

TESIS: LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO
CRÍTICO EN LA SECUNDARIA

MARÍA TERESA NOVA MORENO

(ESTUDIANTE)

COD: 2151793

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS DE AQUINO SEDE BOGOTÁ

LICENCIATURA FILOSOFÍA, PENSAMIENTO POLÍTICO Y ECONÓMICO

PROYECTO INVESTIGACIÓN

BOGOTÁ

2020

TESIS

LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO
EN LA SECUNDARIA

MARÍA TERESA NOVA MORENO

(ESTUDIANTE)

COD: 2151793

TUTOR:

WILMAN TOMÁS OBANDO URUEÑA

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS DE AQUINO SEDE BOGOTÁ

LICENCIATURA FILOSOFÍA, PENSAMIENTO POLÍTICO Y ECONÓMICO

PROYECTO INVESTIGACIÓN

BOGOTÁ

2020

1 CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN.....	5
2. JUSTIFICACIÓN	10
3. DESCRIPCIÓN Y DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA.....	13
4. OBJETIVOS.....	15
5. MARCO REFERENCIAL	16
5.1. Antecedentes	16
5.2.1. Capítulo I. Pensamiento crítico	23
5.2.1.1. Concepto	23
5.2.1.1. Competencia del desarrollo del pensamiento crítico.....	25
5.2.1.2. Desarrollo del pensamiento crítico desde la enseñanza de la filosofía	29
5.2.1.3. Lectura Crítica	38
5.2.2. Capítulo II. Modelo Pedagógico	40
5.2.3. III Capítulo: Didáctica de la filosofía.....	47
5.3.2.1. Ciclo Lógico De Aprendizaje Formativo	50
6. METODOLOGÍA	59
6.1. Enfoque metodológico cualitativo.....	59
6.2. Perspectiva epistemológica: hermenéutica	60
6.3. Estudio de caso	62
6.4. Instrumentos de recolección de información	66
6.4.1. Encuesta.	66
6.4.2. Entrevista estructurada:.....	68
6.4.3. Prueba o evaluación diagnóstica.....	70
6.4.4. Diario de campo:	71
7. ANÁLISIS DE DATOS.....	73
7.1. Encuesta:	73
7.2. Prueba diagnóstica:.....	77
7.3. Diario de campo.....	85
7.4. Entrevistas	88
7.5. Propuesta para el desarrollo del pensamiento crítico desde la enseñanza de la filosofía	
91	
8. CONCLUSIONES.....	98
9. BIBLIOGRAFÍA.....	102

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. capacidades del pensamiento crítico.....	27
Tabla 2. Razones para formar un pensamiento crítico y funciones propuestas al plantel	36
Tabla 3. Esquema sugerido que ejemplifica la relación entre Núcleos de problemas, competencias filosóficas y preguntas filosóficas.	55
Tabla 5 Propuesta de Planeación articulando el CLAF para el desarrollo del pensamiento crítico desde la enseñanza de la filosofía.	93

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Ciclo Lógico De Aprendizaje Formativo. FUNUSEN.	51
Figura 2. Porcentaje de respuesta pregunta No. 1. Prueba diagnóstica.....	79
Figura 3. Porcentaje de respuesta pregunta No. 2. Prueba diagnóstica.....	80
Figura 4. Porcentaje de respuesta pregunta No. 3. Prueba diagnóstica.....	81
Figura 5. Porcentaje de respuesta pregunta No. 4. Prueba diagnóstica.....	82
Figura 6. Porcentaje de respuesta pregunta No. 5. Prueba Diagnóstica	83
Figura 7. Componentes del pensamiento crítico	85

1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación se centra en una problemática educativa identificada en las aulas de las instituciones públicas en los grados décimo y undécimo como lo es el desarrollo del pensamiento crítico desde la enseñanza de la filosofía, como una de las competencias planteadas por el Ministerio de Educación Nacional para este espacio académico, las cuales son: la dialógica, la crítica y la creativa. Por lo cual con el desarrollo de esta competencia se busca que el estudiante esté en capacidad de comprender, razonar, y evaluar críticamente la información, posibilitando la toma de decisiones en preceptos estructurados por él mismo.

Para promover el pensamiento crítico, se debe tener en cuenta el desarrollo de las creencias epistemológicas de los estudiantes es decir aquellas ideas implícitas o explícitas que se tienen sobre la naturaleza del conocimiento, el aprendizaje, para facilitar una relación con situaciones de la vida real que estimulan el aprendizaje, así mismo potenciar la interacción entre los alumnos para que se dé un ejercicio dialógico en el que puedan compartir sus puntos de vista.

La presente investigación se realizó con la población de grado undécimo de la institución Educativa Departamental Divino Salvador de Cucunubá (como centro educativo público), localizada en la altiplanicie de la cordillera oriental al noroeste de Cundinamarca, en la región llamada del Valle de Ubaté.

La cultura y económica de esta población gira en torno a las labores agrícolas, pecuarias, mineras y artesanales en la elaboración de productos en lana. La institución educativa establece el modelo pedagógico Constructivista, pero en realidad se aplicaba el modelo Tradicional – Conductista; así mismo, el proceso de evaluación de los aprendizajes se rige bajo el sistema evaluativo Institucional está basado en los Lineamientos nacionales Decreto 1290, que

reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media.

Al tener en cuenta este escenario, se reconocieron las siguientes limitantes: en primer lugar, la asignación horaria para grado décimo y undécimo en el espacio académico de Filosofía es reducida, considerando que a partir del decreto 080 del 22 de julio de 1974 se incorpora el área de filosofía en la educación media con un espacio de tres horas en nivel medio; actualmente corresponde a la intensidad de 2 horas clase, cada una de 45 minutos reales, según el tipo de asignación en la carga académica de cada institución, es decir, el docente tiene 90 minutos semanales para realizar su quehacer pedagógico con poblaciones que oscilan entre los 25 y los 45 estudiantes, por lo cual el tiempo de atención para cada estudiante es muy corto para la retroalimentación de sus actividades encaminadas al desarrollo del pensamiento crítico, las cuales –como todas las demás- requieren del acompañamiento docente.

En segundo lugar, la práctica pedagógica de los docentes de la institución refleja parcialmente un sentido de transmisión de contenidos, sin establecer ejercicios de ejemplificación que orienten la vinculación de un concepto con un hecho práctico, por lo que es necesario transformar esta metodología en una experiencia significativa donde se oriente al estudiante a relacionar teoría-práctica. Teniendo en cuenta lo anterior, la pedagogía problémica se muestra como una de las posibles maneras para poder solucionar el vacío entre la teoría y la práctica posibilitando el aprendizaje en los estudiantes de grado undécimo de la Institución Educativa Departamental Divino Salvador de Cucunubá.

La pedagogía crítica con enfoque problémico constituye un proceso metodológico en el que el estudiante aprende a producir su conocimiento, desarrolla su capacidad intelectual, activa su creatividad e interés por la búsqueda de conocimientos y aprende a sortear dificultades y

problemas propios de su cotidianidad desde un enfoque que integra ópticas diversas a la propia, así lo plantea Bravo Salinas al señalar que:

[...] La pedagogía problémica supone la producción y recreación del saber cómo proceso crítico constructivo donde la lógica del proceso de enseñanza comprende el estudio de la producción del conocimiento en su propia dinámica de múltiples interacciones, de continuidades y discontinuidades, de multicasualidad y azar. (1997, p.184).

En tercer lugar, la pedagogía crítica con enfoque problémico debe seguir los principios de un modelo pedagógico, el cual orienta y establece los lineamientos curriculares de una institución educativa, guía las prácticas pedagógicas de los docentes y determina las estrategias didácticas que se deben utilizar en el aula. En esta investigación se relaciona el modelo pedagógico crítico social con la pedagogía crítica con un enfoque problémico para el desarrollo del pensamiento crítico desde la enseñanza de la filosofía, al mantener una relación recíproca entre profesor y estudiante, permitiendo que la dinámica relacional fluya según los contenidos teóricos, para lo cual:

[...] Los escenarios sociales pueden propiciar oportunidades para que los estudiantes trabajen en forma cooperativa y solucionen problemas que no podrían resolver solos, el trabajo en grupo estimula la crítica mutua, ayuda a los estudiantes a refinar su trabajo y darse coraje y apoyo mutuo para comprometerse en la solución de los problemas comunitarios. (Flórez 2000, p. 51; citado por Trujillo 2008, p. 146.)

Es necesario tener en cuenta las anteriores limitantes en el desarrollo de esta investigación, al ser fundamentales para plantear la pedagogía crítica con un enfoque problémico como el

proceso que posibilitará que desde la enseñanza de la filosofía pueda apuntar al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.

Así mismo, es inevitable relacionar el contexto histórico de la educación en Colombia, pues este influye directamente en los procesos formativos en las escuelas públicas, donde las mismas reformas políticas y educativas se plantean con miras de brindar una mejor formación del ser humano, las cuales han tenido una carencia de adaptación de las políticas al contexto, en el sentido de que se transforma e innova con estrategias de enseñanza que se estructuran y articulan en los lineamientos curriculares propuestos por el Ministerio de Educación, pero la generalidad planteada no responde totalmente a las poblaciones variables que presenta el contexto colombiano, en los cuales varían los ritmos de aprendizaje, como lo señala Vanegas, L. P., Vanegas, C., Ospina, O. H., & Restrepo, P. A:

[...] por mucho tiempo docentes y pedagogos se han preocupado principalmente por aspectos relacionados con el proceso de enseñanza tales como estrategias, métodos, actividades, materiales, entre otros. Actualmente este interés se ha volcado mucho más hacia los procesos de aprendizaje, comprendiendo que es a partir de los estilos, formas, métodos y ritmos de aprendizaje como los docentes podemos diseñar estrategias pertinentes y significativas de construcción de conocimiento. (2016, p. 116).

Es así que esta investigación está en torno al desarrollo del pensamiento crítico desde la enseñanza de la filosofía en educación media, al ser una necesidad educativa que va allá de la estructura de la asignatura, por lo cual se dispuso en primer lugar determinar las necesidades de los estudiantes de grado undécimo del área de filosofía utilizando una encuesta –cuestionario- y una prueba diagnóstica, y en el análisis se encontró un bajo nivel del pensamiento crítico en

los estudiantes y la dificultad de relacionar un concepto con una situación problémica en este espacio académico.

Esta situación conlleva a explorar los modelos pedagógicos y señalar el más oportuno para el desarrollo de esta competencia, lo que permitió relacionar el modelo pedagógico crítico con enfoque problémico que orienta los procesos educativos. Así mismo se propuso indagar en alternativas didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico, entre las cuales se propuso el Ciclo Lógico de Aprendizaje formativo, y para poder articular el modelo pedagógico y la estrategia didáctica se realizó una propuesta de planeación pedagógica.

2. JUSTIFICACIÓN

En la institución educativa departamental Divino Salvador de Cucunubá, se presenta una pedagogía educativa que no propicia el desarrollo del pensamiento crítico desde la enseñanza de la filosofía, puesto que se observa la trasmisión de contenidos en las distintas áreas en especial desde la Filosofía sin establecer ejercicios de ejemplificación que permitan desarrollar el pensamiento autónomo de cada uno de los estudiantes, vinculando los conceptos con hechos específicos, por lo que es necesario transformar esta metodología en una experiencia significativa donde se guíe al estudiante a relacionar teoría-práctica.

Desde la enseñanza de la filosofía se acude a la pedagogía crítica con un enfoque problémico para solucionar el vacío que se presenta entre teoría y práctica, para que el estudiante pueda aprender a comprender, razonar, leer críticamente para poder tomar decisiones argumentadas, y sortear las dificultades y problemas propios de su cotidianidad.

La finalidad de la investigación gira en torno de fomentar y mejorar el nivel del pensamiento crítico en los estudiantes, como tarea del espacio académico de la filosofía al enseñar a pensar, relacionando la pedagogía crítica como estrategia didáctica, para establecer posibles soluciones y construir juicios por medio del análisis, la reflexión y la crítica; el desarrollo de esta competencia tiene una connotación social, debido a que el ciudadano que tiene esta formación, tiene la habilidad de pensar críticamente y establecer juicios valorativos de acuerdo a circunstancias y problemáticas sociales.

En la educación pública, se presentan limitantes como el tiempo asignado para el espacio académico de Filosofía –es muy reducido–, el tradicionalismo y trasmisión de contenidos sin

relación entre teoría - práctica, y la imposición de un modelo pedagógico en la práctica docente. Lo cual limita la libertad del ejercicio docente, al tener en cuenta que la cátedra de cada educador debe ir orientada por lo establecido en cada proyecto Educativo Institucional y su currículo educativo.

Esta investigación responde a una necesidad que se presenta en la realidad educativa, a la que tendrá que enfrentarse el egresado del programa de la Licenciatura en Filosofía, Pensamiento Político y Económico de la facultad de Educación en la Universidad Santo Tomas de Aquino. De tal manera que el egresado debe tener un excelente desempeño de su labor pedagógica en escuelas públicas, así mismo poder reconocer el contexto de la población estudiantil a la que se está atendiendo para utilizarlo como insumo o recurso pedagógico en el desarrollo de las clases en el área de Filosofía. El desarrollo de este tipo de investigaciones brindan al egresado, en primer lugar, la posibilidad de reconocer que en los distintos contextos educativos se presentan dificultades pero también fortalezas, y que es responsabilidad del docente buscar las estrategias que permitan resolver las deficiencias; en segundo lugar, asumir que la labor docente debe ser de calidad, porque se forman seres humanos desde los distintos espacios académicos; y en tercer lugar identificar que los estudiantes que se atienden tienen diferentes ritmos de aprendizaje, por lo que se debe acudir a una metodología didáctica que guíe los procesos educativos de todo el grupo de estudiantes.

Así mismo la investigación es acorde con la línea de Educación contemporánea y pedagogías emergentes que orienta la Universidad Santo Tomas de Aquino sede Bogotá (2017), la cual:

[...] desarrolla tópicos relacionados con temas propios a la investigación educativa y pedagógica propios de la sociología de la educación, filosofía de la educación, política

pública sobre educación, educación para la paz, administración y gestión educativa, antropología educativa, prácticas profesionales reflexivas, formación del sujeto, didácticas específicas, currículo, evaluación en educación, incorporación de TIC en educación, innovación educativa y otros temas que sean de su interés(s. p).

Por consiguiente la necesidad educativa en la que se fundamenta esta investigación, se orienta por la línea adoptada por la Facultad de Educación en específico la Licenciatura en Filosofía, Pensamiento Político y Económico, respondiendo al impacto social que la Universidad quiere lograr con la investigación, a partir de los proyectos de grado, las prácticas pedagógicas, eventos académicos en comunidades educativas locales y regionales, lo cual es una forma de la Proyección Social de la Facultad y de sus Programas.

De igual modo, la USTA (2017) señala que la formación de profesionales en educación debe

[...] Brindar comprensiones en torno a las problemáticas que afectan al ser humano en el establecimiento de relaciones justas, bondadosas y corresponsables para que desde el horizonte filosófico de la Universidad, a través del ejercicio profesional, los tomasinos puedan dar respuestas críticas, creativas y éticas que permitan superar la desigualdad creciente, la instrumentalización de los cuerpos y la naturaleza en función a la generación de grandes capitales económicos, la crisis de la democracia y de los sentidos trascendentales. (s. p)

De esta manera, la formación del docente en la universidad debe ser coherente con la realidad de la educación pública en Colombia, facilitando las herramientas que orienten la Práxis pedagógica del educador para repensar las prácticas en el aula en busca de desarrollar el pensamiento crítico en las clases de Filosofía.

3. DESCRIPCIÓN Y DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

La investigación se centra en un problema formativo en torno al desarrollo del pensamiento crítico desde el espacio académico de Filosofía en el grado undécimo de la institución educativa departamental Divino Salvador de Cucunubá, pues surge una preocupación al observar actitudes de los estudiantes en el aula, como la copia, puesto que evidencia la ausencia de un punto de vista propio, de criterio argumentado autónomo por parte de ellos. Sin embargo, cabe la pregunta ¿qué es lo problemático en esta “práctica” por parte de los estudiantes?, se pudo notar una dificultad en cuanto a la responsabilidad y autonomía en una actividad pedagógica, debido a que ante el planteamiento de preguntas tuvieron que recurrir a la copia –evidencia de ausencia de pensamiento autónomo-, lo cual se pudo observar al desarrollar un ejercicio con la población de muestra, este es un indicativo de la competencia crítica y argumentativa por parte de los estudiantes-Ver anexo 6.

El desarrollo del pensamiento crítico en la educación media se entiende como la capacidad para comprender, razonar, leer de manera intertextual y poder tomar decisiones argumentadas, desde el punto de vista del rector de la Institución Educativa Departamental Divino Salvador de Cucunubá, señala que “El pensamiento crítico lo que hace es que el estudiante sea capaz de reflexionar en lo que está bien o mal hecho, en lo que me sirve y en lo que no me sirve y en lo que puedo o no puedo brindar a una comunidad” (Ver anexo 4); así mismo el Asesor Pedagógico Ángel Ramírez autor del libro Educación, pedagogía y desarrollo rural (2015), y asesor de la institución Educativa determina que el fin de la filosofía es el desarrollar el pensamiento crítico y proyectarlo en la comprensión e intervención proactiva de la realidad, a su vez describe el

pensamiento crítico como la capacidad de emitir juicios fundamentados sobre una situación problemática, por ende, va más allá de la simple opinión –ver anexo 5.

La población de muestra de esta investigación está integrada por 27 estudiantes de grado undécimo de la Institución Educativa Divino Salvador de Cucunubá, de los cuales 16 son hombres y 11 mujeres, y se encuentran en diferentes estratos socio-económicos entre 1, 2, 3, así mismo la gran parte de estos estudiantes realizan actividades laborales en apoyo monetario para sus familias. Esta población se acerca más a la realidad de los estudiantes que acceden a los colegios públicos y de los distintos contextos en los que nacen y crecen.

Es así que la intención del desarrollo del pensamiento crítico es poder orientar al educando en la construcción de interrogantes, argumentos, proposiciones, diálogos, y tomar decisiones a partir de los conocimientos adquiridos y las competencias desarrolladas, por lo tanto a partir de la articulación de la pedagogía crítica con enfoque problemático y la enseñanza de la filosofía se responde a la “la necesidad de encontrar el camino para acercar al joven al pensamiento filosófico y desde allí formar su actitud crítica, reflexiva y analítica, no es un problema exclusivo de la filosofía, también lo es de la educación en general” (2010, p. 103).

La descripción del problema para esta investigación tiene en cuenta:

1. La falta de pensamiento crítico en el desempeño de las actividades pedagógicas por parte de los estudiantes.
2. Este nivel de desempeño en el pensamiento crítico se normaliza y extiende gracias a los modelos pedagógicos inadecuados para el desarrollo de competencias.

De tal manera, se busca explorar un modelo pedagógico oportuno y alternativas didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico desde la enseñanza de la filosofía en los estudiantes de grado undécimo en la Institución Educativa Departamental Divino Salvador.

Con la anterior descripción del problema se formula la siguiente pregunta: ¿Cómo promover el pensamiento crítico en los estudiantes de grado undécimo de la Institución Educativa Divino Salvador de Cucunubá a partir del espacio de filosofía?

4. OBJETIVOS

Objetivo General:

- Promover el pensamiento crítico en los estudiantes de grado undécimo de la Institución Educativa Divino Salvador de Cucunubá a partir del espacio de filosofía.

Objetivos Específicos:

- Determinar las necesidades de formación en los estudiantes de grado undécimo del área de Filosofía de la Institución Educativa Departamental Divino Salvador Cucunubá 2017.
- Justificar la implementación de la pedagogía crítica con enfoque problémico como solución a los vacíos formativos encontrados anteriormente.
- Explorar alternativas didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico desde la enseñanza de la filosofía.

5. MARCO REFERENCIAL

5.1. Antecedentes

Esta investigación se centra en una problemática educativa que se presenta en las aulas de la educación pública para grado undécimo, a saber, el desarrollo del pensamiento crítico desde la enseñanza de la filosofía, ya que es una de las competencias planteadas por el Ministerio de Educación Nacional para este espacio académico además de la competencia dialógica y la creativa.

Se busca que el estudiante esté en la capacidad de comprender, interpretar y leer intertextualmente la información, posibilitando la toma de decisiones en preceptos estructurados por el mismo y guiados por las creencias epistemológicas y los saberes previos que cada persona tiene y así mismo facilitando una relación con las situaciones de la vida real que estimulan el aprendizaje y potencian la interacción entre los alumnos en un ejercicio dialógico en el que se puedan compartir distintos puntos de vista.

Se plantea la pedagogía crítica con enfoque problémico como la metodología en la cual se puede desarrollar el pensamiento crítico desde la enseñanza de la filosofía, debido a que constituye un proceso metodológico en el que el estudiante aprende a producir su conocimiento, desarrolla su capacidad intelectual, activa su creatividad e interés por la búsqueda de conocimientos y aprende a sortear dificultades y problemas propios de su cotidianidad desde un enfoque que integra ópticas diversas a la propia, así lo plantea Bravo Salinas:

[...] La pedagogía problémica supone la producción y recreación del saber cómo proceso crítico constructivo donde la lógica del proceso de enseñanza comprende el estudio de la producción del conocimiento en su propia dinámica de múltiples

interacciones, de continuidades y discontinuidades, de multicasualidad y azar. (1997, p.184)

Algunos limitantes que se encontraron en la Institución Educativa Departamental Divino Salvador de Cucunubá, refieren a la asignación de tiempo para el área de filosofía, el cual es reducido, el tradicionalismo y transmisión de contenidos sin relacionar con ejemplos de la vida, y la imposición de un modelo pedagógico en la práctica docente que limita la libertad del ejercicio de enseñanza.

En el transcurso de la investigación, se encontró que, a nivel nacional, se han adelantado investigaciones en cuanto el desarrollo del pensamiento crítico, lo cual muestra que es una necesidad que desde las distintas áreas de las instituciones públicas se quiere apuntar.

Desde el área de ciencias naturales, los docentes Causado, Santos y Calderón, (2015) en su investigación “Desarrollo del pensamiento crítico en el área de Ciencias Naturales en un escuela de secundaria”, describen cómo se desarrolla el pensamiento crítico en el área de ciencias naturales en una secundaria pública colombiana. Para ello siguieron un diseño cualitativo a través de la aplicación de una entrevista semiestructurada y la observación como técnicas de recolección de datos; se utilizó como instrumentos guías de observación y matrices de análisis. La muestra estuvo formada por 12 estudiantes de grado noveno a undécimo y 2 docentes de ciencias naturales, todos de una institución educativa oficial.

Demuestran que en la institución existe un compromiso con el desarrollo de los procesos de pensamiento crítico, pero no se cuenta con programas educativos que respondan por el desarrollo de los mismos. Además, no hay una práctica educativa generalizada entre los

maestros en torno al pensamiento crítico; de esta forma se observa que los docentes no tienen claro qué es pensar.

Los resultados demostraron que tanto estudiantes, como docentes se encuentran entre los niveles de crítica como principiante según la escala de Paul Y Elder (2006.)

Es patente, pues, que la investigación cuenta con una muestra muy pequeña como para ser representativa, de manera que en la presente se toman en cuenta a 27 estudiantes de grado undécimo. La investigación no muestra razones contundentes para sostener las conclusiones.

Por otra parte, los docentes Lara, Ávila y Olivares, (2015), en su investigación “Desarrollo del pensamiento crítico mediante la aplicación del aprendizaje basado en problemas”, buscan determinar si la aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas a estudiantes de Ingeniería Biomédica de una universidad privada de Bogotá, favorece la obtención de competencias genéricas, especialmente el pensamiento crítico. El tipo de estudio fue de naturaleza mixta, cuasi-experimental y transaccional. Utilizaron para el enfoque cuantitativo el cuestionario de las Competencias Genéricas Individuales validado por Olivares y Wong (2013) asociado a tres dimensiones del pensamiento crítico: interpretación, juicio e inferencia. A su vez, se evaluó de manera cualitativa mediante rúbrica de cuatro categorías relacionadas con la estrategia didáctica: autonomía, participación, comunicación y disposición al pensamiento crítico.

La aplicación de la pedagogía crítica con enfoque problémico se asemeja al aprendizaje basado en problemas, la diferencia principal con la presente investigación radica en el tipo de población y de necesidades educativas que esto supone, es decir, en la educación secundaria específicamente grado décimo y undécimo, por lo cual la necesidad que refleja la anterior

investigación es consecuente al bajo desarrollo del pensamiento crítico en secundaria por lo cual al ingresar a la universidad se hace aún más notorio el bajo rendimiento en esta competencia.

Desde otro punto, los docentes Lara y Rodríguez (2016), presentan su investigación “Fomento del desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de grado décimo desde situaciones cotidianas en la asignatura de filosofía” del Instituto de Educación Distrital Técnico Jesús Maestro fe y alegría de la ciudad de Barranquilla (Colombia), implementando la metodología investigación-acción. En esta investigación se encontró que los estudiantes tenían deficiencias de pensamiento crítico, evidenciado en temas propios de la asignatura de Filosofía. Se ideó fomentar el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes atendiendo una situación cotidiana relacionada con un tema filosófico. Se aplicó un instrumento diagnóstico que evaluó las habilidades de: interpretación, análisis y explicación (Facione, 1990), que arrojó resultados con nivel bajo.

La anterior investigación tiene el objetivo del desarrollo del pensamiento crítico desde la asignatura de Filosofía en grado décimo la cual es similar a la investigación que se lleva acabo, pero es fundamental reconocer que los docentes Lara y Rodríguez implementan la metodología de investigación-acción, mientras que en la presente investigación se implementa la metodología cualitativa y la perspectiva hermenéutica, en relación con el método de estudio de caso.

Otra investigación que orienta este marco de antecedentes es la del docente Carlos Fernando Vélez (2013), presentado “una reflexión interdisciplinar sobre el pensamiento crítico”, revisando diferentes modos de configuración conceptual del “pensamiento crítico”, y evidencia una discontinuidad discursiva que se ha ido especializando. Señala una reflexión que surgió y

que se mantiene en la filosofía, en distintas escuelas y corrientes filosóficas, pero se transformó en objeto de estudio de distintos campos disciplinares, en particular de la psicología, la sociología política, la pedagogía y, más recientemente, la didáctica de las ciencias. Cada una de estas perspectivas ha aportado elementos valiosos que permiten explicar y comprender mejor este fenómeno humano indispensable en el mundo de hoy y de especial relevancia para los procesos educativos y el desarrollo de la ciencia y la tecnología.

La anterior investigación revela la importancia del pensamiento crítico en los distintos campos disciplinares especialmente en la pedagogía recalcando la comprensión del mundo y la relevancia de los procesos educativos, por lo cual es pertinente relacionarla en este marco de antecedentes aunque la investigación tiene como objeto de estudio el pensamiento crítico y su valor no se aterriza específicamente en la educación pública y en los procesos formativos como se hace en la presente investigación.

Por su parte, Álvaro Mina (2012), en su investigación “Amor a la filosofía y el espíritu crítico: una pedagogía de la filosofía y epistemología del pensamiento crítico” en el análisis del papel de la filosofía en la formación humanista desde una perspectiva pedagógica y epistemológica. El pensamiento crítico es un tipo de actitud que asume quien busca pensar por sí mismo, ser crítico frente a los supuestos fundamentales de las disciplinas que ordenan el saber y la sociedad. Asumir y formar en pensamiento crítico significa formar en el gusto por el saber más profundo, la investigación y el asombro, como lo practicaban los primeros filósofos.

En la investigación de Mina se señala la importancia de la filosofía en la formación humanista y del pensamiento crítico, por lo cual se centra en el análisis del papel de la filosofía como una necesidad de todos los seres humanos, pero la presente investigación delimita la

necesidad de desarrollar el pensamiento crítico desde la enseñanza de la filosofía específicamente en la educación pública en grado décimo y undécimo.

Así mismo, Mario Magallón (2014), en su artículo “Filosofía Y Pensamiento Crítico Latinoamericano De La Actualidad” sostiene que en el ejercicio de la filosofía y en la educación de filosofía, en América se han incorporado a nuestro filosofar, conceptos y categorías filosóficas provenientes de muy variadas tradiciones, algunas veces opuestas y otras contradictorias, tanto de las naciones de la región latinoamericana y caribeña, como del resto del mundo, especialmente del Occidente europeo. Sin embargo, esta diversidad de ideas de múltiple origen constituye, hasta la actualidad, el instrumento del pensar filosófico-crítico sobre la realidad socio-histórica latinoamericana y caribeña; lo cual de ningún modo puede resultar sospechoso y extraño en el marco del pensamiento latinoamericano actual, como lo creen algunos filósofos sudamericanos y mexicanos.

La anterior percepción, aunque es globalizada puntualiza la necesidad de formar filósofos, con excelentes competencias y habilidades que les permitan afrontar la diversidad de pensamientos y ante estos mismos poder objetar, apropiarse o innovar.

Por su parte, Ricardo Salas (2009), en su investigación “Pensamiento crítico y mundo de la vida en la filosofía latinoamericana: En recuerdo del filósofo vasco, José María Mardones”, señala que las categorías de "pensamiento crítico" y "mundo de la vida" proceden de tradiciones filosóficas disímiles. Una, se generó en el ámbito de la teoría crítica las ideologías, y la otra en el marco del pensamiento fenomenológico-hermenéutico, aunque en las dos últimas décadas, ha sido reinstalada como cuestión central en la teoría de la acción comunicativa de Habermas. En este artículo procura contribuir a establecer el bosquejo de un nexo íntimo entre ambas

categorías para demostrar que el cruce efectivamente recíproco entre ellas, sin ningún ánimo de fácil eclecticismo, permitiría responder, de un modo fructífero, a la cuestión del problema de la filosofía latinoamericana y de la filosofía académica. Así mismo, permitiría profundizar el uso creciente del "mundo de la vida" por la filosofía intercultural y por las ciencias sociales comprensivas acerca del significativo papel de los diferentes contextos culturales en la gestación del saber. Así, se podrían esclarecer dos cuestiones: una de índole intelectual -donde las temáticas del pensamiento crítico y del mundo de la vida aparecen en el debate filosófico contemporáneo-, y otra cuestión relativa a la experiencia sociopolítica en la que se instalan las prácticas académicas del saber.

Las anteriores investigaciones en torno al tema del desarrollo del pensamiento crítico evidencian que este se concibe como una necesidad educativa de los estudiantes, que se presenta en la actualidad en las diferentes instituciones educativas. Se lograron determinar algunas diferencias entre estos procesos investigativos con el que se lleva cabo, como los momentos en los que se estudia esta problemática, la población de muestra que tienen es pequeña, y la aplicación del aprendizaje basado en problemas. Por otra parte, estas investigaciones ayudan a comprender el bajo desarrollo del pensamiento crítico reflejado en la presentación de las pruebas del estado o en el ingreso a la educación superior, y señalan la importancia del pensamiento crítico en los distintos campos disciplinares, especialmente en la pedagogía, recalcando la comprensión del mundo y la relevancia de los procesos educativos. En la presente investigación esto se ubica específicamente en el área de Filosofía, determinando algunos factores que contribuyen en el desarrollo de esta competencia en los estudiantes de grado undécimo de la Institución Educativa Departamental divino Salvador de Cucunubá.

5.2. Marco Teórico

El marco teórico, que se desarrolla a continuación, permite conocer los conceptos necesarios para la interpretación de este proyecto. En el primer capítulo, se partirá de la concepción de pensamiento crítico, la importancia del desarrollo en la formación de los estudiantes desde la filosofía, relacionando los aportes de varios autores que han hablado en torno a esta situación y los objetivos que plantea el MEN en las orientaciones pedagógicas para la filosofía en la Educación Media.

Posteriormente en el segundo capítulo se definirá el modelo pedagógico oportuno para el desarrollo del pensamiento crítico teniendo como objetivo reconocerlo en el contexto educativo; aquí se hará hincapié en el aprendizaje significativo y en la pedagogía crítica con enfoque problémico.

Por último, en el tercer capítulo se plantea el tema de didáctica de la filosofía abordando las particularidades educativas que conciernen a los niveles de abstracción y aprendizaje, por lo que se parte de reconocer qué es un saber didáctico, la planificación de métodos y estrategias formativas como parte de la didáctica, las estrategias didácticas que plantea el MEN y el Ciclo Lógico de Aprendizaje Formativo para ser aplicadas a la enseñanza de la Filosofía.

5.2.1. Capítulo I. Pensamiento crítico

5.2.1.1. *Concepto*

El pensamiento crítico es denominado desde las humanidades en varios sentidos, como un mecanismo para “pensar mejor” que permite recolectar, interpretar, evaluar y seleccionar información con el propósito de tomar decisiones (Perkins, 1995). También se le considera un

pensamiento auto dirigido que busca fundamentar el conocimiento, cuestionando la forma en que es asimilado en la estructura cognitiva, tomando como base la consideración de los puntos de vista de los demás para incorporarlos a nuestra forma de pensar (Paul, 1995).

Dewey (1989) considera que el pensamiento crítico es natural en el hombre, el cual se va a desarrollar a medida de la orientación recibida hacia un pensamiento reflexivo, en el que cada sujeto está en la capacidad de preguntar por la veracidad, la verificabilidad, la autenticidad y probación de las cosas, utilizando un método de probación, que es garante del ejercicio reflexivo.

Fancione (1990), citado por López G. (2012, p. 43) considera que el pensamiento crítico es un “movimiento innovador que pone en tela de juicio los conceptos tradicionales del aprendizaje y del desarrollo de habilidades del pensamiento en la escuela”, esto especialmente porque es una actividad reflexiva que desarrolla varias competencias, desarrollo que puede evaluarse en un proceso continuo de la misma persona o grupo de personas, teniendo en cuenta sus contextos y los conocimientos propios de y ganados en los mismos (p.ej. escuela, familia, barrio).

[...] En general la reflexión implica un reflujo de las operaciones del sujeto hacia el sujeto mismo. Enmarcando las cosas y representándolas en términos espaciales (pero reservando la posibilidad de aclarar, posteriormente, la verdadera naturaleza del fenómeno). Es el movimiento reflexivo, y se considera como un proceso mental que se apoya en subcategorías de comprensión y comparación. (Berté M.2014 p.38).

Así mismo, según Zechmeister y Johnson (1992) citado por Jacques Boisvert (2004, p.19), el “ejercer el pensamiento crítico exige una preparación y disposición absoluta de carácter activo en la dedicación de una manera reflexiva a los problemas y cuestiones que surgen en la vida cotidiana”, por lo tanto, utilizar la realidad como ejercicio reflexivo, da la oportunidad de que

la persona cuestione las distintas circunstancias que lo rodean, y reflexione a partir de las mismas.

Según Brookfield (1987) citado por Boisvert (2004, p.20) “el pensamiento crítico, considerado un proceso no es tan solo pasivo, sino que consta de un ejercicio entre las bases de análisis y las de acción”. Brookfield considera que el pensamiento crítico se da como proceso en 5 fases:

1. Aparición de una situación que no se atendió.
2. Evaluación de la situación.
3. Búsqueda de explicaciones o de soluciones.
4. Concepción de diferentes perspectivas.
5. Resolución de la situación.

El proceso planteado por Brookfield (1987) requiere un ejercicio reflexivo y analítico en relación a situaciones y soluciones.

5.2.1.1. Competencia del desarrollo del pensamiento crítico

El ministerio de educación define la competencia como “un estándar que describe los conocimientos, las habilidades y actitudes que una persona debe ser capaz de desempeñar y aplicar en distintas situaciones de trabajo” (Ministerio de Educación, s.f.), las cuales deben ser desarrolladas en el proceso educativo de los estudiantes en la escuela, pero aplicadas en los distintos espacios en los que se encuentre inmerso el mismo educando.

De igual forma, la competencia crítica como estándar que hace referencia al pensamiento crítico, fortalece la capacidad de tomar decisiones de forma individual y autónoma en las distintas circunstancias de la vida diaria. Por lo que al educar la conciencia individual se promueve que cada persona sea capaz de utilizar su pensamiento crítico en distintas

circunstancias, con el compromiso de sus propias ideas según su entorno y sus creencias individuales. Es así que la capacidad crítica constantemente está evaluando y enfrentando constructivamente los prejuicios y juicios que se tienen en distintos espacios y momentos, como un proceso de reflexión, como lo señala Lipman (1991) tomado por Boisvert (2004, p.37) “todos los juicios tienen un origen de razonamiento y todos los razonamientos dan por fruto un juicio”; además del juicio pueden surgir razonamientos en los que se dan contradicciones o paradojas, es así que la escuela ha de procurar la mejoría de los razonamientos y los procesos de reflexión para la elaboración de juicios

Gabriela López (2012, p. 45) resalta el aporte de Ennis, quien reconoce quince capacidades las cuales se deben desarrollar para incentivar y fortalecer el pensamiento crítico (ver tabla 1)

Tabla 1. capacidades del pensamiento crítico

1. Centrarse en la pregunta.
2. Analizar los argumentos.
3. Formular las preguntas de clarificación y responderlas
4. Juzgar la credibilidad de una fuente.
5. Observar y juzgar los informes derivados de la observación.
6. Deducir y juzgar deducciones.
7. Inducir y juzgar inducciones.
8. Emitir juicios de valor.
9. Definir los términos y juzgar las definiciones.
10. Identificar los supuestos.
11. Decidir una acción a seguir e interactuar con los demás.
12. Integración de disposiciones y otras habilidades para realizar y defender una decisión.
(habilidades auxiliares, 13 a 15)
13. Proceder de manera ordenada de acuerdo con cada situación.
14. Ser sensible a los sentimientos, nivel de conocimiento y grado de sofisticación de los
otros.
15. Emplear estrategias retóricas apropiadas en la discusión y presentación (oral y escrita).

Fuente: López G. (2012, p. 45)

La tabla anterior muestra las capacidades que una persona desarrolla en la puesta en marcha del pensamiento crítico, aplicado este a la solución de distintos problemas de su entorno.

Desarrollar la capacidad de centrarse en la pregunta y formular las preguntas de clarificación frente a un problema permite diferenciar que “se puede apreciar que un objeto de investigación puede dar origen a infinitos problemas de investigación y de estos se derivan también infinitas formas y preguntas de investigación” Becerra 2006, p.45, por lo cual la pregunta y el problema son correlacionados en el ejercicio crítico y reflexivo.

Al generar el ejercicio de formulación de problemas y preguntas se desarrollan destrezas y habilidades de la persona; el propósito es reconocer y solucionar los distintos factores problemáticos, por lo tanto esta capacidad de formular permite identificar objetivos iniciales hacia procesos de juzgar, establecer rutas de acción, reflexión y demás.

Por lo tanto tener clara la importancia del desarrollo de las capacidades del pensamiento crítico como lo establece Ennis, permite reconocer el valor del proceso de enseñanza - aprendizaje, y relacionarlo con el ejercicio formativo en la escuela y responder a las distintas preocupaciones que se pueden presentar como al observar la baja capacidad crítica de los estudiantes que acceden a la educación superior, las cuales debieron ser fortalecidas en la educación media (Rivera, 2013).

Además de lo anterior, el desarrollo del pensamiento crítico es un proceso que debe tener en cuenta la relación entre teoría y praxis , así lo plantea Nickerson (1989, p.42) “aunque el conocimiento es esencial para el desarrollo del pensamiento, este no garantiza el desarrollo de un pensamiento crítico”, debido a que la teoría sin establecer una relación con un ejemplo práctico, crea un vacío, por lo que es necesario que la enseñanza relacione teoría y práctica por medio de ejercicios de contextualización de las problemáticas, el ejercicio de análisis, la experiencia, la formulación de preguntas, problemas, razones o conclusiones, son parte de un trabajo continuo en el que tendrá como producto el desarrollo del pensamiento crítico. En el

siguiente apartado, se profundizara en la competencia del pensamiento crítico desde la responsabilidad que se le atribuye al espacio académico de Filosofía según las directrices del Ministerio de Educación Nacional (2010).

5.2.1.2.Desarrollo del pensamiento crítico desde la enseñanza de la filosofía

Teniendo en cuenta los dos anteriores referentes, el primero, el concepto de pensamiento crítico y el segundo la competencia de pensamiento crítico, podremos referirnos al desarrollo de esta competencia de acuerdo a los procesos educativos que se asumen desde la enseñanza de la filosofía en grado décimo y undécimo respondiendo a los objetivos señalados en la guía 14 orientaciones pedagógicas para filosofía.

Promover el pensamiento crítico en la educación media desde la Filosofía, como una competencia para comprender, entender, leer críticamente y poder tomar decisiones argumentadas, tiene una connotación social, en cuanto a la formación de ciudadanos con la capacidad de establecer juicios valorativos y decidir de acuerdo a circunstancias y problemáticas sociales.

En la escuela el estudiante desarrolla competencias establecidas para la construcción del hombre como ser integral; por consiguiente este espacio es necesario para potenciar destrezas y habilidades, como lo dice Mónica Rodríguez (2012, S.P) es “imprescindible que los niños aprendan también a ejercer su razón y capacidad crítica, aprovechando su curiosidad y sed de aprender innatas” puesto que los niños en su infancia se asombran y tienden a preguntarse por todo aquello que les sea curioso buscando una respuesta por parte del mismo entorno y de los sujetos que lo rodean. Igualmente, el MEN (2010), plantea que

[...] La educación como formación implica el desarrollo de todas las disposiciones del ser humano, se trata de una formación orientada hacia la búsqueda de perfección de la

naturaleza humana mediante la disciplina, el cultivo gracias a la instrucción y la enseñanza, la prudencia que le permita vivir en sociedad y la moralización. Todo ello apunta, además, a la generación de condiciones sociales, políticas y educativas, que permitan la formación política del ciudadano. (p.19)

Por consiguiente, la educación desde los distintos espacios académicos permiten atender y desarrollar las competencias, como lo hace la enseñanza de la filosofía en la escuela, por lo que el Ministerio de Educación ha resaltado que:

[...] la presencia de la Filosofía en la educación media permite que los jóvenes puedan desarrollar, desde el conocimiento de la problemática filosófica, habilidades para el debate, el diálogo y la confrontación de ideas. Eso significa que la clase de Filosofía y los temas que en ella se investigan, son el espacio apropiado para que la experiencia del pensar sobre los temas más universales permita el desarrollo de su competencia dialógica en un doble sentido. (2010, p.25)

La posición que asume la filosofía en la educación es un papel de transformación y orientación en el desarrollo del pensamiento personal, en la apropiación de la misma experiencia y de situaciones que acontecen en la vida cotidiana, las cuales necesitan soluciones. En efecto, así lo comprende el Ministerio de Educación (2010):

[...] La educación filosófica es necesaria en el sentido de ayudar a que los jóvenes se enfrenten con ideas y conceptos, para manejarlos apropiándose de ellos desde sus propias necesidades y perspectivas. En esto consiste la formación filosófica: en ubicarlos en la perspectiva del ejercicio de filósofos, como amigos de la sabiduría. (p.25)

Igualmente Arpini, reconoce el servicio que se debe brindar desde la enseñanza de la filosofía, por lo cual señala que:

[...] La enseñanza de esta disciplina debe servir de preparación para iniciarse en la actividad de pensamiento libre y responsable... Enseñar al alumno a pensar es,

fundamentalmente, ayudarle a formar su personalidad, entendiendo por ésta... la afirmación de lo que el individuo es según la auténtica libertad y responsabilidad... la Filosofía está basada en el diálogo auténtico, en sentido socrático, que no es sólo el intercambio de opiniones, sino la respetuosa actitud de búsqueda de una verdad común... Este diálogo, además, debe constituir una apertura hacia la historia del espíritu.

(1988, p. 9)

El estudiante en su formación, desarrolla sus modos de pensar, determinados en pensamiento matemático, el analítico, el crítico, el planificador, el prospectivo, el productivo, como lo señala Ángel Ramírez (2014, S.P), para que cada sujeto pueda ir más allá de lo particular, de lo simple y superficial, para que pueda ver el mundo en sus múltiples proyecciones y formas.

Por lo tanto, la capacidad de razonar permite desarrollar una mejor visión del mundo y de varios aspectos de la vida, utilizando el pensamiento crítico que le permite analizar y reflexionar en torno a las distintas situaciones en las que la persona se ha visto, se ve o se verá envuelta.

De esta manera el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes comprende un reconocimiento de la experiencia, una descripción de lo que se percibe, una formulación de preguntas que dan guía al estudio de la experiencia como parte de los problemas de conocimiento, por lo que acciones como saber reflexionar, interpretar, comprender y juzgar son herramientas de trabajo pedagógico y formativo.

Al promover el desarrollo de las capacidades del pensamiento crítico, se quiere mejorar la capacidad intelectual, puesto que hay que lograr cumplir un nivel de rigor en este parámetro, como lo señala Jacques Boisvert (2004), “mejorar la capacidad intelectual de los estudiantes siempre ha presentado tanto un fin como un desafío para los responsables de la educación” (p.11), por lo que no hay una sola forma, ni un método único e infalible para el desarrollo del

pensamiento crítico, puesto que es un esfuerzo que debe tener en cuenta los contextos, situaciones, actividades y ante todo los distintos ritmos de aprendizaje. Los resultados desarrollados son dependientes de la misma integralidad utilizada para desarrollar las actividades, así lo demuestra la profesora Amézquita (2013), al señalar que la filosofía:

[...] Juega un papel fundamental en esa relación reflexiva del niño o joven consigo mismo. Con ella los anhelos de los seres humanos y las preguntas que le dan forma a su existencia, son los asideros para guiar sus pasos y para tratar de encontrarle sentido a un mundo a la vez caótico y armonioso, un mundo que nos ofrece de forma misteriosa, satisfacción e intranquilidad. (p.78).

Así mismo reconoce que:

[...] el desafío para la reflexión filosófica en la escuela, está en permitir que esta sea un espacio donde se favorezca el ejercicio de pensar por sí mismo, la ciudadanía reflexiva y el regocijo del niño”, sentido que la filosofía desarrolla en la formación y construcción de la persona, así mismo Amézquita (2004, p.84) reconoce que “la filosofía para niños, se presenta como una alternativa para que deje de ocurrir lo que apunta acertadamente Pineda: “¡que! Los niños llegan a la escuela preguntando ¿Por qué? Y los jóvenes salen de ella exclamando ¡y a mí que!. (Tomado de Pineda 2004, p.30)

De esta manera, desarrollar por medio de distintas actividades y estrategias el pensamiento crítico desde la enseñanza de la filosofía, supone una responsabilidad por parte de la escuela con el sujeto en su formación integral, por lo cual Boisvert señala que debe verse desde tres ángulos complementarios al pensamiento crítico “como una estrategia de pensamiento, como una investigación y como un proceso” puesto que las acciones realizadas deben ser integrales, teniendo en cuenta al sujeto al cual se le apoya en su desarrollo de la capacidad crítica, como un ejercicio y estrategia que permitirá potenciar y mejorar la capacidad intelectual, guiando a una acción investigativa.

De igual forma, Ortiz (2013), destaca “la importancia de fomentar la capacidad de argumentación y análisis de calidad desde la filosofía que se enseña para que esta tenga un carácter problematizador” (p.1), que pueda generar que la educación filosófica fomente espacios y forme conciencias críticas capaces de ser creativas para sortear los desafíos actuales.

Por consiguiente, el desarrollo del pensamiento crítico desde la enseñanza de la filosofía articulando las estrategias didácticas pertinentes en relación a la pedagogía crítica con enfoque problémico e integrando las dimensiones del ser, del hacer, del saber y el convivir como aspectos que nutren la formación de los estudiantes, como lo señala el MEN:

[...] No es independiente de los contenidos temáticos de un ámbito del saber qué, del saber cómo, del saber por qué o del saber para qué, pues para el ejercicio de cada competencia se requieren muchos conocimientos, habilidades, destrezas, comprensiones, actitudes y disposiciones específicas del dominio de que se trata, sin los cuales no puede decirse que la persona es realmente competente en el ámbito seleccionado. (MEN, 2006, p.30)

Plantear la mejor forma de enseñar filosofía, es pensar en las circunstancias educativas que se dan en el contexto escolar en cada una de las instituciones, la pedagogía educativa que orienta el quehacer docente, el tiempo asignado para el área, y la cantidad de estudiantes, y buscar posibilidad que permitan el desarrollo de prácticas significativas para los estudiantes.

Boavida (2006), reconoce que:

[...] durante muchos años la enseñanza de la filosofía ha ignorado el problema de su misma enseñabilidad, ya que esta asignatura ha sido enseñada y aprendida sin que se cuestionase si era enseñable, no parece que haya una coincidencia necesaria entre la filosofía y su enseñanza. (p.206)

Y también señala que “es cierto que la filosofía es problematizadora, y el método pedagógico para hacer que se aprenda deberá respetar esta vocación, transformándola en capacidad en los alumnos” (p.212), por lo cual se debe acudir a una práctica pedagógica que posibilite el desarrollo del pensamiento crítico desde la enseñanza de la filosofía y cerrar el vacío entre teoría y práctica.

Ortiz J (2013) plantea que “las personas comienzan a hacer filosofía a partir de sus mismas catástrofes” (p.5) es decir las problemáticas o desastres que puede vivir cada persona se pueden utilizar para estudiar, cuestionar, criticar, cambiar, o proponer posibles soluciones; desde el aprendizaje en filosofía se amplía la comprensión del mundo desde otras perspectivas, utilizando herramientas de esta disciplina para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo.

Las catástrofes, desastres o contratiempos generan actos reflexivos que desde las prácticas pedagógicas, orientan a la reflexión, el análisis en el proceso de enseñanza-aprendizaje, guiando al educando en la construcción del conocimiento de acuerdo a las inquietudes y curiosidades y a la relación teórica-práctica.

Es así que el MEN (2010) señala que “es fundamental promover la utilización adecuada de herramientas y los métodos propios del trabajo filosófico” (p.23), para poder articular los distintos instrumentos y métodos de trabajo en el área de filosofía para el desarrollo de su propio ejercicio de filosofar con la finalidad de que “La formación filosófica para el propio filosofar se convierte así en un campo de trabajo interdisciplinario y transdisciplinario, que puede articular la Filosofía con los demás saberes ofrecidos por la escuela”(MEN, 2010, p.23), en efecto la articulación de saberes en:

[...] La formación filosófica implica la identificación de los supuestos, las creencias y las ideas previas de los que parten las interpretaciones que pueda elaborar el estudiante,

pero también el reconocimiento de los contextos específicos en los cuales se reflexiona y se actúa para promover la apertura a nuevas opciones y alternativas. (p.23).

Por otra parte, el Ministerio de Educación (2010) reconoce que en la escuela:

[...]el diálogo filosófico debe basarse en el desempeño de reconocer los contextos y el fundamento de las razones, así como de construir confianza entre los interlocutores; gracias a ello es posible alcanzar una mejor aprehensión del mundo, de la subjetividad propia y de la subjetividad de los demás. (p.33)

Rodríguez (2012) reconoce que “una asignatura impartida desde la escuela primaria en adelante podría centrarse en mejorar nuestro entendimiento del mundo ejerciendo el pensamiento crítico” (p.22), utilizando acciones pedagógicas que permitan que el estudiante aprenda a describir, preguntar, reflexionar, comparar, comprender y otras acciones que le permitirán formar integralmente su pensamiento crítico, tomando como ejemplo la situación reconocida por Boisvert (2004) donde destaca que “es esencial enseñar a los alumnos a pensar de modo crítico para que tengan las armas con las cuales contrarrestar las imágenes televisivas con que se les bombardea y se defiendan contra la propaganda a la que están expuestos” (p.26).

Boisvert reconoce el aporte del libro política educativa (1997), al destacar que el “desarrollar el sentido crítico”:

[...] Representa una de las competencias intelectuales deseables en primaria y secundaria en Quebec: esta competencia se relaciona con el dominio de las competencias transversales, en el sentido que no se limite al dominio exclusivo de la enseñanza de las disciplinas y que deba estar presente en el conjunto de actividades educativas que organiza la escuela. (2004, p.28)

Por lo tanto, desde los distintos espacios de aprendizaje se debe realizar un trabajo interdisciplinar y transversal para desarrollar las competencias, líneas de pensamiento o

derechos básicos de aprendizaje según lo planteado por el Ministerio de Educación Nacional, tomando como ejemplo las razones para formar un pensamiento crítico y funciones propuestas a un colegio planteado por Boisvert (2004, p. 30):

Tabla 2. Razones para formar un pensamiento crítico y funciones propuestas al plantel
<i>Razones</i>
<i>Responder las exigencias sociales</i> Desarrollar la capacidad de los alumnos para analizar y dominar un conjunto creciente de información <i>Asegurar un desarrollo socioeconómico global</i> En lo tocante a la producción económica, es mejor tener en cuenta las necesidades humanas y las de la protección al ambiente. <i>Favorecer el funcionamiento armónico del individuo y del ciudadano</i> Facilitar la toma de elecciones personales al hacerlas más claras Ser capaz de asumir una postura ante lo inesperado o ante cuestiones que presten a la controversia. Juzgar de manera adecuada las opiniones de los expertos. Defenderse mejor contra la propaganda, sobre todo contra la que proviene de la televisión
<i>Funciones propuestas a la escuela</i>
Llenar las lagunas que se observan en los alumnos

Instaurar una educación cuya finalidad sea la libertad	
De 6 a 16 años de edad	Desarrollar el sentido crítico en las diversas disciplinas y en el conjunto de actividades educativas que organice la escuela Por ejemplo: fomentar el espíritu crítico respecto de la publicidad y los medios de comunicación.
De 17 a 19 años de edad	Desarrollar el espíritu crítico de manera que favorezca el cuestionamiento y el distanciamiento respecto de lo establecido.
De 20 años de edad en adelante	Adquirir un marco intelectual que permita comprender la manera en que las diversas disciplinas científicas generan el conocimiento.
Fuente: Boisvert 2004, p. 30	

Esta tabla es una forma de observar las funciones propuestas a la escuela para el desarrollo del pensamiento crítico, que se han ido planteando de acuerdo a las indicaciones de la guía 14 Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media, la cual debe estar:

[...] En relación con la formación integral de la persona, a la Filosofía le corresponde la tarea de promover el desarrollo del pensamiento crítico como competencia para pensar autónomamente;

impulsar la comunicación como forma privilegiada de interacción social; y favorecer la creatividad del educando. (MEN 2010, p.24)

Así pues, promover el pensamiento crítico en la educación media desde el espacio de la filosofía, tiene en cuenta las destrezas y habilidades del estudiante que ha adquirido en su proceso formativo; el desarrollo de esta competencia tiene el propósito de que el educando adquiera una mejor visión del mundo, analizando y reflexionando a partir de situaciones, problemas y necesidades del contexto, para que pueda tomar decisiones con argumentos creíbles y justificados en su razonamiento.

5.2.1.3.Lectura Crítica

En relación al desarrollo de la competencia del pensamiento crítico se hace necesario relacionar la lectura crítica como un referente que permite evaluar la comprensión e interpretación del estudiante, puesto que una de las falencias demostradas en los examen de grado 11 (ICFES- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación) a nivel nacional, ha sido el bajo rendimiento en la presentación de esta prueba y en específico la parte de lectura crítica. El objetivo de realizar esta prueba a nivel nacional es evaluar el desempeño de las instituciones en su proceso académico y valorar cuantitativamente el desarrollo de las competencias que los educandos han adquirido en su proceso formativo.

El ICFES especifica la lectura crítica en relación con “El propósito es establecer si un estudiante cuenta con una comprensión lectora que le permita interpretar, aprender y tomar posturas críticas frente a un texto, aunque no cuente con un conocimiento previo del tema tratado” (2014, p.2).

El ICFES (2014), define la lectura crítica como un “proceso activo y complejo que implica:

1. La comprensión literal del contenido de un texto.
2. La construcción e interpretación del sentido global de un texto.
3. La aproximación crítica a un texto, tomando en cuenta su tipo y propósito.”

(2014.P.30).

La lectura crítica hace parte de las pruebas que diseñan y aplica el ICFES a estudiantes de grado 11, y de educación superior, definiendo que la lectura crítica “es un proceso activo que trata de buscar, reflexionar y utilizar la información con un propósito determinado, involucrando una multiplicidad de habilidades que cambian o se adaptan dependiendo de la situación y el contexto” (ICFES, 2014).

Es claro señalar que la lectura crítica es una habilidad del desarrollo del pensamiento crítico; Giron y Cols, (2007) proponen 11 estrategias de lectura para darle un significado a un texto, interpretar y comprender la lectura como:

1. Valorar la procedencia del texto.
2. Interrogar al texto.
3. Relacionar los saberes previos.
4. Contextualizar el texto.
5. Diferenciar entre hechos y opiniones.
6. Considerar la posición del autor.
7. Determinar controversias.
8. Identificar falacias.
9. Establecer relaciones intertextuales
10. Reconocer analogías
11. Asumir una postura crítica

Teniendo en cuenta lo anterior, el MEN establece que al terminar grado undécimo el estudiante debe estar en capacidad de leer de manera crítica; de igual forma la revista semana hizo un reconocimiento en su artículo “Colombia mejoro 7 puntos en resultados de pruebas saber 11 del promedio (2016), en el que se señala la “Lectura Crítica al pasar de un promedio de 49.7 en 2015 a 52.6 en 2016”, mostrando una mejoría en las capacidades críticas, argumentativas, analíticas, cumpliendo las premisas de leer para comprender, comprender para aprender y leer para pensar críticamente.

5.2.2. Capítulo II. Modelo Pedagógico

En este capítulo se proyecta el modelo pedagógico que es pertinente para el desarrollo del pensamiento crítico desde la enseñanza de la filosofía en la institución Educativa Departamental Divino Salvador de Cucunubá debido a que actualmente se aplica el modelo Tradicional – Conductista lo cual dificulta el desarrollo de las competencias.

Los estudiantes de grado undécimo, expresan la diversidad del contexto de la comunidad educativa, lo cual sugiere reconocer las características de la población, los intereses, dificultades y fortalezas, para asociarlos a la construcción del currículo educativo y el Proyecto Educativo Institucional.

Además del reconocimiento del contexto educativo se debe identificar las condiciones en las cuales los estudiantes crecen, los ritmos de aprendizaje, las necesidades que presentan y poder plantear y diseñar alternativas de ajustes razonables que puedan guiar los procesos de enseñanza- aprendizaje, siguiendo las orientaciones por parte del Ministerio de Educación.

Algunas instituciones educativas cuentan con recursos que respaldan las estrategias pedagógicas para atender a las necesidades de los estudiantes, como los objetos de aprendizaje

Web, Tics, (programas Educativos en línea y otros), que motivan por medio del juego la construcción del conocimiento, y despiertan el interés de cada alumno.

En el ejercicio de esta investigación se plantea el modelo pedagógico crítico social fundamentado en la pedagogía crítica con enfoque problémico para el desarrollo del pensamiento crítico desde la enseñanza de la filosofía para grado décimo y undécimo en la escuela pública.

5.2.2.1. *Modelo pedagógico socio crítico:*

Giroux (1998) caracteriza la pedagogía crítica como:

[...] una pedagogía respondiente, porque implica una reacción generada desde una reflexión consciente y responsable. Esta teoría se caracteriza por la formación de la autoconciencia para lograr crear un proceso de construcción de significados apoyados en las experiencias personales” (s. p)

La pedagogía crítica brinda la posibilidad a los profesores y a la comunidad educativa de identificar las limitaciones y potenciar las capacidades de los estudiantes, de tal forma, que se ve como base para la auto–superación de las situaciones en las que hay dificultades.

El modelo socio crítico presenta dinanismos de trabajo entre el docente y estudiante, fortaleciendo la relación entre ellos, desarrollando sus habilidades y capacidades como lo destaca Zubiria (como se citó en Mena V. 2010) “El objetivo de este modelo es formar personas pensantes, críticas y creativos y en constante búsqueda de alternativas divergentes y otras para la resolución de los problemas que afectan la sociedad” (s. p).

Freire (1967), describe que "El educador tiene que ser un inventor y un reinventor constante de todos aquellos medios y todos aquellos caminos que faciliten más y más la problematización del objeto que ha de ser descubierto y finalmente aprehendido por los educandos" (p.18), razón

por la cual el docente es principalmente el responsable de la metodología utilizada en el aula para guiar al estudiante en la construcción de su aprendizaje.

La orientación del modelo pedagógico socio-crítico en la escuela permite desarrollar en los estudiantes destrezas en cuanto a la relación de construcción de conocimientos a partir de los saberes previos y experiencias, así lo destacan Paz y Bruner (2007):

[...] Hay casos en que la información no se transmite como un cuerpo de “hechos”, y el conocimiento no es considerado solo como una construcción con sentido personal. Aquí el énfasis se pone en que se construye dialógicamente, que no solo se interpreta a la luz de las experiencias personales, también a través del contraste y el consenso con los otros mediante el dialogo “el conocimiento es lo que se comparte dentro del discurso, dentro de la comunidad “textual”. (p.259)

Y añaden la característica socio crítica de la cultura escolar de la conciencia y la comunicación que según Desiderio de Paz Abril (2007) refiere a que:

[...] Además de saberes “positivos y “juicios” acerca de lo que nos pasa, da también importancia al conocimiento del otro y de los modos de actuar frente al mundo, a través de convertir en relevante la experiencia individual, social y cultural del estudiante, utilizando el dialogo y la colaboración para abordar las problemáticas de nuestra vida y de la vida en común (justicia y solidaridad, relaciones de género, medio ambiente y sostenibilidad, derechos humanos, interculturalidad, medios de comunicación y TIC...). (p.259)

Por lo tanto, las prácticas escolares desarrolladas por el docente en los distintos espacios de aprendizaje deben brindar condiciones en las que el estudiante pueda aprender eficientemente, relacionando teoría y práctica, obteniendo resultados en la interacción con el otro, consigo mismo, con el contexto y con la realidad, y poder obtener ideas o puntos de vista de estas mismas

interacciones. En efecto así lo señala Alvarado L. y García M. al sostener el aporte de Habermas quien:

[...] Demostró que los objetos de conocimiento constituyen a partir del interés que rija la investigación. El sujeto construye a su objeto de estudio a partir de los parámetros definidos por un interés técnico o un interés práctico; además, de la experiencia que se tenga de él, el lenguaje en que esa experiencia se exprese y el ámbito en que se aplique la acción deriva de dicho conocimiento. (2008, P.192)

Es así que el estudiante a partir de su propio interés puede construir el objeto de estudio del cual se genera una experiencia significativa que guíara la construcción de su aprendizaje, el saber que construye cada estudiante con orientación del docente es:

[...] El saber es el resultado de la actividad del ser humano motivada por necesidades naturales e intereses. Se constituye desde tres intereses de saberes llamados por él como técnico, práctico y emancipatorio. Cada uno de esos intereses constitutivos de saberes asume forma en un modo particular de organización social o medio, y el saber que cada interés genera da lugar a ciencias diferentes. (Álvaro y García 2008, p.193)

La pedagogía crítica es fundamento teórico del Modelo Pedagógico socio crítico, el cual busca transformar el estilo de aprendizaje en los estudiantes basándose en las experiencias y reflexiones promoviendo una conciencia crítica y reflexiva que pueda ser manejada desde el criterio personal, iniciando con el desenvolvimiento del individuo en la sociedad, el desarrollo de su personalidad, priorizando sus intereses y atendiendo las problemáticas del entorno, para propiciar espacios de aprendizaje donde se pueda fomentar las capacidades críticas, intelectuales, reflexivas, analíticas entre otras, para que sean utilizadas y aplicadas en distintas situaciones.

Alvarado y García (2008), destacan que:

[...] Una teoría crítica es producto de un proceso de crítica; es el resultado de un proceso llevado a cabo por un grupo cuya preocupación sea la de denunciar contradicciones en la racionalidad o en la justicia de los actores sociales a fin implementar las acciones para transformarse hacia el bien común de la organización social. (p.194)

La pedagogía crítica se presenta:

[...] En la crítica social con un marcado carácter autorreflexivo; considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos; pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano; y se consigue mediante la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social. Utiliza la autorreflexión y el conocimiento interno y personalizado para que cada quien tome conciencia del rol que le corresponde dentro del grupo; para ello se propone la crítica ideológica y la aplicación de procedimientos de psicoanálisis que posibilitan la comprensión de la situación de cada individuo, descubriendo sus intereses a través de la crítica. El conocimiento se desarrolla mediante un proceso de construcción y reconstrucción sucesiva de la teoría y la práctica. (Alvarado L., García M. 2008, p.190)

Por tanto, promover la reflexión y el análisis en los estudiantes por medio de actividades que fomenten la conciencia crítica, en la relación que se establece entre conceptos con imágenes.

Al respecto Freire (1967, p.28) afirma que:

[...] la captación tanto de los datos objetivos de la realidad como de los lazos que unen un dato con otro, o un hecho con otro, y es naturalmente crítica, por ello reflexiva y no refleja cómo se daría en la esfera de los contactos

Es así, como la crítica es un rasgo esencial de la formación democrática puesto que "cuanto más crítico un grupo humano, tanto más democrático y permeable es" (Freire, 1967, p.91), permitirá el acercamiento a una transformación social.

Conforme a lo expresado, la capacidad crítica:

[...] Se caracteriza por la profundidad en la interpretación de los problemas; por la sustitución de explicaciones mágicas por principios causales; por tratar de comprobar los ´descubrimientos` y estar dispuesto siempre a las revisiones; por despojarse al máximo de pre concepciones en el análisis de los problemas y en su comprensión; por la negación de posiciones quietistas; por la seguridad en la argumentación; por la práctica del diálogo y no de la polémica; es característica de los auténticos regímenes democráticos y corresponde a formas de vida altamente permeables, interrogadoras, inquietas y dialogales, en oposición a las formas de vida ´mudas`, quietas y discursivas. (Freire, 1967, p55)

Por consiguiente, utilizar actividades de cuestionamiento y problematización, permite establecer juicios y fortalecer la habilidad crítica, al enfrentarse a ejercicios de reflexión. Giroux contempla las escuelas como esferas públicas democráticas con la tarea de educar a los estudiantes en el lenguaje de la crítica, la posibilidad y la democracia (Carbonell, 2015, p.78), buscando la formación de la autoconciencia para lograr crear un proceso de construcción de significados apoyados en las experiencias personales.

Así mismo, afirma Beck (2006) que:

[...] La educación y la pedagogía asumen una posición mucho más transformadora que hace de la educación una institución responsable de habilitar a sus educandos con los conocimientos, las competencias y las destrezas necesarias para desarrollar una comprensión crítica de sí mismos. (s.p)

Es así que el trabajo educativo orientado por la pedagogía crítica debe apoyarse en el diálogo como recurso constructor de ideas, fortaleciendo la crítica, la reflexión y el cuestionamiento autónomo del estudiante, este modelo como paradigma de transformación social según Alvarado L., García M. (2008), afirma que “su finalidad es la transformación de la estructura de las

relaciones sociales y dar respuestas a determinados problemas generados por estas, partiendo de la acción- reflexión de los integrantes de la comunidad” (p.189).

Peter McLaren (1970), argumenta que se debe generar los espacios y condiciones para que las personas aprendan, por lo cual “la enseñanza tiene que ser pertinente para poder ser crítica, sin silenciar las voces de los alumnos”, es decir teniendo en cuenta los puntos de opinión y los saberes propios del educando (p. 270).

De igual forma, Freire y Macedo manifiestan el apoyo de una teoría de la educación que desarrolle la autoconciencia o conciencia individual:

[...] Al formular una teoría de la educación sería conveniente evitar tanto una negación de lo social, lo objetivo, lo concreto y material, como una excesiva insistencia en el desarrollo de la conciencia individual. En la comprensión del rol de la objetividad es necesario también estimular el desarrollo de la dimensión social. (1987, p.65)

Así mismo los espacios en los que se encuentran los estudiantes y los recursos de trabajo a los cuales tienen acceso deben ser involucrados en el ejercicio formativo, como lo señala Flórez (2000)

[...] Los escenarios sociales pueden propiciar oportunidades para que los estudiantes trabajen en forma cooperativa y solucionen problemas que no podrían resolver solos, el trabajo en grupo estimula la crítica mutua, ayuda a los estudiantes a refinar su trabajo y darse coraje y apoyo mutuo para comprometerse en la solución de los problemas comunitarios. (p. 51)

En conclusión, esta investigación se ubica dentro de la perspectiva que ve al modelo pedagógico crítico social o pedagogía crítica con enfoque problémico, como un modelo propicio para el desarrollo del pensamiento crítico desde la enseñanza de la filosofía, puesto que mantiene una relación recíproca entre profesor – estudiante, permitiendo que la dinámica relacional fluya según los contenidos teóricos.

5.2.3. III Capítulo: Didáctica de la filosofía

La enseñanza de la filosofía requiere la utilidad de diversas estrategias didácticas que posibiliten el quehacer pedagógico del docente en la orientación del proceso formativo y en el desarrollo de las competencias estructuradas para el espacio académico y el nivel de escolaridad, por lo cual es necesario plantear y señalar cuáles son las pertinentes para el desarrollo del pensamiento crítico desde la enseñanza de la filosofía en grado décimo y undécimo.

Uno de los problemas que maneja la educación es cómo lograr que los estudiantes, desarrollen esas capacidades y por ende sus competencias de aprendizaje; de ahí que la guía 14 (2010, p.105) señale “La Filosofía está llamada a ser educación; una educación centrada en la enseñanza de un estilo de vida integral y edificante”

Así pues, al hablar de didáctica de la filosofía se reconocen los métodos y sistemas más prácticos en la enseñanza de la filosofía para la formación intelectual y el aprendizaje integral del estudiante, por lo que es necesario identificar que la enseñanza de la filosofía no es exponer puntos de vista, teorías, conocimientos sino que al contrario es guiar al estudiante en el campo de filosofar en la enseñanza, en la que pueda cuestionar problemáticas utilizando los fundamentos teórico - filosóficos como herramientas para encontrar justificación a su punto de vista.

Así mismo lo manifiesta Boavida (2006) en su artículo Didáctica de la filosofía, al plantear que:

[...] la dimensión específica de la filosofía se basa en la problematicidad que consiga captarse en una determinada situación. Y como esta depende del individuo y de su capacidad para intuir el problema, para querer enfrentarse a él, analizarlo y ser capaz de superarlo, esta es, globalmente, en última instancia, una cuestión pedagógica. (p. 212)

La cuestión pedagógica surge un saber didáctico como parte del quehacer pedagógico docente que gira en torno a la situación de las relaciones de docente - estudiante, motivando y promoviendo acciones en las que se utilicen diversos espacios de aprendizaje y se planifiquen métodos y estrategias formativas.

En la planificación de métodos y estrategias formativas como parte de la didáctica se reconoce la crítica como fundamento de la pedagogía de la pregunta requerido como método de enseñanza – aprendizaje. Para Rodríguez, (1990):

[...] la didáctica crítica se concibe como una ciencia de la praxis, es decir, una ciencia que comparte con la pedagogía la responsabilidad por la construcción y apoyo de procesos de aprendizaje social, centrados en el desarrollo de las aptitudes de autodeterminación, co-determinación y solidaridad.(p.130)

La didáctica crítica se caracteriza por:

[...] la visión dialéctica de la realidad como articulación de una dimensión estructural de la sociedad y de una dimensión una interna proporcionada por los significados construidos por los actores sociales; el desarrollo sistémico de las categorías interpretativas de los enseñantes; la crítica ideológica para superar las interpretaciones distorsionadas; la identificación de las situaciones sociopolíticas que impiden conseguir los fines de la enseñanza y la creación de comunidades autorreflexivas, que garanticen la unión entre teoría y praxis. (Rodríguez, 1999, p. 130).

De esta manera el ejercicio de una didáctica de la filosofía que desarrolle el pensamiento crítico debe tener claro que “el replanteamiento de la enseñanza de la filosofía tiene que pasar por un reposicionamiento intelectual político, ético y cultural” Ortiz J. (2013, p.17), donde se puedan contextualizar los fundamentos teóricos con la realidad, y orientar el ejercicio reflexivo de los estudiantes como acción de trabajo escolar.

Perelló (2008), reconoce que “en toda didáctica existen factores llamados “condicionadores” de la enseñanza- aprendizaje”; considera los factores subjetivo-psicológicos en los que están inmersos la globalización, la motivación y la auto actividad como generadores de aprendizaje; los factores subjetivo-personales en los que se tiene en cuenta la personalidad del educador y las capacidades del educando y la forma como asume modalidades de la enseñanza teniendo en cuenta el método didáctico, lógico y psicológicos además del procedimiento didáctico. (p.159)

Así mismo el MEN (2010) señala que:

[...] Para facilitar el ejercicio del filosofar y la apropiación de la tradición filosófica a partir de los contextos curriculares y extracurriculares particulares, los maestros deben programar los ejercicios que permitan a los alumnos alcanzar los desempeños en que se evidencia cada una de las competencias para el ejercicio del filosofar. (p.117)

Boavida (2006, p. 207), destaca que “el alcance de la enseñanza de la filosofía se relaciona con su singular poder de problematización”, así mismo Ferreira (1990) señala que “en filosofía la auto problematización es constitutiva de la disciplina misma” (s. p.). Es así que el enfoque problémico desde la enseñanza de la filosofía contribuye en la formación del estudiante y en el desarrollo de sus competencias y principalmente el pensamiento crítico, puesto que es “un pensamiento capaz y responsable en tanto que conduce al juicio por que se apoya en los criterios, por lo que es auto corrector y sensible al contexto” (Madariaga y Schaffernichi, 2013, p. 476). Por consiguiente la problematización es una acción pedagógica y didáctica que se puede utilizar la clase de filosofía con el objetivo de formar al estudiante en filosofía para el desarrollar en el estudiante el pensamiento crítico.

En el desarrollo de estos ejercicios se debe proponer estrategias y metodologías de enseñanza que propicien los espacios formativos para el desarrollo del pensamiento crítico

haciendo uso de objetos de aprendizaje como lo plantea Ramírez (2007) “un objeto de aprendizaje es cualquier recurso digital que puede ser utilizado para apoyar el aprendizaje”. (p.6)

El MEN formula en las “Orientaciones pedagógicas para la Filosofía en la educación media” las estrategias didácticas como la lectura y análisis de textos filosóficos, el seminario, la disertación filosófica, el comentario de textos filosóficos, el debate filosófico, la exposición magistral de temas filosóficos, foros de la filosofía y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza de la filosofía.

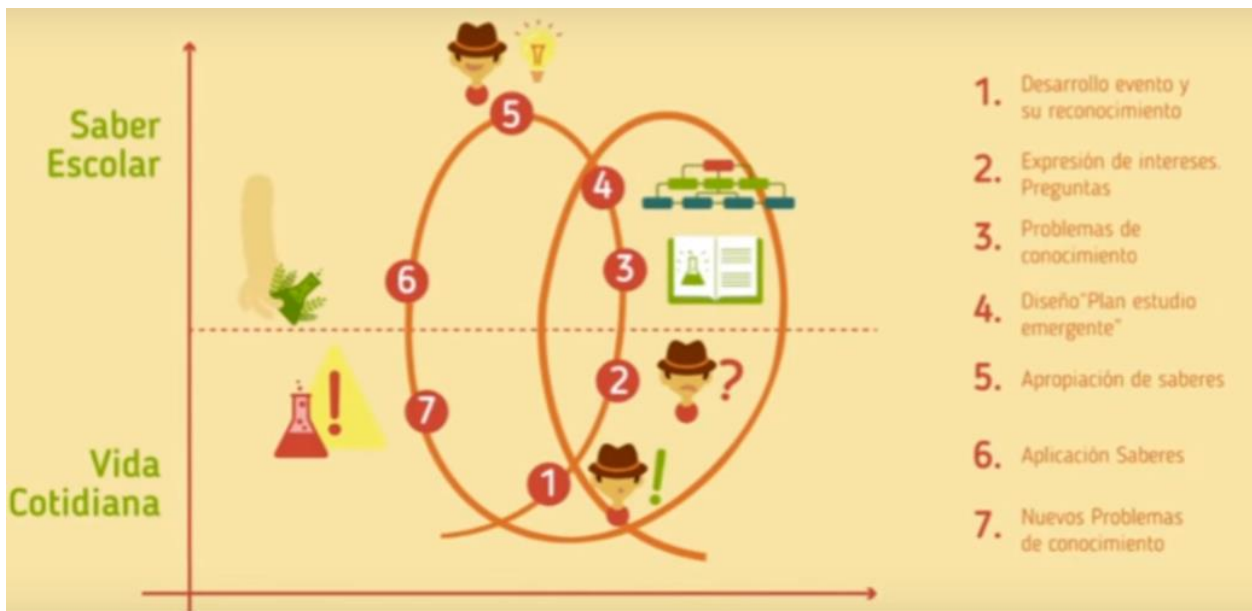
En vista de las anteriores estrategias didácticas planteadas por el MEN en cuanto a la formación desde el espacio académico de filosofía, se hace necesario plantear otras que fortalecen el desarrollo del pensamiento crítico como la creación de proyectos interdisciplinarios en el aula y la aplicación de una estrategia que se adecua a los contextos escolares como el Ciclo Lógico de Aprendizaje y Formación (CLAF).

5.3.2.1. Ciclo Lógico De Aprendizaje Formativo

Es una estrategia de trabajo institucional para formar un ser analítico, crítico, sensible, planificador y productivo, en la que se busca formar al estudiante en su vida escolar teniendo en cuenta la vida cotidiana, **siguiendo siete pasos fundamentales:** percepción, interrogación, generación problemas de conocimiento, planeación de aprendizajes, apropiación de saberes, aplicación de saberes e identificación de competencias y planteamiento de nuevos interrogantes (Angel, 2016 s.p.).

El CLAF o Ciclo Lógico de Aprendizaje busca formar al estudiante en su vida escolar, teniendo en cuenta los siete pasos para el proceso cognitivo del educando, con base en una realidad de la vida cotidiana como lo presenta la siguiente figura:

Figura 1. Ciclo Lógico De Aprendizaje Formativo. FUNUSEN.



Fuente: Ramírez A. 2012 s.p.

Siguiendo este proceso el estudiante se siente llamado a reconocer las problemáticas a partir de eventos en los que se trata de contextualizar los temas de acuerdo a un ejercicio que desarrollan tanto estudiantes como docentes, promoviendo una re-estructuración en la planeación pedagógica que tenga en cuenta la competencia del desarrollo del pensamiento crítico desde la enseñanza de la filosofía.

De esta manera utilizando esta estrategia didáctica en el espacio de la filosofía permite fomentar los niveles de abstracción de relación conceptual con la misma realidad haciendo un reconocimiento de los temas que desde el criterio del estudiante pueden trabajarse desde el evento central y así ir promoviendo el criterio crítico de acuerdo con estos.

Esta didáctica crítica debe tener unas características señaladas por el Men (2010), como:

[...] la visión dialéctica de la realidad como articulación de una dimensión estructural de la sociedad y de una dimensión una interna proporcionada por los significados construidos por los actores sociales; el desarrollo sistémico de las categorías

interpretativas de los enseñantes; la crítica ideológica para superar las interpretaciones distorsionadas; la identificación de las situaciones sociopolíticas que impiden conseguir los fines de la enseñanza y la creación de comunidades autor reflexivas, que garanticen la unión entre teoría y praxis. (p.106)

Por consiguiente, en los parámetros de enseñar, formar y evaluar se cumplirán aspectos de una manera integral de acuerdo a la necesidad inicialmente planteada de promover y desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes de acuerdo a las siguientes quince competencias del pensamiento crítico plateadas por Ennis 2009 (ver tabla 1. Competencias del pensamiento crítico).

El ciclo lógico de Aprendizaje y Formación comprende una metodología didáctica que desde la pedagogía crítica con enfoque problémico permite desarrollar competencias en cuanto al pensamiento crítico siguiendo este proceso:

1. Desarrollo evento y su reconocimiento.
2. Expresión de intereses, por medio de preguntas.
3. Problemas de conocimiento.
4. Diseño de “plan emergente”
5. Apropiación de saberes
6. Aplicación de saberes
7. Nuevos problemas de conocimiento.

Es así que el fortalecimiento de las competencias y habilidades de los estudiantes, desde un ejercicio interdisciplinar en los distintos espacios académicos, deben ser congruentes con el objetivo de formar integralmente al estudiante con un alto nivel de desarrollo de sus capacidades, es una responsabilidad grupal donde cada área formativa debe aportar a este ejercicio de acuerdo a los contenidos de aprendizaje correspondientes a su espacio.

Desde el espacio académico de la filosofía, el MEN (2010) determina que se “debe impregnar la vida de la escuela comprendiendo una formación amplia de los estudiantes que incluya los aspectos académicos (cognoscitivos), morales prácticas (políticos), corporales y expresivos (estéticos)” (p.22), así mismo el MEN (2010) considera que

[..] La enseñanza de la Filosofía en la educación media debe promover el desarrollo de las competencias asociadas al pensamiento crítico, a la comunicación y a la creatividad. Estas competencias son interdependientes e implican y hacen más complejo el desarrollo de las competencias comunicativas, matemáticas, científicas y ciudadanas” (p.26)

De esta manera se reconoce las estrategias y recursos necesarios en el desarrollo de las clases de filosofía como acciones que fortalecen los conocimientos y habilidades de la persona, permite que la perspectiva pedagógica se visualice:

[...] De la concepción de la educación como formación humana y se comprende la pedagogía como el ejercicio reflexivo sobre las prácticas educativas, salta a la vista la vocación pedagógica del filosofar y la irrenunciable necesidad de volver filosóficamente sobre la acción de educar. MEN (2010, p.14)

En cuanto a la articulación al ejercicio educativo en la formación de los estudiantes desde sus competencias, se quiere garantizar el desarrollo de las mismas a partir del trabajo pedagógico, de modo que el ministerio de Educación Nacional destaca que “los maestros de filosofía pueden hacer un esquema más completo en el que se reconozcan las características singulares de cada contexto global, regional y local desde conjuntos más amplios de preguntas” (2010, p.117).

El MEN (2010) diseña un esquema de desarrollo de las competencias filosóficas (crítica, dialógica y creativa), para grados décimo y undécimo, en el cual la competencia crítica va relacionada con tres núcleos problemáticos (conocimiento, estética y moral), de lo cual se

determina desempeños que deben cumplir los estudiantes (pp. 178, 181,184). Se plantea una pregunta filosófica en cuanto a esta relación de núcleo problémico y competencia crítica, por ejemplo “¿Es posible identificar varios modos diferentes de estar en la verdad sobre el mismo asunto?” (MEN, 2010, p. 178), y se relaciona esta orientación con el desarrollo de otras competencias básicas que son insumo para el desarrollo del pensamiento crítico.

Tabla 3. Esquema sugerido que ejemplifica la relación entre Núcleos de problemas, competencias filosóficas y preguntas filosóficas.

Núcleo de problema filosófico	Competencia filosófica	Desempeños	Preguntas filosóficas	Relación con otras competencias básicas
Núcleo del conocimiento	Competencia crítica.	Examino las razones de los demás y mis propias razones desde un punto de vista filosófico	¿Es posible identificar varios modos diferentes de estar en la verdad sobre el mismo asunto?	Comunicativas: comprender e interpretar textos mediante hipótesis de sentido. Científicas: identificar y explicar fenómenos naturales y sociales, trabajar en equipo. Matemáticas: dar razones, resolver problemas. Ciudadanas: comprender y actuar de acuerdo con los valores para la convivencia y la paz.
		Hago uso adecuado del lenguaje oral y escrito para promover la interacción social.	¿Cuál es el sentido que tiene publicar los resultados de la investigación científica?	Comunicativas: planear y elaborar textos escritos. Ciudadanas: participar en la construcción de la democracia y asumir su responsabilidad social. Matemáticas y científicas: comunicar.
		Selecciono la información recibida y establezco el carácter filosófico de sus fuentes	¿Cuáles son las fuentes que proporcionan un conocimiento cierto? ¿Cómo diferenciar estas fuentes de aquellas que no lo hacen?	Comunicativas: identificar y hacer uso de fuentes de información. Matemáticas: razonar, modelar y argumentar. Científicas: indagar.
		Pongo en entredicho creencias y opiniones del sentido común para someterlas al examen filosófico	¿Cómo establecer que una información es realmente cierta	Comunicativas: interpretar textos. Científicas: identificar y explicar fenómenos naturales. Ciudadanas: valorar la pluralidad, la identidad y las diferencias
		Articulo la filosofía con otras perspectivas	¿Qué tipos de conocimiento pueden	Comunicativas: identificar y hacer uso de fuentes de información. Científicas: identificar y explicar

		disciplinarias en el tratamiento de los problemas filosóficos.	intervenir en el análisis de un mismo problema filosófico	fenómenos naturales y sociales. Matemáticas: resolver problema
--	--	--	---	--

Núcleo de problema filosófico	Competencia filosófica	Desempeños	Preguntas filosóficas	Relación con otras competencias básicas
Núcleo de la estética	Competencia crítica	Examino las razones de los demás y mis propias razones desde un punto de vista filosófico	¿Existe la anarquía en el campo del gusto estético? ¿Es posible formular criterios normativos en estética?	Comunicativas: valorar y caracterizar grupos humanos en situaciones comunicativas. Ciudadanas: valorar la pluralidad, la identidad y las diferencias.
		Fomento la autonomía y la dignidad en busca de la emancipación.	¿Cómo expresar con autenticidad las vivencias subjetivas en diversos modos de expresión artística?	Comunicativas: valorar y caracterizar grupos humanos en situaciones comunicativas a partir de sus textos. Ciudadanas: valorar la pluralidad, la identidad y las diferencias
		Justifico argumentativamente mis propias acciones.	¿Cómo apreciar el arte sin desprenderse de criterios estéticos etnocéntricos?	Comunicativas: valorar y caracterizar grupos humanos en situaciones comunicativas a partir de sus textos. Científicas: usar el conocimiento científico. Ciudadanas: valorar la pluralidad, la identidad y las diferencias
		Selecciono la información recibida y establezco el carácter filosófico de sus fuente	¿Los juicios sobre la belleza son impuestos ideológicamente por unos grupos humanos a otros?	Comunicativas: valorar y caracterizar grupos humanos en situaciones comunicativas a partir de sus textos. Científicas: identificar y explicar fenómenos sociales. Matemáticas: interpretar y transformar representaciones. Ciudadanas: valorar la pluralidad, la identidad y las diferencias.
		Tomo mis propias posiciones ante diversos puntos de vista filosóficos	¿Es el arte una reproducción o una recreación de los actos	Comunicativas: valorar y caracterizar grupos humanos en situaciones comunicativas a partir de sus textos.

			en los que se produce la vida?	Científicas: identificar y explicar de fenómenos sociales
Núcleo de problema filosófico	Competencia filosófica	Desempeños	Preguntas filosóficas	Relación con otras competencias básicas
Núcleo de la moral	Competencia crítica	Examino las razones de los demás y mis propias razones desde un punto de vista filosófico.	¿Es la moral un asunto exclusivo de la razón? ¿Involucra también la sensibilidad?	Comunicativas: interpretar, argumentar, proponer, lectora, escritora. Ciudadanas: comprender y actuar de acuerdo con los valores para la convivencia y la paz.
		Fomento la autonomía y la dignidad en busca de la emancipación	¿Cómo participar en la construcción de las normas que reglamentan la vida social	Comunicativas: interpretar, argumentar, proponer. Ciudadanas: participar en la construcción de la democracia y asumir su responsabilidad social
		Selecciono la información recibida y establezco el carácter filosófico de sus fuentes.	¿Cuáles son los argumentos desde los cuales es posible fundamentar los derechos humanos?	Comunicativas: argumentativa lectora, escritora. Ciudadanas: valorar la pluralidad, la identidad y las diferencias
		Selecciono la información recibida y establezco el carácter filosófico de sus fuentes.	¿Son justas todas las normas morales y legales que existen en mi contexto?	Comunicativas: interpretar, argumentar, proponer. Ciudadanas: participar en la construcción de la democracia y asumir su responsabilidad social
		Pongo en entredicho creencias y opiniones del sentido común para someterlas al examen filosófico	¿Es posible ser una buena persona si no se es un buen ciudadano o una buena ciudadana?	Comunicativas: interpretar, argumentar, proponer. Ciudadanas: participar en la construcción de la democracia y asumir su responsabilidad social

Fuente: MEN, 2010, p. 123

El docente en filosofía adecua las competencias de filosofar para ser desarrolladas desde cada uno de los tres núcleos problemáticos filosóficos a partir de preguntas filosóficas que orientan los procesos formativos, los cuales están en relación con otras competencias básicas que se han adquirido en los distintos niveles educativos como son: las comunicativas, las matemáticas, las científicas y las ciudadanas (entre otras), todas las cuales se articulan tanto el ejercicio educativo en su formación escolar como en la vida cotidiana del estudiante.

Los docentes entonces deben programar ejercicios que permitan a los estudiantes aplicar los conceptos a situaciones problemáticas con el fin de determinar el nivel de desarrollo de las competencias en el ejercicio de filosofar. Se recurre al CLAF como la estrategia didáctica que se relaciona el Modelo pedagógico crítico con enfoque problemático para el desarrollo del pensamiento crítico desde la enseñanza de la filosofía en educación media.

6. METODOLOGÍA

A continuación, se muestra el contenido del sistema metodológico estructurado para el trabajo de esta investigación, exponiendo un enfoque metodológico cualitativo, con una perspectiva epistemológica hermenéutica para interpretar y comprender los sujetos en sus contextos, utilizando un tipo de investigación de estudio de caso con instrumentos de recolección de información como la observación, diario de campo, entrevistas, análisis de documentos.

6.1. Enfoque metodológico cualitativo

La investigación cualitativa se distingue como propia de las ciencias humanas, con un interés a la aproximación de la realidad humana y al contexto social, por lo cual “da profundidad a los datos, la dispersión, la riqueza interpretativa, la contextualización del ambiente o entorno, los detalles y las experiencias únicas. También aporta un punto de vista “fresco, natural y holístico” de los fenómenos, así como flexibilidad” (Hernández, Fernández y Baptista.2003, p.19), así mismo:

[...] La investigación cualitativa abarca el estudio, uso y recolección de una variedad de materiales empíricos –estudio de caso, experiencia personal, introspectiva, historia de vida, entrevista, textos observacionales, históricos, interaccionarles y visuales– que describen los momentos habituales y problemáticos y los significados en la vida de los individuos. (Vasiliachis, 2006. p. 24-25)

Así pues, la investigación cualitativa facilita la comprensión de las situaciones de indagación, utilizando cinco fases similares y relacionadas entre sí como lo expresa Grinnell (1997), (tomado por Hernández, Fernández y Baptista (2013, p.10):

- a) Llevan a cabo observación y evaluación de fenómenos.

- b) Establecen suposiciones o ideas como consecuencia de la observación y evaluación realizadas.
- c) Prueban y demuestran el grado en que las suposiciones o ideas tienen fundamento.
- d) Revisan tales suposiciones o ideas sobre la base de las pruebas o del análisis.
- e) Proponen nuevas observaciones y evaluaciones para esclarecer, modificar, cimentar y/o fundamentar las posiciones e ideas; o incluso para generar otras.

Por lo cual, el enfoque metodológico cualitativo es apropiado para esta investigación al tener en cuenta el desarrollo de la competencia del pensamiento crítico desde la enseñanza de la filosofía en grado undécimo de la Institución Educativa Departamental Divino Salvador de Cucunubá y en efecto en el estudio de esta necesidad educativa, en valoraciones específicas del contexto, en procesos educativos en la que se guía la presente investigación. Así mismo, también se apoyará en algunos resultados numéricos, que serán insumo para determinar particularmente las deficiencias en el desarrollo de esta competencia y así poder realizar una comprensión en este proceso investigativo cualitativo.

6.2.Perspectiva epistemológica: hermenéutica

Siguiendo la línea del enfoque metodológico cualitativo, se relaciona la perspectiva epistemológica de la hermenéutica en esta investigación, la cual permite leer los textos, interpretarlos, comprenderlos y aplicarlos a situaciones o realidades del contexto. Aplicar esta perspectiva en la investigación le da sentido al problema investigativo en la realidad del contexto educativo y articularlo a los documentos, artículos e indagaciones realizadas en torno al desarrollo del pensamiento crítico, a nivel nacional, internacional entorno a esta competencia. Así mismo, se utiliza este enfoque epistemológico para comprender e interpretar los resultados de las técnicas e instrumentos aplicados en esta investigación.

Una adecuada interpretación de los factores que inciden en el desarrollo del pensamiento crítico, así como del contexto donde este desarrollo se da, permite reconocer el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes como una situación que se presenta en la realidad del campo educativo; requiere la utilización de la hermenéutica ya no solo como perspectiva epistemológica, sino también como método de aproximación a los datos, interpretando textos y el contexto, y relacionándolos entre sí, permitiendo darles un sentido, y significado. Es así que la hermenéutica se considera como:

[...] una teoría general de interpretación, dedicada a la atenta indagación del autor y su obra textual, por tanto, quien quiere lograr la comprensión de un texto tiene que desplegar una actitud receptiva dispuesta a dejarse decir algo por el argumento (Arráez, Calles y Moreno, 2006, p. 174-175)

Esta razón permite comprender la hermenéutica desde el punto de vista Ricoeur:

[...] Una actividad de reflexión en el sentido etimológico del término, es decir, una actividad interpretativa que permite la captación plena del sentido de los textos en los diferentes contextos por los que ha atravesado la humanidad. Interpretar una obra es descubrir el mundo al que ella se refiere en virtud de su disposición, de su género y de su estilo (1984).

Por lo tanto, Gadamer en su obra *Verdad y Método* (1991) “expone claramente el intento filosófico, y no metodológico de su investigación, al explicar que la esencia de su indagación no es de ningún modo fijar una serie de normas o técnicas del proceso interpretativo como la hermenéutica más antigua”; además Gadamer (1995) reconoce el intento de:

[...] Demostrar cómo la hermenéutica, indica no sólo el procedimiento de algunas ciencias, o el problema de una recta interpretación de lo comprendido, sino que se refiere al ideal de un conocimiento exacto y objetivo, siendo la comprensión el carácter ontológico originario de la vida humana que deja su impresión en todas las relaciones

del hombre con el mundo, pues el comprender no es una de las posibles actitudes del sujeto, sino el modo de ser de la existencia como tal. (p.7)

La perspectiva hermenéutica es una forma de poder entender e interpretar la situación dándole un sentido y significado, reconociendo los aportes y documentos existentes en referencia al tema de investigación, así como la misma experiencia que se presenta por parte del docente y de los estudiantes en las aulas escolares y los resultados que se muestran en las pruebas Saber. De esta manera se señala que:

[...] Entender el mundo, es también conciencia histórica del orden que se produce entre las tradiciones y de la distancia que se da entre ellas, como parte de una determinada realidad histórica y social. Esto supone que cualquier conocimiento de las cosas viene mediado por una serie de prejuicios, expectativas y presupuestos recibidos de la tradición, que determina, orienta y limita la comprensión. (Arráez, Calles y Moreno 2006, p.178)

6.3. Estudio de caso

En relación al enfoque metodológico cualitativo y la perspectiva epistemológica de la hermenéutica, se recurre a estudio de caso como método de investigación al ser pertinente para estudiar los contextos escolares y así tener conocimiento de las conductas de la población focalizada, así como lo describe Yin (1989) “el método de estudio de caso es una herramienta valiosa de investigación, y su mayor fortaleza radica en que a través del mismo se mide y registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado” (p.167).

El estudio de caso se entiende como el método de investigación que combina distintos métodos para la recolección de evidencia cuantitativa y cualitativa en la investigación, así como lo fundamenta Chetty (1996) al señalar que

[...] En el método de estudio de caso los datos pueden ser obtenidos desde una variedad de fuentes, tanto cualitativas como cuantitativas; esto es, documentos, registros de archivos, entrevistas directas, observación directa, observación de los participantes e instalaciones u objetos físicos. (p. 74)

Por otra parte, el estudio de caso constituye una metodología rigurosa, que permite estudiar un problema de investigación desde distintos puntos de vista, y se adecúa en la presente investigación con base en las siguientes razones que planteo Chetty (1996):

- a) Es adecuada para investigar fenómenos en los que se busca dar respuesta a cómo y por qué ocurren.
- b) Permite estudiar un tema determinado.
- c) Es ideal para el estudio de temas de investigación en los que las teorías existentes son inadecuadas.
- d) Permite estudiar los fenómenos desde múltiples perspectivas y no desde la influencia de una sola variable.
- e) Permite explorar en forma más profunda y obtener un conocimiento más amplio sobre cada fenómeno, lo cual permite la aparición de nuevas señales sobre los temas que emergen,
- f) Juega un papel importante en la investigación, por lo que no debería ser utilizado meramente como la exploración inicial de un fenómeno determinado (p.77).

Así mismo este tipo de investigación se relaciona con las investigaciones de orden social y educativo, donde se busca comprender contextos específicos, que sea concerniente al objeto de indagación, razón por la cual este método de estudio de caso según Chetty (1996):

[...] ha sido una forma esencial de investigación en las ciencias sociales y en la dirección de empresas, así como en las áreas de educación, políticas de la juventud y desarrollo de la niñez,

estudios de familias, negocios internacionales, desarrollo tecnológico e investigaciones sobre problemas sociales (p.73).

Las técnicas utilizadas por el estudio de caso para medir los criterios de validez y de fiabilidad de los resultados de una investigación se basan en procedimientos específicos como lo plantea estructuralmente Yin (1989) en cuanto a la validez de la construcción de la prueba, tanto de manera interna como externa así mismo las fases de aplicación de los instrumentos de investigación en el método de estudio de caso (p. 179).

Utilizar este método de investigación permite evaluar la calidad y objetividad del proceso de investigación teniendo mayor credibilidad en las evidencias adquiridas de los instrumentos de recolección de información, como la encuesta, las entrevistas, las pruebas diagnósticas, el diario de campo, entre otros que han sido diseñados de acuerdo a la problemática presentada.

Por otra parte, Páramo (2011) argumenta que

El estudio de caso se presenta como una estrategia metodológica de investigación orientada a la comprensión de un fenómeno social de interés por su particularidad, con lo cual se busca posibilitar el fortalecimiento, crecimiento y desarrollo de las teorías existentes o proponer nuevas para entender o explicar el fenómeno (p.377).

En el entendido de que el fenómeno que se establece en la presente investigación es el problema del desarrollo del pensamiento crítico desde la enseñanza de la filosofía en la educación media al ser una competencia transversal en todos los espacios en los que se encuentre la persona, se acude a este método al ser “un proceso de aprendizaje sobre un caso y un producto del entendimiento del investigador; es decir resulta de la experiencia y de las posteriores posturas y perspectivas que de su estudio se derivan” Stake (2005, p.445).

Aunque la etnografía tiene en cuenta aspectos sobre la interpretación y comprensión de problemas de investigación de la cultura como lo señala Rodríguez, Gil y García, (1996) “la preocupación fundamental del etnógrafo es el estudio de la cultura en sí misma, es decir, delimitar en una unidad social particular cuales son los componentes culturales y sus interrelaciones de modo que sea posible hacer afirmaciones explícitas de ellos” (p. 45).

Por lo que la diferencia que se puede notar entre la etnografía y el estudio de caso radica principalmente en que la etnografía se centra en la cultura, mientras que el estudio de caso no tiene la cultura como finalidad, claramente es un insumo para la investigación, así como lo señala Chetty (1996) el propósito es:

[...] ser de carácter descriptivo, si pretende identificar y caracterizar los distintos factores que ejercen influencia en el fenómeno estudiado; o explicativo, si pretende conseguir un acercamiento entre las teorías revisadas en el marco teórico y la realidad del fenómeno bajo estudio, con el fin de contrastarlas. (p.78)

Por otra parte, el estudio de caso se focaliza predominantemente en el material y la información suministrada por los participantes y en la búsqueda de la explicación del caso o del fenómeno estudiado, mientras que la etnografía quiere comprender la investigación como la interacción entre la persona que desempeña el rol de investigador, con el contexto que quiere interpretar y comprender, y de esta manera se generan distintas interpretaciones en relación a esa misma interacción; por lo cual aunque la etnografía tiene elementos que se pueden aplicar a la presente investigación, el método más apropiado es el estudio de caso al conseguir un acercamiento entre las teorías apuntadas en el marco teórico y la realidad objeto de estudio.

Es así que siguiendo el enfoque metodológico cualitativo y la perspectiva hermenéutica, se relaciona el método de estudio de caso para la comprensión de la problemática planteada en

esta investigación. Este método permite reconocer las razones que expliquen la problemática, así mismo identificar las necesidades educativas o dificultades encontradas en el caso de esta investigación como el desarrollo de la competencia del pensamiento crítico desde la enseñanza de la filosofía en estudiantes de grado undécimo de la Institución Educativa Departamental Divino Salvador de Cucunubá.

6.4. Instrumentos de recolección de información

En continuidad con la línea de investigación anteriormente mencionada, se plantean las siguientes técnicas e instrumentos para recolectar información como la encuesta –cuestionario, diario de campo, entrevista estructurada, prueba o evaluación diagnóstica, para tener solidez en el desarrollo de esta investigación, interpretando y comprendiendo todo los resultados obtenidos y a partir de estos mismos, plantear soluciones.

6.4.1. Encuesta.

En esta investigación se utiliza la encuesta como una de las técnicas para la recolección de información, teniendo en cuenta preguntas de afirmación y negación, amplias, de narración libre y conceptual. Según Fábreguez, Meneses, Rodríguez & Paré (2016) “la encuesta es el conjunto de pasos organizados para diseño y administración, y para la recogida de los datos obtenidos” (p.18)

En este mismo sentido Kuechler (1998) afirma que

[...] Una encuesta se define como la recolección de datos en el marco de una indagación para un estudio determinado mediante el uso de un cuestionario estandarizado administrado por entrevistadores especialmente entrenados (en persona o por teléfono)

o distribuida (predominantemente por mail) a una muestra seleccionada (por azar) de encuestados para que la auto completen".

El objetivo del diseño de las preguntas fue reconocer qué saberes previos tienen los estudiantes frente al área de Filosofía, por medio del uso de un cuestionario de 10 preguntas abiertas para la recolección de información de la encuesta. El Centro de estudios de opinión de La facultad Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Antioquia, definen el cuestionario como:

[...] un formulario con un listado de preguntas estandarizadas y estructuradas que se han de formular de idéntica manera a todos los encuestados. El arte de construir un buen cuestionario descansa fundamentalmente en una buena experiencia, que se va adquiriendo sobre todo con las malas experiencias de utilizar un mal cuestionario. El cuestionario en el proceso de una investigación social ocupa un lugar preciso en el proceso global. Se debe construir después de haber planteado el problema de investigación y de haber explicitado sus objetivos. (2005, p.6)

Así mismo, Meneses y Rodríguez señalan el cuestionario como:

[...] la herramienta que permite al científico social plantear un conjunto de preguntas para recoger información estructurada sobre una muestra de personas, utilizando el tratamiento cuantitativo y agregado de las respuestas para describir la población a la que pertenecen o contrastar estadísticamente algunas relaciones entre variables de su interés. (2018, p.9)

Al aplicar la encuesta mediante el uso de cuestionario en temas pedagógicos y educativos en una investigación cualitativa permite analizar distintos factores que son insumo para esta investigación, pues como lo señala Ther Ríos (2004) la encuesta es “el instrumento de aplicación por excelencia en la investigación social para describir-prescribir. (p.23)

El interés inicial fue recoger información de los estudiantes, teniendo en cuenta preguntas para reconocer la importancia de la filosofía para los estudiantes, además de observar cual es la concepción que tienen de la filosofía en la educación. Por lo tanto, las preguntas utilizadas para iniciar la investigación fueron:

- ✓ ¿Cuántos años tienes? _____
- ✓ ¿Sabes qué es la filosofía? Sí _____ No _____
- ✓ En caso afirmativo, explícala resumidamente.
- ✓ ¿En qué crees que puedes utilizar la filosofía en la vida diaria?
- ✓ ¿Sabes quién es Sócrates? Sí _____ No _____
- ✓ En el caso que sí: ¿Crees que la sociedad está influenciada por sus teorías?
- ✓ ¿Cuál es la función de hoy en día de la filosofía?
- ✓ ¿Consideras que la educación en filosofía puede llegar a desarrollar una transformación social?
- ✓ ¿Cuál es la tarea de la filosofía en la educación.
- ✓ ¿Qué propósitos tiene la filosofía en la formación de la persona?

6.4.2. Entrevista estructurada:

Es una acción realizada entre dos o más personas como proceso de comunicación formal que permite la relación entre el entrevistador y el entrevistado(s), donde se guía la entrevista a indagar y averiguar acerca de un tema o varios temas en interés, esta razón permite que esta técnica sea fundamental en la investigación, para recolectar datos e información del tema desde puntos de vista de otros sujetos.

Según Díaz, Torruco, Hernández & Varela (2013)

[...] La entrevista es una técnica de gran utilidad en la investigación cualitativa para recabar datos; se define como una conversación que se propone un fin determinado distinto al simple hecho de conversar. Es un instrumento técnico que adopta la forma de un diálogo coloquial.

Igualmente Canales (2006) define la entrevista como “la comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio, a fin de obtener respuestas verbales a las interrogantes planteadas sobre el problema propuesto” (p.163), de ahí que la entrevista estructurada se construya con tiempo de anticipación, garantizando la claridad de las preguntas que la constituyen.

Se realizó una entrevista al Doctor Ángel de la fundación “Nuevos sentidos” quien desarrolla en la institución la capacitación a los docentes en cuanto al diseño y desarrollo de las clases, para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes a partir del desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes desde grado preescolar hasta grado once; además se tiene estructurada entrevista para el señor Rector Pedro Bojacá y a un estudiante. (Ver anexo 2) respondiendo a las siguientes preguntas:

- a. ¿Cuál es el fin de la educación colombiana?
- b. ¿Conoce cuál es el fin de la filosofía en la educación de los estudiantes de grado 11?
- c. ¿Que considera que es pensamiento crítico?
- d. ¿Qué acciones consideras importantes en la toma de decisiones?
- e. ¿Consideras que la filosofía desarrolla el pensamiento crítico de los estudiantes?

6.4.3. Prueba o evaluación diagnóstica.

En esta investigación se realiza una prueba diagnóstica para tener una muestra del proceso formativo y saber las dificultades, necesidades y fortalezas que tienen los estudiantes de grado undécimo, por lo que se parte de analizar las respuestas y el nivel de aplicación de los conocimientos que han adquirido los estudiantes en el área de filosofía por medio de preguntas adecuadas a 5 casos particulares.

La importancia del desarrollo de estas evaluaciones diagnósticas es un indicativo del proceso de enseñanza- aprendizaje, así lo señala Orozco:

[...] la evaluación diagnóstica se centra en el tipo y nivel de conocimientos que tienen los alumnos antes de iniciar ese curso o esa asignatura. Si, además, se realizan dos pruebas diagnósticas de seguimiento, una al inicio y otra al final del curso o asignatura, de este modo se pueden comparar los conocimientos de los estudiantes antes y después del aprendizaje y percibir su progreso. Este tipo de evaluación nos parece especialmente acertada en el inicio de la enseñanza de la traducción general, es decir, en el primer curso de traducción de la carrera (con lo cual se realizaría una evaluación diagnóstica al principio de curso y otra al final) o teniendo en cuenta todo el primer ciclo de la carrera (es decir, una medición al inicio del primer curso y otra al finalizar el segundo curso). (2006. P.4).

Así mismo, Pérez considera que:

[...] Estas evaluaciones diagnósticas complementan y refuerzan las evaluaciones continuas que día a día hacen los profesores y profesoras en la realidad del aula. Constituyen dos fuentes de información complementarias que deben confluir en un mejor conocimiento del alumnado. También suponen una oportunidad excepcional para la reflexión de los docentes sobre sus programaciones y actividades de aula, una

oportunidad de mejorar la práctica propiciando aprendizajes más significativos y mejor asimilados. (2006, p.2)

6.4.4. Diario de campo:

Para poder observar la experiencia educativa en la aplicación de la encuesta –cuestionario- y la prueba diagnóstica, se realizará el diario de campo teniendo en cuenta las fortalezas, debilidades como parte de la praxis pedagógica entendiéndose como la práctica reflexionada por el docente al mirar aspectos positivos y negativos de la clase, de lo cual se señala un algo a mejorar en el quehacer pedagógico, es así que el diario de campo es parte sustancial de la investigación.

El diario de campo, tal como lo define Fernández (2001) es el

[...] conjunto de procesos sociales de preparación y conformación del sujeto, referido a fines precisos para un posterior desempeño en el ámbito laboral. Además, es el proceso educativo que tiene lugar en las instituciones de educación superior, orientando que los alumnos obtengan conocimientos, habilidades, actitudes, valores culturales y éticos contenidos en un perfil profesional y que corresponda a los requerimientos para un determinado ejercicio de una profesión.

Así mismo lo señalan Álzate, Puerta & Morales:

[...] El diario de campo permite identificar el nivel y desarrollo del sentido crítico a cada alumno y le posibilita en áreas de la formación, crear mecanismos o incluir estrategias que favorezcan el análisis profundo de las situaciones y la toma de posturas, incluso públicas, coherentes con el profesionalismo y la ética. (2008, p.7)

El diario de campo es un instrumento práctico dentro de una investigación, cuyo fin es observar, describir e interpretar determinada actividad. La observación en el diario de campo puede ser participativa o no participativa, teniendo en cuenta si el sujeto investigador se

encuentra de manera externa sin influir en la población observada o si esta interactuando directamente con la población investigada. En el caso de esta investigación es un diario de campo participativo donde se analiza y se reflexiona en cuanto a la práctica pedagógica del docente como el determinar los comportamientos y actitudes de los estudiantes en el desarrollo de las actividades planteadas en el espacio académico de Filosofía con estudiantes de grado undécimo de la institución Educativa Departamental Divino Salvador de Cucunubá.

7. ANÁLISIS DE DATOS

7.1.Encuesta:

La encuesta fue aplicada a 27 estudiantes mostrando las siguientes respuestas.

1. ¿Sabes qué es la filosofía?

El 84.9 % de los estudiantes afirman que tiene conocimiento de lo que es filosofía, y el 15.1% restante afirma que no tiene conocimiento. Los estudiantes que afirman tener base de lo que significa filosofía dan a conocer sus respuestas en las siguientes ideas:

- ✓ Se busca dar respuestas universales
- ✓ Habla del origen de los seres, el hombre, y el universo.
- ✓ El 3 % de los estudiantes afirman que es la ciencia que estudia todas las otras áreas.
- ✓ Analiza los pensamientos y preguntas filosóficas que han surgido.
- ✓ Se desarrollaron teorías de filósofos para dar explicaciones que giran en torno al ser humano, el mundo.
- ✓ Ciencia que estudia los pensamientos, conocimientos de la vida del ser humano, el universo.
- ✓ Reconoce los principios de las causas y efectos de las cosas naturales.
- ✓ Estudia el porqué de las cosas, la forma de pensar, actuar.
- ✓ Se adquiere conocimientos.
- ✓ Amor al conocimiento.

2. ¿En qué crees que puedes utilizar la filosofía en la vida diaria?

En su mayoría, los estudiantes reconocen que la filosofía se utiliza en la forma de actuar, al preguntar y cuestionar para resolver dudas, en distintos campos de la cotidianidad. Plantean que

abarca muchas teorías para el diario vivir, colocando en práctica conocimientos, analizando e interpretando lo que le rodea.

Se utiliza la filosofía en problemas relacionados con dificultades y retos de la vida, donde se aprovecha e impulsa la capacidad de asombro.

Consideran que es una forma de razonamiento y pensamiento de la vida humana, donde se exploran misterios y cosas poco explicables; la filosofía es parte de la vida del hombre, respondiendo a incógnitas del mundo y de su alrededor para poder comprender lo que sucede, su esencia y existencia.

3. ¿Sabes quién es Sócrates?

El 10%, expresa que tiene conocimiento de quien es Sócrates considerando las siguientes características:

- ✓ Padre de la filosofía
- ✓ Gran pensador y filósofo de la antigüedad
- ✓ Buscaba dar respuestas a grandes incógnitas del mundo
- ✓ Contribuye en la lógica, conocimiento.

4. En la pregunta numero 7 ¿crees que la filosofía está influenciada por las teorías o pensamiento de Sócrates? los estudiantes respondieron de manera amplia, por lo cual se destaca las siguientes ideas:

- ✓ Presentar y construir pensamientos distintos de las cosas
- ✓ Analizar el pensamiento y la forma de razonamiento
- ✓ Darle sentido común a lo existente
- ✓ Constituye la perfección del hombre como ser inteligente.
- ✓ Pensar en todo lo que sucede.

- ✓ Dar a conocer respuestas lógicas de las cosas.

Es claro observar que no hay un claro conocimiento de quién es Sócrates y sus aportes en la filosofía.

5. ¿Cuál es la función de hoy en día de la filosofía?

- ✓ Un estudiante manifiesta que la filosofía genera el pensamiento crítico, argumentativo e investigativo en las personas que se forman.
- ✓ Los demás estudiantes reconocen que la filosofía ayuda a resolver problemas, pensar en lo que sucede, teniendo conceptos claros.
- ✓ Se enseña y analizan teorías de grandes filósofos
- ✓ Se investiga, aprende y se enseña de lo que se sabe a las personas que aún no lo saben.

6. ¿Consideras que la educación en filosofía puede llegar a desarrollar una transformación social?

Reconocen que en gran parte se puede lograr una transformación social, utilizando los distintos puntos de vista como enriquecimiento del diálogo de las personas, por lo que se enseña conocimientos que generaran la reflexión y el cambio en la forma de pensar de la persona. Cuando se desarrolla el pensamiento indagando en las cosas y adquiriendo más conocimientos.

7. ¿Cuál es la tarea de la filosofía en la educación?

Los estudiantes manifiestan que la tarea de la filosofía está en explicar todo lo que existe, dando respuesta y sentido a las preguntas que se plantea el hombre acerca de su vida, en la formación educativa se enseña a cuestionar y desarrollar un pensamiento crítico para adquirir conocimientos y crear interés en los aportes de los filósofos.

8. ¿Qué propósitos tiene la filosofía en la formación de la persona?

Algunos estudiantes plantean los siguientes propósitos

- ✓ Generar conocimientos
- ✓ Desarrollar la crítica y la elaboración de preguntas
- ✓ Formación ética y moral para convivir con los demás
- ✓ Obtener conocimientos
- ✓ Fortalecer la formación personal como personas razonables y pensantes
- ✓ Capacidad de poder analizar

Esta encuesta se realizó con el objetivo de recoger información de los estudiantes para reconocer la importancia de la filosofía para ellos, además de observar cuál es la concepción que tienen de la filosofía dentro de su proceso educativo. En este sentido es una observación particularizada de los intereses de los educandos de grado undécimo en este espacio académico por lo que es un insumo para determinar algunos limitantes que se presentan en el aula.

En el desarrollo de esta encuesta se identifica que los estudiantes en conceptos generales del espacio académico de Filosofía tienen vacíos, no relacionan entre los conceptos y los ejemplos, lo cual se evidencio en esta actividad, por otra parte se observó la copia de las respuestas entre varios estudiantes, lo que permite deducir una falta de autonomía en la capacidad de responder con base en su opinión y criterio personal. (Ver anexo 6)

7.2. Prueba diagnóstica:

Al iniciar esta investigación, fue necesario realizar una evaluación diagnóstica como un indicativo del proceso de enseñanza- aprendizaje, para saber las dificultades, necesidades y fortalezas que tienen los estudiantes de grado undécimo de la Institución Educativa Departamental Divino Salvador de Cucunubá en su proceso educativo, en específico en el área de filosofía.

De esta manera la evaluación diagnóstica se centra en el nivel de aplicación de los conocimientos que han adquirido los estudiantes en el área de filosofía por medio de preguntas adecuadas a casos. Por lo que esta prueba es una oportunidad para reflexionar como docente, en cuanto al quehacer pedagógico en sus contenidos programáticos, en la catedra y actividades de aula para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.

El diseño de la prueba diagnóstica, (Ver anexo #2) se compone de casos de interpretación, crítica y reflexión, propuestos por el ICFES, los cuales se encuentran adecuados a la aplicabilidad del concepto a un caso. Así mismo es un insumo para determinar las necesidades de formación de los estudiantes en el desarrollo de la competencia del pensamiento crítico aplicada a casos que permiten vincular lo que se ha aprendido en algo particular. Esta prueba diagnóstica es fundamental en la investigación, porque permite determinar el grado de desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de educación media de la Institución Educativa Departamental Divino Salvador de Cucunubá.

Se tomó como población de muestra a 27 estudiantes de grado undécimo para conocer el nivel de abstracción, argumentación, y crítica y así mismo poder establecer una valoración cualitativa y cuantitativa de los mismos resultados:

1. Primer caso

En este caso, se obtienen los siguientes resultados de acuerdo a las respuestas dadas por los estudiantes:

Opción 1: 3-1-2 la eligieron el 18%

Opción 2: 1-3-2 la eligieron 3,7%

Opción 3: 1-2-3 la eligieron 25%.

Opción 4: 2-1-3 la eligieron 54%

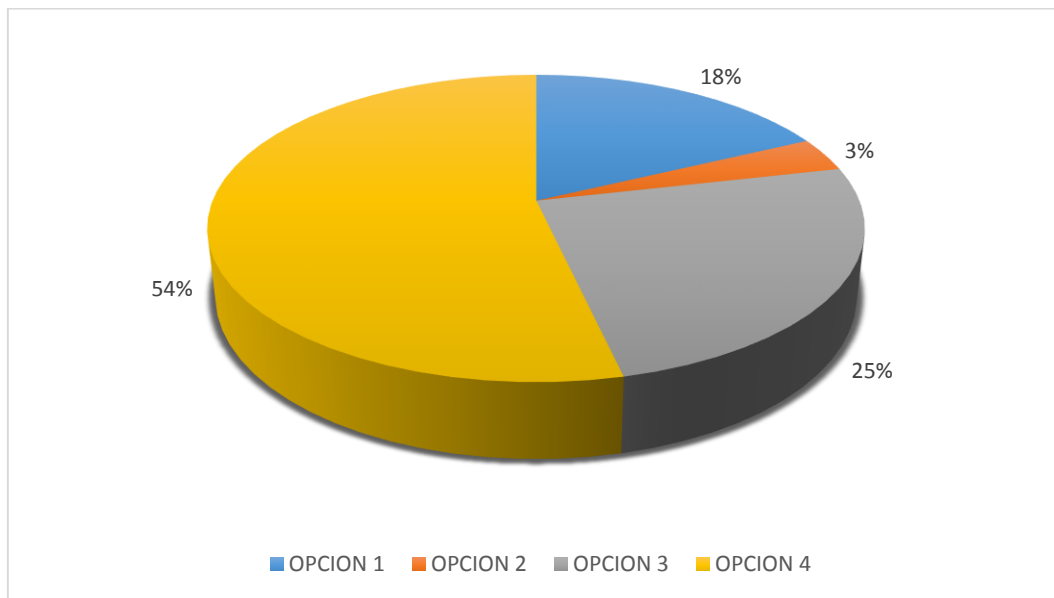
Los estudiantes eligen en orden de prioridad, iniciando considerando la opción 4 como la más acertada, con un orden de 3-1-2- en el que reconocen en primer lugar la problemática laboral que se presenta en el bar; pero en la elección de la segunda y tercera problemática la mayoría de los estudiantes desvaría en el orden algunos consideran que la contratación de la señora es la mejor solución pero tendría que determinar que en caso de que se presente una situación compleja, no estaría en la capacidad de solucionar con eficacia la misma.

Por lo cual en este ejercicio se observa una interpretación superficial, sin delimitar las circunstancias que se presentan, en cuanto a la necesidad de establecer soluciones rápidas e idóneas, sobretodo en la situación de la contratación de una persona con la formación y capacitación que requiere el mismo trabajo.

Los estudiantes plantean las siguientes posibles soluciones a la problemática que se está presentando:

1. Se da una capacitación a la hija de la amiga para que tome el trabajo provisional
2. Buscar a alguien de más confianza e idoneidad, eficiente y eficaz.
3. Dar una evaluación para ver habilidades de cada persona y sus cualidades.
4. Hacer el cierre del bar por falta de tiempo y por no tener una persona idónea en el cargo.

Figura 2. Porcentaje de respuesta pregunta No. 1. Prueba diagnóstica

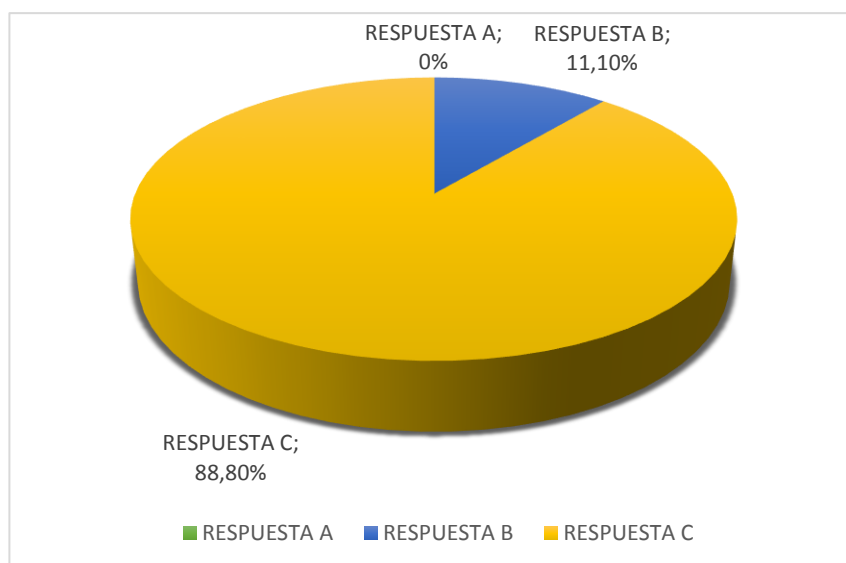


2. Fuente: Elaboración propia, prueba diagnóstica.

2. Segundo Caso

En la segunda pregunta se reconoce que la mayoría de los estudiantes interpretan de manera adecuada el caso, por lo cual el 88,8% de los estudiantes definen la respuesta c, debido que la muestra a evaluar debe ser igual puesto que las probabilidades para ambos son las mismas independientemente del tamaño de la muestra ya que la proporcionalidad y los criterios de igualdad frente a la situación planteado son proporcionales, por lo que es la correcta.

Figura 3. Porcentaje de respuesta pregunta No. 2. Prueba diagnóstica.



Fuente: Elaboración propia, prueba diagnóstica.

3. Tercer Caso

En la pregunta 3 se presenta la diferencia entre un caso de sentido común y de superstición. Para lo cual se requiere señalar el ejemplo más claro para la superstición y se obtiene los siguientes resultados:

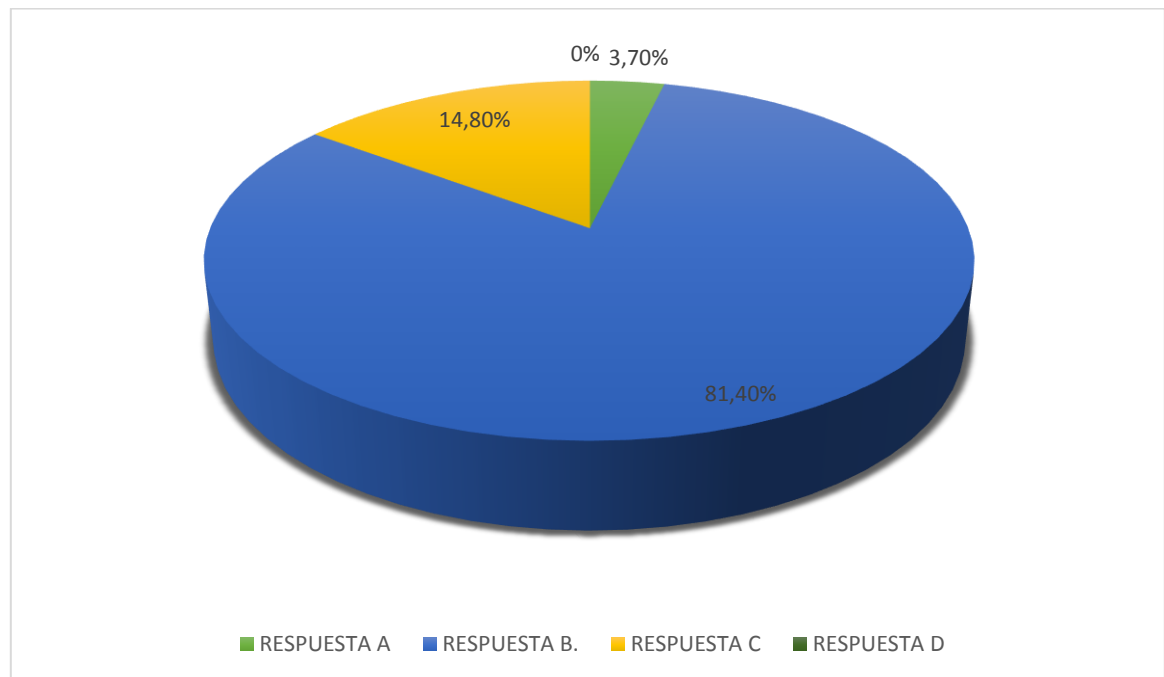
Respuesta A: 3,70%

Respuesta B: 81,4%

Respuesta C: 14,8%

La respuesta que la mayoría de los estudiantes señaló refiere a la situación de “creer que después de la muerte el alma puede reencarnar en otros cuerpos”, debido a que esta afirmación no se puede comprobar científicamente, y se orienta con base a las creencias culturales.

Figura 4. Porcentaje de respuesta pregunta No. 3. Prueba diagnóstica



4. Fuente: Elaboración propia, prueba diagnóstica.

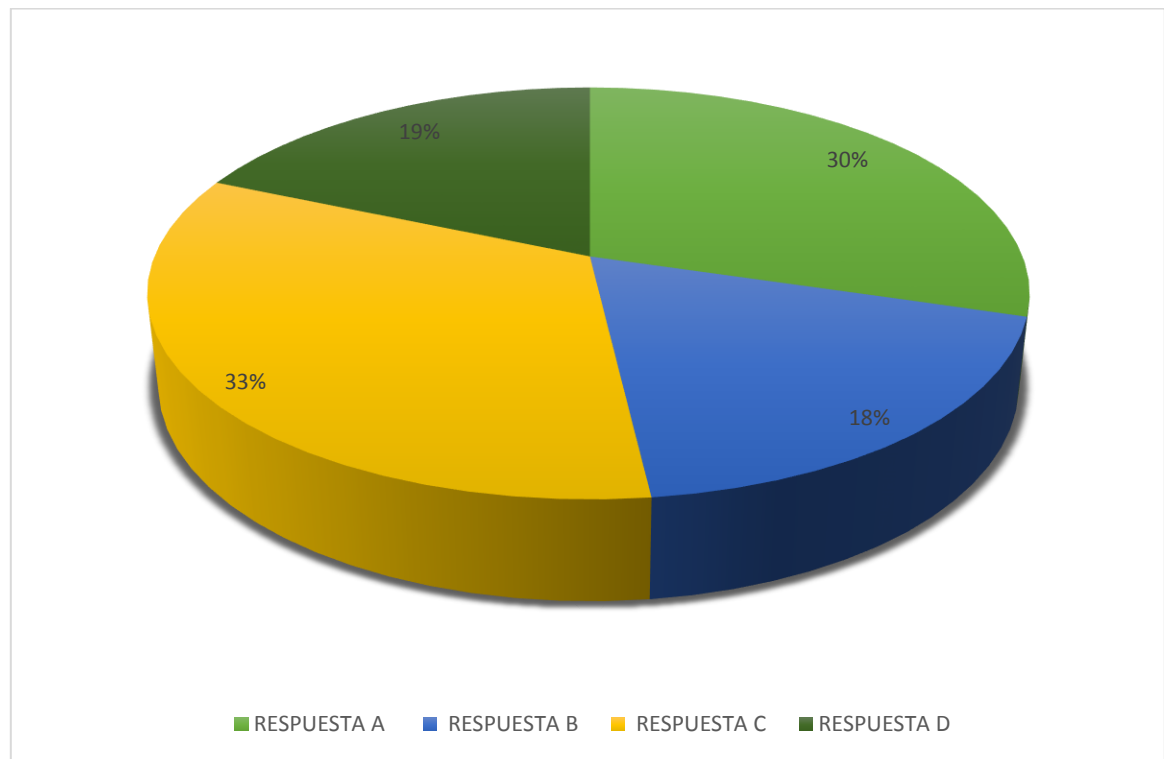
4. Cuarto caso

En este caso, se hace una explicación acerca de los métodos que se han utilizado por dos grandes filósofos como Platón y Sócrates para buscar representación de conceptos de la realidad, por lo cual los estudiantes tenían las siguientes opciones:

- a) un tipo de investigación definido según el objeto
- b) un procedimiento lógico de razonamientos ordenados
- c) una ciencia de conocimientos lógicos
- d) un método de investigación (si)

El 33% de los estudiantes acertaron con la respuesta d, como lo muestra la siguiente gráfica.

Figura 5. Porcentaje de respuesta pregunta No. 4. Prueba diagnóstica



Fuente: Elaboración propia, prueba diagnóstica.

5. Quinto caso

En este caso, se plantea el pensamiento de John Locke en cuanto a definir que la mente es como una hoja en blanco sobre la cual se escriben y organizan los datos provenientes de la experiencia sensible; por lo cual el estudiante debe determinar en las siguientes opciones un fundamento de los empiristas:

- a) la ciencia es simplemente experiencia sensible.
- b) es imposible el conocimiento de las ideas por ser intangibles.
- c) la realidad sólo existe en nuestro pensamiento.
- d) el conocimiento es un trabajo conjunto entre experiencia y reflexión.

De acuerdo a la anterior pregunta los estudiantes respondieron con un 55% la respuesta d, acertando con la respuesta correcta, los porcentajes obtenidos fueron los siguientes:

Respuesta A: 3,70%

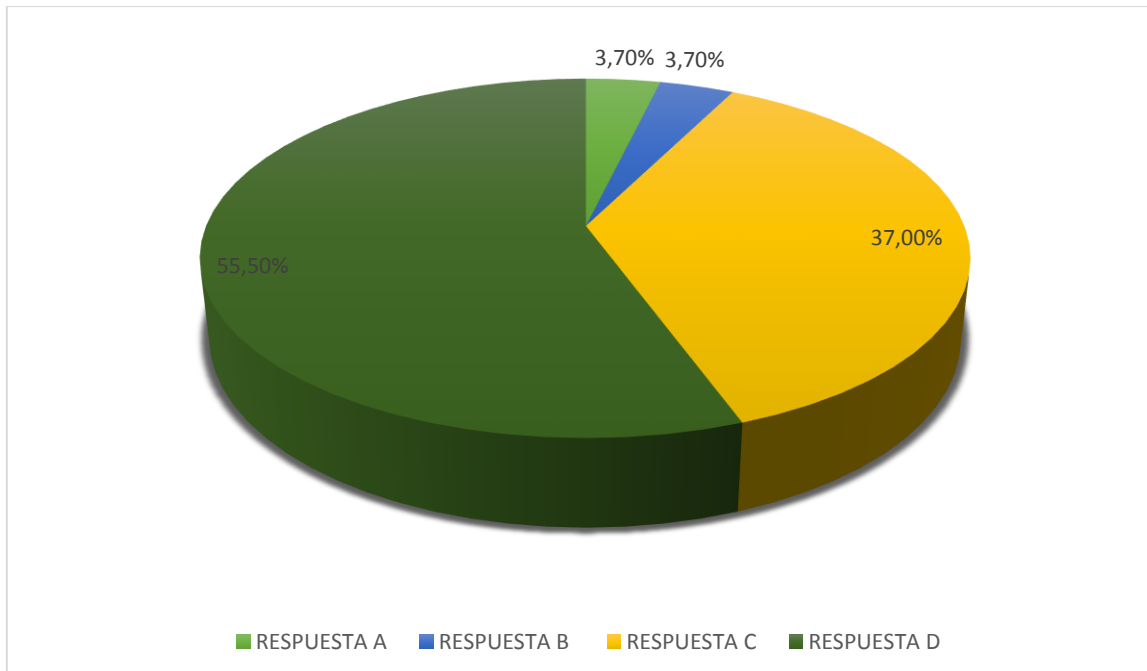
Respuesta B: 3,70%

Respuesta C: 37,0%

Respuesta D: 55,5 %

Teniendo claro lo anterior la respuesta acertada era la d, por lo que la mitad del grado tiene una interpretación de términos de la relación de la experiencia y la reflexión en la construcción del conocimiento, pero la otra mitad de estudiantes muestra falencias en reconocer la respuesta y sobre todo en la claridad del concepto de empirista.

Figura 6. Porcentaje de respuesta pregunta No. 5. Prueba Diagnóstica



Fuente: Elaboración propia, prueba diagnóstica.

Esta prueba como herramienta diagnóstica permite hacer una valoración cualitativa y cuantitativa según las respuestas de los estudiantes, y así mismo es un insumo para ver el nivel de pensamiento crítico de los estudiantes en educación media en una institución pública, por lo cual se establecen los siguientes resultados:

- El bagaje conceptual y teórica que los estudiantes tienen es limitado por lo que tienden a irse por respuestas que desde su criterio personal lo considerarían lo más apto sin hacer una inferencia textual del porqué de esa misma respuesta.
- El porcentaje de la población que pasa la prueba diagnóstica de acuerdo al número correcto de cada pregunta fueron:

Caso 1: 18%

Caso 2: 88%

Caso 3: 81,4%

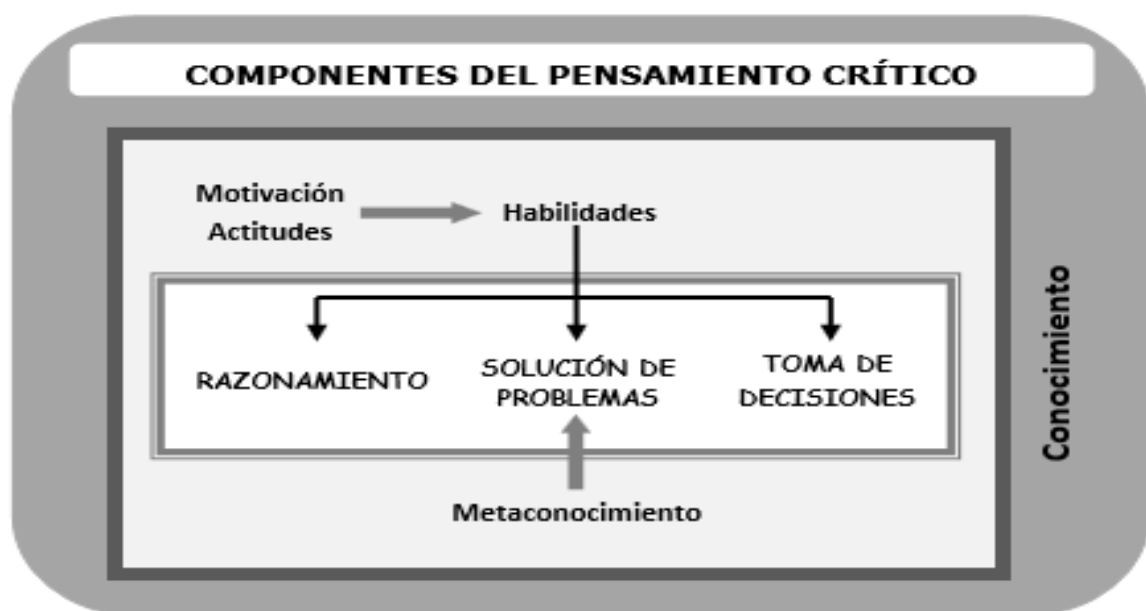
Caso 4: 33%

Caso 5: 55.5%

- En promedio la población que acertó esta prueba fue de 55%.
- Los niveles de crítica son medios y bajos respecto al tipo de casos presentados.

Es así, que el condicionamiento de la formación intelectual de las personas sugiere el desarrollo del pensamiento crítico como competencia necesaria para resolver situaciones problémicas con base en un razonamiento de las mismas situaciones y así poder determinar soluciones acertadas y coherentes, como se muestra en la siguiente figura:

Figura 7. Componentes del pensamiento crítico



Fuente: Saiz & Rivas, 2008, p. 6.

En relación a los resultados de la prueba diagnóstica se concluye que el desarrollo del pensamiento crítico es una necesidad que debe ser atendida desde el espacio de filosofía inicialmente contribuyendo en la formación integral de los estudiantes, respondiendo a la tarea de enseñar a pensar, orientando el desarrollo de las competencias, habilidades y destrezas concernientes a este espacio académico.

7.3. Diario de campo

En la presente investigación fue necesario realizar un diario de campo como instrumento práctico con el fin de observar, describir e interpretar la determinada actividad; es un diario de campo participativo donde se analiza los comportamientos y actitudes de los estudiantes en el desarrollo de la encuesta –cuestionario- que tenía el objetivo de reconocer que saberes previos

tienen los estudiantes de grado undécimo en el espacio académico de Filosofía de la institución Educativa Departamental Divino Salvador de Cucunubá.

Es necesario entender que el diario de campo es una fuente importante para ponderar (reunir) “la información en tanto que alerta sobre vacíos y deficiencias en los datos” (Toro y Parra 2006, p.179), y el material generado en este instrumento es en forma escrita, por lo que se consigna en el momento las experiencias, ideas, confusiones, problemas y avances que surgen durante el desarrollo de la actividad observada.

Este diario posibilita la reflexión del docente en su quehacer pedagógico, en el ejercicio de sus clases y aplicación de las actividades pedagógicas, por lo que fue realizado respecto a la actividad de encuesta-cuestionario el día 21 de septiembre de 2017 con un grupo formado por xxx de estudiantes del grado undécimo de la Institución Educativa Departamental Divino Salvador de Cucunubá.

La respectiva actividad dio inicio a las 10 de la mañana y tuvo una duración de 1 hora, se observó que “el grado undécimo, se divide en dos grupos, uno de ellos manifiestan un nivel básico de interpretación, en la que pueden argumentar y justificar su punto de posición”, por lo cual alrededor del 53% de los estudiantes declaran entender sobre los temas que se trataron pero los resultados fueron inferiores, así mismo se prestó atención en “el otro grupo que refleja individualismo, tienen aportes, según los docentes son más responsables y demuestran interés... pero solo una cuarta parte de los estudiantes participan” (anexo 6), al analizar las respuestas que estaban colocando, se evidencio dificultad en relacionar los temas de filosofía con ejercicios de la vida cotidiana.

Por otra parte también se pudo detectar varias actitudes en algunos estudiantes, como la copia, conductas que son muy recurrentes en el aula pero deben prestársele atención al ser considerada como la imitación o repetición de una respuesta sin establecer una posición propia la cual “muestra una deficiencia en los estudiantes quienes utilizan la copia como forma de salir de paso de la actividad” (anexo 6).

De esta forma la copia realizada por algunos estudiantes generó que las respuestas de las preguntas y opiniones no fueran totalmente honestas, es decir que esta situación no posibilita que el estudiante exprese su autonomía en lo solicitado, de lo que se deduce que puede deberse a varios factores, el primero ignorancia o no conocimiento de lo que se pregunta y segundo holgazanería o pereza en el respectivo desarrollo de la actividad.

Esta praxis pedagógica dio la posibilidad de identificar las causas que pueden estar conllevando a los anteriores factores y surge una preocupación por la responsabilidad y compromiso que se está formando en cada estudiante, y la labor que está realizando el docente en la formación de las competencias en especial la competencia crítica.

Ante la primera hipótesis es muy alarmante que algunos estudiantes no tengan claridad o ignoren conceptos tan generales del espacio académico de filosofía, lo cual requiere replantear la estructura de la clase utilizando recursos y herramientas pedagógicas que motiven la construcción de lo aprendido por cada estudiante y así mismo la evaluación del tema explicado.

En relación a la segunda hipótesis, la holgazanería en el desarrollo de las actividades muestra una renuencia ante el mismo espacio académico de filosofía, lo que conlleva al facilismo como opción para la entrega de un trabajo, de esta manera se identifica una carencia de valores de honestidad, responsabilidad y verdad en el desarrollo de las distintas actividades académicas.

Otro elemento que fue objeto de reflexión en el diario de campo fue la alarma de que algunos estudiantes no tengan claridad de conceptos básicos del área de Filosofía por lo cual se debe “replantear la estructura de la clase utilizando recursos y herramientas pedagógicas que motiven la construcción de lo aprendido por cada estudiante y así mismo la evaluación del tema explicado” (anexo 6), lo que conlleva a “plantear otro modelo pedagógico y estrategias didácticas que permita el desarrollo de las competencias desde el espacio académico de Filosofía” (anexo 6).

En conclusión las conductas que se observaron en el desarrollo de la actividad y señaladas en el diario de campo conducen a la falta de autonomía en la capacidad de responder con base en su opinión y criterio personal, dificultad que se observa con mayor agudeza en el desarrollo del pensamiento crítico.

7.4. Entrevistas

Se realizaron dos entrevistas para indagar y averiguar acerca del punto de vista de otros sujetos que se encuentran en el escenario educativo en cuanto a la importancia de atender la necesidad educativa del desarrollo del pensamiento, la cual se vio reflejada en los anteriores instrumentos de recolección de información.

La primera entrevista, se realizó al doctor Ángel Ramírez de la fundación “Nuevos sentidos”, como agente externo quien capacita a los docentes en cuanto al diseño y desarrollo de las clases, con el propósito de mejorar el rendimiento académico de los estudiantes a partir del desarrollo del pensamiento de los estudiantes desde grado preescolar hasta grado once.

Así mismo fue necesario conocer la posición de un agente interno en cuanto a los temas de investigación, por lo que la segunda entrevista fue al señor Rector Pedro Bojacá -Ver anexo 2. En cuanto a las preguntas los entrevistados respondieron lo siguiente:

a. ¿Cuál es el fin de la educación colombiana?

Ramírez, puntualiza que el fin es lograr que los niños, niñas y jóvenes desarrollen potencialidades, competencias y valores con los cuales puedan construir sus proyectos de vida particulares y contribuir al desarrollo de los proyectos territoriales, nacionales y planetarios.

Mientras que el rector de la institución contempla los fines constitucionales del derecho de la educación y las leyes reglamentarias como la ley 115, asumiendo una posición de garante en los procesos educativos, su fundamento se encuentra en la normatividad.

b. ¿Conoce cuál es el fin de la filosofía en la educación de los estudiantes de grado 11?

Ramírez especifica que el fin de la filosofía es desarrollar el pensamiento crítico y proyectarlo en la comprensión e intervención proactiva de su realidad.

El rector Pedro Bojacá señala el perfil del estudiante y del egresado debe estar en relación a la aptitud para el mercado laboral, en la competitividad como deber hacer. Aunque habla sobre las competencias ciudadanas, los valores fundamentales y las dimensiones del ser humano, considera fundamental que la institución forme “Las competencias laborales es cuando volvemos al estudiante competente para el mercado laboral” (anexo 4).

c. ¿Qué considera que es pensamiento crítico?

Ramírez manifiesta que el pensamiento crítico es la capacidad de emitir juicios fundamentados sobre una situación problemática, por ende, va más allá de la simple opinión, por lo que es clave el dominio de las herramientas para vivir en el siglo XXI.

El rector de la institución da un concepto sobre lo que conoce de pensamiento crítico y señala que este se da en oposición al método científico al enmarcarse dentro de las ciencias sociales. Así mismo sostiene que el pensamiento crítico es parte de lo social y de las humanidades, que debe formarse en los estudiantes como competencia que permita al estudiante reflexionar sobre

situaciones que se le presentan. El argumento que utiliza en ciertos aspectos es de operatividad y en otras partes reconoce que los ritmos de aprendizaje y las prácticas educativas son importantes para el desarrollo de las capacidades, habilidades y destrezas dentro de un marco de formación integral.

d. ¿Qué acciones considera importantes en la toma de decisiones?

Ramírez menciona que las acciones que se deben tener en cuenta para la toma de decisiones deben proceder de acuerdo con las herramientas citadas. Por parte del rector Pedro Bojacá, señala que la toma de decisiones debe seguir un proceso sucesivo que se retroalimenta continuamente, en cuanto a la forma de abordar el tema problemático, la definición y el objetivo, lo que hace necesario utilizar información relevante en cuanto a la situación, para delimitar criterios de decisión y generar alternativas de solución, y de posteriormente realizar un análisis de los posibles resultados, hacia la selección de la solución más apropiada y viable.

e. ¿Considera que la filosofía desarrolla el pensamiento crítico de los estudiantes?

Ramírez considera que el estudio de la filosofía promueve en el estudiante la indagación sobre las razones últimas de los problemas de conocimiento o los problemas de la moral y la ética, para la comprensión de la realidad y proceder en las tomas de decisiones.

El rector especifica que la filosofía se enmarca dentro de las humanidades y las ciencias sociales porque “precisamente si no hay filosofía no hay nada” (2017). La filosofía es la esencia del pensamiento crítico y “es lo único que nos puede llevar a obtener buenos resultados en la educación para que algún día lleguemos verdaderamente a cumplir con los fines de la educación” (2017)

En conclusión se evidencia la posición de ambos entrevistados en cuanto a la importancia del desarrollo del pensamiento crítico desde la enseñanza de la filosofía para la toma de decisiones, la comprensión de la realidad, reflexión en cuanto a la moral y ética.

En relación al fin de la filosofía en la educación de los estudiantes sus posiciones se dividen: el rector Pedro Bojacá sugiere que la formación educativa debe apuntar a la competitividad laboral, aunque tiene en cuenta en su fundamento las competencias ciudadanas deja de lado la formación integral, por lo que debería ser el eje fundamental en las instituciones educativas. Por otro lado el Dr. Ramírez, sostiene que el fin de la filosofía es desarrollar el pensamiento crítico y proyectarlo en la comprensión e intervención proactiva de su realidad, lo que sugiere la aplicación de didácticas y estrategias pedagógicas que promuevan el desarrollo de esta competencia desde la enseñanza de la filosofía en estudiantes de educación media.

7.5. Propuesta para el desarrollo del pensamiento crítico desde la enseñanza de la filosofía

En la investigación se ha determinado que la pedagogía crítica con enfoque problémico es la más pertinente para el desarrollo del pensamiento crítico desde la enseñanza de la filosofía, en relación a la estrategia didáctica del Ciclo Lógico de Aprendizaje Formativo (CLAF), el cual permite seguir unos pasos articulando el interés de los estudiantes, las problemáticas generadas a partir de eventos, la percepción, los referentes temáticos desde las diferentes áreas, las competencias a desarrollar, lo cual es insumo para realizar una re-estructuración en la malla curricular.

Nace una propuesta en esta investigación para articular la pedagogía crítica con enfoque problémico y la estrategia didáctica el (CLAF), que servirá de guía para demostrar que se pueden relacionar en la planeación de una clase, para el desarrollo del pensamiento crítico desde la

enseñanza de la filosofía con estudiantes de grado undécimo de la institución educativa Departamental Divino Salvador de Cucunubá, utilizando distintas herramientas como el contexto, la dialéctica, la pedagogía de la pregunta, la hermenéutica en la interpretación de textos y realidades que el mismo estudiante observa y a la vez, se fomenta la autonomía y la seguridad del educando en el planteamiento de preguntas y en referentes de interés que le suscitan duda.

Es así que se diseña el anexo 4 como una propuesta pedagógica que articula los anteriores criterios para poder ser trabajados desde el espacio académico de filosofía en educación media, determinando la necesidad del desarrollo del pensamiento crítico en instituciones públicas principalmente en la Institución Educativa Departamental Divino Salvador de Cucunubá puesto que es la población de muestra, por lo que se realiza la siguiente planeación para señalar como aplicar tanto el modelo pedagógico y la estrategia didáctica a partir del área de filosofía.

Tabla 4 Propuesta de Planeación articulando el CLAF para el desarrollo del pensamiento crítico desde la enseñanza de la filosofía.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA	DIVINO SALVADOR DE CUCUNUBÁ	SEDE	SECUNDARIA
DOCENTE	NOVA MORENO MARIA TERESA	GRADO/S	11
ASIGNATURA/S	FILOSOFÍA		

REFRENTE/S DE SENTIDO	FIESTAS PATRIAS	FECHA	SEGUNDO PERIODO
------------------------------	-----------------	--------------	-----------------

EVENTO	PREGUNTAS TEMÁTICAS	ESTÁNDARES DE COMPETENCIAS	ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS
EVENTO 1: DRAMATIZACIÓN: • COLONIZACION Y CONQUISTA DE AMÉRICA. • INDEPENDENCIA DE COLOMBIA	FILOSOFÍA: ¿Cuál es el pensamiento filosófico que se maneja en la transición de colonización e independencia?	COMPETENCIA CRÍTICA: • Articulo la filosofía con otras perspectivas disciplinarias en el tratamiento de los problemas filosóficos. • Justifico argumentativamente mis propias acciones • Tomo mis propias posiciones ante diversos puntos de vista filosóficos COMPETENCIA DIALÓGICA:	1 DESARROLLO DEL EVENTO Reconocimiento del tema de acuerdo al evento y el referente de sentido: 2 FORMULACION DE PREGUNTAS Realizar preguntas relevantes de colonización, conquista e independencia 3 PROBLEMAS DE CONOCIMIENTO Los temas planteados Y referentes a la concepción filosófica se abordaran en la construcción de textos cortos reflexivos, además de dinámicas de contextualización social.

		• Reconozco los contextos desde los cuales son formuladas las argumentaciones • Desde mi propia vivencia desarrollo un diálogo crítico con la tradición a partir de los textos filosóficos COMPETENCIA CREATIVA: • Formulo nuevos problemas filosóficos a partir de los datos hallados en la experiencia. • Reconozco y abstraigo formas estéticas presentes en la producción cultural.	4. PLAN DE ESTUDIO EMERGENTE Ese solamente se aplicara cuando los estudiantes manifiesten falencias en las temáticas planteadas. 5. APROPIACIÓN DE SABERES Se aproximara a los siguientes referentes de trabajo: • FILOSOFÍA LATINOAMERICANA • FILOSOFÍA COLOMBIANA • INTERCULTURALIDAD • PENSAMIENTO AMERINDIO, CRIOLLO Y ESPAÑOL • BENTHAMISMO- UTILITARISMO • CULTURA 6. APLICACIÓN DE SABERES Construir una presentación en power point o video grupal con ejercicios donde se muestren aspectos históricos de los referentes de trabajo Evaluación con programa Quizziz 7 OTRAS NUEVAS PREGUNTAS
Fuente: Elaboración propia, propuesta planeación.			

La anterior programación parte de los intereses de los estudiantes, de las necesidades que se evidenciaron en la prueba diagnóstica y en la encuesta –cuestionario-, como la relación entre los conceptos teóricos con ejercicios que permiten colocar en práctica los conocimientos adquiridos.

Es así que esta planeación permite aplicar y relacionar los conceptos con situaciones de la vida diaria, al ser esta última un insumo en el trabajo pedagógico con los estudiantes, y es un claro ejemplo de cómo relacionar una estrategia didáctica y modelo pedagógico en el desarrollo de una clase de filosofía en educación media.

Por consiguiente, se programa un evento que permita trabajar los intereses y preguntas que pueden surgir del mismo, para estar articulados a las competencias que se plantean en la guía

14 Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media.

Teniendo en cuenta este proceso se plantea el Ciclo Lógico de aprendizaje formativo cumpliendo sus 7 puntos:

1. Desarrollo de evento y su reconocimiento
2. Expresión de interés y preguntas
3. Problemas de conocimiento
4. Diseño “plan estudio Emergente”
5. Apropiación de saberes
6. Aplicación Saberes
7. Nuevos problemas de conocimiento

De esta manera, se articuló la pedagogía crítica con enfoque problémico y el CLAF para el desarrollo del pensamiento crítico desde la enseñanza de la filosofía, en el diseño de esta planeación, el cual sugiere seguir los anteriores pasos en la clase con los estudiantes de grado undécimo de la Institución Educativa Departamental Divino Salvador de Cucunubá. Por lo que

se tienen en cuenta los intereses y preguntas que tienen los estudiantes que se pueden relacionar con el contenido conceptual manejado en el aula, guiando este trabajo al desarrollo de las competencias en el área de filosofía.

Dentro de esta propuesta pedagógica se buscará evaluar los estudiantes dentro de unos criterios específicos en cada paso, utilizando herramientas que promueva la curiosidad, como encuestas, cuestionarios, ejercicios de reflexión, casuísticos, observación, lectura del contexto y programas tecnológicos como Quizizz y Kahoot, estos últimos permitirán visualizar las veces que los estudiantes aciertan con la respuesta correcta, las dificultades, obteniendo resultados y puntajes al instante de finalizar el juego, siendo así estrategias evaluativas del proceso del CLAF.

En la línea de la pedagogía crítica Peter Mc Laren (1997), invita a analizar la relación entre la experiencia, conocimiento y orden social con una perspectiva transformadora:

[...] todo proyecto de la pedagogía crítica está dirigido a invitar a los estudiantes y a los profesores a analizar la relación entre sus propias experiencias cotidianas, sus prácticas pedagógicas en el aula, los conocimientos que se producen y las disposiciones sociales, culturales y económicas del orden social en general. (p.270)

Es así, que la estrategia didáctica CLAF considera la desigualdad social existente en el mundo globalizado, como recurso para el desarrollo de su proceso, para responder a un compromiso con la justicia y la equidad, donde se le permite a los profesores y a la comunidad educativa en general identificar las limitaciones y potenciar las capacidades de tal forma que estas sean la base de la auto superación, de la participación, la transformación en los procesos de humanización de cada uno de los estudiantes.

En definitiva, los profesores no pueden ser vistos como técnicos o burócratas, sino como personas comprometidas en las actividades de la crítica y el cuestionamiento, al servicio del

proceso de liberación y emancipación (Carbonell, 2015, p78). Es así como el educador debe ser una persona que oriente y guíe el aprendizaje en el sentido que le permita a los educandos un ambiente propicio donde puedan ser críticos y analíticos frente a sus propias experiencias y las diferentes situaciones que se le presenten en su contexto, permitiendo una transformación social.

En conclusión, el desarrollo del pensamiento crítico desde la enseñanza de la filosofía en educación media, debe ser orientado por la pedagogía crítica con enfoque problémico, en articulación con el CLAF, con el propósito de ayudar a los estudiantes a cuestionar las situaciones que surgen en su contexto, guiándolos en la construcción de sus valoraciones objetivas y subjetivas sobre la misma realidad.

8. CONCLUSIONES

En este proyecto de investigación se identifica una necesidad educativa de desarrollo de pensamiento crítico de los estudiantes de educación media de la Institución Educativa Departamental Divino Salvador de Cucunubá, en relación a los resultados que se obtuvieron de los instrumentos de recolección de información como lo fue la encuesta en su respectivo cuestionario, en la prueba diagnóstica, el diario de campo. Se identificó que los estudiantes tienen vacíos en conceptos generales del espacio académico de Filosofía, no relacionan los conceptos con los ejemplos, por otra parte se observó que los estudiantes recurren a la copia en el desarrollo de sus actividades, lo que permite deducir una falta de autonomía en la capacidad de responder con base en su opinión y criterio personal. (Ver anexo 6).

Así mismo los resultados del diagnóstico demostraron un bajo nivel en la competencia del pensamiento crítico, y como es sabido, es una competencia establecida en los lineamientos curriculares del área de filosofía, de manera que esta última encabeza la responsabilidad de ser un espacio académico que enseña a pensar.

Se encontraron algunos limitantes en el trabajo pedagógico del área de filosofía en relación al tiempo que tiene el docente para retroalimentar a cada estudiante sin dejar de lado el tiempo para realizar su orientación grupal; también se identificó que en el desarrollo de actividades pedagógicas los estudiantes recurren a la copia, lo cual evidencia una ausencia de pensamiento autónomo y bajos niveles de pensamiento crítico como queda consignado en el diario de campo

-Anexo 6-

Por otra parte, en el desarrollo de la competencia del pensamiento crítico desde la enseñanza de la filosofía, se detalló que el Ministerio de Educación Nacional debe establecer evaluaciones de procesos coherentes a cada espacio académico, puesto que los procesos y los propósitos de

cada área no son los mismos, en busca de una posible equidad evaluativa por que los procesos de enseñanza aprendizaje debe tener implicaciones a nivel político y social.

De esta manera se puntualiza la investigación en tres pilares, el primero es el pensamiento crítico, el segundo pilar es el modelo pedagógico apropiado para el desarrollo del pensamiento crítico y por último la estrategia didáctica oportuna para el desarrollo de esta competencia; de lo cual se concluye que:

- La encuesta (en su respectivo cuestionario), la prueba diagnóstica y el diario de campo, muestran la necesidad de replantear la práctica pedagógica para el desarrollo de la competencia del pensamiento crítico desde la enseñanza de la filosofía. Desde este proceso investigativo se proyecta la aplicación de la pedagogía crítica con enfoque problémico para promover el aprendizaje con base en las experiencias y reflexiones de los estudiantes, porque se adapta al contexto y las necesidades educativas, dado que en varias dimensiones se da el pensamiento crítico. Esta pedagogía la propicia más que otras propuestas pedagógicas, puesto que esta, promueve el desarrollo del pensamiento en todas su dimensiones, mientras que otras propuestas se enfocan en la promoción de habilidades específicas, por lo que en esta investigación el pensamiento crítico es más bien una conjunción de dimensiones cognitivas.
- La pedagogía crítica promueve que el estudiante utilice recursos de su mismo contexto para emitir juicios y valoraciones que le permitirán tener una posición argumentativa, es decir que esta pedagogía utiliza los recursos con los que los estudiantes ya cuentan, - como concepciones previas, adquiridas, posiciones personales, la información de los medios de comunicación y demás.

- Las otras propuestas de modelo pedagógico se enfocan en el cumplimiento de propósitos establecidos en los contenidos programáticos institucionales como meta de trabajo anual, y a veces alcanzando el objetivo se pierde el proceso. En relación a la necesidad educativa expresada en los instrumentos aplicados, se acude a la pedagogía crítica, porque busca apropiar, relacionar y aplicar los conceptos adquiridos en la generación de nuevos contenidos, estimulando la creatividad como parte de la competencia crítica, es decir se privilegia el proceso del desarrollo del pensamiento por encima de la consecución de objetivos curriculares.

Así, se establece que la pedagogía crítica constituye el modelo pedagógico que debe ser aplicado en la institución y en este marco pedagógico se propone además como posible didáctica el Ciclo Lógico de Aprendizaje Formativo, articulando situaciones del contexto -elementos del contexto, entre si desde la perspectiva del estudiante- que son recurso para guiar por cada etapa del CLAF, como puede observarse en la propuesta de planeación que se realizó en esta investigación con el propósito de mostrar la articulación entre el modelo y la estrategia didáctica señalada anteriormente, para el desarrollo del pensamiento crítico desde la enseñanza de la filosofía con estudiantes de grado undécimo de la institución educativa Departamental Divino Salvador de Cucunubá. -ver Tabla 4-.

Esta es una formulación hipotética para aplicar el modelo pedagógico propuesto en esta investigación y analizar la incidencia en los procesos educativos de los estudiantes a futuro en el desarrollo del pensamiento crítico desde la enseñanza de la filosofía.

En relación a la responsabilidad que señala el Ministerio de Educación en la guía 14, la filosofía tiene la tarea de “enseñar a pensar”, se identificó en esta investigación algunas necesidades que se deben tener en cuenta para el desarrollo de estas competencias, como los espacios, la asignación de la carga académica, por lo que se tendrían que reformular para poder

aplicar estrategias didácticas oportunas para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de educación media.

9. BIBLIOGRAFÍA

A

Aignerren (2005). *Cuestionario instrumento de recolección*. El Centro de estudios de opinión de La facultad Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Antioquia (p.6)

recuperado de http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/2628/1/AignerrenJose_cuestionarioinstrumentorecoleccion.pdf

Alvarado L., García M. (2008). *Características más relevantes del paradigma socio-critico: su aplicación e investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas*. Sapiens Revista Universitaria de Investigación. Caracas. P. 187-202.

Álzate, Puerta & Morales (2008). *Una mediación pedagógica en educación superior en salud. El diario de campo*. Revista Iberoamericana de educación. ISSN: 1681-5653

Amezquita Rodríguez M. (2013). *Filosofía para niños: un proyecto para la formación del sujeto ético-político en la escuela*. Rollos nacionales, 77-86.

Arraez, M; Calles, J.; Moreno de Tovar, L. (2006). La Hermenéutica: una actividad interpretativa. Revista Universitaria de Investigación Sapiens. (Vol 7). PP.171-181

Alejandro, C. (2010). *La enseñanza de la filosofía en perspectiva*. Eudeba

Arnaiz, G. (2007). *Evolution of philosophical workshops: From philosophy for children to new philosophical practices*. Childhood & Philosophy, (5), 35-57.

B

Barrionuevo, A. (2012). *Una cartografía de la enseñanza de la filosofía en territorio argentino*. Boletín Científico Sapiens Research, 2(1), 50-54.

Berté M.(2014). *Didáctica de las operaciones mentales*. Narcea S.A. de .Ediciones Madrid. 38-39.

Boavida, J. (2006). *De una didáctica de la filosofía a una filosofía de la educación*. Revista Española De Pedagogía, 64(234), 205-226.

Boisvert (2004). *Formación del pensamiento crítico: Teoría y práctica*. Fondo de cultura económica. p.30.

Bravo Salinas, Néstor H.(1997). *Pedagogía Problemática: Acerca de los nuevos paradigmas en educación*. Bogotá, Convenio Andrés Bello. P.184

Bustamante, G. (2012). *Pedagogía de kant: ¿una filosofía de la educación?*. Magis: Revista Internacional De Investigación En Educación, 5(10), 155-171.

C

Calderón, N. (2014). *Implementación de la estrategia didáctica del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo en el análisis literario de hamlet de shakespeare*. Educación, 38(2), 51-62.

Canales Cerón M. *Metodologías de la investigación social*. Santiago: LOM Ediciones; 2006. p. 163-165.

Cárdenas Páez, A. (2011). *Piaget: Lenguaje, conocimiento y educación*. Revista Colombiana De Educación, (60), 71-91.

Carmona, M. G., Varela, G. (2006). *La filosofía para niños como medio generador de los valores del dialogo y la solidaridad: Segunda etapa de educación básica en la unidad educativa "padre blanco"* (valera, estado trujillo). (FILOSOFÍA). Revista Agora Trujillo, 9(17), 141

Cerletti, A. (2015). *Didáctica filosófica, didáctica aleatoria de la filosofía*. Educação: Revista do Centro De Educação UFSM, 40(1), 27-36.

Chetty, S. (1996). *The case study method for research in small-medium sized firms*.

International Small Business Journal, Vol. 5. Oct-Dec.

Cortés Sánchez, E. M. (2007). *Hacia una fundamentación filosófica de la educación en derechos humanos*. Magistro, 1(2), 343-354.

Course Hero (2015) recuperado de <https://www.coursehero.com/file/p2hqrsu/El-sentido-com%C3%BAAn-se-diferencia-de-la-superstici%C3%B3n-porque-el-sentido-com%C3%BAAn/>

D

Díaz Vivas, J. (2012). *Modelos pedagógicos en educación a distancia*. REDHECS: Revista Electrónica De Humanidades, Educación Y Comunicación Social, (12), 86-113.

De Paz Abril, D. (2007), *Prácticas escolares y educación para la ciudadanía global. Una mirada trasformadora*. Colección Ciudadanía Global. Intermon Oxfam ediciones. España. p.259.

Díaz-Bravo, Laura; Torruco-García, Uri; Martínez-Hernández, Mildred; Varela-Ruiz, Margarita. *La entrevista, recurso flexible y dinámico Investigación en Educación*. Médica, vol. 2, núm. 7, julio-septiembre, 2013, pp. 162-167 Universidad Nacional Autónoma de México Distrito Federal, México

E

Evaluación filosofía (2017) recuperado de <https://es.scribd.com/document/365026196/Evaluacion-de-Filosofi1-Final-2017>

F

Fàbregues Feijóo, Sergi, Meneses Naranjo, Julio, Rodríguez Gómez, David, Paré, Marie-Hélène

(2016) Técnicas de investigación social y educativa. Editorial UOC, 2016. 224 páginas

Fernández Larralde, M. M., & Sañudo, M. (2014). *Expresando la existencia: El pensamiento crítico por medio del arte, la ética y la filosofía*. Innovación Educativa, 14(66), 91-101.

Fernández, J. (2001). *Elementos que conducen al concepto de profesión*. Revista electrónica de investigación educativa, p.3 (1)

FREIRE, P. 1970. *Pedagogía del Oprimido*, Siglo XXI, Madrid. España.

FREIRE, P. 1969. *La educación como práctica de la libertad*. Tierra Nueva, Montevideo.

G

Gadamer, H. (1995) *El inicio de la filosofía occidental*, España. Barcelona Padios

Gaitán R. C, López, E. otros (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media*. Ministerio de educación Nacional. Colombia.

García Fallas, J. (2007). *Multiculturalidad y educación: Una discusión pedagógica y epistemológica para el siglo Xxi*.(Xi Jornadas De Investigación Filosófica, 2005). Revista De Filosofía De La Universidad De Costa Rica,45(114). .Costa Rica. P.93.

García Puchades, W. (2013). *Alain Badiou y la filosofía como presentación didáctica del ser en común*. Isegoría, 0(49). Revista de Filosofía Moral y Política. Universidad Politécnica de Venecia. España. P. 583-598.

Garrido G. (2013). *La innovación en la docencia y el aprendizaje de la filosofía del derecho por medio del método de casos*. Revista Jurídica De Investigación E Innovación Educativa. P. 25-42.

Grau Duhart, O. (2009). *Otra vez el deseo: Para pensar la enseñanza de la filosofía*. Revista De Filosofía, Universidad de Chile. Chile. Volumen 65. P. 97-103

Gil, N. (2005). *Aprendizaje significativo*. Contexto Educativo: Revista Digital De Investigación Y Nuevas Tecnologías, (vol. 36) Covarrubias Papahiu, P. (2010). Psicología educativa. Perfiles Educativos. España.

Guillem, A. G. (2009). *Por una educación filosófica: La herencia pedagógica de María Zambrano*. Observar, 3, 103-108.

I

I.E.CASD DE Barrancabermeja (2017). *Espacio de retroalimentación pedagógica y de formación complementaria del Área de Ciencias Sociales y Filosofía de la I. E. CASD de Barrancabermeja*. Recuperado de <http://cienciasfilosoficasd.blogspot.com/2017/02/taller-de-epistemologia-grado-11.html> CIENCIASFILOSOFICASD

ICFES.(2014). *Alineación del examen SABER 11.Lineamientos generales 2014-2*. Tomado http://www2.icfes.gov.co/examenes/component/docman/doc_view/798-presentacion-alineacion-saber-11-jornadas-de-divulgacion-2014?Itemid=

ICFES. (2014). *Guías: Módulo de lectura crítica saber pro 2014-1*. Tomado de <http://www.afacom.org/mages/lectura%20critica%202014-1.pdf>

J

Jaramillo Gaviria, C. I. (2008). *Reflexiones de una profesora de secundaria sobre la enseñanza de la filosofía*. *Magistro*, 2(4). Colombia. P. 99-116.

K

Kuechler Manfred (1998) "The Survey Method: An Indispensable Tool for Social Sciences Everywhere?", en *American Behavioral Scientist*, 42 (2): 178-200.

L

Lara, Avila, y Olivares. (2015). *Desarrollo del pensamiento crítico mediante la aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas*. Tecnológico de Monterrey – Bogotá, D.C.

Lara, J. M. & Rodríguez, E. (2016). Fomento del desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de grado decimo desde situaciones cotidianas en la asignatura de Filosofía. . *Revista Educación y Humanismo*, 18(31), 343-357.
<http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.18.31.1383>

López Aymes, G. (2012). *Pensamiento crítico en el aula*. Docencia E Investigación: Revista De La Escuela Universitaria De Magisterio De Toledo, (22), P.41-60.

Loya Chávez, H. (2008). *Los modelos pedagógicos en la formación de profesores*. Revista Iberoamericana De Educación. México. P. 46.

M

- Madariaga Araya, P., & Schaffernicht, M. (2013). *Uso de objetos de aprendizaje para el desarrollo del pensamiento crítico*. Revista De Ciencias Sociales, p. 472-484.
- Magallón, a. (2014).- *Filosofía y pensamiento crítico latinoamericano de la actualidad*, De Raíz Diversa, vol. 1, núm. 1, abril-septiembre, pp. 41-65, 2014
- Mandujano Estrada, M. (2010). *La lectura orientada a la comprensión: Didáctica y práctica de la filosofía*. HASER: Revista Internacional De Filosofía Aplicada. España. P. 43-65.
- Martínez Carazo, P. (2006) *El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica* Pensamiento & Gestión, Universidad del Norte Barranquilla, Colombia núm. 20 pp. 165-193
- Mena, R. V. E. (2010). *Diseño básico: Reflexiones sobre pedagogía : "aprender jugando" : diseño de instrumentos didácticos para el desarrollo de competencias en diseño*. Bogotá: Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano.
- Meneses & Rodríguez (2018) *Cuestionario y la entrevista*. p.9 recuperado de:
http://femrecerca.cat/meneses/files/pid_00174026.pdf
- Ministerio de Educación, s.f. *Lineamientos para una formación por competencias*.
Recuperado www.mineducacion.gov.co/1621/w3-printer-299637.html
- Mina A. (2012). *Amor a la filosofía y el espíritu crítico: una pedagogía de la filosofía y epistemología del pensamiento crítico Sophia*. Colección de Filosofía de la Educación, Universidad Politécnica Salesiana Cuenca, Ecuador. núm. 12. P. 181-190.
- Molina, M. (2012). *Pedagogía participativa y filosofía de la esperanza en los escritos de Arturo Roig*. Utopía Y Praxis Latinoamericana. P. 81-9

Morales Zúñiga, L. C. (2012). *South park: Crítica del pensamiento crítico*. Revista Reflexiones. Costa Rica. P. 91(2)

Moran Beltrán, L., & Méndez Reyes, J. (2010). *Democracia, pensamiento crítico y transformación universitaria*. Revista De Filosofía, p. 73.

Muñoz D. (2014). *La relación pedagogía y política en la obra de Paulo Freire: Hacia una filosofía crítica de la educación en américa latina*. Ratio Juris, 9(18), 177-206.

N

Novak J.D.(1998).*Learning creating and Using Knowledge*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. Estados Unidos.

O

Orozco-Jutorán, Mariana (2006) “*La evaluación diagnóstica, formativa y sumativa en la enseñanza de la traducción*”, en: Varela, M.J. (ed.) *La evaluación en los estudios de traducción e interpretación*. Sevilla: Bienza. p. 47-68 ISBN: 978-84-933962-8-2.

Ortiz Acosta J. (2013). “*Filosofía y pensamiento crítico*”. Sincronía, num6, enero-junio, pp1-20. Universidad de Guadalajara, Guadalajara México

P

Páramo, P. (2011). Investigación de estudio de caso: estrategia de indagación. En *La investigación en ciencias sociales: estrategias de indagación*. Universidad piloto de Colombia Graficas Gilpor LTDA. P. 305-314

Peñuela Contreras, D. M. (2010). *Fernando González, educador latinoamericano: Pensamiento y rebeldía*. Nómadas. P. 199-212.

Pérez & López (2.006). *Cuadernos de inspección educativa. Evaluación del sistema, marco Teórico de la evaluación diagnóstica.* (p.2)

Perrello J. (2008). *Didáctica de la filosofía.* Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, Universidad Politécnica Salesiana Cuenca, Ecuador. P.155-210

Pineda, D. (2004). *Filosofía para niños, el ABC.*: Ed. Beta, Bogotá. P.30

R

Ramírez, M. S. (2007). *Recursos didácticos mediados por tecnología: Desarrollo e investigación de objetos de aprendizaje.* Memorias del 4º Congreso internacional de educación. Mexicali, México.

Ramírez, A. (2012). *Trabajo escolar inteligente y vivencial.* Ecoe ediciones - Bogotá. s.p.

Rev. Fac. Cienc.(2015). *Desarrollo del pensamiento crítico en el área de ciencias naturales en una escuela de secundaria,* Volumen 4, Número 2, p. 17-42,. ISSN electrónico 2357-5549. ISSN impreso 0121-747X.

Ricoeur, P. (1984). *La metáfora viva.* Buenos Aires. Editorial Megapolis.

Rodríguez G., Gil F. & García E. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa.* Aljibe, granada, España. P.44-49

Rodríguez Palmero, M. L. (2011). *La teoría del aprendizaje significativo: Una revisión aplicable a la escuela actual.* Investigación e Innovación Educativa i Socioeducativa. P. 29-50.

Romano Rodríguez, C., & Maren Alonso, R. (2011). *Hacia una estética del aprendizaje de la filosofía.* Lámpara De Diógenes: Revista Semestral De Filosofía. P. 191-198.

S

Salas A. (2009). *Pensamiento crítico y mundo de la vida en la filosofía latinoamericana: En recuerdo del filósofo vasco, José María Mardones*. Estudios filosóficos, prácticas, historias, ideas [online]. 2009, vol.11, n.1 [citado 2018-07-09], p.19-32. Recuperado de: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-94902009000100003&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1851-9490

Sampieri, R., Collado, F. y Baptista (2003). *Metodología de investigación Mc Graw –Hill Interamericana*, México, D.F. P.9-25

Santiago J., Bongaerts H., Sánchez J., & Seseña M. (2011). *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español*. Imprenta Kadmos Salamanca. P.525.

Saiz C., Rivas S., (2008) *Evaluación En Pensamiento Crítico: Una Propuesta Para Diferenciar Formas De Pensar*. Recuperado de <http://www.pensamiento-critico.com/archivos/evaluarpcergodf.pdf>

S. A., & Rodríguez Franco, A. H. (2011). *Pensamiento crítico: Su relevancia para la educación en una sociedad cambiante*. Psicología, p.29.

Stake, R. E. (2005). *Qualitative case studies*. En: N.K. Denzin & Y. S.

T

Ther Ríos, Francisco Ensayo sobre el uso de la encuesta: hermenéutica y reflexividad de la técnica investigativa Revista Austral de Ciencias Sociales, núm. 8, 2004, pp. 17-27
Universidad Austral de Chile Valdivia, Chile

Torres Bugdud, A., Alvarez Aguilar, N., & Fernández Fernández, I. (2006). *Un modelo pedagógico para la auto transformación integral del estudiante universitario*. Tendencias Pedagógicas. P. 155-168

Torres Vizcaya, M. (2013). *fracasado carácter global da educación: Apuntamentos para unha crítica filosófica da idea e función da educación*. Eduga: Revista Galega do Ensino.P.65.

Toro I. &Parra R. (2006) *Método y conocimiento: **metodología de la investigación : investigación cualitativa/investigación cuantitativa*** Universidad Eafit, 2006 - 387 páginas

Trujillo. (2008), *la sujetualidad: un argumento para implicar*. Editorial Pontifica Universidad Javeriana. Colombia. p. 146.

U

Ureña Pajarito, J. H. (2008). *Filosofía de la enseñanza y enseñanza de la filosofía*. Sincronía, p.4.

Universidad Santo Tomas de Aquino. Líneas de investigación. Recuperado de <https://humanidades.usta.edu.co/index.php/centro-de-investigacion-en-humanidades/lineas-de-investigacion#>

V

Valdiviezo Gainza, E. (2011). *Los desafíos de la educación inicial en la actualidad*. Educación. Perú. P.39- 51.

Vanegas, L. P., Vanegas, C., Ospina, O. H., & Restrepo, P. A. (2016). *Entre la discapacidad y los estilos de aprendizaje: múltiples significados frente a la diversidad de capacidades*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. p. 107-1

Vargas, C. (2007). *Globalización e identidad: Una propuesta metodológica*. (XI Jornadas De Investigación Filosófica, 2005). Revista De Filosofía De La Universidad De Costa Rica. Costa Rica. P.45- 85.

Vélez Gutiérrez, Carlos Fernando. (2013). *Una reflexión interdisciplinar sobre el pensamiento crítico*”. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Manizales: Universidad de Caldas. Colombia. No. 2, Vol. 9, P. 11.

Vélez, F & Rojas C. (2016). *PRINCIPIOS SOCIOLOGICOS DE LA EDUCACION*. Place of publication not identified: LULU COM.

Y

Yin, R. K. (1989, 2009). Case Study Research. Design and Methods, Applied social research Methods Series. Newbury Park CA: Sage.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS DE LAS TABLAS

Tabla 1. Capacidades del pensamiento crítico. Fuente: López Aymes, G. (2012). *Pensamiento crítico en el aula*. Docencia E Investigación: Revista De La Escuela Universitaria De Magisterio De Toledo, (22), P.41-60.

Tabla 2. Razones para formar un pensamiento crítico y funciones propuestas al plantel Fuente:

Boisvert (2004). Formación del pensamiento crítico: Teoría y práctica. Fondo de cultura económica. p.30.

Tabla 3. Esquema sugerido que ejemplifica la relación entre Núcleos de problemas,

Competencias filosóficas y Preguntas filosóficas. Fuente: Gaitán R. C, López, E. otros (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media*. Ministerio de educación Nacional. Colombia.

Tabla 4. Propuesta de Planeación articulando el CLAF para el desarrollo del pensamiento crítico

desde la enseñanza de la filosofía. Fuente: Elaboración propia, propuesta planeación.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS DE LAS FIGURAS

Figura 1. Ciclo Lógico De Aprendizaje Formativo. FUNUSEN. Fuente: Ramírez, A. (2012).

Trabajo escolar inteligente y vivencial. Ecoe ediciones - Bogotá. s.p.

Figura 2. Porcentaje de respuesta pregunta No. 1. Fuente: Elaboración propia, prueba

diagnóstica

Figura 3. Porcentaje de respuesta pregunta No. 2. Fuente: Elaboración propia, prueba

diagnóstica

Figura 4. Porcentaje de respuesta pregunta No. 3. Fuente: Elaboración propia, prueba

diagnóstica

Figura 5. Porcentaje de respuesta pregunta No. 4. Fuente: Elaboración propia, prueba

diagnóstica

Figura 6. Porcentaje de respuesta pregunta No. 5. Fuente: Elaboración propia, prueba diagnóstica

Figura 7. Componentes del pensamiento crítico. Fuente: Saiz C., Rivas S., (2008) *Evaluación En Pensamiento Crítico: Una Propuesta Para Diferenciar Formas De Pensar*. Recuperado de <http://www.pensamiento-critico.com/archivos/evaluarpcergodf.pdf>

