

**EL ABP EN LA CLASE DE FILOSOFÍA PARA FAVORECER EL PENSAMIENTO
CRÍTICO**



ISABEL CRISTINA LÓPEZ BENAVIDEZ

**UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES, EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
LÍNEA DE PROFUNDIZACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES
PROGRAMA DE BECAS PARA LA EXCELENCIA DOCENTE
MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL
SANTANDER DE QUILICHAO, OCTUBRE DE 2018**

**EL ABP EN LA CLASE DE FILOSOFÍA PARA FAVORECER EL PENSAMIENTO
CRÍTICO**

**Trabajo de grado para optar al título de MAGISTER EN EDUCACIÓN-
MODALIDAD PROFUNDIZACIÓN**

ISABEL CRISTINA LÓPEZ BENAVIDEZ

**Director
José Benito Garzón Montenegro**

**UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES, EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
LÍNEA DE PROFUNDIZACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES
PROGRAMA DE BECAS PARA LA EXCELENCIA DOCENTE
MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL
SANTANDER DE QUILICHAO, OCTUBRE DE 2018**

Tabla de Contenido

1. PRESENTACIÓN	4
1.1. Contexto.....	4
1.2. Justificación.....	5
1.3. Problema.....	8
2. REFERENTE CONCEPTUAL	11
2.1. Desde el Ministerio de Educación Nacional.....	11
2.1.1. La apuesta en el área de Filosofía.....	12
2.1.2. Articulación con el área de Lenguaje, los DBA.....	13
2.1.3. Un aporte a los resultados de la prueba de Estado.....	14
2.2. Lo disciplinar.....	14
2.2.1. El concepto de Estado desde Bobbio.....	15
2.2.2. La idea de justicia.....	16
2.2.3. La tradición filosófica contractualista.....	17
2.3. Desde lo pedagógico.....	19
2.3.1. Pensamiento Crítico: ¿qué es y para qué?.....	20
2.3.2. ABP.....	22
3. REFERENTE METODOLÓGICO	25
3.1. Población.....	26
3.2. Instrumentos y técnicas para la recolección de información.....	27
3.2.1. La secuencia didáctica.....	27
3.2.2. La prueba PENCRISAL.....	28
3.2.3. Observación participante.....	29
4. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	31
4.1. ¿Se favoreció el Pensamiento Crítico?.....	31
4.1.1. Características de la secuencia didáctica.....	31
4.1.2. Características de la prueba.....	49
4.1.3. ¿Qué pasó con el Pensamiento Crítico?.....	50
4.2. El trabajo con ABP, ¿funciona?.....	57
4.2.1. Los aciertos.....	58
4.2.2. Las dificultades.....	59
4.2.3. El desafío.....	61
5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	62
5.1. Conclusiones.....	62
5.2. Recomendaciones y aprendizajes.....	65
Bibliografía	68
ANEXOS	73

1. PRESENTACIÓN

“-La historia empezó mal -dijo la más pequeña de las niñas-, pero ha tenido un final bonito.
-Es la historia más bonita que he escuchado nunca -dijo la mayor de las niñas, muy decidida.
-Es la única historia bonita que he oído nunca -dijo Cyril.
La tía expresó su desacuerdo.
-¡Una historia de lo menos apropiada para explicar a niños pequeños! Ha socavado el efecto de años de cuidadosa enseñanza.
-De todos modos -dijo el soltero cogiendo sus pertenencias y dispuesto a abandonar el tren-, los he mantenido tranquilos durante diez minutos, mucho más de lo que usted pudo.
«¡Infeliz! -se dijo mientras bajaba al andén de la estación de Templecombe-. ¡Durante los próximos seis meses esos niños la asaltarán en público pidiéndole una historia impropia!»
Fragmento de El cuentista por Saki (Hector Hugh Munro, 1914).

Esta propuesta de intervención pedagógica y didáctica está impulsada por la creciente necesidad de transformar el aula, promover el aprendizaje activo, generar habilidades para la resolución de problemas y en el convencimiento de que la escuela debe permitir a los individuos desarrollar sus talentos al máximo para transformar su contexto. Por estos motivos, se propuso El Aprendizaje Basado en Problemas –ABP- en la clase de filosofía para favorecer el pensamiento crítico, como una manera de responder a las exigencias actuales en la educación, en concordancia con la política pública de educación y el modelo pedagógico institucional de la Institución Educativa Técnico de Comercio Santa Cecilia -IETC Santa Cecilia-.

1.1. Contexto

La IETC Santa Cecilia se encuentra ubicada en la comuna 2 de la ciudad de Cali. La I.E. cuenta con ocho sedes distribuidas en los barrios: Los Álamos, Brisas de los Álamos, La Campiña, Altos de Menga, Altos de Normandía y Bataclán. 3800 estudiantes están matriculados en las jornadas mañana, tarde, noche y única. Según el marco contextual contemplado en el PEI, las características de la población son variadas y los barrios de donde provienen los estudiantes son, en su mayoría: Alcázares, El Paso del Comercio, Comfenalco, La Base, Calima, Salomia, Los Álamos, Brisas de los Álamos, Chiminangos, Guaduales, Floralia, La Merced, Vipasa, Chipichape, La Flora, El Bosque, Menga, Altos de Menga, Altos de Normandía, Bataclán.

Como modelo pedagógico, el Proyecto Educativo Institucional plantea el Aprendizaje Socializado Cooperativo, el grupo de docentes que lideró su elaboración sostienen al respecto:

...que mediante el Aprendizaje colaborativo los estudiantes pueden tener más éxito que el propio profesor para hacer entender ciertos conceptos a sus compañeros. La razón de este hecho estriba en que los compañeros están más cerca entre sí por lo que respecta a su desarrollo cognitivo y a la experiencia en la materia de estudio, de esta forma no sólo el compañero que aprende se beneficia de la experiencia, sino también el estudiante que explica la materia a sus compañeros consigue una mayor comprensión.

La utilización de grupos colaborativos en clase, especialmente si los grupos son heterogéneos, es un mecanismo ideal para aprovechar el potencial aprendizaje entre compañeros si se complementa convenientemente con la utilización de la tecnología informática. Además, se ha comprobado que el uso de grupos en clase aumenta la probabilidad de que los estudiantes se reúnan fuera de clase para continuar estudiando juntos. (IETC Santa Cecilia, 2010, pág. 129)

Adicionalmente, la Institución tiene un énfasis técnico en la modalidad comercial y ha establecido un convenio con el SENA en el que los estudiantes obtienen, al graduarse de bachilleres, el título de Técnico en Contabilización de Operaciones Comerciales y Financieras. Esta modalidad se materializa en los grados 10° y 11°.

1.2. Justificación

En esta Institución, una queja frecuente entre los docentes en el área de filosofía, evidenciada a través de los textos argumentativos que producen los estudiantes, los debates en clase, las disertaciones que se realizan después de leer algún texto, es que hay una gran dificultad en abordar de manera crítica las problemáticas propias del área o las suscitadas por los textos. Es usual que los estudiantes recurran a una sola fuente para respaldar sus argumentos (aún si se han trabajado diferentes fuentes en clase) y valen más las opiniones personales o las creencias populares a la hora de soportar un debate en torno a ellas. Se considera que esta situación se debe a una escasa capacidad para comprender los textos en los diferentes niveles de lectura. Dicha percepción se ve respaldada en los resultados de las pruebas de Estado, que se referencian a continuación:

Establecimiento educativo: INSTITUCION EDUCATIVA TECNICO DE COMERCIO SANTA
 Código DANE: 176001001672
 Fecha de actualización de datos: Lunes 27 de febrero 2017
 Resultados para el año: 2016

Resultados de noveno grado en el área de lenguaje

Distribución de los estudiantes según niveles de desempeño en lenguaje, noveno grado

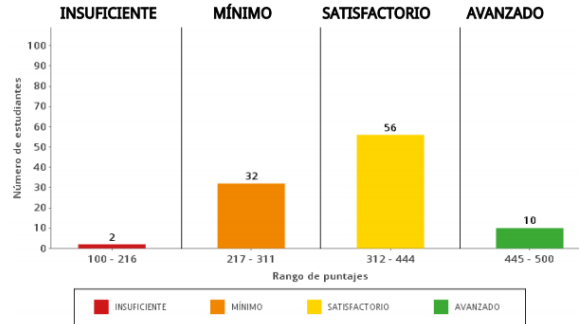


Ilustración 1 Resultados Prueba SABER 9°, área de Lenguaje, 2016
 Fuente: (ICFES, 2017)

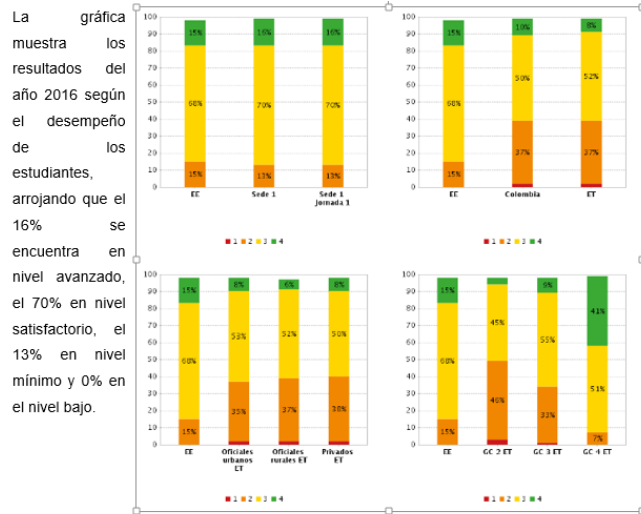


Ilustración 2 Resultados Prueba SABER 11°, área de Lectura Crítica, 2016
 Fuente: (ICFES, 2016)

Teniendo en cuenta los resultados de las pruebas SABER 9° y 11° en el área de lenguaje y lectura crítica, respectivamente, se puede evidenciar que la mayoría de los estudiantes alcanzaron los niveles mínimo y satisfactorio (responden a identificar los contenidos del texto y comprender su sentido global), pero pocos están en el nivel avanzado (reflexionar a partir de un

texto y evaluar su contenido). Estas pruebas marcan el diagnóstico de los estudiantes que llegan a grado 10°, con los resultados obtenidos en la prueba de 9° (quienes no han visto Filosofía aún) y cuál es el progreso que tienen en grado 11°, con los resultados de la prueba después de tener la clase de Filosofía por dos años.

Es evidente que la clase no ha impactado satisfactoriamente en las competencias que deben alcanzar, tanto en lenguaje (interpretativa, argumentativa y propositiva) como en filosofía (crítica, dialógica y creativa), ya que no alcanzan los niveles esperados en lectura crítica. Por consiguiente, se considera que aplicar una secuencia didáctica basada en la metodología ABP será un recurso valioso que permitirá resolver dichas carencias y como consecuencia mejorará los resultados en las pruebas del Estado.

Adicionalmente, para sustentar la necesidad de esta intervención se tuvo en cuenta que el aprendizaje activo y cooperativo junto con el desarrollo del pensamiento crítico, materializado en esta propuesta a través de la ejecución de una secuencia didáctica mediada por El ABP para favorecer el pensamiento crítico, corresponde a lo que se plantea en el tercer desafío estratégico publicado en el Plan Decenal de Educación 2016-2026, en el cual se propone “Contemplar en los lineamientos curriculares aspectos relacionados con la inclusión, la interculturalidad, el cuidado, la creatividad, la innovación, el emprendimiento, la interdisciplinariedad, la conciencia ambiental, el pensamiento crítico, la investigación y el desarrollo de las competencias básicas y ciudadanas.” y que el Estado debe “Asegurar que las instituciones educativas apropien un paradigma educativo participativo e incluyente, que desarrolle e implemente distintas metodologías y estrategias educativas, coherentes con los contextos y con la diversidad cultural y social, pertinentes y orientadas al desarrollo humano integral y a la formación del ciudadano planetario.” (pp. 45 y 50 2017).

En el mismo sentido el modelo pedagógico institucional, Aprendizaje Socializado Cooperativo, sirvió como soporte para su formulación. Dicho modelo está definido como “una situación de instrucción, ilustración y enseñanza dado por dependencia e interdependencia real, efectiva, tangible, objetiva, seria y auténticamente positiva entre los estudiantes, o miembros del grupo (Castellanos R., 2005); es abiertamente una apuesta constructivista (Ferrater Mora, 2001).” Y propone la conformación de grupos de trabajo como la estrategia central, “... especialmente si los grupos son heterogéneos, es un mecanismo ideal para aprovechar el potencial aprendizaje entre compañeros si se complementa convenientemente con la utilización

de la tecnología informática... Es un método activo en que el docente y los educandos constituyen grupos de aprendizaje y se comunican directamente, permitiendo: trabajo mancomunado, participación corporativa, participación cooperativa, responsabilidad colectiva, ayuda mutua y toma de decisiones grupales” (IETC Santa Cecilia, 2010).

1.3. Problema

Sin embargo, cómo hacerlo y qué se requiere para hacerlo es un desafío que deben enfrentar los docentes en el aula, por ello, esta intervención se centró en la pregunta: ¿Qué características debe tener una secuencia didáctica en el área de filosofía mediada por el Aprendizaje Basado en Problemas, que favorezca el pensamiento crítico con los estudiantes de grado 10° de la IETC Santa Cecilia? Atendiendo a que algunos retos que presenta la escuela actual es formar en pensamiento crítico, desde el área de Filosofía el Ministerio de Educación Nacional (2010) establece las orientaciones pedagógicas que buscan que los estudiantes tengan un panorama crítico de la sociedad, la ciencia, la tecnología y la persona; esto con el fin de que sus jóvenes tomen las decisiones más adecuadas para el manejo de la nación y su vida personal. Esta ampliación y fortalecimiento de las competencias básicas con los conocimientos y habilidades específicos de la Filosofía, promueve la realización de operaciones mentales complejas, favorables para orientarse en el campo del saber contemporáneo. Como sabemos, algunas de las tareas de esta disciplina consisten en promover la indagación y la explicación de los fenómenos de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento en general y proponer alternativas para la resolución pacífica de los conflictos.

En efecto, el porvenir de la sociedad colombiana plantea el reto de formar personas autónomas, cuya competencia crítica alcance un nivel de desarrollo que les permita evaluar la calidad de los argumentos y tomar las mejores decisiones. También exige la formación de ciudadanos dispuestos a explicar y resolver sus conflictos mediante la palabra y no por medio de la violencia, es decir; dotados de una competencia dialógica altamente desarrollada. Del mismo modo, el buen futuro del país implica el cultivo de sujetos innovadores, individuos que propongan alternativas para mejorar su propia vida y la de los demás, en un campo social apto para desarrollar la competencia creativa (Ministerio de Educación Nacional, 2010).

De esta manera, se espera que favorecer el pensamiento crítico en los jóvenes represente un impacto positivo para la vida institucional en términos de participación asertiva y

en la construcción de un ambiente escolar sano, pues al mejorar en este desempeño, los individuos deberían ser capaces de hacer uso de las herramientas propias del pensamiento crítico: planteamiento de problemas, escepticismo reflexivo, multiperspectividad y pensamiento sistémico (Bermúdez, 2015) y con ello ser agentes sociales; es decir, sujetos participativos en los entornos democráticos locales.

Por tanto, esta propuesta de investigación responde a las exigencias de la educación actual al proponer situaciones problematizadoras desde el área de Filosofía, mediante el enfoque de Aprendizaje Basado en Problemas, que permitirá, como producto final la elaboración de textos argumentativos, evidenciando el uso de la lectura y la escritura como una estrategia didáctica forjadora de pensamiento crítico. Aunque fortalecer este aspecto permitirá evidenciar el alcance de la propuesta, no es el único que se espera lograr; la formación de ciudadanos participativos será un efecto secundario deseado.

Para abordarla se planteó como objetivo general: analizar las características que debe tener una secuencia didáctica en el área de filosofía, mediada por el Aprendizaje Basado en Problemas, que favorezca el pensamiento crítico con los estudiantes de grado 10° de la IETC Santa Cecilia. Y como objetivos específicos Diseñar e implementar una secuencia didáctica que favorezca en los estudiantes el pensamiento crítico desde enfoque Aprendizaje Basado en Problemas –ABP- y valorar los alcances de la secuencia didáctica en el favorecimiento del pensamiento crítico desde el área de filosofía.

La propuesta comprendió la aplicación de una secuencia didáctica en el tercer periodo académico del año lectivo 2017. Con su ejecución se buscó favorecer el pensamiento crítico con los estudiantes de grado 10 de la IETC Santa Cecilia, el cual se midió a través de la prueba de Pensamiento Crítico de la Universidad de Salamanca –PENCRISAL- y se aplicó al iniciar y al finalizar dicha secuencia. El trabajo en el aula se centró en problemáticas relacionadas con la concepción de un Estado ideal. En este proceso, los estudiantes abordaron la pregunta ¿Cómo sería un Estado justo o ideal? y se acercaron a la argumentación en la medida que elaboraron una respuesta basada en la lectura y discusión sobre los distintos filósofos que han tratado este tema. Todo lo anterior se realizó bajo la metodología Aprendizaje Basado en Problemas -ABP-.

En cuanto a la construcción de los referentes conceptuales, antecedentes y diseño metodológico, se realizaron con la colaboración del docente José Ariel Ramírez Bedoya de la IE

de Rozo (Municipio de Palmira), quien también implementó un proyecto de intervención en el aula en el mismo grado y área. En conjunto se abordaron como categorías de los referentes conceptuales: Pensamiento Crítico definido desde Robert Ennis (2011), ABP según Howard Barrows (1986) y Secuencia Didáctica definida por Rodolfo Feo Mora (2010) y Catalina Roa et al. (2015). En el aspecto disciplinar, se tomó la concepción de Estado de Norberto Bobbio (2006) y se exploró el concepto de justicia desde los filósofos: John Locke, Jean Jacques Rousseau y John Rawls.

Sobre los referentes metodológicos, se trabajó con una metodología mixta que combina aspectos descriptivos y cuantitativos. Descriptivos porque dieron cuenta de las características que debe tener una secuencia didáctica para favorecer el pensamiento crítico, y cuantitativos porque el alcance de dicha secuencia se valoró con una prueba estandarizada que permitió hacer un estimado de las habilidades que los estudiantes lograron al finalizar su implementación.

Se espera que, con esta estrategia de aprendizaje y con los contenidos propuestos, se favorezca el pensamiento crítico de los estudiantes, se desarrollen habilidades en las competencias de lenguaje: lectura y escritura; de filosofía: creativa, dialógica y crítica y, como consecuencia, mejoren su rendimiento académico y su formación como personas y ciudadanos.

2. REFERENTE CONCEPTUAL

“Muy pocos en este mundo buscan realmente el conocimiento. Mortales o inmortales, en realidad pocos preguntan. Por el contrario, tratan de extraer de lo desconocido las respuestas que ya han moldeado en sus propias mentes – justificaciones, explicaciones, formas de consuelo sin las cuales no pueden continuar. Preguntar realmente es abrir la puerta a un torbellino. La respuesta puede aniquilar la pregunta y a quien la formula”.

Palabras dichas por el vampiro Marius en el libro de Ann Rice, *The Vampire Lestat*. Ballantine Books. New York, NY. 1985.

Los referentes para construir las bases conceptuales que se consideraron en la elaboración de este trabajo fueron tres: el legal, dispuesto desde el Ministerio de Educación Nacional, quien es el encargado de establecer los parámetros de la educación en el país; el disciplinar, en el cual se referenciaron los aspectos propios de la filosofía que sirvieron de fuente para el diseño de la secuencia didáctica; y por último el pedagógico-didáctico, en el que se reseñaron los campos semánticos del objetivo general de esta propuesta. Cada referente se dividió, a su vez, en subtemas que fueron ejes centrales para sustentar teóricamente este trabajo. Como todo trabajo académico, pedagógico y didáctico, éste fue y es un proceso de construcción y deconstrucción, requiere cuestionarse y replantearse constantemente para ajustarse a las necesidades que asaltan diariamente el aula.

2.1. Desde el Ministerio de Educación Nacional

El diseño de la secuencia didáctica se sustentó, como primera instancia desde la Ley General de Educación -Ley 115- de 1994 que define las áreas fundamentales y obligatorias en los planes de estudio de las instituciones educativas del país y, que dichas áreas, cuentan con unos lineamientos curriculares y estándares básicos de competencias que son definidos por el MEN. Aunque el área de Filosofía no cuenta con ellos, sí tiene unas orientaciones disponibles en el documento número 14 (2010) “Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media”. En él se direcciona el enfoque, los componentes y las competencias que deben seguirse para la enseñanza del área. Por tanto, estas orientaciones fueron uno de los insumos para planear y desarrollar este trabajo.

Otras referencias que se tuvieron en cuenta fueron los Lineamientos Curriculares y los Derechos Básicos de Aprendizaje -DBA- para el Área de Lenguaje, pues desde 2014, el Instituto para el Fomento de la Educación Superior -ICFES- evalúa ambas áreas (Lenguaje y Filosofía) en la prueba de Lectura Crítica y, dentro del planteamiento del problema, aportar desde el área de Filosofía para mejorar el desempeño de los estudiantes en esta prueba fue una de

las necesidades que llevaron a pensarse la importancia de favorecer el pensamiento crítico con los estudiantes de grado décimo.

Por todo lo anterior, estos referentes legales permitieron trazar el rumbo y, a su vez respaldar teóricamente esta propuesta pedagógica, ya que la formación de ciudadanos críticos es su fin último.

2.1.1. La apuesta en el área de Filosofía

El diseño de esta intervención en el aula se basó en la Matriz Plan de Área del IETC Santa Cecilia -versión 2017- (Anexo 1) que, a su vez, se fundamentó en el documento Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media (2010). Aquí se buscó favorecer el pensamiento crítico y la disposición al diálogo que promueva la formación de individuos autónomos, innovadores y solidarios. Las competencias propias del área están enfocadas en potenciar estas habilidades, lo que se evidenció, además, en las estrategias y criterios de evaluación que se orientaron en desarrollar la comprensión y producción de textos escritos. Desde ahí, se abordó la discusión de problemas contemporáneos y contextuales, para beneficiar la discusión y se planteó como estrategia metodológica el ABP.

Por otro lado, en las Orientaciones para la Filosofía se propone, en cuanto al contenido, la pregunta como eje central del aprendizaje y del quehacer del filósofo; para ello determina tres componentes que son: Conocimiento Humano, Estética y Moral. En este caso, retomando la pregunta de la secuencia didáctica ¿Cómo sería un Estado justo o ideal?, se trabajó el componente Moral, pues desde éste nos aproximamos a las preguntas sobre la conducta humana en cuanto aquello que es bueno o no; además se buscó evitar aproximaciones desde los sentimientos y reafirmar en la razón la toma de decisiones para actuar correctamente. Aquí se incluye la ética y la política. Una de las sugerencias, en este componente, fue que las preguntas se dirigieran a los contextos nacional y local. Invitó, además, a la reflexión sobre las acciones que nos encaminan a la consecución del bien común y al papel de los ciudadanos en la selección de quienes deben cumplir funciones en el gobierno para alcanzar dicho bienestar.

De esta manera, se consideró que la pregunta sobre un Estado justo era pertinente y acorde con las orientaciones del área, en tanto a contenido y componentes. Obedeció a la intención del MEN de ejercitar a los jóvenes en el ejercicio de la filosofía, permitió la reflexión y la contextualización de la realidad nacional y local al ser un tema en constante discusión y

análisis. Además, promovió la necesidad de participar en las decisiones que afecten a los ciudadanos ante el panorama de injusticia e inequidad que se percibe cotidianamente.

Continuando con las directrices del MEN y para organizar las competencias que el pensamiento filosófico debe desarrollar en los estudiantes, se estableció en el plan de área cuáles se deben alcanzar. Entendiendo competencia como: los conocimientos, habilidades y destrezas que desarrolla una persona para comprender, transformar y participar en el mundo en el que vive. (Ministerio de Educación Nacional, 2010). Se plantean tres: Crítica, Dialógica y Creativa¹. La competencia Crítica consiste en evaluar el propio pensamiento desde diversos puntos de vista y de contemplar los objetos de estudio desde diferentes perspectivas. La Dialógica, definida según Paulo Freire, en MEN (2010), “se trata de una interacción pedagógica fundada en el diálogo, que permite el reconocimiento de los saberes previos que se manifiestan en la práctica pedagógica y de los objetos de estudio que allí se abordan”. Y la Creativa, promueve la creación de formas alternativas de experimentar el mundo, de representarlo y de actuar en él.

Estas competencias permitieron articular la secuencia didáctica para que los conocimientos, habilidades y destrezas que se trabajaron con los estudiantes, les ayudaran a estructurar el pensamiento con sentido lógico; primero evaluar y cuestionar, luego comunicar y debatir y finalmente proponer una solución. Que, en función del ABP², como metodología de aprendizaje, encaja perfectamente y contribuye a favorecer el pensamiento crítico.

2.1.2. Articulación con el área de Lenguaje, los DBA

Al tenor de las últimas modificaciones del examen de Estado SABER 11, en donde las áreas de Filosofía y Lenguaje son evaluadas en la prueba de Lectura Crítica, se decidió incluir los DBA de lenguaje en el plan de área institucional. Por consiguiente, la secuencia didáctica que se ejecutó aquí, los incluyó, abordó y articuló con las competencias del área de Filosofía y con el ABP. En los DBA “se explicitan los aprendizajes estructurantes para un grado y un área particular” (Ministerio de Educación Nacional, 2017), lo que permite saber con certeza las acciones que deben realizar los estudiantes para alcanzar determinadas competencias.

Para reforzar lo anterior, se abordaron en la planeación dos DBA de grado 10^o; el número 7: “produce textos orales como ponencias, comentarios, relatorías o entrevistas,

¹ (se hace aquí un breve bosquejo de cada una, para mayor información debe remitirse al documento número 14 del MEN)

² (ver ABP en los referentes pedagógicos de este documento)

atendiendo a la progresión temática, a los interlocutores, al propósito y a la situación comunicativa”; y el número 8: “escribe textos que evidencian procedimientos sistemáticos de corrección lingüística y el uso de estrategias de producción textual”. Ambos se encaminan a la producción del texto final que debían presentar los estudiantes y direccionaron la tarea como un proceso de escritura y reescritura a medida que avanza la secuencia. Este proceso que se sugiere en los DBA es propio del ABP y un paso esencial en el desarrollo del pensamiento crítico al promover la evaluación de la propia producción y la *multiperspectividad*.

2.1.3. Un aporte a los resultados de la prueba de Estado

Sí, esta propuesta de trabajo en el aula apuntó, además, a favorecer las competencias necesarias para el mejoramiento continuo de los resultados de los estudiantes en la prueba Saber 11. A partir del segundo semestre de 2014, el ICFES, la reestructuró y fusionó las áreas de Lenguaje y Filosofía, evaluándolas en una sola prueba denominada Lectura Crítica³, allí establece tres competencias: identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto; comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global; y, reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido (2014)⁴. Si bien, las dos primeras obedecen a la interpretación, la tercera valora un aspecto propio del Pensamiento Crítico: evaluar información. Y, es precisamente lo que se buscó fomentar con los estudiantes mediante la lectura de textos filosóficos y la escritura de un texto argumentativo al finalizar la secuencia.

2.2. Lo disciplinar

La secuencia didáctica se centró en la filosofía política, ésta se encarga de estudiar los fundamentos de la política, como son: el poder, la libertad, la justicia, la propiedad, los derechos, los sistemas de gobierno, el Estado, el ciudadano y el contrato social. Mario Bunge dice que la filosofía política sirve como examen de las relaciones políticas que tienen las personas en su vida, examen que debe llevarlos a tener una mayor conciencia sobre cómo debe aplicar los conceptos políticos en su vida personal y social (2013).

Teniendo en cuenta esta dimensión, y con base en dichos principios, se decidió trabajar en la planeación de actividades los conceptos de: gobierno, Estado y justicia; para esto se

³ (puede verse la estructura de la prueba en el documento Guía de Orientación SABER 11 2017-2)

⁴ (para mayor información puede remitirse a Matriz de Referencia Lectura Crítica Grado 11)

tomaron como referentes a: Aristóteles, Thomas Hobbes, Jean Jacques Rousseau, John Locke y John Rawls, ya que en ellos están las bases para entender su significado. Esta elección parte de la lectura de Norberto Bobbio, a quien se prefiere por dos razones: la primera, es que Bobbio estudió el derecho y las ciencias políticas desde su génesis filosófica y, la segunda, es que se dedicó ampliamente a definir los conceptos de Estado, política y gobierno en un lenguaje que acerca a los jóvenes estudiantes a un manejo conceptual más profundo (Castillo, 2004).

2.2.1. El concepto de Estado desde Bobbio

Es importante precisar que Bobbio logró amalgamar sus conocimientos en Filosofía y Derecho para plantear conceptos y definiciones accesibles a todo tipo de público, desde estudiantes de bachillerato hasta eruditos en el tema, convirtiéndolo en un referente indiscutible. Manuel Castillo señaló que la diversidad de autores con quien Bobbio tuvo contacto influyó en su teoría política. Así mismo, resaltó tres aspectos en la consolidación de ésta: el primero es el rompimiento con la tendencia Marxista “vulgata” de ver al Estado como un instrumento inoperante del sistema; el segundo, muestra cómo las sociedades modernas han sido construidas en la base del contractualismo y la influencia que ha ejercido en ellas el derecho romano y griego; en tercer lugar, muestra la reflexión sobre cómo las relaciones contractuales reivindican la democracia dentro de la sociedad actual, no como un instrumento del sistema económico neoliberal, sino como una manera de regularlo en sí mismo (2004).

Desde esta postura, en la construcción conceptual del termino Estado, hay que hacer un recorrido histórico o de arqueología buscando en la literatura filosófica en qué momento se origina o se comienza a utilizar, es así como desde el siglo XIV se empieza con el vocablo status o en las lenguas vernáculas *estat*, *stato* y *state*, éste hacía referencia al Estado o un reino. En el siglo XIII el término pasó a ser el *status civitatum*, que en sí significa la condición de la ciudad como forma política independiente; pero es en el libro El Príncipe de Nicolás Maquiavelo, donde el término *status* comienza a tener relevancia en la historia política, ya que el rey comienza a tener conocimiento sobre cómo mantener el poder por medio de su status. Luego, con los filósofos políticos modernos como Thomas Hobbes, se desarrolla el concepto de los poderes del Estado, pero este poder no se limita a las instituciones sino también a los gobernantes y a los ciudadanos como los entendemos en la actualidad, es de aclarar que aquí no se entra en el debate que se dio a mediados de la década del ochenta respecto al concepto, que

dio cabida al análisis de otros conceptos como el de gobierno o sistema político “Conforme el concepto de Estado fue cayendo en desuso en la corriente general de las ciencias políticas, vinieron a sustituirlo términos tales como gobierno y, más adelante, sistema político. La tendencia a abandonar y sustituir el concepto de Estado se atribuyó a la enorme movilización política que aconteció en el mundo occidental durante los siglos XIX y XX, así como a la consiguiente proliferación de nuevas instituciones políticas –partidos políticos, grupos de presión, medios masivos de comunicación” (Almond, 1999)

De este modo, en el ejercicio de resolver la pregunta ¿Cómo sería un Estado justo o ideal? las precisiones que hace Bobbio sobre este concepto y sus características, permitieron a los estudiantes tener claridad frente a la concepción del Estado moderno y sobre la división de poderes. Sobre todo porque plantea un Estado democrático con profundas raíces en el contractualismo y plantea la importancia de la participación ciudadana en la regulación de dicho contrato, impulsando la necesidad de que los sujetos sean actores y no espectadores de la política actual, como lo evidencia en los manuscritos del año académico 1975-1976 (Bobbio, 2006). Este último aspecto, es precisamente, el que se quiso promover a través de la clase de Filosofía.

2.2.2. La idea de justicia

En la búsqueda de promover entre los estudiantes ideales de justicia que permita la construcción de una sociedad mejor, se consideró el concepto de justicia relacionado con la pregunta ¿cómo se construye la sociedad justa? A partir de allí se pensó que la visión que plantea Rawls acentúa el respeto por uno mismo y por el servicio a los demás, así lo expresó cuando dice que:

Un individuo que se dé cuenta de que disfruta viendo a otras personas en una posición de menor libertad entiende que no tiene derechos de ninguna especie a este goce. El placer que obtiene de las privaciones de los demás es malo en sí mismo: es una satisfacción que exige la violación de un principio con el que estaría de acuerdo en la posición original (1993).

El principio de justicia es un acuerdo entre personas racionales, libres e iguales en un escenario de igualdad, que cuenta con la validez universal e incondicional. Él nombró a su teoría de justicia como la imparcialidad, apoyado en la idea de que solamente a partir de condiciones imparciales se pueden obtener resultados imparciales. La imparcialidad de la

situación pactada, a la cual él llama posición original, se garantiza por un velo de ignorancia que impide a los participantes del acuerdo observar y tener todos los conocimientos particulares, entre ellos los relacionados con su propia identidad y con la sociedad a la cual pertenecen. De este modo, se depura el acuerdo de la influencia de factores naturales y sociales que Rawls considera contingentes desde el punto de vista de la justicia, y a la vez se asegura el tratamiento equitativo de las distintas concepciones del bien; es decir, el sentido de justicia es la capacidad moral que tenemos para juzgar cosas como justas, apoyar esos juicios en razones, actuar de acuerdo con ellos y desear que otros actúen de igual modo (Rawls J. , 2006).

Por todo esto, en la planeación de la secuencia didáctica se buscó, entre otras cosas, que los estudiantes pudieran asumir su responsabilidad individual en la construcción de una sociedad equitativa y que su paso por la escuela fuera un aporte significativo a ello.

2.2.3. La tradición filosófica contractualista

La definición de los referentes conceptuales se respaldó en la lectura de algunos filósofos representativos en el pensamiento político. Es así como se escogió a Aristóteles, Thomas Hobbes, Jean Jacques Rousseau, John Locke y John Rawls. Dicha selección se basó en cuatro aspectos: la relación que tienen los autores con los conceptos ya establecidos, una visión histórica de la filosofía política, la posibilidad de encontrar escritos accesibles para los estudiantes que permitieran su análisis y ver el ejercicio político como un ejercicio del acuerdo, del consenso. La trascendencia de cada uno en la ejecución de la Secuencia Didáctica se explica a continuación.

Para empezar, Aristóteles aportó la idea de ciudadano, eje fundamental para los sistemas de gobierno, Estado y justicia, así lo presenta en su libro Política: “Pues a menudo se discute sobre el ciudadano y en efecto no todos están de acuerdo en quién es ciudadano. El que es ciudadano en una democracia con frecuencia no es ciudadano en una oligarquía”, queda claro que con su lectura lo define en la tradición política occidental, esta idea es la base de las discusiones políticas de todos los tiempos. Agrega, además que “un ciudadano en sentido estricto por ningún otro rasgo se define mejor que por participar en la justicia y en el gobierno”. Para el trabajo con los estudiantes se aborda el libro tercero de la Política, que plantea las condiciones necesarias para ser ciudadano (2007).

El siguiente filósofo es Thomas Hobbes, con él se mostró cómo nace el concepto de Estado moderno. Hay que aclarar que en la antigüedad existía una idea de la estructura del gobierno, pero es gracias a Hobbes donde hay una argumentación sobre la necesidad y la importancia del Estado. El Estado ha sido instituido cuando una masa de hombres conviene y pactan, cada uno con cada uno, que a un cierto hombre o asamblea de hombres se le otorgará, por mayoría, el derecho de representar a la persona de todos, es decir, de ser su representante. Cada uno de ellos, tanto los que han votado en pro como los que han votado en contra, debe autorizar todas las acciones y juicios de ese hombre o asamblea de hombres, lo mismo que si fueran suyos propios, al objeto de vivir apaciblemente entre sí y ser protegidos contra otros hombres.

A John Locke se lo valora como el padre del liberalismo por sustentar que todo gobierno surge de un pacto entre individuos, con la intención de resguardar la vida, la libertad y la propiedad de las personas. Para él lo fundamental de la política son los derechos personales y no el orden y la seguridad que genera el Estado, todo esto se fundamenta en el contrato social que garantiza la propiedad de las personas, pero si las personas sienten que sus derechos no son garantizados pueden rebelarse, esto nos conlleva a razonar que el poder político se legitima por medio del contrato, ya que las personas, al unirse a la sociedad entregan su voluntad a la voluntad general “de todo el poder necesario para cumplir los fines para los que se ha unido en sociedad (...) y esa entrega se lleva a cabo mediante el mero acuerdo de unirse en una sociedad política, lo cual es todo el pacto que se precisa para que los individuos ingresen o constituyan una república” (2006).

Jean Jacques Rousseau, en un primer momento se basó en las relaciones sociales y su poder en las condiciones humanas; luego en las relaciones políticas para constituir y cambiar a un pueblo, para esto utiliza la teoría política y pedagógica. Es así como comienza a hacer una indagación sobre el estado de la naturaleza humana y, desde ésta, a reconstruir al hombre social, desde el pacto social como origen de la sociedad y el Estado; ya que en el pacto social los individuos deciden de común acuerdo vivir en sociedad y se someten a un poder en común, esto tiene como consecuencia que el poder político resida en la sociedad. Rousseau, apuesta porque el poder de la sociedad sea reflejado en una asamblea que sea el pilar del Estado y la democracia directa, que el sistema político proteja la libertad del ciudadano; es en esa asamblea el lugar

donde la voluntad general se puede expresar, gracias a ésta las voluntades particulares desaparecen.

John Rawls cierra los autores que se trabajaron en la secuencia didáctica, con este autor se pretendió mostrar de qué forma se están tratando los conceptos de Estado, gobierno y justicia en la actualidad. Rawls hace un intento de fundamentar un nuevo pensamiento moral, político y de derecho en un mundo globalizado. La teoría de justicia se cimienta desde los parámetros de equidad, capaz de integrar por consenso los intereses de igualdad y justicia distributiva de la sociedad. Así ésta funda una crítica post-liberal a la sociedad post-industrial e intenta resolver la crisis de legitimidad de la democracia liberal, así como la tensión entre legalidad y legitimidad plateada por la modernidad (1993).

Dado que el punto de referencia fue promover la participación de los individuos como ciudadanos, la selección de filósofos contractualistas buscó promover entre los estudiantes una concepción del Estado desde el consenso a través del contrato social y el respeto a la voluntad general para resaltar la importancia de la participación y del respeto por los otros.

2.3. Desde lo pedagógico

En los últimos años se ha visto una creciente necesidad de fortalecer el pensamiento crítico en los estudiantes de educación básica, media y superior. Se hace un continuo énfasis en su importancia para el mejoramiento de la calidad educativa y se mide con pruebas nacionales e internacionales sin arrojar resultados positivos. Sin embargo, una vez se supera esta difusión mediática y se ahonda en el ámbito académico y pedagógico, se encontró que no hay consenso en qué es ni para qué sirve concretamente. Teniendo en cuenta esta coyuntura, se abordaron algunas concepciones que permitieron resolver qué características debe tener una secuencia didáctica mediada por el ABP en el área de Filosofía con los estudiantes de grado 10° para favorecer el pensamiento crítico. Atendiendo a la importancia que éste ha tomado en los últimos tiempos y a que los docentes, pese a que reconocen su importancia, desconocen con precisión qué es, para qué sirve y cómo se favorece.

A continuación se esbozan tres elementos centrales de los que parte esta propuesta: Pensamiento Crítico, ABP y Secuencia Didáctica. Sobre cada uno se mencionan los autores que sirvieron de apoyo para la construcción de cada campo y los elementos que se consideraron esenciales en la ejecución de esta intervención.

2.3.1. Pensamiento Crítico: ¿qué es y para qué?

A través de la revisión bibliográfica se puede decir que no hay consenso en la definición de pensamiento crítico, pero su importancia sí está ampliamente respaldada, esto se ve, por ejemplo, en las Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media cuando se plantea que debe promoverse como una competencia para pensar autónomamente; impulsar la comunicación como forma privilegiada de interacción social; y favorecer la creatividad del educando (MEN, 2010 p. 24). Desde allí se propuso abordarlo a través la competencia crítica, propiamente entendida como la capacidad de hacer uso de la razón para tomar decisiones acertadas, que promuevan la autonomía y la dignidad de las personas (p. 32). Esto demuestra que, favorecer el pensamiento crítico, es una directriz de la educación en Colombia, materializada en el área de Filosofía a través de la competencia crítica. No obstante, qué es y cómo desarrollarlo queda a la inventiva de cada quien.

Es sentida también la carencia de reflexiones pedagógicas para las áreas de humanidades y, frecuentemente, se hacen disertaciones sobre competencias genéricas en este aspecto, pero no en áreas específicas, así lo manifiesta Bermúdez (2015) en “Four Tools for Critical Inquiry in History and Civic Education” quien propone cuatro herramientas para la indagación crítica en el ámbito social, que si bien no se refieren estrictamente al área de filosofía, se exploraron en esta propuesta como parte de las características que debía tener una secuencia didáctica que permitiera favorecer el pensamiento crítico. Estas herramientas son: *Planteamiento de problemas*, *Escepticismo reflexivo*, *Multiperspectividad* y *Pensamiento sistémico* (2015). En ellas se ahondó durante el desarrollo de la secuencia didáctica, pues fueron un insumo para identificar sus características (estas pueden ser: actividades, habilidades, competencias, herramientas, entre otros) que favorecen el desarrollo del pensamiento crítico.

¿Pero, qué es el pensamiento crítico?

Diferentes autores reseñan las habilidades del pensamiento crítico y se encuentra que involucran todas las habilidades del pensamiento, éstas son: comprender, deducir, categorizar, emitir juicios, evaluar, identificar argumentos, identificar supuestos, reconocer relaciones, realizar inferencias, evaluar evidencias, evaluar la autoridad y deducir conclusiones.

La relación que hay entre pensamiento crítico y filosofía es muy estrecha, ya que el ejercicio de la filosofía se basa en hacer cuestionamientos sobre la realidad, esto hace que se desarrollen las competencias como: escepticismo reflexivo, argumentación, evaluación de supuestos y pensamiento sistémico; es así como podemos decir que la filosofía y el pensamiento crítico se relacionan desde su génesis.

Sin embargo, las reflexiones teóricas en torno al pensamiento crítico son, en su mayoría, de psicólogos norteamericanos o ingleses. Entre ellos se destaca Ennis (1961, citado por Bermúdez, 2015), quien lo define como “un proceso intencionado, meta-cognitivo y auto-correctivo en el cual los individuos monitorean la calidad de su pensamiento, detectando y rectificando fallas en sus argumentos, procedimientos analíticos, estrategias de resolución de problemas y procesos de toma de decisiones”. En el mismo sentido se expresa Baron, en el prefacio de su libro “Thinking and Deciding”, cuando afirma que “pensamos cuando no sabemos cómo actuar, qué creer o qué querer” (2008). Éste es un pensamiento de orden superior, y como tal, no es automático sino que requiere autodeterminación, reflexión, esfuerzo, autocontrol y metacognición, ya que en su ejecución se evalúa no sólo el resultado del pensamiento, sino también su proceso mismo.

Otra aproximación a su definición la hace Gabriela Aymes (2012), retomando a Ennis, quien lo define como el pensamiento racional y reflexivo que ayuda a decidir qué hacer y creer, en que la razón es la base del pensamiento y cuya finalidad es reconocer lo justo, lo verdadero, así mismo es reflexivo. Lo que hace que sea un pensamiento hacia la acción. Este aparece en contextos de resolución de problemas y en la interacción con otras personas, gira más en la comprensión del problema, la evaluación de la información y de los conocimientos previos para tomar decisiones en distintos ámbitos. En síntesis, el pensamiento crítico no busca generar ideas, como propósito inicial, sino revisarlas y evaluarlas.

Ahora bien, el pensamiento crítico es para la educación media, lo que leer y escribir es para la educación básica primaria: su razón de ser, pues “supone un pensamiento ya conformado y se resuelve en un movimiento de la crítica hacia la autocrítica” (MEN, 2010 p. 33). De esta manera, se espera que los estudiantes, cuando terminen su escolaridad, sean sujetos autónomos, participativos y autocríticos, pero parece que se ha fracasado en esta empresa y dado que hay un bajo impacto de la escuela en el desarrollo de este tipo de pensamiento, es necesario entonces hacerlo explícito (Aymes, 2012). Por tanto, se consideró pertinente que en los dos años

de la educación media, en este tránsito hacia la educación superior, se trabajen las habilidades que favorezcan su desarrollo que, como lo enuncia Ennis, debe ser consciente, auto reflexivo y que, probablemente, no sería posible al inicio de la vida escolar.

Es así como, en la ejecución de esta propuesta, se partió de que el pensamiento crítico es la capacidad de evaluar razonadamente los procedimientos que se realizan para tomar una decisión, es un pensamiento de orden superior y es una de las tareas fundamentales de la escuela. Además, favorecerlo desde el área de Filosofía hace parte de las orientaciones del MEN (2010) mediante el desarrollo de la competencia crítica. Cómo hacerlo requiere del seguimiento de diversas estrategias como el ABP y a través de Las Cuatro Herramientas para la Indagación Crítica propuestas por Ángela Bermúdez (2015), que fueron examinadas durante el desarrollo de la secuencia didáctica. Favorecer el pensamiento crítico, más que una necesidad, es un desafío de la educación escolar, pues no se ha considerado qué requiere saber hacer un estudiante para abordarlo con éxito, qué competencias son necesarias, o si se puede desarrollar desde la educación básica y cómo se puede hacer.

2.3.2. ABP

El Aprendizaje Basado en Problemas es una metodología de aprendizaje activo desarrollada en la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de McMaster en Canadá a finales de las década de 1960 e inicios de 1970 (Restrepo, 2005). Se basa en la presentación de un problema a un grupo de estudiantes quienes, a partir de una información previa y la orientación del docente, deben resolverlo. Está ampliamente probada en el ámbito universitario y numerosos estudiosos han diseñado distintas propuestas didácticas en aras de obtener mejores resultados con su implementación. No obstante, en la educación escolar (básica o media) no ha sido muy difundida. Para el desarrollo de esta intervención en el aula, en el área de Filosofía con estudiantes de grado décimo, se optó por seleccionar una serie de autores que lo definen, caracterizan y exaltan. A lo largo de su exposición ha sido evidente que favorece el pensamiento crítico y son propicias para la ejecución de una secuencia didáctica.

Como se viene diciendo, el ABP es una metodología centrada en el aprendizaje, la investigación y reflexión que siguen los estudiantes para llegar a una solución ante un problema planteado por el profesor (Universidad Politécnica de Madrid, 2008). Se plantea como medio para que los estudiantes adquieran esos conocimientos y los apliquen para solucionar un

problema real o ficticio, sin que el docente utilice la lección magistral u otro método para resolverlo. No obstante, se debe contar con las asesorías pertinentes y el acompañamiento del docente (exposición inicial de la información, aclaración de conceptos, asesoría sobre la búsqueda rigurosa de la información). Barrows (1986) lo define como “un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos”.

Algunas de sus características, según Kate Exley (2007), son que permite un aprendizaje activo, cooperativo, centrado en el estudiante y asociado con un aprendizaje independiente muy motivado. Por lo general, se trabaja en pequeños grupos, lo que favorece que gestionen eficazmente los posibles conflictos que surjan entre ellos y que todos se responsabilicen de la consecución de los objetivos previstos.

Ahora bien, desarrollar una secuencia bajo esta estrategia requiere tener en cuenta, según Exley (2007), siete condiciones: Aclarar términos y conceptos; Definir los problemas; Analizar los problemas: preguntar, explicar, formular hipótesis; Hacer una lista sistemática de análisis; Formular resultados del aprendizaje esperados; Aprendizaje independiente centrado en resultados; y, Sintetizar y presentar nueva información. Añade, que resulta fundamental que los estudiantes conozcan los pasos que han de seguir para resolver el problema y también que dentro de cada equipo, se designe el papel del *moderador u organizador* para guiar al grupo en el proceso.

Por otro lado, para la planificación de una secuencia mediada por ABP, según Morales y Landa (2004), es necesario:

- *Seleccionar* los objetivos que, enmarcados dentro de las competencias establecidas en la materia, se pretenden lograr con la actividad.
- *Escoger* la situación problema sobre la que los estudiantes tienen que trabajar. Para ello el contenido debe ser: relevante, lo suficientemente complejo (pero no imposible), que suponga un reto, suficientemente amplio para que puedan formularse preguntas y abordar la problemática con una visión de conjunto.
- *Orientar* las reglas de la actividad y el trabajo en equipo.
- *Establecer* un tiempo y *especificarlo* para organizarse y resolver el problema.
- *Organizar* sesiones de tutoría donde los alumnos (a nivel individual y grupal) puedan consultar con el docente sus dudas, sus incertidumbres, sus logros, sus cuestiones, etc.

Esta metodología ayuda al estudiante a desarrollar y a trabajar diversas competencias, entre ellas, Alfaro de Miguel y otros (2006) destacan: resolución de problemas, toma de decisiones, trabajo en equipo, habilidades de comunicación (argumentación y presentación de la información) y desarrollo de actitudes y valores como: precisión, revisión y tolerancia. Leonor Prieto (2006), citando a Engel y Woods, agrega: identificación de problemas relevantes del contexto profesional, conciencia del propio aprendizaje, planificación de las estrategias que se van a utilizar para aprender, pensamiento crítico, aprendizaje auto dirigido, habilidades de evaluación, autoevaluación y aprendizaje permanente. Del mismo modo Águeda Benito y otros (2005), aparte de las competencias ya citadas, indican que el ABP favorece el desarrollo del razonamiento eficaz y la creatividad. Por último, y para cerrar con el derroche de ventajas que tiene esta metodología, se añade que: favorece el desarrollo de habilidades relacionadas con la búsqueda y manejo de información y, además, desarrolla habilidades de investigación, ya que los alumnos, en el proceso de aprendizaje, tendrán que, a partir de un enunciado, averiguar y comprender qué es lo que pasa y lograr una solución adecuada.

Finalmente, bajo todas las condiciones mencionadas, el ABP requiere de jóvenes auto motivados y autónomos. Por esto, es innegable que el ABP, como metodología de trabajo en el área, favorece el desarrollo del Pensamiento Crítico (Ennis, 2011) y concuerda con las orientaciones del MEN (2010). Se consideró por tanto, que el trabajo con ABP es una de las características infaltables en la secuencia didáctica objeto de esta intervención en el aula.

3. REFERENTE METODOLÓGICO

“Toda esta teoría moderna sobre la educación es radicalmente insensata. Por fortuna en Inglaterra por lo menos, la educación no produce efecto alguno. Si lo produjera, representaría un serio peligro para las clases altas.”

La importancia de llamarse Ernesto. Acto Primero. Oscar Wilde (1985)

Esta propuesta se abordó desde una metodología mixta, de tipo descriptivo y cuantitativo. Descriptivo porque se sistematizó y socializó una experiencia de aula basada en la ejecución de una secuencia didáctica que permitió favorecer el pensamiento crítico a través del ABP, y cuantitativo porque se midió el alcance de la propuesta a través de una prueba de inicio y una prueba de cierre que evaluó los niveles de desempeño de los estudiantes en las habilidades relacionadas con el pensamiento crítico.

La secuencia es el punto de partida de la planeación de procedimientos, actividades y evaluación realizado con los estudiantes; esto hace que se ajuste a las necesidades y posibilidades de la clase, adaptándose a las características de los estudiantes significativamente. En la ejecución de esta propuesta se planteó como una herramienta didáctica que posibilita abordar la construcción del conocimiento como un aspecto relevante para aprender a actuar en contexto. Entendiendo que “los seres humanos construimos activamente nuestro conocimiento, basados en lo que sabemos y en una relación también activa con los “otros”, con los que interactuamos.” (Tobón, Pimienta, & García, 2010). Es entonces, esta propuesta de intervención, una apuesta por el aprendizaje activo, donde el docente planea y ejecuta, pero asume el reto de aprender con sus estudiantes, a lo largo del recorrido.

En el diseño de una secuencia didáctica se tiene en cuenta, según Feo Mora (2010), estrategias de enseñanza, instruccional, de aprendizaje y de evaluación. Para ello él define: estrategia de enseñanza como el encuentro pedagógico que se realiza de manera presencial, estableciendo así un dialogo didáctico basado en las necesidades del estudiante; la estrategia instruccional se entiende como la interrelación entre el profesor y el estudiante, esta interacción tiene como finalidad la toma de conciencia de los procedimientos para adquirir conocimiento; la estrategia de aprendizaje son todos los procedimientos que llevan al estudiante a aprender, como técnicas de estudios; por último tenemos estrategias de evaluación, que son los procedimientos que generan una reflexión sobre el proceso de aprendizaje del estudiante, éstos describen de forma cuantitativa y cualitativa el nivel de alcance de las metas de aprendizaje.

Adicionalmente, la secuencia didáctica debe tener momentos e instrucciones orientados al desarrollo de habilidades, sobre la base de reflexiones meta cognitivas, es de aclarar que en la actualidad hay varias formas de afrontar los momentos, los eventos procedimentales y las variables de los encuentros pedagógicos. Por lo general, una secuencia tiene cuatro momentos: el inicio, el desarrollo, el cierre y la evaluación, todos ellos deben integrarse de forma lógica y sistemática, con el fin de permitir el aprendizaje de competencias con los estudiantes.

En el caso de la secuencia didáctica que se presenta aquí, los momentos fueron: exploración de saberes previos, presentación de nueva información, debate y cierre. Cada momento se desarrolló a través de una serie de actividades que permitieron: primero, establecer instrumentos de evaluación del aprendizaje y segundo, obtener evidencias para la sistematización y análisis de resultados de la implementación de la secuencia. Estos aspectos se describen con mayor detalle en el análisis de resultados.

Asumiendo, entonces, la metodología aquí expuesta, se presenta a continuación la población con quien se trabajó y las técnicas e instrumentos de recolección de la información que permitieron materializar esta reflexión pedagógica. Todo esto, es producto de un juicioso análisis del contexto y sus necesidades, mediado por la lectura de referentes conceptuales y la experiencia en el aula.

3.1.Población

La secuencia didáctica se planeó para el grado décimo en el área de Filosofía. La IETC Santa Cecilia tuvo 7 grupos en ese grado⁵, distribuidos en dos sedes. Para efectos del registro de las evidencias se eligió al grupo 10-3 de la sede 1, en jornada única. Esta decisión estuvo basada en el horario de clases, pues se consideró que el día y la hora en la que estaba dispuesta la sesión de este grupo ofrecían menor probabilidad de interrupciones con respecto a los otros grupos de grado décimo en esta sede.

El grupo 10-3 estuvo integrado por 30 estudiantes, 14 eran de género femenino y 16 de género masculino. Sus edades oscilaron entre los 14 y los 18 años. Su composición étnica, mayoritariamente mestiza (83,3%) y en menor proporción afrodescendiente (16,7%). Las características socioeconómicas fueron variadas, ubicándose la mayoría en los estratos 2 y 3. El 97% habitaban en la comuna 2 de la ciudad de Cali.

⁵ Año lectivo 2017

3.2. Instrumentos y técnicas para la recolección de información

Para la recolección de información, que permitiera dar cuenta de los resultados de esta intervención en el aula, se utilizaron tres instrumentos: la sistematización de la secuencia didáctica que sirvió para el registro de la planeación y en donde se determinaron las evidencias que se utilizaron para corroborar lo observado por la docente. La prueba de pensamiento crítico PENCRISAL, que fue un instrumento cuantitativo y valoró los alcances de la secuencia. Finalmente, la observación participante, que da cuenta de las reflexiones de la docente en su interacción con los estudiantes y en el ejercicio pedagógico.

3.2.1. La secuencia didáctica

Como eje central estuvo el diseño e implementación de una secuencia didáctica. El formato que se utilizó (**Anexo 4**

Anexo 4) es el de Catalina Roa Casas y otros (2015), quienes proponen una planeación por momentos. Cada momento puede subdividirse en sesiones y cada sesión puede contener, a su vez, diferentes actividades. Se eligió porque es un formato que permite que el docente planeé desde sus particularidades y no obliga a diligenciar aspectos legales (Estándares, DBA, Matrices de Referencia) que posiblemente están inmersos dentro del diseño de las actividades y/o la evaluación y que, además, no se cumplen en todas las áreas.

La duración de dicha secuencia fue de 10 sesiones de clase, de 110 minutos cada una. Se realizó entre el tercer y cuarto periodo académico del año lectivo 2017; se inició en agosto 10 y terminó el 4 de diciembre, la razón de la extensión en el tiempo fue la irregularidad en las clases, por diversas causas ajenas a la voluntad de la docente. Ésta se desarrolló en torno a la pregunta sugerida en el plan de área institucional ¿Cómo sería un Estado justo o Estado ideal?, cuyo diseño también respondió a los desempeños de competencia enmarcados en el documento Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media del MEN (2010). Felizmente, las Orientaciones van en concordancia con los objetivos planteados en esta propuesta. Así mismo, de acuerdo con las directrices ministeriales, la secuencia didáctica obedeció a los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) del área de Lenguaje formulados por el MEN (2016) y que estaban indicados en el plan de área de Filosofía de la IETC Santa Cecilia.

Frente a la identificación de las características que debía tener la secuencia didáctica, y con el fin de favorecer el pensamiento crítico, se realizó una exploración teórica de los elementos pedagógicos y didácticos que han demostrado resultados positivos en este campo, especialmente los propuestos en “Four Tools for Critical Inquiry in History and Civic Education” de Ángela Bermúdez (2015). Una vez se evidenció cuáles elementos proporcionaban herramientas útiles para el cumplimiento de este objetivo se procedió a realizar la selección de los más pertinentes, atendiendo a las características de la población y del contexto escolar. El instrumento que sirvió para este fin fue la ficha de lectura (Anexo 2), allí se registraron los elementos conceptuales más relevantes que aportaron a la construcción de esta intervención en el aula.

Los detalles del diseño y ejecución de la secuencia pueden verse en el capítulo de análisis de resultados.

3.2.2. La prueba PENCRIASAL

En cuanto a la estrategia para evaluar el alcance de la secuencia didáctica se aplicó la prueba del equipo de Pensamiento Crítico de la Universidad de Salamanca –PENCRIASAL– (Anexo 3

Anexo 3), encabezado por el profesor Carlos Saiz (2010). Dicha prueba consta de 35 enunciados con una pregunta que requiere respuesta abierta. Los factores que permiten evaluar el pensamiento crítico, en concordancia con el referente elegido, son: razonamiento deductivo, el cual se ve reflejado en la capacidad de realizar razonamientos que impliquen llegar a una solución o respuesta con base en la aplicación de reglas o deducciones, que puede apreciarse, por ejemplo, en la comprensión y análisis de situaciones particulares (razonamiento formal); razonamiento inductivo, el cual alude a la capacidad para inferir a partir de observaciones particulares, que se usa, por ejemplo, cuando se intentan descubrir regularidades mediante las observaciones de los comportamientos de personas y grupos en sus escenarios de desempeño; el razonamiento práctico, que se evidencia en la capacidad de identificar errores de razonamiento; toma de decisiones se manifiesta en la elaboración de juicios al medir alternativas y elegir una acción frente al caso; y solución de problemas que se refleja en la procura de los

resultados, la búsqueda de una solución acertada ante situaciones de evaluación, de resolución, de superación de una dificultad.

Se realizó un test de diagnóstico, antes de la ejecución de la secuencia didáctica, y una prueba de cierre, lo que permitió evidenciar si las características de dicha secuencia favorecieron el pensamiento crítico con los estudiantes. Dado que la prueba tuvo un costo⁶, se aplicó sólo a una muestra de 5 estudiantes, éstos fueron escogidos en el rango de edades del grupo (entre 14 y 18 años) uno por cada edad. De común acuerdo, los estudiantes optaron porque se hiciera un sorteo para la escoger a los participantes. De esta manera, fueron elegidos tres hombres y dos mujeres, cada uno representa un rango de edad; opciones como el género o la configuración étnica quedaron por fuera del criterio de selección. No obstante, el grupo que presentó la prueba fue variado y representó a la totalidad de los integrantes del salón. Esta prueba fue el insumo para el análisis cuantitativo de los resultados y se contrastó con la observación participante⁷.

3.2.3. Observación participante

Es un instrumento cualitativo de recolección de información usado, inicialmente, en estudios antropológicos y que ha empezado a tener mayor vigor en la educación (Kawulich, 2005). Se eligió porque en la investigación acción se requiere que la docente, quien registra y reflexiona sobre su experiencia, también participe activamente en el aula. Atendiendo a que lo observado en el aula es inconmensurable y que puede desviar el propósito de la propuesta, se realizó entonces una observación selectiva: “en la cual el investigador se concentra en diferentes tipos de actividades para ayudar a delinear las diferencias en dichas actividades”, tal como lo referencia Kawulich cuando cita a Angrosino (2000).

En consecuencia con las características de la observación participante, esta estuvo enmarcada en dos vías: la primera, cuando la docente tomó notas de sus apreciaciones después de realizar una actividad en el aula, allí registró la fecha y sus observaciones (**Anexo 5**

⁶ La prueba fue contratada, previo acuerdo por correo electrónico. El costo de su aplicación fue de 9 Euros por cada estudiante, se pagó tanto para la prueba de inicio como para la prueba de cierre. Al finalizar la aplicación, el docente envió los resultados numéricos.

⁷ Para más detalle remítase a <http://www.pensamiento-critico.com/evaluacion-y-tests.php>

Anexo 5o 5), se realizó en un documento de Word en donde se relacionó lo planeado dentro del cuerpo del documento y lo ejecutado mediante comentarios de texto. La segunda, cuando se observaron las producciones escritas de los estudiantes que están registradas en sus cuadernos de notas, para contrastarlas con lo ejecutado en clase y lo planeado en la secuencia didáctica. Se tomó como muestra las producciones de cuatro sujetos (individualmente) que se referenciaron en el análisis de resultados como E1, E2, E3 y E4; y tres grupos, según lo trabajado en el momento 3. Todos estos registros fueron el insumo para el análisis de los resultados dentro del enfoque cualitativo y dan cuenta de la reflexión de la docente en torno a su práctica pedagógica.

4. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

“El placer que encuentro cuando, después de estarme peleando durante largo tiempo con cierto tipo de problemas, con cierto tipo de datos, de pronto me doy cuenta de que entendí. Quiere decir que he construido cierto ensamble teórico que da cuenta de un trozo de realidad que permanecía ininteligible. Es una satisfacción difícil de describir. Eso no lo remplazo por nada.”
Cultura escrita y educación. Emilia Ferreiro (1999)

En este capítulo se presentan los resultados de la propuesta de intervención en el aula: ABP en clase de Filosofía para favorecer el pensamiento crítico. Se realiza en dos etapas, en la primera, se valoró el alcance de la secuencia didáctica, para ello se relacionaron la ejecución de la secuencia didáctica con los puntajes obtenidos en la prueba PENCRISAL, allí se describe grosso modo las características de ambas (secuencia didáctica y prueba) y se analiza lo que ocurrió en las clases y cómo esto se ve o no reflejado en los resultados de la prueba de cierre. La segunda etapa, muestra una reflexión sobre el trabajo con ABP, los aciertos, posibilidades y desafíos. Este es un relato reflexivo sobre lo que se diseñó, ejecutó y encontró en dicho proceso.

4.1. ¿Se favoreció el Pensamiento Crítico?

Para valorar los alcances de la secuencia didáctica en el favorecimiento del pensamiento crítico desde el área de filosofía se utilizaron dos vías: una relacionada con la técnica de observación participante, donde la docente a través de la interacción con los estudiantes evalúa su progreso tomando como evidencias lo planteado en el ítem siete del formato de secuencia didáctica: *Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización* (ver anexo 5). La otra vía está relacionada con lo cuantitativo, medido a través de la prueba PENCRISAL y sobre el desempeño en las competencias propias del pensamiento crítico.

4.1.1. Características de la secuencia didáctica

En el camino de identificar las características que debe tener una secuencia didáctica mediada por ABP, que favorezca el pensamiento crítico, se trabajaron varios aspectos que surgieron del análisis del contexto y de la revisión bibliográfica; el primero fue hacer frente al plan de área institucional, el segundo fue la mediación del ABP como estrategia de aprendizaje y el tercero fue acudir a las herramientas para la indagación crítica de Ángela Bermúdez (2015).

Para iniciar, el plan de área presentaba la pregunta ¿Cómo sería un Estado justo o ideal? como eje temático, este contenido se desarrolla en el ámbito de la filosofía política, dentro

del componente de conocimiento humano. Para atender a ello, se diseñaron una serie de actividades que debían cubrirse con 10 sesiones de clase, cada una con una duración de 110 minutos, distribuidos en cinco momentos. Dentro de cada momento, se proyectaron como resultados de aprendizaje esperados, entre otros, las competencias esbozadas en dicho plan.

Los momentos se desarrollaron acorde con la estrategia de trabajo propuesta desde el ABP según Exley (2007) y Morales y Landa (2004). Si bien, al inicio de este informe, la concepción del Aprendizaje Basado en Problemas parte de Barrows (1986), es en Exley y Morales en quienes se encuentran los elementos pedagógicos que permitieron caracterizar esta secuencia, orientar el trabajo con los estudiantes y diseñar las diversas estrategias. Por tanto, algunos momentos y actividades correspondieron a las fases que ellas caracterizan.

Como distintivo, estas actividades y momentos respondieron a las cuatro herramientas para la indagación crítica que propone Bermúdez (2015). Pues, desde su idea, se encuentra que hay acciones que permiten a los estudiantes desarrollar pensamiento crítico a medida que trabajan en áreas como la filosofía, especialmente al enfrentarse a la resolución de problemas de una manera estructurada y con un fuerte componente disciplinar; en este aspecto la autora reconoce la importancia de manejar los contenidos propios del área como un mecanismo que promueve la argumentación que, a su vez, demuestra la capacidad de un individuo de pensar críticamente y en esta propuesta esa fue una característica que se consideró fundamental.

Ante la necesidad creciente de formar a los jóvenes en el ejercicio del pensamiento crítico, Ángela Bermúdez parte de identificar tres dificultades que tienen los docentes: no encuentran cómo articularlo con los contenidos, no hay consenso en su definición y hay confusión entre enseñar “contenidos críticos” y enseñar a “pensar críticamente”. A partir de ello, retoma la información académica sobre pensamiento crítico y la enseñanza de las Ciencias Sociales para transversalizarla con las herramientas que ha propuesto. Posteriormente define cada una y detalla su pertinencia para su ejercicio, cierra con un cuadro que resume qué preguntas movilizan cada herramienta, qué procesos intelectuales moviliza y porqué es importante. Finalmente invita a trabajar la indagación crítica como la mejor manera de impactar en la realidad social, tal como lo hace Bouhuijs (2011) cuando plantea las dificultades en el trabajo desde el Aprendizaje Basado en Problemas, y nos dice que son el liderazgo y la persistencia lo que nos permitirá tener éxito.

El aporte que hace Bermúdez intenta subsanar esas dificultades, pues sabe que “...al definir la esencia de lo “crítico”, cada tradición enfatiza distintas operaciones intelectuales y proclaman diferentes propósitos epistémicos y sociales”, por eso se encontró pertinente su propuesta. Bermúdez, frente a la definición del PC, recoge los planteamientos de Ennis, Lipman, Paul, McPeck y Facione, lo que se conoce como Movimiento de Pensamiento Crítico y que lo define como: “un proceso intencionado, metacognitivo y autocorrectivo en el cual los individuos monitorean la calidad de su pensamiento, detectando y rectificando fallas en sus argumentos, procedimientos analíticos, estrategias de resolución de problemas y procesos de toma de decisiones” (2015, p. 104). A partir de allí articula lo disciplinar como factor esencial en el ejercicio del pensamiento crítico y busca que las cuatro herramientas que propone para la indagación crítica concilien las aparentes divergencias. Hace también una relación conceptual sobre la enseñanza de la Historia, la Moral y la Pedagogía Crítica, para ilustrar que todas convergen en la necesidad de emancipación, que se requiere formar seres humanos capaces de “transformar realidades opresivas y deshumanizantes” (Bermúdez, 2015, p. 115).

Como primera medida, se diseñó la secuencia en el formato número 1, en donde se definieron algunos de sus parámetros centrales. Posteriormente se hicieron ajustes según las experiencias que surgieron en el aula.

FORMATO 1. EL DISEÑO GENERAL DE LAS SECUENCIAS DIDÁCTICAS⁸

TÍTULO	¿Cómo sería un Estado justo o ideal?
PROCESO QUE SE ABORDA	Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Se trabajará en habilidades como: resolución de problemas, toma de decisiones, trabajo en equipo, habilidades de comunicación (argumentación y presentación de la información) Pensamiento Crítico. Se desarrollará haciendo uso de cuatro herramientas para la indagación crítica: planteamiento de problemas, escepticismo reflexivo, multiperspectividad y pensamiento sistémico
POBLACIÓN	Institución Educativa Técnico de Comercio Santa Cecilia, en adelante Santa Cecilia, se ubica en la comuna 2 de la ciudad de Cali; cuenta con ocho sedes distribuidas en zona rural y urbana (incluyendo la ladera de la comuna 2), atendiendo a una población de tres mil estudiantes. La propuesta se aplicará en la sede 1 (principal) a grado 10° en el área de Filosofía. Esta sede se encuentra en el barrio Los Álamos y funciona en jornada única. El grupo de muestra será 10-3, que cuenta con 28 estudiantes con edades entre los 14 y 19 años, son 14 mujeres y 14 hombres. Todos proceden de la

⁸ Los formatos utilizados se han modificado ligeramente con relación a la versión original tomada de: Roa Casas, Catalina; Pérez Abril, Mauricio; Villegas Mendoza, Laura & Vargas González, Ángela (2015). *Escribir las prácticas: una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico realizado en las aulas*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana – COLCIENCIAS. Y del curso virtual *Referentes para la didáctica del lenguaje* orientado por Cerlalc para la Secretaría de Educación distrital.

	<p>comuna 2, y habitan barrios en estratos 1, 2, 3 y 4.</p> <p>Académicamente el grupo tiene un rendimiento promedio entre todos los grupos de grado 10°, se preocupan por sacar buenas notas, sin embargo, no destacan por su responsabilidad.</p>
PROBLEMÁTICA	<p>El área de Filosofía es nueva para los estudiantes de grado 10° y antes de este curso, generalmente, no han tenido acercamientos a la lectura o escritura de textos filosóficos. Una queja frecuente entre los docentes del área; evidenciada a través de los textos argumentativos que producen los estudiantes, los debates en clase, las disertaciones que se realizan después de leer algún texto, es que hay una gran dificultad en abordar de manera crítica las problemáticas propias del área o las suscitadas por los textos. Es usual que los estudiantes recurran a una sola fuente para respaldar sus argumentos (aún si se han trabajado diferentes fuentes en clase) y valen más las opiniones personales o las creencias populares a la hora de soportar un debate en torno a ellas. Se considera que esta situación se debe a una escasa capacidad para comprender los textos en los diferentes niveles de lectura. De esta manera, los procesos de comprensión y producción textual son difíciles para ellos, pues muchas veces están desarticulados de su cotidianidad y no les representan ninguna motivación.</p> <p>Esta propuesta de intervención en el aula, busca encontrar las características que debe tener una secuencia didáctica que, mediada por el Aprendizaje Basado en Problemas y cuatro herramientas para la indagación crítica, favorezca el pensamiento crítico de los estudiantes.</p>
OBJETIVOS	<p>Reconocer saberes previos y los desarrollarlos a partir de las discusiones filosóficas.</p> <p>Comprender diversos tipos de texto, asumiendo una actitud crítica y argumentando sus puntos de vista frente a lo leído.</p> <p>Poner en entredicho las creencias y opiniones del sentido común para someterlas al examen filosófico.</p> <p>Formular preguntas que promueven la discusión filosófica y generan nuevas preguntas filosóficas.</p> <p>Escribir textos que evidencien procedimientos sistemáticos de corrección lingüística y el uso de estrategias de producción textual.</p>
REFERENTES CONCEPTUALES	<p>La secuencia didáctica está basada en el enfoque ABP, se eligió porque promueve el aprendizaje activo del estudiante a través de la investigación y la reflexión en torno a situaciones problemáticas planteadas por el docente, lo que permite el desarrollo de habilidades en pensamiento crítico. Aunque busca limitar la intervención magistral del docente, requiere de su acompañamiento en la exposición inicial de la información, la aclaración de conceptos y la asesoría en la búsqueda y manejo riguroso de la información (Barrows, 1986).</p> <p>El ABP ayuda a desarrollar y a trabajar diversas competencias que están estrechamente relacionadas con la formación de pensamiento crítico; entre ellas De Miguel y Díaz destacan: la resolución de problemas, toma de decisiones, trabajo en equipo y habilidades de comunicación (argumentación y presentación de la información) (2006). Del mismo modo, aparte de las competencias ya citadas, se indica que el ABP favorece el desarrollo del razonamiento eficaz y la creatividad (Benito, 2005), lo que tiene relación directa con las competencias que propone el Ministerio de Educación Nacional en el</p>

	<p>documento Orientaciones Pedagógicas para el área de filosofía, éstas son: dialógica, crítica y creativa (2010).</p> <p>Con relación a la secuencia didáctica, el ABP permite su desarrollo paso a paso pues requiere: seleccionar los objetivos que, enmarcados dentro de las competencias establecidas en la materia, se pretenden lograr con la actividad. Escoger la situación problema sobre la que se tendrán que trabajar. Para ello el contenido debe ser relevante para los estudiantes, lo suficientemente complejo (pero no imposible) para que suponga un desafío, lo suficientemente amplio para que puedan formularse preguntas y abordar la problemática con una visión de conjunto. Orientar las reglas de la actividad y el trabajo en equipo. Establecer un tiempo y especificarlo para resolver el problema. Organizar sesiones de tutoría donde los estudiantes (a nivel individual y grupal) puedan consultar con el docente sus dudas, sus incertidumbres, sus logros, sus cuestiones, etc. (Morales & Landa, 2004)</p> <p>Además, desde este enfoque, y obedeciendo al papel activo del estudiante, se debe dar a conocer las etapas del proceso y los resultados que se esperan obtener, de esta manera no son objetos de investigación sino sujetos participativos y propositivos, agentes sociales. Este aspecto, en pro del fortalecimiento del pensamiento crítico, representa un valor agregado dentro de la aplicación de la secuencia didáctica.</p> <p>En el planteamiento del problema, y como reflexión pedagógica, se pensó en la secuencia didáctica como una manera de aproximarse a los estudiantes partiendo de una planeación sistemática y reflexiva que genere espacios de aprendizaje que integren el componente disciplinar del área de filosofía, el ABP y el fortalecimiento del pensamiento crítico. Se toma a manera de definición, pero haciendo la salvedad de que este aspecto también está sujeto a profundización como parte del desarrollo de la propuesta de investigación, a Feo Mora, quien define la secuencia didáctica como:</p> <p>Todos aquellos procedimientos instruccionales y deliberados realizados por el docente y el estudiante dentro de la estrategia didáctica, divididos en momentos y eventos instruccionales orientados al desarrollo de habilidades sociales (competencias) sobre la base en las reflexiones metacognitivas. Sin embargo, existe una variedad de visiones, por parte de los estudiosos del hecho educativo, en cuanto a los procedimientos esenciales de la secuencia didáctica; es decir, los momentos, los eventos instruccionales y a las variables donde se den los encuentros pedagógicos. (2010)</p> <p>Por otro lado, se consideró, metodológicamente, “Cuatro herramientas para la indagación crítica en Ciencias Sociales y Educación Cívica” (Bermúdez, 2015). Esto, con el fin de fortalecer el pensamiento crítico y teniendo en cuenta que esta propuesta ha demostrado resultados positivos en este campo.</p>
MOMENTOS DE LA SD	<p>La secuencia consta de 10 sesiones de 110 minutos cada una.</p> <p>MOMENTO 1: presentación de la propuesta. 1 sesión</p> <p>Presentación de la unidad curricular, en cuanto al contenido a desarrollar.</p> <p>Selección de los estudiantes que realizarán la prueba de pensamiento crítico</p> <p>PENCRISAL</p> <p>Explicación de la estrategia a los alumnos participantes.</p> <p>Firmar Consentimiento Informado.</p>

	<p>Conformación de los grupos de trabajo colaborativo, a través de los cuales los alumnos desarrollarán la actividad de ABP.</p> <p>Aplicación de la prueba PENCRISAL.</p> <p>Exploración de saberes previos. 2 sesiones.</p> <p>¿Qué entendemos por Estado y por justicia?</p> <p>Preguntas de reflexión personal para explorar las percepciones frente a los conceptos de Estado, justicia, gobierno y sociedad.</p> <p>Diferentes miradas sobre el Estado: Aristóteles, Hobbes, Locke, Rousseau, Rawls: se realizará lectura grupal a través del aprendizaje colaborativo y se realizará por grupos una definición de justicia y Estado.</p> <p>Presentación de una situación problematizadora a través de la película “Los hombres del rey”: por su parte los estudiantes buscarán noticias acerca de situaciones de injusticia en nuestro país. En clase se socializarán las noticias y se realizará una plenaria acerca de qué origina dichas problemáticas.</p> <p>MOMENTO 2: presentación de nueva información. 3 sesiones.</p> <p>¿Cuáles son las principales problemáticas que afronta el Estado?</p> <p>Definir Estado desde Norberto Bobbio: lectura de la definición y explicación magistral sobre las funciones y características del Estado. Después de esto y con base en la noticia que los estudiantes habían consultado, determinar qué función o elemento del Estado está fallando y que genera esa situación de injusticia.</p> <p>Desde los filósofos: Aristóteles, Hobbes, Locke, Rousseau, Rawls; explorar algunos elementos de teoría política. Por grupos y a manera de colaboración se leerán textos de cada filósofo y se presentará la información al resto del grupo. Todos deben tomar apuntes y extraer la información que consideran relevante.</p> <p>MOMENTO 3: resolución de problemas. 2 sesiones</p> <p>¿Cómo sería un Estado justo o ideal?</p> <p>DEBATE: los estudiantes, por grupos, asumirán una postura frente al papel del Estado en una situación hipotética que la docente determinará y la defenderán desde alguna de las teorías estudiadas en clase.</p> <p>Escritura y reescritura de disertación/ponencia/ensayo (texto argumentativo).</p> <p>MOMENTO 4: afianzamiento de habilidades ABP. 2 sesiones</p> <p>¿Cuál es nuestro rol ante las injusticias sociales?</p> <p>Selección de una problemática que le afecte al grupo y que sea de su cotidianidad. Análisis y escritura de ponencia: en donde plantean su postura, argumentada, para dar solución a dicha situación.</p> <p>Foro – debate.</p> <p>MOMENTO 5: cierre. 1 sesión</p> <p>¿Qué aprendimos?</p> <p>Conversatorio</p> <p>Aplicación de prueba PENCRISAL</p>
--	---

A continuación se describe la intencionalidad de cada momento y actividad, cuyo fin último fue favorecer el pensamiento crítico con los estudiantes. A lo largo de la secuencia se construyeron las actividades con dos componentes: las intervenciones del docente (su consigna)

y lo que se espera de los estudiantes. Se diseñaron, entonces, como un paso a paso para alcanzar los objetivos planteados para cada momento y que éstos a su vez permitieran a los estudiantes favorecer su pensamiento crítico. Si bien las actividades planeadas no son novedosas en su desarrollo metodológico, la novedad se plantea en términos de afrontar la realidad social actual a través de planteamientos filosóficos sobre el Estado, su función y el ejercicio de la justicia. No obstante, como en todo proceso de diseño, ejecución y evaluación y, precisando que, en educación el aula es inédita, que cada clase obedece a las peculiaridades del momento, el lugar, los sujetos y las interacciones entre ellos, esta secuencia no se desarrolló a cabalidad como estaba planeada. Algunos ajustes a lo largo de su ejecución fueron necesarios, se eliminaron, modificaron o se adicionaron actividades⁹.

Primer Momento: reconocer saberes previos

El primer momento se planeó, inicialmente, para una sesión de clase. No obstante, la necesidad de ampliar este espacio de exploración, para estructurar el resto de la secuencia llevó a que se desarrollara en cuatro sesiones, sus objetivos eran: reconocer saberes previos y desarrollarlos a partir de las discusiones filosóficas y comprender diversos tipos de texto, asumiendo una actitud crítica y argumentando sus puntos de vista frente a lo leído. Constó de diez actividades, las primeras cuatro fueron la presentación de la propuesta ante el grupo de estudiantes y padres de familia, la organización de los equipos de trabajo y la presentación de la prueba de diagnóstico; esta primera fase correspondió a lo que Morales y Landa (2004) establecen en las etapas del ABP como “*orientar* las reglas de la actividad y el trabajo en equipo”. Las siguientes actividades fueron: lluvia de ideas, exploración de saberes previos y una película como activación a la nueva temática y hacían parte de lo que los autores denominan “*seleccionar* los objetivos que, enmarcados dentro de las competencias establecidas en la materia, se pretenden lograr con la actividad” y que Exley (2007) propone como “aclarar términos y conceptos”.

Actividad 1. Presentación de la secuencia didáctica: preliminarmente, se presenta al grupo de estudiantes la propuesta de trabajo y lo que se espera obtener. A raíz de esta

⁹ En la secuencia se planean inicialmente cinco momentos, pero el momento tres se suprime y las dos actividades que lo componen se reparten entre los momentos 2 y 4. Se decide así, porque el ejercicio de solución de una situación hipotética busca reforzar el pensamiento sistémico y esa herramienta se aborda con el momento 2. Por otro lado, escribir la ponencia hace parte del planteamiento y la solución de problemas, que se aborda con mayor fuerza en el siguiente momento.

presentación y con la esperanza de que el sondeo de los conocimientos previos y la exposición a la nueva información, les dé más recursos para tomar una decisión acertada en la conformación de los equipos de trabajo, se decide posponer la actividad 2 y continuar con la 3.

Actividad 3. Selección de los estudiantes que realizan la prueba de pensamiento crítico PENCRISAL: la prueba se aplica a cinco estudiantes del grupo, se realiza virtualmente a través del aplicativo que el grupo PENCRISAL dispone para ello, quién realiza la prueba es una decisión en conjunto con el grupo, pues todos quieren participar en ella. Por tanto, se establece que sea por sorteo. Se escoge un estudiante (sin discriminar género) de cada rango de edad; 14, 15, 16, 17 y 18 años. Al final son elegidos dos mujeres y tres hombres. Entre las niñas una es mestiza y la otra es afro. Entre los niños dos son mestizos y uno es afro.

Actividad 4. Aplicación de la prueba PENCRISAL se realiza en diversos momentos dependiendo de la disponibilidad de equipos y de la conexión a internet de la IE.

Actividad 5. Lluvia de ideas: para explorar los saberes previos, inicialmente se pregunta a los estudiantes qué entienden por Estado y por justicia. Esto se socializa y se escribe en el tablero para que tomen apuntes de sus ideas, en general definen Estado como lo que ejerce control y justicia como dar a cada quien lo que se merece, pero no distinguen entre Estado y gobierno. Después de esta conversación se procede con la siguiente actividad.

Actividad 6. Exploración de conceptos centrales: se plantean las siguientes preguntas para que cada uno las responda por escrito de manera individual y se socializan con el grupo (es importante aclarar el sentido de las preguntas antes de que las empiecen a responder):

Enumera una serie de ventajas y desventajas de la vida en sociedad.

¿Qué es antes: el individuo o la sociedad?

Haz una lista de personas o instituciones en las que reconozcas alguna autoridad.

¿De qué depende que la autoridad sea legítima o ilegítima?

¿Por qué crees que es necesario el Estado?

¿Qué diferencia hay entre el Estado y gobierno?

Son renuentes a socializar, pero expresaron sus opiniones al respecto

Las respuestas de los estudiantes reflejan consenso en tanto reconocen la importancia de la vida en sociedad, las figuras de autoridad en sus padres y maestros, la importancia del Estado en la sociedad y de que este cumple su papel sí es justo, aquí solo se

limitan a hacer una lista que intente responder las preguntas, pero no hay procesos de argumentación. Tampoco hay claridad frente a la diferencia entre Estado y gobierno.

Actividad 7. Delimitación y diferenciación los conceptos explorados: se busca definir y diferenciar Estado y gobierno. Desde la teoría de Locke, Rousseau, Spinoza y Rawls (lectura del texto de Vincen Vives Filosofía Paradigma. Cada estudiante recibe la lectura de alguno de los filósofos y debe leerla subrayando la idea central acerca del Estado. Posteriormente, se deben conformar grupos de cuatro estudiantes asegurándose de que cada uno tenga un filósofo distinto y deben contarle a los demás lo que leyeron. Así se establecen diferencias y similitudes entre los cuatro autores. Como producto de la actividad escriben una conclusión acerca de los conceptos de Estado, gobierno, justicia.

La lectura individual genera más dificultad a unos que a otros. Quienes leyeron el texto de Rousseau tuvieron más dificultad para comprender la idea central y diferenciar los conceptos “Estado de naturaleza” y “Pacto social”. Cada equipo escribe un párrafo sobre el filósofo que leyó para explicarlo a los demás.

Dado que no fue posible que algunos compañeros explicaran la idea central de Rousseau a los demás, la docente hizo una intervención para aclarar los conceptos: Estado de naturaleza, pacto social, voluntad general. También se socializó de manera general las concepciones de cada filósofo en lo concerniente al poder. Quedó pendiente la escritura de la conclusión sobre qué es Estado, gobierno y justicia.

Actividad 8. Tarea: busca noticias acerca de situaciones de injusticia o ineficacia del Estado. Traerlas impresas o en el cuaderno o en el celular. No se dejó la tarea. Esta actividad se realizó posterior a la película.

Se realizó en septiembre 28, en este día se terminó de conceptualizar frente al Estado, sus características y funciones. Como ejercicio final se pidió a los estudiantes, con base en su tarea y las explicaciones de la clase que evidenciaran en la noticia qué elementos y/o características del Estado se veían inmersos en la situación que trajeron y qué estaba fallando.

Los estudiantes tuvieron, inicialmente, dificultad para hacer esta relación, mostraban sus apuntes y se les cuestionaba sobre los que estaban escribiendo, en la reescritura, estuvieron más ajustados a la definición, funciones y características de Estado que se había trabajado en clase.

Actividad 9. Película. “Todos los hombre del rey”: está basada en el libro del mismo nombre escrito por Robert Penn Warren (EE.UU., 1905-1989): en la película se deben identificar algunos elementos comunes con las situaciones encontradas en la tarea y establecer cuáles creen que son las causas que generan dichas problemáticas. Se registra lo reflexionado en su cuaderno, como insumo para la siguiente clase.

Surgió una cuestión importante CRIMEN DE ESTADO y se cuestionó que el Estado debe proteger a la población, pero que en ocasiones, cuando algún miembro de la población amenazaba el “sistema”, este era eliminado. Por tanto se agregó como un elemento del estado colombiano su simpatía con el sistema económico. Este aspecto también se relacionó con las situaciones vistas en la película.

Quedó la tarea para hacer la relación entre la película y las situaciones cotidianas.

La película fue comentada en varios momentos para aclarar algunas situaciones y hacer visibles algunas problemáticas relacionadas con nuestra realidad. Los estudiantes escribieron la relación que se encuentra entre el poder y la corrupción, consideran que hay manipulación, injusticia, corrupción, ineficacia y desigualdad. Este ejercicio demuestra que los estudiantes reconocen las dificultades que puede presentar el Estado y que impiden que sea justo.

Actividad 10. Reflexión y comentarios de la película (cine-foro): se busca a través de algunas escenas clave, suscitar polémica por las situaciones que ocurren en el contexto nacional relacionado con los problemas de corrupción e injusticia social. Esta actividad se realiza en conjunto con la visualización de la película. Se considera que extenderla más sería inoficioso, pues algunos aspectos cinematográficos la hacen muy lenta y poco interesante para los estudiantes. Por tanto el foro se lleva a cabo mientras se ven situaciones que ameritan.

Se considera, después de la ejecución de la actividad 9 que esta actividad es innecesaria, se suplió en la clase de agosto 24 y se terminó en septiembre 7.

A partir de aquí se sugiere la organización por equipos de trabajo teniendo en cuenta las características de cada uno de los integrantes y el producto final (debate). No obstante, los estudiantes deciden trabajar con quienes siempre ha mostrado mayor afinidad. Se forman seis equipos de cinco integrantes cada uno.

Segundo momento: nueva información

Esta parte se diseñó para exponer a los estudiantes a nueva información, tuvo como objetivo: poner en entredicho las creencias y opiniones del sentido común para someterlas

al examen filosófico. Desde la propuesta de Bermúdez (2015), fue un ejercicio de *escepticismo reflexivo* que “nos sirve para procesar preguntas sobre cuestiones de verdad y para guiar la indagación metódica”, necesario para fortalecer el conocimiento, así lo expresa cuando cita a Facione (1990) “... las habilidades y disposiciones de pensamiento crítico trascienden disciplinas específicas, ejercitarlas adecuadamente demanda un conocimiento de conceptos y métodos específicos de la disciplina”. Es decir, que el manejo disciplinar es necesario para guiar la indagación metódica y se considera un paso previo en la solución de problemas (prevista desde el ABP, también). “En suma, el escepticismo reflexivo nutre el espíritu juicioso de una persona que pausa para ponderar y examinar los problemas más profundamente, siguiendo procedimientos metódicos de indagación.”

La otra herramienta que se abordó fue el *pensamiento sistémico*, que según Bermúdez (2015) “sirve para deconstruir y reconstruir los sistemas y procesos más amplios y complejos en los que las personas actúan y los eventos suceden.” Esto se trabajó al adquirir nueva información en el ejercicio de identificar, en algunas teorías filosóficas, las posibles causas de las problemáticas que padece el Estado colombiano. Puesto que “Al usar esta herramienta, un pensador crítico realiza cuatro operaciones intelectuales que he caracterizado como anidar, tejer redes, hilar y develar.” Entrelazar la teoría con la realidad; encontrar relaciones y posibles salidas a las situaciones de injusticia por parte del Estado, fueron algunas de las tareas de este momento.

El segundo momento constó de tres actividades distribuidas en dos sesiones: definir el concepto de Estado, posturas filosóficas frente al Estado, el gobierno y la justicia y solución de problemas.

El segundo momento consta de tres actividades distribuidas en dos sesiones:

Actividad 1: definir el concepto de Estado

Se define Estado desde Norberto Bobbio (ver referentes conceptuales: lo disciplinar). Se hace mediante una lectura y la explicación de la docente sobre las funciones y características del Estado. Esta actividad, se planea para una sesión de clase, se extiende una sesión más ante la dificultad de los estudiantes de comprender el concepto. Dicha dificultad se evidencia en la retroalimentación de la información, pues falta precisión cuando se piden ejemplos concretos acerca de las funciones del Estado y de las características de sus ramas del poder. Una vez se conceptualiza en torno al concepto y con base en la noticia que trabajada

sesiones atrás, se conversa sobre qué función o elemento del Estado está fallando en el país, esto con el fin de ejercitar el escepticismo reflexivo, pues se hace énfasis en el uso preciso de los términos y se pondera la discusión y el cuestionamiento sobre lo que tradicionalmente se piensa cuando se lee o se escucha una noticia.

No obstante, se nota cierta limitación en el uso de los términos y conceptos y se percibe poca reflexión. Hay, más bien, una tendencia a la reproducción de la información trabajada. Esta observación se puede corroborar en los momentos tres y cuatro, cuando deben afrontar al planteamiento y la resolución de problemas.

Actividad 2: posturas filosóficas frente al Estado, el gobierno y la justicia.

Con esta actividad se inicia la conformación de equipos de trabajo que se había aplazado en el primer momento. La razón de este ajuste es que se encontró que para que cada equipo pueda seguir los pasos que le permitan resolver un problema, los estudiantes deben tomar decisiones sobre los roles que puede cumplir cada miembro para guiar al grupo, lo mejor posible, en el proceso (Exley & Dennick, 2007). El trabajo en equipo es un componente central del trabajo en ABP al promover habilidades de comunicación (argumentación y presentación de la información) y desarrollo de actitudes y valores como: precisión, revisión y tolerancia. La actividad se inicia el 5 de octubre. Este día los estudiantes conformaron los grupos de trabajo bajo las recomendaciones de las clases anteriores.

Acto seguido, se da la consigna: escoger uno de los filósofos presentados: Aristóteles, Locke, Spinoza, Rousseau y Rawls. Leer la información suministrada e identificar en ella la tesis del autor en lo relacionado con el contrato social. Definir los conceptos centrales en la tesis del autor: estado de naturaleza, contrato social, voluntad general, consenso. Cada grupo debe presentar la nueva información al resto del salón, mientras los demás compañeros toman apuntes y extraen la información que consideran relevante. Por su parte, la docente presenta los textos de cada filósofo a la clase y negocia qué filósofo escogerá cada grupo. Media en los grupos de trabajo frente a las posibles dudas o confrontaciones y retroalimenta los hallazgos de los grupos con sus integrantes para que ellos puedan definir qué información es pertinente para presentar al salón.

Una vez dadas las explicaciones, cada grupo elige el autor que más le significa con base en la actividad de agosto 24. Una vez cada grupo recibe el material y las instrucciones de las dos sesiones que ocupa esta actividad, se dispersan por distintos lugares de la sede para leer

sin ser interrumpidos. Todos los grupos deciden leer en voz alta e ir comentando lo que entienden, ocasionalmente la docente pasa por los grupos y observa sus discusiones, ellos aprovechan para hacer preguntas (generalmente del vocabulario).

Dos grupos se acercan al final de la clase para aclarar información sobre los textos: - Jhon Locke: acerca de los poderes que posee el hombre ¿qué significa “preservarse a sí mismo”? - Rousseau: preguntan sobre el significado de “cada persona pone todo su poder bajo la voluntad general, recibiendo también a cada miembro como parte indivisible del todo”. Se hacen las explicaciones en torno a cómo los individuos, motivados por diferentes causas acceden a perder un poco de su libertad a cambio de vivir en sociedad. Se comentan otros aspectos y se hace retroalimentación de la información. Se evidencia un gran interés en las lecturas, especialmente, por las discusiones que tienen entre ellos acerca de lo que cada autor quiere decir.

Sobre estas dos actividades no hay registro escrito de los estudiantes.

Actividad 3: solución de problemas

Se presenta una situación hipotética de injusticia social que los estudiantes deben resolver asumiendo la posición de uno de los filósofos trabajados en clase. Cada grupo lee a la clase el texto elaborado previamente mientras los demás escuchan y, luego, hacen preguntas acerca del tema que se discute. El grupo lector debe responder las preguntas observando la posición del filósofo que trabajó. Se pretende, aquí, que se ejerciten en la solución de problemas, una vez tengan elementos conceptuales para ello.

La situación que se presenta muestra la posición de un líder comunal que cumple bien con su trabajo, pero que se queda con parte del presupuesto para solventar sus gastos personales.

En la discusión surgieron dos posturas; una “oficialmente” donde los estudiantes expusieron, desde la teoría de los filósofos contractualistas, que está mal que el líder se quede con parte del dinero. Otra posición “extra oficial”, desde la oralidad en donde se debatió que el líder debe tener lo necesario para vivir y que prestar un servicio comunitario debe ser remunerado.

Tercer Momento: debate

Este momento correspondió a dos de las estrategias que propone Bermúdez (2015) *planteamiento de problemas y multiperspectividad*. La primera se usó para “formular preguntas

críticas que invitan a profundizar en la indagación sobre afirmaciones, creencias y prácticas sociales que comúnmente se dan por hecho”. La segunda se empleó “para identificar, reconstruir y coordinar distintas perspectivas que son relevantes para comprender un problema”.

En este sentido, teniendo en cuenta que para esa fecha se agudizó la Minga indígena en el departamento del Cauca la cual reflejaba la desigualdad social en el país, se decidió partir de esta situación al ser un hecho de interés nacional y con un contexto social, económico e histórico complejo y profundo. Esta coyuntura permitió exponer a los estudiantes ante situaciones que generaban indignación, una de las condiciones para desarrollar el pensamiento crítico. Así lo expone Bermúdez (2015) cuando cita a Nussbaum (1992) “para representar cierto tipo de verdades debemos representar emociones,” y esta movilización de emociones vinculó a los estudiantes al planteamiento y posterior solución del problema, los motivó.

Por otro lado, el ejercicio de debatir, como un ejercicio de *multiperspectividad*, aboga por la toma de perspectiva frente a una situación dada, necesaria “para la comprensión madura y la resolución justa de los conflictos que emergen cuando chocan distintos reclamos sobre derechos y obligaciones”. Esta actividad fue central en el desarrollo de la secuencia didáctica porque canalizó el objetivo primordial del ABP al buscar la salida a una problemática a través de la toma de perspectiva y del trabajo en equipo.

Finalmente, las actividades que se desarrollaron aquí, permitieron: definir y analizar los problemas, preguntar, explicar, formular hipótesis, sintetizar y presentar nueva información, según las fases que Exley (2007) reconoce. Se realizaron tres actividades: sensibilización, planificación y debate.

Actividad 1: sensibilización

Inicialmente se reproduce la canción Latinoamérica interpretada por Calle 13. Con ella se pone en contexto las dificultades que viven los pueblos del continente que no pueden acceder a la cultura hegemónica y que son víctimas de exclusión.

Luego se presenta al grupo una selección de tres videos sobre noticias que canales nacionales y regionales transmiten relacionadas con la Minga indígena en el 2017. Igualmente se reproducen dos videos sobre la postura de los líderes de la Minga; uno de 2015 (año en el que también hubo Minga por las mismas razones que en 2017) y uno de 2017. Con motivo de los videos se realiza un conversatorio en donde se indaga entre los estudiantes: ¿qué originó la

Minga, cuál es la problemática que enfrentan las comunidades indígenas del país, cuál debería ser el papel del Estado, es esta una situación de injusticia social?

Las respuestas de los estudiantes son variadas, pero apuntan a la misma dirección: hay una situación de injusticia por parte del Estado. Sus intervenciones muestran que hay empatía con los menos favorecidos y aunque no comparten algunos mecanismos que se usan en la minga; por ejemplo los bloqueos, todos, los que aportan a la conversación, sostienen que hay una situación de injusticia en donde el Estado ha sido el responsable.

Actividad 2: planificación

Por equipos de trabajo: asumir una postura frente al papel del Estado en la situación que manifiestan las comunidades indígenas, deben defenderla desde alguna de las teorías estudiadas en clase anterior.

El procedimiento que se plantea para seleccionar el problema es:

1. Identificarlo
2. Seleccionar temáticas
3. Delimitar temáticas
4. Buscar información
5. Seleccionar la situación
6. Revisar información
7. Relatar el problema
8. Buscar una solución razonable

Esta etapa requiere de trabajo en equipo, autónomo, en donde se asignan roles que permitan abarcar el proceso eficientemente en el tiempo que está destinado para ello, en este caso se destinan dos sesiones. Aunque fácilmente asumen una postura a favor de la Minga indígena y de las comunidades indígenas en general, los momentos de discusión en cada equipo son prolongados y difícilmente concretan algo. Tomar decisiones al respecto se torna complicado, especialmente porque seleccionar la información es complejo para los grupos, sin importar que se haya trabajado extensamente en los conceptos de filosofía política, problematizar una situación de la vida real es, entonces, un desafío.

Una vez seleccionan la situación, pueden relatar el problema con facilidad. Esta es una de las etapas en donde se ponen de acuerdo expeditamente, reflejan una alta sensibilidad social y se encaminan en temas como: la desnutrición de los niños en la Guajira, la pérdida de los

dialectos indígenas, la minga por la liberación de la tierra y el asesinato de líderes sociales. Sin embargo, la escritura del texto argumentativo presenta dificultades, especialmente para respaldar con elementos teóricos sus ideas. Para este ejercicio se hacen dos revisiones del escrito, sin embargo aún quedan muchos aspectos por pulir.

Actividad 3: debate

Una vez superada la primera fase, cada grupo lee su texto a la clase. Los demás estudiantes escuchan la ponencia y elaboran preguntas acerca del tema que se discute. El grupo debe responder las preguntas observando la posición del filósofo que trabajó. Para respaldar su disertación algunos grupos proyectan diapositivas con la información, resaltando datos y cifras que apoyan el planteamiento del problema.

Durante esta actividad priman dos aspectos esenciales del ABP: el trabajo en equipo y la co-evaluación; el equipo ponente socializa su escrito en clase apoyado en los recursos audiovisuales que considera necesarios. La docente media en los tiempos y en la sesión de preguntas y respuestas al final de cada intervención. El grupo, al finalizar cada ponencia evalúa si, el equipo ponente, cumple con los requerimientos de estructura del texto y la defensa de su postura.

Esta es una de las actividades más enriquecedoras para los estudiantes, aquí se muestra la esencia del trabajo cooperativo que se promueve a través del ABP. Cada equipo hace intervenciones evaluando a los ponentes, demuestran madurez y responsabilidad con sus intervenciones y logran identificar cuáles han sido los aciertos y las dificultades de sus compañeros y de sí mismos. Por ejemplo, después de la intervención del equipo 1, los equipos 3 y 5 le expresan a las estudiantes que E3: “no queda claro su problema”/E5: “no plantean ninguna solución”, porque evidentemente las compañeras solo describen cómo algunas comunidades indígenas no tienen escuelas en donde se le enseñe a los niños en su dialecto. En esta intervención, la docente no media; primero, porque todos los estudiantes asumen los comentarios, con respeto, como parte del proceso de aprendizaje y; segundo, porque en la co-evaluación las observaciones de los pares son las protagonistas. Finalmente cada equipo valora cuantitativamente a los otros equipos utilizando la rejilla que se diseña para ello.

Otro aspecto que motiva a los equipos a atender activamente es la posibilidad de hacer preguntas a los ponentes y escuchar sus respuestas. Aunque la solución de problemas no cumple con las expectativas de la clase, la elaboración de preguntas es interesante, porque a

través de ellas ponen en evidencia las contradicciones en las que caen los expositores; mediante dichas preguntas detectan falacias argumentativas e incoherencias en el discurso. Igualmente en la defensa, cada equipo afianza sus argumentos y va aclarando su postura frente al problema planteado. Es frecuente que el equipo ponente se defienda diciendo al atacante que ese no es el tema del que habló: “nosotros no dijimos eso, su pregunta no es válida” o que “su pregunta es una falacia porque nosotros no aseguramos eso”. Esto fortalece el razonamiento práctico.

Finalmente, pese a que el debate promueve a la participación, el trabajo en equipo, la autorreflexión. Hubo dos equipos que no lograron hacer sus intervenciones por problemas internos que no lograron conciliar. Se evidencia, entonces, una de las más álgidas dificultades del ABP. Este aspecto será comentado en el numeral 4.2.

Cuarto Momento: cierre

Este momento buscó evaluar la secuencia en dos aspectos: desde las percepciones de los estudiantes sobre el trabajo de la clase y desde la apropiación de algunos elementos conceptuales. Se desarrolló en una sesión de clase a través de cuatro actividades, todas se trabajaron individualmente. Estas actividades fueron: sensibilización, conversatorio, evaluación del trabajo y prueba de cierre.

Actividad 1: sensibilización

Se lee el cuento El juicio de Stéphane Henrich (2014), que relata el juicio que le hacen a un lobo por comerse una oveja. El tribunal; compuesto por animales herbívoros lo encuentra culpable. Se plantea la pregunta: ¿Es justo el juicio que le hacen al Lobo? Y se pide a los estudiantes que respondan de acuerdo con los filósofos trabajados en el momento 2, cada uno puede escoger al que quiera.

En las respuestas se refleja cierta contrariedad de los estudiantes por la situación de justicia, ¿A quién se debe favorecer, quién está en desventaja y quién debe ser protegido? Cuando discuten reconocen que en la naturaleza del lobo está comer carne, pero la oveja también tiene derecho a la vida; por ejemplo E4 escribe:

“Para Hobbes en el estado de naturaleza la forma de actuar del lobo estaría bien ya que sin leyes todo el mundo es libre de hacer o que quiera, también porque lo hizo como modo de supervivencia.

Dentro del contrato social estaría mal ya que estaría violando ese contrato social y poniendo en riesgo a mas personas por lo cual el juicio estaría siendo justo”

E3 escribe:

“Yo pienso que desde el punto de vista del filosofo Rawls esto seria una injusticia para el lobo, ya que el se comio al cordero en temporada de invierno porque no tenia nada mas que comer y tenia hambre, para que esto no hubiera pasado, le hubieran tenido que dar alimento para toda la temporada de invierno.”

También se puede ver que, con respecto a los planteamientos que realizaron con la situación hipotética del momento 2 y del debate, pueden argumentar y defender un punto de vista desde la teoría. Lo que permite deducir que el proceso de co-evaluación del debate es fructífero al recibir retroalimentación de sus compañeros.

Actividad 2: conversatorio

¿Qué aprendimos sobre Estado, gobierno y justicia?

Qué cambió con respecto lo que pensábamos sobre Estado, gobierno y justicia

En esta parte los estudiantes manifiestan expresamente que lograron entender la diferencia; explicando, en términos generales, que el Estado es lo permanente y el gobierno es transitorio, mencionan los elementos del Estado. E4 escribe: “el gobierno son las personas que gobiernan en el Estado usando el contrato o leyes a su favor basándose en sus principios, el gobierno es cambiante pero el Estado es permanente.”

Por otro lado se refieren a justicia como: “el equilibrio que debe haber en la sociedad” E3 o E1 escribe: “es hacer valer lo que se considera razonable y bueno en cualquier parte de la situación o conflicto que se presenta entre dos o mas personas.”

También se formularon las mismas preguntas de la actividad 6, sus respuestas son más elaboradas, usan conceptos relacionados con el contrato social y el estado de naturaleza para justificarlas.

Actividad 3: evaluación del trabajo

Después de trabajar Aprendizaje Basado en Problemas:

- ¿Qué crees que haría más interesante la clase de filosofía?
- ¿Qué fue lo que más te gustó?
- ¿Qué cambiarías?

- ¿Qué aprendiste?
- ¿Qué te gustaría aprender?

Las respuestas de esta actividad muestran aparente satisfacción con el desarrollo de la secuencia. En general consideran que les gusta todo y que no le cambiarían nada. Algunos son autorreflexivos y expresan que deben comprometerse más con su aprendizaje. Sin embargo, no hay comentarios que sugieran cambios en lo que se realiza hasta el momento.

Actividad 4: prueba de cierre

Una vez terminada la secuencia, los cinco estudiantes que realizaron la prueba de inicio, también realizaron la prueba de cierre. Este proceso terminó en enero de 2018. Los resultados se reportan en el numeral 4.3.

4.1.2. Características de la prueba

Sobre la segunda vía, la prueba PENCRISAL, se presentan aquí sus características para comprender los resultados y concluir si una secuencia didáctica mediada por ABP favoreció el pensamiento crítico con los estudiantes de grado décimo. Esta ha sido validada y tiene una alta fiabilidad para el test y el re-test, por lo que se consideró que se ajustaba para valorar el alcance de esta propuesta. Como ya se ha mencionado, la prueba consta de 35 situaciones que deben responderse con una pregunta abierta, cada situación valora una serie de competencias propias del PC, estas son:

- “Razonamiento Deductivo (RD): evalúan las formas de razonamiento más importantes: el razonamiento proposicional (cuatro ítems), y el razonamiento categórico (tres ítems).
- Razonamiento Inductivo (RI): incluye el razonamiento causal, tres ítems; el razonamiento analógico, dos ítems; el razonamiento hipotético, un ítem; y las generalizaciones inductivas, un ítem.
- Razonamiento Práctico (RP): consta de cuatro ítems que miden argumentación y tres situaciones que evalúan la identificación de falacias: errores de razonamiento.
- Toma de Decisiones (TD): evalúa el uso de procedimientos generales de decisión, lo cual exige elaborar juicios precisos de probabilidad y utilizar los

heurísticos adecuados para adoptar decisiones sólidas. Aquí, se incluyen dos situaciones generales, en las que se tendrá que proceder de determinada manera, para alcanzar la decisión más acertada, y las otras cinco, que requieren de la utilización de los principales procedimientos que seguimos a la hora de optar por una decisión, a saber, los heurísticos.

- Solución de Problemas (SP): al igual que los de Toma de Decisiones se dividen en problemas generales (cuatro ítems) y específicos (tres ítems) que son los que van a requerir la puesta en marcha de estrategias específicas de solución.” (Rivas & Saiz, 2010)

Los criterios de corrección utilizados para esta prueba se establecen con base a 3 valores estándar: 0 puntos: cuando la respuesta dada como solución del problema es incorrecta; 1 punto: cuando solamente la solución es correcta, pero no se argumenta adecuadamente (identifica y demuestra la comprensión de los conceptos fundamentales); 2 puntos: cuando además de dar la respuesta correcta, justifica o explica por qué (en donde se hace uso de procesos más complejos que implican verdaderos mecanismos de producción).

De esta manera se está utilizando un sistema de escalamiento cuantitativo, cuyo rango de valores se sitúa entre 0 y 72 puntos como límite máximo, para la puntuación global de las pruebas y entre 0-14 para cada una de las cinco escalas.

No hay limitación en el tiempo de administración. Pero la duración promedio estimada para su resolución completa se encuentra entre 60 y 90 minutos. En el caso de los estudiantes de Santa Cecilia el promedio de tiempo fue tres horas.

La prueba se aplicó a los estudiantes seleccionados para la muestra (sus características se explican en el capítulo de referentes metodológicos) al inicio y al finalizar la secuencia didáctica. No obstante, para el análisis de resultados solo se tuvieron en cuenta cuatro, esto se debió a que se eliminó el resultado de un estudiante quien, por diversos motivos, no pudo terminarla y al faltar más de cinco respuestas, sus resultados no se consideran fiables.

4.1.3. ¿Qué pasó con el Pensamiento Crítico?

Para analizar los resultados del diseño y ejecución de la secuencia didáctica con relación al pensamiento crítico se contrastaron las observaciones de la docente con los resultados de la prueba PENCRISAL.

Desde la observación en el aula

Con respecto a la primera vía, se analizaron dos aspectos: la producción de textos y el trabajo en equipo. Pues estos fueron los mecanismos que se previeron para la sistematización de los resultados. Desde la producción de textos se buscaba evidenciar si hubo un avance en la estructuración del pensamiento, mediante la organización en el manejo de la información. Sobre el trabajo en equipo se evaluó si promovía un aprendizaje activo y autónomo.

Producción de textos

La preparación del texto escrito, para luego exponerlo frente a sus compañeros, obligó a los estudiantes a hacer un proceso de revisión bibliográfica para ubicar la información propia del tema a debatir. Esta práctica requirió que los estudiante hicieran tres procesos: primero, un texto escrito, luego una exposición sobre sus ideas referentes al asunto en cuestión y por último una defensa sobre esas ideas desde la investigación. Se utilizó la escritura con una doble función: escribir para aclararse las propias ideas y para tener una base a partir de la cual comunicar al público lo elaborado, es decir, escribir teniendo en mente a la audiencia. (Carlino, 2005). Dichos procesos se iniciaron desde la exploración de saberes previos, en el momento 1 y terminaron con la actividad de cierre en el momento 4. A lo largo de los cuatro momentos se pudo evidenciar diferentes aspectos relacionados con el desarrollo del pensamiento crítico. Se refieren aquí los escritos de los estudiantes que permitirán analizar los resultados a partir de las apreciaciones de la docente.

Al iniciar la secuencia y para explorar lo que los estudiantes conocían sobre el tema se hicieron algunas preguntas acerca de las ventajas y desventajas de la vida en sociedad, las instituciones en las que reconocen alguna autoridad, la diferencia que hay entre Estado y gobierno, entre otras. Los estudiantes escribieron en sus cuadernos sus respuestas y al socializarlas se pudo ver poca elaboración de ellas; fueron muy básicas. Pese a ello, reflejaban consenso en tanto reconocían la importancia de la vida en sociedad, las figuras de autoridad en sus padres y maestros, la importancia del Estado en la sociedad y de que este cumple su papel sí es justo; aquí solo se limitaron a hacer una lista que intentó responder las preguntas, pero no hubo procesos de argumentación. Tampoco hubo claridad frente a la diferencia entre Estado y gobierno, así se pudo ver, por ejemplo en lo que E2 responde sobre las ventajas de vivir en sociedad: “Amistades/Trabajo en equipo/No sentirse solo” y las desventajas: “Ser juzgados sin

poder defendernos/No ponerse de acuerdo porque hay diferentes opiniones”. En cuanto a la importancia del Estado E2 escribe: “sirve para mantener el control” y sobre justicia manifiesta “es dar a cada quien lo que merece”.

Sobre este mismo aspecto (argumentación escrita), en la actividad 7 del momento 1, en donde debían leer sobre los filósofos contractualistas y establecer diferencias y similitudes entre los autores para llegar a una conclusión acerca de los conceptos de Estado, gobierno, justicia a partir de la lectura individual y luego del análisis grupal. El ejercicio se limitó a resumir la idea principal de cada autor, pero no fue posible pasar a la comparación entre ellos y mucho menos a la elaboración de una conclusión sobre el tema. En este punto, no hubo evidencias del proceso, solo pequeños resúmenes que no cumplieron con la consigna de la actividad. Esta es una de las dificultades que debe ser abordada con mayor profundidad en una próxima intervención, para que logren alcanzar otros niveles de lectura.

Siguiendo el proceso de escritura de textos argumentativos, en el momento 3 se escribió el texto para sustentar el debate. Para ello, se dio a conocer a los estudiantes las características que deben tener éstos y se les pidió que plantearan introducción, tesis, argumentos y conclusiones. Si bien los progresos fueron incipientes, todos los equipos que presentaron su texto para el debate lograron este objetivo. Sin embargo, a qué nivel lo hicieron se discutirá más adelante.

Finalmente, en la actividad de cierre, cuando se les pidió que presentaran su punto de vista aludiendo a uno de los filósofos trabajados en clase, todos comprendieron que su opinión debía estar respaldada por la situación que se presenta y por la teoría filosófica elegida. Como parte de la sensibilización se leyó el cuento El juicio de Stéphane Henrich (2014), que relata el juicio que le hacen a un lobo por comerse una oveja. El tribunal; compuesto por animales herbívoros lo encuentra culpable. A partir de él se preguntó: ¿Es justo el juicio que le hacen al Lobo? Y se pide a los estudiantes que respondan de acuerdo con los filósofos trabajados en el momento 2, cada uno podía escoger al que quisiera. En este ejercicio, se detectó que asumieron la importancia del argumento de autoridad para respaldar una postura, esto se pudo leer en lo que E4 escribe:

“Para Hobbes en el estado de naturaleza la forma de actuar del lobo estaría bien ya que sin leyes todo el mundo es libre de hacer lo que quiera, también porque lo hizo como modo de supervivencia.

Dentro del contrato social estaría mal ya que estaría violando ese contrato social y poniendo en riesgo a mas personas por lo cual el juicio estaría siendo justo” (sic)

O cuando E3 escribe:

“Yo pienso que desde el punto de vista del filosofo Rawls esto seria una injusticia para el lobo, ya que el se comio al cordero en temporada de invierno porque no tenia nada mas que comer y tenia hambre, para que esto no hubiera pasado, le hubieran tenido que dar alimento para toda la temporada de invierno.” (sic)

Este progreso se percibió al comparar la escritura de la actividad 6 del momento 1 con la de la actividad 4 del momento 4. Ambos son casos de escritura espontánea en el salón de clase, lo que los diferencia es la manera como aplicaron algunos elementos conceptuales propios del área para abordar la tarea. Por ejemplo se puede ver frente a la importancia del Estado y la concepción de la justicia un uso de un lenguaje más cercano a lo esperado. E4 escribe: “el gobierno son las personas que gobiernan en el Estado usando el contrato¹⁰ o leyes a su favor basándose en sus principios, el gobierno es cambiante pero el Estado es permanente.” Se refieren a justicia como: “el equilibrio que debe haber en la sociedad” E3 escribe: “es hacer valer lo que se considera razonable y bueno en cualquier parte de la situación o conflicto que se presenta entre dos o mas personas.” (sic)

Al hacer a revisión se observó que al inicio los textos fueron personales, carecían de elementos teóricos que los respaldaran y de estructura. Pero a medida que se enfrentaron a escribir la disertación para el debate, entendieron que para que el público comprendiera su intención debían darle una organización al mismo, así lo mostró el proceso de coevaluación cuando al finalizar un grupo expresó: “era más fácil hacerle preguntas a los que tenían los textos más claros, había unos que uno no sabía qué decir porque no tenían tesis”.

Se puede decir, entonces, que el trabajo con ABP permite la estructuración del pensamiento, evidente al producir textos. Esta es una competencia que se propicia mediante las herramientas de *multiperspectividad* y *planteamiento de problemas*.

El trabajo en equipo

Como parte de los aciertos en la secuencia didáctica se mencionó en el numeral 4.2 el proceso de co-evaluación. Hay en ella una muestra de reflexión, esfuerzo, autocontrol y

¹⁰ Haciendo referencia al contrato social

meta cognición -habilidades del pensamiento crítico según Baron (2008)-, propiciado por las características del ABP –según Exley (2007)- porque permitió un aprendizaje activo, cooperativo, centrado en el estudiante y asociado con un aprendizaje independiente muy motivado. Si el pensamiento crítico requiere que los individuos sean capaces de monitorear su pensamiento y detectar fallas en los argumentos, los estudiantes de décimo fueron capaces de hacerlo. Esto fue evidente a lo largo del debate, que como he mencionado en este mismo informe, los estudiantes pudieron detectar sus errores a través de la observación de los debates de sus compañeros. Cuando hacían el proceso de co-evaluación, oralmente manifestaban que eso que detectaban en el otro grupo, también les había pasado a ellos.

Por otro lado demostraron condiciones valiosas que los dispusieron a trabajar en equipo y cooperar con su aprendizaje; por ejemplo, el respeto por las ideas ajenas, la tendencia a apoyar a los menos favorecidos, la capacidad de aceptar las observaciones de los otros y la capacidad de introspección cuando hacían observaciones y caían en cuenta de que ellos cometieron esos mismos errores.

Sin embargo, esa capacidad se limitó a la evaluación entre pares, pues al enfrentarse a ideas más complejas no mostraron un nivel de reflexión elevado. Así mismo, frente al requerimiento de organizarse y autorregularse para el trabajo articulado, la distribución, el cumplimiento responsable y autónomo de las tareas tampoco tuvieron mucho éxito. Es posible, entonces, que las características de la secuencia no fueron apropiadas para cumplir con la intención de esta propuesta de intervención, pero se requiere mayor tiempo de aplicación.

Desde los resultados de la prueba PENCRISAL

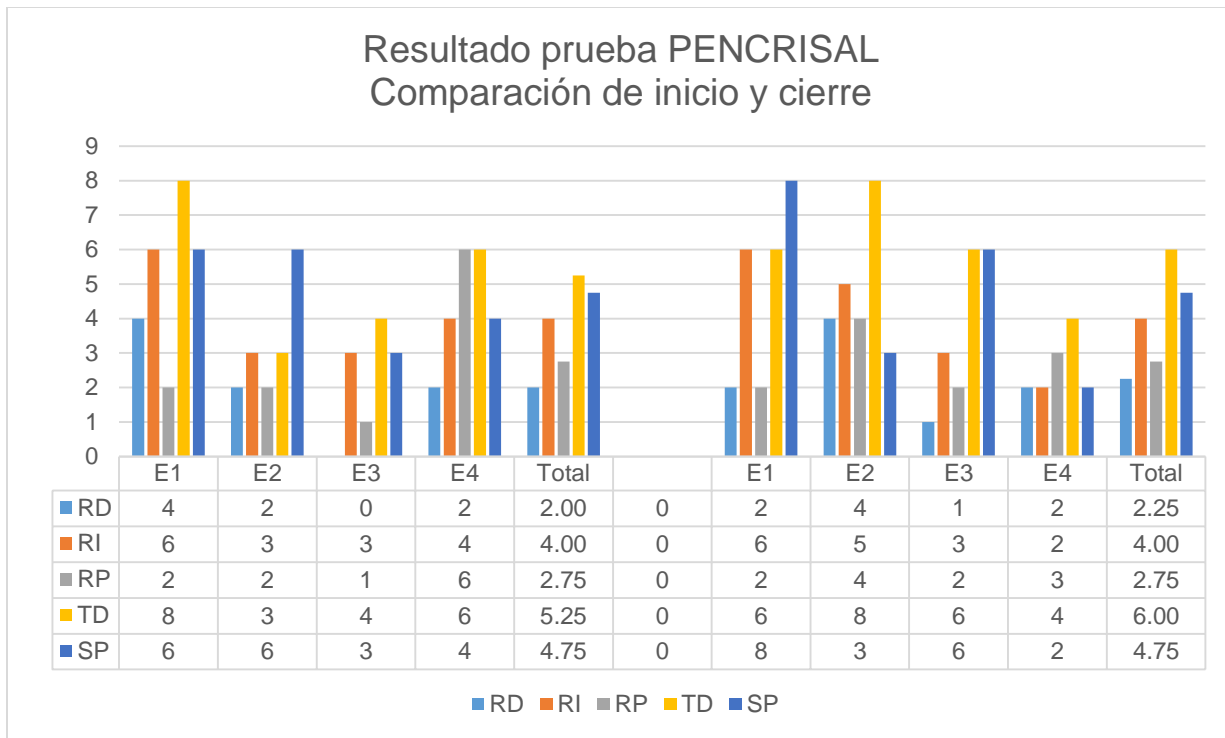


Gráfico 1. Comparación de resultados de la prueba PENCRISAL (2018).
Elaboración propia (RD: Razonamiento Deductivo; RI: Razonamiento Inductivo; RP: Razonamiento Práctico; TD: Toma de Decisiones; SP: Solución de Problemas)

El reporte numérico de resultados muestra que en la aplicación inicial, el promedio general obtenido por los estudiantes es de 18,75 puntos, con un rendimiento del 26,04%. La competencia con menor puntaje es Razonamiento Deductivo y la de mayor valor es Toma de Decisiones; en ambos casos el nivel de rendimiento de los jóvenes no llega al 50% de lo esperado. El rendimiento en cada una de las competencias es: en RD es del 14,28%; en RI es 28,57%; en RP es 19,64%, en TD es 37,5% y en SP es 33,92%.

Los resultados reportados en la aplicación al finalizar la secuencia, muestran un leve aumento del promedio: 19,75, alcanzando un 27,43% de rendimiento en la prueba. No obstante, no hay consistencia en los puntajes obtenidos después del trabajo con ABP. Aunque, en promedio, los resultados se mantienen o mejoran levemente, hay altibajos si se mira cada estudiante por separado. Los porcentajes de rendimiento son: en RD 16,07%; en RI 28,57%; en RP 19,64%; en TD 42,85% y en SP 33,92%.

Bien podría cantarse victoria al haber logrado subir un punto en el promedio de la prueba al ejecutar la secuencia didáctica, pero ¿por qué, después de tanto esfuerzo y planeación no hubo una mejoría sustancial en los resultados? ¿Por qué no mejoraron todas las competencias

consistentemente y hay tantos altibajos? ¿es posible que se hayan desmejorado las habilidades que un estudiante ya tenía? Además, si todas las intervenciones consultadas en los antecedentes arrojaron resultados positivos al implementar el ABP en la clase de filosofía, ¿por qué no decir lo mismo de esta intervención?

Para iniciar, hubo dos factores que estuvieron mejor ponderados que los otros; la Toma de Decisiones y la Solución de Problemas, ambos se mostraron altos antes y después de la intervención. Y es la TD la que mayor avance alcanzó al final. Esto se debió, probablemente, a que el trabajo con ABP promovió el aprendizaje autónomo, la planificación y la estructuración del conocimiento, ello se trabajó con las herramientas de *planteamiento de problemas* y *escepticismo reflexivo*, las que fueron apropiadas más fácilmente por los equipos de trabajo. En diversos momentos se suscitó a la solución de problemas o la toma de una postura argumentada sobre una situación real o hipotética. El mayor ejercicio en este aspecto fue en el momento 3, cuando debieron plantear y resolver un problema a la luz de la teoría contractualista y fue allí donde debieron ejercitar estas competencias.

No obstante, hay cierta incongruencia entre lo trabajado en clase y la prueba, pues en la primera se buscaron situaciones relacionadas con la injusticia social por parte del Estado, mientras que en la segunda se plantearon sobre la cotidianidad y, aunque ambas corresponden a la vida real, las necesidades de argumentación varían. Se puede ampliar, además, que al trabajar con ABP, el paso a paso de planificación es muy específico y requiere de estructuración de la tarea. Este aspecto fue muy difícil de alcanzar para la mayoría de los grupos y en efecto algunos se quedaron a mitad del camino, no lograron distribuir los roles adecuadamente ni asumir liderazgos dentro de los equipos y por ende, dos de ellos, no estuvieron listos para el debate. Es posible, entonces, que los bajos resultados se deban a que hay unas falencias medulares en estos aspectos; fue frecuente escuchar, cuando se les indagaba por el desarrollo de alguna asignación: “eso no me tocaba a mí” o “yo hice todo y ellos sólo debían...”

De otro lado, en este proceso y dadas las características que se pensaron para la secuencia se descuidaron otros aspectos como el Razonamiento Deductivo o el Razonamiento Práctico. El trabajo con ABP no se centró en ellos. También es interesante ver que el promedio en Razonamiento Inductivo aparentemente se mantiene, pero desde el análisis cualitativo se evidenciaron algunos progresos importantes como lo mencionado en los avances en cuanto a la

producción de textos argumentativos. Llama la atención que no mejoró su capacidad de respuesta durante la prueba si a lo largo de las actividades de escritura espontánea hubo progresos.

Como segundo factor, asalta la preocupación sobre la posibilidad de que un estudiante haya desmejorado sus capacidades de pensamiento crítico. Para resolver esta contrariedad se indagó con los estudiantes evaluados sobre su percepción de la prueba. Los hallazgos arrojaron dos motivos: aburrimiento al tener que realizarla otra vez y falta de condiciones óptimas para realizarla. Al explicar la primera causa manifestaron que fue una prueba muy larga y que las preguntas eran iguales en la prueba de inicio y cierre, El dice que se sintió confiado porque ya la había respondido y cree que en el segundo intento lo hizo igual de bien. Frente a la segunda; causa, al finalizar el año lectivo hubo un cambio de sede, por lo que en la nueva ubicación no hubo equipos ni conexión a internet oportunamente y los estudiantes debieron realizar la prueba en su casa sin supervisión de que hubiera un ambiente apropiado.

Sobre el tercer interrogante, frente a los resultados positivos en otras intervenciones similares es importante aclarar que, durante la revisión de antecedentes, todas reportan que el ABP permite mejorar las habilidades del pensamiento crítico en general. No obstante, todas, también tienen en común que evaluaron el impacto de su intervención con una prueba que ellos mismos habían diseñado; este puede ser un factor condicionante de sus hallazgos. Es posible que solo hayan (con o sin intención maligna) preguntado a sus estudiantes aquello que directamente trabajaron en clase.

Por último, pese a que los resultados de la prueba no muestran un triunfo absoluto del ABP sobre el mejoramiento del pensamiento crítico, hay otros resultados que son necesarios resaltar y está relacionado con la observación de la docente sobre algunos progresos de los estudiantes en herramientas que les permiten ir avanzando en un trabajo académico más consciente y autónomo. A continuación, se relacionan ambos factores para lograr un análisis más profundo.

4.2. El trabajo con ABP, ¿funciona?

Al innovar en el aula las expectativas de los docentes suelen ser altas. Regularmente, se busca que la interacción enseñanza-aprendizaje produzca los mejores frutos: motivar a los estudiantes, mejorar los resultados en pruebas externas, transformar la educación del país, en otras palabras ¡salvar el mundo! Pues bien, esta propuesta no es ajena a esos ideales.

Por eso, después de indagar entre diversas estrategias de aprendizaje, se decidió que ABP es la ideal para favorecer el pensamiento crítico. En él se encontró que posee innumerables ventajas y encaja con los requerimientos del MEN, del PEI y del área de filosofía, además promueve el aprendizaje activo y por ende debe facilitar el trabajo en el aula. Pero, ¿por qué no todo es un mar de mermelada? ¿Realmente funciona? ¿Es la manera de lograr el objetivo de esta propuesta?

Por todo lo anterior y, teniendo en cuenta, que en educación cada experiencia es particular y se ve afectada por factores como el momento, las condiciones del grupo y el docente, las especificidades del área, entre otras características; se exponen en este capítulo algunas reflexiones, producto de la observación participante, que dan cuenta de cuáles son los aciertos y desafíos al desarrollar una secuencia didáctica mediada por ABP para el área de filosofía en grado décimo que favorezca el pensamiento crítico.

4.2.1. Los aciertos

Se encuentran varias fortalezas que se desarrollan a lo largo de la secuencia. Estas, están relacionadas con las herramientas para la indagación crítica de Bermúdez (2015) y con habilidades como la argumentación y la sustentación de sus puntos de vista.

Hay dos aspectos que se consideran valiosos en el proceso de trabajar con dichas herramientas: lo primero es el *planteamiento de problemas*, hay una natural inclinación a cuestionar las situaciones de injusticia social. Lo segundo es el *escepticismo reflexivo*; la sensibilidad social de los estudiantes fue evidente en la indignación que les produjo la injusticia, pues cuestionaron fuertemente la incoherencia entre lo que ocurre en la realidad y lo que debería ocurrir. A lo largo de todas las actividades que requirieron tomar una postura frente a las situaciones de injusticia, los estudiantes identificaron lo que desde Rawls se considera injusto y apoyaron a los menos favorecidos, esto se vio en el foro de la película, la situación hipotética y la selección del problema para el debate.

Igualmente, su capacidad de formular preguntas durante el debate fue prolífica, allí participaron con escucha activa, fueron respetuosos con sus intervenciones e hicieron preguntas pertinentes con las ponencias de sus compañeros. También retroalimentaron a sus compañeros y estos las recibieron de buena manera. Esto generó un impacto positivo que se hizo palpable en la actividad de cierre.

Además, se pudo ver que los estudiantes adquirieron algunas habilidades para argumentar usando elementos conceptuales trabajados en clase. Esto se evidenció al comparar la actividad 6 del primer momento y la actividad 2 del momento cuatro; las respuestas demostraron que, en la última actividad, pudieron diferenciar entre Estado y gobierno, pues al inicio ambos conceptos tenían el mismo significado. Y que cuando se les pidió, en la actividad 1 del cuarto momento, que analizaran la situación del lobo desde uno de los filósofos abordados en clase, lograron dar respuesta usando términos más precisos.

4.2.2. Las dificultades

Hubo tres aspectos que no se alcanzaron a desarrollar, pese a la estructura de trabajo prevista con ABP: la lista sistemática de análisis, formulación resultados de aprendizaje y aprendizaje independiente. Después de revisar la ejecución de la secuencia didáctica, se encontraron dos posibles causas que se describen a continuación.

La primera barrera, que impidió el aprendizaje independiente, fue la conformación de los equipos de trabajo; no se logró que los estudiantes entendieran la importancia de distribuir roles entre los miembros del equipo, por ese motivo esta actividad tuvo que ser pospuesta en el primer momento y ejecutada a finales del segundo momento. Sin embargo, el panorama no cambió ostensiblemente cuando se cumplió con ella, lo que realizaron fue una distribución de tareas indistintamente para lograr cumplir con la meta en el tiempo establecido. Al escuchar sus conversaciones se observaba que no había un líder que dirigiera la búsqueda de información, ni verificara el cumplimiento de las tareas, ni el proceso de escritura del documento con que sustentaban su debate; cada uno escribía un párrafo y luego lo unían, formando una colcha de textos que carecía de cohesión y coherencia. Solo hasta que se hicieron dos retroalimentaciones con la docente, asumieron que no todos podían hacerlo todo y que debían redistribuirse las tareas. Cuando se les indagó por lo realizado respondieron que “eso es responsabilidad de...”, demostrando que no hubo seguimiento entre pares. Finalmente dos de cinco grupos no pudieron estar listos para el debate.

Otra dificultad surgió durante las actividades del tercer momento y están relacionadas con la imposibilidad de hacer una lista sistemática de análisis y formular resultados de aprendizaje. Aunque lograron plantear el problema con relativa facilidad (las situaciones de injusticia e ineficacia del Estado abundan en el país): seleccionaron y delimitaron la temática,

buscaron información y seleccionaron la situación problema, no les fue posible concretar sus ideas por escrito, solo tenían pedazos de papel con algunos tachones. Durante el seguimiento y asesoría de la docente se encontró que esta imposibilidad generó una incapacidad para analizar la situación, pues perdieron la perspectiva de su planteamiento inicial, por ende, no lograron construir una solución razonable a lo que proyectaron inicialmente. Este hallazgo permitió entender que, lo que se buscó desarrollar con las herramientas *pensamiento sistémico* y *multiperspectividad*, se diluyó por la falta de rigurosidad en el manejo de la información.

Por tanto, la solución del problema se convirtió en un mensaje de amor y paz, pero careció de sustento teórico; por ejemplo, el equipo que presentó el problema de desnutrición en la Guajira solo atinó a proponer la instalación de una planta desalinizadora, sin tener en cuenta que en el planteamiento presentaban situaciones de corrupción e ineficacia del Estado y que podían y debían abordarlas desde la filosofía política. Así lo escribieron:

“La solución que planteamos frente a esta situación sería colocar una planta desalinizadora para las comunidades que estén cerca al océano caribe y para las otras que estén mas adentro poner pozos subterráneos.” (sic)

O el equipo que muestra la pérdida de dialectos indígenas ni siquiera superó la etapa de descripción de la problemática. Uno de los equipos que alcanzó a plantear una solución, no muy elaborada, escribió:

“La solución mas viable y justa debería ser que los gobiernos les garanticen a estos pueblos indígenas los acuerdos que se han pactado hace varios años y que no se queden las cosas como lo han estado hasta ahora en simples promesas, así como también el gobierno debe garantizar una seguridad a estos indígenas ya que ha habido muchos asesinatos hacia estas personas, otra solución podría ser que se repartan las tierras cultivables sobrantes equitativamente para que así no se vulneren los derechos a los indígenas.” (sic)

Y, pese a que la capacidad de formular preguntas se fortaleció, estas no fueron sobre la teoría política, además su capacidad de defensa durante el debate se debilitó porque no se apropiaron de los elementos conceptuales en su discurso oral. Solo lograron hacer uso de ellos cuando se dio un tiempo para que revisaran la información trabajada previamente. Sin embargo, el debate se convirtió en la actividad más interesante de la secuencia, desconociendo que hay poca rigurosidad académica en sus producciones, lo que denotó cierta falta de madurez. Estos

hallazgos llevaron a reflexionar sobre la razón por la que el ABP es utilizado, especialmente en la educación superior.

4.2.3. El desafío

Ahora bien, ¿por qué es tan difícil trabajar con ABP? Peter Bouhuijs (2011)¹¹, quien ha tenido una amplia experiencia en educación y una trayectoria reconocida internacionalmente por su trabajo en este campo, realiza un análisis de las dificultades que se presentan en las instituciones de educación (secundaria y superior) durante la implementación del ABP. Bouhuijs plantea tres niveles de dificultad: “el de los docentes, el de los programas y el de la organización”. Considera que no puede aplicarse en las aulas sin antes hacer cambios estructurales en las instituciones educativas y que los cambios más importantes están relacionados con la cultura y la organización.

Tal vez los percances con la organización de los equipos y su acople para trabajar asertivamente se debe a que no lo realizan de esta manera en ningún otro contexto y es algo que precisa de entrenamiento para que los integrantes se conozcan mejor y reconozcan sus potencialidades y deficiencias. Adicionalmente, la rigurosidad en el manejo de la información requiere que se aborde desde diferentes áreas y que se trabaje progresivamente desde los primeros grados.

Para solventar algunos de los impases que suelen surgir, Bouhuijs propone dos condiciones para tener éxito en la implementación del ABP: “la presión exterior y el liderazgo”, entendiendo la presión exterior como el apoyo y el seguimiento de la dirección institucional y el liderazgo como la iniciativa y persistencia de los docentes involucrados. Frente a la segunda condición, si en el ABP se requiere de estudiantes auto motivados, activos y autónomos (Barrows, 1986), también se requiere que los docentes estén motivados y tengan autodeterminación para persistir cuando las cosas no salen como se espera. El autor deja, finalmente, un claro mensaje: “los líderes deben creer que el ABP es la respuesta a los problemas de su institución”, el convencimiento de que funciona es el primer paso. Pero, ¿cuál es la posibilidad para el docente que se decide, solo desde su área, a implementar esta estrategia? ¿Tiene esperanza o por el contrario, está condenado al fracaso? ¿Qué tan importante es el apoyo institucional?

¹¹ El artículo original está en inglés, todas las citas son traducciones propias.

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

“Todo pueblo que alcanza un cierto grado de desarrollo se halla naturalmente inclinado a practicar la educación. La educación es el principio mediante el cual la comunidad humana conserva y trasmite su peculiaridad física y espiritual. Con el cambio de las cosas cambian los individuos. El tipo permanece idéntico. Animales y hombres, en su calidad de criaturas físicas, afirman su especie mediante la procreación natural. El hombre sólo puede propagar y conservar su forma de existencia social y espiritual mediante las fuerzas por las cuales la ha creado, es decir, mediante la voluntad consciente y la razón.”

Werner Jaeger, 1933

Los resultados obtenidos en este trabajo son un hallazgo para favorecer el ejercicio del pensamiento crítico en las aulas de clase de la educación media y un espacio para la reflexión pedagógica y didáctica. Algunas conclusiones y recomendaciones producto de esta intervención en el aula se refieren a continuación:

5.1. Conclusiones

Para hacer referencia a las conclusiones se revisa si se cumplieron los objetivos, tanto el general como los específicos, que se propusieron en el planteamiento del problema. Se pensaron tres objetivos específicos: identificar las características que debe tener una secuencia didáctica que favorezca el pensamiento crítico; diseñar e implementar una secuencia didáctica mediada por ABP que favorezca el pensamiento crítico; y valorar los alcances que tuvo de dicha secuencia sobre el pensamiento crítico. Siguiendo este orden podemos decir que se cumplieron los objetivos específicos.

Se diseñó e implementó una secuencia didáctica mediada por ABP para favorecer el pensamiento crítico. Durante este ejercicio se detectaron aspectos centrales que permitieron identificar las características que debía tener dicha secuencia. El primero estaba relacionado con la experiencia de la docente y el segundo, propiamente, con las características que debe tener la secuencia.

Para dar cuenta de lo primero, es importante aclarar que trabajar bajo un modelo de aprendizaje activo constructivista en el diseño de una secuencia didáctica, como lo es ABP, requiere que la docente esté dispuesta a cambiar sus paradigmas de enseñanza: frente a la planeación e implementación de configuraciones didácticas, así como su papel en el aula. En la planeación porque este es un proceso que demanda pensar, intencionadamente, el camino más apropiado para favorecer el pensamiento crítico que, como ya se ha dicho, no es espontáneo sino

metacognitivo, implica un alto proceso de organización, selección de materiales y actividades que motiven y desafíen a los estudiantes y los impulse a buscar más.

Si bien, en el ABP el docente debe tener un rol activo, también debe dejar que el estudiante tenga su voz en clase y pueda tomar decisiones que afectan las maneras como él aprende. Se debe delegar en él parte de la responsabilidad de su aprendizaje. Además, la docente debe aprender que no todo puede ser controlado ni enseñado, que los momentos de la secuencia y sus actividades deben ser flexibles para subsanar las debilidades o potenciar las fortalezas que puedan encontrarse. Y debe mediar esta flexibilidad con un alto grado de organización en el trabajo, en aras de no perder información que le permita reflexionar sobre su práctica pedagógica.

Por otro lado, desde las características que debe tener una secuencia didáctica mediada por ABP para favorecer el pensamiento crítico se encontraron varias a tener en cuenta, entre las más relevantes se destacan: la cantidad de actividades por cada momento debe ser menor al propuesto aquí; entre dos o tres actividades máximo, y centrar el mayor énfasis en el planteamiento del problema. Así mismo, los momentos de exploración de saberes previos y presentación de nueva información podrían ser más cortos; el momento de planificación y resolución de problemas sería el central en donde se dedicaría la mayor cantidad de tiempo; y en el momento de cierre se debe propender porque el grupo haga una conclusión colectiva sobre el trabajo. Una cantidad excesiva de actividades hace que los estudiantes pierdan el hilo frente al problema central. Además, la búsqueda de la información relevante para resolver el problema debe estar a cargo de los estudiantes, mientras la docente realiza el acompañamiento para verificar la fiabilidad de sus fuentes. En este proceso, se debe insistir en que cada estudiante asuma un rol en su equipo para que el trabajo sea optimizado. Igualmente, el proceso de coevaluación es trascendental para el aprendizaje activo, porque al evaluar a sus compañeros también se hacen procesos de reflexión e introspección que les aportan en su crecimiento académico. Es necesario promoverlo.

Finalmente, se considera que entre las características más apropiadas para favorecer el pensamiento crítico están el ABP, unido a las cuatro herramientas para la indagación crítica de Ángela Bermúdez (2015): *planteamiento de problemas, escepticismo reflexivo, multiperspectividad y pensamiento sistémico*. Éstas buscan fortalecer las habilidades de pensamiento crítico que describe Ennis (2011).

Al valorar el alcance de la secuencia didáctica, para lo cual se utilizaron la observación participante y la prueba PENCRISAL, se puede concluir que: primero, hay avances en los estudiantes que dan cuenta de la importancia del aprendizaje activo, por ejemplo, su alta sensibilidad social, su capacidad de evaluación entre pares que promueve la introspección, el nivel de argumentación que pueden desarrollar cuando hay una adecuada apropiación de conocimiento y su postura crítica frente a la injusticia social. Segundo, la prueba no logra evidenciar el progreso definitivo porque con las mismas preguntas, valora las mismas situaciones, tanto en la prueba de inicio como en la de cierre, por lo que es muy probable que se falseen las respuestas, como lo demuestran algunas observaciones sobre la evaluación del pensamiento crítico encontradas en la revisión de antecedentes.¹²

Por todo lo anterior, esta propuesta de intervención en el aula, a través de una secuencia didáctica mediada por ABP, es adecuada para el favorecer algunas habilidades del pensamiento crítico en el área de filosofía y se puede extender a otras áreas del conocimiento. Teniendo en cuenta que el pensamiento crítico es un pensamiento de orden superior, y como tal, no es automático sino que requiere autodeterminación, reflexión, esfuerzo, autocontrol y metacognición, ya que en su ejecución se evalúa no sólo el resultado del pensamiento, sino también su proceso mismo. Por tanto, debe enseñarse y aprenderse con intencionalidad educativa, lo que requiere de un proceso riguroso de planeación y ejecución como iniciativa de la docente, aunado a un evidente y decisivo esfuerzo de los estudiantes para asumir el reto de lo que ello representa. Así mismo, las cuatro herramientas para la indagación crítica favorecen el pensamiento crítico porque impulsan al ejercicio de una reflexión consciente y rigurosa. Partiendo de la motivación, instan a los estudiantes a “no tragar entero”, pero promoviendo el estudio juicioso de elementos conceptuales y disciplinares que les permitan abordar diversas situaciones con un amplia sensibilidad social.

En este sentido, la secuencia demostró que el ABP posee múltiples ventajas que permiten desarrollar competencias propias del pensamiento crítico como: toma de perspectiva, emitir juicios, evaluar, identificar argumentos, identificar supuestos, evaluar la autoridad, escepticismo reflexivo, argumentación y pensamiento sistémico, entre otras. Es un proceso que requiere de apoyo externo y liderazgo de los docentes.

¹² Cfr. Para mayor profundización de estos elementos ver *Pensamiento crítico en estudiantes de quinto de secundaria de los colegios de Carmen de la Legua Callao*. Universidad San Ignacio de Loyola, Callao. Lima-Perú: Escuela de Posgrado.

5.2. Recomendaciones y aprendizajes

Fruto del diseño e implementación de una secuencia didáctica mediada por ABP, se presentan en este acápite una serie de recomendaciones que reflejan un poco de los aprendizajes que se obtuvieron a lo largo de esta experiencia en el aula. Se dividen en recomendaciones con respecto a la política pública de educación, el entorno institucional, el papel del docente y el trabajo con los estudiantes. Las tres primeras recomendaciones se hacen basadas en lo que Peter Bouhuijs (2011) denomina como condiciones para el éxito al implementar ABP y están relacionadas con la cultura organizacional (ajustes administrativos, presión externa) y el liderazgo de los docentes. La cuarta está relacionada con las cuatro estrategias para la indagación crítica que propone Ángela Bermúdez (2015). Todas las recomendaciones son, entonces, contrastes de la experiencia en el aula con la mirada de expertos que han recorrido estos caminos.

Para empezar, es menester que la política pública de educación, trazada en el Plan Decenal de Educación 2016-2026, incluya las herramientas que permitan a las instituciones educativas hacer vida estos desafíos, dado que implementar nuevas estrategias didácticas y pedagógicas requiere de apoyo y seguimiento institucional, tal como se ha expresado en el análisis de resultados de este informe; la presión externa y el apoyo institucional son centrales para llevar a cabo estrategias de aprendizaje activo, como lo es el ABP. Pues el *quid* del asunto está en que las instituciones poseen, cada vez, menos recursos materiales y humanos para concretar dichas intenciones. Deben brindarse espacios de capacitación que sean coherentes con las necesidades de las instituciones y que se ofrezcan de manera permanente y consistente para no abandonar los procesos.

Como segundo aspecto, atendiendo a que, el modelo pedagógico institucional de Santa Cecilia, Aprendizaje Socializado Cooperativo, no se trabaja institucionalmente. Y, partiendo de que la apuesta pedagógica producto de esta intervención en el aula es coherente con dicho modelo, podría aprovecharse la ejecución de secuencias didácticas mediadas por ABP para hacer realidad lo que se esboza en el PEI. Sin embargo, realizarlo precisa un fuerte apoyo institucional para que las iniciativas de los docentes no se vean frustradas por la ausencia de recursos y motivación. Esto a razón de que uno de los hallazgos, referido en el ítem 4.2.3. del análisis de resultados donde se muestra que el trabajo con ABP, es un proceso que demanda ser

desarrollado en diversas áreas y con mayor tiempo. Se requiere que sea abordado institucionalmente y no como una estrategia aislada. Se demuestra allí, que parte de las dificultades en el ejercicio del ABP radica en que los procesos de aprendizaje activo exigen una política institucional que brinde el respaldo necesario para pensar en su diseño y ejecución, y su posterior seguimiento. Por todo lo anterior, se sugiere que la Institución asuma su responsabilidad de hacer vida el modelo pedagógico a través de las iniciativas de sus docentes y que estas puedan ser discutidas en el Consejo Académico, para que desde todas las áreas y niveles se aporte al modelo pedagógico institucional y deje de ser un discurso en el PEI. Es indispensable la comunicación entre pares docentes y el aprendizaje colaborativo, tal como lo es en el trabajo en el aula con los estudiantes.

El tercer bloque de recomendaciones está relacionado con el papel del docente. Si bien los docentes son profesionales idóneos para ejercer su labor, aventurarse en estrategias de aprendizaje activo exhorta que tengan otras características. Debe haber un compromiso personal de querer transformar el aula y tener el liderazgo para hacerlo; estar convencidos de que es lo correcto. Esto es fundamental, en tanto que, debe lidiarse con la resistencia al cambio sin entrar en confrontación con los otros miembros de la comunidad educativa; debe ser flexible. Aquí juega un papel importante el trabajo en equipo. Adicionalmente, es necesario que cada docente se ponga metas y un plazo para cumplirlas, necesita un alto grado de organización en la planeación, sin caer en la rigidez, pues es importante que pueda ajustarse a las necesidades de sus estudiantes. Paralelamente, docente debe ser persistente para cuando las cosas no salgan bien o no se obtengan los resultados esperados, comprender que implementar ABP en el aula es un proceso que exige una cultura organizacional que la respalde y un perfil del estudiante que debe irse moldeando con el trabajo colaborativo. Entender que no es fácil ni se dará espontáneamente ayudará a tolerar la frustración y a seguir en la lucha. El diseño juicioso de la secuencia, la persistencia y la automotivación del docente son vitales para llevarlo a cabo con éxito.

Por último, hay algunos aspectos de la planeación que deben atenderse para favorecer el pensamiento crítico y están relacionados con la rigurosidad en el manejo de la información. Aunque, en esta propuesta de intervención, se identificó en los estudiantes un alto grado de sensibilidad social para plantear los problemas, también fue evidente su incapacidad para resolverlos. La razón de ello fue el poco bagaje conceptual que tenían. Por tanto, resulta

esencial, que los estudiantes lean textos complejos desde la educación básica y que se aborde su discusión en el aula.

Finalmente, el ejercicio de la docencia es un continuum de aprendizajes. Sin temor a dudas, mi percepción del aula y del trabajo con los estudiantes no será la misma. El ejercicio de pensar el trabajo en el aula y de cómo este puede impactar positivamente a los estudiantes nos transforma en otros seres humanos, en otros docentes. Se ha podido entender, a lo largo de este trabajo que las apuestas constructivistas permiten a los estudiantes encontrar otras maneras de aprender y que dichos aprendizajes incluyen transformar sus maneras de percibir el mundo. Aunque este trabajo apenas inicia es una inspiración para dejar la piel en el aula y apostarle a una educación que permita reflexionar sobre las realidades sociales y cómo aportar a la construcción de una sociedad incluyente y respetuosa. Esta intervención no ha quedado solo en este informe, durante el año lectivo 2018 se continúa trabajando con base en APB y se han refinado algunos aspectos de la secuencia con base en los aprendizajes derivados de esta experiencia.

BIBLIOGRAFÍA

- Almond, G. (1999). *Una disciplina segmentada*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Aristóteles. (2007). *Política*. BUENOS AIRES: EDITORIA LOSADA.
- Baron, J. (2008). Thinking and Deciding. En J. Baron, *Thinking and Deciding* (Cuarta ed., pág. 580). Nueva York , Estados Unidos: Cambridge University Press. doi:http://assets.cambridge.org/97805218/62073/frontmatter/9780521862073_frontmatter.pdf
- Barrows, H. (Noviembre de 1986). *Onlinelibrary, Wiley*. (B. P. Ltd, Ed.) Recuperado el enero de 2016, de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1365-2923.1986.tb01386.x/full>
- Benito, Á., Cruz, A., Bonsón, M., Enguita, C., & Icarán, E. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el espacio europeo para la educación superior*. Madrid, España: Narcea S.A. Ediciones.
- Bermúdez, Á. (2015). Four Tools for Critical Inquiry in History and Civic Education. *Revista de Estudios Sociales*(52), 102-118. doi:<http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.07>
- Bobbio, N. (2006). *La teoría de las formas de gobierno del pensamiento político. Año académico 1975-1976* (Segunda ed.). (F. Santillan, Trad.) México DF, México: Fondo de Cultura Económica. Recuperado el 1 de agosto de 2017
- Bouhuijs, P. A. (Enero-Abril de 2011). Implementing Problem Based Learning: Why is it so hard? *Revista de Docencia Universitaria*, 9(1), 17-24. Recuperado el 14 de marzo de 2018, de <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/issue/view/614/showToc>
- Bunge, M. (2013). *Filosofía Política, solidaridad, cooperación y democracia integral*. España: Gedisa.
- Calle Álvarez, G. Y. (01-31 de Septiembre-Diciembre de 2013). La evaluación de las habilidades del pensamiento crítico asociadas a la escritura digital. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*(40), 68-83. Recuperado el 10 de abril de 2017, de <http://revistavirtual.ucn.edu.co>
- Carlino, P. (2005). Enseñar no sólo exponiendo:.. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, vol. 3, núm. 3,, 207-229.

- Castillo, M. (2004). El pensamiento Contractualista, Norberto Bobbio y la teoría política. *Investigaciones Sociales*(12), 11-22. Recuperado el 14 de marzo de 2018, de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/sociales/article/view/6883>
- Curiche Aguilera, D. M. (2015). *DESARROLLO DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO CRÍTICO POR MEDIO DE APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS Y APRENDIZAJE COLABORATIVO MEDIADO POR COMPUTADOR EN ALUMNOS DE TERCER AÑO MEDIO EN LA ASIGNATURA DE FILOSOFÍA EN EL INTERNADO NACIONAL BARROS ARANA*. Universidad de Chile. Santiago de Chile: Repositoria Académico de la Universidad de Chile. Recuperado el 19 de febrero de 2017, de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/136541>
- De Miguel Díaz, M. (. (2006). *academia.edu*. (E. U. Oviedo, Ed.) Recuperado el enero de 2016, de http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/32828172/orientaciones.p.promover_cambiometodologico.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1480824353&Signature=uWlpwHH20DLHtqrUk%2BE7anPzdfE%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DM
- De Miguel Díaz, M. (., Alfaro Rocher, I., Apodaca Urquijo, P., Arias Blanco, J., & García. (2006). *academia.edu*. (E. U. Oviedo, Ed.) Recuperado el enero de 2016, de http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/32828172/orientaciones.p.promover_cambiometodologico.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1480824353&Signature=uWlpwHH20DLHtqrUk%2BE7anPzdfE%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DM
- Ennis, R. (31 de mayo de 2011). *Faculty of Education of Illinois University*. Recuperado el 8 de marzo de 2017, de http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThinking_51711_000.pdf
- Exley, K., & Dennick, R. (2007). *Enseñanza en pequeños grupos en educación superior*. (P. Manzano, Trad.) Madrid, España: Narcea S.A. Ediciones.
- Feo Mora, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias pedagógicas*(16), 221-236.

- Gorostiza Porras, C. E. (2004). *Aplicación de la técnica de Aprendizaje Basado Problemas*. Instituto Tecnológico de Monterrey. Nuevo León-México: INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY. Recuperado el 19 de febrero de 2017, de <http://www.mty.itesm.mx/rectoria/dda/rieee/pdf-II/s3/63VEMAECarlosGorostizaFinal.pdf>
- Henrich, S. (2014). *El juicio*. (M. F. Leal, Ed., & J. E. Salgar, Trad.) Bogotá: Panamericana.
- ICFES. (2014). *Módulo de Lectura Crítica 2014-2*. Obtenido de www.icfesinteractivo.edu.co
- ICFES. (1 de Febrero de 2015). *Lineamientos generales para la presentación del examen de Estado SABER 11°*. Recuperado el 10 de abril de 2017, de ICFES interactivo: www.icfes.gov.co/...saber-11/...lineamientos-generales...saber-11-2015/file?...
- ICFES. (5 de noviembre de 2016). *icfesinteractivo.gov.co*. Recuperado el 13 de marzo de 2017, de <http://www.icfesinteractivo.gov.co/resultados-saber2016-web/pages/publicacionResultados/agregados/saber11/agregadosEstablecimiento.jsf#No-back-button>
- ICFES. (17 de febrero de 2017). *icfesinteractivo.gov.co*. Recuperado el 13 de marzo de 2017, de <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteSedeJornada.jsp>
- IETC Santa Cecilia. (octubre de 2010). *Proyecto Educativo Institucional*. Santa Cecilia. Cali: NA.
- Kawulich, B. (Mayo de 2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(2), Artículo 43. Recuperado el 8 de mayo de 2018, de <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-05/05-2-43-s.htm>
- Locke, J. (1991). *Dos ensayos sobre gobierno civil*. Madrid: Espasa.
- Locke, J. (2006). *Segundo tratado sobre el gobierno civil*. México: Alianza Editores.
- MEN. (2017). *Plan Decenal de Educación 2016-2026*.
- Milla Virhuez, R. M. (2012). *Pensamiento crítico en estudiantes de quinto de secundaria de los colegios de Carmen de la Legua Callao*. Universidad San Ignacio de Loyola, Callao. Lima-Perú: Escuela de Posgrado. Recuperado el 19 de febrero de 2017, de http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/40786735/2012_Milla_Pensamiento-critico-en-estudiantes-de-quinto-de-secundaria-de-los-colegios-de-Carmen-de-La-Legua-Callao.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1490548151&Signature=t4%2BjlUZzHy2fQ

- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media*. Bogotá-Colombia: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Colombia Aprende*. Medellín: Panamericana Formas E Impresos S.A. Recuperado el 17 de enero de 2017, de http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Lenguaje.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Derechos Básicos de Aprendizaje - Lenguaje versión 2*.
- Montoya Maya, J., & Monsalve Gómez, J. (Septiembre de 2008). Estrategias didácticas para fomentar el pensamiento. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*(25), 1-26.
- Morales, P., & Landa, V. (2004). Aprendizaje Basado en Problemas. *Theoria: Ciencia, Arte y Humanidades (En línea)*, 13(1), 145-157.
- Prieto Navarro, L. (2006). APRENDIZAJE ACTIVO EN EL AULA UNIVERSITARIA: EL CASO DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS. *Miscelanea Comillas (En línea)*, 64(124), 173-196.
- Rawls, J. (1993). *LIBERALISMO POLITICO*. MEXICO: FONDO CULTURAL ECONOMICO.
- Rawls, J. (2006). *Teoría de la justicia*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- Restrepo Gómez, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, 45-55. Recuperado el 8 de mayo de 2018, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400706>
- Restrepo, B. (2005). Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. *Educación y Educadores*, 8, 9-19. Recuperado el 12 de Marzo de 2018, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400803>
- Rivas, S., & Saiz, C. (2010). ¿Es posible evaluar la capacidad de pensar críticamente en la vida cotidiana? En H. Jales, & J. Neves, *O Lugar da Lógica e da Argumentacao no Ensino da Filosofia* (págs. 53-74). Salamanca - España: Coimbra.
- Roa Casas, C., Pérez Abril, M., Villegas Mendoza, L., & Vargas González, Á. (2015). *Escribir las prácticas: una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y pulicar el trabajo didáctico realizado en las aulas*. Bogotá: Universidad Javeriana-COLCIENCIAS. Recuperado el 4 de Marzo de 2017, de cerlalc.org/curso_didactica/doc/m5_c1/Libro_sistematizacion%20enero.pdf

Tobón, S., Pimienta, J. H., & García, J. A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias* (Primera ed.). (G. C. Veyra, Ed.) México DF, México: Pearson Educación.

Universidad Politécnica de Madrid. (2008). *Aprendizaje Basado en Problemas*. Madrid: Innovaciones Educativas Universidad Politecnica de Madrid. Recuperado el 7 de Febrero de 2015, de https://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje_basado_en_problemas.pdf

ANEXOS

Anexo 1

MENU GENERAL



INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICO DE COMERCIO SANTA CECILIA

MATRIZ PLAN DE ÁREA

MENU MATERIA

FILOSOFÍA

Años lectivos: 2018 - 2020

Grado: Décimo

Periodo: Tercero

Intensidad: 2 horas

ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIA:

- Expreso posiciones personales argumentadas y autónomas frente a controversias y problemas personales, sociales y culturales, apoyándome en la reflexión filosófica.
- Determino el sentido y el quehacer del ser humano en el mundo, teniendo en cuenta las condiciones sociales e históricas en las que está inmerso.
- Comprendo, a partir de argumentos, el problema de la existencia de los entes universales y el problema de la existencia y la naturaleza de un mundo externo independiente del sujeto que lo conoce.

COMPETENCIAS TRANSVERSALES:

Competencias Ciudadanas:

- Comprendo la importancia de cumplir las normas y las leyes así no comparto alguna de ellas.

Competencias en Educación Sexual:

- Me reconozco como un ser valioso y único que merece ser respetado y valorado.

Competencias Laborales:

- Escucho las ideas de los otros en una situación dada verificando la información suministrada.

MENU GENERAL



INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICO DE COMERCIO SANTA CECILIA

MATRIZ PLAN DE ÁREA

MENU MATERIA

FILOSOFÍA

Años lectivos: 2018 - 2020

Grado: Décimo

Periodo: Tercero

Intensidad: 2 horas

EJES CONCEPTUALES:	EJES TEMÁTICOS:	COMPETENCIAS		
		CRÍTICA	DIALÓGICA	CREATIVA
CONOCIMIENTO HUMANO MORAL	¿Cómo sería un Estado justo o Estado ideal?	Articulo la filosofía con otras perspectivas disciplinarias en el tratamiento de los problemas filosóficos. Seleccione la información recibida y establezco el carácter filosófico de sus fuentes.	Reconozco los contextos desde los cuales son formuladas las argumentaciones.	Propongo nuevas soluciones a problemas filosóficos ya conocidos.

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), desde la definición de Barrows (1986) a través de Cuatro herramientas para la indagación crítica en la enseñanza de la historia, las ciencias sociales y la educación ciudadana: planteamiento de problemas, escepticismo reflexivo, multiperspectividad y pensamiento sistémico (Bermúdez, 2015) como estrategias para favorecer el Pensamiento Crítico.

Anexo 1. Matriz Plan de ÁREA IETC Santa Cecilia. Área de Filosofía, tercer periodo.

Anexo 2

MODELO DE FICHA DE LECTURA

1. <u>REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA DEL TEXTO LEÍDO</u> <ul style="list-style-type: none">• Según normas APA
2. <u>CONCEPTOS CLAVE</u> <ul style="list-style-type: none">• Enumere y describa brevemente cada uno de los conceptos clave que define el autor.
3. <u>IDENTIFICACIÓN DE LAS IDEAS CENTRALES DEL TEXTO</u> <ul style="list-style-type: none">• Enumere las tesis que el autor plantea, teniendo en cuenta que en un texto puede haber varias.• Para dar cuenta de ellas, ubique en primer lugar la idea que considere más importante, después ubique las demás por orden de importancia.
4. <u>PREGUNTAS QUE LE SUSCITA EL TEXTO</u> <ul style="list-style-type: none">• Indique las preguntas que le suscita el texto (por lo menos 3)
5. <u>COMENTARIO PERSONAL</u> <ul style="list-style-type: none">• En este punto se debe expresar si, según su entender, el autor fue claro en la manera como argumentó la tesis• Resumir su opinión frente a los planteamientos de la lectura.
6. <u>COMENTARIO BIOGRÁFICO</u> <ul style="list-style-type: none">• Datos relevantes del autor del texto

Anexo 2. Modelo de ficha de lectura (2016), aporte del profesor, del Seminario Línea de profundización, José Benito Garzón Montenegro. Esta ficha fue trabajada a lo largo de sus seminarios.

Anexo 3

Anexo 3. Situaciones de la Prueba de Pensamiento Crítico (PENCRISAL) aplicadas a los estudiantes de grado 10° de la IETC Santa Cecilia, año Lectivo 2017

Situación 1

A Juan le ha dicho su entrenador personal que sólo si se entrena dos horas al día aprobará las pruebas del cuerpo de bomberos. Sin embargo, Juan no ha podido entrenarse el tiempo recomendado, y ahora está preocupado, porque piensa que no va a poder superar la prueba.

¿Es correcta la conclusión de Juan? Justifícalo.

Situación 2

Elena ha ido al médico porque a menudo tiene dolor de cabeza y de estómago. El médico le pregunta en qué ocasiones le ocurre con más frecuencia, y ella le contesta que si come mucho chocolate cuando está de exámenes, le duelen el estómago y la cabeza, pero si lo come y no está de exámenes, le duele sólo el estómago. Además, cuando está de exámenes y no come chocolate, le duele solo la cabeza.

A partir de estas observaciones ¿el médico puede establecer alguna causa del dolor de cabeza de Elena? Justifícalo.

Situación 3

Jorge trabaja en la sección de limpieza de un supermercado. A la hora de distribuir el trabajo, a Carlos, uno de sus compañeros, le han asignado limpiar la zona de alimentación. Jorge ha estado de permiso y se siente intranquilo, porque sabe que Carlos se ha encontrado enfermo hasta hoy, y cree que la zona de alimentación estará sucia, lo que puede costarles el puesto de trabajo.

¿Es adecuada la conclusión de Jorge? ¿Por qué? Justifícalo.

Situación 4

Un grupo de alumnos de biología está haciendo un estudio de laboratorio que tienen que terminar en 5 días. Ellos creen que la causa de la "depresión" que sufren unos ratones es el estar aislados de los demás. Para el estudio manejan cuatro tipos de muestras: ratones aislados, en grupo, con depresión y sanos. Pueden acceder al historial de cada muestra, para verificar su hipótesis, pero no tienen tiempo de ver los cuatro historiales.

¿Qué muestra o muestras de ratones, como máximo, deberían analizar para permitirles comprobar su hipótesis con seguridad? Justifícalo.

Situación 5

Teniendo en cuenta que la función de comprender es necesaria para el uso del lenguaje, y que los únicos seres que utilizamos el lenguaje somos los humanos, podemos concluir que la comprensión es propia del ser humano.

¿Es adecuada la conclusión? ¿Por qué?

Situación 6

Un equipo interdisciplinar de científicos lleva varios años investigando la anorexia. Ellos consideran que factores como la autoestima, la estabilidad emocional y el apoyo de los padres son decisivos en el tratamiento de esta enfermedad. Han ido recabando datos como los siguientes: Después de tratar y curar a un grupo numeroso de personas, lo que les proporcionó más de 500 observaciones de todo tipo, encontraban que cuando los pacientes perdían la autoestima, la anorexia rebrotaba, a pesar de mantenerse la estabilidad emocional y el apoyo familiar. En otros casos veían que, sin la pérdida de autoestima, la enfermedad no rebrota, incluso con falta de estabilidad emocional. En un tercer grupo de pacientes, en los que no se daba apoyo familiar pero sí no se perdía la autoestima y estabilidad emocional, la enfermedad tampoco aparecía. Finalmente, si había pérdida de autoestima y no había estabilidad emocional ni apoyo familiar, la enfermedad volvía a aparecer.

A partir de estos datos ¿los investigadores pueden establecer alguna causa de la anorexia? Justifícalo.

Situación 7

El responsable de los servicios sociales de la ciudad quiere organizar un programa de actividades recreativas para niños problemáticos. Con ello pretende que los niños aprendan a estar en grupo y a acatar normas, todo dentro de un ambiente de juego. Cuando presenta la propuesta al Ayuntamiento para su aprobación, trata de convencerlos explicando que es la carencia de normas la que empuja a estos chicos a mantener ciertas conductas delictivas. Además, se pretende que estas actividades sirvan de refuerzo a sus conductas positivas, es decir, acatar las normas, relacionarse dentro de un grupo al que no conocen, etc. Ya se sabe que este tipo de política social conlleva un gasto de dinero elevado, pero se considera que con ella será posible disfrutar de una sociedad mejor.

Indica la postura fundamental del responsable de los servicios sociales y las razones que la sostienen, así como las que no sirven para apoyarlo.

Situación 8

Si la pena de muerte es una medida preventiva, dicha medida debería reducir el número de asesinatos en los países donde existe, en comparación con aquellos donde no se aplica. Ahora bien, el porcentaje de asesinatos es el mismo en unos países y en otros. Si una medida como la pena de muerte no es preventiva, entonces es innecesaria. Los datos nos indican que no es preventiva, ya que los asesinatos no disminuyen. Por consiguiente, si estos no disminuyen, la pena de muerte es innecesaria.

¿Es adecuada la conclusión? ¿Por qué?

Situación 9

En nuestro país, se logra mucha audiencia en un canal de televisión, si las presentadoras de los programas van desnudándose a medida que nos informan de sus contenidos. Ahora, supongamos que vamos a un país desconocido para nosotros en el que se puede llenar un estadio de fútbol simplemente con un espectáculo consistente en mostrar una mesa llena de platos tapados, que lentamente se van destapando. Este «striptease» de la comida ¿no nos llevaría a pensar que algo no va bien, en ese país, en lo relativo al apetito?

¿Qué temas se están comparando? ¿Es correcta la comparación? Justifícalo.

Situación 10

Se sabe que las dificultades de comprensión dependen mucho de la atención y de la memoria. Se han hecho pruebas en las que se observa que siempre que falla la atención aparecen problemas de comprensión, aunque la accesibilidad a conocimientos previos relacionados con la tarea de comprensión se dé en un cierto grado. También se ha constatado que cuando la atención se da y la accesibilidad no, en algunos sujetos hay mala comprensión, pero en otros no. Los investigadores también constatan que cuando fallan tanto la atención como la accesibilidad, no se comprende de ninguna manera.

A partir de estas observaciones ¿los investigadores pueden establecer alguna causa de las dificultades de comprensión? Justifícalo.

Situación 11

En numerosas ocasiones, los grupos defensores de los animales protestan por las corridas de toros e intentan que se prohíban en España. Su argumento es que los animales también tienen derechos, igual que las personas, y con las corridas se pasan por alto dichos derechos. Por otra parte, algunos defensores y amantes de esta fiesta argumentan que los toros son una característica distintiva de España, una tradición, que no se debe eliminar.

¿Es un buen argumento el de los defensores de las corridas de toros (la fiesta)? ¿Por qué?

Situación 12

El departamento de Recursos Humanos de una empresa aplicará diferentes pruebas a los aspirantes a un puesto de trabajo, para definir el perfil de cada uno. La primera prueba es un test de inteligencia y el ejercicio es el siguiente:

2, 6, 8, 14

30, 33, 63, 96

Teniendo en cuenta las dos series anteriores, la siguiente que tienes que completar es:

5, 9, 14, ¿__?

¿Con qué número la completarías? ¿Por qué?

Situación 13

Carla es una chica brasileña de 19 años. Ha venido a España para darles un futuro mejor a sus dos hijos, de 1 y 3 años respectivamente. Acaba de llegar a Madrid y necesita buscar un trabajo, porque tiene poco dinero. Lo que le preocupa es que no tiene con quién dejar a los niños, ya que no conoce a nadie ni puede pagar una guardería.

¿Qué pasos debería seguir para alcanzar una buena solución? Especifica la solución.

Situación 14

El novio de Marisa vive a 100 kilómetros de distancia, en una ciudad que a ella le encanta, mientras que la suya no le gusta demasiado. Sin embargo, Marisa tiene en su ciudad el trabajo que siempre había deseado y, además, con un buen sueldo. Su novio le pide que vaya a vivir con él, pero ella sabe que en la otra ciudad, aunque sea tan agradable, nunca tendrá un trabajo como el de ahora, ni siquiera parecido.

¿Qué procedimientos debería seguir para decidir bien? Indica la decisión alcanzada.

Situación 15

El programador del sistema de calefacción del laboratorio se ha estropeado y has llamado al técnico. Éste te comenta que el problema surge a partir de la primera hora de funcionamiento del sistema de calefacción. Por tanto, te pide que, a lo largo de un día, anotes en qué momentos se enciende y se apaga la calefacción para poder averiguar dónde está la avería. La secuencia de los minutos en que la calefacción se enciende y se apaga es la siguiente: encendido (62'), apagado (66'), encendido (68'), apagado (76'), encendido (79'), apagado (95').

Teniendo en cuenta estos datos, ¿en qué minuto volvería a encenderse la caldera? ¿Por qué?

Situación 16

María está luchando para salir de su terrible enfermedad, la anorexia. Sabe que, para que en el hospital le permitan llamar a sus padres, tiene que engordar al menos 250 gramos cada semana. La dieta que le aplica es de 1700 calorías al día, que es lo estimado para que su peso aumente en la proporción deseada. Es el momento de pesarse para ver el aumento de peso,

pero hoy, al contrario de lo que ocurre otros días, María no está nerviosa porque piensa que va a poder llamar a sus padres, ya que esta vez ha tomado todos los días su ración de comida completa.

¿Es adecuada la conclusión? ¿Por qué?

Situación 17

Pedro tiene que dar el examen final en uno de los cursos más difíciles de la carrera que sigue. En el examen, los temas se eligen por sorteo, extrayendo una bola con un número de entre todos los números de los temas fijados. Pedro ha estudiado más o menos todos los temas, pero ha puesto especial interés en aprender bien cinco de ellos, ya que son muy importantes y sabe que en otras ocasiones han salido.

¿Tiene razón Pedro al esperar que salga la bola correspondiente a alguno de esos cinco temas? Razónalo.

Situación 18

Has ido a una peluquería nueva que han abierto en tu barrio. Al llegar, te dijeron que tu turno llegaría dentro de 15 minutos aproximadamente, pero miras el reloj y llevas más de tres cuartos de hora esperando. Estás planteándote si irte o no, pero te acaban de decir que dentro de 5 minutos están contigo.

¿Qué harías en esta situación: te marcharías o te quedarías? Elige una de las dos opciones y razona por qué.

Situación 19

Sonia está en la cola del teatro comprando entradas para una obra que van a estrenar. Delante de ella hay diez hombres y una mujer. Más tarde habla con Yolanda, la amiga que va a ir con ella al teatro, y le comenta que no se sorprenda el día del estreno porque, a juzgar por lo que ha visto esta tarde en la cola, la mayor parte del público serán hombres.

¿La conclusión a la que llega Sonia es adecuada o no? ¿Por qué?

Situación 20

Ana es una chica de 22 años que padece miopía. Está pensando en operarse, ya que no se puede poner lentes de contacto y no quiere usar anteojos. Se ha informado acerca de estas operaciones y ha sabido que el porcentaje de las que tienen éxito ronda aproximadamente el 90%. Le comenta a una amiga sus intenciones, pero ésta le dice que la hermana de su novio se operó de miopía y no resultó bien; aún tiene que llevar anteojos y el proceso fue muy doloroso para ella.

¿Qué harías tú si fueras Ana? Justifícalo.

Situación 21

Imagínate que estás una noche cenando con tu familia en casa mientras veis el noticiero. Una de las noticias se refiere al dato de que los chicos cada vez consumen más drogas, tanto legales como ilegales. Tu padre, al oírlo, te empieza a decir que no hace falta abusar del alcohol para divertirse, ya que hay otras muchas formas de pasarlo bien y que cuando te emborrachas no te acuerdas, por lo general, de lo que ocurrió la noche anterior y, por tanto, no sabes si fue divertido o no. Eso, por no hablar además de la resaca del día siguiente.

Identifica la postura fundamental que se defiende en el argumento, y las razones que se dan en su apoyo.

Situación 22

Eres propietaria de un bar familiar donde tu madre trabaja en la cocina y tu hija ayuda como camarera de forma ocasional. Ahora necesitas contratar a una persona para poder mantener el bar abierto, ya que han ingresado a tu madre en el hospital y los médicos te han dicho que la estancia en él será prolongada. Además, tu hija ha empezado a estudiar en una universidad que está en otra ciudad. Tienes que hacer una selección entre varios candidatos, pero te falta tiempo y no quieres pedirle ayuda a tu hija, ya que tendría que desplazarse. Una amiga te dice que su hija está en paro y necesita trabajar sin embargo, tienes tus dudas, ya que ella carece de experiencia laboral en la hostelería.

¿Qué pasos debería seguir para alcanzar una buena solución? Indica la solución a la que llegas.

Situación 23

La noche de tu cumpleaños quieres invitar a tus amigos a cenar. Piensas primero en ir a un restaurante árabe, que tiene un espectáculo magnífico a la hora de cenar. De repente, recuerdas que cada vez que han ido a cenar a lugares que no tienen comida criolla, a Rosa no le han gustado. Así pues, decides no reservar mesa en el árabe, ya que estás seguro de que no será del agrado de Rosa.

¿Es adecuada la conclusión? ¿Por qué?

Situación 24

Para un investigador, una hipótesis de trabajo es como un hijo para su madre. Por lo general, la madre defiende a su hijo contra viento y marea. A pesar de que este haga cosas indebidas, por ejemplo, que robe o cometa cualquier otro delito, su madre lo defiende, lo considera siempre inocente. Del mismo modo, el investigador siempre busca datos en favor de su hipótesis, al tiempo que olvida o rechaza los que no la apoyan. A la madre le aconsejaríamos que fuera más realista y se diera cuenta de que su hijo no es tan bueno como ella quisiera. Del mismo modo ¿no deberían plantearse los científicos que sus hipótesis pueden no ser tan acertadas como ellos creen?

¿Qué temas se están comparando? ¿Es correcta la comparación? Justifícalo.

Situación 25

Estás en casa y llaman a la puerta. Viene un vendedor que pretende que instales Internet con el ADSL de una compañía concreta. Comienza diciéndote que la cuota mensual es de sólo 50.000 pesos, casi la mitad de lo que cobran otras compañías. Te puedes dar de baja en el momento que desees, sin ningún tipo de costo adicional, la línea es de 6 MB y además, si lo instalas este mes, la instalación es completamente gratuita.

Identifica la postura del vendedor y las razones que da en su apoyo.

Situación 26

Javier es un chico de 18 años que acaba de ingresar a la universidad, pero no acaba de decidirse en si matricularse o no debido a su situación familiar: su abuela, que vive con

ellos, tiene Alzheimer y no la pueden dejar sola. Su madre trabaja por las mañanas y los tres dependen de su sueldo para vivir, por lo que le es imposible dejar el trabajo. Antes, una tía se quedaba con su abuela por las mañanas, pero su tía ya no puede cuidar a la abuela.

¿Qué pasos debería seguir para alcanzar una buena solución? Especifica solución.

Situación 27

Andrés acaba de terminar su carrera, pero no tiene claro qué quiere hacer ahora. Está pensando irse a Madrid o a Barcelona, porque allí hay más posibilidades de encontrar trabajo que en su ciudad, pero ha hablado con compañeros que acabaron en cursos anteriores y le han recomendado que haga algún estudio complementario para que le resulte más fácil obtener un trabajo bien remunerado. Lo que es indudable es que necesita mejorar su nivel de inglés, pero no sabe si irse a estudiar fuera o quedarse en España en alguna academia.

¿Qué procedimientos seguiría para decidir bien? Especifica la decisión tomada.

Situación 28

Sara está terminando los estudios de canto en el conservatorio. Su amiga Nuria le ha pedido que cante en su boda, pero ella se siente insegura, ya que tiene dificultades con las notas agudas. Al revisar el repertorio que su amiga le ha pedido, ha visto que algunas piezas tienen muchos agudos, por lo que ha decidido cantar, pero no todas las obras que le ha sugerido, porque no resultaría bien.

¿Es adecuada la conclusión? ¿Por qué?

Situación 29

Víctor es alcalde de su pueblo por el partido A. Va a presentarse de nuevo como candidato al cargo en las próximas elecciones municipales y está calculando las posibilidades que tiene de resultar elegido de nuevo. Teniendo en cuenta que en las dos últimas convocatorias su candidatura obtuvo un 60% de los votos, confía en volver a ganar en esta ocasión con el mismo porcentaje.

¿Es bueno el pronóstico de Víctor? ¿Por qué?

Situación 30

No todas las personas o las parejas homosexuales serán buenas candidatas para la adopción, lo mismo que ocurre entre las heterosexuales. Lo que cualifica a las personas para ser buenos padres son sus actitudes, sus capacidades educativas, su sensibilidad, su salud mental, su estabilidad emocional y, en el caso de parejas, las buenas relaciones entre los adultos. El reto para los profesionales de la adopción es decidir qué personas o parejas muestran esas cualidades y, en consecuencia, si son idóneas para adoptar niños, y cuáles no. Todo lo que la investigación ha concluido por ahora muestra que la orientación sexual no debe desempeñar un papel clave en la toma de decisión acerca de dicha idoneidad.

Identifica la postura que se defiende y las razones que se ofrecen en su apoyo.

Situación 31

Diálogo entre dos candidatos a presidente del gobierno:

Candidato A:

¿Por qué su gobierno le da la máxima prioridad a la delincuencia juvenil, cuando hay otros problemas más perentorios, como el hambre o la mortandad infantil, que no están siendo atendidos?

Candidato B:

Me sorprende que mi oponente piense que matar no es grave. Con la escalada de violencia que estamos padeciendo en nuestras ciudades, nos enfrentamos a un problema de descomposición social. A mi contrincante político le gustaría una sociedad en la que las personas nunca pudieran pasear tranquilas, ni estar protegidas ni siquiera en sus propias casas. (sic)

¿Es adecuada la respuesta del candidato B? ¿Por qué?

Situación 32

Lucía tiene un negocio y necesita contratar a una chica, ya que ella sola no puede con todo el trabajo. Para ello, está haciendo una selección. Los requisitos mínimos que exige son: tener el título de Administración, que sea simpática (porque va a trabajar de cara al público), que tenga una edad entre 20 y 35 años, y que posea un año de experiencia en trabajos similares. Estas condiciones son excluyentes, esto es, no contratará a nadie que no las cumpla. Como requisitos

deseables y adicionales, pero no necesarios, valorará un nivel medio-alto de inglés y de ofimática. Se han presentado veinte chicas, a las que ha de entrevistar.

¿Qué criterios debe seguir para elegir la candidata más adecuada? Justifíque.

Situación 33

Eres el responsable de una cadena de montaje de autos. En ella trabajan 9 empleados, de los cuales, 5 se dedican a ensamblar las piezas y los otros 4 se dedican a colocar las piezas resultantes en la siguiente cadena. La dirección te ha pedido que no hagan la pausa del refrigerio todos al mismo tiempo, porque disminuye mucho la producción. Por tanto, has decidido que, para que esto no suceda, nunca pueden quedar menos de 6 personas trabajando ni mayor número de empleados colocando que ensamblando.

¿Cómo lo organizarías para que salieran todos con el mínimo de turnos? Especifica las secuencias de los turnos de comida.

Situación 34

Defender la obligatoriedad de usar el cinturón de seguridad, es lo mismo que defender la obligatoriedad de usar ropas de baño de cuerpo entero, porque reduce las quemaduras de sol en el verano. El problema está en que este asunto es una cuestión de derechos individuales, y nosotros pasivamente, tal cual borregos sumisos, acatamos esta ley injusta.

¿Es adecuada esta forma de argumentar en contra de la obligación de abrocharse el cinturón? ¿Por qué?

Situación 35

Sandra es ama de casa y no trabaja. Su marido, Paco, es policía. Viven en un departamento que compraron hace unos años y aún están pagando la hipoteca. Él cobra alrededor de 1.500.000 pesos al mes y ahora se ha empeñado en cambiar de auto, en contra de la opinión de su mujer. Este año, Sandra estaba contenta porque las cuotas de la hipoteca se habían reducido y a solo tenían que pagar 400.000 pesos al mes. Pero a este gasto hay que añadir la letra de 700.000 pesos mensuales del auto. Ella se da cuenta que no puede vivir con estos gastos y ese sueldo.

¿Qué pasos debería dar ella para resolver el problema? Indica la solución a la que debería llegar Sandra.

Anexo 4

Anexo 4. Secuencia Didáctica. Formato y planeación trabajada durante la propuesta de intervención en el aula: “ABP en el Área de Filosofía para favorecer el Pensamiento Crítico” durante el tercer periodo académico del año lectivo 2017 con los estudiantes del grupo 10-3 de la IE Técnico de Comercio Santa Cecilia de la ciudad de Cali

Formato 2. Planeación, descripción y análisis de los momentos que componen la SD ¹			
Instrumento 1. Planeación de los momentos de la SD			
1. Momento No. 1	Exploración de saberes previos ¿Qué entendemos por Estado, gobierno y justicia?		
2. Sesión (clase)	Una sesión + tres		
3 Fecha en la que se implementará	Agosto 17, 24, 31 y Septiembre 7 de 2017		
4 Resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes	Reconocer saberes previos y los desarrollarlos a partir de las discusiones filosóficas. Comprender diversos tipos de texto, asumiendo una actitud crítica y argumentando sus puntos de vista frente a lo leído.		
5. Descripción del momento, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente. Para este ítem, es importante tener en cuenta que no se debe realizar una descripción general de la actividad, sino de cada componente.	Actividades de los momentos de la SD	Lo que se espera de los estudiantes...	Consignas del docente...Posibles intervenciones
	Actividad 1. Presentación de la unidad curricular, en cuanto al contenido a desarrollar.	Escuchen la propuesta e intervengan cuando tengan preguntas.	Explicación de la estrategia a los estudiantes participantes.
	Actividad 2. Preparación para abordar el enfoque Aprendizaje basado en problemas (ABP)	Según la explicación dada y el trabajo desarrollado en los periodos anteriores, los estudiantes conformen grupos de trabajo teniendo en cuenta los roles que se requieren en cada equipo (ver marco teórico)	Conformación de los grupos de trabajo colaborativo, a través de los cuales los alumnos desarrollarán la actividad de Aprendizaje basado en problemas (ABP).
	Actividad 3. Selección de los estudiantes que realizarán la prueba de pensamiento crítico PENCRIASAL	En plenaria, decidan cómo o quiénes presentarán la prueba de pensamiento crítico	Junto con la presentación de la propuesta de trabajo en el aula, se consultará con los estudiantes sobre cómo se seleccionarán las cinco personas que presentarán la prueba de pensamiento crítico.
	Actividad 4. Aplicación de la prueba PENCRIASAL.	Realicen la prueba en línea, una vez se decida quiénes serán los participantes.	Realizar inducción sobre la realización de la prueba.
	Actividad 5. Lluvia de ideas ¿qué entienden por Estado y por justicia? Esto se socializa y se escribe en el tablero para que tomen apuntes de sus ideas.	Presenten sus percepciones ante la plenaria de los estudiantes, tomar apuntes de las ideas.	Moderar las intervenciones y registrar en el tablero lo que va surgiendo. Permitir que se llegue a una conclusión grupal sobre este aspecto.

¹ Roa Casas, Catalina; Pérez Abril, Mauricio; Villegas Mendoza, Laura & Vargas González, Ángela (2015). *Escribir las prácticas: una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico realizado en las aulas*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana – COLCIENCIAS. Y del curso virtual *Referentes para la didáctica del lenguaje* orientado por [Cecilia](#) para la Secretaría de Educación distrital

1

Actividad 6. Exploración de saberes previos	Reflexionen a modo personal sobre estas cuestiones y luego presenten sus ideas a los compañeros. Se espera evidenciar, a manera individual que entienden o saben sobre conceptos como: Estado, gobierno, justicia, autoridad, sociedad.	Presentar las siguientes preguntas: 1. Enumera una serie de ventajas y desventajas de la vida en sociedad. 2. ¿Qué es antes: el individuo o la sociedad? 3. Haz una lista de personas o instituciones en las que reconozcas alguna autoridad. 4. ¿De qué depende que la autoridad se legitima o ilegítima? 5. ¿Por qué crees que es necesario el Estado? 6. ¿Qué diferencia hay entre Estado y gobierno? Propiciar la participación espontánea y moderar las intervenciones.
Actividad 7. Delimitación y diferenciación los conceptos explorados.	Cada estudiante recibe la lectura de alguno de los filósofos y debe leerla subrayando la idea central acerca del Estado, el gobierno y la justicia. Luego debe conformar grupos, asegurándose de que todos los integrantes hayan leído un filósofo distinto, deben socializar a los demás lo que leyeron. Posteriormente, deben establecer las diferencias y similitudes entre los filósofos y escribir una conclusión general acerca de los conceptos de Estado, gobierno, justicia. Se leerá la conclusión frente a todos los compañeros.	Presentar breve información sobre teoría política desde Locke, Rousseau, Spinoza y Rawls . Fragmentos de texto del libro de Filosofía: Paradigma 1, editorial Vincen Vives . Permitir establecer un consenso frente a los conceptos abordados a través de la regulación de los tiempos de trabajo, la moderación las participaciones y el registro de las ideas que surgen en el tablero.
Actividad 8. Tarea	Traigan a la clase, por medio digital o físico una noticia según la instrucción de la docente.	Consulta noticias en donde se evidencien situaciones de injusticia social en nuestro país
Actividad 9. Película. “Todos los hombres del rey”: está basada en el libro del mismo nombre escrito por Robert Penn Warren (EE.UU., 1905-1989) “cuenta la	Identifiquen algunos elementos comunes entre la película y las situaciones encontradas en la tarea y establezcan cuáles creen que son las causas que generan dichas problemáticas. Tomen nota de ellas en su cuaderno.	A través de la película hacer intervenciones en las escenas que refuerzan la problemática que se está abordando.

2

Instrumento 1. Planeación de los momentos de la SD			
1. Momento No. 2	Presentación de nueva información ¿Cuáles son las principales problemáticas que afronta el Estado colombiano?		
2. Sesión (clase)	Dos sesiones		
3 Fecha en la que se implementará	Septiembre 14 y 21 de 2017		
4. Resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes	Poner en entredicho las creencias y opiniones del sentido común para someterlas al examen filosófico. Identificar en algunas teorías filosóficas las posibles causas de las problemáticas que padece el Estado colombiano y presentar posibles soluciones		
5. Descripción del momento, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente. Para este ítem, es importante tener en cuenta que no se debe realizar una descripción general de la actividad, sino de cada componente.	Actividades de los momentos de la SD	Lo que se espera de los estudiantes...	Consignas del docente...Posibles intervenciones
	Actividad 1. Definir el concepto de Estado	Una vez se haya conceptualizado en torno al Estado y con base en la noticia que ya se había trabajado, determinen qué función o elemento del Estado está fallando y qué genera esa situación de injusticia.	Definir Estado desde Norberto Bobbio; lectura de la definición y explicación magistral sobre las funciones y características del Estado.
	Actividad 2. Posturas filosóficas frente al Estado, gobierno y justicia.	Según los equipos de trabajo conformados, escojan uno de los filósofos presentados: Aristóteles, Locke, Spinoza, Rousseau y Rawls. Lean la información suministrada e identifiquen en ella la tesis del autor en lo relacionado con el contrato social. Definan los conceptos centrales en la tesis del autor: estado de naturaleza, contrato social, voluntad general, consenso. Cada grupo debe presentar la nueva información al resto del salón, mientras los demás compañeros toman apuntes y extraen la información que consideran relevante.	Presentar los textos de cada filósofo a la clase y negociar qué filósofo escogerá cada grupo. Mediar en los grupos de trabajo frente a las posibles dudas o confrontaciones. Retroalimentar los hallazgos de los grupos con sus integrantes para que ellos puedan definir qué información es pertinente para presentar al salón.
6. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes	Exposición de los estudiantes, se evaluará con base a la rúbrica. Apuntes de los estudiantes en sus cuadernos.		
7. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización	Síntesis de la exposición de los estudiantes, evaluación de la rúbrica, observaciones de clase.		

4

	historia del ascenso al poder de un idealista en el mundo de la política de Luisiana, y de la corrupción que finalmente lo conduce hasta su perdición." (Fernández García, s.f.) Adaptación, dirección y producción de Steven Zaillian. En el reparto están Sean Penn, Jude Law, Kate Winslet, James Gandolfini, Anthony Hopkins, Patricia Clarkson, Mark Ruffalo.		
	Actividad 10. Reflexión y comentarios de la película (cinero)	Socialicen los elementos comunes entre la película y las situaciones encontradas en la noticia y establezcan cuáles creen que son las causas que generan dichas problemáticas. Registren sus reflexiones en el cuaderno.	A través de algunas escenas clave, suscitar polémica por las situaciones que ocurren en el contexto nacional relacionado con los problemas de corrupción e injusticia social. Moderar las participaciones de los estudiantes.
6. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes	La prueba de pensamiento crítico PENCRISAL será el mecanismo que permitirá realizar un diagnóstico de los estudiantes en cuanto sus habilidades en: razonamiento deductivo, inductivo y práctico, toma de decisiones, y solución de problemas. Participación de los estudiantes y sus registros en el cuaderno conforme a las actividades planeadas.		
7. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización	El resultado de la prueba será un primer insumo para la sistematización de la información. Como segunda medida, se registrarán en un diario personal las observaciones de la clase en lo concerniente a la elección de los candidatos para presentar la prueba, la conformación de los grupos de trabajo y las inquietudes que les surgen a lo largo de la presentación. Se registrarán las observaciones de clase frente al manejo de los tiempos. Se tomará nota de las respuestas escritas de los estudiantes.		

3

Instrumento 1. Planeación de los momentos de la SD		
1. Momento No. 3	Resolución de problemas. ¿Cómo sería un Estado justo o ideal?	
2. Sesión (clase)	Dos sesiones	
3 Fecha en la que se implementará	Septiembre 28 y Octubre 5 de 2017	
4. Resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes	Formular preguntas que promueven la discusión filosófica y generan nuevas preguntas filosóficas. Escribir textos que evidencien procedimientos sistemáticos de corrección lingüística y el uso de estrategias de producción textual.	
5. Descripción del momento, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente. Para este ítem, es importante tener en cuenta que no se debe realizar una descripción general de la actividad, sino de cada componente.	Actividades de los momentos de la SD	Lo que se espera de los estudiantes...
	Actividad 1. Debate	Por grupos, asuman una postura frente al papel del Estado en una situación hipotética, deben defender desde alguna de las teorías estudiadas en clase anterior. Cada grupo leerá a la clase el texto que elaboró previamente. Los demás estudiantes escucharán la ponencia y elaborarán preguntas acerca del tema que se discute. El grupo debe responder las preguntas observando la posición del filósofo que trabajó.
	Actividad 2. Reescritura de la ponencia	Reescriban la ponencia con base en los resultados del debate.
		Consignas del docente...Posibles intervenciones
		Presentar una situación hipotética de injusticia social que los estudiantes deben resolver. Instrucciones: El grupo debe resolver la situación asumiendo la posición de uno de los filósofos trabajados en clase. La postura que asuman y la defensa de su tesis deben presentarse en un texto argumentativo según rúbrica anexa. Cada grupo tendrá la oportunidad de leer su ponencia, defenderla con base en las preguntas que hagan los otros grupos. Es deber de los espectadores: hacer preguntas y/o detectar falacias argumentativas en cada ponencia de un contricante.
		Asesorar la reescritura según lo solicitado en la rúbrica.
6. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes	Seguimiento a la rúbrica de textos argumentativos, preguntas que hace y responde cada grupo, cantidad de falacias argumentativas halladas en cada ponencia, reescritura de la ponencia.	
7. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización	Ponencia (con base en la rúbrica), observaciones de clase.	

5

Instrumento 1. Planeación de los momentos de la SD		
1. Momento No. 2	Presentación de nueva información ¿Cuáles son las principales problemáticas que afronta el Estado colombiano?	
2. Sesión (clase)	Dos sesiones	
3 Fecha en la que se implementará	Septiembre 14 y 21 de 2017	
4. Resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes	Poner en entredicho las creencias y opiniones del sentido común para someterlas al examen filosófico. Identificar en algunas teorías filosóficas las posibles causas de las problemáticas que padece el Estado colombiano y presentar posibles soluciones	
5. Descripción del momento, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente. Para este ítem, es importante tener en cuenta que no se debe realizar una descripción general de la actividad, sino de cada componente.	Actividades de los momentos de la SD	Lo que se espera de los estudiantes...
	Actividad 1. Definir el concepto de Estado	Una vez se haya conceptualizado en torno al Estado y con base en la noticia que ya se había trabajado, determinen qué función o elemento del Estado está fallando y qué genera esa situación de injusticia.
	Actividad 2. Posturas filosóficas frente al Estado, gobierno y justicia.	Según los equipos de trabajo conformados, escojan uno de los filósofos presentados: Aristóteles, Locke, Spinoza, Rousseau y Rawls. Lean la información suministrada e identifiquen en ella la tesis del autor en lo relacionado con el contrato social Definan los conceptos centrales en la tesis del autor: estado de naturaleza, contrato social, voluntad general, consenso. Cada grupo debe presentar la nueva información al resto del salón, mientras los demás compañeros toman apuntes y extraen la información que consideran relevante.
		Consignas del docente...Posibles intervenciones
		Definir Estado desde Norberto Bobbio: lectura de la definición y explicación magistral sobre las funciones y características del Estado.
		Presentar los textos de cada filósofo a la clase y negociar qué filósofo escogerá cada grupo. Mediar en los grupos de trabajo frente a las posibles dudas o confrontaciones. Retroalimentar los hallazgos de los grupos con sus integrantes para que ellos puedan definir qué información es pertinente para presentar al salón.
6. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes	Exposición de los estudiantes, se evaluará con base a la rúbrica. Apuntes de los estudiantes en sus cuadernos.	
7. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización	Síntesis de la exposición de los estudiantes, evaluación de la rúbrica, observaciones de clase.	

4

<i>Instrumento 1. Planeación de los momentos de la SD</i>			
1. Momento No. 4	Afianzamiento de habilidades en ABP ¿Cuál es nuestro rol ante las injusticias sociales?		
2. Sesión (clase)	Dos sesiones		
3 Fecha en la que se implementará	Octubre 5 y 12 de 2017		
4. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes	Poner en entredicho las creencias y opiniones del sentido común para someterlas al examen filosófico. Formular preguntas que promueven la discusión filosófica y generan nuevas preguntas filosóficas. Escribir textos que evidencien procedimientos sistemáticos de corrección lingüística y el uso de estrategias de producción textual.		
5. Descripción del momento, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente. Para este ítem, es importante tener en cuenta que no se debe realizar una descripción general de la actividad, sino de cada componente.	Actividades de los momentos de la SD	Lo que se espera de los estudiantes...	Consignas del docente...Posibles intervenciones
	Actividad 1. Selección de una situación problemática en nuestro entorno local, relacionada con la justicia social.	En plenaria los estudiantes seleccionen una situación que afecte a la comunidad y que sea de evidente injusticia. Cada grupo decidirá qué aspecto de esa problemática trabajará en su informe final.	Mediar en la discusión, apoyar con preguntas para evaluar si la situación amerita el trabajo en clase. Sugerir enfoque para que cada grupo pueda abordar la situación desde un ángulo diferente.
	Actividad 2. Análisis y escritura de ponencia	Evalúan los factores políticos, características del Estado y elementos en teoría política para analizar la situación. Todas estas consideraciones deben estar escritas en el texto que producirán.	Se diseñará, en conjunto, una estructura de texto (sugerida) para abordar todos los aspectos que deben ser objeto de reflexión. Para presentar la información de soporte pueden usarse imágenes, estadísticas, videos que permitan visibilizar la situación y comprender su dimensión.
	Actividad 3. Foro	Socializan su escrito en clase apoyados en los recursos audiovisuales que consideren necesarios.	Mediará en los tiempos y en la sesión de preguntas y respuestas al final de cada intervención. El grupo, al finalizar cada ponencia evaluará si cumple con los requerimientos de estructura del texto y de apoyos para mejor comprensión de la situación.
6. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes	Evaluación del grupo frente a cada ponencia (co-evaluación)		
7. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización	Ponencias finales, observaciones de clase.		

6

<i>Instrumento 1. Planeación de los momentos de la SD</i>			
1. Momento No. 5	Cierre		
2. Sesión (clase)	Una sesión		
3 Fecha en la que se implementará	Octubre 19 de 2017		
4. resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes			
5. Descripción del momento, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente. Para este ítem, es importante tener en cuenta que no se debe realizar una descripción general de la actividad, sino de cada componente.	Actividades de los momentos de la SD	Lo que se espera de los estudiantes...	Consignas del docente...Posibles intervenciones
	Actividad 1. Conversatorio	Evalúen los aprendizajes alcanzados, presenten las dudas que surgen a raíz de los contenidos trabajados. Reflexionar en torno a las situaciones Actividad lúdica frente a los retos que podemos asumir (Desafío de estrellas)	¿Qué actitudes deberíamos asumir frente a las situaciones de injusticia del Estado y frente a la injusticia en general?
	Actividad 2. Prueba de cierre	Los cinco estudiantes seleccionados realizarán nuevamente la prueba PENCRISAL	Generar las condiciones para acceder a la prueba.
6. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes	Resultados de la prueba, respuestas de los estudiantes en el conversatorio		
7. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización	El resultado de la prueba será esencial para hacer la evaluación final de la secuencia, observaciones frente al conversatorio.		

Anexo 5

Anexo 5. Registro de observaciones de la docente al finalizar la aplicación de actividades planeadas en la secuencia didáctica.

Sesión 2:

Presentación de la pregunta problematizadora

¿Cómo sería un Estado justo o ideal?

Exploración de saberes previos:


- Inicialmente se pregunta a los estudiantes qué entienden por Estado y por justicia. Esto se socializa y se escribe en el tablero para que tomen apuntes de sus ideas.
- Posteriormente, se escriben las siguientes preguntas para que cada uno las responda en su cuaderno de manera individual y luego se socializan con el grupo (es importante socializar las preguntas antes de que las empiecen a responder):
 - Enumera una serie de ventajas y desventajas de la vida en sociedad.
 - ¿Qué es antes: el individuo o la sociedad?
 - Haz una lista de personas o instituciones en las que reconozcas alguna autoridad.
 - ¿De qué depende que la autoridad sea legítima o ilegítima?
 - ¿Por qué crees que es necesario el Estado?
 - ¿Qué diferencia hay entre el Estado y gobierno?


Presentación de nueva información:


- Definir y diferenciar Estado y gobierno. Desde la teoría de Locke, Rousseau, Spinoza y Rawls (lectura del texto de Vincen Vives Filosofía Paradigma.
- Cada estudiante recibe la lectura de alguno de los filósofos y debe leerla subrayando la idea central acerca del Estado.


Evaluación:


- Luego deben conformar un grupo de cuatro estudiantes asegurándose de que cada uno tenga un


 **Isabel Cristina Lopez Benavides**
10-3 se realizó en agosto 17, se indagó entre los estudiantes que es Estado, gobierno y justicia. Definieron estado como lo que ejerce control y justicia como dar a cada quien lo que se merece. 20 minutos


 **Isabel Cristina Lopez Benavides**
10-3 se realizó en agosto 17, se respondieron individualmente. Son reuentes a socializar, pero expresaron sus opiniones al respecto 40 minutos

 **Isabel Cristina Lopez Benavides**
10-6 se realizó en agosto 24 tomó 30 minutos responder y 10 minutos socializar. En general entienden por Estado todo lo que permite mantener en control al país.

 **Isabel Cristina Lopez Benavides**
10-5 se realizó en agosto 22. Tomó 40 minutos. Este día también se registraron los contenidos del área para el tercer periodo y se trabajó una hora porque hubo Escuelas Culturales de Paz.

 **Isabel Cristina Lopez Benavides**
10-3 se realizó en agosto 24. La lectura individual le genera más dificultad a unos que a otros. Quienes leyeron el texto de Rousseau tuvieron más dificultad para comprender la idea central y diferenciar los conceptos "Estado de naturaleza" y "Pacto social". 40 minutos

 **Isabel Cristina Lopez Benavides**
10-6 se realizó en agosto 24, solo se hizo el trabajo individual. En agosto 31 se realizó la parte grupal.

 **Isabel Cristina Lopez Benavides**
10-3 se inició en agosto 24, pero dado que no fue posible que algunos compañeros explicaran la

Anexo 6

Anexo 6 Transcripción respuestas Actividad 6 momento 1.

Ventajas:

E1: “Una ventaja de vivir en sociedad es que puedes recibir ayuda y viceversa/ La sociedad impone reglas las cuales hace que el ser humano aprenda a tener un comportamiento adecuado y tenga normas de convivencia en su vida/También nos ayuda en el desarrollo de nuestra personalidad, a saber comunicarnos y expresarnos.”

E2: “Amistades/Trabajo en equipo/No sentirse solo”

E3: “La familia/Costumbres/Permite aprender de las personas que nos rodean profesional y personalmente/formas de trabajo distintas/Vivir regidos por normas de vida que nos permitan comportarnos de una manera adecuada/Nos permite tener pareja para poder tener descendientes que puedan poblar a tierra/Trabajo en equipo.”

E4: “En la sociedad hay más unión/Hay más dependencia/Hay personas con las cuales interactuar y compartir/La convivencia.”

Desventajas:

E1: “una de las desventajas y la más grande es que pueden haber conflictos ya sea por diferencias de pensamiento, simplemente el hecho de que no compartan diferencias.”

E2: “Ser juzgados sin poder defendernos/No ponerse de acuerdo porque hay diferentes opiniones”

E3: “la desconfianza, la agresión, la envidia, la hipocresía, los vipolares, los secuestros” (sic)

E4: no reporta