UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRES BELLO
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACION
MENCIÓN FILOSOFÍA

ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS PARA FOMENTAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO A PARTIR DE LA ASIGNATURA FILOSOFÍA

Trabajo Especial de Grado presentado como requisito para optar al título de Licenciado en Educación Mención Filosofía.

Autor: Rafael Mendoza
Tutor: Gabino Matos

Caracas, junio de 2015

ÍNDICE GENERAL

Pág.

RESUMEN.....1

CAPÍTULO

I. **EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN**.....2

Planteamiento del problema.....2

Objetivos: general y específicos.....7

Justificación de la investigación.....8

Alcance y limitaciones de la investigación.....10

CAPÍTULO

II. **MARCO REFERENCIAL**..... 11

Antecedentes de la investigación..... 11

El pensamiento crítico: necesidad en el horizonte educativo..... 14

El pensamiento creativo: alternativa educativa nuevamente..... 14

René Descartes (1596-1650) Método analítico..... 26

Immanuel Kant (1724-1804) Enseñar a filosofar..... 27

José Antonio Marina(1939) Enseñar a pensar..... 27

Fernando Savater (1947) Indagar el significado de las cosas.....28

Mathew Lipman (1922-2010) comunidad de indagación..... 29

Fundamentos pedagógicos para el Pensamiento crítico..... 33

La Didáctica y su importancia en la enseñanza de la filosofía..... 33

El constructivismo como modelo educativo..... 35

Aprendizaje significativo..... 36

Aprendizaje Cooperativo..... 37

Estrategias de enseñanza..... 39

CAPÍTULO

III. **MARCO METODOLÓGICO** 43

Nivel de la investigación 43

Diseño de la investigación 43

Técnica e instrumentos de recolección de datos 44

Técnica de procesamiento y análisis de datos 44

CÁPÍTULO

IV. **ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS PARA IMPULSAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO. UNA APROXIMACION A LA FILOSOFÍA.**

¿Qué son las orientaciones Pedagógicas? 44

¿Qué es el pensamiento crítico? 45

Los filósofos y el pensamiento crítico 46

Teorías pedagógicas y pensamiento crítico 48

Aprendizaje Significativo 48

Aprendizaje Cooperativo 48

Aprendizaje Por Descubrimiento 48

Pensamiento crítico: un aprendizaje integrado e integrador 49

Estructura sugerida de las Orientaciones Pedagógicas 50

¿Cómo desarrollar una clase del pensamiento crítico? 51

Sugerencia para la planificación 51

Textos filosóficos 52

Diálogos y preguntas 53

Recursos visuales 53

El docente como mediador del pensamiento crítico 54

¿Cómo de evaluar la actividad del pensamiento crítico? 56

Talleres 57

Taller: ¿es posible ser virtuoso? 58

Anexos de taller 1 64

Taller: Hablemos de justicia 67

Anexos de taller 2 73

ANEXOS..... 76
Anexo 1 (técnica de formulación de preguntas)..... 77
Anexo 2 (Mapas de conceptos..... 79
Anexo 3 (Organizador de clasificación)..... 80
Anexo 4 (Diagrama de Flujo)..... 81
Anexo 5 (Ideas previas)..... 82
Anexo 6 (Ensayo)..... 83
Anexo 7 (Disertación)..... 84
Anexo 8 (El Debate)..... 84

CONCLUSIONES..... 86
LISTA DE REFERENCIAS..... 89

ÍNDICE DE GRAFICO

Pag.

Figura 1. Influencias y propósitos para la didáctica del pensamiento Crítico..... 21

Figura 2. Dimensiones y énfasis del pensamiento Crítico como ciclo Interactivo..... 24

Figura 3. Fundamentos filosóficos para el pensamiento crítico y sus elementos claves..... 34

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD CATÒLICA ANDRES BELLO
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACION
ESCUELA DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA

ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS PARA FOMENTAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO A PARTIR DE LA ASIGNATURA FILOSOFÍA

Autor: Rafael Mendoza.
Tutor: Gabino Matos.
Fecha: junio 2015

RESUMEN

El propósito de esta investigación fue proponer *estrategias pedagógicas para orientar la enseñanza del Pensamiento Crítico en Bachillerato, inspirado en ideas filosóficas y teorías educativas contemporáneas.* Se partió de la crítica en una enseñanza tradicional de la filosofía de carácter contenidista y memorístico, que poco contribuye al desarrollo de habilidades del pensamiento crítico; este se define como la cualidad que permite la apertura a distintas áreas de conocimientos e impulsa la capacidad del aprender a pensar y de estructurar la forma de razonar de las personas. Los fundamentos conceptuales de esta propuesta provienen de los aportes específicos de Rene Descartes (Método Analítico), Immanuel Kant (Enseñar a filosofar), José Antonio Marina (Aprender a pensar), Fernando Savater (Indagar el significado de las cosas) y Mathew Lipman (Comunidad de indagación); los cuales fueron puestos en contexto pedagógico, a partir de las teorías del aprendizaje significativo, aprendizaje cooperativo y estrategias de enseñanza. La metodología aplicada fue de carácter documental ya que se empleó el método de búsqueda, recopilación, análisis, crítica e interpretación de datos en medios impresos y electrónicos. Las conclusiones señalan que (a) Hay una necesidad de estimular a partir de la educación el perfil crítico en el estudiante (b) Existen sustentos teóricos filosóficos que inspiran la promoción del pensamiento crítico (c) Hay una base conceptual pedagógica que sustenta el pensamiento crítico como horizonte educativo, y (d) Pertinencia de aplicar una propuesta de un diseño metodológico que canalice el impulso del pensamiento crítico en estudiantes de bachillerato mediante el análisis de contenidos filosóficos.

Descriptores: Pensamiento Crítico, Enseñanza de la filosofía, Desarrollo del pensamiento, Estrategias para el pensamiento Crítico

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACION

Planteamiento del Problema.

La filosofía se enseña en el sistema educativo venezolano actual, como asignatura obligatoria en el segundo año del ciclo diversificado del bachillerato de la mención de humanidades. Las humanidades comprenden aquellas disciplinas que tratan del sentido del ser humano, de las expresiones y creaciones que conforman el haber cultural de la humanidad.

La enseñanza de la filosofía en bachillerato ha recibido, por parte de profesionales en la especialidad, de los mismos estudiantes y filósofos que han reflexionado acerca del tema, críticas relacionadas con la metodología de la enseñanza y sentido del desarrollo de sus contenidos y las formas de su evaluación. La constante de estos comentarios evidencia que hay un déficit pedagógico que no encamina, ni ayuda a mostrar el cómo hacer significativa la enseñanza de la filosofía. Es decir, tales críticas se concentran en replantearse el qué, el para qué y el cómo de la importancia de la asignatura filosofía en educación media.

Se puede resumir el planteamiento de este problema a partir de tres ideas críticas que muestran insatisfacción con la manera como se ha enseñado filosofía dentro del aula de clase del bachillerato venezolano, ellas son:

1. La enseñanza de la filosofía orientada a la memorización inconexa de contenidos.

2. La enseñanza de la filosofía sin tener un qué y un para qué claro que oriente las actividades académicas.

3. La enseñanza de la filosofía sin vinculación con situaciones de la vida cotidiana y expuesta con un lenguaje de difícil comprensión para el alumnado.

1. La enseñanza de la filosofía orientada a la memorización parece ser uno de los métodos más utilizados en la actualidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la filosofía. La memorización es un procedimiento basado en el reciclaje de información y datos inconexos entre sí (nombres de autores, conceptos y teorías) cuyo significado poco alcanza a comprender el estudiante. Esta crítica presenta el mismo sustento de la crítica general que se le hace a la educación actual, en la que se describe la educación ordinaria como la entidad (colegio, liceo, escuela) en donde los alumnos van a recibir información; tal como si fueran una suerte de cofre que necesita ser llenado con contenidos de poca o ninguna utilidad referencial y significativa (Nussbaum (2010), Camps (2008), Mays (1955)). Esta crítica a la educación en general, también se hace a la enseñanza y supuesto aprendizaje de la filosofía, como una de las asignaturas que se transmite en el bachillerato regular.

De esta manera, se puede considerar que la perspectiva que ha tomado la enseñanza de la filosofía en la educación media, -al menos en la educación venezolana- es la de impartir una enseñanza basada en la memorización de contenidos sin tener una referencia significativa de los mismos y mucho menos, cierta aplicabilidad a la vida cotidiana.

Es importante resaltar que cierto proceso acumulativo y la memorización razonada de algunos términos, son necesarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, en la enseñanza de las disciplinas se hace necesario el manejo de algunos contenidos básicos para facilitar su comprensión. Esto ocurrirá siempre y cuando estén enmarcados y organizados en un horizonte significativo. De esta manera, el proceso cognitivo podrá hacer las relaciones, asociaciones, resignificaciones e interpretaciones actualizando lo aprendido y abriéndose, desde allí, a nuevos conocimientos. Esto es aprender a aprender.

2. Enseñar contenido sueltos vinculados a temas filosóficos revela que no hay un parámetro verdadero ni valioso de lo que en primer lugar es la filosofía, para luego partir de ella. Por ello, y entre otros indicadores, se ha formulado la crítica de que la formación en materias filosóficas, se enseña sin considerar lo que se debe mostrar y justificar en la formación del pensamiento filosófico; es decir, que el estudiante sepa preguntarse por el sentido de las cosas. García, M. (1992) clasifica este elemento como uno de los problemas fundamentales que se deben resolver en la enseñanza de la filosofía. Al respecto afirma:

> *"...que parte de nuestros problemas proceden de la falta de claridad en el estatuto teórico de la filosofía. (...) ¿De qué estamos hablando cuando hablamos de filosofía? (...) tiene en parte su causa y origen en el hecho de que los profesores de filosofía no siempre estamos de acuerdo, ni siquiera en unos mínimos imprescindibles".*

Esta descripción resume una gran carencia que posee la propuesta de la enseñanza filosófica como oferta educativa. Se señala como un déficit que está en el carácter estructural; es decir, que cuestiona el qué, el cómo y el para qué, desde las bases mismas de lo que se pretende mostrar como enseñanza de filosofía; no posee un horizonte de claridad. Tal situación afecta las estrategias de enseñanza y evaluación; por ello, es muy atinente la pregunta que formula García, M. (1992); "*¿De qué estamos hablando cuando hablamos de filosofía?*". Vale la pena acotar que ésta no es una pregunta que surge desde la ingenuidad y desconocimiento del asunto, sino que, por el contrario, está dirigida a hacer consciente esa falta de demarcación de lo que se debe considerar como filosofía dentro de la enseñanza. Difícilmente se puede enseñar una disciplina si no hay una previa claridad del papel del aprendizaje de los contenidos de una asignatura.

3. Otra de las grandes situaciones que se cuestiona sobre la enseñanza de la filosofía como materia de estudio dentro de la educación media, es que no es estudiada ni presentada de manera comprensible para los estudiantes, porque los contenidos filosóficos son ofrecidos desde terminologías muchas veces abstractas y complicadas, y muy distanciadas de situaciones de la vida

diaria, a pesar de que su esencia se vincula con el hecho de ser persona. Esta dimensión abstracta dificulta la comprensión y genera rechazo de lo que se quiere mostrar con dichos contenidos. Sobre este aspecto, Marías, J.: (1996) afirma:

> "*he hablado del riesgo de que la filosofía quede enmascarada por una terminología abstrusa. Ese peligro es tan amplio que afecta a toda la disciplina. Los llamados "expertòs" usan todo el tiempo una jerga pedantesca y ridícula que empieza a producir escándalo y acabará por causar indignación*".

Es claro que a lo que se refiere el autor, no es a la producción de la filosofía con terminologías que pueden parecer abstractas y confusas; pues en el desarrollo de temas filosóficos, los pensadores se han visto movidos por la necesidad de crear esas terminologías para describir aquel fenómeno o situación que quieren argumentar. El verdadero problema que se señala acá, está relacionado con la estrategia que se aplica cuando se trata de encontrar el modo de enseñar y formar en filosofía, desde una terminología especializada que no es puesta en contexto de la realidad de los "conocimientos propios del estudiante" para garantizar su comprensión y significado. Al respecto Marina, J. (2013) dice: "*Una asignatura en filosofía para adolescentes no puede ser la misma que se estudia en la universidad, pero jibarizada*[1]*. Es otra cosa, tiene otros objetivos y ha de tener otro enfoque distinto*".

Estos autores señalan de manera implícita que el modelo y modo en que se aplica en la enseñanza de la filosofía en bachillerato, al menos en la educación venezolana, no se asume *como* una herramienta eficaz para el desarrollo del pensamiento crítico dentro de la educación del bachillerato. En este nivel no es necesario ni útil presentar como filosofía grandes tesis y antítesis que se han desarrollado en la historia del pensamiento; más bien, parece necesario girar la vista para enfocarse en otros modos de mostrar la filosofía. Posiblemente este nuevo modo deje de ver a la filosofía como una materia más, dentro de un conjunto de asignaturas y pase a ser vista como una herramienta que ayude al desarrollo del pensamiento reflexivo y sus aprendizajes puedan ser integrados en todas las asignaturas.

---

[1] Jibarizada: expresión usada para disminuir, quitar importancia y hacer una ridiculización de una situación.

Varios son los autores que procuran que no se debe enseñar filosofía sino enseñar a filosofar. Desarrollar el pensamiento crítico es un indicador estratégico para iniciarse en el filosofar. Útiles son las palabras de Mayz, E. (1955):

> *"el aprender filosofía quiere decir aprender primordialmente a pensar (...) pero mal puede lograrse tales finalidades enseñando meros "resultados" y "soluciones" y flaca ocasión para la formación de un pensar en ciernes es atiborrarlo de "formulas" y "definiciones". A las fórmulas y a las definiciones –al saber "temático"- se puede llegar incluso sin pensar".*

Así pues, este autor muestra un horizonte que puede orientar el significado del aprendizaje de la filosofía en pro de otras actividades, ubicándola como una estrategia para "aprender a pensar". Siendo el "aprender a pensar" una de las principales fortalezas que genera la filosofía en aquel que se tope con ella, aporta una estructura del pensar que es completamente útil para todas las dimensiones del quehacer de la persona. De este modo, el aprendizaje de la filosofía no puede quedarse, de ninguna manera, en un aprender sin significatividad o sin sentido; por el contrario, debe propiciar un horizonte que impulse el desarrollo del pensamiento razonado y crítico del educando.

El abordaje de la problemática sobre la enseñanza de la asignatura filosofía en el bachillerato venezolano, motiva ciertas interrogantes que orientan esta investigación: 1. Aplicando el modelo del pensamiento crítico ¿Cuáles estrategias y actividades pueden estimular las reflexiones y la argumentación en los estudiantes de bachillerato en la asignatura de filosofía? 2. ¿Cuales actividades de enseñanza aprendizaje fomentan el aprender a prender? 3. ¿Qué metodología recomendada por pedagogos y filósofos pueden adaptarse para la enseñanza de filosofía? Y 4. ¿Cómo pueden inculcarse los contenidos filosóficos en las situaciones cotidianas de las personas? Responder a estas interrogantes, integrándolos a la realidad educativa venezolana relacionada con la enseñanza de la filosofa en el bachillerato y considerando la aplicación de aportes teóricos-metodológicos conocidos, permite abordar los siguientes objetivos de investigación.

Objetivos generales:

Proponer estrategias pedagógicas para orientar la enseñanza del Pensamiento Crítico en Bachillerato, inspirado en ideas filosóficas y teorías educativas contemporáneas.

Objetivos específicos:

- Determinar la necesidad de propiciar en el estudiante el desarrollo del pensamiento crítico situado como horizonte educativo desde los sustentos teóricos educativos.

- Analizar los fundamentos teóricos y prácticos filosóficos y pedagógicos que sustentan la promoción del pensamiento crítico y su aplicabilidad en el desarrollo del razonamiento del estudiante.

- Proponer orientaciones pedagógicas, que permitan impulsar el pensamiento crítico en jóvenes estudiantes de educación media, a través de textos filosóficos.

Justificación

El resultado de la educación depende, casi en su totalidad, de la idea que se tenga de ella y la claridad del horizonte sobre el cual está puesta. El interés que tengan los estudiantes en el "para qué del aprender", está muy relacionado a esa intencionalidad que oriente el proceso educativo. Hay entonces una correlación necesaria e indivisible entre la visión del hecho educativo y sus productos, entendidos como procesos cognitivos, desarrollo del pensamiento de actividades y valores. En consecuencia, para enseñar filosofía, es determinante saber qué y para qué se enseña, para poder decidir el cómo hacerlo con estrategias apropiadas a tales respuestas.

En Venezuela la educación básica y la media diversificada en general, está involucrada en dicho reclamo, aunque no se puede negar que en ella ha habido intentos -al menos teóricos- de reformularla y replantearla aplicando el mejoramiento del aprendizaje, pero por ser programas que no logran leerse desde su aplicación en una estrategia práctica, no logran aplicarse. Este proyecto se ve tergiversado cuando su horizonte y su quehacer se contaminan por intereses particulares de carácter político, económico y social. Si este ha sido un problema bastante notable en la educación en general en Venezuela, cuanto no más, existirá en la enseñanza de la filosofía dentro de la propuesta educativa, sobre todo cuando al hablar de la filosofía y de sus funciones, no hay una mayor claridad.

En esta investigación se propone apoyar, incentivar y estimular el proceso de educación y formación en estrategias propias del saber filosófico como herramienta de desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del ciclo diversificado del bachillerato. Se estima pertinente que el desarrollo de estrategias cognitivas afines al pensamiento crítico y el razonar argumentativo, en mucho podría contribuir con la afirmación de que la educación contemporánea se plantea como propósito ideal el desarrollo de sujetos autónomos, críticos, libres y cultivadores de la libertad.

Es importante señalar, que para aproximarse a una educación crítica y argumentativa desde la enseñanza de la filosofía, es fundamental tener claro una idea de lo que es la filosofía; aislada del enfoque tradicional de su enseñanza como una historia, o como principios de psicología o de metafísica. Así mismo es necesario renovar el desarrollo metodológico de la enseñanza de la filosofía, a fin de convertirla en una herramienta que propicie el pensamiento crítico, analítico, creativo y situado del joven, en ese sentido, un aprendizaje significativo. *"Aprender a filosofar no es lo mismo que aprender ciertos contenidos filosóficos como una asignatura más, porque no se trata de conocer lo que otros han pensado, sino de desarrollar competencias para el análisis, la argumentación, la reflexión, en fin aprender a aprender"* (Matos, G. 2005).

Asumir estos ideales como norte de la enseñanza de la asignatura filosofía en bachillerato, implica dirigir la vista a la utilidad, el sentido y fundamentalmente al desarrollo del pensamiento autónomo, lo cual conlleva a modificar las formas didácticas de trasmitir, ejecutar y evaluar los contenidos de la asignatura filosofía en bachillerato. Esto provoca un cambio de criterio que abre oportunidad a una nueva manera de entender lo que es la filosofía como medio y método de comprensión de aspectos distintos de la realidad o de distintas áreas de conocimientos. En este sentido, la filosofía tiene el privilegio de ayudar al desarrollo y potencialización del pensamiento autónomo y por ello podría tener el rol de ser una asignatura central en el proceso educativo (Lipman, Sharm, Oscayan, 2002).

A partir de la idea de la filosofía como una asignatura que vislumbre y aumente la capacidad de reflexionar acerca de los contenidos y curiosidades emanadas por otra materia y por la circunstancias de la vida misma, se ve la necesidad de trabajar con seriedad la propuesta de hacer la filosofía algo más amena y cercana a la necesidad y vivencia de los estudiantes. Esto con el propósito de propiciar bases que formen, como diría Nussbaum. M (2010)*"un ciudadano en particular: un ser activo, crítico, curioso"*.

De las ideas anteriores, se desprende que, el propósito de dicho planteamiento no se queda en la trasmisión y memorización de ciertos contenidos filosóficos, sino en la apertura mental que permite hacer del

estudiante, e inclusive del profesor, un sujeto de autonomía, cuestión que es mucho más valiosa que tener que memorizar toda una serie de planteamientos de teorías y soluciones de problema, porque su horizonte es propiciar elementos para que el pensamiento se desarrolle de manera libre. En este sentido, proponer en clase ejercicios de pensamiento crítico, de respuestas argumentadas y manejo de preguntas divergentes y evaluativas, puede contribuir a resolver el enfoque metodológico de la "enseñanza" y "aprendizaje" de la asignatura filosofía en el bachillerato venezolano.

Alcance y limitaciones de la investigación

1. Existen pocas bibliografías sobre didáctica filosófica, es decir, aunque hay ciertos textos que teorizan el cómo enseñar a argumentar, estos han sido presentados como aspectos aislados en el cuerpo de reflexión sobre la enseñanza y aprendizaje de la filosofía.

2. Esta investigación se centra en el desarrollo del pensamiento crítico, teniendo en cuenta que éste no es más que un elemento dentro del pensar filosófico y del aprender a filosofar.

3. Las críticas y reflexiones que aquí se proponen, están referidas a la enseñanza de la filosofía en el bachillerato venezolano, sin pretender que tal instrucción sea común a otro contexto.

4. Se dispone de pocos estudios como tesis, trabajos de ascenso y artículos de investigación filosófica, que aborden y reflexionen sobre el qué, el por qué, y el cómo abordar los contenidos filosóficos en el bachillerato venezolano.

CAPÍTULO II

MARCO REFEENCIAL

El propósito de este capítulo es ofrecer una serie de conceptos y principios básicos, en los que se enmarca la presente investigación, a fin de delimitar su alcance teórico. En tal sentido, la información obtenida se estructura en los siguientes apartados: (a) Antecedentes de la investigación; (b) El pensamiento crítico como necesidad en el horizonte educativo; (c) Fundamentos Filosóficos para el pensamiento crítico; (d) Fundamentos pedagógicos para el pensamiento crítico.

Antecedentes de la investigación

En líneas generales, los antecedentes permiten fundamentar los lineamientos prácticos que aprueban el rumbo de la investigación a presentar y abren la posibilidad de ahondar en la verificación metodológica y estratégica, sustentada en las aproximaciones teóricas de temas familiarizados, afines o complementarios de la propuesta a emprender. Entre los trabajos que se identificaron con relación a la investigación a abordar, se encuentran los siguientes:

Atuve, J. (2010) realizó una investigación desde la Universidad de Los Andes (ULA, Venezuela) sobre **"El pensamiento crítico y su inserción en la educación superior"**, con el objeto de denotar la importancia del uso del pensamiento autónomo, como herramienta de aprendizaje y de apertura de conocimiento e indagación en la educación superior universitaria venezolana. Dicha investigación fue realizada desde una metodología documental analítica, en la que se recorre parte de la historia del pensamiento humano y explica

cómo se ha asumido e incorporado el pensamiento crítico en los estudios y en los niveles de concepción de las ideas, promovido por las instituciones universitarias en Venezuela. En esta investigación se concluye que el desarrollo del pensamiento crítico es el producto, y una etapa del proceso del desarrollo de las reflexiones en el hombre, en el cual, se van integrando procesalmente distintas etapas: proponer; analizar; evaluar y comprender.

Montoya, J y Monsalve, J (2008) publicaron un artículo de investigación desde la Universidad Católica del Norte (Colombia), titulado **"Estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico en el aula"**. Se plantean como objetivo el desarrollo de un diseño de instrucción en el que se estimula el pensamiento crítico del educando, a partir de los análisis de las mismas situaciones de vida de los estudiantes. La metodología implementada en esta investigación es de tipo cualitativo-descriptivo y parte de la necesidad de generar procesos aplicables en el aula, encaminados a desarrollar habilidades que fomenten en los estudiantes el pensar críticamente. La investigación fue desarrollada durante 3 meses y aplicada a una muestra estudiantil de 60 estudiantes de la etapa básica secundaria de ciber escuelas de la Fundación Universitaria Católica del Norte. La investigación concluyó aportando una serie de estrategias didácticas que promueven el uso del pensamiento crítico, aplicadas a la modalidad educativa cibernética.

Andreu, M. y García, M. (2014) presentaron un artículo de investigación titulado **"Evaluación del pensamiento crítico en el trabajo grupal"**, con el objetivo de establecer un método para medir el pensamiento crítico de los alumnos, a lo largo de una experiencia en trabajo colaborativo. Este artículo de investigación ha sido desarrollado bajo una metodología experiencial descriptiva, con un población de 34 estudiantes de ingeniería de destintas nacionalidades. A lo largo de esta actividad se propusieron como modelos-pruebas dos (2) formatos para hacer la respectiva evaluación; uno para abordar datos de carácter cualitativo y otro para medir el desempeño de carácter cuantitativo. El resultado de esta investigación se presenta como insumo importante para el desarrollo de formas evaluativas del pensamiento crítico en el aula, a partir de la aplicación de los instrumentos, rúbrica y autoevaluación en los grupos de trabajo.

Morales, Z. (2014) publica un artículo corto de investigación titulado **"El pensamiento crítico en las teorías educativas contemporáneas"**. Es una investigación de carácter documental analítica, en la que el autor muestra cómo ha sido tomada la idea del pensamiento crítico en los distintos autores y propuestas pedagógicas en la época contemporánea. Dicho artículo reflexiona sobre la importancia que ha tenido el pensamiento crítico como partícipe de las propuestas pedagógicas existentes y refuerza la necesidad de potenciar el pensamiento crítico dentro de los procesos educativos. Esta investigación concluye, que en las teorías contemporáneas de la educación el uso del pensamiento crítico ha tenido una gran vigencia a nivel teórico, sin embargo, las grandes problemáticas presentes en el desarrollo y la enseñanzas del uso del pensamiento crítico, radican en la forma de la práctica profesional y en las metodologías inapropiadas de evaluar.

Madariaga, P. y Schaffernicht, M. (2013) presentaron un artículo de investigación titulado **"Uso de objeto de aprendizaje para el desarrollo del pensamiento crítico",** que plantea como objetivo, el desarrollo de una metodología didáctica, basada en la aplicación del concepto del área de informática y programación: "objeto de aprendizaje", y desde este concepto, la práctica de la enseñanza del pensamiento crítico, en estudiantes de pregrado en las universidades chilenas. La metodología utilizada para el desarrollo de este trabajo fue un estudio descriptivo, en el que se define -desde la perspectiva de varios autores- diferentes conceptos del pensamiento crítico. Esta investigación concluye con el aporte de una propuesta metodológica que permite la enseñanza de la herramienta del pensamiento crítico en jóvenes que inician sus estudios universitarios.

Sánchez, B. (2008) ofreció una ponencia publicada en la revista Arte y Humanidades (UNICA) denominada **"Pensamiento crítico, el diálogo y el entendimiento en Freire y en Lipman",** con el objetivo de proponer el diálogo como principio de apertura de entendimiento y del desarrollo del pensamiento crítico, en pro de construir, desde la educación, un mejor modelo social. La metodología usada para su desarrollo es documental-analítica, desde la cual se contrastan los principios educativos promovidos por los autores Freire y Lipman. En esta investigación se concluye que el diálogo es fundamental para

el desarrollo del pensamiento crítico, ya que a partir del mismo, el entendimiento se muestra y se alimenta.

Betancourth, S; Insuasti, K. y Riasco, N. (2012) presentaron una investigación de tipo científica-tecnológica, titulada **"Pensamiento Crítico a través de la discusión socrática en estudiantes universitarios".** Este trabajo plantea como objetivo, el análisis de los efectos de la discusión socrática sobre el pensamiento crítico en estudiantes del primer semestre de psicología de la Universidad de Nariño (Colombia). La metodología bajo la que se aplicó fue cuasi-experimental, con prepruebas y pospruebas para el desarrollo de cuatro habilidades en los estudiantes: inferencia, explicación, punto de vista y autorregulación. La investigación abordó resultados positivos con respecto al uso de la discusión socrática como medio para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes universitarios. Se concluye que el uso de la metodología de la discusión socrática propicia en el estudiante la habilidad de pensar críticamente, además de promover la construcción del conocimiento, y por ende, una motivación al aprendizaje.

El Pensamiento crítico: necesidad en el horizonte educativo

El pensamiento crítico: alternativa educativa nuevamente

La educación, en su sentido más amplio, se asume con criterio rector que plantea el horizonte de formación de los sujetos capaces de asumir una sociedad; esto supone que educar es formar individuos íntegros, capacitados, dispuestos e identificados, con el proyecto constante de construir una ciudadanía, considerando los distintos conocimientos tradicionales, culturales y científicos, así como el desarrollo del pensamiento en general. La integración de tales elementos configura el proyecto educativo de un país.

Los proyectos educativos a lo largo de la historia de las sociedades han cambiado su rumbo y muchas veces han sido tergiversados de sus horizontes, tergiversación que ha quedado plasmada en un modelo histórico o bien porque ya responden a intereses distintos a nuevas visiones sociales; hasta el punto

en que se ha juzgado que la educación actual está en crisis. Esta crisis es manifestada directamente en la forma como se imparten los contenidos educativos, cuyos productos resultantes se distancian mucho de la propuesta educativa.

A nivel global, la educación actual es acusada de ser una educación que no responde a las necesidades de los tiempos, aunque paradójicamente se teoriza como un modelo educativo que se propone dar respuesta a un modelo de productividad mecanicista, como el del inicio de la Modernidad, donde lo fundamental es aprender a hacer cosas específicas para el cumplimiento de una actividad concreta, obviando importantes potencialidades que pudiesen ser explotadas en la formación de las personas, tratando de responder al contexto de las necesidades actuales. Al respecto De Zubiría (2009) afirma:

> *"la escuela homogenizante, rutinaria, descontextualizada, mecánica, fragmentaria y repetitiva no se corresponde con un mundo social y económico cada vez más flexible, global, incierto y cambiante".*

De esta manera, De Zubiría (2009) comparte la propuesta educativa actual, en la que la pretensión mayor es formar individuos con capacidades y conocimientos similares u homogéneos, manifestando a su vez que tal propuesta es obsoleta y no responde a las necesidades espacio-temporales de un mundo que cada vez, se impone como dinámica predominante.

Esto supone que la educación que pretende el dominio de temas cerrados, memorísticos, y que además no se adecúen a la práctica de lo aprendido o al ritmo social existente, no es una propuesta real en la formación de los individuos de la sociedad actual. Contrario a esto, la educación, los sistemas educativos, las estrategias didácticas de enseñanza y junto con ellas los modelos docentes, deben dar un giro que permitan replantearse un modelo nuevo de educación que responda a la necesidad de los tiempos y de los sujetos (Nussbaum, M. 2010).

La educación como horizonte formativo de sujetos sociales que respondan a la necesidad de los tiempos, debe apuntar en toda su estructura a

propiciar un modelo diferente de individuo, el cual sobreabunde por encima de los conocimientos de contenidos cerrados, toda una serie de capacidades que funcionen como herramientas para los desenvolvimientos reales de circunstancias constantemente cambiantes. Al respecto De Zubiría (2009) dice:

> *"se debe, entonces apostar por un currículo basado en competencia, actualizado, significativo y pertinente, pero contextualizado de acuerdo con la región donde aspectos que no resulten significativos para el estudiante sean eliminados".*

Así pues, según De Zubiría, J. (2009), la formación en la educación debe apuntar y atinar a aspectos de interés para personas que se están formando, es decir, proponer, explorar y explotar la dimension educativa- formativa de los estudiantes desde los intereses propios de los individuos que viven el proceso, éstos a su vez, se ven involucrados referencialmente en las situaciones mismas de apertura de conocimientos, haciendo de la educación un sistema que impulsa el aprendizaje desde las experiencias vivenciales.

En este sentido, De Zubiria, J. (2009); Nussbaum, M. (2010), Suárez, V. y Ayala, Z. (2011) señalan la necesidad de reformar la educación en sus alcances y estrategias, en pro de responder a las demandas de los contextos sociales, económicos, políticos y culturales que se hacen presentes en la actualidad. Lo fundamental para estos autores es la educación de sujetos que se entrenen en el arte de ser individuos pensantes.

Parece pues, que el rumbo que se procura señalar como necesario en el horizonte educativo, es el de generar sujetos con capacidades de pensamiento autónomo, reflexivo y crítico. En este sentido, la educación con pretensión de motivar al conocimiento memorístico, sin referencia en la vivencia y sin referencia a utilidad alguna no promueve la formación de un individuo con tales actitudes.

Ahora, una reforma en la educación con pretensión a la formación de sujetos con el talante característico de pensadores críticos, autónomos y reflexivos, supone el implemento de la enseñanza de la argumentación que en sí, propone el aprendizaje del razonamiento y de la expresión del pensamiento

razonado, esto implica, entonces, que la educación debe implementar actividades que propongan el desempeño de dichas facultades.

Son reconocidos algunos métodos pedagógicos que propician tales facultades en la formación educativa, entre los más antiguos y conocidos se encuentra la pedagogía socrática, cuya principal función es el análisis y revisión del pensamiento, promoviendo así una reflexión autónoma, consciente y a su vez crítica, en la persona que pone en práctica dicho modelo. Por su parte, Nussbaum, M. (2010) manifiesta sobre la pedagogía socrática que *"... los valores socráticos se emplean para formar un tipo de ciudadano en particular: un ser activo, crítico, curioso y capaz"*.

Betancourth S; Insuasti, K. y Riascos, N. (2012) plantean que la función del método socrático tiene la riqueza de permitir al estudiante tener una posición propia en el pensamiento, pues al ser de carácter interrogativo, permite indagar, discurrir y profundizar en evidencias de un evento o situación, produciendo una concientización de lo que se piensa, y por ende, dando estructura en la forma de razonar y argumentar. En otras palabras, generando y estableciendo criterios desde el mismo pensar en el sujeto.

Dentro de la historia de diseños sobre propuestas pedagógicas se podrá encontrar una buena cantidad de personas que en sus ofertas buscaban replantear el modelo educativo existente, desde la pedagogía socrática, entre ellos se puede nombrar a: Rabindranath Tagore, María Montessori, John Dewey, Johann Heinrich Peztalozzi y Friedrich Froebel. Muchas de las propuestas presentada por estos autores siguen vigentes como ideales educativos hasta hoy, y en su fin último, proponen una educación que brinde la autonomía del pensamiento del educando y con ello, el pensamiento crítico y creativo.

Otro de los métodos pedagógicos que ha sido usado para propiciar una enseñanza y el uso del pensamiento crítico en los estudiantes, es la propuesta del filósofo norteamericano Mathew Lipman, cuyo objetivo va dirigido a la enseñanza del razonamiento autónomo en niños, a partir de la estructuración del pensamiento lógico. Dicho método es el denominado *"filosofía para niños"*. En

un apartado posterior se explicitará en qué consiste esta metodología pedagógica.

Siendo así, se encaminan estas líneas a plantear la educación basada en el desarrollo del pensamiento crítico en el estudiante. Esto supone entonces, entender en qué consiste el mismo, y para ello, es oportuno esbozar las siguiente líneas.

Lo primero que se puede decir sobre el pensamiento crítico es que éste no se desenvuelve en un aspecto específico de una materia, asignatura o situación en concreto. Por el contrario, a lo que se refiere este modelo es a la reflexión o posible reflexión que parte desde una estructura racional orgánica o sistemática, que permite a su vez, pensar de manera oportuna, diferente y consciente sobre cualquier situación, bien sea académica o de la vida diaria, es decir, éste no es un pensamiento sobre algo en específico, sino una estructura-herramienta que da una posibilidad de pensar autónomamente. Al respecto, Altuve, J (2010) plantea que *"... el pensamiento crítico, no obedece a una definición o concepto único ya que [...] existen diversos campos de acción donde se manifiesta".*

Rojas, C (s/f) manifiesta que el pensamiento crítico comprendido en términos generales, es una posibilidad de la mente humana, desde donde ésta elabora significaciones, a partir del ejercicio del pensamiento para la comprensión del mundo, esto da a entender que el pensamiento crítico es parte de las posibilidades propias del ser humano, pero que necesita ser desarrollado. Al respecto, Altuve, J. (2010) manifiesta que:

> *"El pensamiento crítico surge como una forma de reflexión racional e intuitiva, pensamiento que los seres humanos somos capaces de materializar en pos de nuevos conocimientos, de un crecimiento armonioso tanto en lo espiritual como en lo material, en la búsqueda de valores y virtudes que nos sitúen en una posición de comprensión y compasión con el mundo actual".*

Así pues, el pensar críticamente, es un acto de la razón que requiere de cierto entrenamiento, y es en ese entrenamiento de la facultad, en el que se dan las posibilidades del pensamiento distinto y con criterio. (Altuve, J. 2010).

Escobar A (1991) manifiesta que el pensamiento crítico "*es aquello que permite que uno se libere de sí mismo (...) el esfuerzo por saber cómo y hasta qué punto podría ser posible pensar de manera diferente, en lugar de legitimar lo que ya se conoce".* De esta manera se describe la función del pensamiento crítico como hacedor de nuevos pensamientos, o entendido de otra forma, es el establecimiento racional de ciertos criterios que posibilitan la apertura a nuevas formas de pensar y ser conciente de lo que se piensa, (Lipman, M. 1998).

En las líneas precedentes se ha podido describir en qué consiste la propuesta del pensamiento crítico. Es oportuno, por tanto, visualizar cuál es el efecto de este tipo de pensamiento, al ser aplicado dentro del contexto estudiantil en un aula de clases.

Paúl, R. y Elder, L. (2003) plantean que el pensamiento crítico está compuesto por ocho elementos vinculados con las estructuras universales del pensamiento. Estas estructuras corresponden a: 1. genera propósito; 2. plantea preguntas; 3. usa información; 4. usa conceptos; 5. hace inferencia; 6. hace suposiciones; 7. genera implicaciones; 8. expresa un punto de vista.

Estos pasos, que en realidad son una forma orgánica del funcionamiento de la razón, serían un resultado del uso del pensamiento crítico de un sujeto. En otras palabras, el uso del pensamiento crítico según Paúl, R. y Elder, L. (2003), correspondería a un modo de proceder, autónoma y racionalmente de un educando. Sugiere Matos, G. (2015) estos ocho elementos bien pueden asumirse como insumos para estructurar una propuesta metodológica aplicable al diseño de espacios y actividades orientadas a la enseñanza del pensamiento crítico, a partir de algún material base, como texto, imagen, video etc.

A continuación, se resumen en un diagrama, las referencias y propósitos básicos del pensamiento crítico, de cara a una educación autónoma reflexiva y crítica (Fig. 1).

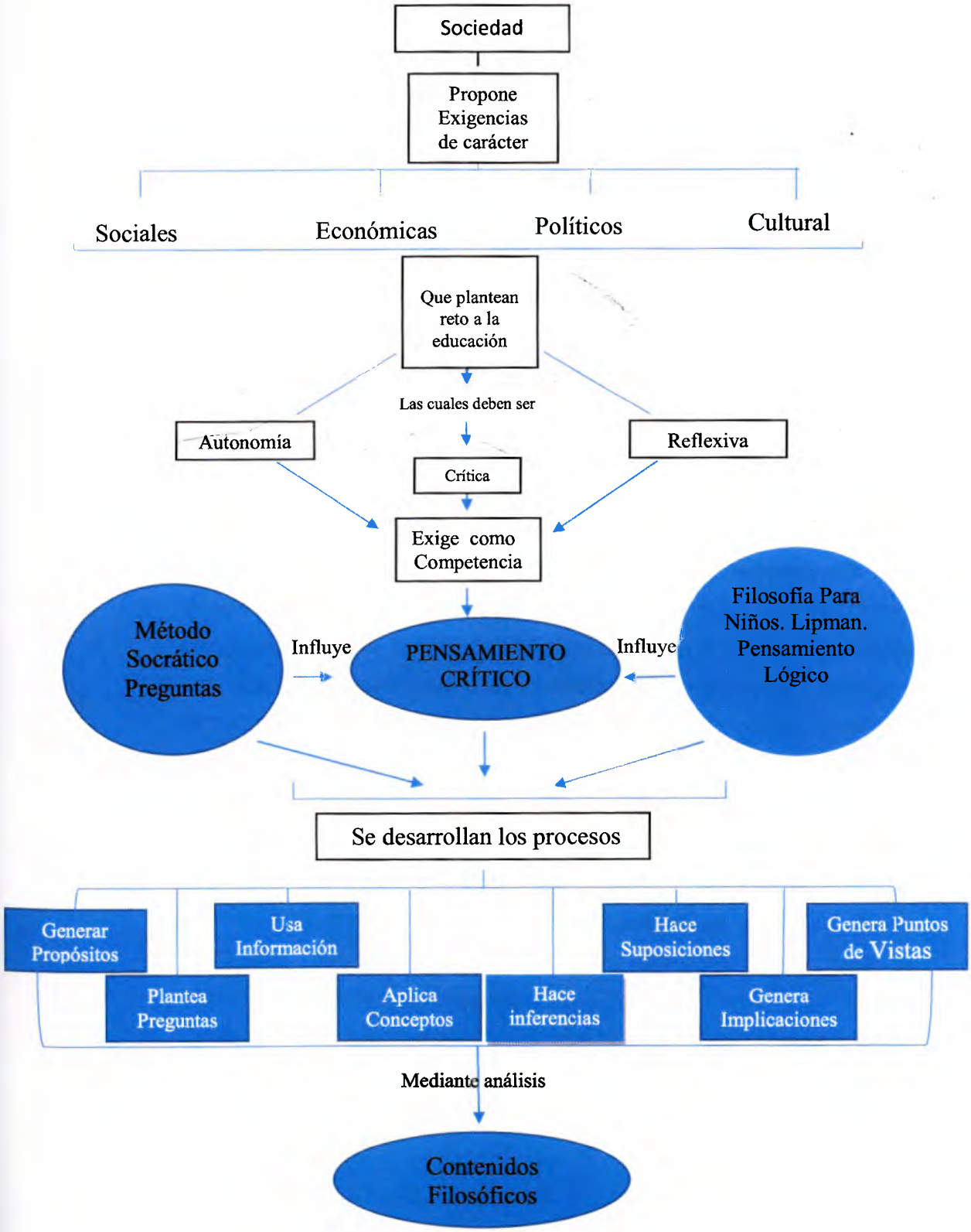


Figura 1 *Contexto, estructura y procesos para el desarrollo del pensamiento crítico (Mendoza R, Matos, G. 2015).*

Otra manera de comprender cuál es el proceso racional que se genera en las personas que hacen uso del pensamiento crítico, es la planteada por Rojas,

C. (s/f), a través de cinco dimensiones: 1. la dimensión lógica; 2. la dimensión sustantiva: 3. dimensión dialógica; 4. dimensión contextual y 5. la dimensión pragmática. Lo correspondiente, según Rojas, C. (s/f) a cada una de ellas es lo siguiente:

1. Dimensión lógica: hace referencia a la capacidad de la persona para conocer la significaciones de los términos y conceptos, la coherencia y el orden propiamente lógico de lo que se plantea. El pensamiento desde el orden lógico permite realizar un pensamiento ordenado, sistemático y claro.
2. Dimensión sustantiva: corresponde al área que permite revisar el contenido de la información en término del método empleado, para conocer la situación. Según el planteamiento del autor, esta área examina el contenido en formas de proposiciones lógicas, haciendo de ellas catalogaciones afirmativas o negativas.
3. Dimensión dialógica: atañe a la actitud de examinar el propio pensamiento, con relación a postulados u otro pensar, siendo el objeto de éste, la formación de criterios y la concientización del propio pensar frente a lo planteado.
4. Dimensión contextual: esta dimensión apunta al área más referencial, correspondiente a los contenidos sociales y biográficos, en los cuales se desenvuelve la actividad. Desde esta dimensión se permite hacer un análisis más profundo en el área ideológica-política y cultural de los contenidos, generando la pertinencia del contraste y por ende, el entendimiento de lo que se plantea.
5. Dimensión Pragmática: esta dimensión va dirigida a reconocer los fines del pensamiento y de las consecuencias que producen. En otras palabras, plantea el análisis completo del horizonte de lo que se plantea.

Desde los autores Rojas, C. (s/f) Paúl, R. y Elder, L. (2003), se ha descrito el modo de proceder del pensamiento crítico, en la razón de quien procede desde ese ejercicio. Ambos formulan el desarrollo de dicho pensamiento desde pasos concretos, o criterios que marcan el rumbo en el modo de razonar, mostrando de esta forma, en qué consiste, desde un punto de vista práctico, el uso del

pensamiento crítico. Se postulan desde ambos autores, grandes similitudes en su concepción del uso de la razón, salvando que, Rojas, C. (S/A), se inclina desde una descripción más lógica del proceso y Paúl, R. y Elder, L. (2003) describe tal proceso en formas de competencias.

De esta manera, se ha podido describir en qué consiste el pensamiento crítico, qué se genera desde él y cómo se procede desde él. Todo parece apuntar que desde la enseñanza o el despertar del criterio crítico en la razón, la educación se enmarca en otro horizonte, pues motiva a las personas a pensar desde su propio ser, da autonomía y postura frente a ideas, pensamientos o temas en específico.

Así pues, parece que frente a la crítica educativa que se postula en las líneas iniciales de este trabajo, y que es latente al contrastarse con la realidad, la enseñanza del uso del pensamiento crítico, se presenta como una alternativa en el modelo educativo actual como respuesta a las críticas planteadas. Desde él, se promueve la educación para hacer de los individuos, personas pensantes, de carácter autónomo y, al mismo tiempo creativas, esto significa que desde la perspectiva de la enseñanza del uso de la razón con criterios -como en efecto lo es el pensamiento crítico-, se promueve un ser interactivo, consiente y reflexivo, que acciona su razón desde una significatividad, y lo aprendido lo relaciona con la realidad.

Desde el planteamiento del pensamiento crítico, el uso de la memoria sólo como almacenadora de información se vuelve inútil, los contenidos sólo son válidos en cuanto que son generadores de nuevos procesos de aprendizaje y capacitan a los sujetos para expresar su pensar desde criterios racionales.

El siguiente diagrama resume las dimensiones del pensamiento crítico y el énfasis de los procesos cognitivos que implica el mismo. (Fig.2) como interpretación de la idea de Rojas, Paul y Herder, antes comentadas.

Figura 2 *Dimensiones y énfasis del Pensamiento Crítico como ciclo interactivo (Mendoza, R. Y Matos, G. (2015).*

Fundamentos filosóficos del pensamiento crítico

En este apartado, se tratarán de esbozar cronológicamente algunos planteamientos estratégicos propuestos desde la dimensión pedagógica de la filosofía para el desarrollo del pensamiento crítico, con el objetivo de visualizar cómo la enseñanza de la filosofía puede estimular la práctica y el desarrollo de la razón crítica en los individuos.

A lo largo de la historia del pensamiento humano occidental, la filosofía ha sido considerada como la actividad racional que intenta comprender la

realidad. En cada época, cada generación del pensamiento ha marcado un hito fundamental, que ha sido necesario para la prosecución de tal proyecto; cada etapa del pensamiento, ha sido fundamento para las épocas consecuentes que han surgido hasta la actualidad.

Así pues, tomando como referencia los grandes bloques del pensamiento, no se puede concebir un pensamiento pos-moderno, sin un pensamiento contemporáneo; ni el contemporáneo, sin el surgimiento del moderno; ni el moderno sin la existencia del escolástico; ni el escolático sin la presencia del pensamiento surgido en la antigua Grecia. Cada una de estas épocas del pensamiento ha marcado un acento en la historia del hombre y a su vez han sido necesarias para comprender de dónde surge el pensamiento de los tiempos actuales y hacia donde se dirige. García-Moriyón, F. (2013) lo manifiesta de la siguiente manera:

> *"La filosofía se caracteriza por un conjunto de temas que ha venido discutiendo durante los últimos 2.500 años. No se puede decir que todos los grandes filósofos hayan tratado todos los temas, ni tampoco que alguno se nos pueda escapar en esta enumeración, pero todos ellos son significativos".*

Sabiendo que la filosofía occidental representa, por lo menos en su contenido, las grandes y pequeñas propuestas del desarrollo del pensamiento, la pretensión principal de este apartado, es mostrar cómo desde ella, se puede generar en los nuevos estudiantes, la postura de un pensamiento autónomo, crítico y creativo. En este sentido, lo que se quiere recalcar sobre la filosofía no es su desarrollo histórico en el pensamiento, sino su acción en la apertura a nuevas formas y maneras de comprender la realidad.

Es oportuno intentar comprender cuál es el significado que tiene la filosofía, como área de conocimiento desde la cual se pueden estimular en el estudiante, los rasgos del pensamiento autónomo, crítico y creativo. Es cierto que estos rasgos no se desarrollan de manera individual en el sujeto, contrario a ello, son consecuencia y al mismo tiempo necesidad, el uno del otro. Las dimensiones y elementos del pensamiento implican una interacción constante.

Partamos del hecho que el estudio del saber filosófico, no es un estudio que se muestra como cerrado, finalizado y elaborado en su totalidad; por el contrario, el estudio de la filosofía, revela una complejidad que se muestra en las distintas propuestas desarrolladas a lo largo de la historia, y que a su vez, tiene la riqueza de mostrar distintos pensamientos y sistemas cuya complejidad posibilita generar espacios para un pensar por sí mismo, el cual se enriquece si es contrastado con la realidad y las experiencias del individuo. En este sentido, la asignatura filosofía, no tiene sentido en su saber meramente teórico, sino desde la necesidad de responder a una realidad. Al respecto, Ortiz, J. (2013) manifiesta: *"tenemos que hacer filosofía desde nuestra realidad y desde nuestros problemas, y pensando en un futuro común. Ya no basta con estudiar otras filosofías de otras culturas que estudian otros problemas".*

Así, la asignatura filosofía, desde la perspectiva que se intenta plantear en estas líneas, tiene un rol pragmático y fundamental, que es el de generar en los educandos, la inquietud de pensar desde sí mismo, en combinación con referencias experienciales y circunstanciales. Es lo que autores como Lipman, M (1998), García-Moriyón, F. (2013), Paúl. R, Elder, L. (2003) han llamado el desarrollo del pensamiento crítico.

En la historia de la filosofía, se pueden encontrar una serie de pensadores que, en sus planteamientos, apoyan el uso de la razón crítica como un práctica natural de la filosofía. A efectos de esta investigación, se considerarán oportunos para sustentar lo expuesto, las referencias de: a) Rene Descartes; b) Immanuel Kant; c) Matthew Lipman; d) José Antonio Marina y e) Fernando Savater, quienes, cada uno desde una época, y líneas diferentes, muestran tales propósitos en el pensar.

Rene Descartes (1596-1650): *Método Analítico*:

Fue uno de los iniciadores y pioneros en la instauración del paradigma del pensamiento moderno. Con Descartes se inicia un giro rotundo en la concepción pensante de la búsqueda de la verdad, como respuesta a un quiebre histórico en la estructura pensante del hombre de su tiempo: la escolástica. Reales, G. y Antisery, D. (1992) manifiestan, con referencia a Descartes y su propuesta de ideas desarrolladas, que "*en su trabajo encontramos un frescor que no se haya en ningún filósofo precedente –aunque sean notables- desde los tiempos de Platón*"

La innovación cartesiana en el modo pensante, consiste en establecer unos criterios que permitan conocer la totalidad de lo real, sin desvincular la ciencia de la filosofía. Reales, G. y Antisery, D. (1992) dicen "*lo que urge es poner en claro los fundamentos que permitan un nuevo tipo de conocimiento de la totalidad de lo real, por lo menos en su líneas esenciales.*" De esta manera, el camino que emprende Descartes es el establecimiento de nuevos principios que tengan como fin el acercamiento a la verdad, sin importar ni en dónde ni el cómo se usen.

Estos principios serán reglas presentadas de manera fácil. Para que cualquier persona la pueda usar y en su óptima aplicación impidan aceptar lo que es falso como verdadero. Descartes lo manifiesta de la siguiente manera: "*reglas fáciles que, a quien las observe escrupulosamente le impida tomar lo falso por verdadero, y sin ningún esfuerzo mental, aumentando gradualmente la ciencia*". Descartes finalmente logra presentar en su faena 4 reglas centrales en su obra llamada *El Discurso del Método*; a) toma de evidencia; b) análisis de la evidencia; c) síntesis del análisis, y d) comprobación. Estas reglas, -como el mismo lo manifiesta- son reglas sencillas, que esclarecen el entendimiento y la comprensión, en la medida en la que son aplicadas. Este procedimiento es el conocido en la actualidad como el método analítico.

Descartes, a partir de su método propuesto, promovió el uso de la razón sobre todas las cosas. Con él se inaugura la racionalidad como modelo en el pensamiento humano.

Immanuel Kant (1724-1804): *Enseñar a Filosofar*:

Ha sido considerado una de las más ilustres figuras del pensamiento filosófico moderno. A Kant, se le hace responsable de cortar una largà tradición filosófica occidental, que se venía arrastrando desde la época antigua hasta sus tiempos. García-Morente (1973) lo expresa de la siguiente manera: *"Kant cierra un periodo de la historia de la filosofía [...] pero por otra parte Kant abre un nuevo período", es decir,* ese período al que abre camino Kant, es llamado el "idealismo trascendental", desde el cual construye una epistemología alejada de la metafísica, que era el modelo del desarrollo del pensamiento que se había establecido hasta su impronta.

Para Kant, lo propio de la filosofía no es haberse hecho una ciencia acabada, por el contrario, es una ciencia que está totalmente abierta al acto del uso de la razón. El mismo Kant manifiesta que *"solo se puede aprender a filosofar, es decir, a ejercitar el talento de la razón siguiendo sus principios generales en ciertos ensayos existentes, pero siempre salvando el derecho de la razón a examinar esos principias en sus propias fuentes y a refrendarlos o rechazarlos".* Estas líneas motivan a comprender el rol de la filosofía, como algo que corresponde hacerse constantemente usando la actividad del pensamiento y de la razón. Siendo así fundamental entender desde la postura de Kant, que no se enseña la filosofía, se enseña a filosofar.

José Antonio Marina (1939): Aprender a pensar:

Marina, J (2013) plantea que la enseñanza de la filosofía en la actualidad, debe enseñar a los estudiantes, el aprender a pensar, a seleccionar información, a ejercer una mirada crítica respecto a lo que se enfrentan; es decir, que la filosofía sea una herramienta para el objeto del conocimiento y no un fin como conocimiento. Explícitamente lo manifiesta al decir que: *"se trata de convertir la filosofía en un adverbio, y enseñar a tomar decisiones personales y políticas, a leer la prensa y ver la televisión, a ser ingenieros, arquitectos o empleados de bancos "filosóficamente".* El mismo autor, complementa esa cita,

justificando que el proyecto de la enseñanza de la filosofía, desde su punto vista, tiene el papel fundamental de ser aplicada en la vida diaria y en todos los actos que van desde el proceder racional, hasta el proceder ético. Así pues, para Marina, J. (2003) lo fundamental de la filosofía, como asignatura de estudio en el bachillerato es que enseñe a pensar.

Esa pretensión que se propone desde la enseñanza en la asignatura filosofía, es lo que se plantea como pensamiento autónomo, crítico y a su vez creativo. Desde ese punto de vista, la filosofía no es una materia que se mira a sí misma como un fin, sino como un medio. Ella misma sirve, en tanto que genera en la persona, criterios para pensar, como puente de entendimiento de diferentes temáticas, reflexiones, realidades, puntos de vistas y áreas de conocimiento.

De esta manera, se puede comprender que la asignatura filosofía puede ser productora del pensamiento autónomo, creativo y crítico, en la medida en que ayuda a generar las condiciones para pensar por sí mismo, con criterios, de manera responsable, y al mismo tiempo generando las posibilidades de pensar de manera diferente, y por ende, de forma creativa e innovadora.

Fernando Savater (1947): Indagar el Significado de las cosas:

Es un pensador contemporáneo de nacionalidad española preocupado por la educación. Promueve la enseñanza de la asignatura filosofía desde la reflexión situada en los contextos. Para él, la filosofía es "*la reflexión constante desde la cultura en que vivimos y su significado, no sólo objetivo sino también subjetivo para nosotros*". Para Savater (1999), el quehacer filosófico, no es específicamente, aprender memorísticamente el desarrollo de unos sistemas filosóficos, por el contrario, considerar que la filosofía nace en el constante preguntarse por la realidad, por las situaciones concretas y específicas de los sujetos y su entorno.

No obstante, para tan gran tarea es necesario el dominio cognoscitivo de la cultura, frente a lo que expresa "*sin preparación cultural previa, a lo más*

que llega la filosofía es a fórmulas no totalmente irrelevantes pero bastante limitadas". De esta manera, este pensador muestra la importancia que tiene el conocimiento del factor cultura, como elemento fundamental en el desarrollo del pensamiento. Entendido desde otra manera, promueve la reflexión filosófica desde una postura significativa y a partir de allí, situada.

Desde su papel docente, Savater, F. (1999) promueve, en la enseñanza de la filosofía, el "*aprender a filosofar*", como es ese elemento que impulsa la razón a indagar, a buscar y a descubrir los qué, los cómo y los por qué de las cosas.

Mathew Liman (1922-2010): Comunidad de indagación:

La Filosofía para Niños (FpN) es una propuesta metodológica educativa, presentada por el filósofo estadounidense Mathew Lipman, a finales de la década de los sesenta. Dicha propuesta se plantea con el horizonte de hacer de la filosofía, una herramienta que promueva en las personas, especialmente en los niños y niñas, un talante crítico y reflexivo en el pensamiento.

Lipman, M. (1992) plantea que:

> *"La filosofía es una disciplina que toma en consideración formas alternativas de actuar, crear y hablar. Para descubrir estas alternativas, los filósofos evalúan y examinan constantemente sus propias presuposiciones, cuestionan los que otra persona normalmente dan por sentado y especulan imaginativamente sobre marcos de referencia cada vez mas amplios".*

Movido por esta perspectiva sobre qué es la filosofía, nace el planteamiento didáctico metodológico llamado Filosofía para Niños. Así pues, es oportuno esbozar en las líneas siguientes, en qué consiste y cómo se plantea dicha metodología.

Esta propuesta está motivada, fundamentalmente, con la intención de hacer de los sujetos, personas pensantes, que cuestionen e indaguen por sí mismas, asuntos que tienen que ver con su vivencia ordinaria. La propuesta de Lipman está desarrollada por etapas que, no tienen correspondencia con una edad en

específico y que a su vez, pueden ser trabajadas con personas en edades distintas de las planteadas. (Salazar, A. 2005)

El modelo de la Filosofía para Niños propone el trabajo reflexivo, a través de ciertos contenidos filosóficos, que atañen a las distintas dimensiones significativas de las personas, como lo son la lógica, moral y social del individuo, promovidas desde la técnica de la reflexión y expresión de pensamiento, motivado por el trabajo grupal, denominado, "comunidad de investigación".

La comunidad de investigación tiene un peso fundamental en la metodología propuesta por Lipman. Desde ella se propone cambiar la forma de concebir el aula, convirtiéndola en comunidad, en la que los estudiantes no reciban clases magistrales como histórica y tradicionalmente se conoce. Contrario a ello, plantea el ejercicio del trabajo en grupo, como centro de reflexión y discusión en los estudiantes. Es lo que se considera como el diálogo cooperativo y la expresión razonada del conjunto (Gonzáles, S. y Méndez, P. 1998).

Las discusiones que se proponen en las comunidades de investigación están diseñadas y a su vez dirigidas por un pensum, que en su horizonte plantea las materias de discusión y de reflexión de manera no cerrada. Esta metodología está constituida por una serie de libros, presentada en forma de novelas, en las que, a partir de relatos, se postulan problemas y planteamientos filosóficos que atañen a preguntas generadoras en las etapas para la que está diseñado. Así pues, la propuesta de filosofía para niños, introduce dentro de su contenido una amplia gama de materia a reflexionar. Los contenidos propuestos en estos cuentos o novelas desde esta metodología, son: a) ELFIE: conocimiento de uno mismo; b) KIO Y GUS: conocimiento del entorno; c) PIXIE: el lenguaje, el cuerpo, la amistad, la creatividad; d) HARRY: lógica y tema filosófico variado; e) LISA: la reflexión ética; f) SUKI: reflexión estética, literatura y arte; g) MARK: la sociedad, las leyes, la democracia.

Cada uno de los libros mencionados, corresponden a su desarrollo dentro de las comunidades de investigación, así como también a una etapa, sugerente desde el programa.

Dentro de esta propuesta, es importante recalcar que el docente tiene un rol fundamental en la participación de las comunidades de investigación. Su primera función es la de interactuar como un miembro más de las mismas, pero a su vez, interviniendo en los momentos en que sea necesario la coordinación de procedimientos lógicos y filosóficos que se presenten en el espacio de interacción, además de la motivación a la participación de todos los integrantes de la comunidad (Gonzáles. S, Méndez. P. 1998). Es fundamental recalcar que para apoyo del docente que promueve la educación desde la filosofía para niños, existe una serie de manuales que acompañan la temática reflexiva de los grupos.

(Salazar, A. 2005) manifiesta que desde la propuesta metodológica de la Filosofía para Niños, se promueve en los estudiantes las capacidades de:

- Desarrollo de destrezas en el razonamiento.
- Familiarización de los estudiantes con la reflexión filosófica, a partir de sus experiencias e intereses.
- Creación de las comunidades de investigación, como modelo de trabajo y reflexión
- Centralidad del diálogo, como procedimiento para la reflexión grupal.

Pareciera entonces, que como asignatura, la filosofía propone una variedad de posibilidades metodológicas, que potencian al individuo en su ser integral, y constituye una fuente que enriquece y despierta las facultades racionales que sitúan al hombre como cúpula de todo, no obstante, parece que la metodología con la que se pretende explotar todas esas posibilidades, muchas veces es *in atinente*, por lo que es fundamental tratar de centrar la atención en modelos pedagógicos que se preocupen por hacer del individuo un sujeto íntegro, pensante, reflexivo y autónomo. En otras palabras, una persona que desarrolle el pensamiento crítico para ejercitar las competencias del análisis, la relación, la comparación, el juicio y la argumentación.

En conclusión, los soportes teóricos conceptuales del pensamiento crítico que sostiene esta investigación, bien pueden ser resumidos en el siguiente diagrama. Allí se procesan los cinco aportes seleccionados; lo cuales serán insumos determinantes para definir las orientaciones pedagógicas propuestas. (Fig.3)

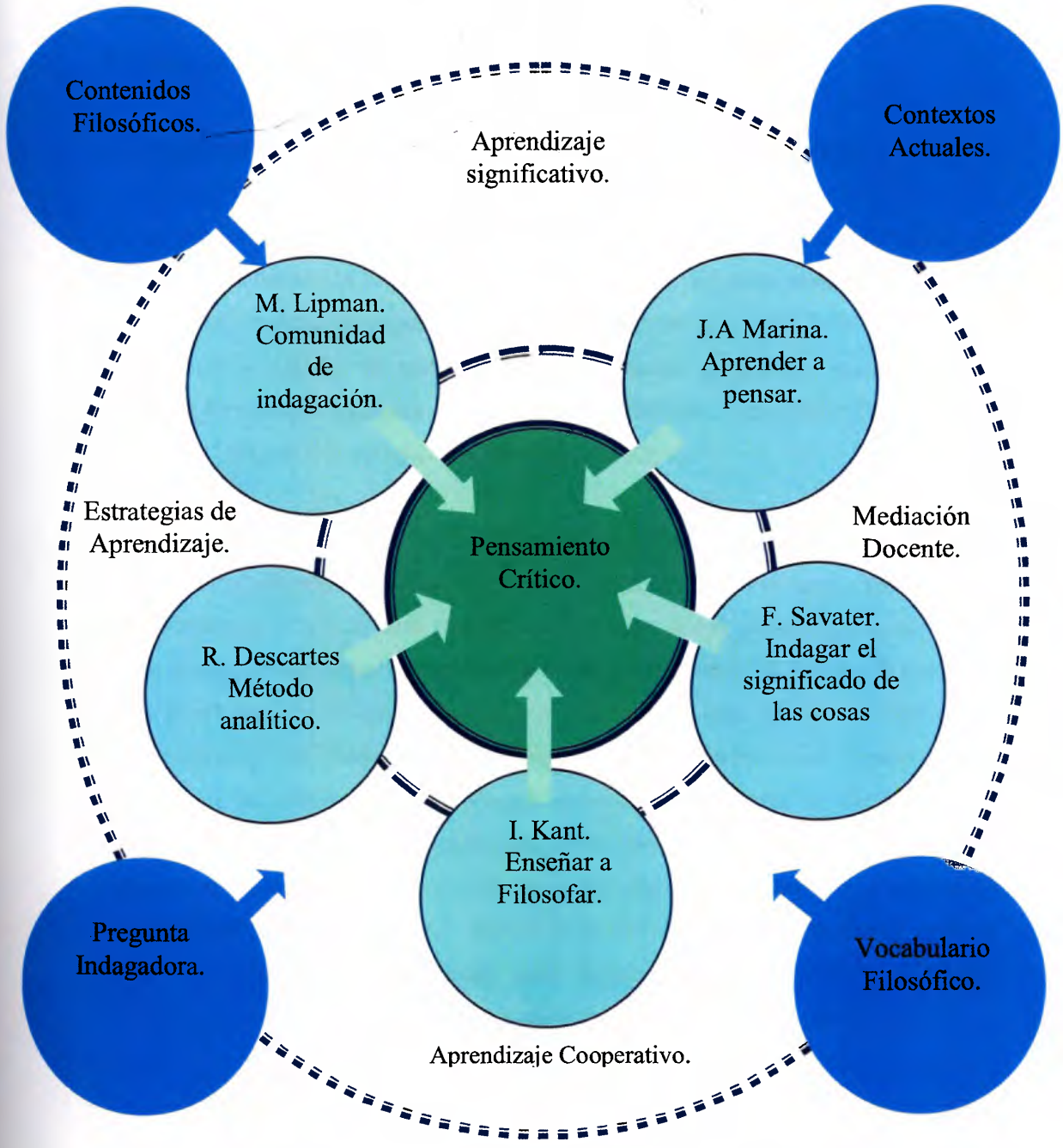


Figura 3: *Fundamentos filosóficos para el pensamiento crítico y sus elementos claves.*

Fundamentos Pedagógicos para el Pensamiento Crítico.

Este apartado pretende desarrollar algunos sustentos teóricos, que promueven desde la teoría didáctica y la pedagógica el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. Los puntos a desarrollarse en este apartado serán: a) La Didáctica; b) El Constructivismo como enfoque en el modelo educativo; c) El Aprendizaje significativo; d) Aprendizaje cooperativo; e) Estrategias de enseñanza.

a) La Didáctica y su importancia en la enseñanza de la filosofía.

La Didáctica puede entenderse como una serie de técnicas por medio de las cuales se realiza la enseñanza (Nereci, I. 1970). En este sentido, constituye un elemento dentro de la pedagogía, que contribuye al proceso de enseñanza-aprendizaje y cuando es aplicada en un contexto específico, -usando como medios, elementos teóricos y prácticos- contribuye al desarrollo y a la formación integral del estudiante (Carvajal, M. 2009).

La Didáctica, posee un rol fundamental en el aparato educativo, el cual se enfoca directamente en la dimensión escolar, desde una perspectiva epistemológica y crítica, que requiere de los elementos pedagógicos para que no se quede en un aspecto netamente dialógico (Gómez, M. 2003). Al tratar de mostrar el valor de la educación desde el punto de vista constructivista de la significatividad, la Didáctica, va referida a la vinculación del "saber" y del "hacer" en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde la Didáctica, se pretende generar una educación que promueva los aspectos por parte del docente: enseñar, instruir, y comunicar, y por parte del estudiante, el aprender (Carvajal, M. 2009). Pero no desde el modo como se ha concebido la educación tradicional y magistral, sino desde una perspectiva que brinde herramientas al estudiante para ser autónomo en el actuar del pensamiento.

Gómez, M. (2003) plantea que la didáctica busca aportar una transposición de lo que se pretende enseñar, cuestión que se comprende como

el hecho de saber transmitir los contenidos o los conocimientos complicados en un lenguaje apto para ser impartido y digerido en un aula de clase. Siendo así, la Didáctica, para ser desarrollada, requiere de una descontextualización y a su vez, una recontextualización de los saberes que se buscan impartir, teniendo como pretensión primordial, acercar el conocimiento a los estudiantes, desde una vinculación con el entorno familiar, social y docente y del objeto del conocimiento (Carvajal, M. 2009), pero que a su vez promueva el actuar reflexivo del estudiante, al respecto (Gómez, M. 2003) dice:

> "*La didáctica designa entonces el trabajo reflexivo que un saber hace sobre sí mismo, la interrogación que la conduce sobre sus fundamentos, sus conceptos, sus métodos, sus campos de aplicación y sus límites.*"

De esta forma, la Didáctica es comprendida como una ciencia educativa que se centra en el arte de enseñar, desde la intervención en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuyo fin es promover la formación intelectual de los estudiantes desde el actuar del docente. En este sentido, la Didáctica representa un elemento dentro de la pedagogía, que propone, de parte del docente, propiciar la educación desde estrategias y metodologías apropiadas para ser ejecutadas.

La Didáctica filosófica tiene la función de hacer un vínculo entre la relación de la filosofía y su enseñanza (Gómez, M. 2003). De esta manera se puede decir que la Didáctica aplicada a la filosofía pretende buscar hacer consciente y eficaz, las actividades educativas en la asignatura filosofía; desde ella, surge la necesidad de plantear unas herramientas educativas que propicien la mediación de los contenidos filosóficos o de la enseñanza de la asignatura filosofía, si perder la visión de lo que ésta propone, pero sí buscando desde ella, la compresión de los estudiantes en combinación con su uso del pensar reflexivo. En este sentido, Matos, G. (2015) opina que:

> "*más que una didáctica de la filosofía en sí misma; lo que se pretende es adecuar conceptos, procesos y actividades*

válidas por la pedagogía, a la manera de cómo deben ser explorados y explotados los contenidos filosóficos, de cara a fomentar un modo de pensar analítico, racional y crítico sobre temas cotidianos abordados desde el saber filosófico"

En tal sentido, la concepción de las teorías pedagógicas explicitadas en el constructivismo, el aprendizaje significativo y el aprendizaje cooperativo contribuyen a conceptualizar y desarrollar una visión didáctica útil para enseñar el pensamiento crítico desde determinados contenidos filosóficos asociados a la cotidianidad de la persona.

b) El constructivismo como modelo educativo.

El planteamiento psicológico del enfoque constructivista manifiesta en su esencia, que el conocimiento no es el resultado de una mera copia de la realidad que ha existido, sino que es producto de un proceso interactivo, por medio del cual la información externa es procesada mediante la interpretación de la mente. En dicho proceso, la mente procede, construyendo progresivamente modelos explicativos que se van haciendo cada vez más complejos, y que permiten el conocimiento y la explicación de la realidad. (Serrano, J. y Pons, R .2011)

Desde el constructivismo, el proceso de aprendizaje y enseñanza parte del principio que manifiesta que la educación posee la tarea de promover el proceso de crecimiento personal del estudiante, en el entorno cultural y con el grupo al cual pertenece; sin embargo, para que este proceso pueda emprenderse, es necesario promoverlo por medio de actividades que sean planificadas y a su vez intencionadas y sistemáticas, que logren propiciar una actividad mental constructivista. (Barriga, F. y Rojas, G. 2010).

En el constructivismo no se admite la idea de comprender al estudiante sólo como un receptáculo y a su vez, como un reproductor de los conocimientos que son depositados en la memoria. Tampoco la idea de manejar los conocimientos específicos acumulados sin relación a un entorno de

referencia, contrario a ello, el constructivismo, como modelo psicológico y teórico del aprendizaje, promueve en el estudiante la construcción de la identidad personal, en el marco de un contexto social y cultural, (Coll. 1988): citado por Barriga. F, Rojas, G. (2010). Esto significa que la concepción de la persona y en este caso el estudiante, desde la perspectiva constructivista, es un ser que tiene la posibilidad de construirse y construir sus conocimientos desde la relación con su entorno y su significatividad.

c) Aprendizaje Significativo.

El aprendizaje se asume como un proceso permanente, mediante el cual las personas adquieren o modifican ideas, habilidades, destrezas, conductas o valores, a partir de distintas experiencias, instrucciones, razonamientos y observaciones. (Zapata. s/f). En este sentido, el aprendizaje se puede generar en todas circunstancias, es decir, de manera formal e informal. El aprendizaje es una actividad que se desarrolla en el hombre en cualquier instancia, siendo éste, el receptor e intérprete de lo estímulos que se convertirán en aprendizajes.

El aprendizaje significativo es entendido como el proceso mediante el cual, la persona adquiere o modifica nuevos esquemas cognitivos, que se da de manera formal o informal en el individuo, pero considera como fundamental su arranque desde las estructuras cognitivas -entendidas como ideas, conceptos que provienen de un determinado campo de conocimiento- que se han traído previamente. Ausubel, D. (1983) lo manifiesta de la siguiente manera: *"el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información"*. Así pues, el planteamiento del aprendizaje significativo es la propuesta que vincula los conocimientos obtenidos en diferentes etapas de la vida del individuo, que relacionándose con ciertas informaciones, generan otros conocimientos, cuestión que Barriga, F. y Rojas, G. (2010) manifiestan de la siguiente manera: *"el aprendizaje significativo es aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante una relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes"*.

De esta forma, se comprende que desde el aprendizaje significativo se proporciona en el estudiante, -gracias a la apelación de la significatividad de los conocimientos- un modelo integrador en las condiciones del individuo, en el que el sujeto cognoscente, pueda desarrollar unas serie de facultades, como la actitud autodidacta en el conocimiento y la disciplina educativa, como un proceder ordinario en la vida.

d) Aprendizaje cooperativo.

En la propuesta constructivista del aprendizaje, cuyo objetivo fundamental es la construcción del conocimiento por el mismo estudiante, se plantea como una de las herramientas para la potencialización y el enriquecimiento de los conocimientos, la técnica del aprendizaje cooperativo.

Aunque no existe un consenso en la definición de lo que es el aprendizaje cooperativo, es aceptada la que lo postula como una propuesta didáctica, ejecutada en grupos pequeños, en la que los integrantes trabajan juntos para maximizar su aprendizaje y el de los demás. (Barriga, F. y Rojas, G. 2010). Desde los elementos más psicopedagógicos, Fernández, N. & García-Ruiz, R. (2007) manifiestan de cara al aprendizaje cooperativo que:

> "*El aprendizaje cooperativo hace referencia a un modo alternativo de organizar los procesos cognitivos que se han de provocar en un proceso de enseñanza aprendizaje tanto dentro como fuera del aula. Es decir, se trata con su implementación de superar determinadas "lagunas" generadas con la aplicación exclusiva de técnicas tradicionales de aprendizaje grupal, interesadas más por resultados que por rendimientos, responsabilidades grupales más que individuales, grupos homogéneos más que heterogéneos, líderes únicos en vez de liderazgos compartidos, etc.*"

De esta manera, se puede considerar que el aprendizaje cooperativo, es una herramienta que promueve la integración y el desarrollo del individuo que se ve involucrado en dicha propuesta, generando, en principio, la manifestación de los conocimientos previos que llevan los estudiantes, la

capacidad de exponerlos a los demás compañeros, recibir confrontación y entre el conjunto, lograr un proyecto común.

Así, desde el aprendizaje cooperativo, se concibe que cada miembro participante de una comunidad de aprendizaje, debe ser co-responsable con el proyecto que emprende en el área de conocimiento. Esta situación de aprendizaje promueve los beneficios para el conjunto del grupo, pero a su vez, para cada uno de los individuos que lo conforma. (Servicio de innovación educativa. 2008)

Jonson, D, W. Jonson, R. y Aique, S. (1999) describen cinco (5) elementos que se visualizan como positivos desde el aprendizaje cooperativo en los estudiantes:

1. Buscan obtener significativamente más información del otro, que los que trabajan en estructuras de objetivos competitivos.

2. Tienen menos desviaciones y errores de percepción para comprender perspectivas y posiciones ajenas.

3. Comunican la información con mayor precisión, al estar acostumbrados a expresar sus ideas y su información con más frecuencia, escuchar con mayor atención lo que dicen los demás y aceptar más a menudo las ideas e informaciones ajenas.

4. Confían más en el valor de sus propias ideas sobre los temas discutidos.

5. Hacen uso óptimo de la información proporcionada por otros alumnos.

Partiendo de allí, se puede comprender que desde la perspectiva de la construcción del conocimiento, la metodología del aprendizaje cooperativo promueve en el estudiante que se forma bajo este modelo, la capacidad de construir conocimientos en interacción con otros estudiantes, desde las bases de los mismos conocimientos que cada uno trae, la reflexión conjunta y la necesidad de responder a problemas planteados.

Transferir estos postulados a la enseñanza de contenidos filosóficos, implica que el docente seleccione y prepare determinados aspectos, para que sean analizados en pequeños grupos y a partir de allí, se apliquen a casos y ejemplos de la vida cotidiana. Solo así, se garantiza un aprendizaje significativo y crítico de los contenidos filosóficos específicos.

e) Estrategias de enseñanza:

Las estrategias de enseñanza constituyen el vehículo para internalizar los contenidos que se quieren enseñar. Con ellas se responde a la pregunta del cómo se aplican los contenidos para que sean óptimos los procesos que se quieren generar en la enseñanza. Toda estrategia didáctica o de enseñanza, está precedida por unos lineamientos teóricos que fundamentan sus procesos y su fin; es aquí donde el docente interviene de manera directa en el modelo de estrategia, asumiendo el rol fundamental de la traducción y readaptación de los postulados estratégicos, para realizar la futura aplicación del método en el que dirigirá la enseñanza.

Barriga, F. (2010), en el desarrollo de la estrategia de la enseñanza desde la línea constructivista, propone que "para abordar la enseñanza desde esta óptica, creemos que el docente debe comenzar por apropiarse de un referente teórico conceptual potente, como el que la perspectiva constructivista le ofrece".

Es importante para el docente -por muy inclinado que esté en su práctica-, que desarrolle, la misma desde un modelo teórico educativo que le dirija y oriente a saberse abierto y cognoscente de diversas estrategias de aprendizaje, pues dicho conocimiento será el que le permita desenvolverse en su función de educador de manera eficiente y óptima. Opina Matos, G. (2015) que:

> *"difícilmente se puede transmitir con soltura determinados contenidos instruccionales, si no se ha procesado previamente la esencia de sus puntos clave; solo esta apropiación permite la*

reelaboración de la información y la posibilidad de traducirla a ejemplos, representaciones gráficas y sobre todo analizarlas y aplicarlas críticamente a situaciones cotidianas. En el caso de la enseñanza de la filosofía, no basta repetir ni entender sus postulados; es necesario ir más allá en su análisis crítico, para poder darle aplicabilidad y contexto"

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

El siguiente capítulo tiene como horizonte presentar y explicar los elementos constitutivos de la metodología desarrollada en esta investigación. A continuación se presenta el nivel de la investigación, el diseño de la investigación, la población, las técnicas, recolección y procesamiento de datos. (Arias, F. 2006)

Nivel de la investigación

El nivel de la investigación fue realizado con carácter explicativo, ya que se intentó determinar ciertas causas asociadas con el problema de la *infuncionalidad* en la enseñanza de la filosofía de la educación media. Por otra parte, se ofreció una serie de orientaciones didácticas fundamentadas en el uso de la significatividad de la filosofía para potenciar el aprendizaje del estudiante. En este sentido, la investigación trató indicadores, causas y consecuencias de la problemática, así como algunas alternativas a la misma.

Diseño de la investigación

Los objetivos de esta investigación se fundamentan en el diseño documental. En este sentido, la búsqueda se basó en el análisis e interpretación de las propuestas didácticas de autores filosóficos como Rene Descartes, Immanuel Kant, Mathew Lipman, Fernando Savater y José Antonio Marina, vistas en contexto con los aportes de filósofos anteriores que giraron en torno la propuesta de la enseñanza de la filosofía *como medio para promover el pensamiento crítico.* En este sentido, se apeló a *fuentes*

documentales impresas y electrónicas, las cuales fueron analizadas e integradas, con el fin de presentar una serie de orientaciones pedagógicas (Arias, F. 2006). De allí que esta investigación pretenda aportar nuevos conocimientos sobre el tema.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos.

Para Arias, F. (2006), *las técnicas de recolección de datos son las distintas formas o maneras de obtener la información* (p.111). En este sentido, la investigación se emprendió mediante la recopilación de datos, a través de ejercicios de análisis. Como técnica se acercó el "análisis de contenido" a las fuentes documentales, impresas y electrónicas. De igual forma, se utilizaron instrumentos como fichas y textos seleccionados, lo cual permitió disponer de suficiente información para abordar la propuesta planteada.

El "análisis de contenido" es el método mediante el cual se realiza la selección, clasificación y la categorización los documentos y textos que se emplean en la investigación, con el fin de precisar el significado de sus ideas más relevantes.

Técnicas de procesamiento y análisis de datos.

Se procedió por medio de la recolección de datos, extraídos de textos, artículos así como de fuentes electrónicas los cuales fueron clasificados de manera sistemática de acuerdo a sus contenidos. A partir de los datos recolectados, se procedió al estudio detallado de contenido, complementado con ejercicios de análisis-síntesis, sobre aspectos relevantes del tema abordado. De este modo se respondió a una estructura gradual de los contenidos, analizados y desarrollados de cara a proponer un cuerpo de orientaciones pedagógicas para fomentar el Pensamiento Crítico en estudiantes de la educación media.

EL PENSAMIENTO CRÍTICO

Augusto Rodin: el pensador

ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS PARA IMPULSAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO.

Una aproximación a la filosofía.

Rafael Mendoza

UCAB-2015

¿Qué son las Orientaciones Pedagógicas?

Las orientaciones pedagógicas son un conjunto de **sugerencias** para el trabajo en el aula inspiradas en los principios, estrategias y técnicas del aprendizaje constructivista y en recomendaciones de filósofos y docentes.

- Con estas orientaciones pedagógicas se busca **promover el pensar crítico** de los estudiantes de bachillerato, especialmente de quienes participan en la práctica de la asignatura filosofía.

- Estas recomendaciones que ofrecen una línea de acción del profesor como promotor y mediador de la actitud crítica del estudiante mediante las preguntas y la interacción en el aula.

- Se ha seleccionado el término de "orientaciones pedagógicas" con la intención de que funcionen como **recomendaciones o sugerencias** que ayuden al desarrollo de clases más dinámicas y participativas.

- Estas orientaciones son recomendaciones abiertas que pueden ser complementadas con otras actividades que la creatividad y la experiencia del docente estime conveniente de acuerdo con los criterios, motivaciones e ideas previas de los alumnos.

> Desarrollar el pensamiento crítico exige del docente no solo saber el contenido sino también saber preguntar y saber procesar la respuesta
>
> Gabino Matos

- Estas orientaciones se deben operacionalizar mediante talleres participativos donde la mediación del docente estimule la actividad del estudiante. En este material se presentan algunos talleres para precisar la estructura, secuencia, desarrollo y evaluación de los talleres.

¿Qué es el pensamiento crítico?

efinición:

El pensamiento crítico, es el **acto de la razón** que **requiere** de cierto **entrenamiento**, y es en ese entrenamiento de la facultad, en el que se dan las posibilidades del **pensamiento distinto y con criterio**.

Pensar críticamente es pensar de manera oportuna, diferente y consciente sobre cualquier situación, bien sea académica o de la vida diaria, es decir, éste **no es un pensamiento sobre algo** en específico, **sino una** estructura-herramienta que da una **posibilidad de pensar autónomamente**.

aracterísticas:

Entre las características que se le atribuyen al pensamiento crítico se pueden nombrar:

- genera propósito.
- plantea preguntas.
- usa información.
- usa conceptos.
- hace inferencia.
- hace suposiciones.
- genera implicaciones.
- expresa un punto de vista.

or qué / para qué:

El principal objetivo en la enseñanza del pensamiento crítico, es el educar a la persona **para** que sea un **ser pensante**, **con criterios**, **decisión** y **autonomía**.

Los Filosofos y el pensamiento Crítico

Las ideas de varios filósofos sustentan el por qué y el para qué del amiento crítico y a la vez apuntan a crear orientaciones pedagógicas para mentar en el aula.

René Descartes (1596-1650) en su propuesta filosófica propone cuatro **pasos del método analítico**, cuyo principal propósito es llegar a verdades sin desvincular la filosofía de la ciencia: a) la **evidencia**; b) el **análisis**; c) la **síntesis** y d) la **comprobación** Este método tiene el objetivo de filtrar todo conocimiento y llegar a resultados donde solo acepten verdades sin ninguna admisión de falsedad.

Inmanuel Kant (1724-1804), considera que filosofía no es una ciencia acabada, por el contrario es **un saber que está** totalmente **abierto** al acto del uso del **razonamiento y la crítica**. Kant manifiesta que *Solo se puede* ***aprender a filosofar****, es decir, a ejercitar el talento de la razón mediante preguntas, análisis, búsqueda de argumentos que puedan afirmar o negar determinados juicios o planteamientos.*

Matthew Lipman (1922-2010) propone un modelo educativo llamado "**Filosofía para Niños**". Desde este modelo propone el trabajo reflexivo a través de ciertos contenidos filosóficos, sobre asuntos que atañen a dimensiones significativas de las personas, como: el razonamiento lógico, de comportamiento moral y convivencia social del individuo. Todo ello aplicando la **técnica de la reflexión y expresión de pensamiento** motivado por el **trabajo grupal**, a base del pensamiento dentro de una estrategia llamada "**comunidad de**

José Antonio Marina (1939) plantea que en la enseñanza actual de la filosofía, tiene que pretender enseñar en los estudiantes el "**aprender a pensar**", a seleccionar información, a ejercer una mirada crítica sobre lo que se enfrentan. Considerar que **la filosofía** es una herramienta **para aprender a conocer** y **no** tiene como fin **acumular conocimiento**.

Fernando Savater (1947) Considera que la importancia que tiene **la filosofía** como conocimiento cultural es porque es elemento fundamental **para desarrollar el pensamiento**. Establece la diferencia en obtener **información**, desarrollar el **conocimiento** y adquirir **sabiduría**.

Teorías pedagógicas y pensamiento crítico

s teorías contemporáneas ofrecen principios educativos que fundamentan las taciones pedagógicas para estimular y desarrollar el pensamiento crítico en el aula.

endizaje Significativo:

Desde la perspectiva educativa, el aprendizaje significativo es entendido en el proceso de enseñanza aprendizaje, como la forma desde la cual se estimula el área del conocimiento a partir de la **combinación de elementos significativos** de la persona. Así pues, se puede comprender que el aprendizaje significativo es el **aprendizaje de nuevas cosas apoyadas en situaciones familiares** de la persona que está conociendo.

rendizaje cooperativo:

Este aprendizaje tiene sus bases en la perspectiva constructivista de la educación, donde se propone que el estudiante, **construya o descubra nuevos conocimientos en grupos cooperativos**. Esto quiere decir, que construya el conocimiento a partir de: el estudio, la discusión, confrontación, y compartir de opiniones y puntos de vista de la mano con los otros compañeros, que al igual que él, este en el proceso de aprendizaje.

rendizaje por descubrimiento

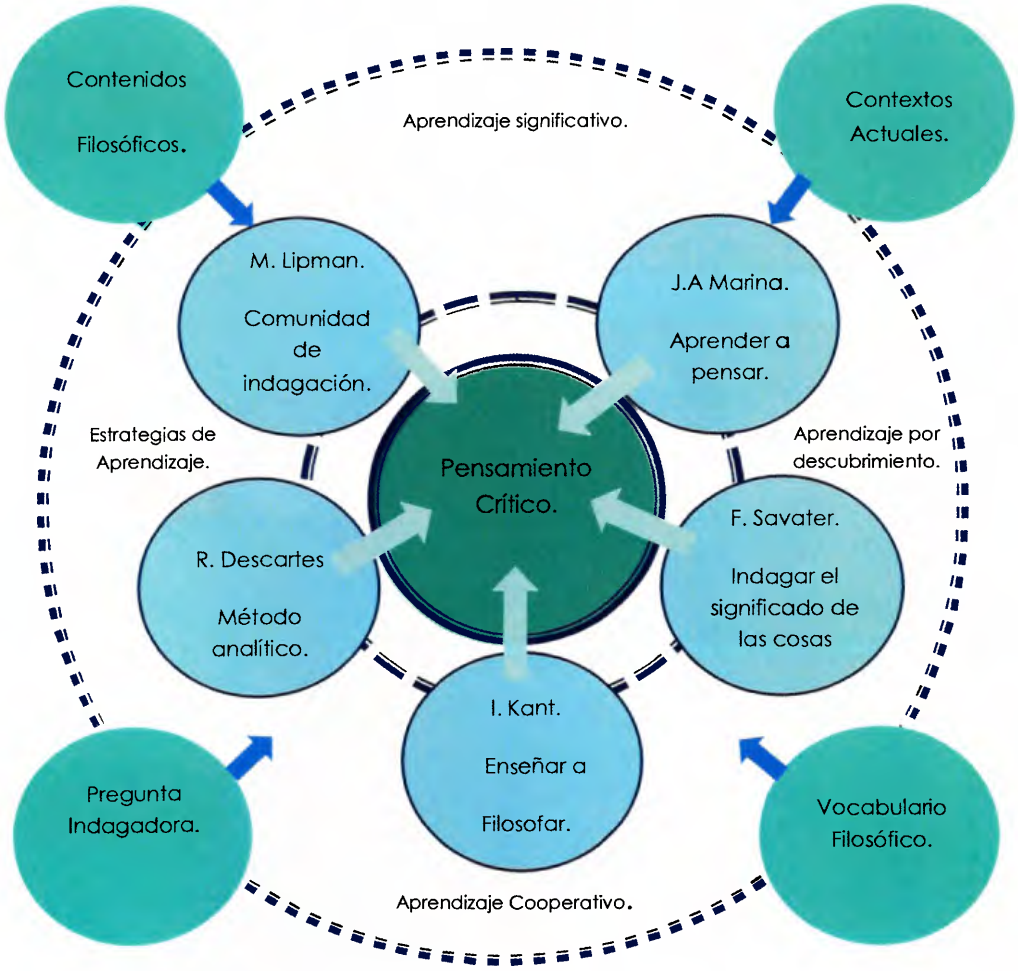
Se denomina aprendizaje por descubrimiento, a todo aquel aprendizaje que es obtenido a través de **una forma activa de conocer**, donde el estudiante **descubre el significado y la relación de los conceptos y procesos.** Una vez hecho ese proceso, la información obtenida se reordena y se adapta en los esquemas cognitivos de cada estudiante.

Pensamiento Crítico

Un aprendizaje integrado e integrador

Las orientaciones pedagógica para desarrollar el pensamiento crítico se basa en la integración de ideas de cinco filósofos, y se estructura en cuatros aspectos claves.

1. **Contenidos filosóficos:** se refiere al uso de los contenidos filosóficos como punto de partida de las reflexiones.
2. **Contextos actuales:** Encamar lo planteado en las teorías y propuestas filosóficas en la realidad.
3. **Vocabulario filosófico:** La necesidad de adquirir un lenguaje filosófico que ayude a describir realidades que lo ameriten.
4. **Pregunta indagadora:** Encaminar el acto de reflexionar, es decir, promover la actitud cuestionante del que hacer crítico



entes y elementos del pensamiento crítico (Mendoza, R. y Matos, G. 2015).

Estructura sugerida de las orientaciones pedagógicas

¿Qué?

- Orientaciones para "aprender a aprender"
- Implica conocer bien el contenido a tratar.
- Se pueden complementar con otras actividades

¿Cómo?

A partir de sugerencia para el trabajo y posibles actividades en el aula:

- ✓ Ejercicios individuales.
- ✓ Actividades grupales.
- ✓ Redacción de textos.
- ✓ Elaboración de mapas conceptuales.

¿Para Qué?

Ayudar a desarrollar el pensamiento crítico en el estudiante a partir de la filosofía mediante:

- Preguntas divergentes.
- Respuestas razonadas.
- Analizar ejemplos
- Emitir opiniones propias.

¿Por Qué?

- La filosofía debe ser analizada y aplicada.
- No se aprende solo por memorización.
- Es necesario verbalizar lo que se piensa
- Hablar y escribir desarrollan el pensamiento

mo desarrollar una clase del pensamiento crítico?

Algunos profesores de filosofía suelen trasmitir a sus estudiantes una serie de contenidos, sin tener claro el propósito del por qué y el para qué de lo que pretende enseñar.

Es importante seleccionar los contenidos que se van a enseñar, planificar las actividades que se van a desarrollar y considerar la manera en que se evaluará dicha temática.

En tal sentido se recomienda los siguientes momentos:

Planificar con un horizonte claro, con las herramientas pertinentes, y con la búsqueda de verdadero aprendizaje que tenga referencia en los estudiantes, hace pertinente un aprendizaje significativo.

GERENCIA PARA LA PLANIFICACION

- Es importante planificar con detenimiento cada secion que se vaya a desarrollar.

- Esto significa que debe dar estructura y orden a la actividad educativa que va a desempeñar.

- Debe decidir cuales actividades se harán en la intruduccion, el desarrollo y la conclusión de la tarea que implica qué:

1. Establecer las actividades a desarrollar dentro del horario de la clase, desde un inicio hasta el final.

2. Planificar actividades combinadas que motiven al estudiante a interesarse por la asignatura.

3. Se recomienda planificar lecturas dirigidas, escritura de textos breves, diálogos en clase , análisis de citas de autor, entre otros.

4. Es importante planificar actividades de extension y complejidad moderada que puedan cumplirse dentro del horario de la clase.

5. Los textos o materiales de apoyo que se analizaran en clase deben ser precisos, no muy extensos y de interés para el analisís.

Una planificación, nos ilumina el camino que no conocemos y empezamos a recorrer.

xtos Filosóficos.

- Seleccionar para su lectura y comentarios en clase, textos de contenidos filosóficos, que puedan relacionarse con situaciones de la vida diaria, cuyo analisis permita desarrollar discuciones dirigidas y trabajos grupales a modo de comunidades de indagacion.(temas éticos, libertad, argumentaciones)

- Seleccionar textos filosóficos no muy extensos con el fin de que puedan trabajarse durante el tiempo de la clase. Textos cuyos contenidos sean comprensibles para el estudiante. En caso de dificultad en conceptos o ideas muy abstractas, se recomienda que el docente exponga y explique sus ideas esenciales para facilitar su comprension por parte de los estudiantes.

- Si el caso lo amerita, conviene clasificar los conceptos, expresiones y contextos para ayudar a comprender los temas estudiados en clase.

álogos y preguntas

- Incluir dentro de la planificación lecturas alternativas que relacionen los conceptos filosóficos con situaciones de la vida cotidiana, con el fin de ayudar a que el estudiante comprenda mediante el análisis y ejemplos. Esto garantiza un aprendizaje significativo.

- Se recomienda planificar a partir de la temática, preguntas de carácter divergentes, donde los estudiantes exponga sus opiniones, y el docente coordine la discusión, buscando que todos los estudiantes participen. Esto permite que los estudiantes empiecen a desenvolverse en el ejercicio de la expresión razonada y de la participación. Ver **(Anexo 1).**

- Planificar y coordinar las actividades grupales con el fin de ayudar a propiciar el trabajo en grupo, la discusión respectiva y la cooperación entre los estudiantes.

Recursos visuales

- Es recomendable usar imágenes y herramientas de organización gráfica que ayuden a mostrar una información organizada y a relacionar con otros contenidos. Esto ayuda a la estructuración del pensamiento del estudiante. Se recomienda usar Mapas conceptuales, organizadores de clasificación, diagramas de flujo, cuadro CQA. Ver **(Anexos 2-3 y 4)**

LAS PREGUNTAS DIVERGENTES

1- La formulación de preguntas es una de las técnicas más antiguas que se han usado en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

2- Las preguntas divergentes estimulan respuestas diversas pero todas correctas.

3- La técnica de la formulación preguntas divergentes se caracteriza para tratar de buscar respuestas subjetivas que se corresponden con la opinión o el pensamiento de la persona.

- Presentar en proyecciones o carteles con citas de autor breve y significativo, para fomentar la interacción con el grupo además de generar interpretaciones del contenido.

l docente como mediador del ensamiento Crítico

El rol docente debe ser acompañar el proceso de enseñanza-prendizaje del estudiante, para motivarlo al desarrollo del ensamiento crítico desde la asignatura filosofía (o cualquier otra). ara ello se recomienda lo siguiente:

- Iniciar la actividad, indagando los **conocimientos previos e intereses** del estudiante, sobre el tema que se va a ejecutar, mediante **preguntas divergentes** con el fin de vincula su experiencia con el contenido. **(Anexo 5)**

- A partir de lo obtenido en esa experiencia previa, el docente da una **introducción**, usando los aportes e ideas dadas proporcionando por los estudiantes y encaminándolos al **propósito u objetivo de la temática** planteada.

- Trabajar un **texto de contenido filosófico** previamente seleccionado, y acorde con el vocabulario y nivel del estudiante, que sirva como base para el trabajo reflexivo. Este texto debe exponer la temática, presentando su propuesta. Por ejemplo: Sí es sobre ética el texto, debe ser de ética, igual si es sobre una corriente de pensamiento, sobre un autor en específico y su planteamiento, etc.

La mejor manera de lograr que los alumnos sean personas activas, es transformando el aula en un espacio del universo real.

John Dewey

Los aspectos fundamentales de un ser pensante están constituidos por los criterios que rigen al individuo.

Matthew Lipman.

A partir de la lectura y trabajo con el texto, es recomendable propiciar un **conversatorio** con los estudiantes, para percibir si se ha entendido. Puede hacerse mediante pequeñas **discusiones, diálogos y solicitud de ejemplos**. En algunos casos el docente debe promover tales actividades, por la dificultad o verguenza que muchos estudiantes tengan en tomar la iniciativa.

Es recomendable vincular o propiciar las discusiones desde **ejemplos** de la vida ordinaria del estudiante, o de situaciones sociales, políticas, éticas que ocurren en el entorno nacional en el cual está insertado el estudiante, para reflexionar desde ella y relacionarla significativamente con el tema de estudio.

Incluir y recomendar la lectura de **artículos de periódicos, revistas; análisis de videos, noticias**, con el fin de relacionarla con el tema. Esto es una herramienta recomendable en la actividad del desarrollo del pensamiento crítico vinculado con la filosofía, porque amplía elementos para generar reflexiones, ejemplos, posturas críticas y expresivas del estudiante.

Promover **trabajos en equipos** para ser ejecutados de manera cooperativa entre los estudiantes en torno a la reflexión de los contenidos, donde los estudiantes sean los protagonistas del trabajo hecho.

El docente debe recoger y sistematizar lo expresado en las discusiones, ordenándola por medio de **representaciones gráficas** que ayuden a visualizar el proceso que se ha hecho en la actividad. Esta representación gráfica puede

EL ROL DOCENTE

EL docente debe ejercer la función mediador del conocimiento, en ese sentido, el docente es un puente entre el conocimiento y los estudiantes.

Sócrates (470-399 A.C) Su manera de enseñar era sacando el conocimiento del alma de la personas.

realizarse con la ayuda de los estudiantes – que es lo más apropiado- o puede ser directamente dirigida por el docente desde su respectiva explicación. Este tipo de actividad, ayuda a mantener la línea de lo que trabaja y a su vez estructura el pensamiento ordenado del estudiante.

Cómo evaluar las actividades sobre el ensamiento crítico?

• Una vez realizado el desarrollo de la actividad, es fundamental, no dejar pasar en blanco lo trabajado. En tal sentido aplicar formas evaluativas que no busquen respuestas homogéneas, sino de verbalización y desde allí una cierta visualización de ciertas características en su pensar que indiquen en qué grado se ha adquirido. Son recomendables actividades como: Ensayos breves, la disertación, el debate, el análisis de caso entre otros.

• Se recomienda solicitar a los estudiantes la elaboración de:

- Ensayos breves.
- Redacción argumentada de opiniones propias.
- Ejemplos que relacionan casos con temas tratados.
- Interpretación de citas de autor: breves y contundentes y sobre el tema en cuestión.

• El pensamiento crítico se desarrolla en la aplicación de las diferentes habilidades que comprende. Por tanto en las escuelas se debe promover situaciones de aprendizajes que incluyan el desarrollo integral de estas habilidades.

• El pensamiento crítico no sólo es razonamiento, implica el desarrollo de actitudes, conceptos, destrezas, competencias que pone el ser humano al mostrar desempeños eficaces.

Talleres

Taller

¿Es posible ser Virtuoso?

lo:

s posible aprender a ser virtuoso?

mpetencia:

Que los estudiantes analicen el concepto "virtud" y lo apliquen a ejemplos personajes conocidos y de la cotidianidad.

ntenidos:

- Definición de virtud.
- Elementos de la virtud
- La virtud entendida desde nuestros tiempos
- Análisis de caso de personajes virtuosos.

aterial:

Texto de Aristóteles: **Ética a Nicómaco**, libro II cap. V (anexo)

Artículo de opinión: **¿Cuál ciudadano para cuál sociedad?** De (Corina Yoris) .El Nacional, Caracas, 16 de junio de 2015.

mpo:

- Tres (3) horas, clases de 45 min.

trategia metodológica

anificación:

1. Leer previamente y con atención el texto seleccionado.

- Texto central de la actividad: **Ética a Nicómaco**, libro II cap. V (anexo)

- Texto complementario: **¿cuál ciudadano para cuál sociedad**? (anexo)

2. Formulación de preguntas pertinentes de carácter divergentes:

a. Para la exploración de los conocimientos previos en la introducción.

Preguntas exploratorias para la apertura de la clase
1. ¿Han escuchado hablar de virtud? 2. ¿Que saben ustedes de la virtud? 3. ¿Qué les sugiere a ustedes la palabra virtud?

b. Para saber si están comprendiendo en el desarrollo.

Preguntas para realizar posterior a la lectura del texto
1. ¿Cómo explicaría desde su cotidianidad la virtud de la que habla Aristóteles? 2. ¿Haga un ejemplo de un hombre virtuoso de nuestro tiempo? ¿Por qué? 3. ¿Qué utilidad tiene según usted esa virtud aplicada a un hombre de nuestro tiempo? 4 ¿Conoce usted a alguien que considere virtuoso? ¿Por qué? 5. ¿En una sociedad como la nuestra, para qué sirve la virtud según la plantea Aristóteles? 6. ¿Qué relación tiene lo dicho por Aristóteles en la Edad Antigua con el texto complementario que se leyó en la clase?

c. Para recoger y concluir la actividad en el cierre de la actividad.

Preguntas que ayudan a recoger y cerrar el tema
1. Mencione 3 actitudes que considere usted que debe tener una persona con virtud 2. ¿Qué utilidad e importancia cree usted que tiene el conocimiento de lo que es la virtud desde lo manifestado en Aristóteles? 3. ¿Cuál es de ahora en adelante una idea de virtud para usted?

3. Distribuir la actividad en el horario asignado según el tiempo de la clase.

esarrollo:

- Iniciar la actividad con preguntas divergentes, para indagar en el conocimiento previo del estudiante sobre el tema. No se esperan respuestas correctas, sino conocer que ideas y sentimientos les inspira el tema.

- A partir de las respuestas de los estudiantes, introducir el tema, orientando el recorrido que se hará en el taller. Es importante organizar las respuestas obtenidas por categorías o clasificar.

- Se continúa el trabajo, proponiendo la lectura de manera individual del texto "*Ética a Nicómaco*", para iniciar la comprensión de algunas nociones atribuidas a la virtud, el docente debe procesar el significado de algunos términos o ideas inspiradas en el texto.

- Como complemento a la lectura del texto "Ética a Nicómaco" el docente, debe fomentar un diálogo entre los estudiantes a partir de lo leído. Para ayudar y motivar este espacio, el docente realiza

preguntas a todos los estudiantes, y desde allí puede detectar el nivel de comprensión que ellos han tenido, así como también el nivel interés de los estudiantes. (preguntas divergentes- solicitud de ejemplos asociado a lo que se leyó)

- Para la siguiente fase del desarrollo, se le pide que se organicen en grupos de 3 personas, a las cuales se les hará entrega de un artículo de periódico "*¿Cuál ciudadano para cuál sociedad?*" donde se aborda el tema de la virtud. Se pedirá su lectura en grupo y discusión sobre lo que se lee.

- A partir de la lectura, se les pedirá a los grupos de trabajos, que del artículo, seleccionen una idea y sobre ella se desarrolle una discusión de una de las problemáticas actuales, percibidas por ellos en el país.

- Una vez realizada la discusión, un representante de cada grupo dará una síntesis de la idea y de la discusión que hubo por grupo sobre esa idea.

erre:

- Realizada la exposición de la síntesis de cada uno de los grupos sobre la idea que consideraron relevante, el docente comienza a recoger, anotando en el pizarrón parte de las ideas centrales de lo discutido.

- Con esas ideas, se comienza a cerrar la actividad del taller, graficando los elementos importantes abordados durante el día por medio de un flujograma, esquemas, cuadro sinóptico, etc.

- El docente busca construir el flujograma; mapas de conceptos o mapas mentales con la ayuda de los estudiantes, motivándolos a la colaboración por medio de preguntas que pretendan recoger lo trabajado durante el día.

aluación

- Para concluir la clase, el profesor pide a cada uno de los estudiantes que para la siguiente clase deben traer un ensayo, donde se aborde algunos de los puntos tratados en la clase del día.

- Actividades sugeridas:
  1- Interpretación de cita del autor
  2- Redacción de ensayo sobre lo que más impactó del tema.
  3- Proponer casos sencillos, breves (videos, proyecciones) para estimular la participación y puesta en común de ideas

- También es conveniente que fomente una interacción con los alumnos para conocer cuál fue el aprendizaje obtenido en el taller. Es importante que cada uno, brevemente exprese su opinión.

Anexos del taller 1

ica Nicomaquea, Libro II, Capítulo

xaminemos enseguida qué sea la virtud. Puesto que todo lo que se a en el alma son pasiones, potencias y hábitos, la virtud deberá ser lguna de estas tres cosas.

amo pasiones al deseo, la cólera, el temor, la audacia, la envidia, alegría, el sentimiento amistoso, el odio, la añoranza, la emulación, piedad, y en general a todas las afecciones a las que son oncomitantes el placer o la pena. Llamo potencias a las facultades ue nos hacen pasibles de esos estados, como son las que nos acen capaces de airarnos o contristarnos o compadecernos. Y amo hábitos a las disposiciones que nos hacen conducirnos bien o al en lo que respecta a las pasiones, como si, por ejemplo, al irarnos lo hacemos con vehemencia o remisamente, estaremos mal ispuestos, y si con medida, bien, y así en las demás pasiones.

i las virtudes ni los vicios son, por tanto, pasiones, Como quiera que o se nos declara virtuosos o viciosos según nuestras pasiones, sino egún nuestras virtudes o vicios No es por las pasiones por lo que se os alaba o censura: no se elogia al temeroso o al airado, ni se eprocha el que alguno monte en cólera por este solo hecho, sino or la manera o circunstancias. Por lo contrario se nos dispensa labanza o censura por las virtudes y vicios.

llende de esto, no depende de nuestra elección airarnos o temer, mientras que las virtudes sí son elecciones o por lo menos no se dan in elección.

inalmente, dícese que somos movidos por las pasiones, mientras ue, por las virtudes y vicios no somos movidos, sino que estamos de al o tal modo dispuestos.

Por los mismos motivos las virtudes no son tampoco potencias, como quiera que no se nos llama buenos o malos ni se nos elogia o censura por la simple capacidad de tener pasiones. Y además, si poseernos estas capacidades por naturaleza, no venimos a ser buenos o malos por naturaleza. Con antelación nos hemos explicado acerca de esto punto.

i, pues, las virtudes no son ni pasiones ni potencias, no queda sino que sean hábitos. Con lo cual está dicho a qué género pertenece la irtud.

Aristóteles.

Aristóteles: 384 a. C.-322 a. C. filosofo de la antigua grecia.

¿Sabías qué?

La denominada ética Nicomquea, es una serie de escrito hechos por Aristóteles dedicados a su hijo Nicómaco.

Cuál ciudadano para cuál sociedad?

ando examinamos los objetivos que se trazan los gobiernos, los centros educativos y demás tituciones para que una sociedad avance, observamos que hay siempre dos elementos comunes; o, centrado en el desarrollo de la ciudadanía, y el otro, en la formación de la juventud para que sempeñe cabalmente este rol. Por ello, es necesario que analicemos tanto la definición de ciudadano e normalmente se maneja en estas declaraciones de principios, como el tipo de sociedad en el que s objetivos se expresan.

debate académico sobre la educación ciudadana y a quién va dirigido, suele poseer un sesgo muy stracto, amén de filosófico, y gira irremediablemente sobre el concepto que se tenga de la mocracia. Todos sabemos que hay tres tradiciones sobre las cuales se encuentran los conceptos de dadanía y democracia, a saber, tradición liberal, comunitaria y republicana. En un apretado resumen, aré de sintetizar los rasgos fundamentales de cada una de dichas tradiciones: el liberalismo enfatiza s derechos individuales; el modelo comunitario se afianza precisamente en la vida comunitaria y la serción del individuo en ella; en cuanto al republicanismo, su énfasis está colocado en la participación mo valor fundamental de una comunidad que se construye con la colaboración de sus miembros. Sin bargo, enfocar la ciudadanía desde estos ángulos corre el peligro de encerrar al ciudadano en una erte de modelo estático, olvidando completamente la característica fundamental de la sociedad que es carácter dinámico como bien comentan algunos estudiosos del tema y que pueden estudiarse scando literatura al respecto..

nsemos, entonces, en un ciudadano que responda a las características más o menos aceptadas por tres tradiciones que hemos mencionado, pero inserto en el momento actual. Viéndolo de una forma izás rústica, el ciudadano al que apuntan nuestras sociedades inmersas en el mundo capitalista y mocrático es aquella persona que está inserta en el mercado laboral, cumple con los deberes que esa erción le obliga, como es el pago de impuestos, posee derechos sociales y cumple con los deberes e su comunidad le exige. Sin embargo, esa definición termina siendo excluyente, puesto que posee mo nota fundamental que la persona esté inserta en el mercado laboral y paga impuestos; así quedan era, al menos, quienes se han dedicado a las labores del hogar como lo son millones de mujeres. mpoco es ciudadano el joven que aún se encuentra en las aulas recibiendo formación.

nte las diferentes concepciones de ciudadano y sus restricciones, surgió una acepción que ha tomado erpo; finalizando el pasado siglo, nació entre las líneas británicas la idea de superar el modelo de stado de bienestar que consideraban no apto para el verdadero desarrollo del país, y promovieron otro spacio de acción de lo público y lo privado. En esa nueva concepción, se favorece el voluntariado de s ciudadanos en el terreno local, educativo y de seguridad. En palabras del ministro de Margaret hatcher, Douglas Hurd: "La ciudadanía activa es la libre aceptación por los individuos de obligaciones oluntarias con la comunidad a la que pertenecen... Surge de las tradiciones de obligación cívica y ervicio voluntario que son centrales al pensamiento de este gobierno y están ancladas en nuestra istoria".

Ese joven actuará en una sociedad libre, democrática y donde predominan los valores de libertad, gualdad, civilidad, justicia, legalidad, participación pluralismo, tolerancia. En cierto modo esta elimitación de la sociedad donde se va a desenvolver está excluyendo aquellos países en donde la ociedad está claramente fragmentada, como es el caso de muchos países latinoamericanos, en especial Venezuela. Parecería, más bien, que educamos para otras latitudes, puesto que estas virtudes o son precisamente abundantes en nuestro ámbito social y político.

Sea una u otra la sociedad en donde se desenvuelva, hay principios que como tales no pueden gnorarse. No es posible desconocer que más de la tercera parte de la población mundial sufre de ambre y para esos marginados el modelo de desarrollo que nuestra cultura occidental ha impuesto no s alcanzable. Por ello, es indispensable que en la formación de nuestros jóvenes universitarios, a uienes estamos preparando para ejercer una ciudadanía activa, acorde con lo dicho en líneas recedentes, tratemos de incentivarlos a interactuar en comunidades dispuestas a dialogar nterdisciplinariamente y con un verdadero entendimiento de las diferencias culturales existentes en este undo globalizado.

Reconocer la diversidad y la complejidad del otro me obliga a desarrollar la tolerancia, aceptar aquello que es distinto a mí, a respetar las opiniones y creencias distintas. Pero, hay que tener cuidado; tolerar o es aceptar lo intolerable. Aceptar "cualquier punto de vista" como válido, en aras de la "tolerancia" os conduciría a entender ésta como "tragar saliva" y resignarse. Tal actitud podría ser calificada simplemente como indiferencia, por una parte, y, por otra, como miedo ante el despliegue de fuerza que

TEXTO DE APOYO

Tipo de texto: artículo de opinión.

Publicado: Diario El Nacional.

Fecha: 16 de junio 2015

Autor: Corina Yoris.

TALLER

Hablemos de Justicia

ulo:

ablemos de Justicia.

mpetencia:

Que los estudiantes analicen la idea de justicia aportadas por platón y lo contraste n las circunstancias actuales de su entorno.

ntenidos:

- Definición de justicia
- Elementos de la justicia
- La justicia entendida en nuestros tiempos.
- Análisis de una situación real, donde se pueda trabajar el aspecto de la Justicia.

terial:

Texto de Platón: la República, libro primero cap. V (anexo)

empo:

- Tres (3) horas, clases de 45 min.

trategia metodológica

nificación:

4. Leer previamente y con atención el texto seleccionado.

- Texto central de la actividad: **República Libo 1, capítulo** V-VI (Anexo)
- Video complementario: la desigualdad social https://www.youtube.com/watch?v=58eVUFB_kM8&hd=1
- Texto complementario: **Desigualdad y calidad** (anexos)

5. Formulación de preguntas pertinentes de carácter divergentes:

a. Para la exploración de los conocimientos previos en la introducción.

Preguntas exploratorias para la apertura de la clase:
1. ¿Qué piensan ustedes al escuchar la palabra Justicia? 2. ¿Con que objetos o cosas se puede asociar la Justicia? 3. ¿Y si les digo que nuestra sociedad es muy justa, ustedes aceptarían tal juicio? ¿Por qué?

b. Para saber si están comprendiendo en el desarrollo.

Preguntas para realizar posterior a la lectura del texto
1. ¿Qué nueva idea le surge a usted de la palabra justicia? 2. ¿De un ejemplo de un hombre justo de nuestro tiempo? ¿Por qué? 3. ¿Qué utilidad tiene según usted la justicia en la sociedad en que vivimos? 4 ¿Conoce usted a alguien a quien puedas considerar justo? ¿Por qué? 5. ¿En una sociedad como la nuestra, para qué sirve la justicia según la plantea Platón? 6. ¿Qué relación tiene lo dicho por platón en la Edad Antigua con el texto complementario que se leyó en la clase?

c. Para recoger y concluir la actividad en el cierre de la actividad.

Preguntas que ayudan a recoger y cerrar el tema
1. ¿Cuáles serían los elementos que deben tener una persona justa? ¿Y una sociedad? 2. ¿Qué utilidad e importancia cree usted que tiene el conocimiento de lo que es la justicia desde lo manifestado en Platón? 3. ¿Cuál es de ahora en adelante una idea Justicia para usted?

6. Distribuir la actividad en el horario asignado según el tiempo de la clase.

Desarrollo:

- Iniciar la actividad con preguntas divergentes, para indagar en el conocimiento previo del estudiante sobre el tema. No se esperan respuestas correctas, sino conocer que ideas y sentimientos les inspira el tema.

- A partir de las respuestas de los estudiantes, introducir el tema, orientando el recorrido que se hará en el taller. Es importante organizar las respuestas obtenidas por categorías.

- Se continúa el trabajo, proponiendo la lectura de manera individual del texto "La República". Para iniciar la comprensión de algunas nociones atribuidas a la Justicia. El docente debe procesar el significado de algunos términos o ideas inspiradas en el texto.

- Como complemento a la lectura del texto "La República" el docente, debe fomentar un diálogo entre los estudiantes a partir de lo leído.

Para ayudar y motivar este espacio, el docente realiza preguntas a todos los estudiantes, y desde allí puede detectar el nivel de comprensión que han tenido, así como también el nivel interés de los estudiantes. (preguntas divergentes- solicitud de ejemplos asociado a lo que se leyó) se pueden usar imágenes proyectadas. Y desde allí promover la participación de los jóvenes.

- Para la siguiente fase, se le pide a todos los estudiantes que presten atención al video que se les pasará (La desigualdad social)

- Una vez visto el video, se pasa la siguiente actividad. Se le pide a los estudiantes que se organicen en grupos de 3 personas, a las cuales se les hará entrega de un artículo de periódico "*¿Cuál ciudadano para cuál sociedad?*" donde se aborda el tema de la virtud. Se pedirá su lectura en grupo y discusión sobre lo que se lee.

- A partir de la lectura, se les pedirá a los grupos de trabajos, que del artículo, seleccionen una idea y sobre ella se confronte con el video y se desarrolle una discusión de una de las problemáticas actuales, percibidas por ellos en el país.

- Una vez realizada la discusión, un representante de cada grupo dará una síntesis de la idea y de la discusión que hubo por grupo sobre esa idea.

Cierre:

- Realizada la exposición de la síntesis de cada uno de los grupos sobre la idea que consideraron relevante, el docente comienza a recoger, anotando en el pizarrón parte de las ideas centrales de lo discutido.

- Con esas ideas, se comienza a cerrar la actividad del taller, graficando los elementos importantes abordados durante el día por medio de un flujograma.

- El docente busca construir el flujograma con la ayuda de los estudiantes, motivándolos a la colaboración por medio de preguntas que pretendan recoger lo trabajado durante el día.

valuación

- Para concluir la clase, el profesor pide a cada uno de los estudiantes que para la siguiente clase deben traer un ensayo, donde se aborden algunos de los puntos tratados en la clase del día.
- Actividades sugeridas:
    - Redacción de ensayo sobre lo que más impactó del tema.
    - Realización de una disertación.

Anexos del taller 2

ragmento extraído del cap. V del libro I de la República.

Y sabes --dije- de quién creo que es ese dicho de que es justo favorecer a los amigos y acer daño a los enemigos? -¿De quién? -preguntó. -Pues pienso que de Periandro, o de erdicas, o de Jerjes, o de Ismenias el tebano, o de algún otro hombre opulento muy onvencido de su gran poder. -Verdad pura es lo que dices -repuso él. -Bien ---dije yo--; ues que ni lo justo ni la justicia se nos muestran así, ¿qué otra cosa diremos que es ello? entonces Trasímaco -que varias veces mientras nosotros conversábamos, había tentado tomar por su cuenta la discusión y había sido impedido en su propósito por los ue estaban a su lado, deseosos de oírla hasta el final-, al hacer nosotros la pausa y decir o aquello, no se contuvo ya, sino que, contrayendose lo mismo que una fiera, se lanzó obre nosotros como si fuera a hacernos pedazos. Tanto Polemarco como yo quedamos uspensos de miedo; y él, dando voces en medio de todos: -¿Qué garrulería ---dijo- es sta, oh, Sócrates, que os ha tomado hace rato? ¿A qué estas bobadas de tanta eferencia del uno hacia el otro? Si quieres saber de cierto lo que es lo justo, no te limites preguntar y a refutar ufanamente cuando se contesta, bien persuadido de que es más ácil preguntar que contestar; antes bien, contesta tú mismo y di qué es lo que entiendes or lo justo. Y cuidado con que me digas que es lo necesario, o lo provechoso, o lo útil, o ventajoso, o lo conveniente, sino que aquello que digas has de decirlo con claridad y recisión, porque yo no he de aceptar que sigas con semejantes vaciedades. Estupefacto uedé yo al oírle, y mirándole sentía miedo; y aun me parece que, si no le hubiera mirado ntes de que él me mirara a mí, me habría quedado sin habla. Pero ocurrió que, cuando comenzó a encresparse con nuestra cliscusión, dirigí a él mi mirada el primero, y así me hallé capaz de contestarle y le dije, no sin un ligero temblor: -Trasímaco, no te enojes con nosotros: si éste y yo nos extraviamos un tanto en el examen del asunto, cree que ha sido contra nuestra voluntad. Porque si estuviéramos buscando oro, bien sabes que no habríamos de condescender por nuestra voluntad el uno con el otro y perder la ocasión del hallazgo; no pienses, pues, que cuando investigamos la justicia, cosa de mayor precio que muchos oros, íbamos a andar neciamente con mutuas concesiones en vez de esforzarnos con todas nuestras fuerzas en que aparezca aquélla. Persuádete, amigo: lo que pienso es que no podemos; así es mucho más razonable que hallemos compasión, y no enojo, por parte de vosotros, los capacitados.

Platón.

Fragmento: Desigualdad y calidad:

La desigualdad económica es perjudicial para los países. Desigualdades importantes son éticamente objetables y conspiran contra la armonía social y la vida comunitaria.

Desde el punto de vista económico conspiran contra el crecimiento y la movilidad social. América Latina es la región del mundo con mayor desigualdad económica pero en los últimos años se redujo en la mayor parte de los países y en especial en nuestro país.

Esta reducción de la desigualdad en nuestro país y en la región es un cambio positivo. Sin embargo debemos evaluar cómo se produjo esa reducción para establecer si es un fenómeno sostenible e integrado a un proceso de crecimiento. Lamentablemente la evidencia sugiere que la desigualdad se redujo con instrumentos inadecuados y que no es parte de un proceso integral de crecimiento.
Los instrumentos más utilizados para reducir las desigualdades económicas han sido los aumentos impositivos a los más ricos, las transferencias financieras en dinero o en especies a los más pobres y la expansión de empleos o contratos públicos. Estos instrumentos aumentaron los ingresos de los sectores económicamente más desfavorecidos pero es difícil que este aumento sea sostenible. Primero porque se produjo en un momento de exportaciones y recaudación fiscal excepcionales. Segundo porque estos instrumentos se dirigen a los síntomas de la desigualdad económica pero no a sus causas. Los síntomas son la escasez de ingreso o el trabajo poco calificado o precario. Las causas principales son la desigualdad en el acceso a las oportunidades educativas y la insuficiencia de capacidades cognitivas. Las transferencias de recursos o la inamovilidad laboral mejoran u ocultan esos síntomas, pero la capacidad para generar ingresos en la sociedad del conocimiento depende de la calidad de la formación del ciudadano. Es decir que dependen de la calidad del sistema educativo y en este terreno en nuestro país así como en muchos otros de América Latina las mejoras han sido insuficientes.

Un sistema educativo deficiente crea desigualdades en el acceso a la educación de calidad que producen posteriormente las desigualdades económicas. No podemos resolver este problema imponiendo impuestos cada vez más altos a los que acceden a la educación de calidad y que gracias a sus conocimientos se desarrollan exitosamente. Es una solución injusta para los que en lugar de capitalizarse cognitivamente deberán depender de transferencias de otros e ineficiente para la sociedad ya que el desarrollo del país depende de que la mayor cantidad de ciudadanos posible adquiera los conocimientos necesarios para una producción más sofisticada. La única solución ética y económicamente viable es mejorar la calidad del sistema educativo en su conjunto. Nuestro objetivo no debe ser redistribuir ingresos sino igualar oportunidades.

La calidad de la educación ya no se puede medir solo en base a la cantidad de años cursados. En una economía globalizada y tecnificada como la que vivimos y en la que debemos competir el conocimiento es el insumo más valioso. Por lo tanto es necesario medir no solo la cantidad sino la calidad de la educación recibida así como las aptitudes como la innovación, la iniciativa y el dominio de lenguas extranjeras, en especial el inglés. Esto señala la futilidad de algunas discusiones como por ejemplo si la cantidad de días de clase al año debe ser 180 o 200 o si la repetición es conveniente o no. La mera acumulación de días de clase o de pasajes formales de año no garantizan la formación de calidad que necesita el ciudadano del siglo XXI.

Anexos

Anexo 1

Técnica: formulación de preguntas[1].

opósito: Esta técnica tiene como propósito que el participante formule preguntas en las cuales la "función" determine la "forma" para contribuir al logro de un objetivo.

cnica de la pregunta: al usar la técnica de la pregunta se debe tomar en cuenta tres aspectos fundamentales:

Función (para qué se pregunta)
Forma (cómo se pregunta)
tipo de pregunta.

nción de la pregunta (para qué se pregunta): la formulación de interrogantes cumple, entre otros, los siguientes papeles en el proceso de aprendizaje:

Verificar los conocimientos previos de participante: su situación, sus conceptos y sus aptitudes para corregirlas o aprovecharlas.
Promover la interacción de manera recíproca entre facilitador-participante.
Fomentar el interés y la participación.
Propiciar análisis, aplicación, profundización, creatividad y criticidad en el pensamiento.
Estimular el ritmo del aprendizaje.
Evaluar los resultados logrados.

orma de la pregunta (cómo se pregunta): referida a la manera de formular la pregunta, es importante tomar en cuenta los siguientes aspectos estratégicos:

. Cuando la pregunta es formulada por el facilitador:

- Dirigir la pregunta al grupo, buscando la participación de la mayoría posible, de esta manera se capta mejor la atención y se promueve la reflexión, permitiendo así que cada estudiante elabore su propia respuesta provisional.
- Si el grupo no responde a la pregunta hecha, se puede interrogar a un participantes en particular.

Tomado de: Taller de destreza facilitativa del docente, Editorial Santillana (Matos, 1991)

Cuando las preguntas son directas a una persona, éstas generan desafíos en el estudiante, incluso pueden generar timidez, silencio, desde e incluso respuestas para salir del paso.

Formular preguntas que hagan pensar al estudiante, que promuevan la creatividad, el análisis, la toma de postura y exijan el porqué de la respuesta.

Dar tiempo para pensar la respuesta, dejando silencio o reforzando la misma pregunta en diferentes términos.

Evitar las adivinanzas.

No hacer preguntas impertinentes, ofensivas, o que invadan la vida personal: ¿usted a qué partido pertenece? ¿no sabe ni siquiera eso?

Distribuir las preguntas entre todos los estudiantes, vinculando la participación de la mayoría de los estudiantes.

Cuando el estudiante formula preguntas: nunca subestimarla, rechazarla o la deje pasar. Busque descubrir su sentido, cerciórese de entenderla, buscando reformulación o pidiéndole repetir.

iversas clases de preguntas: las cuales la podemos dividir en:

Evocadoras: buscan hacer recordar datos o describir hechos, situaciones... ¿Qué?, ¿Cuándo?, ¿Cuáles? Estas como tales, no promueven la reflexión y por lo tanto son poco útiles para el aprendizaje.

Dinamizadoras: ¿Qué significa? ¿Qué pasaría sí...? ¿hasta qué punto...? ¿cómo? ¿por qué? Este tipo de preguntas, pueden indicar la puesta en función de las siguientes destrezas intelectuales.

a. Traducir o expresar una idea de varias maneras: por ejemplo: ¿Cómo expresaría usted esa idea con sus propias palabras?
b. Comprender: ¿Qué significa?, ¿Qué quiere decir?
c. Relacionar: identificar diferenciar, contraposición, relación causa y efecto. ¿de qué causa depende...? ¿por qué? ¿en qué difiere?
d. Aplicación de principios y conceptos a situaciones dadas: resolución de problemas. Por ejemplo ¿dada la situación social... que creería pertinente hacer?
e. Referir y aplicar principios partiendo de hechos –inducción o deducción- ¿Qué sugerencia daría usted para la solución del problema de abastecimiento alimentario del país?
f. Sintetizar, crear: ¿Qué solución propondría usted a...?

3. Evaluadora: referida a opiniones, actitudes o juicios de valor. ¿Cuál es tu posición? ¿Qué opina? ¿Es verdad que?

Anexo2

Mapas de conceptos

Los **mapas conceptuales** como herramientas que apoyan el proceso de enseñanza, son un odelo de herramienta gráfica que proporcionan y recogen segmentos de información o onocimientos. Esta información que los constituyen puede ser extraída desde las ideas centrales de trabajado o pueden ser resultado de una construcción en clase luego del posterior estudio del ma. Se recomienda su uso, en la enseñanza de la filosofía, porque este puede ayudar por su forma structural en la comprensión de la temática que se plantea. Para una mayor optimización de este curso, se recomienda la elaboración mapas conceptuales junto a los estudiantes, después de aber realizado un trabajo previo de visualización y comprensión de la temática estudiada. El mapa e concepto como herramienta, le da al estudiante un suelo estructural de la materia estudiada, udiendo desde ese suelo impulsar su pensamiento, a partir de una estructura ya elaborada. En el aso de su elaboración de los mapas conceptuales junto a los estudiantes, se les invita a realizarlo partir de preguntas que orienten su construcción. El tipo de pregunta que se realiza en este caso s de características convergente, donde se esperen respuestas homogéneas de parte de los studiantes, y necesiten del acompañamiento que orienta su legítima comprensión, bien sea por xplicación o aclaración de términos o situaciones, además del establecimiento de relaciones entre llas.

Anexo 3

Organizador de clasificacion

El **Organizador de clasificación** como su misma denominación lo dice, ayuda a la clasificación de la información, de manera más puntual y específica pero menos explicativa que la de los mapas conceptuales. Desde ella se utilizan títulos y partes centrales de los contenidos estableciendo y las relaciones entre ellos, haciendo la explicación de manera verbal. Este tipo de herramienta ayuda a visualizar de manera jerárquica y por ende a ordenar el pensamiento en torno a un contenido. En la enseñanza de la filosofía, se recomienda su uso para ayudar a visualizar de manera global el contenido o los pasos de un contenido trabajado o por trabajar en clases, su uso, al igual que el de los mapas de conceptos, ayuda a estructurar el pensamiento, así pues se recomienda que sea implementado o al inicio de la temática a plantear o al final de ellas; si su utilización es al inicio de ella, ésta puede ayudar a la visualización por parte del estudiantado de los contenidos que se van a abordar, si es al final de la actividad temática, esta funciona como un asentador de la información, donde a través de esta herramienta, se acentúa en el estudiante la comprensión general de lo aprendido. De ser así, su elaboración, puede ser hecha en el aula de clase conjunta a la participación de los estudiantes. El involucrar a los estudiantes, hace que se promueva y estimule una forma activa de pensar, así, de manera procesal se estimula un inicio de la actividad pensante autónoma del alumno.

Anexo 4

Diagrama de flujo

El **Diagrama de flujo** es otra herramienta de organización gráfica, cuyo uso permite un manejo comprensivo, organizado y por procesos de la actividad o los elementos que se trabajan en diversas situaciones. En la educación, esta herramienta da la posibilidad de trabajar diversos aspectos de conocimientos por su posibilidad de graficarlos. Desde el diagrama de flujo, se pueden graficar, más que elementos y conceptos independientes y a la vez relacionados entre sí, procesos denotables en el área de estudio, es decir, desde el diagrama de flujo, puede haber una visualización completa y procedimental de lo que se pretende mostrar. Es recomendable el uso de esta herramienta en el desarrollo expositivo de un contenido, pues desde éste se impulsa al estudiante por medio de la visualización de la complejidad de un tema a abordar, es decir, como en esta herramienta se plantean los elementos latentes en un proceso, desde ellos se pueden presenciar toda una gama de cuestionamientos y opiniones sobre algún punto en específico. Por ello a su vez se recomienda al docente, que a la hora de hacer uso de este tipo de herramienta, introduzca dentro de los procesos a desarrollar, problemas o casos de la vida ordinaria que tengan referencias con la temática a trabajar, así, se enriquece sustancialmente la comprensión del estudiante.

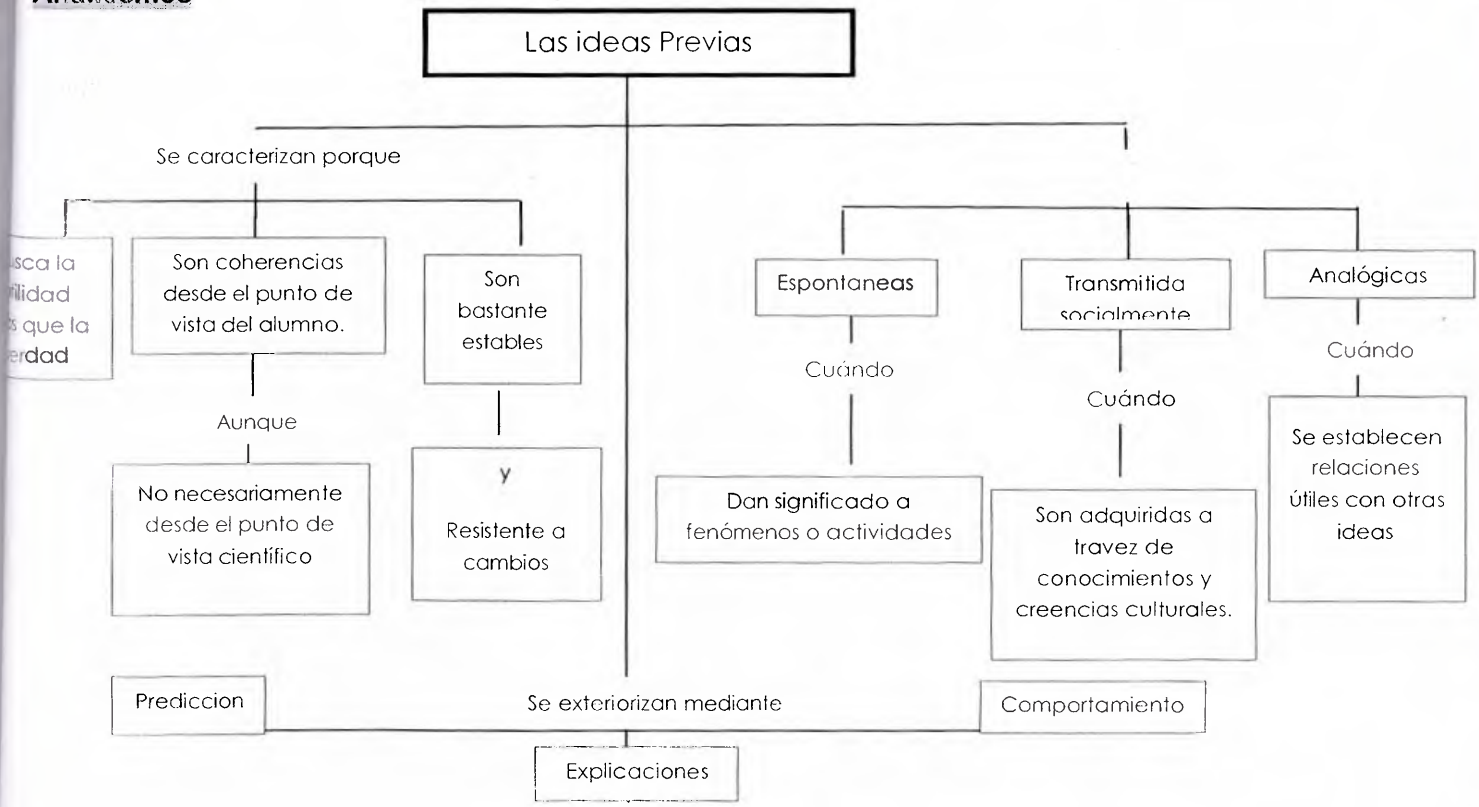
Anexo 5

Ideas previas[2]

Reflexionemos

- **¿Existen siempre ideas o conocimientos previos al aprendizaje de cualquier contenido, relacionados con dichos contenidos?**
- **¿Las explicaciones que dan los alumnos a los fenómenos, son siempre aceptadas? ¿por qué?**
- **¿Las ideas o conocimientos previos de los alumnos facilitan la comprensión de nuevos conocimientos o son un obstáculo? ¿por qué?**

Analicemos



[2] Matos, G (1998). Manual para currículum Básico nacional. Equipo Pedagógico Santillana Editorial Santillana. Caracas.

Ideas Previas

- **Son conocimientos o construcciones personales que se elaboran de manera intencional o espontanea, referidos a conceptos, procedimientos y actitudes.**
- **También se llaman preconceptos o condiciones previos(conductas de entrada).**
- **Forman parte del conjunto de conocimientos que posee el alumno y puede obstaculizarlo o facilitar la integración de nuevos conocimientos a los ya existentes.**
- **En toda actividad de aprendizaje es indispensable diseñar estrategias que permiten indagar y sacar a flote las ideas previas del alumno.**
- **Para modificarlas, es fundamental que, tanto el alumno como el profesor, tomen conciencia de ellas y las haga explícitas.**
- **En algunas ocasiones, la experiencia del docente permite prever las ideas previas, acertadas o erradas, que tienen los alumnos acerca de un tema.**

ANEXO 6

El ensayo

El ensayo es un género de expresión literaria, que se caracteriza por permitir el desarrollo de un tema determinado de una manera libre y personal, es decir, desde su mismo hacer, el ensayo impulsa a que, de manera particular, la persona que lo realiza, exponga su punto de vista sobre la materia en la que se realiza. En la enseñanza de la filosofía, centrada en la promoción e impulso del desarrollo del pensamiento crítico,el del desarrollo del ensayo por parte de los estudiantes es una técnica que promueve tales efectos, pues desde ella, el estudiante aborda un punto o un contenido en particular, desde un pensar propio o un punto de vista autónomo, planteando argumentos. Este ejercicio, el de exponer posturas propian que apoyen o confronten un punto en particular, propicia e el estudiante unos criterios que luego le posibilitan trasladarlo a otros casos, inclusive de la vida propia. Frente a este tipo de actividad, el docente debe establecer parámetros-criterios orientativos, que ayuden al estudiante a ubicar el horizonte de la actividad que se les pide. Estos parámetros van referidos a la forma del ensayo, es decir, a los criterios que se usaran para hacer una revisión de los mismos, como por ejemplo, el uso de un tema como un concepto, punto o aspecto filosóficos.

ANEXO 7

La disertación

La disertación es la elaboración de un escrito con característica estructurada, la cual está definida por unos parámetros que establecen una secuencialidad lógica en lo que se escribe que, a su vez esta constituidos por tres partes que dirigen esa secuencia. La primera es la introducción, donde el estudiante expone con cierta claridad su punto de vista sobre el tema que se discute, haciendo las aclaraciones que considere pertinentes para situar ese punto de vista; La segunda parte, la constituye el cuerpo de la disertación, y es el desarrollo de los argumentos que sustentan su puntos de vistas, en este apartado, el estudiante debe realizar un esfuerzo para afianzar eso que argumenta apoyándose de supuestos, ejemplos, generalizaciones, inferencias etc.; La tercera parte es la conclusión, donde el estudiante realiza una especie de recapitulación de lo que ha disertado, expone la tesis central y muestra de manera sintética el hilo lógico y razonable de lo que ha expuesto. De esta forma se elabora una disertación, este tipo de actividad hace florecer y promueve sólidamente la capacidad reflexiva del estudiante, y a su vez contribuye a mostrar el nivel del desarrollo de la capacidad intelectual por parte de los mismos.

ANEXO 8

El debate

El debate es un acto de comunicación, que incluye dos partes, que buscan defender puntos de vistas distintos de una materia o contenido en particular. Este ejercicio tiene la característica de ser desarrollado de manera respetuosa, donde las partes, se escuchan mutuamente y se permiten exponer sus posturas de forma argumentada. Así pues, el debate es un ejercicio de exposición de perspectivas racionales y argumentadas y a su vez de confrontación y refutación, el cual debe ser dirigido por unos parámetros que orienten el rumbo del asunto a debatir. En la enseñanza de la filosofía, el debate, es una herramienta que puede enriquecer de manera sorprendente el talante reflexivo del estudiante, pues, propicia el pensamiento y la capacidad expresiva de ese pensar reflexivo sobre un tema que ya ha sido previamente conocido. El debate puede fortalecer, dentro de las características del estudiante, una serie de elementos que pueden ser considerados como competencias que potencian la estructura cognitiva del individuo, como lo son, la capacidad reflexiva, la capacidad expresiva de lo que reflexiona, la capacidad dialógica, en Pro de saber dialogar, y la capacidad comprensiva de aceptar la postura del otro como válida si sus argumentos marcan esa pauta.

Una vez delimitadas las orientaciones pedagógicas para impulsar el pensamiento crítico, y habiendo examinado todos sus alcances en la aplicación del pensamiento crítico por parte de los estudiantes de filosofía del bachillerato, conviene proceder a la recapitulación en la formulación de las conclusiones.

Conclusiones

A lo largo del trabajo desarrollado en las líneas precedentes, se buscó propiciar las condiciones necesarias para la formulación de orientaciones que, teniendo como pretexto la asignatura filosofía, sea generadora en los estudiantes de bachilleratos del uso continuo del pensamiento crítico.

Dicha iniciativa, tiene su origen, en la crítica educativa, que insinúa que la educación en todo su sistema, se queda corta ante una realidad que la supera en velocidad frente a los constantes cambios que existen, en contraste con el modelo actual y existente desde hace mucho tiempo de la "educación bancaria o para la memorización".

Así pues, las orientaciones que se han encaminado en esta investigación, pretenden fundamentalmente, orientar al docente en su práctica educativa desde la perspectiva del desarrollo del pensamiento crítico. En este sentido, la asignatura filosofía cumple un rol importante en la pretensión de las orientaciones, pues, la filosofía como asignatura que exige y permite el constante reflexionar de las cosas, es una puerta de entrada que hace de estas orientaciones un ejercicio más práctico para el que lo pretenda usar o enseñar. Claro está, que estas orientaciones pueden ser tomadas como modelo o ayuda para la aplicación de asignaturas distintas a la de filosofía y que de igual manera puedan ayudar al ejercicio de la reflexión.

Ahondando en el horizonte de esta propuesta resulta importante intentar describir en qué y cómo a partir de lo desarrollado, se busca dar un aporte en respuesta a la crítica educativa - la cual está planteada de forma más explicita en el primer capítulo- que tiene su iniciativa en la premisa que reza, que el modelo educativo actual no es modelo que responde a las necesidades de los tiempos actuales.

El qué de las orientaciones que se presentan en este trabajo son unas series de indicaciones planteadas con el fin de promover el pensamiento crítico en los estudiantes. En este sentido, son unas orientaciones presentadas en forma de manual para ser usado por el profesor; El cómo, se respondió desde cuatro puntos en particular. Primero, demarcando lo fundamental y necesario del rol docente en las planificaciones previas de las actividades del aula, en la que el profesor, estructura, coordina, y dirige la clase. Segundo, en el orientar la función docente en perspectiva de ayudar a generar en el estudiante criterios que dan indicio de una futura criticidad en el pensamiento. Tercero, en procurar respuestas de carácter subjetivas y de contenidos significativos referenciales a sus contextos de vidas en cada estudiante, que le motivan a presentar su pensamiento. Cuarto, en motorizar la participación de los estudiantes, con los mismos estudiantes, propiciando discusión, argumentación y reflexión sobre temas de carácter pertinentes a la ciudadanía entera.

Responder al para qué de esta propuesta, es sin duda alguna ir más allá de las justificaciones históricas que se puedan encontrar desde la matriz pedagógica y filosófica, como sustentos de las líneas desarrolladas. Contrario a ello, el para qué de la propuesta es, aunque, ya se ha dicho repetidamente, motivar al estudiante el aprender a ser crítico, y mover al docente a enseñar a pensar, cuestión que al final de cuenta se resumen en enseñar o aprender a ser un sujeto autónomo y capaz, y que en ese mismo camino se hace un ser responsable con la ciudadanía en la que participa, proponiendo innovación y apertura a lo nuevo.

Ahora bien, la preguntas divergente en este desarrollo, tiene un papel fundamental, desde ella, se pretende asentar el valor de la opinión del individuo y la confianza en sí y en sus ideas. Es cierto que, no sólo esto basta, para enseñar a ser un individuo autónomo en pensamiento y acciones porque pareciese que se está orientando una especie de relativismo en la formación del individuo, y garantía de esa no relativización es la apelación a los argumento sustentados en

la experiencia, Sin embargo, la pregunta indagadora y buscadora de respuestas individuales, es, -según el horizonte tomado para el desarrollo de la propuesta- un escalón que catapulta al sujeto en su manera de pensar, soñar, y vivir de forma diferente.

Lista de Referencias

Libros:

- Arias, F. (2006). *El Proyecto de investigación*. Caracas: Episteme
- Ausbel, Novak y Hanesian (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Arbonés, G. et al. (2005). *Filosofía en la escuela: la práctica de pensar en el aula*. Barcelona: Graos.
- Ausubel, D. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo. Fascículos de CEIF*
- Bernstein, R. (2010). *Filosofía y democracia: John Dewey.* Barcelona: Herder.
- Barriga, F. y Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. (3ª ed.) México: Mc Graw Hill.
- Camps, V. (2008). *Creer en la educación*. Barcelona: Ediciones península.
- Diaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.
- Descartes, R. (1970). *Reglas para la dirección del entendimiento*. Argentina: Aguilar.
- Escobar, A. (1991). *Imaginando un futuro: pensamiento crítico, desarrollo y movimientos sociales*. En Margarita Lépez Maya (Ed). *Desarrollo y democracia Venezuela.* Universidad Central de Venezuela. UNESCO (p. 135-172). Caracas: Nueva Sociedad.
- García-Morente (1973). *Nociones preliminares de filosofía*. México: Editorial Época.
- Jonson, D., W, Jonson, R. y Aique, S. (1999). *Aprender juntos y solos*. España: Aique.
- Kant, I. (2002). *Crítica de la razón pura*. España: Alfaguara.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. (2ª ed.) Madrid: La torre.

- Lipman, Sharm y Oscayan (2002). *La filosofía en el aula*. (3ª ed.) Madrid: La torre.
- López, B. (2009). *Pensamientos crítico y creativo*. Mexico: Trillas.
- Nereci, I. (1979). *Hacia una Didáctica general dinámica*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro*. España: Katz.
- Paul. R, Helder (2003). *Los fundamentos del pensamiento analítico*. Sta. Rosa, CA. Foundation for critical thinking.
- Reales, G. y Antisery, D. (1992). *Historia del pensamiento filosófico y científico* (Vol. 2). Barcelona: Editorial Herde.
- Savater, F. (1999). *Las preguntas de la vida*. España: Ariel.

Artículos de revista científica:

- Fernández, N. García-Ruiz, R. (2007). El Aprendizaje Cooperativo como estrategia de Enseñanza-Aprendizaje en Psicopedagogía (UC): repercusiones y valoraciones de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, *42* (6), 7.

Artículos de Revistas electrónicas:

- Serrano, J. y Pons, R. (2011). El constructivismo hoy: enfoque constructivista en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13 (1). [consultada el 17 de marzo de 2015]. Disponible en: http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html

Documentos electrónicos:

- Servicio de innovación educativa (2008). Aprendizaje cooperativo: guía rápida sobre una nueva metodología. [en línea]. *Producción de la Universidad Politécnica de Madrid*. [consultada el 24 de febrero de 2015]. Disponible en: http://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje_coop.pdf
- Zapata, M. (S/A). *Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos: Bases para un nuevo modelo teórico a partir de una visión crítica del "colectivismo"*. [en línea]. [consultado el 18 de marzo de 2015]. Disponible en: http://eprints.rclis.org/17463/1/bases_teoricas.pdf.

Documentos en línea:

- Aguileras, J. (1996). *La comprensión de la filosofía*. [en línea. []. Disponible en: http://hemeroteca.abc.es/nav/Navigate.exe/hemeroteca/madrid/abc/1996/12/05/003.html

- Andreu, M. y García, M. *Evolución del pensamiento crítico en el trabajo en grupo*. [en línea]. España. [12 de enero de 2015]. Disponible en: http://www.redalcyc.org/articulo.ao?id=283330505013

- Anónimo. (S/A). *Filosofía para niños, la propuesta de Mathew Lipman*. [en línea]. [19 de noviembre de 2014]. Disponible en: http://filosusainas.over-blog.es/pages/Filosofia-para-ni-os-la-propuesta-de-matthew-lipman-6003974.html

- Altuve, J. (2010). *El pensamiento crítico y su inserción en la educación superior*. [en línea]. Venezuela. [25 de enero de 2014]. Disponible en: http://www.redalcyc.org/articulo.oa?id=25715828002

- Betancourth, Insuasti y Riascos (2012). *Pensamiento crítico a través de la discusión socrática en estudiantes universitarios*. [en línea]. Colombia. [27 de enero de 2014]. Disponible en: http://www.redalcyc.org/articulo.oa?id=194224362009

- Carvajal, M. (2009). *La Didáctica*. [en línea]. [consultado el 09 de abril de 2015]. Disponible en: http://www.fadp.edu.co/uploads/ui/articulos/LA_DIDACTICA.pdf.

- De Zubiría, J. (2009). *Desafío a la educación del siglo XXI*. [en línea]. [2 de mayo de 2015]. Disponible en: http://www.institutomerani.edu.co/publicaciones/articulos/desafios_a_la_educacion.pdf

- Garcia, M. (año). *Enseñanza de la filosofía: Algunos problemas que deben ser resueltos*". [en línea]. [13 de noviembre de 2014]. Disponible en: http://www.filosofiaparaninos.org/Documentos/otros/Ensenanza_de_la_Filosofia_Felix_Garcia.doc

- Gonzáles, S. y Méndez, P. (1998). *Marco teórico de la filosofía para niños*. [en línea]. [25 de noviembre de 2014]. Disponible en: http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/capacitacion/documentoscirculares/2002/filosofiaparaninios.pdf

- Gomez, M. (2003). *Introducción a la didáctica de la filosofía*. [en línea]. Colombia: Editorial Papiro. [consultado el 8 de abril de 2015]. Disponible en: http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/3353/1/Filosofia.PDF.

- Marina, J. (2013). *La actitud filosófica como novena competencia.* [en línea]. [12 de enero de 2015]. Disponible en: http://aprenderapensar.net/2009/06/03/ideas-para-pensar-filosoficamente/

- Mays, E. (1955). *La Enseñanza de la Filosofía en Venezuela.* [en línea]. [15 de diciembre de 2014]. Disponible en: http://www.bib.usb.ve/.../_archivos.../laensenanzadelafilosofiaenvenezuela.pdf

- Madariaga, P. y Schaffernicht, M. (2013). *Uso de objetos de aprendizaje para el desarrollo del pensamiento crítico.* Venezuela. [12 de febrero de 2015]. Disponible en: http://www.redalcyc.org/artículo.oa?id=28028572010

- Montoya, J. y Monsalve, J. (2008). *Estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico en el aula.* [en línea]. Colombia. [12 de febrero de 2015]. Disponible en: http://www.redalcyc.org/artículo.oa?id=194215513012

- Morales, Z. (2014). *El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea.* [en línea]. [15 de febrero de 2015]. Disponible en: htpp://revista.inie.ucr.ac.cr/

- Ortiz, J. (2013). Filosofía y pensamiento crítico. [en línea]. [16 de febrer de 2015]. Disponible en: http://sincronia.cucsh.udg.mx/pdf/2013_a/ortiz_64_2013.pdf

- Rojas, C. (S/A). *¿Qué es el pensamiento crítico? Su dimensión y fundamentos históricos-filosóficos.* [en línea]. [13 de febrero de 2015]. Disponible en: http://cebgb.conectate.gob.pa/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1181663329413_3686780 (consultado: 2015, enero 18)

- Sánchez, B. (2008). *Pensamiento crítico en el diálogo y el entendimiento en Freire y en Lipman.* [en línea]. Venezuela. [08 de febrero de 2015]. Disponible en: http://www.redalcyc.org/artículo.ao?id=170118398005

- Suárez, V. y Ayala, Z. (2011). *Un recorrido por la educación actual. Cambios necesarios.* [en línea]. [04 de febrero de 2015]. Disponible en: http://www.redalcyc.org/articul.oa?id=194121566009

Otras referencias:

- Matos, G. (1991). *Destreza facilitativa del docente.* Taller dictado en UPEL.

- Matos, G. (2005). *Filosofía y humanidades. ¿Para qué?*. Ponencia presentada en el primer encuentro de enseñanza de la filosofía, organizado por la Universidad católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.

- Matos, G. (2015, febrero). *Entrevista con el autor sobre el tema didáctica de la filosofía*. Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.

- Doin, G. (2012). *La educación prohibida*. Audiovisual. Disponible en: http://www.educacionprohibida.com/