UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

# Fomento del pensamiento crítico en el aula mediante una herramienta virtual

**Margarita Domínguez Cadena**

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Posgrados de Ingeniería y Administración
Maestría en Enseñanza de Las Ciencias Exactas y Naturales
Palmira
2019

# Fomento del pensamiento crítico en el aula mediante una herramienta virtual

**Margarita Domínguez Cadena**

Trabajo Final presentado como requisito parcial para optar al título de:

**Magister en Enseñanza de las Ciencias Naturales y Exactas**

Directora:

Ph. D. Luz Stella Cadavid Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Posgrados de Ingeniería y Administración
Maestría en Enseñanza de Las Ciencias Exactas y Naturales
Palmira 2019

## *Dedicatoria*

*La autora dedica su trabajo de forma especial:*

*Primero a Dios Padre Celestial por ser mi luz, mi guía y permitirme culminar con este proyecto de vida.*

*A mis eternos amores, mis hijos Nicolás y Sara, quienes fueron el motor que me impulsaron todo el tiempo a culminar con el presente trabajo.*

*A mis padres, Fernando y Omaira, que siempre me acompañan.*

*A Jhon Jairo por creer en mí.*

*Los amo con toda mi alma.*

## *Reflexión*

*"La enseñanza debe ser tal que pueda recibirse como el mejor regalo y no como una amarga obligación."*

*Albert Einstein*

# Agradecimientos

La autora expresa sus más sinceros agradecimientos a:

- A Dios Padre, quien me acompañó y me guio en todo este proceso.
- A mis bellos hijos Nicolás y Sarita, por regalarme de su tiempo y por comprender que debía terminar con esta etapa en mi vida.
- A mi directora Luz Stella, por su apoyo incondicional y por confiar en mí.
- Al profesor Oscar Herrera por su apoyo – acompañamiento incondicional en el proceso de escritura y redacción del presente trabajo de investigación.
- A la profesora Teresa Pontón, directora de la maestría, por su orientación y exigencia en este trabajo para que diera un resultado de buena calidad.
- A mis estudiantes por su alegría y colaboración.
- A mi amiga Alba Roció por el apoyo incondicional y sus consejos en todo este proceso al realizar mi tesis.
- A la Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ingeniería y Administración - Sede Palmira.
- A todas aquellas personas que no menciono pero que de alguna manera contribuyeron al proceso y culminación del presente trabajo.

A todos mil gracias.

# Resumen

La presente investigación tuvo por objeto fortalecer en los estudiantes de grado 10 de la Institución Educativa Ateneo, Sede Santa Isabel, jornada de la mañana, la competencia argumentativa en el desarrollo del pensamiento crítico, mediante una estrategia de enseñanza, apoyada en el uso del foro virtual en la red social Facebook. La metodología utilizada fue de enfoque cualitativo mediante el análisis de las intervenciones de los estudiantes en un foro diagnóstico, las cuales serán contrastadas con las opiniones en un foro final en torno al concepto de “El hombre”. Los foros diagnóstico y final, estuvieron apoyados por una secuencia de actividades de conceptualización, comparación, reflexión, retroalimentación y formulación de nuevos aprendizajes. Se concluyó que la estrategia fue favorable para mejorar el pensamiento crítico, mediante el fortalecimiento de la capacidad de argumentación, pero fue más efectiva al estar apoyada por actividades complementarias y de refuerzo.

**Palabras claves:** Pensamiento crítico, enseñanza - aprendizaje, filosofía, foro virtual, redes sociales.

# Abstract

The purpose of this research was to strengthen in the 10th grade students of the Athenaeum Educational Institution, Santa Isabel Headquarters, morning session, the argumentative competence in the development of critical thinking, through a teaching strategy, supported by the use of the forum virtual on the social network Facebook. The methodology used was of a qualitative approach by analyzing the interventions of the students in a diagnostic forum, which were contrasted with the opinions in a final forum around the concept of "Man". The diagnostic and final forums were supported by a sequence of conceptualization, comparison, reflection, feedback and formulation of new learning activities. It is concluded that the strategy is favorable to improve critical thinking, by strengthening the argumentation capacity, but it was more effective as it was supported by complementary and reinforcement activities.


**Keywords:** Critical thinking, teaching-learning, philosophy, virtual forum, social networks.

# Contenido

**Pág.**

**1. Planteamiento del problema ..... 14**
1.1 Formulación del problema ..... 16
1.2 Justificación ..... 17
1.3 Antecedentes de la Investigación ..... 20

**2. Marco Teórico ..... 26**
2.1 Aprendizaje significativo ..... 26
2.2. El Constructivismo ..... 28
2.3. Pensamiento crítico en el aula ..... 29
2.3.1. Habilidades y disposiciones del pensamiento crítico ..... 31
2.3.2. Características del pensador crítico ..... 33
2.3.3. Los niveles de pensamiento ..... 34
2.4. La argumentación en la formación del pensamiento crítico ..... 35
2.4.1. La argumentación ..... 36
2.4.2. Funcionamiento de la argumentación ..... 37
2.4.3. Tipos de argumento ..... 37
2.5. Estrategias de aprendizaje en la enseñanza de la filosofía ..... 38
2.6. Aprendizaje virtual: conectividad ..... 39
2.7. Foro virtual ..... 40
2.7.1. Tipos de foro ..... 42

**3. Objetivos ..... 44**
3.1 Objetivo general ..... 44
3.2. Objetivos específicos ..... 44

**4. Metodología ..... 45**
4.1. Tipo de investigación ..... 45
4.2. Instrumentos de recolección de datos ..... 46
4.2.1. La observación ..... 46
4.2.2. El cuestionario ..... 46
4.3. Instrumentos de análisis de datos ..... 47
4.4. Población ..... 47
4.5 Momentos de la investigación ..... 48
4.5.1 Diseño e implementación de la propuesta ..... 48
4.5.2 Identificación de ideas ..... 49
4.5.3 Evaluación de la propuesta pedagógica ..... 49

**5. Resultados ..... 51**

5.1. Diseño e implementación de la propuesta didáctica con el foro virtual para desarrollar el pensamiento crítico .....51
5.1.1. Diagnóstico..... 51
1. 5.1.1.1. Nivel en las habilidades de pensamiento crítico (deducción, inferencia, análisis y evaluación) en el foro inicial en Facebook.....51
2. 5.1.1.2. Manejo de tipos de argumentos en el foro inicial.....53
5.2. Desarrollo de la propuesta y motivación al diálogo, el debate y la argumentación .54
5.2.1. Nivel en las habilidades de pensamiento crítico (deducción, inferencia, análisis y evaluación) durante el desarrollo de la propuesta..... 54
5.2.2. Usos de tipos de argumentos durante el desarrollo de la propuesta..... 57
5.3. Evaluación de la propuesta didáctica como herramienta para promover competencias argumentativas y el desarrollo del pensamiento crítico .....58
5.3.1. Nivel en las habilidades de pensamiento crítico (deducción, inferencia, análisis y evaluación) en el foro final en Facebook ..... 58
5.3.2. Usos de tipos de argumentos en el foro final..... 60
5.3.3. Comparativa final a nivel de competencias y logros ..... 62

**6. Discusión .....64**

**7. Conclusiones.....68**

**8. Recomendaciones.....69**

**9. Referencias Bibliográfica.....70**

**10. Anexos .....74**

# Lista de figuras

**Pág.**

**Figura 1. Niveles de pensamiento por Villarini (2003, p.38)** 26
**Figura 2. Funciones de la argumentación. Fuente: Zubiría (2006, p. 107)** 29
**Figura 3. Funcionamiento del método de triangulación y convergencia. Fuente: Cerda, (1992, p. 51)** 39
**Figura 4. Habilidades de pensamiento crítico en el foro inicial en Facebook, antes de aplicar la propuesta. Fuente: elaboración propia.** 44
**Figura 5. Nivel de manejo de tipos de argumentos en el foro inicial. Fuente: propia.** 45
**Figura 6. Nivel en las habilidades de pensamiento crítico (deducción, inferencia, análisis y evaluación) en el ejercicio intermedio. Fuente: propia.** 46
**Figura 7. Tipos de argumentos utilizados por los estudiantes en el ejercicio intermedio.** Fuente: propia. 49
**Figura 8. Habilidades de pensamiento crítico en el foro final en Facebook, una vez aplicada la propuesta**. Fuente: propia. 51
**Figura 9. Usos de tipos de argumentos en el foro final. Fuente: propia.** 53
**Figura 10. Resultados en la participación del foro inicial. Fuente: propia.** 55
**Figura 11. Resultados en la participación del foro final. Fuente: propia.** 55

# Lista de tablas

**Pág.**
**Tabla 1. Capacidades del pensamiento crítico. Fuente: Ennis (2011). 23**
**Tabla 2. Características del pensador crítico según Facione. Fuente: Facione (2009). 24**

# Introducción

El mundo está afrontando grandes cambios en todos los ámbitos. Los avances científicos, culturales y tecnológicos han obligado a las sociedades a transformarse para ser cada día más competentes con las nuevas exigencias de la globalización, de tal forma que se acrecienta día a día la demanda de seres humanos capaces de transformar la realidad a la que se ven enfrentados. En consecuencia, existe una necesidad imperiosa por fortalecer las habilidades que les permitan afrontar estos nuevos retos. Dicha formación no debe ser solo académica, sino también axiológica, en tanto requiere una gran responsabilidad de la humanidad con su actuar, el compromiso de crear una mejor sociedad, lo cual se dinamiza asumiendo una actitud más crítica frente a la vida.

La anterior situación genera una reflexión sobre el rol de la escuela. En la actualidad, la educación debe apropiarse de diversas estrategias de aprendizaje y de un sinnúmero de recursos didácticos para lograr la orientación y el aprovechamiento de los talentos y capacidades que poseen los estudiantes, un aprendizaje significativo que permita potencializar diversas competencias para lograr un pensamiento crítico. Así entonces, la escuela debe convertirse en un espacio que contribuya a fomentar más oportunidades para intercambiar, dialogar y desarrollar competencias con mayor sentido argumentativo y crítico.

En este contexto, es de conocimiento general que el uso de las redes sociales para las diferentes generaciones se ha masificado, especialmente en la población adolescente. Dicha población, socialmente caracterizada por el exitismo, inmediatismo, prisa y ansiedad permanentes, con algunos desaciertos o siguiendo procesos sin un soporte consciente, es un objeto de investigación pertinente en el desarrollo de las actividades que fortalezcan la formación de ciudadanos más críticos y, en consecuencia, más responsables con su contexto.

Así pues, el uso de foros virtuales como recurso hace parte de esas estrategias de aprendizajes, ya que permite que los jóvenes puedan construir aprendizajes de manera

colaborativa, estimulando sus habilidades del pensamiento crítico, conduciéndolos a que se formulen preguntas y reflexionen frente a los diferentes tópicos o situaciones que se les presenten no solo en el contexto escolar sino en su vida diaria.

Así, esta investigación se basó en una intervención didáctica en un grupo de estudiantes de décimo grado y se realizó bajo un enfoque cualitativo en tres momentos: al inicio, un taller diagnóstico para activar los saberes previos de los jóvenes y determinar sus niveles preliminares de argumentación; en un segundo momento, se evaluó el proceso de desarrollo de la competencia argumentativa con las intervenciones en un debate acerca del concepto de "hombre", del sentido filosófico potente que puede tener indagar al respecto, utilizando el método socrático, a través de un grupo cerrado en la red social Facebook; este momento se apoyó de diversas actividades complementarias, como talleres de solución. En el último momento, se determinaron los avances del proceso de pensamiento crítico, a través de un taller de cierre que facilitó los aportes y disensiones respetuosas en sus argumentos.

Existen investigaciones nacionales e internacionales que han avanzado en el fortalecimiento del pensamiento crítico de los estudiantes (Castro, 2015; López, 2012; Santiago, 2016; Montoya y Monsalve, 2008; Zapata, 2011; Lara, Ávila y Olivares, 2017; Tabares, 2010; Suárez, Colón, Cohen y Colpas, 2016) y que fueron valiosos antecedentes durante la elaboración de este proyecto, porque validan la pertinencia del trabajo con el pensamiento crítico, la argumentación y el método socrático en redes sociales.

Con base en lo anterior, se gestó la propuesta didáctica para fortalecer la competencia argumentativa en el desarrollo del pensamiento crítico mediante una estrategia de enseñanza basada en el uso del foro virtual a través de la red social Facebook en los estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa Ateneo, Sede Santa Isabel. En este mismo sentido, en el contexto de la Institución Educativa Ateneo, se habían aplicado algunas estrategias con dicho propósito, aunque sin que hubiese una reflexión pedagógica pertinente de parte de docentes y directivos. Es así como para la presente investigación se trabajó en el área de filosofía, en un grupo de grado 10º.

En el primer capítulo de este documento, se plantea el problema de investigación y su justificación, donde un panorama de la situación del pensamiento crítico en la escuela sirve como punto de partida a las intenciones del proyecto. También se encuentran los

antecedentes, que comprueban la pertinencia del trabajo a realizar y la estrategia didáctica en la que se cimienta. Posteriormente se presenta el marco teórico, donde a partir de las áreas del pensamiento crítico, la argumentación, la enseñanza de la filosofía y la utilización de redes sociales en el aula, se explican las bases conceptuales que rigieron la investigación. Luego se presentan los objetivos, después la metodología, donde se explica a grandes rasgos la manera como se alcanzará cada objetivo específico propuesto. En el apartado de resultados se sintetiza la experiencia de la intervención didáctica, a partir de los avances que tuvieron los estudiantes en sus competencias argumentativas en los tres momentos de la misma, y luego la respectiva discusión y conclusiones.

Estos resultados denotan que el uso de la red social Facebook como un foro de discusión tuvo incidencia en el mejoramiento las competencias argumentativas del grupo de estudio. Sin embargo, en el proceso se reconoció que la estrategia puede ser más efectiva si la argumentación y los tipos de argumentos se trabajan previamente a las actividades con el foro, y no por primera vez con el uso del mismo. Esto significa que, desde las políticas educativas y la planeación de currículos escolares, las competencias argumentativas deben ser trabajadas, sino de manera trasversal, por lo menos desde grado octavo o noveno, ya que se limita generalmente a los grados décimo y once.

# 1. Planteamiento del problema

El Ministerio de Educación Nacional (MEN), a través de las orientaciones pedagógicas para la enseñanza de la filosofía en la Educación media, propone un currículo organizado en competencias básicas: interpretativa, argumentativa y propositiva, con el fin de aportar al mejoramiento de las prácticas educativas en el campo de la enseñanza de esta disciplina. Según el MEN, dichas competencias permiten que los jóvenes desarrollen habilidades que mejoren la calidad de los aprendizajes y garanticen su desarrollo integral en el mundo contemporáneo. Desde esta perspectiva, el objetivo de la práctica pedagógica es trascender de un modelo didáctico memorista, basado principalmente en la reproducción mental de conceptos, a uno que, además del dominio teórico, facilite el desarrollo de competencias para formar sujetos autónomos, amantes del diálogo y de la creatividad (MEN, 2010).

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante la aplicación de estrategias didácticas innovadoras que permitan mejorar la calidad de los aprendizajes y la adopción de competencias propias de la filosofía, como el desarrollo del pensamiento crítico, la dialógica y la creatividad (López, 2012). Es necesario proponer un modelo de enseñanza que sea más significativo para las generaciones de hoy, que brinde diversas herramientas y metodologías para cambiar los ambientes de aprendizaje.

La falta de pensamiento crítico en la escuela no es solo un asunto de la asignatura de filosofía. Al tratarse de un conjunto de habilidades relacionadas con que el estudiante aprenda a aprender y adquiera autonomía intelectual, es un asunto que compete a todas las áreas del currículo (López Aymes, 2012). Así, la problemática de la necesidad de desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes se aúna a la de hallar usos más provechosos para herramientas digitales como lo son las redes sociales, ya que más allá de servir como entretenimiento o diario personal y público de sus usuarios, dispone de algunas características que pueden utilizarse a favor de la enseñanza de temas concretos.

El tema concreto con el que se trabajó en este proyecto fue el de la pregunta por el sentido del hombre, el foco de la llamada “antropología filosófica”, según la cual el hombre, luego de rechazar que su vida y ser estuviesen determinados por un tipo de energía o fuerza superior deificada, trata de hallarse sentido a su existencia y experiencia vital por medio de sus propios racionamientos (González, 2002). El filósofo Mijail Malishev, desde la lectura de González (2002), llegó a considerar que “el hombre al crearse, al inventarse a cada

momento en la inmanencia del mundo y del tiempo, lo hace mediante el ejercicio de la libertad y en conciencia de su inmanencia (…) Hay que aprender a ver al hombre como lo que es: ser de este mundo" (p. 4). De tal modo, la pregunta por el sentido del ser del hombre tiene que ver directamente con el pensamiento crítico y la posibilidad de desarrollarlo en un grupo de jóvenes en la recta final de su etapa escolar.

Para esto, se planteó y llevó a cabo una secuencia de estrategias didácticas que fueran cercanas a los jóvenes y los motivaran en su búsqueda del sentido del ser. Entre una de sus utilidades de las herramientas digitales, está la de poder crear grupos en los cuales los miembros pueden compartir públicamente información, enlaces, archivos, imágenes, etc., que sirven a modo de foro. La novedad desde el ámbito de la filosofía que este trabajo presenta es la de incluir el método socrático en esta nueva modalidad de comunicación grupal.

La docente investigadora ha constatado, en su experiencia como profesora del área de filosofía, la falta de pensamiento crítico en el aula, ya que la mayoría de los estudiantes optan por memorizar y no aprehender los conceptos y nociones que se estén enseñando. Es así que este trabajo planteó una propuesta de enseñanza de la filosofía a través del uso del foro virtual que permitió fortalecer la competencia argumentativa en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de grado 10° de la I.E Ateneo, sede Santa Isabel, jornada de la mañana.

Por otra parte, se debe especificar que el MEN ha establecido la enseñanza de la filosofía, hermanada con el desarrollo del pensamiento crítico, solo para los grados décimo y once de la educación media. Esta situación conlleva a que los jóvenes no estén familiarizados desde temprana edad con los diferentes métodos empleados en esta disciplina, como por ejemplo el de la reflexión y el cuestionamiento constante frente a los diferentes problemas que enfrenta el ser humano. Además, muchos docentes aún se niegan a dejar los antiguos métodos de enseñanza y solo se limitan al método tradicional de transmisión de conceptos.

En la actualidad, esta disciplina no cuenta con estándares básicos de aprendizaje sino con una guía de orientación (MEN, 2010) que permite a los docentes tener algunas directrices de cómo abordarla en el aula y enfatiza en el desarrollo de unas competencias

propias: crítica, dialógica y creativa. En consecuencia, se facilitaría el desarrollo de habilidades diversas en los estudiantes para desenvolverse en la cotidianidad.

En el caso de la Institución Educativa Ateneo, sede Santa Isabel, jornada de la mañana, se habían venido desarrollando en los tres años previos a la estrategia, una serie de acciones encaminadas a la participación en ambientes virtuales, con algunos avances. Sin embargo, se continúan evidenciando desempeños básicos en las pruebas internas de Filosofía por cuanto las respuestas a talleres tipo Prueba Saber, son literales; igual ocurre en actividades como lectura de imágenes o interpretación de textos filosóficos. Las participaciones orales o escritas se limitan a lo superficial, evidenciando bajos niveles de argumentación y preocupados más por obtener un buen resultado cuantitativo, lo que no da cuenta de aprendizajes más significativos (ver anexo 1).

A lo anterior, se suma que el Departamento de Filosofía de la Institución, no posee criterios unificados que faciliten el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes, con el fortalecimiento de las competencias argumentativas.

## 1.1 Formulación del problema

De tal manera, en esencia, el trabajo plantea la problemática de la enseñanza de la Filosofía en la escuela y cómo esta disciplina continúa siendo abordada de forma tradicional, lo que genera en los estudiantes propensión hacia la misma. Por consiguiente, es necesario hacer una reflexión sobre los nuevos roles de quienes actúan en el proceso de enseñanza aprendizaje, sobre cómo ha sido abordada en el aula las nuevas orientaciones pedagógicas propuestas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), sobre los nuevos contextos en los que se desenvuelven los jóvenes y sobre los nuevos desafíos a los que se deben enfrentar los docentes para que los aprendizajes sean más pertinentes y respondan a los intereses de las nuevas generaciones.

De acuerdo con lo anterior, se planteó la siguiente pregunta de investigación:

*¿De qué manera el foro virtual en la red social Facebook© fortalece la competencia argumentativa en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Ateneo Sede Santa Isabel?*

## 1.2 Justificación

El fortalecimiento del pensamiento crítico es importante porque permite formar personas capaces de tomar decisiones acertadas y contribuir positivamente en el desarrollo de la sociedad, que sean capaces de ser autónomos y asumir posiciones frente a las diferentes situaciones a las que se enfrentan. Los procesos de pensamiento, por sí solos, son arbitrarios o parcializados, no obstante, la calidad de lo que se produce depende de la calidad del pensamiento. Cuando el pensamiento no se desarrolla exitosamente, los resultados no son favorables; “La excelencia en el pensamiento, sin embargo, debe ejercitarse de forma sistemática” (Paul y Elder, 2003).

En dicho proceso sistemático del pensamiento, aquellos que alcancen un nivel de pensamiento en el orden superior, es decir, el nivel crítico, son capaces de reflexionar sobre su propio punto de vista para tomar decisiones más acertadas. Se trata entonces de asumir procesos más autorregulados, autodirigidos, autocorregidos y autocríticos que los hagan más conscientes de su propio aprendizaje.

Uno de los retos a los que se debe enfrentar la enseñanza de la filosofía en la actualidad es el fortalecimiento del pensamiento crítico, especialmente en estudiantes de Básica secundaria y Media, ya que, en estas etapas de la escolaridad, hay un avance en los procesos cognitivos. A este reto en la enseñanza de la Filosofía, se suman las exigencias en el marco de la presentación de la Prueba Saber desde el año 2000, la cual analiza competencias básicas, especialmente la interpretativa, la argumentativa y la propositiva, que dieron un giro a la anterior Prueba Saber que evaluaba saberes más memorísticos. Las exigencias de hoy obligan a la filosofía a trascender en este sentido, porque es su deber facilitar y propiciar los espacios que le permitan a los jóvenes poder interactuar y exponer sus propios criterios, pero que también sepan reconocer y respetar que existen otros puntos de vista con los cuales se puede estar de acuerdo o no.

De tal modo, para efectos de este proyecto se centró la reflexión en torno a un problema filosófico que sigue en desarrollo y sin una respuesta concreta desde la antigüedad: la pregunta por el hombre. Desde la llamada “antropología filosófica”, preguntarse por el hombre es al mismo tiempo hablar sobre la naturaleza distinguida de nuestra especie y aquello que caracteriza al ser humano por encima de los otros animales, es decir, se trata de un tema del área de la filosofía propicio para desarrollar el pensamiento crítico en un

grupo de adolescentes. Hacer esa pregunta es, al mismo tiempo, cuestionar el sentido del ser; como afirma González,

> la tarea de suyo propia del hombre, ser *gestae*, consiste en la permanente búsqueda de un puesto en el cosmos. Esta búsqueda homogenizaría a la par que distinguiría a los hombres: todo hombre está igualmente propenso a esta búsqueda, pero la manera de emprenderla es singular. No existe una idea exclusiva y acabada del hombre. Todo gran filósofo ha propuesto una noción, revelando con ello la esencial motilidad de ser del hombre. El puesto de cada singular no está designado previamente para cada individuo, es más bien el producto de su empeño y esmero (González, 2002, p. 7)

Del mismo modo, dentro de los planes de estudios propuestos por el MEN (2010) la pregunta por el hombre forma parte de los componentes para grado décimo y el desarrollo del pensamiento crítico. Sin embargo, al tratar de introducir la cuestión filosófica en un grupo de jóvenes cuyos principales intereses se encontraban alejados de estas reflexiones, debía optarse por medios cercanos a ellos y que favorecieran su participación a la vez que estimularan el debate.

Es por esto que la presente propuesta estuvo encaminada a la generación de un espacio que resulta cómodo para los jóvenes de hoy por su carácter virtual. El foro, desde la red social Facebook, es un ambiente conocido por ellos, en el cual interactúan la mayor parte de su tiempo, sin embargo, en muchas ocasiones es mal utilizado, al compartirse allí mucha información imprecisa o engañosa. Hay información que pasa de usuario a usuario de manera indiscriminada sin que las personas se detengan a analizar bien su contenido, solo porque es tendencia o se viraliza; también es usada para agredir o burlarse de quien opina o tiene un punto de vista diferente y no para construir debate. Por ello, cuando se trabaja con información y más aún de una fuente como Internet, que puede ser “pseudoinformación”, es decir con apariencia de información de calidad, se deben contrastar las fuentes, remitiéndose a direcciones confiables como revistas científicas o institucionales (Belloch, 2012).

Algunas experiencias anteriores verifican la utilidad de estrategias como esta. En Perazzo (2015), se concluye que la relevancia de la comunicación multidireccional de tipo asincrónica con retroalimentación diferida que posibilitan los foros permite mejores

procesos de construcción de significado, de sentido en el aprendizaje y de variación en las estrategias utilizadas por los docentes. La interacción colectiva de los participantes en el foro, en este caso de los estudiantes, permite activar procesos interpsicológicos de construcción del conocimiento con mayor sentido y la creación de una zona de comunicación intersubjetiva y colaborativa con funciones didácticas.

En la implementación de una estrategia como los foros virtuales, los estudiantes se comunican, intercambian información, formulan preguntas, exponen situaciones, responden preguntas, sintetizan pensamientos, reflexionan y cuestionan con el apoyo del docente quien retroalimenta los diálogos (Perazzo, 2015). De tal manera, esta investigación concentró su interés en los foros académicos virtuales, particularmente los que se construyen en los grupos de la red social Facebook. De acuerdo con Arango (2003), los foros académicos propician mecanismos de participación a través de discusiones con argumentos y reflexiones de los participantes, llevándolos a un diálogo pragmático donde la intención última resulta ser más la indagación, el diálogo o el intercambio de pensamientos que la persuasión al interlocutor. Este tipo de foro puede llevar a los estudiantes a la construcción de aprendizajes colaborativos, fomentando el respeto por la opinión del otro y desenvolviéndose en un ambiente más cercano para ellos. La escuela, y específicamente la filosofía, deben aprovechar todos esos nuevos contextos en donde se mueven los estudiantes para convertirlos en una herramienta a favor de la construcción de aprendizajes y en aras de fortalecer un pensamiento crítico que les permita asumir roles más significativos en la sociedad.

De acuerdo con lo planteado por el MEN, la enseñanza de la filosofía en la escuela es importante porque ayuda a desarrollar una mente capaz de pensar por sí misma y de cuestionarse no solo frente a los hechos sociales sino también sobre su contexto, a justificar las ideas propias, promueve la tolerancia y el planteamiento de posibles soluciones, etc. “La presencia de la Filosofía en la educación media permite que los jóvenes puedan desarrollar, desde el conocimiento de la problemática filosófica, habilidades para el debate, el diálogo y la confrontación de ideas” (MEN, 2010. p. 25).

Algunas de las principales características de la Filosofía y de la naturaleza humana son la actitud reflexiva, el planteamiento de preguntas o el deseo de saber. Ello implica todo un proceso que debe atravesar los diferentes niveles del pensamiento, desde el literal,

pasando por el inferencial hasta llegar al nivel crítico. Es así como la Filosofía puede brindar los espacios idóneos para fortalecer los procesos de pensamiento en todos sus niveles, puesto que una de sus funciones es la formación de la conciencia crítica que se centra más en lo oral más que en el razonamiento (Correa, 2012). Por lo anterior, es imperioso proponer un modelo de enseñanza más significativo, que brinde diversas estrategias para cambiar los ambientes de aprendizaje en el aula. Estas deben estar sujetas a los nuevos avances tecnológicos, pues no se puede seguir desconociendo que los jóvenes del siglo XXI reciben un fuerte impacto de las nuevas tecnologías y que sus vidas transcurren la mayor parte del tiempo frente a una pantalla.

La tarea de la escuela y de los docentes no es tanto impartir una cantidad de conceptos especializados, sino, ante todo, enseñar a los jóvenes a aprender a pensar, procurar que el estudiante llegue a adquirir una autonomía intelectual y se convierta en ciudadano crítico frente a las diversas situaciones sociales de la sociedad y de su entorno.

## 1.3 Antecedentes de la Investigación

Enseñar filosofía a los jóvenes de hoy requiere trascender las prácticas tradicionales en el aula y generar procesos innovadores que conlleven a un aprendizaje significativo, pero que además genere en ellos un pensamiento crítico y reflexivo que pueda ser aplicado en su vida diaria. Por lo tanto, los papeles de la escuela y del docente deben ir encaminados a crear espacios que fortalezcan en los estudiantes el desarrollo de habilidades que les permitan afrontar y transformar su realidad. Esta problemática ya ha sido abordada por muchos docentes que, preocupados por su quehacer, han intentado dar respuestas a través de diferentes propuestas de investigación.

Desde la experiencia de la docente investigadora, la enseñanza de la filosofía estuvo centrada en la utilización de estrategias a partir de guías encaminadas a la lectura de un texto filosófico y a partir de ésta, la elaboración de un taller en forma grupal. Los resultados, en muchos casos, no fueron satisfactorios, pues redundaban en la poca motivación para alcanzar los objetivos propuestos. Con el paso del tiempo, las pesquisas para generar estrategias más motivantes y atractivas, llevaron a encontrar el foro virtual como una posibilidad que pudiese generar, además de motivación, un espacio de encuentro de ideas,

argumentos y, en últimas, un potencial fortalecimiento del pensamiento crítico de los estudiantes.

Así entonces, en este apartado se toman como referentes algunas investigaciones que se sintetizan a continuación:

Un primer trabajo que aporta significativamente a la investigación en curso corresponde a Castro (2015), cuyo propósito fue valorar los efectos de la aplicación de una propuesta basada en el uso de los foros en la plataforma virtual Paideia, en la que utilizó como metodología la presentación de una serie de cuatro preguntas que permitieron observar las habilidades del pensamiento crítico de las estudiantes. La investigación fue cuantitativa, con una muestra de 39 estudiantes, a quienes se les aplicó una prueba escrita, una diagnóstica y otra post-intervención, considerando las principales habilidades del pensamiento crítico: el análisis, la inferencia, la argumentación y la formulación de propuestas o soluciones. Los resultados de la prueba se evaluaron con una rúbrica, demostrando que la aplicación del foro llevó a las estudiantes a promover procesos cognitivos reflexivos acerca de lo que se aprende y cómo estos pueden llevar a la creación de operaciones del orden mental, necesarias para la formación del pensamiento crítico (Castro, 2015).

En la segunda investigación a reseñar, se encuentra la de López (2012), donde la autora reflexiona acerca de la importancia de desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes para que estos logren autonomía intelectual y, de esta manera, identificar argumentos, elaborar inferencias, evaluar y deducir conclusiones con autoridad. Se remite a referencias conceptuales del pensamiento crítico para algunos autores quienes lo definen como la capacidad de emitir un juicio o asumir una actitud contestataria o como una lista de destrezas o habilidades para la formación de ciudadanos críticos. No obstante, se concentra en autores como Ennis (1985) y Paul (1993). El primero señala que el pensamiento crítico debe ser entendido como un “pensamiento racional y reflexivo interesado en decidir en qué hacer o creer” (López, 2012. p.43). El segundo autor se concentra en las distintas formas de abordar el pensamiento crítico en el aula y sobre la importancia de estimular la indagación y la exploración a través de preguntas socráticas del tipo clarificación, explora suposiciones y fuentes, investiga razones y evidencias, investiga las implicaciones y consecuencias, acerca de puntos de vista o perspectivas, sobre preguntas, las cuales

estimulen la adquisición de conocimientos. Del tipo de preguntas que implican pensamiento de este orden y cómo se orienten en los estudiantes, puede depender la relación de sus conocimientos previos, sus experiencias, con su propio aprendizaje.

López (2012) concluye que los modelos actuales de desarrollo del pensamiento crítico con más éxito son aquellos que relacionan la enseñanza de sus habilidades con situaciones o problemas de la vida cotidiana, fortaleciendo la toma de conciencia, la forma de pensar y enfrentar situaciones problema. Este trabajo concierne con la investigación planteada, ya que permite clarificar las diferentes habilidades propias del pensamiento crítico, ejemplifica algunas de las preguntas socráticas que se pueden utilizar para estimularlo y plantea diferentes métodos de enseñanza que pueden permitir el desarrollo de un pensamiento autónomo y creativo.

Un tercer trabajo que reflexiona sobre la problemática es el de Santiago (2016). Su propósito es mejorar la calidad de vida, entendiendo que la sociedad es dinámica y que la educación se debe modernizar según las exigencias del momento histórico, la demanda y necesidades de los jóvenes. La tesis apunta acerca de la importancia de hacer transformaciones curriculares significativas con el ánimo de trascender los estándares tradicionales e innovar en los procesos de enseñanza, pues se ha evidenciado que el aprendizaje memorístico y reproductivo limita el desarrollo del pensamiento crítico.

Por otra parte, los autores Montoya y Monsalve (2008) plantean siete propuestas para ser aplicadas en el aula desde cualquier disciplina, con el propósito de desarrollar habilidades de pensamiento crítico a partir del análisis de la realidad, es decir “todo aquello que rodea al hombre; todo lo que existe y a lo que él tiene acceso a través de sus sentidos y de la razón: la política, economía, el arte, la cultura y la educación, entre otras tantas dimensiones y actividades” (Montoya y Monsalve 2008, p. 5).

El trabajo de Montoya y Monsalve (2008), desarrollado durante tres meses en sesiones grupales utilizando un chat y foros virtuales en estudiantes de Básica utilizó estrategias tales como el análisis de textos o noticias, análisis reflexivo de un programa televisivo, descripción de posibles cosmovisiones del mundo de algunas sub-culturas, análisis y solución de problemas, análisis de la influencia de las TIC en el desarrollo de la realidad, aprendizaje basado en el diálogo participativo, interpretación y expresión a partir de imágenes. Es válido como antecedente, porque la serie de actividades planteadas arrojó

un resultado satisfactorio evidenciado en el interés de los estudiantes por participar, comunicar sus ideas y reflexionar en grupo.

Entre tanto, Martínez Zapata (2011), en su propuesta aborda algunas estrategias de enseñanza en la didáctica de las Ciencias Sociales fundamentada en las teorías sobre el Constructivismo, el aprendizaje significativo, la pedagogía crítica y las motivaciones que orientan el comportamiento de un individuo, desde las perspectivas conductual, humanista y cognitiva, con el uso de canciones.

La investigación fue desarrollada en tres fases: elaboración, implementación y sistematización, utilizó la técnica de encuesta acerca de lo que los jóvenes piensan sobre el área, luego sobre el proceso de escogencia y análisis de las canciones que serían utilizadas y, finalmente, se diseñó un instrumento tipo taller. El estudio confirmó que la aplicación de esta estrategia permitió la participación, aceptación y acercamiento de los estudiantes hacia la asignatura de Ciencias Sociales, evidenciando avances en los procesos de aprendizajes de algunos estudiantes con mayor motivación por los contenidos durante todo el año.

Este trabajo se relaciona de forma pertinente con la presente investigación, pues permite hacer un análisis sobre la implementación de estrategias en el aula para fortalecer las competencias básicas del pensamiento crítico, proporcionando enunciados claros, objetivos de aprendizajes precisos y una estructura de trabajo que aborda el paso a paso.

En relación con los procesos de formación del pensamiento crítico desde la Filosofía, Torregroza (2012), afirma que la Filosofía facilita el desarrollo de competencias en el aula y en la sociedad. El objetivo del artículo es exponer en forma general las ventajas de la enseñanza de la Filosofía en bachillerato explicada desde las competencias, específicamente las intelectuales en las que se incluyen las competencias discursivas y las competencias lógicas básicas específicas. El autor considera esencial la idea de que la enseñanza de la filosofía debe direccionarse a ser críticos de la realidad social no solo para el estudiante sino para la Filosofía misma.

En lo que se refiere al desarrollo de las competencias discursivas que involucran las destrezas para expresarse correcta y eficazmente, haciendo un buen uso de la lengua natural, se busca fortalecer la comprensión lectora, competencia que, en la mayoría de los

casos, arroja niveles de desempeño bajo en lectura crítica en las evaluaciones internas y/o externas de algunas instituciones educativas. En el caso de las competencias lógicas y de las competencias intelectuales generales que se fundamentan en la capacidad de pensar conceptualmente en un saber hacer en contexto y la comprensión o interpretación del entorno, el conjunto de problemas que se proponen desde la Filosofía se convierte en el insumo para la interpretación y comprensión con un sentido más crítico.

Esto último es importante, teniendo en cuenta que el objetivo principal de la enseñanza de la filosofía es lograr que los estudiantes desarrollen el pensamiento crítico y que se conviertan en ciudadanos críticos, analíticos de la realidad, capaces de leer el contexto social, político y cultural de nuestro país, y se conviertan en actores del cambio y transformadores de su entorno social.

Otros estudios como el de Lara, Ávila y Olivares (2017), se relacionan con una estrategia de aprendizaje basado en problemas a partir de las competencias básicas (saber, saber hacer, saber ser y saber convivir). La aplicación de la estrategia didáctica del Aprendizaje Basado en Problemas busca desde las necesidades e intereses de los estudiantes, promover el desarrollo de competencias en el aula para favorecer su formación integral en situaciones reales y cercanas en sus vidas. El estudio requirió mejorar la estrategia didáctica en mención para garantizar que los estudiantes cambiaran su predisposición al pensamiento crítico, con base en la indagación sobre el contexto, la evaluación y la retroalimentación continua a los estudiantes sobre su desempeño (Lara, Ávila y Olivares 2017, p. 76). Este estudio sirve de apoyo para el desarrollo de la presente propuesta en tanto pretende que el estudiante construya su conocimiento sobre la base de problemas y situaciones de la vida real y que, además, lo haga con el mismo proceso de razonamiento que utilizará cuando sea ciudadano adulto, convirtiéndolo en protagonista de su proceso de aprendizaje.

El siguiente trabajo a reseñar es el de Tabares (2010), el cual muestra la importancia de la filosofía en el aprendizaje escolar. Centra su interés en considerar la importancia de la Filosofía más allá de los conceptos históricos o la resolución de preguntas trascendentales del ser humano, reiterando que tan importante disciplina puede ofrecer una amplia gama de posibilidades para ejercitar el pensamiento en las diversas situaciones que se afrontan en la vida diaria. Así pues, la escuela es un espacio en donde se pueden cimentar las bases

del quehacer filosófico para el fortalecimiento de las capacidades reflexivas, autónomas y críticas de los jóvenes. El artículo invita a poner en práctica otras herramientas que demuestras la necesidad de hacer cambios significativos en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Filosofía, para que no se limite a aprendizajes memorísticos y tradicionales en el aula.

Por otro lado, la investigación de Suárez, Colón, Cohen y Colpas (2016) se dirigió al uso de redes sociales como estrategia de enseñanza-aprendizaje para observar el efecto que el diálogo socrático tiene sobre el pensamiento crítico en un grupo de estudiantes de primer semestre de universidad. La investigación fue de tipo cuantitativo con diseño cuasi-experimental, aplicada a dos grupos, uno control y otro experimental; el grupo control trabajó en forma tradicional y el grupo experimental a través de la aplicación de la estrategia de aprendizaje diálogo socrático, mediado por el foro virtual en un grupo de Facebook. Para la recolección de datos se aplicó un cuestionario con una serie de preguntas formuladas a los estudiantes que, luego del análisis, llevaron a la conclusión de mejoras considerables en los grupos intervenidos, especialmente en comprensión lectora. Este trabajo es pertinente a la presente propuesta, por cuanto aporta elementos de fundamentación teórica sobre el método socrático y la metodología empleada.

# 2. Marco Teórico

## 2.1 Aprendizaje significativo

Entre los autores que han planteado teorías del aprendizaje donde es relevante el papel del estudiante y del pensamiento como transformador del entorno, contrastando su modelo pedagógico-interpretativo con el memorístico, en tanto es productor de saberes, pensamientos y no se sostiene en la retención de información, la recepción pasiva, se encuentran: la teoría de la zona de desarrollo próximo de Lev Vygotsky (1985) y la teoría cognitiva del aprendizaje significativo de David Ausubel (1980).

Vygotsky (1985) hace en su obra un replanteamiento de la psicología y los modelos de aprendizaje que se sustentan en la repetición y la recepción-transmisión de la información entre profesor-estudiante. Según el pedagogo ruso, en los procesos cognitivos se insertan los acervos del sistema cultural, las creencias, los lenguajes, ideologías; por lo cual no puede desdeñarse las experiencias en la construcción de saberes. Vygotsky (1985) cuestiona el modelo pedagógico inspirado en el positivismo, afirmando que en el aula se presentan contactos emocionales y formas de apropiación cultural, en cuanto se construyen y comparten significados. En este orden de ideas, la práctica en el aula no se reduce a la asimilación, sino que el estudiante participa en la construcción de interpretaciones, respondiendo a los referentes de los sistemas culturales.

Vygotsky (1985) se refiere a la zona de desarrollo próximo como el ámbito donde el aprendizaje adquiere la madurez, interiorizando funciones y estrategias de estímulo con lo que alcanza y propicia los aprendizajes que le facilitan el desarrollo cognitivo al joven:

> Los adultos o pares más capacitados pueden apoyar el desarrollo de los educandos como efecto de la colaboración. Con ella se entiende la orientación de maestro o de un auxiliar, al igual que los pares, para la solución de problemas. Los niños aprenden significados, conductas y modos de trabajo escolar en el proceso de la colaboración. Se entiende por colaboración toda interacción comunicativa en la cual se intercambian comprensiones, se desarrollan habilidades y destrezas y se aprenden por imitación todo tipo de conductas (Maldonado, 2004. Pág. 4).

Vygotsky (1985) afirma que el desarrollo psíquico e intelectual transcurre durante toda la vida, en tanto el sujeto esté predispuesto a aprender. De acuerdo con esta competencia cognitiva, el individuo siempre está expuesto a nuevas experiencias que van modificando sus adquisiciones anteriores. El paradigma de la psicología cultural destaca las relaciones creadas por los individuos, descartando los planteamientos del determinismo biológico. En estas creaciones, el lenguaje se presenta con un patrón de referencia que hace posible el aprendizaje de las áreas del saber y la adaptación a un grupo y lugar geográfico.

Los individuos, a través de su apropiación cultural van asimilando una serie de valoraciones morales y éticas, y desarrollando variaciones en la concepción del aprendizaje hasta llegar con el despliegue de talentos y habilidades a la conformación en el individuo de una zona de desarrollo potencial:

> El proceso evolutivo va al remolque del proceso de aprendizaje. Nosotros postulamos que lo que crea la zona de desarrollo potencial es un rasgo esencial del aprendizaje, es decir, el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar no sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante (Vygotsky 1985. Pág. 35).

En las etapas de desarrollo se presentan dos tipos de influencias; más de índole social en cuanto a las relaciones que establece el individuo con sus semejantes desde el periodo de nacimiento (llamadas de sociabilización) y otras de la esfera social institucionalizadas, como las procedentes del ambiente, la cultura, la posición socioeconómica. Vygotsky (1985) afirma la necesidad de que los estudiantes lleguen a la zona de desarrollo potencial, a compartir significados y elaborar esquemas de aprendizaje, alcanzando el desarrollo cognitivo.

Para llegar a este momento didáctico, el aula de clase, debe ser escenario de realimentación, donde la información de retorno se le entregue al estudiante para obtener la corrección de los errores o equivocaciones y gracias a esto una activación del proceso de aprendizaje. Esto se puede lograr mediante el planteamiento de problemas o la estrategia de pregunta-respuesta, sin que medie una evaluación. Se configura de esta manera una estructuración cognitiva como esquema de aprendizaje, donde se articula una formula operacional que contribuye a la solución de problemas sin centrarse en lo

memorístico, si no, en la cogestión del aprendizaje, logrando que emerja la participación y la construcción individual y colectiva de conocimientos.

De esta forma, el aula de clases cambia su fisonomía y funcionamiento, pues ya no es suficiente la transmisión de información:

> “Las clases expositivas, en las cuales el protagonista es el profesor, deben comenzar a perder importancia y ser transformadas en procesos participativos, porque el protagonismo docente debe transformarse de lo expositivo a lo orientador. Orientar, por ejemplo, con las preguntas, para que los aprendices exploren su saber previo y encuentren por ellos mismos las respuestas y soluciones a las tareas en que se encuentran comprometidos” (Maldonado, 2004. pp.4-5).

Este es el planteamiento pertinente para la enseñanza de la filosofía, en cuanto se requiere la participación de los estudiantes para conformar aprendizajes significativos donde es indispensable usar los recursos didácticos para guiar el proceso de construcción de conocimientos, para lo cual, el foro virtual se convierte en una herramienta idónea ya que se ajusta a las necesidades actuales de los jóvenes.

## 2.2. El Constructivismo

El constructivismo es una concepción de la psicología cognitiva que ha sido llevada al ámbito escolar, la cual entiende el conocimiento como el resultado de un proceso de construcción dialógica entre el estudiante y el docente por medio de conceptos elaborados en la interacción en el aula.

El constructivismo rechaza los planteamientos inductivos o transmisionistas según los cuales el cerebro de los estudiantes es un recipiente vacío que debe ser llenado con los saberes e información poseída por el docente, los cuales serán acumulados en la memoria. Ausubel (1980) plantea que se genera en el aprendizaje un puente o relación cognitiva entre los estudiantes y el docente mediante la interacción presentándose una constante retroalimentación en la apropiación de conocimientos.

En el constructivismo son importantes las ideas previas que poseen los estudiantes sobre determinado concepto o fenómeno, se consideran clave para la formación de otros

conceptos relacionados con aquel. Las ideas previas de los jóvenes poseen las siguientes características: poseen una coherencia interna, es decir, están inmersas en su estructura conceptual interna; pueden ser comunes entre estudiantes de diferentes medios y edades; son persistentes, es decir, no se modifican fácilmente con la enseñanza habitual aunque sea reiterada; son semejantes con concepciones que estuvieron vigentes a lo largo de la historia del pensamiento, es decir, coinciden con aspectos de la historia de la ciencia; son fruto de experiencias vividas cotidianamente por los jóvenes y al ser obvias no requieren una posición crítica de ellos para ser aceptadas e incorporadas a su esquema mental.

El proceso de construcción de conocimiento implica la formación de modelos explicativos en los estudiantes, formulados a partir de la generación de hipótesis, reevaluación de conocimientos, la facultad de contrastar los aprendizajes con la realidad del entorno y la formulación de interrogantes. De esta forma, el joven está en capacidad de evaluar las concepciones que se expongan, y tiende a construir conocimientos en el proceso de aprendizaje.

Se pretende mediante el enfoque constructivista encaminar el proceso de construcción de conocimientos, hacia un sistema cognitivo donde el estudiante adquiere la capacidad para solucionar problemas de su cotidianidad. Este aprendizaje es el fundamento de la organización del foro virtual, en tanto que la retroalimentación profesor estudiante permite un mayor acercamiento al aprendizaje y dominio de los conceptos de la filosofía.

## 2.3. Pensamiento crítico en el aula

Una de las principales preocupaciones que hoy en día enfrenta la educación es el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes, más que la enseñanza memorística de conceptos y teorías. En este sentido y en términos generales, el propósito de la escuela debe centrarse en aportar a la formación de ciudadanos críticos, capaces de tomar decisiones acertadas y que se conviertan en miembros que contribuyan a la sociedad, en lugar de ser una carga para ella (Facione, 2007, p.1).

Desde el punto de vista educativo, Lipman (1990, p.2) orienta la importancia del estudio y desarrollo del pensamiento crítico en función de la formación de ciudadanos responsables que respondan al sostenimiento de una sociedad democrática. Para Lipman (1990), uno de

los imaginarios primordiales que trae consigo la idea de democracia ha sido el hecho de que los individuos que hacen parte de una sociedad no solo se deben limitar al hecho de informarse, sino que tienen la obligación de ser partícipes reflexivamente en la construcción de dicha sociedad.

Un individuo responsable es capaz de pensar críticamente, y de dominar las habilidades propias del proceso reflexivo y del pensamiento crítico. Es así, como una persona responsable, es capaz de responder de forma adecuada e inteligente a los requerimientos planteados por situaciones problemáticas (Lipman, 1990) y su formación, en este sentido, solo es posible en una sociedad en la cual la educación tiene su eje en el desarrollo del pensamiento y no solamente en el aprendizaje de contenidos que, si bien son importantes, ya están al alcance de las personas gracias a los avances tecnológicos.

Por su parte, Ennis (2011, p.48), uno de los teóricos más importantes dedicado al estudio del pensamiento, parte de la definición comúnmente utilizada acerca del pensamiento crítico que dice que es un acto reflexivo y razonado a la hora de decidir qué hacer o creer. También hace una aclaración de que no se puede hablar de un pensamiento crítico sin hablar de un pensamiento creativo, entendiendo este último como la capacidad de formular hipótesis, preguntas, ver puntos de vista alternativos, inferir posibles soluciones, entre otros.

En la misma línea, Benejam y Quinquer (2000) afirman que uno de los objetivo de la enseñanza de las ciencias sociales es la formación de ciudadanos críticos capaces de transformar su contexto social, pero esto en la práctica de la enseñanza no se ve muy reflejado porque muchas veces los docentes del área solo se remiten a la transcripción, memorización y reproducción de contenidos pero no incentivan en sus actividades la construcción y desarrollo de un pensamiento autónomo en los estudiantes, que estos sean capaces de asumir posturas diferentes frente a la mirada de los autores o textos que estén trabajando en sus clases.

Para lograr un buen ejercicio que potencie el desarrollo del pensamiento críticos en los jóvenes es importante que se plantean estrategias didácticas que fortalezcan las habilidades cognitivo lingüísticas como las lecturas de textos, estudio de casos, preguntas problemas, juego de roles, entre otros, en donde puedan describir, comparar, argumentar. También es necesario que los docentes tengan un buen dominio de los temas o conceptos que se quieren transmitir, que esos conocimientos se puedan contextualizar y ser

entendidos de una manera más compresible para los estudiantes. Así como planear muy bien las clases, estableciendo tiempos de cada una de las actividades que llevaran a los estudiantes a una mejor comprensión de los conocimientos y que puedan ellos también tener un punto de vista frente a ellos.

Realizar trabajos individuales y grupales que les permitan a los estudiantes poder compartir sus ideas, escuchar las opiniones de los otros y hacer un análisis de cada una de las reflexiones para poder construir un conocimiento colaborativo. Facione (2007) dice que el pensamiento crítico puede ser una tarea colaborativa en tanto las personas trabajen de manera conjunta para tratar de interpretar y resolver un problema. (p.3).

## 2.3.1. Habilidades y disposiciones del pensamiento crítico

Facione (2007) plantea que no todas las personas que sean pensadoras necesariamente sean también buenos pensadores críticos, es necesario que también posean una serie de hábitos que en conjunto forman las habilidades y disposiciones para ser un buen pensador crítico. Se entiende también que un buen pensador crítico es toda aquella persona que sea coherente también en su actuar con valores éticos. De acuerdo con Facione (2007, p. 8), el pensamiento crítico es mucho más que una lista de habilidades cognitivas. El pensador crítico ideal debe además de tener unas habilidades también unas disposiciones que le permitan enfocar de una mejor manera las situaciones de su entorno y de la vida en general.

Ennis (2011) realiza una clasificación y establece una diferencia entre las principales de actividades de pensamiento crítico: por un lado, están las disposiciones que hace referencia a lo que cada individuo aporta a una tarea de pensamiento, por ejemplo, la sensibilidad hacia las creencias y, por otro lado, están las capacidades cognitivas que se hacen necesarias para pensar críticamente

Estas capacidades son expuestas de manera más completa por Ennis et al. (2011,) en la tabla 1:

**Tabla 1. Capacidades del pensamiento crítico. Fuente: Ennis (2011).**

| |
|---|
| 1. Centrarse en la pregunta |

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

Las capacidades propuestas por Ennis (2011) van más allá del componente meramente cognitivo y considera las disposiciones de cada persona, es decir, los rasgos más individuales como los sentimientos o las creencias y que pueden resultar determinantes al momento de plantear, indagar o responder preguntas, especialmente de tipo filosófico, máxime si apuntan a discusiones dialógicas como el concepto sobre “el hombre”. La discusión dialógica puede llevar a que el individuo, en este caso los estudiantes, no solo adquieran conocimiento sobre el tema, sino que puedan expresarse, refutarse, cuestionarse, valorar las posturas de otros, recapitular, plantear hipótesis, generar ambiente de empatía, a partir del desarrollo de una problemática común para todos.

## 2.3.2. Características del pensador crítico

El pensador critico posee mucho más que unas habilidades cognitivas, es aquel que se caracteriza por la manera como recibe y enfrenta los retos que se le presentan en su entorno y en la vida misma. Facione (2009) plantea algunas características que debe tener un buen pensador crítico, Tabla 2:

**Tabla 2. Características del pensador crítico según Facione. Fuente: Facione (2009).**

| |
|---|
| ● Curiosidad por un amplio rango de asuntos |
| ● Preocupación por estar y permanecer bien informado |
| ● Estar alerta para usar el pensamiento crítico |
| ● Confianza en el proceso de indagación razonada |
| ● Confianza en las propias habilidades para razonar |
| ● Mente abierta para considerar puntos de vista divergentes al propio |
| ● Flexibilidad para considerar alternativas y opiniones |
| ● Comprensión de las opiniones de otra gente |
| ● Justa imparcialidad en valorar razonamientos |
| ● Honestidad para encarar los propios prejuicios, estereotipos, tendencias egocéntricas o sociocéntricas. |

La argumentación es uno de los componentes o habilidades del pensamiento crítico. Por lo anterior, es importante que desde la escuela se brinden los elementos necesarios para que los estudiantes desarrollen las habilidades cognitivo lingüísticas desde las diferentes disciplinas. Hay que tener en cuenta que existen muchas personas que poseen estas características, pero no todas las aplican, y si bien es cierto que algunos investigadores afirman que la escuela puede perjudicar el desarrollo de un buen pensamiento crítico, porque esta tiende a coartar muchas veces el pensamiento, hay otros quienes piensan que

la escuela es el escenario propicio para cultivarlo y por ello se han creado numerosos programas para desarrollar las habilidades cognitivas en el aula (López, 2012).

Entre los estudios realizados a estos programas de desarrollo cognitivo se llegó a la conclusión que aquellas actividades que desarrollan mejor el pensamiento crítico son las que permiten al estudiante hacer trabajos basados en proyectos de investigación independiente, trabajar en proyectos de grupos, el desarrollo de ensayos y el debate; estos les permiten construir sus propias respuestas a partir de la reflexión y no solo memorizar y repetir conceptos (2012, p. 50).

Otro punto importante a tener en cuenta y muy discutido también es que el pensamiento crítico está influenciado por los contenidos del curso como por la didáctica empleada para impartirla. Respecto a lo anterior, Lipman (1998) afirma que, si se transversaliza el pensamiento crítico en el currículum, cultivando y promoviendo cualquier habilidad que permita desarrollar procesos cognitivos se obtendrían mejores resultados académicos en los estudiantes (López 2012, p. 50).

### 2.3.3. Los niveles de pensamiento

Definiendo el pensamiento como aquella habilidad de procesar la información de una manera organizada, sistemática, creativa y crítica permitiendo construir conocimientos. En el proceso de pensamiento se distinguen “tres niveles de funcionamiento mental consciente” (Villarini, 2003. p. 38):

El primero es el pensamiento automático o de orden inferior, que hace referencia a aquel pensamiento que hacemos sin pensarlo mucho respondiendo de manera inmediata frente a las diversas situaciones enfrentadas. Esto se da porque nuestro cerebro va almacenando aquellas situaciones que hacemos de modo constante y respetivo como por ejemplo manejar un auto. Luego, encontramos el pensamiento sistemático o de orden medio, aquel en donde nos detenemos a analizar las diferentes situaciones a las que nos enfrentamos haciendo uso de todos los recursos intelectuales para generar nuevos pensamientos. Volviendo al ejemplo del auto, cuando éste por alguna razón no enciende nos detenemos a pensar en cada una de las posibles causas que lo generaron. Y, por último, el pensamiento crítico o de orden superior por medio del cual los individuos son capaces de

retomar su propio pensamiento y hacer una autocrítica de sí mismos y hasta de replantearse de nuevo en sus ideas para generar un nuevo pensamiento, a esto también se le conoce como el proceso de metacognición.

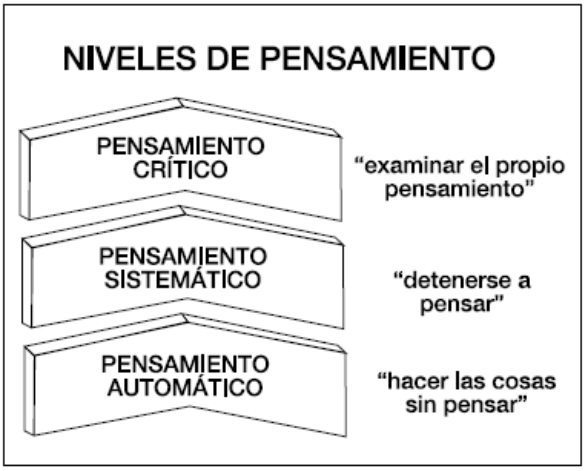



**Figura 1. Niveles de pensamiento por Villarini (2003, p.38)**

## 2.4. La argumentación en la formación del pensamiento crítico

Este trabajo se centrará primordialmente en el desarrollo de la habilidad argumentativa, con la cual se pretende que los estudiantes de grado décimo construyan argumentos fuertes para defender sus puntos de vista y que no se queden solo en meras opiniones que no trasciendan ni aporten a ningún tipo de conocimiento. La argumentación es una actividad cotidiana en la interacción con los demás, sobre todo cuando se trata de defender nuestro punto de vista y de tratar de convencer al interlocutor, por eso se hace tan importante aprender a argumentar y aprender a hacerlo bien.

De acuerdo con Tamayo, Zona y Loaiza (2012, p. 216), la argumentación en el aula se asume desde dos tendencias, una de ellas desde lo estructural, que profundiza en la comprensión de las formas, y desde lo funcional, que permite entender los diferentes usos de los argumentos; en este caso, va a ser abordada desde lo funcional.

### 2.4.1. La argumentación

Argumentar significa brindar un cúmulo de razones para apoyar una conclusión. Así, un argumento no es solamente la afirmación de opiniones, ni se trata de una discusión. Los argumentos son tentativas de apoyar opiniones con razones fuertes y válidas. En este sentido, los argumentos no son infructíferos, sino por el contrario son, esenciales. Según Posada (2010):

> "…el argumento más simple está compuesto de una premisa y una conclusión. Argumentar, en este sentido, es sinónimo de razonar, inferir, deducir, derivar, tomados estos términos en el sentido vago del lenguaje cotidiano. Todos ellos expresan la idea de crear vínculos entre algo y algo más, entre premisa(s) y conclusione(s) (…) en este caso más simple, es crear el lazo entre dos (o más) proposiciones; lazo que generalmente consiste en mostrar cómo de la primera podemos pasar a la segunda" (2010, p. 35).

A partir de la idea anterior, se deduce que argumentar consiste en elaborar una lista de razones que apoyan una posición. Implica elaborar una lista de razones contra la posición contraria, refutar las objeciones contra las razones y defender razones contra objeciones, ampliar razones, objeciones y respuestas con detalles, ejemplos, consecuencias. Es realizar afirmaciones u opiniones de aceptación o rechazo con relación a un conocimiento, situación o punto de vista, las mismas que deben tener un respaldo teórico. Con relación a esto Beas y otros (1995) sostiene que "la argumentación es la mejor herramienta que permite a las personas demostrar las evidencias que apoyan sus planteamientos" (p.90).

El desarrollo de esta habilidad es tan importante como las demás, de tal forma que si los estudiantes aprenden desde pequeños a decir las cosas basándose en argumentos que los sostengan les ayudaríamos a mejorar su forma de juzgar las situaciones a las que se enfrentan, como afirma Boisvert (2004, p. 99) "la opinión o postura de un tema debe ser acompañado con la justificación de argumentos".

Sobre esta habilidad, Zubiría (2006) sostiene que ésta constituye una condición para lograr el pensamiento crítico y añade que las capacidades para argumentar están ligadas íntimamente con la autonomía intelectual, es decir, aquella que permite pensar por uno mismo y plantear ideas o tesis debidamente fundamentadas frente a documentos escritos, noticias, propagandas, discursos políticos, hechos históricos y contenidos académicos.

### 2.4.2. Funcionamiento de la argumentación

De acuerdo a Díaz (2015), “el principal propósito de una argumentación es convencer, lo cual puede obedecer a necesidades como: influir en la opinión de alguna persona o grupo social, modificar alguna opinión del auditorio, disuadir a quienes se muestran opuestos a un punto de vista (…)” (p. 6). Así pues, este convencimiento funciona según una estructura que ha sido analizada por algunos autores.

Posada (2010), con base en los avances teóricos de Perelman, explica la argumentación a partir del funcionamiento de la premisa, que es como se llama a la primera proposición previa a la conclusión. De hecho, Weston (2005) considera como el primer paso elemental para aprender a argumentar el distinguir entre premisa y conclusión (p.19). De acuerdo con Perelman, hay dos tipos de premisas: las relativas a lo real, “datos y creencias que consideramos evidentes, inobjetables, fuera de duda, o razonablemente aceptables” (2010, p. 35-36) y las relativas a lo preferible.

Aquellas relativas a lo real se refiere a lo que el orador y su auditorio consideran real, según un acuerdo tácito que se ha establecido sobre qué es lo real. Entre estas premisas se encuentran los hechos, aludiendo al carácter singular de un evento; y las presunciones o hechos presumibles, que dependen de la deducción; por su parte, las premisas relativas a lo preferible son aquellas que orador y auditorio comparten sobre sus ideales (2010, p. 42). Dentro de ellas se cuentan la apelación a los valores y sus jerarquías; y los lugares comunes de lo preferible.

### 2.4.3. Tipos de argumento

En cuanto a su función, Zubiría (2006) distingue los siguientes tipos de argumento:

- Argumentos Causales: se refieren a los motivos que llevan a que se produzca lo afirmado en la tesis y que sustentan causas, hechos o situaciones que anteceden y explican el origen de alguna nueva situación.
- Argumentos Empíricos: ejemplifican lo afirmado en la tesis, señalando casos específicos en los cuales se comprueba que lo dicho en la tesis es cierto

- Argumentos Analógicos: en vez de multiplicar los ejemplos para apoyar una generalización, discurren en un caso o ejemplo específico a otro.
- Argumentos de autoridad: Recurren a una fuente bien informada e imparcial para soportar lo dicho.
- Argumentos Deductivos: recurren a una ley general para apoyar a un caso más particular.

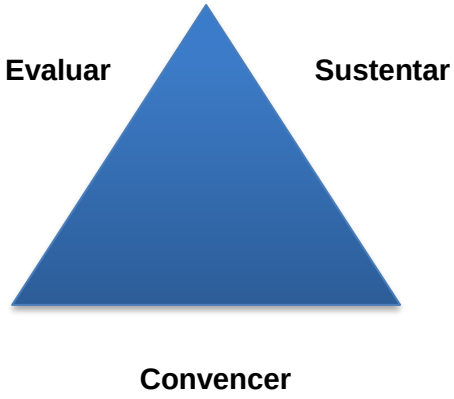



**Figura 2. Funciones de la argumentación. Fuente: Zubiría (2006, p. 107)**

## 2.5. Estrategias de aprendizaje en la enseñanza de la filosofía

De acuerdo con las Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media (2010), se plantean algunas propuestas didácticas para la enseñanza de la filosofía que pueden servir de apoyo para el ejercicio de la enseñanza aprendizaje pero que no deben ser camisa de fuerza ya que estas dependen del contexto, de los objetivos que se pretendan alcanzar, entre otras. Estas estrategias son:

- Lectura y análisis de textos filosóficos
- El seminario
- La disertación filosófica
- El comentario de textos filosóficos
- El debate filosófico
- La exposición magistral de temas filosóficos

- El foro de Filosofía
- Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza de la Filosofía

Del mismo modo, Montoya y Monsalve (2008) proponen otras estrategias de aprendizaje para fomentar el pensamiento crítico en el aula:

- Análisis de textos
- Análisis reflexivo sobre un programa de televisión
- Profundización en torno a las subculturas y grupos sociales
- Análisis y solución de problemas
- Influencia de las TIC en el desarrollo de la realidad
- Aprendizaje basado en el diálogo participativo
- Interpretación y expresión a partir de imágenes, símbolos o lenguaje no verbal

Haciendo una comparación entre lo que propone el MEN con las estrategias de Montoya y Monsalve et al. (2008) y para efectos de este trabajo de investigación el foro se presenta como una actividad que permite el aprendizaje colaborativo, la oportunidad de que los estudiantes se encuentren entre pares para reflexionar sobre sus ideas.

Los foros permiten, como propósito, por un lado, que los estudiantes fortalezcan el ejercicio de la escritura en donde tendrán que exponer sus ideas, organizándolas y argumentándolas. Por otro lado, también permite que participar en un diálogo constructivo, en donde tendrá que asumir y respetar otras opiniones que puedan apoyar o disentir de las propias.

## 2.6. Aprendizaje virtual: conectividad

El Conectivismo es una teoría del aprendizaje suscitado por Stephen Downes y George Siemens (2014). También denominada la teoría del aprendizaje para la era digital, esta teoría parte de las nuevas necesidades a las que se ve enfrentada la sociedad en un mundo cada vez más evolucionado, tecnológicamente y digitalmente.

La escuela no puede ser ajena a estos nuevos cambios en la sociedad y mucho menos desconocer que los jóvenes de hoy se enfrentan competitivamente a un mundo cada vez más complejo y globalizado. Además, los estudiantes de la nueva era digital permanente están conectados en la red, expuestos a un sinnúmero de conocimientos que muchas veces están permeados por información falsa que se viraliza. Por eso es importante que nuestros jóvenes aprendan a discernir, a identificar y a reflexionar críticamente frente a todo aquello que les llega a través de las redes y del internet.

Siemens (2014) afirma que la conectividad está orientada bajo el principio de que la información cambia constantemente y que lo que hoy era conocido como válido mañana ya no será así. Los grandes avances científicos y tecnológicos están dando pasos gigantescos y la cantidad de información que está llegando a través de las redes casi que, a diario, muchas veces no se alcanza a reflexionar sobre los nuevos conocimientos que van llegando. Es por eso que es importante que esta teoría de la conectividad vaya muy ligada con la capacidad y habilidad de reflexión crítica para ser capaces de distinguir entre la información importante y la no importante (Siemens 2014, p.6).

Algunos principios del conectivismo son:

- El aprendizaje y el conocimiento están sujetos a diversos puntos de vista.
- El aprendizaje es un proceso de conectar fuentes de información especializados.
- El aprendizaje reside en dispositivos tecnológicos.
- La capacidad de aprender es más crítica.
- Es necesario una retroalimentación y un mantenimiento de las conexiones para proporcionar el aprendizaje continuo.
- Se debe mantener actualizada la información.
- La toma de decisiones es, un proceso de aprendizaje. El acto de escoger qué se aprende y el significado de la información que se recibe teniendo en cuenta de que la realidad es cambiante.
- Una decisión correcta hoy, puede estar equivocada mañana.

## 2.7. Foro virtual

El termino foro viene del latín “fórum” que significa ¨espacio público¨. El foro es un espacio donde diferentes personas intercambian ideas sobre un tema de interés común, donde se favorece el debate, la concertación y el consenso de ideas. Algunos autores definen foro como una herramienta que permite opiniones de muchas personas en distintos lugares y de manera sincrónica y asincrónica (Arango, 2003). En el contexto educativo esta herramienta permite la interacción de estudiantes desde espacios y tiempos diferentes sin cambiar el sentido e importancia de la información contenida. Así mismo, los foros virtuales resultan muy útiles porque permiten que varias personas puedan interactuar intercambiando opiniones y buscando posibles soluciones a través de un aprendizaje colaborativo.

Dentro de las utilidades de los foros virtuales encontramos que al docente le permite socializar saberes y opiniones entre los estudiantes, hacer un análisis sobre las habilidades argumentativas de los estudiantes y evaluar los progresos cognitivos de estos. En los estudiantes permite argumentar sus opiniones, aprender con los otros, reconocer otras opiniones, profundizar y ampliar un aprendizaje, fortalecer el pensamiento crítico a través del ordenamiento de ideas autónomas, superar barreras de tiempo y espacio, aprender a respetar las ideas de otros.

Castro (2015) hace una reflexión sobre el uso didáctico de los foros virtuales:

- Para enseñar a nuestros estudiantes a ser argumentativos.
- Para fomentar el pensamiento crítico y creativo, preparándolos para que sus opiniones se cimienten con argumentos sólidos.
- Para que haya mayor participación de los estudiantes.
- Para superar la limitación de tiempo y espacio.
- Para superar el límite de las aulas.
- Para estimular respeto a las personas con opiniones diferentes.

También reflexiona sobre el porqué se deben usar los foros en el proceso de enseñanza (Castro, 2015):

- Porque la interacción con otros permite el aprendizaje de manera privilegiada.

- Porque permite un proceso reflexivo, que en el aula a veces no es posible el tiempo limitado.
- Porque exige al estudiante a escribir, a ordenar su pensamiento de manera autónoma.

El uso de la estrategia del foro virtual requiere, como todas las estrategias didácticas en el aula, una planeación secuencial y conectada de actividades que permitan un desarrollo y una culminación exitosa o que provea oportunidades de aprendizaje a corto, mediano o largo plazo. Así, Arango (2003) propone una planeación que se puede sintetizar en: contextualización clara del tema, definición de los propósitos, definición del tiempo de inicio y finalización, dar a conocer las reglas de participación y funciones que deben asumir los participantes y, el acompañamiento constante del docente en el proceso.

Como elemento imprescindible en todo este proceso se debe mantener siempre la motivación retroalimentando participaciones previas, centrando las discusiones, valorando o haciendo observaciones de mejoramiento de las mismas. La motivación es uno de los retos más grandes que debe enfrentar, en este caso el docente, y debe incluir recompensas significativas, proponer ambientes retadores y generadores de conflictos conceptuales, complementar con otras actividades, o analizar elementos claves como el desempeño, el proceso de aprendizaje particular y la aplicación de los conocimientos.

### 2.7.1. Tipos de foro

Arango (2003) también menciona una tipología dentro de la cual se pueden inscribir los foros. Éstos son:

a. Foro técnico
b. Foro social
c. Foro académico

Para el interés particular de esta investigación, se referenciará solo el Foro académico que, dicho sea de paso, según la autora, es el más indicado para los diálogos argumentativos y pragmáticos porque facilita la orientación hacia la indagación y la

reflexión. Estos foros demandan una mirada hacia los diálogos argumentativos y pragmáticos.

En el presente trabajo, se centra la atención en el diálogo argumentativo que abre espacios para el debate lo que permite el fortalecimiento de las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva. En este tipo de diálogo, “los participantes construyen su argumentación desde las lógicas individuales donde toma fuerza la retórica para defender una posición (Arango 2003, p7). Si esta argumentación es coherente, llegará a cambiar el punto de vista del otro.

# 3. Objetivos

## 3.1 Objetivo general

Fortalecer en los estudiantes del grado décimo la competencia argumentativa para el desarrollo del pensamiento crítico mediante una estrategia de enseñanza apoyada en el uso del foro virtual, a través de la red social Facebook.

## 3.2. Objetivos específicos

- Diseñar e implementar una propuesta didáctica para grado 10°, usando el foro virtual como apoyo para la enseñanza de la filosofía y el desarrollo del pensamiento crítico.
- Identificar en los estudiantes de grado décimo el diálogo, el debate de ideas y la argumentación de los puntos de vista propios utilizando el concepto de ¿qué es el hombre?, a través de actividades apoyadas por la red social Facebook.
- Evaluar la eficacia de la propuesta didáctica como herramienta que permite promover competencias argumentativas en el desarrollo del pensamiento crítico.

# 4. Metodología

En este capítulo se presentan los criterios metodológicos dirigidos a la consecución de los objetivos propuestos, los cuales giraron en torno al fortalecimiento del pensamiento crítico en un grupo de estudiantes de grado décimo. De tal manera, primero se presentan los aspectos metodológicos generales del trabajo, como el tipo de investigación, la población y los instrumentos de recolección de datos, para pasar a describir los momentos en los que se desarrollará la intervención didáctica.

## 4.1. Tipo de investigación

Esta investigación es de tipo cualitativo con corte longitudinal (Hernández, Fernández y Baptista 2010), en la que los datos se obtienen en forma no cuantificable basados en la observación, realizando un seguimiento a los mismos sujetos. Su punto de partida es la exploración de las relaciones sociales, así como la descripción de la realidad de la manera en que es experimentada por el estudiantado o el personal en la escuela. Es menester utilizar este tipo de investigación cuando se pretende interpretar el mejoramiento del pensamiento crítico en ejercicios de argumentación que van a hacerse tangibles. Para Cerda (1992), el carácter de “cualidad” de este tipo de investigación recae en la descripción de las propiedades de un objeto o de un fenómeno y se basa en los siguientes aspectos (1992, p. 48).

- Las matemáticas o estadísticas no pueden captar plenamente la interpretación de cosas y fenómenos.
- Se utiliza con preferencia la inferencia inductiva y el análisis diacrónico en los datos.
- Sus garantes son los criterios de credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad.
- Sus fuentes, métodos e investigadores son variados, pero convergen en un punto central del estudio.
- Utiliza la observación y la entrevista como sus técnicas preferentes.
- El análisis se centra en la descripción de fenómenos y cosas observadas.

## 4.2. Instrumentos de recolección de datos

### 4.2.1. La observación

Se trata de fijar la atención en una cosa que ocurra en el espacio del trabajo de campo con una actitud, una postura y un fin determinado en relación con lo que se observa (Cerda, 1992, p. 237). Los elementos básicos en un proceso de observación son el sujeto que observa, el objeto observado, los medios con los que se adquiere la información, en especial los sentidos de la vista y el oído, los instrumentos que sirvieron para captar la información y el marco teórico con el que se interpreta lo observado. De acuerdo a la naturaleza de esta investigación, basada en la aplicación de una estrategia didáctica en un medio virtual, se tratará de una observación no estructurada, que dará cuenta del proceso de los estudiantes en cada etapa del proceso y según la frecuencia y calidad de la participación en el foro virtual.

En el proceso cotidiano de una clase, la observación, en muchos casos, no se hace consciente, obviando, por la premura del tiempo o el afán por el abordaje de un determinado contenido temático, situaciones que pueden llegar a ser trascendentales en el quehacer de la enseñanza-aprendizaje. Por tal razón, en el proceso de investigación que nos ocupa, esta técnica fue de suma importancia para la obtención de los resultados que se detallan adelante.

### 4.2.2. El cuestionario

De acuerdo a Cerda (1992), “el cuestionario hace parte de cualquier procedimiento o técnica donde se utilice la interrogación como medio de obtener información (…) debe responder a dos requisitos básicos: la validez y fiabilidad (p. 312). Validez quiere decir que los datos recogidos se acercan o expresan la realidad sin distorsionarla; mientras fiabilidad se relaciona directamente con el grado de confianza que existe en el instrumento de recolección. El cuestionario utilizado en esta investigación puede verse en el anexo 4.

## 4.3. Instrumentos de análisis de datos

El principal instrumento para analizar e interpretar los datos fue el de triangulación y convergencia (Cerda, 1992), donde “la labor del investigador en este caso se parece mucho a la del topógrafo que localiza los puntos en un mapa y realiza triangulaciones con las diversas miras de sus instrumentos con el propósito de tener una visión desde ángulos y posiciones diferentes” (p. 50). En este sentido, en este trabajo la estrategia didáctica arrojó muestras de los estudiantes, la cual fue interpretada por la docente investigadora a partir de los planteamientos teóricos arriba explicados y su observación en el campo. Cerda elabora un esquema con el que se puede entender mejor esta relación:

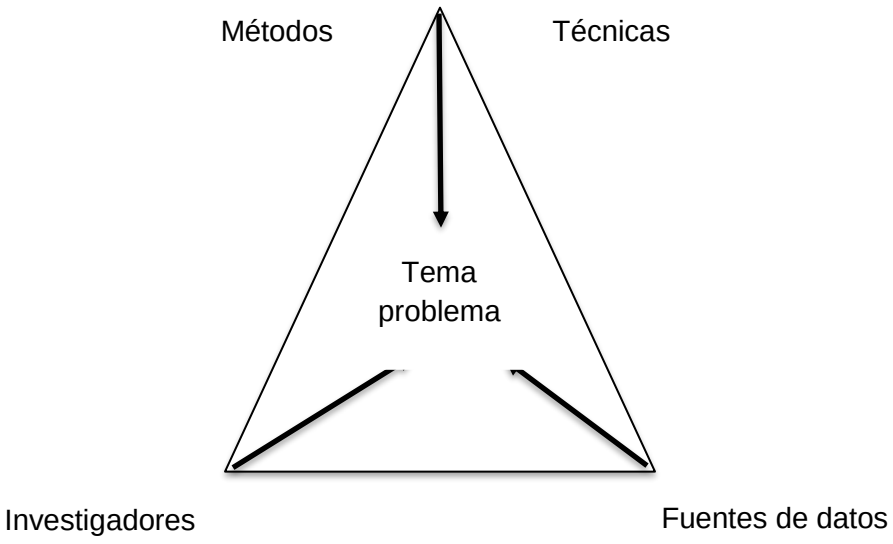



**Figura 3. Funcionamiento del método de triangulación y convergencia. Fuente: Cerda, (1992, p. 51)**

## 4.4. Población

Para el caso concreto, se tomó como población a los estudiantes de grado 10° de la Institución Educativa Ateneo, sede Santa Isabel, jornada de la mañana, del Municipio de Pradera, con una muestra aleatoria de 15 estudiantes, en su mayoría de género masculino, en edades comprendidas entre los 14 y 16 años, pertenecientes a los estratos 1, 2 y 3, que

fueron intervenidos con la técnica de un método de dialéctica para buscar nuevas ideas, a lo largo de un período de doce semanas, lo que permitió ver la evolución de las características y variables observadas en el proceso argumentativo de los estudiantes desde el foro diagnóstico hasta el foro de cierre.

## 4.5 Momentos de la investigación

Esta investigación se desarrolló en tres momentos de acuerdo con los objetivos:

### 4.5.1 Diseño e implementación de la propuesta

Para iniciar se seleccionó el tópico ¿Qué es el hombre? cuyo soporte está sustentado en el Plan de estudios de la Institución para Grado 10°, en el segundo periodo; además, en la propuesta curricular de algunos libros de textos que toman como eje conceptual la antropología filosófica. Paralelamente la docente creó un grupo cerrado de la Red social Facebook, como herramienta de apoyo a las participaciones y diálogos argumentados de los estudiantes.

Antes de la realización del Foro se dio a los estudiantes las indicaciones sobre las reglas mínimas de participación, los criterios que se tuvieron en cuenta en dicho proceso y la forma como deberían realizar tal participación desde casa, en un tiempo determinado según las necesidades, tanto en el foro diagnóstico, como en el foro de cierre y en las clases. Continuó el diseño de la secuencia de actividades a desarrollar, lo cual incluyó la conceptualización de “El Hombre” desde el punto de vista filosófico y las preguntas que esta disciplina se ha planteado a través de la historia de la humanidad (Ver anexo 4).

Las actividades mencionadas se evaluaron teniendo en cuenta como instrumento: guías de trabajo desarrolladas en clase, algunas fotografías de las mismas, el audio de algunas participaciones de los estudiantes y una bitácora de sistematización de las intervenciones en el foro diagnóstico (ver anexo 2 y anexo 4)

### 4.5.2 Identificación de ideas

El segundo momento estuvo orientado a la identificación del debate de ideas y la argumentación de sus puntos de vista partiendo del concepto de ¿qué es el hombre?, a través de actividades apoyadas por la red social Facebook.

El primer paso fue la participación en el foro diagnóstico a partir de la pregunta ¿Qué rasgos y características diferencian al hombre de los demás seres vivos? Posteriormente se abrió un espacio para la conceptualización de teorías sobre el origen del Hombre desde el punto de vista científico, sobre la especificidad de lo Humano, desde lo biológico, lo cognitivo y lo social y la definición del Hombre desde el punto de vista de algunos filósofos.

Continuó la lectura, reflexión y debate sobre la pregunta del foro diagnóstico, la conceptualización y la proyección del video “Lo Humano”. Algunas evidencias de este proceso en el aula de clase se pueden ver en el anexo 6. Este segundo momento finalizó con la construcción de nuevas preguntas sobre la importancia y la necesidad de explicar lo que es “Humano” en su vida cotidiana. Los instrumentos de evaluación utilizados fueron: rúbrica de valoración del foro diagnóstico y una bitácora de sistematización de intervenciones en el foro diagnóstico (Ver anexo 3).

### 4.5.3 Evaluación de la propuesta pedagógica

El último momento de la secuencia de actividades consistió en evaluar la eficacia de la propuesta pedagógica como una herramienta que permitiera apoyar el fortalecimiento de las competencias argumentativas en el desarrollo del pensamiento crítico.

La evaluación se realizó en el foro de cierre, volviendo a la pregunta inicial: ¿Qué rasgos y características diferencian al hombre de los demás seres vivos? En donde se esperó que aplicaran todo el marco teórico que habían adquirido durante la secuencia de actividades, lo que se reflejó en una autoevaluación y coevaluación de las intervenciones en los foros de diagnóstico y de cierre.

A partir de la guía aplicada en el momento 1, se buscó determinar, después de la intervención, los cambios o transformaciones en el proceso de argumentación de los estudiantes. Se tuvo en cuenta una rúbrica comparativa del foro diagnóstico y el foro de

cierre, que soporte dicho análisis y que dé cuenta de los avances en el fortalecimiento del pensamiento crítico.

# 5. Resultados

En este trabajo se formuló como objetivo fortalecer la competencia argumentativa en el desarrollo del pensamiento crítico mediante una estrategia de enseñanza apoyada en el uso del foro virtual a través de la red social Facebook en los estudiantes del grado décimo. Por lo tanto, en este apartado se mostrará el avance en la argumentación y, por consiguiente, en las habilidades de pensamiento crítico entre el foro inicial, un ejercicio de argumentación intermedio y el foro de cierre, según dos criterios: el nivel en las habilidades de pensamiento crítico y el uso de distintos tipos de argumentos en cada ejercicio. Es así como se valida la propuesta y lo realizado en el trabajo de campo.

## 5.1. Diseño e implementación de la propuesta didáctica con el foro virtual para desarrollar el pensamiento crítico

### 5.1.1. Diagnóstico

1. 5.1.1.1. Nivel en las habilidades de pensamiento crítico (deducción, inferencia, análisis y evaluación) en el foro inicial en Facebook

En primer lugar, se realizó una medida del nivel de habilidades relacionadas con el pensamiento crítico como deducción, inferencia, análisis y evaluación en el foro inicial realizado por los estudiantes. En los resultados de esta indagación, sintetizados en la figura 4, se muestra una buena parte de la realidad que se mejoraría con la propuesta.

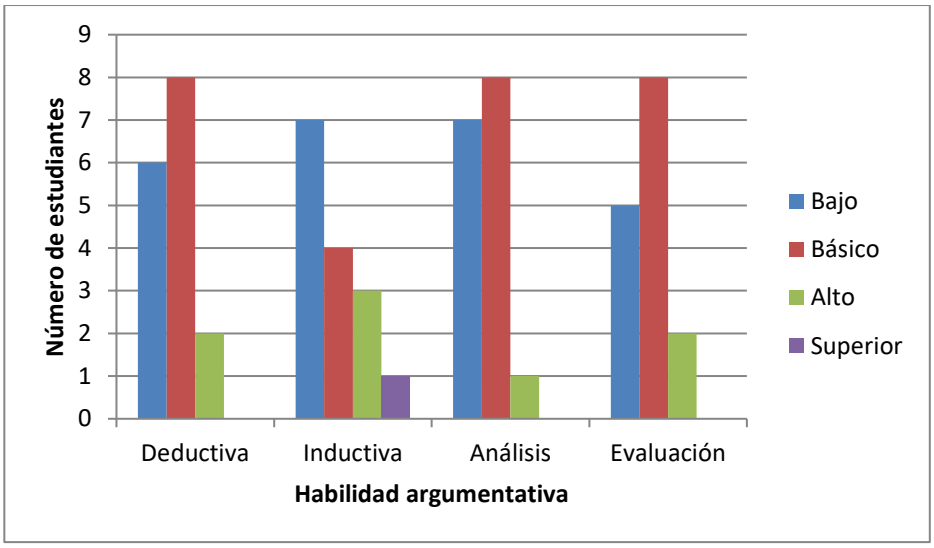



**Figura 4. Habilidades de pensamiento crítico en el foro inicial en Facebook, antes de aplicar la propuesta. Fuente: elaboración propia.**

Como se ve en la figura 4, son predominantes los niveles bajo y básico en las distintas habilidades de pensamiento crítico antes de aplicar la propuesta. 6 y 8 estudiantes tienen niveles bajos y básicos respectivamente en cuanto a la deducción, y 7 y 4 permanecen en este punto en sus inducciones; solo 2 estudiantes, correspondientes al 13% del salón, tienen un nivel de deducción que puede considerarse alto, mientras que 3, 1 y 2 lo alcanzan en sus inducciones, análisis y evaluaciones respectivamente.

Por ejemplo, dice el estudiante N6: “Bueno pues yo creo que el hombre se diferencia de las demás especies, en la mente porque muchas veces esto se ha demostrado, que muchas veces los demás seres vivos demuestran más sentido de pertenencia, amor y razón que hasta los humanos” (N6). Esta idea corresponde a un ejercicio deductivo errado, donde se atribuye a los animales valores propios de los seres humanos. También se encuentran algunos análisis parciales y faltos de argumentos, como el caso del estudiante N13: “Los animales sólo piensan en las necesidades básicas como sobrevivir mientras los humanos siempre piensan en innovarse y facilitarse la vida” (N13). No hay evidencias suficientes de que los estudiantes evalúen, es decir emitan juicios de valor sustentados en argumentos, en el ejercicio del foro inicial.

2. 5.1.1.2. Manejo de tipos de argumentos en el foro inicial

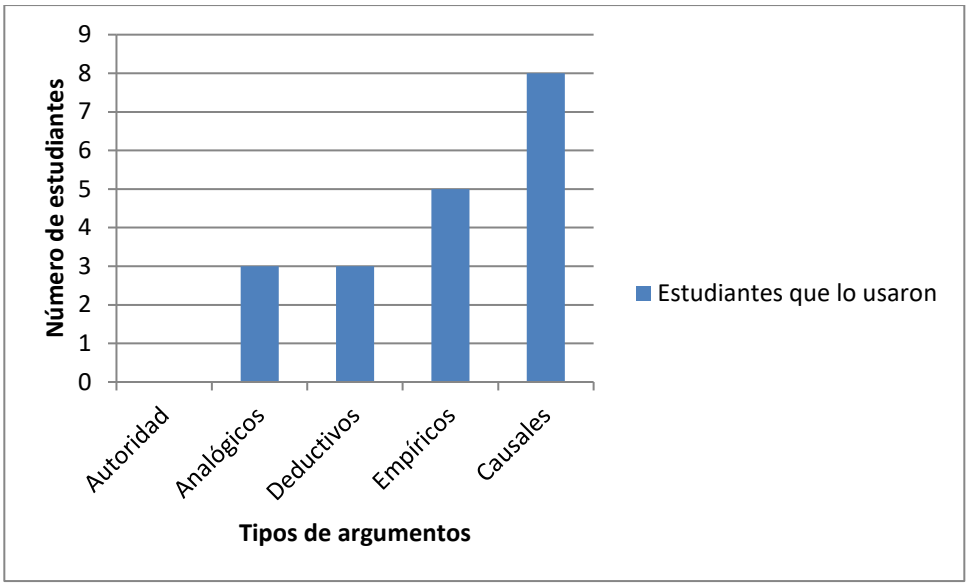



**Figura 5. Nivel de manejo de tipos de argumentos en el foro inicial. Fuente: propia.**

Como muestra la figura 5, eran pocos los estudiantes que en el ejercicio inicial utilizaron distintos tipos de argumentos; al hacer una lectura de sus aportes al foro, queda claro que los tipos de argumentos que más conocen son los causales, ya que pueden establecer relaciones entre causas y consecuencias; sin embargo, no utilizan en ningún caso fuentes de autoridad, les cuesta hacer analogías y deducciones, y poco hablan de su propia experiencia vital.

## 5.2. Desarrollo de la propuesta y motivación al diálogo, el debate y la argumentación

### 5.2.1. Nivel en las habilidades de pensamiento crítico (deducción, inferencia, análisis y evaluación) durante el desarrollo de la propuesta

En la figura 6 se muestra el avance de los estudiantes en el ejercicio de razonamiento intermedio, denominado en el proceso de investigación secuencia de actividades, que se hizo entre el foro inicial y el foro final, donde también debían responder, de forma argumentada, diversas preguntas referentes a la temática de la clase: ¿Qué es el hombre? ¿Qué lo distingue de los demás seres? Para estas alturas ya se había trabajado de manera deductiva e inductiva cada una de esas cuestiones, de modo que en este ejercicio los estudiantes ya debían evidenciar avances en el desarrollo de su pensamiento crítico.

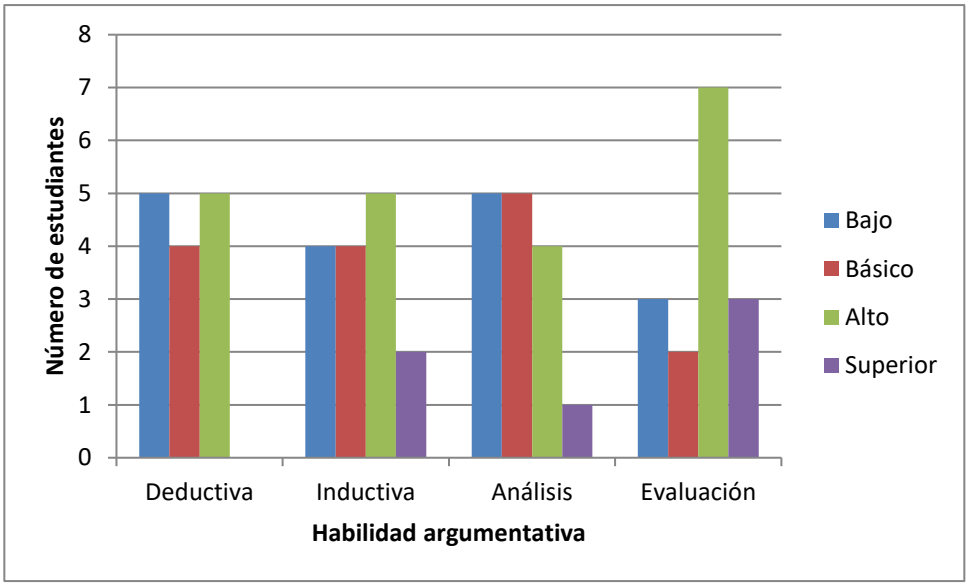



**Figura 6. Nivel en las habilidades de pensamiento crítico (deducción, inferencia, análisis y evaluación) en el ejercicio intermedio. Fuente: propia.**

Entre un ejercicio y otro la mejoría en el pensamiento crítico es evidente. Una explicación puede darse en que la mayoría de los estudiantes, como uno de ellos manifestó en clase,

se preocuparon más porque sus argumentos respondieran a razonamientos lógicos en este ejercicio al descubrir que los anteriores fueron leídos por el resto de sus compañeros y evaluados con detenimiento por la profesora. Es así que es posible encontrarse con deducciones más claras que en el foro inicial, como la estudiante N1, quien para explicar la frase “El hombre es un ser evolucionado” afirma que:

> esta frase tiene muchas respuestas, en base a planteamientos de diferentes filósofos, que plantean que el hombre proviene del animal pero que en base al espacio en que se desarrolla se va desenvolviendo y adquiriendo comportamientos que lo hacen adaptarse, va evolucionando en base a sus posturas a su idioma, cultura y diferentes cambios en el cuerpo (N1, Vanessa González).

Donde se demuestra que la estudiante puede pasar lógicamente de un razonamiento a otro, para llegar a una conclusión. También está el caso del estudiante N8, quien dice que la frase “hace referencia a que el origen [del hombre] se dio a través de una evolución, en donde se considera la vida el producto de un desarrollo: el resultado del cambio y la adaptación del medio” (N8). Como se ve, igualmente el trabajo deductivo del estudiante consistió en hacer una suma de condiciones para llegar a una idea final.

Conviene aclarar que para este ejercicio todavía perduran algunas dificultades argumentativas, como fue el caso del estudiante N6, quien responde a la frase “El hombre es un ser evolucionado” con una deducción errónea: “No sé exactamente qué debo explicar, para mí la afirmación es bastante dura, nuestro cuerpo evoluciona y se modifica según lo requiere a través del tiempo” (N6).

Algunos casos de una inducción correctamente planteada se encuentran en las respuestas a la pregunta ¿Por qué el origen del hombre es un problema filosófico?, como la del estudiante N3: “la ciencia solo puede encontrar soluciones físicas, pero nada como el porqué de su existencia, qué propósitos tiene su creador, si tiene creador, para qué vivimos o como comenzamos a hacerlo, es una cuestión extensa la cual solo podría ser estudiada por la filosofía porque solo esta busca de esta forma descubrir el origen del todo” (N3). En este caso, la inducción ocurre al considerar la naturaleza de los dos polos puestos en contraste: la filosofía y la ciencia, y la conclusión a la que llega el estudiante es una respuesta a esta aparente contradicción.

Un ejemplo de un análisis adecuado por parte de un estudiante se encuentra en el ejercicio del participante N9, cuando afirma, sobre el hombre evolucionado, que:

> Todas [las teorías de la evolución] tienen en común el considerar la vida en todas sus manifestaciones como el producto de un desarrollo, el resultado del cambio y adaptación a un medio, dando a entender que el hombre tuvo su evolución a partir de adaptarse y teniendo conocimientos para sobrevivir en su entorno, creando todo lo que estuviera a su alcance con razón e inteligencia"

Mientras que pueden resaltarse algunos juicios de valor que un par de estudiantes ya se atreven a hacer, sin dejar de decir que, por ahora, estos mantienen una carga argumentativa dependiente de la subjetividad de sus autores, sin mayor uso de tipos de argumentos. Dice el estudiante N2, donde se da, al parecer sin tener esa intención en un principio, una visión general de la naturaleza humana:

> Lo que entiendo es que nosotros ya no caminamos agachados con la espalda curva, sino que erguidos como caminamos ahora, esto no fue lo único que evolucionó en nuestro cuerpo, sino que muchas cosas evolucionaron dándonos a conocer como somos ahora, una raza que se cree mejor que los otros, no ve el desastre que deja atrás (N2).

### 5.2.2. Usos de tipos de argumentos durante el desarrollo de la propuesta

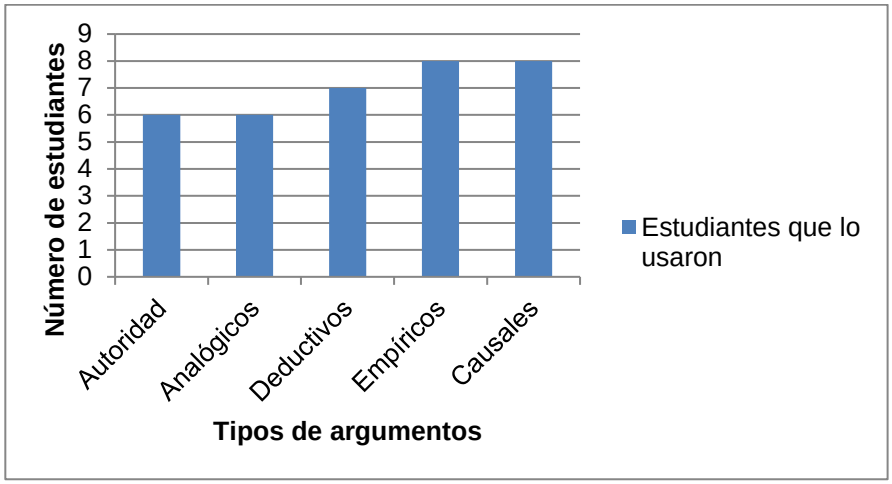



**Figura 7. Tipos de argumentos utilizados por los estudiantes en el ejercicio intermedio. Fuente: propia.**

Como se ve en la figura 7, en el ejercicio argumentativo en medio de los foros ya hay un avance en el manejo de distintos tipos de argumentos. Resulta relevante que una buena parte del salón (6 estudiantes, casi un 40%) utiliza a estas alturas fuentes de autoridad para reforzar sus argumentos; por ahora, limitados a esos filósofos cuyos planteamientos fueron vistos en clase, pero bien referidos en cada caso. Dice, por ejemplo, el estudiante N1: “El ser humano es un ser político según Aristóteles, por lo que el conocimiento es [de] vital importancia, ya es a través de este que se soluciona la vida humana, y mediante las leyes que se ordenan” (N1), y es de esa manera que responde por qué el origen del hombre es un problema filosófico. Por su parte, el estudiante N10 hizo un buen intento de organizar los planteamientos de distintos autores, pese a los errores que pudo cometer en la redacción:

> El hombre según la política de Aristóteles es un ser social, también Santo Tomás “El hombre es un ser religioso”, también otros piensan de formas distintas, ejemplo Pascal dice que el hombre es un ser superior y pensante, Kant dice que el ser humano es persona y [Ortega y Gasset] dice que el ser humano es un yo y sus circunstancias. También se plantea en los derechos humanos que es libre, igual y con la misma dignidad (N10)

Algunos argumentos causales también son repetidos, como el del siguiente caso, donde se trata de buscar causas y consecuencias a la pregunta del hombre como problema filosófico: “El origen del hombre es un problema filosófico ya que para tratar de explicarlo se han planteado cientos de teorías e hipótesis, lo que posibilita muchos caminos que estudiar, es decir, variedad de perspectivas respecto al tema, lo que hace que toda verdad sea relativa y, a causa de ello, no haya una respuesta” (…) (N11). Lo mismo ocurre con los pensamientos deductivos; para muestra, la respuesta del estudiante N9 a la misma pregunta: “El hombre siempre trata de comprender y saber por qué ocurren los sucesos o fenómenos que se relacionan entre el pensamiento y los objetos, entre el hombre y el mundo, es decir el hombre siempre trata de saber las cosas sobre sí mismo y su entorno” (N9).

Como se ve, ya hay un avance considerable en el uso de argumentos, sin embargo, todavía había que considerar el foro final para conocer la mejoría una vez aplicadas todas las actividades propuestas para la intervención didáctica. En el siguiente apartado, se aplica el mismo ejercicio realizado hasta ahora en el foro inicial y en la prueba intermedia, pero en el foro final, a modo de evaluación tanto del proceso de los estudiantes como de la validez de la estrategia.

## 5.3. Evaluación de la propuesta didáctica como herramienta para promover competencias argumentativas y el desarrollo del pensamiento crítico

Para esta evaluación se consideraron los mismos criterios que en las dos anteriores: las habilidades de deducción, inducción, análisis y evaluación; y el uso de los tipos de argumentos, en el foro final realizado en la red social Facebook. Aquí no solo se tendrán en cuenta los aportes realizados directamente, sino también los comentarios que hicieron a sus compañeros a modo de réplicas.

### 5.3.1. Nivel en las habilidades de pensamiento crítico (deducción, inferencia, análisis y evaluación) en el foro final en Facebook

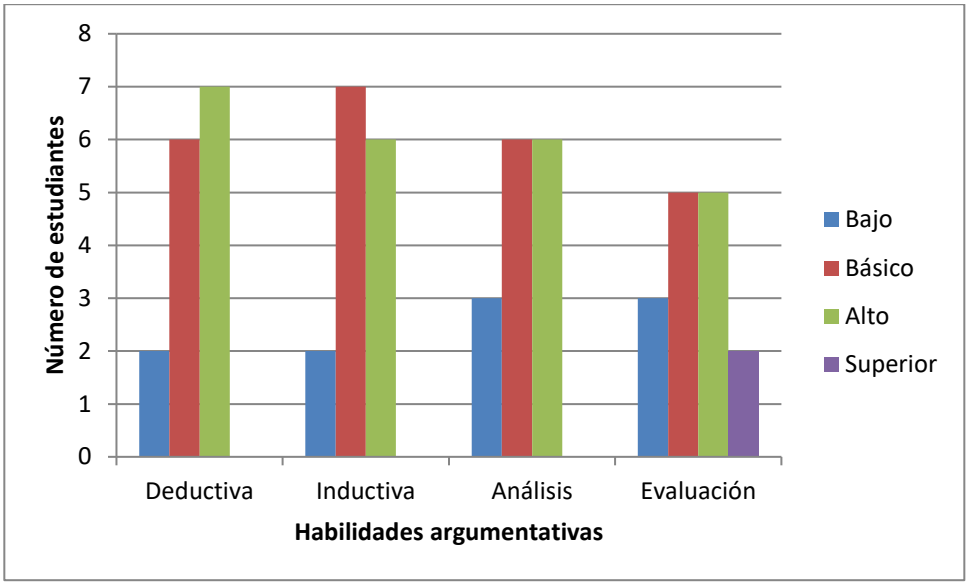



**Figura 8. Habilidades de pensamiento crítico en el foro final en Facebook, una vez aplicada la propuesta**. **Fuente: propia**.

La figura 8 muestra que el mejoramiento en las habilidades de pensamiento crítico ha sido notable en muchos de los estudiantes. Aunque perduren algunos problemas en una parte del grupo, los razonamientos deductivos e inductivos mejoraron en complejidad, como el caso del estudiante N6: “Las diferencias que hay entre el hombre y el animal en realidad no son muchas porque en cierta parte teníamos las mismas características que los animales (…)”. Y más adelante el estudiante emite un juicio de valor que proviene de una deducción personal: “a pesar de nosotros ser un supuesto ser ‘superior’ al animal, a veces actuamos como si no lo fuéramos, incluso a veces hasta los animales son más inteligentes que nosotros” (N6).

Otra deducción y análisis realizado por un estudiante merece ser destacado, en el caso de N8, quien discute si es tan cierta la idea de que los animales solo actúan por instinto, por ejemplo, al acechar y atacar: “Si fuera instinto atacarían de una, pero tanto como nosotros piensan antes de hacer las cosas, porque si no nosotros también actuaríamos con instinto en el momento en que queremos hacer algo” (N8). Es notable la relación lógica que establece entre la pausa que hace un animal en el momento de la caza y la reflexión de un ser humano antes de actuar.

Otro ejemplo de deducción lo hace una estudiante al hacer una réplica a uno de sus compañeros. El aporte original dice: “Para mí la diferencia entre el hombre y el animal es que el hombre tiene alma pues me apoyo de Aristóteles que el hombre se compone de cuerpo y alma (…)” (N13). Y responde la estudiante N5 con una pregunta: “Entonces ¿Quieres decir que los animales no tienen alma?” (N5). Nótese el trabajo de razonamiento, que fue respondido por N13 así: “exactamente los animales muestran características o sentimientos humanos, pero eso no quiere decir que tengan alma” (N13), lo cual ya es un razonamiento crítico de tipo inductivo.

De estas maneras, los estudiantes ya evidencian un trabajo deductivo, inductivo, analítico y evaluativo con mayor profundidad que en el foro inicial, donde las respuestas no se encontraban motivadas por una intencionalidad argumentativa. Para poder participar y hacer réplicas en este último ejercicio, los estudiantes se vieron en la necesidad de aplicar lo que se había ido desarrollando a lo largo del proceso, y es por ello que sus habilidades de pensamiento crítico se manifiestan con mayor solidez.

### 5.3.2. Usos de tipos de argumentos en el foro final

En la figura 9 se muestra la incidencia en el uso de tipos de argumentos en el foro final. De ningún estudiante que usara argumentos de autoridad en el foro inicial, 6 los usaron en el final; de 3 que usaron argumentos analógicos, se hallaron 7 en el final; el uso de argumentos deductivos pasó de 3 casos a 12, mientras los empíricos solo aumentaron en un uso, de 5 a 6; finalmente los argumentos de causalidad siguen siendo los más usados en ambos ejercicios, con 8 en el primero y 12 en el final.

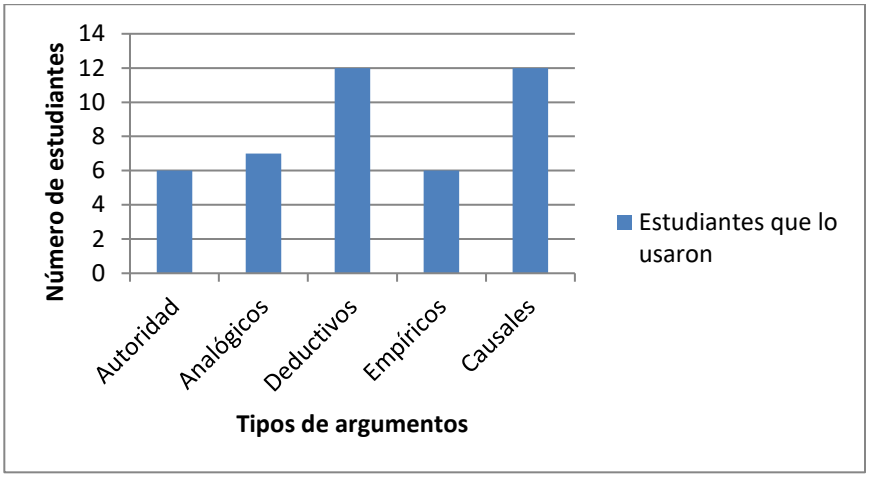



**Figura 9. Usos de tipos de argumentos en el foro final. Fuente: propia.**

Es notable que los argumentos de autoridad suelan repetirse, como en el ejercicio intermedio, respecto a los autores vistos en clase, pero ha mejorado la autoridad con que se utilizan. Por ejemplo, la estudiante N9, para argumentar la diferencia entre el hombre y los animales desde la teoría de la evolución, dice: “Solo los más fuertes lograron hacerlo, tal como planteó Charles Darwin, fue la selección natural quien se encargó de esto…” (N9). Por su parte, el estudiante N13 se vale de Aristóteles para hacerlo: “Para mí la diferencia entre el hombre y el animal es que el hombre tiene alma pues me apoyo de Aristóteles que el hombre se compone de cuerpo y alma, que el cuerpo es por donde se expresa el alma, además que el hombre es capaz de razonar, puede crear algo similar a la inteligencia (…) (N13)”.

El uso de argumentos empíricos también puede verse repetido, como el caso del estudiante N7, quien responde a modo de réplica a una de sus compañeras, en medio del debate sobre las diferencias entre el hombre y los animales: “fácil no sabías que hasta el comportamiento de un perro lo han estudiado, se sabe que cuando un perro está muy feliz de verte mueve la cola y se agita, demostrando felicidad, por ejemplo” (N7).

En general, todos los tipos de argumentos aquí considerados tienen una mayor presencia en el foro final, no solo porque los estudiantes hayan aprendido a utilizarlos de mejor manera, sino porque la participación fue mayor y, como ya se había estimulado la

colaboración a lo largo de la estrategia, hicieron más réplicas en los aportes originales de sus compañeros. Además, cuando se hacía algún comentario o pregunta en una publicación, se les solicitó que ésta nunca se quedara sin respuesta, lo que motivó al diálogo permanente.

### 5.3.3. Comparativa final a nivel de competencias y logros

Para hacer una evaluación final del mejoramiento de los estudiantes en los diversos aspectos considerados, se utilizó una rejilla evaluativa, que puede revisarse en el anexo 3. A continuación, en las figuras 10 y 11, se muestran los resultados tanto en el ejercicio del foro inicial como en el final respectivamente, a modo de comparativa. En el apartado de discusión se desarrollará con mayores argumentos lo que significa la diferencia entre las dos gráficas.

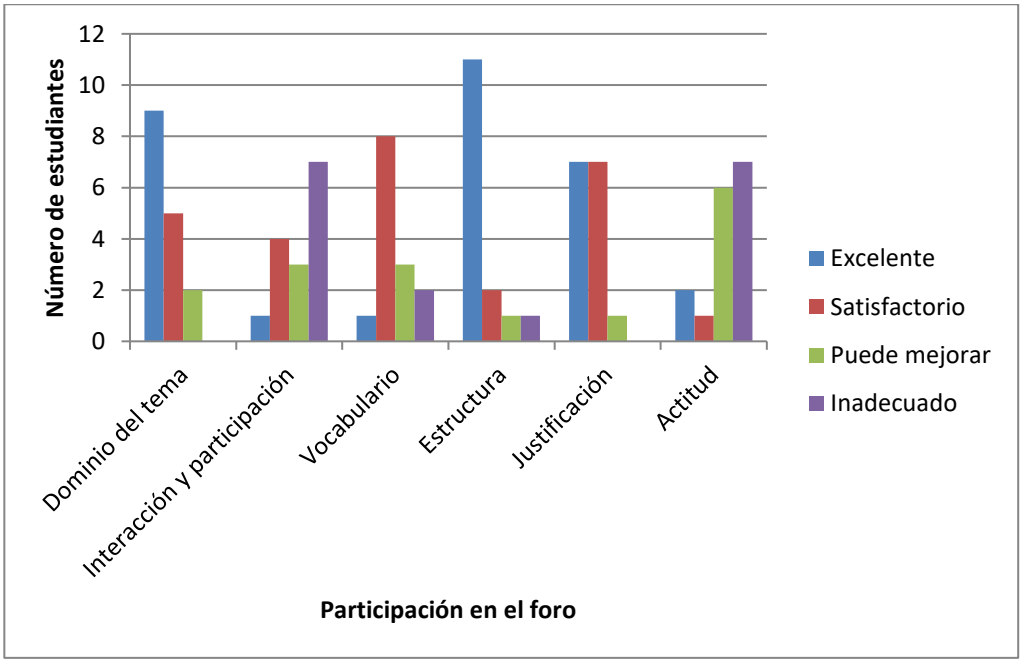



**Figura 10. Resultados en la participación del foro inicial. Fuente: propia.**

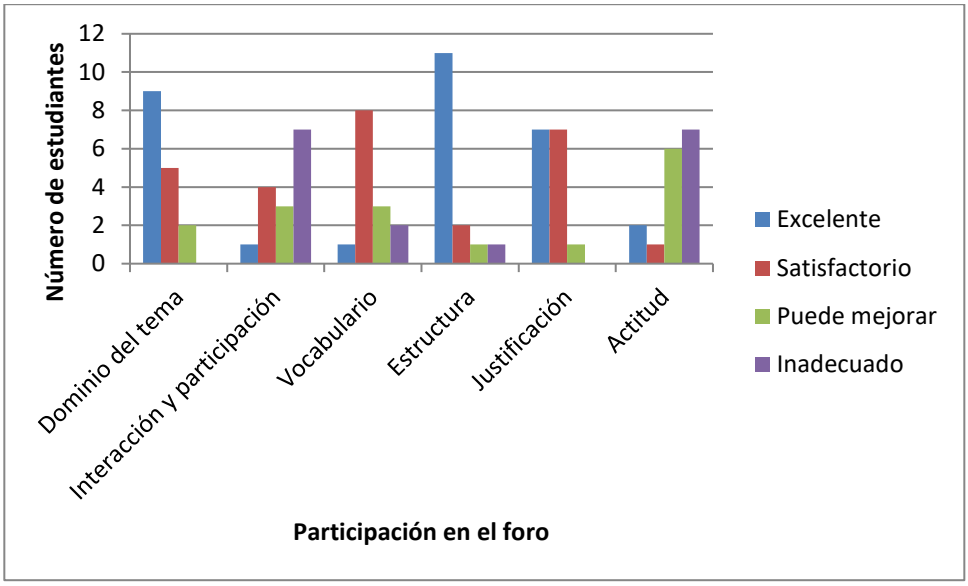



**Figura 11. Resultados en la participación del foro final. Fuente: propia.**

# 6. Discusión

En este trabajo se hermanaron diversas preocupaciones contemporáneas en la básica secundaria: el desarrollo del pensamiento crítico, el trabajo colaborativo en el aula con la mediación de tecnologías de la información y la comunicación como la red social Facebook. Aquí se tendrán en cuenta principalmente los resultados de los estudiantes en el foro inicial y el foro final, ya que se pretende hacer una reflexión sobre la incidencia que tuvo la estrategia en este grupo de jóvenes, pero se terminará con algunas consideraciones de la docente investigadora sobre el cambio que percibió en sí misma como docente y persona gracias a la experiencia.

Puede decirse que el manejo de la red social Facebook como una herramienta didáctica apoya el mejoramiento del pensamiento crítico y la capacidad de argumentar. No obstante, en este trabajo, aunque los estudiantes muestran una mejoría en el ejercicio final en comparación con el inicial, debe aclararse que esta mejoría se da en circunstancias concretas y no solo por la mediación de la herramienta virtual.

Por ejemplo, el foro aplicado por Castro (2015) evidenció en su ejercicio final que los jóvenes habían alcanzado a desarrollar estrategias metacognitivas, ya que se comenzaban a preguntar cómo el proceso de aprendizaje había influido en los conocimientos que adquirieron. En el caso de la presente investigación, fue la minoría del grupo que alcanzó este nivel deductivo, pero todos reconocieron al final la influencia que había tenido la estrategia sobre cómo percibían la importancia de la argumentación.

Un punto a revisar para el mejoramiento de esta propuesta, quizá sea remitirse a López (2012), investigadora que llegó a la conclusión de que el pensamiento crítico se mejoraría con mayor efectividad en un aula de clase si se involucran situaciones cotidianas y experiencias de la vida de los estudiantes. Los estudiantes de la presente investigación, aunque fueron asertivos con la idea de usar un foro virtual como en el caso de Montoya y Monsalve (2008), participaron en mayor o menor medida para responder “¿Qué es el hombre?”, pero pocos involucraron su experiencia vital en su argumentación.

Como reflexión general, la docente investigadora debe reconocer que a pesar de ofrecer una herramienta que, en teoría, podría brindarles a los estudiantes una participación asincrónica más amplia a partir del concepto de “¿Qué es el hombre?”, todavía no se

evidencia un nivel de argumentación idóneo para el nivel educativo en que se encuentran los estudiantes. Véase la figura 6, donde debe destacarse la ausencia de argumentos en el nivel satisfactorio de evaluación. En la figura 4, que muestra el nivel argumentativo en el ejercicio intermedio, incluso tiene resultados un poco mejores, debido a que fue un ejercicio escrito en clase y no en el foro de Facebook.

Cabe mencionar aquí las actividades que fueron realizadas con el grupo de manera colateral al foro en Facebook, con el fin de que se aplicaran estrategias de pensamiento crítico al responder a preguntas como ¿Qué es el hombre? Los resultados de esta parte, que se ven en el apartado 6.2 de este trabajo, evidencian un esfuerzo por parte de los jóvenes por plantear definiciones de conceptos complejos como el hombre o la evolución intelectual del mismo.

Desde la perspectiva de Lipman (1990), la idea de formar en la escuela jóvenes con pensamiento crítico va más allá de tener estudiantes modelo en las pruebas estatales o institucionales: se trata de construir a un ciudadano consciente de la condición humana en la que se encuentra la sociedad cuando estudia y en el momento en que sale de la escuela. Pero este estudiante no es solo un ciudadano colombiano con sus asuntos y problemas específicos del contexto de su escuela, se trata de un individuo contemporáneo, que, a través de la reflexión sobre su propia naturaleza humana, es capaz de afectar de manera positiva a su sociedad (Benejam y Quinquer, 2000).

En resumen, como el objetivo del desarrollo del pensamiento crítico es el de propiciar en el joven las habilidades para actuar de manera razonada a la hora de decidir qué hacer o creer (Ennis, 2011), se enfrentó al grupo de estudio a cuestiones propias de la naturaleza humana: qué diferencia al ser humano de los animales, cómo la evolución terminó por consolidar nuestra especie como seres racionales, y qué es lo que define a la especie como “humana”.

Hasta este momento, los estudiantes limitaban sus preguntas a lo dicho por los autores: todavía no se motivaba en ellos los razonamientos propios de un pensamiento crítico, sino que más bien se limitaban a repetir lo que se había discutido en clase. Es por eso que la actividad del foro final resulta elemental: son los jóvenes quienes, luego de este proceso, con el método socrático, expresan sus propias ideas y razonamientos. Sin embargo, como

se dijo, el uso del foro en la red social Facebook puede ser más efectivo si antes los estudiantes ya han trabajado el pensamiento crítico.

Por ejemplo, se observa que en el ejercicio final los jóvenes todavía tienden a limitarse a algunas ideas previas o leídas de manera fragmentada en internet. Es destacable que mucha de la información tomada de la red no es debidamente fundamentada, e incluso se considera a un aforismo como un argumento de autoridad suficiente. Sin embargo, no se debe dejar de mencionar que el que buscaran fuentes y autores para validar sus propuestas, fue algo que provino de su propia motivación, aunque pueda ser mejorable.

Otros estudiantes tienen el problema de no contar con las competencias de escritura suficientes para que sus argumentos sean legibles y coherentes. Es decir, es posible que el pensamiento crítico de un estudiante sea desarrollado y su argumentación mejore, pero manifestarlo requiere de un nivel en su escritura suficiente. Esta sería una recomendación para futuros investigadores en el tema: que haya un compromiso con el desarrollo de la escritura a la par con el manejo del foro didáctico.

Lo ideal sería que, para el nivel en el que se encuentran los jóvenes, grado décimo, la mayoría de estas circunstancias desfavorables se hayan superado, pero la realidad por lo general va a obligar al docente a detenerse en aspectos referentes a la redacción antes de ocuparse de lleno en las habilidades del pensamiento crítico. En este sentido, este hallazgo va a la par con las conclusiones de Torregroza (2012), quien establece una serie de competencias mínimas requeridas para potenciar este tipo de pensamiento.

También, conviene aclarar que los estudiantes necesitan más tiempo de trabajo en el conocimiento y manejo de los distintos tipos de argumentos antes de trabajar en el foro. Este es quizá el aspecto que más debe considerarse para una futura intervención: los jóvenes se sienten más cómodos en los debates orales, presenciales en el aula, que en el foro virtual. Es decir, se debe hacer primero una serie de ejercicios presenciales con los que los estudiantes se acostumbren a la dinámica del foro, el debate, la argumentación o la réplica, antes de dejarlos plantear discusiones como las que se pueden dar con las herramientas de la red social Facebook.

Por lo tanto, los resultados de este trabajo apuntan a un cambio que debe realizarse en las altas instancias de la educación en Colombia: el componente de pensamiento crítico,

que el MEN (2010) estipula apenas a partir del décimo grado y en grado once, debería ser trasversal a la educación secundaria, y no solo un componente que, en la última instancia del proceso educativo, tenga que ser medido por estándares de competencias. El pensamiento crítico es, primero, lo que permitirá que un estudiante se desarrolle como un ser humano autónomo que vive en sociedad, y en últimas, gracias a lo cual podrá hacer un cambio significativo en su comunidad. Debería ser potenciado y evaluado desde que el estudiante pasa a básica secundaria, para que en décimo y once, en vez de que se trate para ellos de algún tipo de “nuevo tema”, sea uno de los componentes elementales de su formación.

# 7. Conclusiones

1. Se diseñó e implementó una propuesta didáctica para grado 10º con el apoyo del foro virtual Facebook como herramienta didáctica para tal fin. La estrategia fue pensada y llevada a cabo para estimular en los jóvenes el trabajo colaborativo y, así, mejoraran sus habilidades de pensamiento crítico y el manejo en los tipos de argumentos.

2. La estrategia didáctica fue efectiva para motivar en los estudiantes de grado décimo el diálogo, el debate y la argumentación de puntos de vista. En comparación con el primer ejercicio en el foro, las deducciones fueron más claras, las inducciones correctas y en general hubo una mayor profundidad en los argumentos utilizados.

3. Paradójicamente en lo que respecta al trabajo colaborativo el grupo de estudio fue más asertivo en las sesiones presenciales en el aula que en el foro virtual; en las primeras participaron más y con mayor compromiso por innovar en sus argumentos. Esto parece deberse primero a que el tema con que se inició la discusión "¿Qué es el hombre?" no les motivó tanto al momento de escribir en Facebook como cuando lo argumentaron de forma oral en el aula.

4. La propuesta didáctica aquí presentada mostró su validez en el momento de estimular a los estudiantes a argumentar, a pensar de forma filosófica sobre sus vidas y su esencia como seres humanos; aunque esta estrategia no terminó en un nivel satisfactorio de argumentación en la totalidad de sus estudiantes, sí sirve para sentar un precedente de cómo los estudiantes perciben el trabajo argumentativo en un ambiente virtual, y de qué modos estas estrategias pueden ir mejorando de acuerdo con cada situación didáctica.

5. Esta intervención didáctica no solo sirvió para que los estudiantes se acercaran a cuestiones filosóficas nuevas para ellos, sino que enriqueció a la docente en la exploración de nuevas maneras de enseñar la filosofía. Ya había trabajado previamente con el pensamiento crítico, pero fue su primera experiencia reflexiva con el uso de medios tecnológicos como los foros virtuales. Esto conllevó a que se capacitara y mejorara muchas de las prácticas tradicionales y memorísticas que antes

conocía. Fue gratificante para la docente encontrar motivación en los estudiantes para participar en una clase que, en varias ocasiones previas, no estimulaban en ellos más preguntas que las dadas por las guías de taller que se hacían necesarias para encausar las sesiones.

# 8. Recomendaciones

1. Antes de hacer el ejercicio propiamente con la red social Facebook, se deben hacer los foros en voz alta de tal manera que los estudiantes entren en la dinámica del método socrático. En la experiencia de la docente investigadora durante esta aplicación, es evidente que antes de las barreras intelectuales, los jóvenes las tienen psicológicas, y no era fácil para ellos poner en evidencia sus pensamientos en una red social donde lo que escribían podía ser leído y consultado por cualquiera de sus compañeros.

2. Así mismo, el trabajo colaborativo se vería beneficiado si, antes de utilizar el foro en Facebook, se plantean grupos de trabajo a modo de equipos de debate. Esto organizaría la realización de réplicas en los temas y estimularía cierta competencia, ya que, como ocurrió en esta investigación, cuando los estudiantes son los responsables de este proceso y se les da toda la autonomía, la mayoría no va a replicar en los temas de sus compañeros simplemente porque no se ven motivados para hacerlo, aunque ello pueda suponer una mala nota al final.

3. La propuesta para futuros investigadores debe partir desde la construcción de los planes de área, donde se fortalezca el pensamiento crítico transversalizado desde los grados iniciales a los grados superiores. Este trabajo se suma a las voces que piden que este componente se incluya en las clases de ciencias sociales y lenguaje desde, al menos, grado sexto, cuando se comienza la básica secundaria.

# 9. Referencias Bibliográfica


Alfonso Tabares, A. (2010). Filosofando con el poder de la pregunta, Una perspectiva de la filosofía para niños. *Revista "Entre Comillas". 13, pp. 30-41.*

Arango M., M. L. (2003). Foros virtuales como estrategia de aprendizaje. Anexo 1. Obtenido de Universidad de los Andes. Departamento de Ingeniería de Sistemas y Computación. LIDIE. Laboratorio de Investigación y Desarrollo sobre Informática en Educación, Bogotá.

Ausubel, David. (1980). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Editorial Trillas. México.

Belloch, Consuelo (2012). Las tecnologías de la información y comunicación en el aprendizaje. Unidad de tecnología educativa. Documento público. Universidad de Valencia, España. Recuperado de: https://www.uv.es/bellochc/pedagogia/EVA1.pdf

Benejam, P. y Quinquer, D. (2000). La construcción del conocimiento social y las habilidades cognitivo lingüísticas. En Josba, J.; Gómez, I.; Prat, A. (coords). Hablar y escribir para aprender, pp. 201-218. Madrid: Síntesis.

Castro, R. (2015). El uso de foros de discusión como herramienta didáctica para desarrollar la capacidad de juicio crítico en las alumnas de segundo año "A" de secundaria de la institución educativa Santa María de Piura. Tesis de Maestría en Educación con Mención en Teorías y Práctica Educativa. Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Piura, Perú.

Cerda, H. (1992). Los elementos de la investigación. Cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos. Quito: Abya Yala.

Correa Lozano, Leticia (2012). "La enseñanza de la filosofía y sus contribuciones al desarrollo del pensamiento". En: Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación, 12. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala,. pp. 67-82

Díaz, A. (2015). La argumentación escrita. Medellín: editorial Universidad de Antioquia.

Ennis, Roberth H. (1995). A logical basis for measuring critical thinking skill. Educational Leadership, 43, 2, pp. 44-48.

Ennis Robert (2005). Pensamiento crítico: un punto de vista racional. Revista de Psicología y Educación, 1, 1, pp. 47-64

Facione, P. (2007). Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante? *Insight Assesment. California Academy Press*. Recuperado de: http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf

Garibay, María Teresa. (2014). El foro virtual como recurso integrado a estrategias didácticas para el aprendizaje significativo. Universidad de Córdoba. Ed. Centro de Estudios Avanzados. Colección tesis.

González, R. (2002). La exploración del sentido del ser del hombre. *Contribuciones desde Coatepec*, 003, 5-8.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2008). Metodología de la investigación. México: McGraw Hill. 5ta edición.

Lipman, M. (1998). Pensamiento Complejo y Educación. Madrid: Ediciones de la Torre.

López Aymes, Gabriela. (2012). “Pensamiento crítico en el aula”. Docencia e Investigación, 22, pp. 41-60.

Maldonado, Gonzalo. (2004). La enseñanza. Una aproximación desde la didáctica. Bogotá: Mimeo.

Martínez Zapata, I. A. (2011). La enseñanza de las ciencias sociales a través de una estrategia didáctica apoyada en las canciones para el nivel inferencial del pensamiento en estudiantes de educación secundaria. Maestría en Educación. Universidad de Antioquia. Medellín

MEN [Ministerio de Educación Nacional] (2010). Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media (Documento No 14). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

MEN [Ministerio de Educación Nacional de Colombia]. (2014). Conceptos básicos de educación en Colombia. En: https://educacionyempresa.com/editorial-11-2014/

Montoya Maya, J. I. y Monsalve Gómez, J. C. (2008). Estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico en el aula. "Revista Virtual Universidad Católica del Norte". No.25, (septiembre - diciembre), acceso: [http://revistavirtual.ucn.edu.co/], ISSN 0124-5821

Paul, R. y Elder, L. (2003).La mini guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas. Fundación para el pensamiento crítico. Recuperado de www.criticalthinking.org.

Paul, Richard. (1993). Critical thinking: how to prepare student for a rapidly changing world. Santa Rosa, CA: Foundation for critical thinking.

Perazzo, Mónica. (2015). La importancia de los foros virtuales en los procesos educativos. http://campus.unla.edu.ar/la-importancia-de-los-foros-virtuales-en-los-procesos-educativos/

Posada, P. (2010). Argumentación, teoría y práctica. Manual introductorio a las teorías de la argumentación. Cali: Universidad del Valle.

Quintero, V. L. et al. (2017). Desarrollo del pensamiento crítico mediante la aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas. Psicología Escolar e Educacional, 21 (1), pp. 65-77.

Santiago, J. A. (2016). La acción didáctica de las Ciencias Sociales y el desarrollo del pensamiento crítico. Revista Educación y Humanismo, 18, 31, pp. 241-256.

Santiuste, V., et al. (2001). El pensamiento crítico en la práctica educativa. Madrid: Fugaz Ediciones.

Semana Educación (2017). Millennials y centennials, las generaciones que cambiarán el mundo. Recuperado de: www.semana.com/educacion/articulo/millennials-y-centennials-caracteristicas-de-los-millennials-y-los-centennials/527174

Suárez, D.; Colón, C.; Cohen, J. y Colpas, E. (2016). Apropiación de las redes sociales para la aplicación del método Socrático en el pensamiento crítico. *Zona Próxima,* 25. Recuperado de: http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewArticle/9319/10366

Tamayo, O. E., Zona, R., y Loaiza, Y. E. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 11, 2, pp. 111-133.

Torregroza, E. (2012). Enseñar filosofía: el cómo es el qué. Cuestiones de filosofía, 9.

Villarini Jusino, Ángel R. (2003). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. Universidad de Puerto Rico. San Juan, Puerto Rico: Perspectivas Psicológicas • Volúmenes 3 - 4 • Año IV

Vygotsky, Lev. (1985). La formación social de la mente. Editorial Paidós. España.

Weston, A. (2005). Las claves de la argumentación. Barcelona: Editorial Ariel.

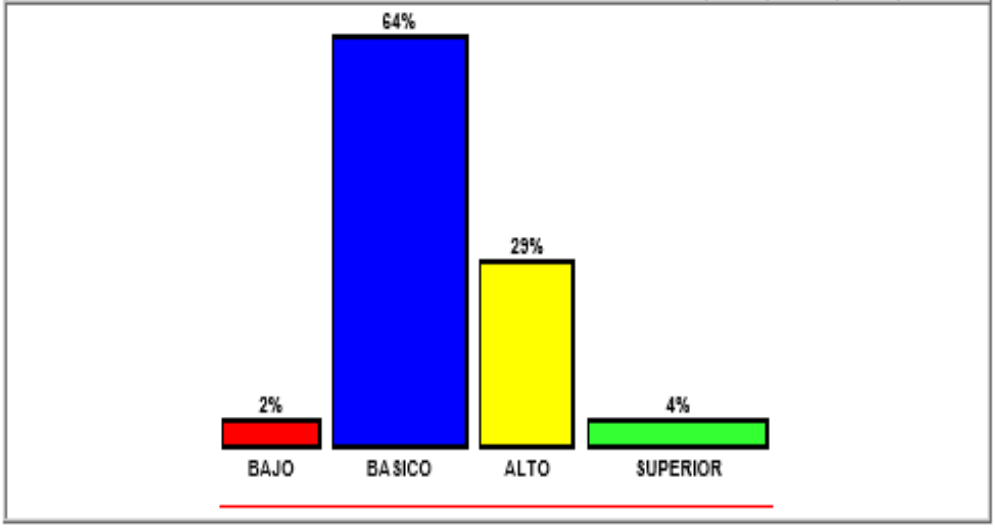
Zubiría, J. (2006). Las Competencias Argumentativas. La visión de la educación. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.

# 10. Anexos

## Anexo 1. Resultados en las pruebas institucionales.

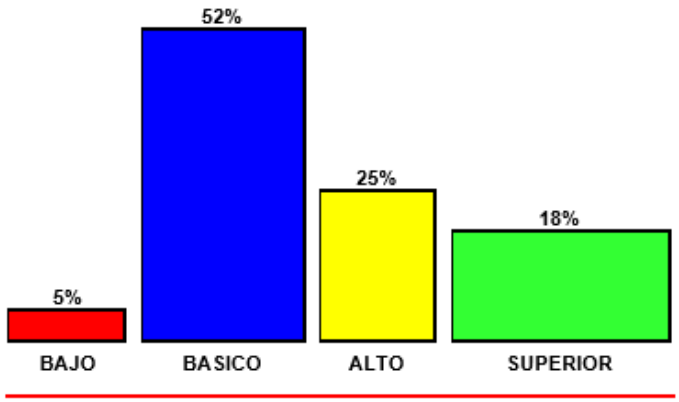
INSTITUCION EDUCATIVA ATENEO
DOCENTE: MARGARITA DOMINGUEZ CADENA
IDENTIFICACIÓN: 670105931
AÑO LECTIVO: 2019
PERIODO: 1

| CARGA ACADEMICA | | | | BAJO | BASICO | ALTO | SUPERIOR |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| AREA | ASIGNATURA | GRADO | GRUPO | | | | |
| CIENCIAS SOCIALES (HISTORIA-GEOGRAFIA) | CIENCIAS SOCIALES (HISTORIA-GEOGRAFIA) | 11 | 5 | 0% | 54% | 38% | 8% |
| CIENCIAS SOCIALES (HISTORIA-GEOGRAFIA) | CIENCIAS SOCIALES (HISTORIA-GEOGRAFIA) | 11 | 4 | 0% | 83% | 17% | 0% |
| CIENCIAS SOCIALES (HISTORIA-GEOGRAFIA) | CIENCIAS SOCIALES (HISTORIA-GEOGRAFIA) | 10 | 5 | 3% | 69% | 28% | 0% |
| CIENCIAS SOCIALES (HISTORIA-GEOGRAFIA) | CIENCIAS SOCIALES (HISTORIA-GEOGRAFIA) | 10 | 6 | 0% | 69% | 31% | 0% |
| CIENCIAS SOCIALES (HISTORIA-GEOGRAFIA) | CIENCIAS SOCIALES (HISTORIA-GEOGRAFIA) | 9 | 5 | 10% | 63% | 25% | 3% |
| CIENCIAS SOCIALES (HISTORIA-GEOGRAFIA) | CIENCIAS SOCIALES (HISTORIA-GEOGRAFIA) | 9 | 6 | 7% | 71% | 22% | 0% |
| FILOSOFIA | FILOSOFIA | 11 | 5 | 0% | 38% | 54% | 8% |
| FILOSOFIA | FILOSOFIA | 11 | 4 | 0% | 77% | 20% | 3% |
| FILOSOFIA | FILOSOFIA | 10 | 5 | 3% | 44% | 42% | 11% |
| FILOSOFIA | FILOSOFIA | 10 | 6 | 0% | 75% | 17% | 8% |
| | | | PROMEDIO $ = | 2% | 64% | 29% | 4% |



**INSTITUCION EDUCATIVA ATENEO**
**DOCENTE:** MARGARITA DOMINGUEZ CADENA
**IDENTIFICACIÓN:** 670105931
**AÑO LECTIVO:** 2019
**PERIODO:** 2

| CARGA ACADÉMICA | | | | BAJO | BASICO | ALTO | SUPERIOR |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| AREA | ASIGNATURA | GRADO | GRUPO | | | | |
| CIENCIAS SOCIALES (HISTORIA-GEOGRAFIA) | CIENCIAS SOCIALES (HISTORIA-GEOGRAFIA) | 11 | 5 | 3% | 38% | 49% | 11% |
| CIENCIAS SOCIALES (HISTORIA-GEOGRAFIA) | CIENCIAS SOCIALES (HISTORIA-GEOGRAFIA) | 11 | 4 | 17% | 11% | 34% | 37% |
| CIENCIAS SOCIALES (HISTORIA-GEOGRAFIA) | CIENCIAS SOCIALES (HISTORIA-GEOGRAFIA) | 10 | 5 | 14% | 58% | 17% | 11% |
| CIENCIAS SOCIALES (HISTORIA-GEOGRAFIA) | CIENCIAS SOCIALES (HISTORIA-GEOGRAFIA) | 10 | 6 | 3% | 61% | 14% | 22% |
| CIENCIAS SOCIALES (HISTORIA-GEOGRAFIA) | CIENCIAS SOCIALES (HISTORIA-GEOGRAFIA) | 9 | 5 | 0% | 45% | 26% | 29% |
| CIENCIAS SOCIALES (HISTORIA-GEOGRAFIA) | CIENCIAS SOCIALES (HISTORIA-GEOGRAFIA) | 9 | 6 | 0% | 83% | 14% | 2% |
| FILOSOFIA | FILOSOFIA | 11 | 5 | 0% | 43% | 14% | 43% |
| FILOSOFIA | FILOSOFIA | 11 | 4 | 0% | 49% | 31% | 20% |
| FILOSOFIA | FILOSOFIA | 10 | 5 | 3% | 69% | 22% | 6% |
| FILOSOFIA | FILOSOFIA | 10 | 6 | 11% | 61% | 28% | 0% |
| | | | PROMEDIOS = | 5% | 52% | 25% | 18% |



# Anexo 2. Secuencia de actividades de la propuesta didáctica

TEMA: LA PREGUNTA SOBRE EL HOMBRE
GRADO: DÉCIMO
ÁREA: FILOSOFÍA
DOCENTE: MARGARITA DOMÍNGUEZ CADENA
PERIODO: SEGUNDO (MAYO 06 – AGOSTO 09 DE 2019)
INTENSIDAD HORARIA: 3 HORAS SEMANALES

## Introducción

Los estudiantes encuentran dificultades en la comprensión de los diferentes temas a tratar en la filosofía por diversas situaciones, primero el paradigma de ser una asignatura teórica, confusa y memorística y en segundo lugar la predisposición que los estudiantes tienen frente a ella. Por lo anterior se propuso el diseño e implementación de una secuencia de actividades a desarrollar, lo cual incluyó la conceptualización de "El Hombre" desde el punto de vista filosófico y las preguntas que esta disciplina se ha planteado a través de la historia de la humanidad.

Las actividades mencionadas se evaluaron teniendo en cuenta como instrumento las guías de trabajo desarrolladas en clase, las exposiciones e intervenciones de los estudiantes en cada uno de los debates en clase, una bitácora de sistematización de las intervenciones y rúbrica de valoración de los foros diagnóstico y de cierre. A partir de la guía aplicada, se buscó determinar, después de la intervención, los cambios o transformaciones en el proceso de argumentación de los estudiantes.

Por otro lado, en la presente secuencia de actividades se abordan algunos conceptos básicos de la educación en Colombia y consignados en Ley General de Educación y su evolución desde 1994, que son importantes en el proceso de enseñanza aprendizaje como lo son: estándares, competencias e indicadores de desempeño que se deben reconocer para entender cuáles son los propósitos que se desean alcanzar:

ESTÁNDAR: Es un criterio claro de dominio público que permite valorar si una persona, proceso o producto cumple con ciertas expectativas sociales de calidad. Los estándares educativos son precisos y se fundamentan en los lineamientos curriculares. Los estándares están planteados en términos de Competencias (No por temas o conceptos).

COMPETENCIA: Conjunto de conocimientos, actitudes, disposiciones y habilidades (cognitivas, socio-afectivas y comunicativas), relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible y con sentido, de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores. Por lo tanto, la competencia implica conocer, ser y saber hacer (Saber hacer en contexto), según el planteamiento del ICFES.

INDICADOR DE DESEMPEÑO: Es una señal, una especie de termómetro, un instrumento de estimación, un criterio, requisito o norma que sirve para identificar y

valorar la bondad de una acción, es decir, el indicador ayuda a ver qué tan distante se está del logro.

El indicador de desempeño permite identificar y valorar el estado en que se encuentra el estudiante con referencia a un conocimiento, valor, sentimiento, actitud, habilidad o destreza con lo que se convierte en un verdadero criterio de evaluación. Hasta el 2003 se usaba comúnmente el concepto de indicador de logro, pero luego mutó a indicador de desempeño, en diversos casos se sigue usando indicador de logro curricular.

Tomado y adaptado del M.E.N (Ministerio de Educación Nacional de Colombia). https://educacionyempresa.com/editorial-11-2014/

| **ESTANDAR/ LINEAMIENTO** | | |
|---|---|---|
| Comprender que la filosofía es una actividad común y necesaria que se aprende, básicamente, poniéndola en práctica; para estar en capacidad de captar el valor formador de la misma, de dar respuestas a los interrogantes esenciales al hombre y tener una lluvia de conceptos con los cuales darle sentido a la vida, todo a través de un diálogo fecundo con los pensadores y los sistemas principales que han dejado materializado toda una tradición viva, que codifica la historia de la filosofía y que exige respuestas personales actuales y contextualizadas. | | |
| **COMPETENCIA** | | |
| Fomentar en los estudiantes la capacidad de argumentar ideas o pensamientos de carácter propio o de filósofos reconocidos para fundamentar lógica y coherentemente una proposición o una hipótesis determinada. | | |
| **INDICADOR DE DESEMPEÑO** | | |
| **COGNITIVO** | **PERSONAL** | **SOCIAL** |
| Identifica el pensamiento antropológico que se ha dado a lo largo de la historia de la filosofía, para comprender el comportamiento de la sociedad actual, y entender su realidad cultural. | Es responsable y comprometido en las actividades propuestas en clase. | Participa en clase y trabaja en equipo. |
| **ACTIVIDAD INICIAL** | Saludo<br>Recomendaciones generales<br>Asistencia<br>Presentación del tema | |
| **MOTIVACIÓN** | Introducción al tema del problema antropológico, por medio de la proyección de un video ilustrativo. Preguntas previas (cuales son los | |

| | |
|---|---|
| | interrogantes que surgen sobre la existencia del hombre). Lectura sobre la existencia del hombre. |
| **DESARROLLO DEL TEMA** | Definición de conceptos<br>Presentación de ideas principales<br>Elaboración de mapas conceptuales<br>Desarrollo de guías<br>Retroalimentación grupal e individual |
| **CONSIGNACION** | Diagnóstico – ideas previas<br>¿Qué es el ser humano?<br>Génesis de la realidad humana<br>Teorías de la evolución<br>Origen del ser humano<br>Especificad del ser humano<br>Experiencia del propio cuerpo conciencia humana.<br>Naturaleza humana y cultural<br>La pregunta por hombre en la historia del pensamiento filosófico |
| **ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS** | Trabajo colaborativo<br>Consultas bibliográficas, electrónicas (extra clase, individuales o en equipo)<br>Lectura y análisis de lecturas<br>Exposiciones individuales o en equipo (orales o escritas)<br>Mapas conceptuales<br>Cuestionarios guiados<br>Foros virtuales en Facebook<br>Debate en clase |
| **EVALUACIÓN** | Participación en los debates y foro virtual<br>Trabajo cooperativo en las Guías<br>Exposiciones<br>Asistencia |
| **RECURSOS** | Video Beam<br>Tablero<br>Videos<br>Presentaciones en PowerPoint<br>Guía de clase<br>Red social Facebook |
| **TRANSVERSALIDAD** | Ciencias Naturales<br>Competencias Ciudadanas<br>Ética y Valores<br>Artística |
| **BIBLIOGRAFÍA** | Orozco, Silva, L. El hombre: qué es, cómo conoce, dónde vive. Filosofía 1. Editorial norma.<br>Valero, C., Galindo, L. Filosofía 10. Editorial Santillana siglo XXI |

| **MOMENTOS DIDÁCTICOS DEL CICLO DE APRENDIZAJES** | **ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE** |
|---|---|
| ACTIVIDADES DE INICIO | FORO VIRTUAL EN FACEBOOK (Actividad extra clase) ¿Qué rasgos y características diferencian al hombre de los demás seres vivos?<br><br>● Presentación del video “Lo humano” del programa Mentira la Verdad. (tiempo 28´) https://www.youtube.com/watch?v=LiE9kuUZCbI<br><br>Sinopsis: El vídeo muestra desde el discurso filosófico de Darío Sztajnszrajber, la historia del concepto de lo humano y cómo este no puede ser abordado desde una concepción estable e inmutable ya que depende de diversas situaciones como el enfoque, el contexto y la subjetividad de quien lo aborde. En él se ponen en juego un sinnúmero de interrogantes que, sin intentar dar respuestas, llevan al público a reflexionar sobre la pregunta de qué es lo humano.<br><br>– Se distribuyen en grupos de trabajo y se solicita que:<br><br>3. reflexionen sobre los interrogantes manifestados en el vídeo enumerándolos, traten de elaborar nuevas preguntas sobre la idea del ser humano, y reflexionen sobre la importancia y necesidad de explicar lo que es el humano dentro de la cotidianidad de su vida.<br><br>¿Dónde comienza lo humano?, ¿qué es la naturaleza humana?, ¿hay una naturaleza humana?, ¿qué es lo no humano?, ¿el pensamiento es solo una actividad exclusiva para el ser humano?, ¿el hombre es por naturaleza previo a la sociedad o si en la naturaleza de lo humano está el vivir en sociedad?, ¿somos los hombres egoístas por naturaleza?, ¿se puede pensar lo humano desde otro lugar? |

| | |
|---|---|
| | – Se realiza una puesta en común y se registran datos relevantes en la pizarra (las diferentes preguntas surgidas). (Tiempo estimado: 22`) |
| DESARROLLO DEL TEMA | ● Los conceptos o afirmaciones surgidas en el trabajo anterior se asocian a la antropología. Atenderemos al aspecto filosófico de esta ciencia humanista.<br><br>– Trabajo con texto explicativo con contenido biográfico de los autores a trabajar. (1 sesión)<br><br>● Guía de trabajo: trabajo que se consignará en clase (2 sesiones) y deberá ser expuesto para el próximo encuentro (2 sesiones)<br><br>● Exposiciones sobre ¿qué es el hombre? desde la mirada de algunos filósofos. (3 sesiones)<br><br>El objetivo de esta actividad es la realización de un análisis sobre lo humano desde las diferentes concepciones filosóficas de algunos pensadores en diferentes etapas de la filosofía (Sócrates, Platón y Aristóteles en la filosofía clásica, San Agustín y Santo Tomás en la filosofía medieval, Descartes en la filosofía moderna, Marx, Nietzsche, en la filosofía contemporánea) y que esto permita ir construyendo una idea o argumento sobre el concepto del hombre. |
| ACTIVIDADES DE CIERRE | Componer un texto argumentativo en donde utilice elementos y argumentos que hicieron parte del giro antropológico desde Sócrates para defender la postura personal en cuanto a la cuestión del ser del hombre. Extensión mínima 1 página, máxima 2 páginas. (1 sesión)<br><br>FORO VIRTUAL EN FACEBOOK (Actividad extra clase). Asociando los nuevos conceptos responda ¿Qué rasgos y características diferencian al hombre de los demás seres vivos?<br><br>Puesta en común y retroalimentación. (1 sesión) |

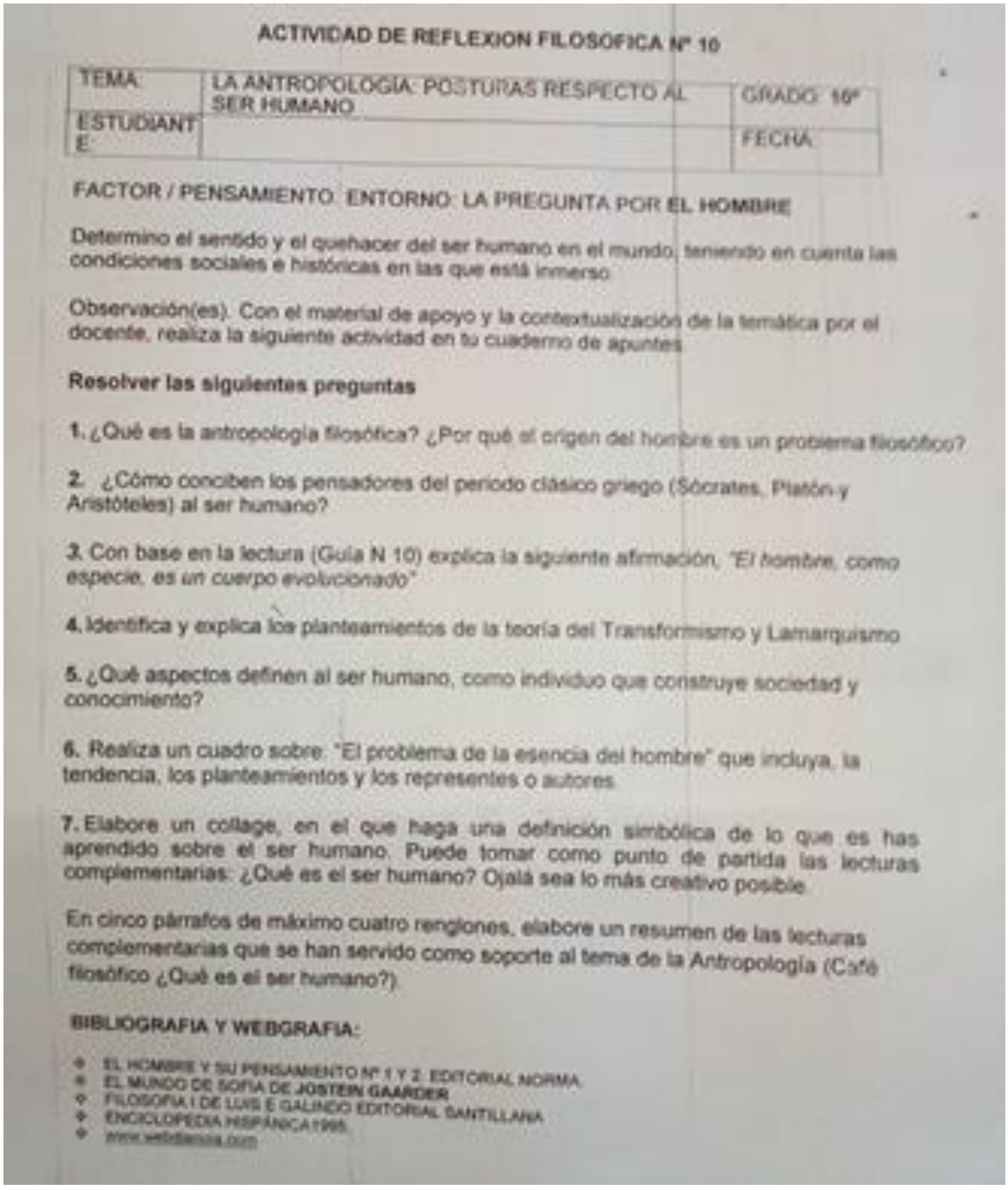
# Anexo 3. Rúbrica de evaluación.

| | | |
|---|---|---|
| | I.E. ATENEO. SEDE SANTA ISABEL. | PERIODO: I/ 2019 |
| | EVALUACION DE SEGUIMIENTO ACADEMICO | ASIGNATURA: FILOSOFIA 10 |
| | ORIENTADOR: MARGARITA DOMINGUEZ CADENA | FECHA: |
| | ESTUDIANTE: | |

**Rúbrica para evaluar la participación en el foro cierre**

| Criterio de evaluación | Niveles de valoración | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Excelente | Satisfactorio | Puede mejorar | Inadecuado |
| **Dominio del tema** | Todas sus participaciones evidencian el desarrollo de ideas sustentadas y acordes al tema. | Utiliza conceptos clave de la disciplina, pero no construye un argumento con base en ellos. | Utiliza de manera superficial o escasa los conceptos. | Sus participaciones presentan ideas poco desarrolladas y fuera del tema. |
| **Interacción y participación** | Actúa positivamente, realizando replicas a los comentarios de sus compañeros de manera cordial y respetuosa, replanteando un nuevo argumento. | Comenta los puntos que le han cuestionado en su argumento con una réplica. | Da opiniones generales acerca de lo que se ha comentado en la discusión. | No interactúa y no realiza ninguna réplica a sus compañeros. |
| **Estructura** | Presenta consistencia, coherencia y congruencia. | Presenta consistencia, y coherencia, pero no hay congruencia. | Presenta consistencia. | Menciona ideas contradictorias o inconsistentes. |
| **Justificación** | Su afirmación o refutación se sustenta en fuentes con evidencia empírica o académicamente acreditadas (entrevistas, investigaciones, teorías, etcétera). | Su afirmación o refutación se sustenta en experiencias personales que generaliza. | Su afirmación o refutación se sustenta en opiniones de orden común (creencias sociales). | Su afirmación o refutación se sustenta en lo que cree que es verdadero. |
| **Actitud** | Busca el consenso al retroalimentar los puntos de vista de sus compañeros | Busca negociar mediante la incorporación de las contribuciones | Busca convencer de su postura a los interlocutores mediante | Busca informar a los interlocutores que su manera de pensar es la |

# Anexo 4. Guía de taller – cuestionario



**ACTIVIDAD DE REFLEXION FILOSOFICA Nº 10**

| | | |
|---|---|---|
| TEMA: | LA ANTROPOLOGÍA: POSTURAS RESPECTO AL SER HUMANO | GRADO: 10º |
| ESTUDIANTE: | | FECHA: |

FACTOR / PENSAMIENTO: ENTORNO: LA PREGUNTA POR **EL HOMBRE**

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.

Observación(es). Con el material de apoyo y la contextualización de la temática por el docente, realiza la siguiente actividad en tu cuaderno de apuntes.

**Resolver las siguientes preguntas**

**1.** ¿Qué es la antropología filosófica? ¿Por qué el origen del hombre es un problema filosófico?

**2.** ¿Cómo conciben los pensadores del periodo clásico griego (Sócrates, Platón y Aristóteles) al ser humano?

**3.** Con base en la lectura (Guía N 10) explica la siguiente afirmación, *"El hombre, como especie, es un cuerpo evolucionado"*

**4.** Identifica y explica los planteamientos de la teoría del Transformismo y Lamarquismo

**5.** ¿Qué aspectos definen al ser humano, como individuo que construye sociedad y conocimiento?

**6.** Realiza un cuadro sobre: "El problema de la esencia del hombre" que incluya, la tendencia, los planteamientos y los representes o autores.

**7.** Elabore un collage, en el que haga una definición simbólica de lo que es has aprendido sobre el ser humano. Puede tomar como punto de partida las lecturas complementarias: ¿Qué es el ser humano? Ojalá sea lo más creativo posible.

En cinco párrafos de máximo cuatro renglones, elabore un resumen de las lecturas complementarias que se han servido como soporte al tema de la Antropología (Café filosófico ¿Qué es el ser humano?).

**BIBLIOGRAFIA Y WEBGRAFIA:**


- EL HOMBRE Y SU PENSAMIENTO Nº 1 Y 2. EDITORIAL NORMA
- EL MUNDO DE SOFIA DE **JOSTEIN GAARDER**
- FILOSOFIA I DE LUIS E GALINDO EDITORIAL SANTILLANA
- ENCICLOPEDIA HISPÁNICA 1995
- www.webdiarios.com

# Anexo 5. Encuesta sobre participación en el foro

Anexo: Encuesta para los estudiantes

Nombre: Grado:

Asignatura:

| | | Siempre | Aveces | Nunca | Nosabe |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | ¿El foro virtual le parece un medio adecuado para discutir temas de la asignatura? | | | | |
| 2 | ¿Tiene tiempo para intervenir en el foro virtual? | | | | |
| 3 | ¿Considera que se debería explicar mejor cómo trabajar en un foro virtual? | | | | |
| 4 | ¿Se siente inhibido para participar en el foro virtual? | | | | |
| 5 | ¿Le cuesta expresar por escrito su aporte? | | | | |
| 6 | ¿Cree que es útil el foro virtual para completar el aprendizaje sobre los temas propuestos? | | | | |
| 7 | ¿Cree que se debe continuar usando el foro virtual como herramienta de aprendizaje? | | | | |
| 8 | ¿Piensa que el aprendizaje realizado en el foro virtual le aporta conocimientos para emplear en otras situaciones en que el aprendizaje sea mediado por un foro? | | | | |
| 9 | ¿Consideras que el tema planteado en los foros virtuales era apropiado para realizar un debate? | | | | |
| 10 | Las participaciones de tus compañeros, ¿facilitaban tu aprendizaje? | | | | |
| 11 | ¿Consideras que puedes interactuar mejor en un foro virtual que en un foro presencial? | | | | |
| 12 | ¿Crees que mediante la actividad propuesta del foro virtual se colabora en la formación para fortalecer la competencia argumentativa? | | | | |

¿Por qué no participaste en los foros virtuales de esta asignatura?

No es obligatorio ☐ Falta de tiempo ☐ Falta de preparación ☐

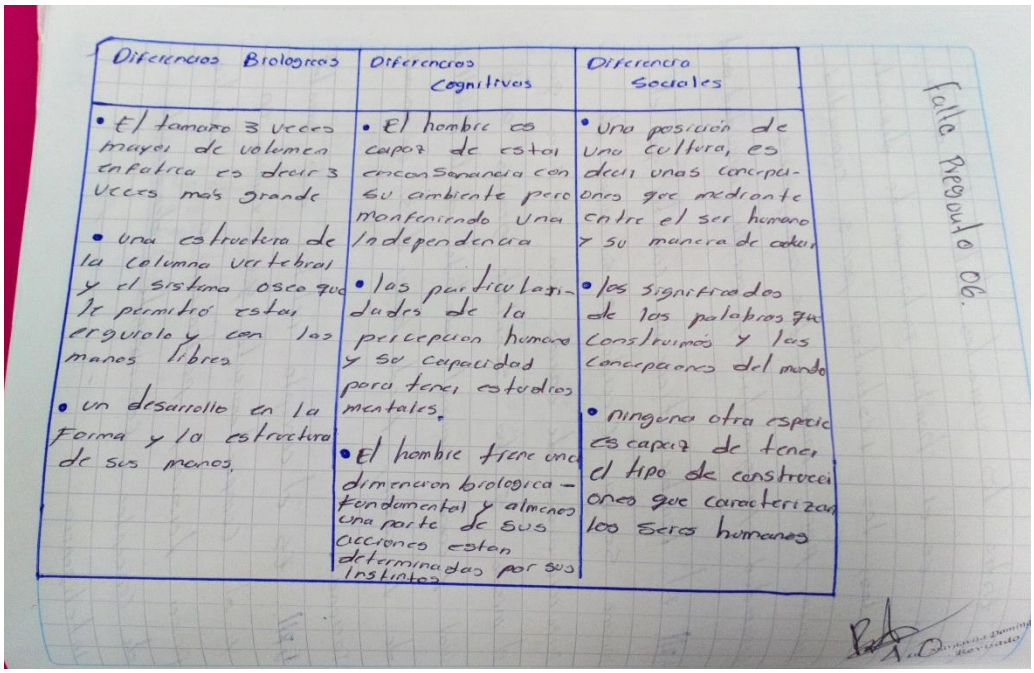
Piensa que no aporta al aprendizaje ☐ Otro ☐

¿Cuál? ……..

# Anexo 6. Evidencia fotográfica de la intervención

**Anexo 6a. Estudiante durante una exposición oral.**

## Anexo 6b. Solución del cuestionario en el cuaderno de un estudiante.

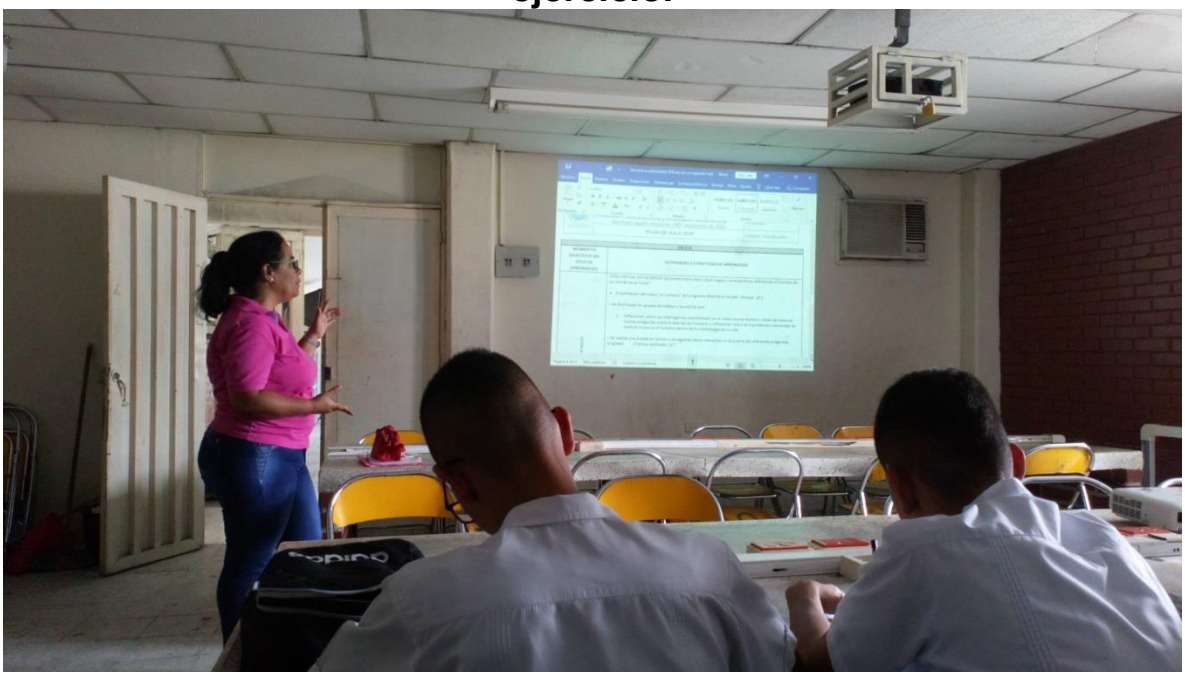


| Diferencias Biologicas | Diferencias Cognitivas | Diferencia Sociales |
|---|---|---|
| • El tamaño 3 veces mayor de volumen craneal es decir 3 veces más grande<br>• una estructura de la columna vertebral y el sistema oseo que le permitió estar erguido y con las manos libres<br>• un desarrollo en la forma y la estructura de sus manos. | • El hombre es capaz de estar en constante con su ambiente pero manteniendo una independencia<br>• las particularidades de la percepcion humana y su capacidad para tener estudios mentales.<br>• El hombre tiene una dimencion biologica - fundamental y almenos una parte de sus decisiones estan determinadas por sus instintos | • Una posicion de una cultura, es decir unas concepciones que mediante entre el ser humano y su manera de cada<br>• los significados de las palabras que construimos y las concepciones del mundo<br>• ninguna otra especie es capaz de tener el tipo de construcciones que caracterizan los seres humanos |

Falta Pregunto 06.

## Anexo 6c. Trabajo colaborativo en el aula

## Anexo 6d. Docente investigadora en la explicación de un ejercicio.



## Anexo 6e. Debate en clase: “Qué es lo humano”

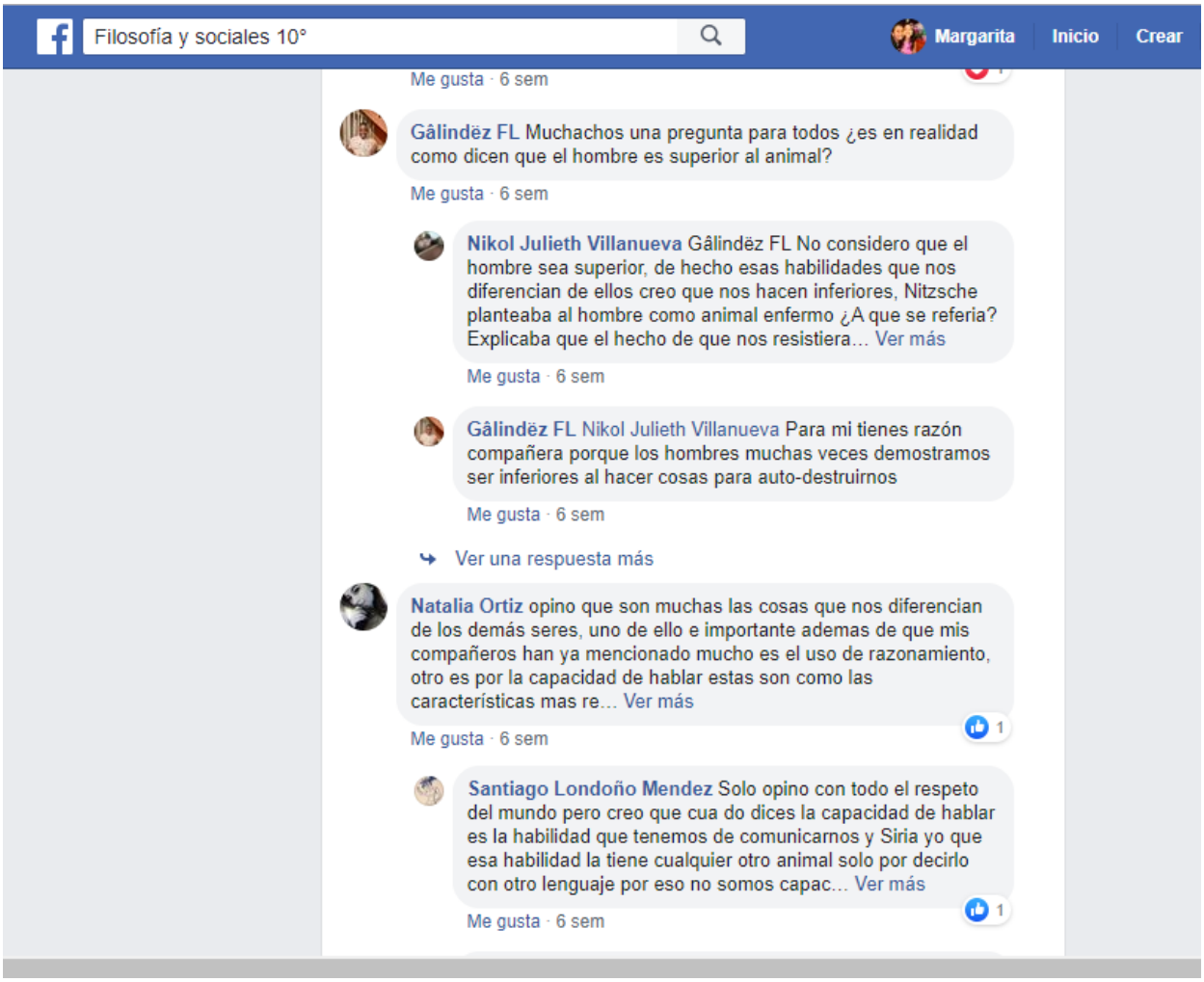
## Anexo 6f. Estudiantes observando video “Qué es lo humano”

## Anexo 6g. Estudiante durante una exposición oral.

## Anexo 6h. Docente investigadora explicando el concepto de Antropología Filosófica

## Anexo 6i. Creación de Grupo cerrado en Facebook

**Anexo 6j. Foro inicial - Grupo cerrado en Facebook**

## Anexo 6k. Intervenciones de estudiantes en foro de cierre - Grupo cerrado en Facebook

## Anexo 6l. Réplicas de estudiantes en foro de cierre - Grupo cerrado en Facebook