

Análisis de las competencias de los licenciados en filosofía de la UNAD, a partir de las prácticas pedagógicas desarrolladas en la UDR-Soacha y el CEAD José Acevedo y Gómez en el periodo 2017-2018

Jonathan René Cortés Sandoval

Ingrid Victoria Sarmiento Aponte

Asesora

UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA - UNAD

ESCUELA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN - ECEDU

Bogotá, mayo de 2019

RAE

Título del texto	Análisis de las competencias de los licenciados en filosofía de la UNAD, a partir de las prácticas pedagógicas desarrolladas en la UDR-Soacha y el CEAD José Acevedo y Gómez en el periodo 2017-2018
Nombres y Apellidos del Autor	Jonathan René Cortés Sandoval
Año de la publicación	2019
Resumen del texto: <p>Las prácticas pedagógicas se muestran como un espacio pertinente para la investigación en educación pues, además de servir como escenarios para la revisión empírica de aquellas habilidades que se espera hayan desarrollado los estudiantes durante su proceso formativo en el programa, se pueden rastrear aquellas percepciones que estos últimos tienen sobre su ejercicio docente – en el tiempo de prácticas - con miras a contrastar dicha información con referentes académicos importantes sobre este aspecto y, de igual forma, con las metas que se plantea el programa como tal. En este sentido se circunscribe la investigación realizada, de la que, posterior al proceso de indagación sobre las percepciones de la enseñanza de la filosofía desde la visión de los practicantes, expertos y el programa mismo, se encuentra que, entre los dos primeros, pese a los variados matices, existen conceptos que son transversales a todos los discursos, entre ellos el de lectura crítica, pensamiento crítico y formación ética, referida principalmente a lo social. Es de mencionar que existe entre los grupos estudiados una gran preocupación por la labor del licenciado en filosofía, y propiamente su rol en la enseñanza, con relación al análisis de lo social y las alternativas de transformación de los entornos en los que se desenvuelve, teniendo en cuenta las competencias sobre las que está fundamentado su saber y su quehacer y la forma en la que éstas pueden contribuir para dicho fin.</p>	
Palabras Claves	Enseñanza, filosofía, práctica pedagógica, pensamiento crítico, transformación social.
Problema que aborda el texto: <p>Relación de la lectura crítica, el pensamiento crítico y la formación ética con las competencias docentes propias de los licenciados en filosofía.</p>	
Objetivos del texto: <p>Objetivo general Contrastar las competencias ofrecidas por el programa de Licenciatura en filosofía de la UNAD con las necesidades del entorno académico actual a partir del análisis de las prácticas pedagógicas desarrolladas en la vigencia 2017-2018 en el CEAD José Acevedo y Gómez y la UDR-Soacha, como insumo para la reflexión sobre la pertinencia del mismo en las dinámicas filosófico-pedagógicas actuales.</p> <p>Objetivos específicos Identificar las competencias desarrolladas por los profesionales en formación de la Licenciatura en filosofía de la UNAD, a partir del análisis de las prácticas pedagógicas desarrolladas en el CEAD José Acevedo y Gómez y la UDR-Soacha en la vigencia 2017-2018</p> <p>Rastrear las competencias básicas de los licenciados en filosofía sugeridas por expertos en la enseñanza de la filosofía de diferentes instituciones de educación superior a partir de la realización de entrevistas.</p> <p>Examinar los descriptores de competencias ofrecidas por el programa de licenciatura en filosofía de la UNAD a partir del análisis de los syllabus de una muestra representativa de cursos.</p> <p>Revisar las percepciones de los practicantes de la licenciatura en filosofía de la UNAD de las vigencias 2017-2018 y del entorno académico de la enseñanza de la filosofía sobre las competencias propias de los licenciados en filosofía a través de la aplicación de entrevistas.</p>	
Tesis principal del autor: <p>La enseñanza de la filosofía en la actualidad ha de preocuparse por el desarrollo de habilidades que le permitan al hombre pensarse en contexto, pensarse a sí mismo y buscar que estos procesos reflexivos le lleven a ser un agente de transformación social, en cuanto se necesite, y de construcción de tejido en la</p>	

sociedad cuando de principios se hable. Así pues, al encontrar que el pensamiento crítico es el común denominador entre los practicantes de la licenciatura en filosofía, y un concepto de gran fuerza entre los expertos en enseñanza de la filosofía y seguimiento a procesos de práctica, se puede decir que la UNAD promueve, de una u otra forma, una percepción de la enseñanza que se ubica a la línea de las necesidades actuales de los contextos escolares.

Argumentos expuestos por el autor:

Los procesos de enseñanza de la filosofía han de responder, en la actualidad, a paradigmas distintos a los que se ha acostumbrado históricamente la orientación de este saber. Bajo esta premisa es necesario que se realicen acuciosos análisis de la formación recibida por los futuros docentes pues, de este proceso – que además de ser importante para la investigación educativa - es que se pueden plantear nuevas formas de aplicación pedagógica de la filosofía en contexto. Así pues, en adelante se encontrará un breve recuento de lo hallado en el proceso de análisis de prácticas pedagógicas en la UNAD (2017-2018), a partir del cual se abren espacios de importancia para la reflexión sobre la labor del licenciado en filosofía en las aulas, así como la relevancia que tiene el pensamiento crítico en las percepciones sobre su quehacer.

Teniendo en cuenta lo anterior y validando la importancia de dotar de significado todo aquello que sobre filosofía y su enseñanza se hable, se hace necesario hacer un breve acercamiento a algunos referentes de los que se ha servido la investigación realizada para analizar las posiciones que sobre la enseñanza de la filosofía se encuentran, además de las consideraciones que se han manifestado acerca de la función de la misma en contextos sociales, educativos e incluso políticos.

En este sentido, se es posible decir que la filosofía, históricamente, se ha mostrado como uno de los aspectos más valiosos en la vida del hombre, no solo por lo que con ella se ha logrado en torno al descubrimiento de otras disciplinas – que de ella han emergido - y su contribución a la esquematización de formas de organización social, política e incluso cultural de las civilizaciones, sino porque es la evidencia del aspecto diferenciador que hay en el hombre y que lo hace ser, de algún modo, el organismo más avanzado de la naturaleza, el que ha sido capaz de utilizar la razón para dar significado al mundo y a sí mismo: la filosofía ha sido la evidencia de la capacidad reflexiva, analítica, consciente y transformadora del hombre.

Tomando como base a lo anterior, se puede pensar que la función de un filósofo en la sociedad es principalmente educativa, pues no tendría razón de ser su existencia en un entorno si no buscara que aquello conseguido a partir de sus reflexiones hiciera mella en la sociedad y esta, a su vez, se pudiere transformar. Y es que han sido variados los ejemplos de grandes pensadores que, de una u otra forma, se dedicaron a la enseñanza, cabría mencionar a Sócrates, Platón, Aristóteles – desde la antigüedad -, luego con la aparición de las universidades en la Edad Media se abre paso Santo Tomás de Aquino, en la modernidad el profesor Kant y en lo contemporáneo una larga lista de pensadores que también han dedicado sus esfuerzos a la promoción de la filosofía desde las aulas, entre ellos – como mención importante - Mathew Lipman por el trabajo desarrollado en torno a la filosofía para niños.

Conclusiones del texto:

La filosofía, desde la visión que se puede escudriñar en la presente investigación, tiene una función práctica en el quehacer del hombre y lo ha sido históricamente, solo que en este tiempo su acción se debe ver vista desde la transversalidad con otras disciplinas, no solo en lo que a conocimiento se refiere, sino a la comprensión del mismo y la formulación de preguntas que permitan nuevos horizontes de análisis y por tanto de acción social. Los licenciados en filosofía han de estar dotados de los elementos que permitan que esta disciplina cobre ese grado de importancia e injerencia hoy por hoy, pues de su labor depende la promoción de la idea de pensar y transformar la vida misma; es por ello que saber que competencias le son propias es un paso que puede contribuir, no solo a la investigación en educación – pues la presente se refiere a la enseñanza de la filosofía por tratarse de licenciados en formación -, sino a la validación del hecho de filosofar en la actualidad.

Bibliografía citada por el autor:

- Boisvert, J. (2004). La formación del pensamiento crítico. México: Fondo de cultura económica.
- Brenifier, O. (2000). El arte de la práctica filosófica. Alcofribas ediciones.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2010). Metodología de la investigación. México: McGraw Hill.
- Jurado, F. (2017). Lectura crítica, ética de la comunicación y principios de la democracia. Santillana Plus, 1-4. Obtenido de <https://santillanaplus.com.co/pdf/lectura-critica-comunicacion-y-democracia.pdf>
- Lipman, M., Sharp, A., & Oscanyan, F. (1992). La filosofía en el aula. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lipman, M. (2016). El lugar del pensamiento en la educación. Madrid: Octaedro.

Monroy, J. A., & Gómez, B. (2009). Comprensión lectora. Revista Mexicana de orientación educativa, 37-42. Obtenido de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272009000100008

Pérez, J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. Revista de educación, 121-138. Obtenido de http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re2005/re2005_10.pdf

Restrepo, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación acción educativa. OEI-Revista Iberoamericana de Educación, 1-10.

Restrepo, B. G. (2004). La investigación acción educativa y la construcción del saber pedagógico. Educación y educadores, 45-55.

UNESCO. (2011). La filosofía, una escuela de la libertad. México: UNESCO.

Vallés, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. Liberabit, 49-61. Obtenido de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/liberabit/v11n11/v11n11a07.pdf>

Nombre y apellidos de quien elaboró este RAE	Jonathan René Cortés Sandoval
Fecha en que se elaboró este RAE	16 Mayo 2019

Índice general

1.	Introducción	8
2.	Justificación.....	9
3.	Definición del problema.....	11
3.1	Línea de investigación.....	12
4.	Objetivos	13
4.1	Objetivo general	13
4.2	Objetivos específicos.....	13
5.	Marco teórico	14
5.1	De la enseñanza de la filosofía.....	14
5.1.1	El problema de la enseñanza de la filosofía	15
5.1.2	El papel del maestro en la enseñanza de la filosofía	19
5.2	Del pensamiento crítico.....	23
5.2.1	Del pensamiento crítico en la escuela	26
5.3	De la lectura	28
5.3.1	De la comprensión de lectura	28
5.3.2	De los niveles de lectura.....	30
5.3.3	La lectura, objeto de reflexión pedagógica desde la filosofía	31
5.4	De las prácticas pedagógicas	32
5.4.1	De las orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media del MEN.....	33
5.4.2	De las prácticas pedagógicas en la UNAD.....	34
6.	Aspectos metodológicos.....	36
6.2	Generalidades del enfoque metodológico	36
6.3	Del enfoque cualitativo	36
6.3	De la investigación acción – pedagógica	37
6.4	Instrumentos de recolección de datos utilizados	39
6.5	Del investigador	39
6.6	Fases de la investigación	40
7.	Resultados	43
7.1	De la entrevista aplicada.....	43
7.1.1	Categorización.....	46

7.2	Análisis Syllabus cursos de la Licenciatura en filosofía de la UNAD	50
7.3	Validación	54
8.	Discusión.....	61
9.	Conclusiones	66
10.	Referencias	71
11.	Anexos.....	72
11.1	Modelo de entrevista semi- estructurada para practicantes	72
11.2	Modelo de entrevista semi-estructurada para expertos.....	74
11.3	Modelo de matriz para categorización	75
11.4	Modelo de encuesta cerrada para validación.....	75

Índice de tablas

Ilustración 1 Esquema de investigación	36
Ilustración 2 Investigación acción-pedagógica.....	38
Ilustración 3 Fases de la investigación	41
Ilustración 4 Tabla de fases de la investigación	42
Ilustración 5 Practicantes entrevistados.....	44
Ilustración 6 Del investigador	44
Ilustración 7 Expertos entrevistados.....	45
Ilustración 8 Campos de acción entrevista	45
Ilustración 9 Categorización practicantes.....	47
Ilustración 10 Categorización expertos	49
Ilustración 11 Relación cursos – competencias.....	53
Ilustración 12 Gráfica 1 Resultados encuesta.....	55
Ilustración 13 Gráfica 2 Resultados encuesta.....	56
Ilustración 14 Gráfica 3 Resultados encuesta.....	56
Ilustración 15 Gráfica 4 Resultados encuesta.....	57
Ilustración 16 Gráfica 5 Resultados encuesta.....	58
Ilustración 17 Gráfica 6 Resultado encuestas.....	59

1. Introducción

Las prácticas pedagógicas desarrolladas en la UDR-Soacha y el CEAD José Acevedo y Gómez durante la vigencia 2017-2018 se revistieron en importantes escenarios para la investigación, pues a partir de ellas surgieron los cuestionamientos de orden pedagógico, metodológico, conceptual y procedimental de esta etapa de la formación del licenciado en filosofía de la UNAD, sobre los que se ha fundado la presente investigación. En este proceso de análisis se llega a preguntarse sobre las competencias propias que debe tener el licenciado en filosofía y sobre las que debe fundar su quehacer docente, considerando que el tiempo de práctica pedagógica ha de ser evidencia de las mismas, por lo que la presente investigación toma rumbos que la conducen al contraste de lo encontrado en las prácticas pedagógicas de la UNAD en el periodo mencionado con lo proyectado por el programa mismo y las necesidades del entorno académico de la enseñanza en filosofía.

De esta manera, después de un proceso de indagación se llega a la consecución de categorías de importancia sobre las que se pueden mover las competencias docentes de los licenciados, como el pensamiento crítico, la lectura crítica y la formación ética, teniendo en cuenta que en estos escenarios se movieron las prácticas pedagógicas analizadas y fueron resultado de las entrevistas realizadas a los practicantes. Es de mencionar que estos hallazgos fueron cotejados con lo propuesto por el programa y lo postulado por expertos en la materia sobre el asunto en cuestión.

La filosofía se puede entender en la actualidad, a partir de lo hallado en la investigación, como un elemento de importancia para el análisis y la transformación social, pues en su enseñanza se encuentran contenidas todas las habilidades que le permiten al individuo sentar una posición sobre su propia realidad y buscar alternativas de cambio; en este sentido, los docentes que difundan esta disciplina deben estar prestos a la transversalidad y a la investigación de su quehacer, además de estar dotados de los elementos conceptuales, pedagógicos y metodológicos que les permitan ser competentes en contexto, considerándose - desde la presente investigación - que competencias como la lectura crítica - en sentido amplio- el pensamiento crítico y la preocupación por la formación ética son fundamentales para tal efecto.

2. Justificación

Las prácticas pedagógicas pueden considerarse como importantes espacios para la reflexión e investigación sobre la educación misma y los procesos que en ella se desarrollan. En este sentido, el presente documento se muestra como una forma de análisis de lo adelantado en las prácticas pedagógicas de la Licenciatura en filosofía de la UNAD en la vigencia 2017-2018, buscando que, a partir de la reflexión sobre este hecho, se puedan hallar algunas de las características propias de los licenciados que se forman en esta universidad, especialmente en filosofía, – en lo que a competencias se refiere-, de manera que lo hallado pueda servir como insumo de importancia para la estructuración de otros análisis de mayor alcance en cuanto a la evaluación del programa mismo.

Es de mencionar que la base para el desarrollo de la presente investigación estuvo dada, principalmente, en los procesos de práctica pedagógica llevados a cabo en la UDR-Soacha y el CEAD José Acevedo y Gómez, donde se adelantaron - por parte de los practicantes de la licenciatura - talleres de lectura crítica, competencias ciudadanas y acompañamiento académico direccionado, siendo estos espacios de acción académica sobre los que se fundamentan los cuestionamientos que rigen lo investigado en este proceso.

Desde esta perspectiva, y a partir de las preguntas que surgen en el desarrollo de las prácticas pedagógicas, se abren paso importantes escenarios de reflexión que conducen a lo que en esta investigación se ha abordado, principalmente en lo que refiere a la posible relación existente entre la lectura crítica, el pensamiento crítico y la formación ética, considerando, desde lo realizado en las prácticas, que estos elementos pueden trazar alguna línea que conduzca a la determinación de las competencias propias del licenciado en filosofía de la UNAD.

En este sentido, se considera necesario establecer conexión entre lo hallado a partir de la reflexión de los mismos practicantes sobre su quehacer en los contextos donde adelantaron la práctica pedagógica, lo proyectado por la universidad misma para sus estudiantes, y que se pone en evidencia en el epílogo de su formación, y el entorno académico en el que se enmarca la enseñanza de la filosofía en la actualidad; de manera que, a partir de este análisis, se logre dar validez y/o fomentar la evaluación al proceso de

formación profesional que se adelanta en el programa de Licenciatura en Filosofía de la UNAD.

Es de mencionar que la importancia de la presente investigación radica, principalmente, en la preocupación manifiesta acerca del ejercicio docente que pueden adelantar los futuros licenciados en filosofía de la UNAD y que se pone de relieve en los escenarios de práctica pedagógica desarrollados por los mismos, así como la pertinencia del programa en torno a las necesidades académico-profesionales que se exigen en la actualidad y sobre las que habría que desarrollar procesos investigativos que permitan la formulación y ejecución de acciones que conlleven a estar a la línea de las dinámicas de la enseñanza en filosofía de hoy por hoy.

3. Definición del problema

Los procesos de formación académica requieren de espacios de análisis en los que, además de validar la pertinencia disciplinar de lo que se está impartiendo desde una malla curricular específica, se considere el impacto que este hecho representa en la práctica misma, entendiendo que ésta es la instancia donde se conjugan habilidades y conocimientos en función del desarrollo de una actividad en específico, para este caso el ejercicio docente. Así pues, y teniendo en cuenta lo anterior, se plantea la presente investigación tomando como base el cúmulo de cuestionamientos que engloban a la práctica pedagógica de la Licenciatura en Filosofía de la UNAD, que van desde hechos que se pueden catalogar como logísticos hasta otros que cobran un valor conceptual y pedagógico.

En lo logístico se circunscriben preocupaciones en torno a los lugares y funciones que se han de desarrollar en cada escenario de práctica – los que resultan siendo aspectos que, aunque afectan la práctica, para efecto de la presente investigación no revisten un punto a discutir -, por su parte, en lo conceptual y pedagógico si es necesario considerar que existen preguntas sobre el impacto de la práctica pedagógica en el practicante y la reflexión que del mismo subyace con relación a lo que ha conseguido en su formación profesional y lo ejecutado durante este proceso, además de la pertinencia de la misma con lo proyectado por la universidad en su currículo y la posición de esta última - teniendo en cuenta todo lo anterior - con las dinámicas actuales de la enseñanza de la filosofía y sus retos.

Así pues, y validando lo anterior, se hace necesario establecer una línea argumentativa que permita hacer un acercamiento a estas tres variables – percepción de los practicantes, proyección del programa y necesidades del entorno académico -, de manera que se llegue a la consecución de insumos que permitan la evaluación, validación y/o modificación de los procesos de práctica pedagógica que se desarrollan en la UNAD a la luz de lo obtenido en torno al análisis de estos desde su base misma.

Es de mencionar que las preocupaciones que se han nombrado anteriormente, además de las intencionalidades que se han manifestado surgen a partir del análisis que la misma práctica sugirió al investigador, especialmente en las categorías de lectura crítica, pensamiento crítico y formación ética – campos en los que adelantó su proceso- , por lo que

se han de tomar estos tres como elementos fundamentales en la búsqueda de las competencias propias de los licenciados en esta materia y que, a partir de lo observado, se revisten en algunos de los más importantes cuestionamientos de la enseñanza de la filosofía.

3.1 Línea de investigación

Teniendo en cuenta los documentos institucionales, la presente investigación se enmarca en la línea “Filosofía y educación”, validando que lo desarrollado en la misma se puede circunscribir en varios de los objetivos de la línea mencionada, especialmente en lo que se refiere a:

- Generar cuestionamientos críticos y constructivos que le permitan a la educación actualizar sus estrategias y metodología
- Revisar y actualizar los planes curriculares de acuerdo a la respuesta que han de dar según sus fundamentos, planteamientos, destinatarios y proyección
- Motivar una reflexión filosófica en torno a la educación, desde sus fundamentos, sus relaciones y sus avances

Así pues, la investigación aquí expuesta encuentra su argumento en la línea mencionada ya que dentro de sus preocupaciones se encuentra el análisis de lo formado en el programa de Licenciatura en Filosofía, de manera que lo hallado permita la revisión de los procesos que en el se adelantan.

4. Objetivos

4.1 Objetivo general

Contrastar las competencias ofrecidas por el programa de Licenciatura en filosofía de la UNAD con las necesidades del entorno académico actual a partir del análisis de las prácticas pedagógicas desarrolladas en la vigencia 2017-2018 en el CEAD José Acevedo y Gómez y la UDR-Soacha, como insumo para la reflexión sobre la pertinencia del mismo en las dinámicas filosófico-pedagógicas actuales.

4.2 Objetivos específicos

Identificar las competencias desarrolladas por los profesionales en formación de la Licenciatura en filosofía de la UNAD, a partir del análisis de las prácticas pedagógicas desarrolladas en el CEAD José Acevedo y Gómez y la UDR-Soacha en la vigencia 2017-2018

Rastrear las competencias básicas de los licenciados en filosofía sugeridas por expertos en la enseñanza de la filosofía de diferentes instituciones de educación superior a partir de la realización de entrevistas.

Examinar los descriptores de competencias ofrecidas por el programa de licenciatura en filosofía de la UNAD a partir del análisis de los syllabus de una muestra representativa de cursos.

Revisar las percepciones de los practicantes de la licenciatura en filosofía de la UNAD de las vigencias 2017-2018 y del entorno académico de la enseñanza de la filosofía sobre las competencias propias de los licenciados en filosofía a través de la aplicación de entrevistas.

5. Marco teórico

5.1 De la enseñanza de la filosofía

La filosofía ha sido, históricamente, se ha mostrado como uno de los aspectos más valiosos en la vida del hombre, no solo por lo que con ella se ha logrado en torno al descubrimiento de otras disciplinas – que de ella han emergido - y su contribución a la esquematización de formas de organización social, política e incluso cultural de las civilizaciones, sino porque es la evidencia del aspecto diferenciador que hay en el hombre y que lo hace ser, de algún modo, el organismo más avanzado de la naturaleza, el que ha sido capaz de utilizar la razón para dar significado al mundo y a sí mismo: la filosofía ha sido la evidencia de la capacidad reflexiva, analítica, consciente y transformadora del hombre.

Hablar de filosofía no es un tema menor en ningún caso, pues de no ser porque esta tiene su aparición en la antigua Grecia – esto desde una visión occidental de la historia del pensamiento filosófico-, no habrían tenido lugar transformaciones tan profundas en la vida del hombre como la desmitificación de su vida y su entorno, la reflexión sobre su organización política, el análisis de su lugar en el universo y la valoración de las formas de comportamiento en comunidad. Así pues, la filosofía desde sus albores - siguiendo la visión occidental que supone el nacimiento de la filosofía con Tales de Mileto y los pensadores de su tiempo -, da origen a otras disciplinas como la ética, la epistemología, la estética, la política, la metafísica, la psicología, la antropología, la cosmología e incluso la pedagogía entre otras, gracias a la variedad de preocupaciones que le atañen al pensamiento filosófico. Ahora bien, resulta necesario precisar que aquello de lo que se ocupa la filosofía colinda, en la mayoría de los casos, con las preocupaciones fundamentales de la vida del hombre, al punto de considerar los principios de su existencia y accionar social; sobre lo que es posible decir que se basa la importancia de su enseñanza.

Se puede pensar que la función de un filósofo en la sociedad es principalmente educativa, pues no tendría razón de ser su existencia en un entorno si no buscara que aquello conseguido a partir de sus reflexiones hiciera mella en la sociedad y esta, a su vez, se pudiese transformar. Y es que han sido variados los ejemplos de grandes pensadores que, de una u otra forma, se dedicaron a la enseñanza, cabría mencionar a Sócrates, Platón, Aristóteles – desde la antigüedad -, luego con la aparición de las universidades en la Edad

Media se abre paso Santo Tomás de Aquino, en la modernidad el profesor Kant y en lo contemporáneo una larga lista de pensadores que también han dedicado sus esfuerzos a la promoción de la filosofía desde las aulas, entre ellos – como mención importante - Mathew Lipman por el trabajo desarrollado en torno a la filosofía para niños.

La UNESCO, afirma que “el pensamiento filosófico es una herramienta que ha acompañado al ser humano desde su aparición y ha sido el elemento central para que este evolucionara y transformara su entorno hasta llegar a lo que hoy es nuestro planeta y todos sus desarrollos” (UNESCO, 2011, pág. 4), lo que conduce a afirmar que la promoción de espacios de formación para el desarrollo de las habilidades propias de la filosofía es una apuesta por el reconocimiento del hombre mismo y la constante necesidad que le interpela de conocerse, reconocer su entorno y buscar la libertad; además de revestirse en una preocupación de primer orden en un mundo cada vez más globalizado, más industrializado y menos humanista en el que los esfuerzos de la educación en filosofía han de orientarse también a la formación de ciudadanos con criterios ético – políticos, que les permitan ser agentes de reflexión y crítica en sus comunidades.

5.1.1 El problema de la enseñanza de la filosofía

En la actualidad, una gran variedad de problemas sobre la enseñanza de la filosofía ronda en torno a la población a la que se debe formar en filosofía, además de la manera de hacerlo y la intención del mismo hecho. Cuestiones como el qué se enseña, a quién se enseña, para que se enseña y cuando se enseña se ponen de manifiesto al momento de definir posibles programas o currículos de filosofía a aplicarse en contextos escolares, por lo que estas preguntas, además de problematizadoras, resultan de especial importancia en procesos de ese talante pues podrían ser decisivas en la esquematización de formas de enseñanza de la filosofía orientadas hacia el desarrollo de competencias en los estudiantes más que en la memorización. Es de mencionar que la intención del presente no es ahondar en todas las problemáticas que subyacen del hecho de preguntarse por la enseñanza de la filosofía, sino hacer un acercamiento a las reflexiones en torno al análisis sobre la necesidad de formar en filosofía a niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos.

La posibilidad de enseñar filosofía a niños ha desencadenado en la formulación de un sinnúmero de esquemas didácticos, lúdicos e incluso algunos más teóricos que orientan el desarrollo de esta idea y que buscan, por demás, abrir espacios para la reflexión filosófica no solo entre los niños sino entre quienes a su enseñanza se dedican. Es de considerar que un niño es “<<espontáneamente filósofo>>”, por causa de su cuestionamiento existencial masivo y radical, y (...) filosofar es afrontar un interrogante como si fuera por primera vez”. (UNESCO, 2011), por lo que se ha abierto un espacio de importancia en la enseñanza de la filosofía desde los niveles escolares más básicos, poniendo de manifiesto la importancia del desarrollo de habilidades por sobre la memorización de postulados de los filósofos a través de la historia, aprovechando que, como se ha mencionado, con los niños se puede aprovechar su capacidad de asombro que, en últimas, es en lo que se ha basado la filosofía históricamente.

En el proceso de enseñanza de la filosofía para niños, particularmente, es de mencionar que se orientan los esfuerzos hacia el “aprendizaje de la reflexión” en colectivo, lo que contribuye al análisis de la existencia misma y – teniendo en cuenta la gran multiplicidad de preguntas fundamentales con las que se encuentran los niños -, le hace ser consciente de que sus preocupaciones son similares a las de los otros, ubicándolo en una condición humana común (UNESCO, 2011).

Este es el papel de los maestros en la escuela: ayudar a los niños en su búsqueda, proponiéndoles situaciones en las que desarrollen las herramientas de pensamiento que les permitirán comprender su relación con el mundo, con los demás y consigo mismos, y orientarse en esas relaciones. (UNESCO, 2011, pág. 31)

En el reconocimiento del entorno, la comunidad y el otro - es importante mencionar que - también intervienen otros aspectos con tienen raíces en lo colectivo: lo democrático y lo ético, que coexisten con una relación de necesidad casi evidente. En relación a esto, Lipman propone que, adyacente a la formación filosófica, se encuentra el aprendizaje de la democracia; además propone que mediante el debate, los maestros pongan de manifiesto a la idea comunidad, política y su reflexión ética, como insumos para la comprensión del mismo “yo”; lo que es, en gran medida, responsabilidad del maestro quien además de tener

el conocimiento disciplinar sobre la materia, también ha de contar con la actitud analítica, crítica y reflexiva de su práctica profesional y, en últimas, de su vida, sirviendo como ejemplo para quienes están en las aulas que preside.

El debate, además de importante para la promoción de habilidades relacionadas con las competencias comunicativas, es un espacio democrático por antonomasia, es decir, que permite la formación de una ciudadanía consciente del valor que tiene el derecho a la expresión de las diferencias y la construcción del ser que puede haber en estas.

(...) Y como no hay democracia sin debate, el aprendizaje del debate en la escuela asegura una educación para la ciudadanía democrática. Además, el desarrollo de un pensamiento crítico es fundamental para las democracias que se basan en el derecho de expresión de las ideas personales, incluso si son minoritarias, y en la confrontación de las opiniones en un espacio público de discusión. El interés por aprender a pensar por uno mismo en la escuela garantiza una libertad de pensamiento, una agudeza de juicio que será muy útil para el alumno como futuro ciudadano. El aprendizaje del debate y el aprendizaje del filosofar para el debate intelectual son dos requisitos para una educación para una «ciudadanía reflexiva», es decir, de un espíritu que se confronta a los demás, ya esclarecido por la razón, que procura establecer la verdad y tiene exigencias tanto éticas como intelectuales en un debate democrático. El desafío consiste precisamente en el encuentro entre la infancia, la filosofía y la democracia. (UNESCO, 2011, pág. 39)

Así pues, la formación filosófica se encuentra directamente relacionada con la democracia, la ciudadanía y dentro de ellas, el análisis ético de los entornos en los que se desenvuelva el hombre. Enseñar filosofía, como lo menciona la UNESCO, ha de estar direccionado principalmente, a la reflexión sobre la vida social y la búsqueda de formas posibles de esquematización de las comunidades humanas teniendo en cuenta los valores que le hacen ser estas, es decir, los que le hacen diferir de un grupo de cualquier otro ser. Pensar críticamente, que en cierta medida puede relacionarse con el ejercicio libre de pensamiento, se muestra como el componente previo para el análisis de la sociedad en los niveles éticos, democráticos y políticos, por lo que es de resaltar la labor de quien a la

enseñanza de la filosofía se dedique en torno a la promoción de estrategias que busquen el pensamiento crítico entre sus estudiantes, además de ser consciente de la necesidad que él mismo, como profesional en filosofía, tiene de esta facultad. Con lo anterior queda claro que la función de la filosofía en la escuela no se limita a la revisión de contenidos previstos en un currículo en los que se aborda de manera literal el cúmulo de postulados de los grandes pensadores de la historia, sino que debe tener en cuenta que su quehacer es práctico y que ha de encargarse de la comprensión del hombre en su dimensión social y, por demás, de su intervención en los grupos humanos a partir de la formación de un carácter ético, democrático y político, entendiendo que la enseñanza de la filosofía en la actualidad debe trascender del saber teórico y situarse en el espacio que le ha sido dado históricamente, la práctica social.

De otra parte, el problema de la enseñanza de la filosofía en la escuela también ha estado permeado por las constantes discusiones en torno a la formación que reciben los docentes que orientan esta disciplina, de las que – según la UNESCO- subyacen tres escenarios principales sobre los que se validan a los maestros de filosofía: Primero, los que tienen diplomas universitarios en este campo; segundo, en los que puede ser impartida por docentes de otras áreas o de enseñanza complementaria y tercero en los que puede ser orientada por profesionales en otras áreas. En este sentido, es importante poner de manifiesto los niveles de importancia que se le atribuye a la filosofía en cada uno de los escenarios posibles y entre los cuales existen diferencias categóricas, es por ello que se hace totalmente necesario hacer énfasis en la finalidad de la educación filosófica en contextos escolares y las competencias propias que debe tener quien se de a la tarea de orientar procesos de desarrollo de pensamiento crítico, liberador, analítico y reflexivo, pues se considera que la formación que pueda tener un docente de filosofía es determinante para la consecución de las propiedades antes mencionadas, además de ser un aspecto sensible para la construcción de espacios en los que la ciudadanía y la democracia – y el hombre en su conjunto - sean el común denominador en el debate; para esto se forma un licenciado en filosofía.

5.1.2 El papel del maestro en la enseñanza de la filosofía

La enseñanza de la filosofía resulta exitosa, en muchas ocasiones, gracias a la forma en la que el maestro invita a los estudiantes a validar la importancia de esta en el análisis de su vida cotidiana, además de servir como insumo para la comprensión de su propio ser y sentido de actuar. En este sentido, quien se dedique a la orientación de su ejercicio docente desde la filosofía ha de tener en cuenta que la piedra angular sobre la que debe edificar todo su proceso es, principalmente y siendo coherentes con lo que la filosofía ha significado en la historia, la realización de preguntas, el arte de cuestionarse. Así pues, el maestro, ha de iniciar al estudiante en el hacer preguntas que, en sí, es el acto fundador de la filosofía (Brenifier, 2000).

Enseñar a preguntar es una de las cuestiones ha rondado los procesos de reflexión sobre la práctica docente en filosofía, pues en estos espacios se afirma – como en muchos que se dan en las instituciones educativas - que no basta con conseguir procesos memorísticos perfectos en los que el estudiante sea un erudito del saber filosófico, pero no sepa nada que hacer con dicho insumo, sino que se debe buscar que aquello que se formen sean las habilidades contenidas en la filosofía; una de ellas, y quizá la fundadora, es el cuestionarse, hacer preguntas que controviertan, que despierten la necesidad de repensar la vida y lo que en ella acontece. Esto, en términos muy generales, pero, sobre ellos se funda la acción pedagógica del maestro de filosofía, ser un orientador de la “fábrica” de preguntas que puede convertirse su clase.

Con lo anterior, no se quiere decir que el maestro deba abandonar de tajo el currículo en el que se encuentran las reflexiones de los filósofos a través de la historia y lanzarse a hacer preguntas todo el tiempo sin tener en cuenta la teoría existente, por lo contrario, se trata de que éste tenga la habilidad de relacionar todo el cuerpo teórico con la cotidianidad y, a partir de ello, abocar a sus estudiantes a la formulación de preguntas que denoten, en primera medida, la comprensión de lo abordado y, por consiguiente, la capacidad reflexiva y crítica sobre la que se ha de fundar su discurso. Así pues, como lo menciona el profesor Oscar Brenifier en su libro *El arte de la práctica filosófica*, “el arte de preguntar, que hace suyos los legados de la historia, un arte que no tendría ninguna razón

para ignorar los trabajos de sus predecesores favorece la emergencia del filosofar”
(Brenifier, 2000).

Ahora bien, y con la intención de dedicar un breve espacio al hecho de preguntar, valdría establecer algunos de los criterios que se pueden considerar necesarios a la hora de realizar preguntas, teniendo en cuenta, nuevamente, lo expuesto por el profesor Brenifier:

El primer criterio de una buena pregunta es no querer demostrar nada o querer enseñar algo: hace falta que se haga consciente de su propia ignorancia, creer en ella, anunciarla, buscar por todos los medios escapar del saber del que emana.
(Brenifier, 2000, pág. 99)

Lo anterior lleva a entender que a la hora de filosofar y, principalmente, de hacer preguntas que estén alineadas en este rumbo, es de considerarse la necesidad de despojo que debe haber del propio saber, es decir, invalidar – desde una perspectiva amplia - lo que como conocimiento se posee y dar paso a la pregunta que nace del reconocimiento de la propia ignorancia, que, en sí misma, conduciría al germen de la filosofía: el asombro. Sócrates, practicaba este ejercicio con maestría – habría que recordar una de sus máximas más difundidas “Solo sé que no sé nada” - pues las preguntas que formulaba denotaban su interés por conocer, partiendo de lo que ignoraba; de esta misma forma el maestro ha de orientar su quehacer en el aula, eso sí, validando que, si sabe nada – como en la postura socrática - si debe saber reconocer. (Brenifier, 2000)

Hay que reconocer que no cualquier pregunta se puede enmarcar como un cuestionamiento filosófico por lo que es necesario que el maestro se encuentre formado en este aspecto, es decir, que no solo sea un agente que hace en función de una sesión de clase, sino que ha de vivir la filosofía y ubicarse dentro de ese gran cúmulo de problemas que el pensamiento filosófico abre para quien en ella ha decidido entrar, y “es que para inducir a filosofar hay que filosofar. El profesor que desea hacer filosofar a sus alumnos no puede aspirar en ese plano a algún tipo de extraterritorialidad, exenta de exigencia y de reflexión”
(Brenifier, 2000).

Así pues, un maestro formado en filosofía puede orientar a sus estudiantes a cuestionarse y cuestionar a su par, no con la intención de entrar en “problemas relativos a

estar de acuerdo o en desacuerdo” (Brenifier, 2000), sino buscar que sea el pensamiento el que medie las reflexiones, considerando la validez de los argumentos presentados en una discusión, por ejemplo.

El por qué implica génesis, causalidad, motivo, motivación, y trabajar esta dimensión nos habitúa a justificar automáticamente nuestras palabras, a argumentarlas, con el fin de captar su tenor más profundo. Nos hace tomar conciencia de nuestro pensamiento y de nuestro ser, para los cuales, toda idea particular, no es más que un pálido reflejo, o una aspereza, a partir de la cual podemos practicar la escalada del pensamiento y del ser. (Brenifier, 2000, pág. 102)

Abordar el por qué requiere de una habilidad propia del docente pues, fácilmente, se puede caer en la búsqueda de certidumbres para dar respuesta a cuestionamientos de este talante, porque cuestionarse por las razones de un algo no es cosa menor, dado que, como se menciona anteriormente, se está haciendo alusión al origen de ese objeto.

En el proceso de enseñanza de la filosofía, el maestro debe tener en cuenta que ha de desarrollar una serie de competencias entre sus estudiantes – con las cuales ya debe contar -, las que le permitirán alcanzar niveles de sensibilización, discusión y reflexión que se orienten a la comprensión de la vida social del hombre en todas sus esferas. En este sentido, se hace necesario citar de manera literal lo expuesto por el profesor Oscar Brenifier, de manera que se entienda como un insumo teórico - con aplicación práctica - en la comprensión del ejercicio docente en torno a la filosofía.

(...) la práctica filosófica se funda sobre competencias específicas que definimos como sigue: identificar, problematizar y conceptualizar. Identificar significa profundizar el sentido de lo que ha sido dicho, por nosotros o por los otros, establecer su naturaleza, las implicaciones y las consecuencias de la palabra pronunciada. Problematizar significa ofrecer objeciones, preguntas, interpretaciones diversas que permiten mostrar los límites de las proposiciones iniciales y enriquecerlas. Conceptualizar significa producir términos capaces de identificar problemas o resolverlos, permitiendo la articulación de nuevas

proposiciones. En un marco así no estamos lejos del familiar esquema hegeliano: tesis, antítesis y síntesis. (Brenifier, 2000, pág. 109)

5.1.2.1 De la formación del maestro de filosofía

La enseñanza de la filosofía exige profesores que estén dispuestos a examinar ideas, a investigar a través del diálogo y a respetar el espíritu de los niños que están aprendiendo (Lipman , Sharp, & Oscanyan, 1992). Es por lo que la formación de quienes orientarán las clases de filosofía se convierte en un punto fundamental para la estructuración de procesos eficientes en los que no se caiga en el error de seguir por el sendero de la memorización, sino, por lo contrario, sustituir este sistema por el pensamiento crítico, activo, reflexivo, vigoroso y excelente.

A la hora de considerar este punto, se hace necesario entrar a validar una gran multiplicidad de factores que pueden incidir en la práctica docente y que, de una u otra forma, tienen su origen en los niveles de formación filosófica y, por demás, pedagógica que han recibido los maestros. Y es que muchas de las deficiencias que existen en la enseñanza de la filosofía encuentran su inicio en que a los maestros tampoco se les ha capacitado para tal efecto, es decir, que en muchos casos cuentan con un vasto conocimiento a nivel disciplinar, pero una gran deficiencia a nivel didáctico o, por lo contrario, tienen grandes habilidades en lo referente a las estrategias a usar para abordar alguna temática, pero existen muchos vacíos en los conceptos a tratar. En estas situaciones los profesores:

(...) hacen lo que pueden: ponen en práctica aquello para lo que han sido formados y enseñan como a ellos les han enseñado. A su vez, esto traslada el problema al niño, que debe no sólo esforzarse por entender lo que le están enseñando, sino que primero debe traducirlo desde un lenguaje académico desconocido al suyo propio. (Lipman , Sharp, & Oscanyan, 1992, pág. 53)

Por lo que se hace absolutamente necesario que al profesor también se le forme en lo que se refiere a la traducción de los grandes conceptos filosóficos y sus reflexiones a un lenguaje más cercano al grupo con el que se desarrollará su trabajo, además de orientarle en torno a las formas en las que se debe aplicar, pedagógicamente, tales conocimientos; pues de lo contrario, se seguiría manteniendo el sistema en el que la memorización vacía y la

rutina siguieren orientando las clases de filosofía. Y es que se debe entender que la función del profesor de filosofía es “enseñar a pensar”, tarea que requiere de un gran esfuerzo pues se direcciona a la construcción de una educación reflexiva en la que se de uso más frecuente a los por qué. (Lipman , Sharp, & Oscanyan, 1992)

5.2 Del pensamiento crítico

Uno de los grandes problemas de la filosofía, y en particular de su enseñanza, ha sido la promoción del pensamiento crítico, además de la definición del mismo y la búsqueda de criterios que le doten de un significado que pueda ser unívoco en su consideración como concepto. En este orden de ideas, y como todo en la filosofía, ha surgido una serie de postulados que le ubican en una u otra orilla en cuanto a su nivel de interacción con la vida social del hombre o, para otros, en la rigidez de su accionar en espacios como la ciencia y todo su componente epistemológico.

Así pues, y entendiendo la intención del presente documento y su desarrollo, se atenderá al pensamiento crítico en relación con la reflexión social, la formación ciudadana y, si se quiere, democrática sobre la cual tiene campo de acción y, por demás, en las algunas ideas que puedan proponer un análisis sobre su enseñanza.

A diferencia de otros momentos de la historia, en los tiempos contemporáneos, la educación se ha preocupado, de manera muy seria, por la pertinencia de aquello sobre lo que se sientan las bases del quehacer del docente y la intención con la que se desarrolla uno u otro contenido, por lo que se aboca a la formulación de preguntas como ¿es pertinente lo que se enseña? ¿cuál es el motivo de enseñar esto o esto otro? ¿qué cambia en el estudiante al saber este contenido? O ¿es esto lo que realmente necesita el estudiante para su formación?

Todas preguntas que en sí mismas quieren, más que ser respondidas, generar cambios en las prácticas docentes y en la investigación que sobre ellas se realiza. En este momento de cuestionamientos y respuestas que pueden resultar en cavilaciones dubitativas sobre la pertinencia misma del hecho de enseñar en la escuela, se hace necesario reflexionar acerca de las propiedades que, de una u otra forma, le han de pertenecer a todos los hombres y sobre las cuales, desde perspectivas filosóficas de autores contemporáneos, se

debe cimentar su actuar. Una de estas es, sin más ni más, el pensamiento crítico que, según Lipman, ha de servir para salir del abismo de la acritica, característica de las sociedades contemporáneas.

(...) en los últimos años hemos sido más conscientes del abismo profundo que separa el pensamiento para el que las escuelas nos han preparado del que necesitamos para tomar decisiones en la vida diaria. Hemos sido más conscientes del peligro que supone aceptar de manera acritica el conocimiento que poseemos. En consecuencia, en educación se ha desarrollado un interés creciente por el denominado pensamiento crítico. (Lipman M. , 2016, pág. 3)

La escuela ha de ser consciente de su papel transformador en la sociedad, es decir, debe abrirse a los espacios de formación en pensamiento crítico de manera que quienes pasen por sus aulas transiten, a la posteridad, por los linderos de la reflexión de su vida misma, de la sociedad y las necesidades del hombre en la actualidad. Pensar críticamente podría considerarse entonces como una de las mejores herramientas para entender el mundo de hoy a la luz de la gran multiplicidad de información y senderos que recorrer en cuanto a conocimiento; así pues, el pensamiento crítico no escapa del contexto en el que se esté, de hecho, es esta forma de pensar la que lleva a la construcción de juicios, lo que de una u otra manera, nos pone en la orilla de lo ético desligando al pensamiento crítico de lo meramente teórico y ubicándolo en la esfera de la practicidad.

(...) Los profesionales – médicos, arquitectos, ingenieros, juristas, etc.- reconocían que sus profesiones se basaban no en la profundidad teórica de sus conocimientos, sino en su juicio, es decir: la destreza con la que podían aplicar sus conocimientos de manera adecuada. (Lipman M. , 2016, pág. 4)

Siguiendo en esta línea argumentativa, es importante mencionar que sobre el pensamiento crítico existe una gran diversidad de tendencias de análisis y reflexión que van desde quienes consideran que es un atributo meramente teórico y sobre estos criterios ha de moverse, hasta llegar a aquellos que sugieren la posibilidad de formar en pensamiento crítico, es decir, postulan que éste – el pensamiento crítico – también puede abordarse en contextos escolares, sociales y culturales de manera que se edifique en torno a este tomando como base la sensibilidad sobre el contexto, pues sobre ellos es que se desarrollan los

juicios – teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente acerca de éstos - lo que nuevamente le acerca a los linderos de la reflexión ética, política y ciudadana.

Los defensores de que se puede mejorar la capacidad de pensar han apuntado a menudo que un buen pensamiento implica generalmente una sensibilidad intensa por el contexto concreto. El énfasis que hace Aristóteles en la necesidad de equilibrar la justicia se puede generalizar con la afirmación de que la racionalidad necesita ser contemplada por el buen juicio, en el sentido de tener en cuenta lo que es apropiado en un caso particular y no solo lo que dice una regla o norma general, tanto si se trata de ajustar proporcionalmente las partes del todo, como los medios a los fines, o de cualquier otro tipo de relación. (Lipman M. , 2016, pág. 5)

Pensar críticamente, desde la perspectiva que se ha venido manejando, puede resultar muy importante para la comprensión de la democracia y, a partir de ello, la acción ciudadana; pues no solo basta con entender técnicamente las formas de organización política de los Estados, sino es necesario tener una visión profunda de lo que estas significan, además de otras posibles formas de dominación que puedan darse en la actualidad, tales como la propaganda manipuladora y autoritaria, por lo que el pensamiento crítico, según Lipman (2016) se convierte en un aporte importante para la protección frente a esas formas sutiles de lavado de cerebro. Es allí donde se pone de relieve la necesidad de transformar a la educación que otrora potenciaba la aceptación acrítica de ciertas creencias entre los estudiantes (Lipman M. , 2016), por una escuela en la que se ponga de relieve el pensamiento crítico en todas las dimensiones del conocimiento. Con relación a lo anterior, es de mencionar que se abren paso diferentes preguntas que conllevan a reflexiones que pueden fundamentar lo hasta aquí desarrollado: ¿qué se entiende por pensamiento crítico? Y ¿qué condiciones lo hacen posible?

Para responder al primer cuestionamiento es prudente citar de manera literal al profesor Lipman en lo que se refiere a la definición del pensamiento crítico, así:

El pensamiento crítico es pensamiento aplicado. Por tanto, no solo es proceso, sino que trata de desarrollar un producto. Esto implica, más que entender sobre algo, producir algo: decir, crear o hacer algo. Implica usar el

conocimiento para producir un cambio razonable. El resultado mínimo es un juicio; el máximo, ponerlo en práctica. (Lipman M. , 2016, pág. 8)

En este sentido, se afirma lo postulado en páginas anteriores, pensar críticamente puede considerarse como un paso necesario para la acción – que necesariamente tiene un componente social, pues está en la naturaleza del hombre - es decir, esta forma de pensar invita a la movilización, a no aceptar de manera directa todo lo que se presenta sin antes pasarlo por el examen de la razón, además de contar con un sentido práctico en lo que a la aplicación del conocimiento se refiere, especialmente en la materialización de cambios necesarios. Hacer es importante para el pensamiento crítico, entendiendo que para lograrlo debe estar precedido por una intención transformadora, por lo tanto, creadora.

Con relación a la segunda pregunta, - ¿qué condiciones hacen posible el pensamiento crítico - es de mencionar que una de las condiciones necesarias para la consecución de formas de pensamiento crítico es la sensibilidad bien con el entorno y con las particularidades, es decir, examinando las reglas generales que se han generado acerca de uno u otro tema y restándole virtud a cualquier forma de prejuicio y estereotipo. De esta forma, si se pensara en sentido amplio, el pensamiento crítico sería la condición necesaria para la eliminación de formas de discriminación y, por lo contrario, promulgaría que las diferencias también son parte de la edificación del ser humano y su dimensión social.

En este sentido, se da peso a la idea del pensamiento crítico en dirección al análisis de lo social, pues es donde tiene campo de acción principal. Como lo menciona Jacques Boisvert (2004) en *La formación del pensamiento crítico*. “ejercer el pensamiento crítico exige una preparación y disposición absolutas de carácter activo en la dedicación de una manera reflexiva a los problemas y cuestiones que surgen en la vida cotidiana”, lo que pondría de relieve la intención práctica de pensar críticamente.

5.2.1 Del pensamiento crítico en la escuela

Ya se ha mencionado la importancia del pensamiento crítico en la comprensión y acción sobre lo social, más aún se hace necesario hacer un acercamiento a lo que sobre este se debe hacer en contextos educativos, entendiendo que éstos son, en cierta medida, base para la estructuración de las sociedades y los parámetros en los que se muevan, es decir, en la construcción de un carácter social.

Inicialmente, es de considerar que el pensamiento crítico es, como lo menciona Lipman (2016), una forma de responsabilidad cognitiva, es decir, basado en los criterios – término importante cuando de pensamiento crítico se habla - el profesor puede hacer un juicio del trabajo de un estudiante, exhortándole a que actúe de manera similar, lo que sería un ejemplo claro de la motivación hacia la estructuración de modelos de responsabilidad en los que se le invita a los estudiantes a ser dueños de su propio pensamiento, (Lipman M. , 2016). Así pues, enseñar a pensar libremente también puede considerarse como una apuesta por la consecución de un pensamiento liberador y transformador, como se lo busca desde la UNESCO.

Por otro lado, se puede decir que pensar críticamente también tendría que ver con la habilidad para razonar sobre los argumentos que se presenten en una discusión, por ejemplo, o en encontrar las diferencias entre uno u otro juicio de manera que se pueda actuar de una u otra forma según la validez de la afirmación contenida en el mismo.

Mejorar la capacidad de pensar del alumnado – desde un pensamiento ordinario a un buen pensamiento – depende mucho de la habilidad para identificar y citar buenas razones para apoyar sus opiniones. Podemos conseguir que el alumnado se dé cuenta que, para considerar buena una razón, esta debe ser pertinente para la opinión en cuestión o más conveniente (en el sentido de ser más fácilmente aceptable o plausible) que la opinión en cuestión. (Lipman M. , 2016, pág. 11)

Formar en pensamiento crítico es también una apuesta social, ya que permite al estudiante tener elementos para analizar la comunidad en la que se desarrolla y, por demás, “tratar con eficiencia el creciente caudal de información que hay en la sociedad” (Boisvert, 2004). Así pues, se considera que:

El pensamiento crítico comprende las capacidades y actitudes que desempeñan un papel principal en el proyecto de analizar y dominar las innumerables afirmaciones que caracterizan el contexto social actual (...) atribuye la importancia de la formación del pensamiento crítico en los alumnos y ciudadanos a razones como la necesidad de tratar con eficiencia el creciente caudal de información que hay en la sociedad. (Boisvert, 2004, pág. 13)

Ahora bien, al conseguir una plataforma educativa en la que se ponga de relieve al pensamiento crítico, se orienta, principalmente al desarrollo de un espíritu crítico que favorezca el cuestionamiento y el examen de todo lo que se considera establecido o certero, buscando que el estudiante no sea presa del dogmatismo y la certidumbre sino que tenga la capacidad de tomar sus propias decisiones que en sí son lo que le brinda progreso a la sociedad en la que se desenvuelva. (Boisvert, 2004). En este sentido, es de mencionar que al conseguir que el estudiante desarrolle el pensamiento crítico en lo que se refiere a la conciencia en la toma de sus decisiones y la evaluación de estas, se podría hablar del impacto que esto tiene en el desarrollo de lo socioeconómico a nivel global, dado que el pensamiento crítico puede favorecer la producción racional en la que se tienen en cuenta las necesidades humanas y la protección del ambiente, por ejemplo. (Boisvert, 2004)

5.3 De la lectura

Aunque la intención del presente apartado es conducir la reflexión hacia lo que en filosofía se habla acerca de la lectura, es importante hacer mención a lo que sobre esta se ha establecido desde ámbitos adyacentes como la pedagogía y la psicología, entendiendo la importancia que tiene dicho conocimiento en las dinámicas educativas dentro de las que se ve inmersa, de una u otra forma, la filosofía. Con lo anterior no se está afirmando que el concepto de lectura sobre el que se fundará la reflexión de carácter filosófico sea el presentado en los siguientes párrafos, sino que es relevante conocerlo para así lograr un análisis que permita la evidencia de diferencias o convergencias en el tratamiento del mismo concepto.

5.3.1 De la comprensión de lectura

La comprensión de lectura es un problema que ha suscitado grandes cuestionamientos en lo que a efectividad de procesos académico-educativos se refiere. En relación con la lectura han rondado un gran número de teorías que transitan desde la lectura rápida hasta la lectura reflexiva; encontrando grandes aportes en cada una de ellas, pero, que, a pesar de sus postulados, no brindan una certeza real sobre la forma en la que se debe realizar el proceso lector y que asegure una efectividad total en la comprensión y decodificación del mensaje que en un texto está contenido.

La comprensión de lectura ha sido catalogada como un “proceso constructivo y de interacción entre un lector – con sus expectativas y conocimientos previos-, y un texto – con su estructura y contenidos-, en el cual, a través de la lectura, se construyen nuevos significados” (Aranciba, 2017, p 1); lo que nos lleva a plantear la necesidad, tácita, de la comprensión de lectura en los diferentes procesos de aprendizaje, reconocimiento su importancia en la construcción de conceptos, significados –como se menciona anteriormente-, y en resumen, conocimiento. Esta relevancia que tiene la comprensión de lectura en los procesos académico-educativos, la hace merecedora de un capítulo especial en lo que a estrategias didácticas se refiere, pues se muestra como un insumo – en cuanto a habilidades-, imprescindible para asegurar la efectividad en la formación en cualquier campo disciplinar, especialmente en lo que a filosofía se refiere.

Para poder entrar a reflexionar sobre la comprensión lectora como habilidad necesaria para la construcción de conocimiento, es necesario que se haga un análisis, inicialmente, de la lectura como tal, validando su importancia, función y significado.

Leer consiste en descifrar el código de la letra impresa para que ésta tenga significado y, como consecuencia, se produzca una comprensión del texto. Dicho de otro modo, leer es un esfuerzo en busca de significado; es una construcción activa del sujeto mediante el uso de todo tipo de claves y estrategias (Defior, 1996 citado por Vallés, 2005)). Cuando se lee un texto se construye una representación de su significado guiado por las características del mismo -letras y palabras- (Alonso Tapia y Carriedo, 1996 citado por Vallés, 2005) y ello conduce a la comprensión. (Vallés, 2005)

Es prudente mencionar que, en la actualidad, es necesario buscar estrategias para que las nuevas generaciones, teniendo en cuenta el influjo que pueden tener las nuevas tecnologías y la cosificación del individuo que se puede dar en nuestro tiempo, aprendan a desarrollar habilidades cognitivas y metacognitivas que le permitan el aprendizaje; entre ellas, una de gran importancia, la comprensión lectora, a la que se puede referir como el entendimiento de textos leídos por una persona permitiéndole la reflexión, pudiendo indagar, analizar, relacionar e interpretar lo leído con el conocimiento previo (Monroy & Gómez, 2009)

5.3.2 De los niveles de lectura

En la comprensión lectora se han definido ciertas categorías, o niveles de lectura, que dan cuenta del proceso que se está desarrollando en el lector. Cabe mencionar que se considera que la correcta lectura debe pasar por los tres niveles y desarrollar las habilidades que en cada uno corresponde. Así pues, encontramos los siguientes niveles de lectura:

- **Lectura literal:** En ella el lector da cuenta de los aspectos que se encuentra evidentemente en el texto, es decir, reconoce y recuerda los elementos presentes en el mismo. En este nivel, se busca identificar los elementos esenciales del texto presentado: personajes, tiempo, escenarios, etc.

(...) permite tanto una comprensión global, como la obtención de información concreta. Para lograr una comprensión global, el lector debe extraer la esencia del texto, considerado como un conjunto, y, en este sentido, hay que tener en cuenta varias cuestiones importantes, como la necesidad de determinar la idea principal de un tema o identificar dicho tema. La localización de la información se realiza a partir del propio texto y de la información explícita contenida en él (Pérez, 2005)

- **Lectura inferencial:** en este nivel, el lector debe tomar los elementos que le ofrece el texto y relacionarlos con sus propias experiencias para, de esta manera, realizar conjeturas e hipótesis, viendo más allá de lo que muestra el texto explícitamente.

Este nivel permite la interpretación de un texto. Los textos contienen más información que la que aparece expresada explícitamente. El hacer deducciones supone hacer uso, durante la lectura, de información e ideas que no aparecen de forma explícita en el texto. Depende, en mayor o menor medida, del conocimiento del mundo que tiene el lector. (Pérez, 2005)

- **Lectura crítica:** en este nivel, el lector, además de extraer el mensaje que se expresa en un texto determinado, debe tomar partido del mismo argumentando su posición en lo que se refiere a los aciertos y desaciertos que puedan existir en el mismo.

Este nivel permite la reflexión sobre el contenido del texto. Para ello, el lector necesita establecer una relación entre la información del texto y los conocimientos que ha obtenido de otras fuentes, y evaluar las afirmaciones del texto contrastándolas con su propio conocimiento del mundo (Pérez, 2005)

Si el proceso lector resulta complicado, la evaluación de este requeriría de un capítulo especial, pero, para efecto del presente texto, sólo se mencionarán algunos aspectos que se consideran importantes a la hora de evaluar un proceso de comprensión de lectura, validando la dificultad que esta reviste. Así pues, y haciendo claridad sobre lo anterior, se puede decir que evaluar la comprensión de lectura requiere de tener un conocimiento muy bien fundamentado, por parte del docente, de los niveles de lectura y sus características, de manera que se pueda localizar una pregunta, una discusión e incluso un argumento, dentro de un nivel en específico.

Dentro de las formas que se utilizan para evaluar la comprensión de lectura, se pueden encontrar: la elaboración de esquemas gráficos que den cuenta de la extracción y relación de información del texto, realización de ejercicios en los que se mida la memoria a corto y largo plazo, observación, actividades de síntesis, realización de pruebas, discusiones y debates.

5.3.3 La lectura, objeto de reflexión pedagógica desde la filosofía

Es de acotar que, para efecto de la investigación planteada, el hecho de leer no solo se refiere a lo escrito en sentido estricto, sino que se puede hallar en diversas situaciones en las que intervienen, por ejemplo, la lectura de la realidad en torno a posiciones éticas, políticas, culturales y sociales, la “cualificación” de una persona a través de sus gestos y formas de comportar, hasta – siendo muy amplios – la comprensión de fenómenos deportivos. Así pues, el presente se pretende desarrollar en torno a este concepto de lectura ampliado, de manera que sea posible la reflexión del hecho educativo en todas sus dimensiones, especialmente, en lo que se refiere a las competencias desarrolladas por los licenciados en filosofía de la UNAD: la lectura crítica.

Atendiendo entonces a esta línea argumentativa, se considera que la lectura trasciende los niveles de lo relacionado estrictamente a la letra y su combinación, y pasa a

considerarse como un insumo necesario para la vida misma; esto no quiere decir que se reste importancia al desarrollo y evaluación de procesos de lectura en torno la comprensión y estrategias para mejorarla, de hecho, como se expone anteriormente, es absolutamente necesario transitar por estos niveles para conseguir la lectura crítica, que, para efecto del presente, es el paso fundamental para la comprensión de la sociedad, una forma más de lectura.

Es en este punto donde se encuentran relacionadas las diferentes competencias a desarrollar por un licenciado en filosofía de la UNAD, pues como insumo ha de tener la capacidad de ver que dentro del procesos de formación ciudadana, y en su estrecha relación con la reflexión sobre los contextos sociales desde las visiones de la ética, la moral y, por demás, la política, es necesario considerar que la lectura crítica no solo se aborda desde la visión de las competencias comunicativas, es decir, no solo en la parte de análisis de un texto y la extracción de sus argumentos y tesis, sino que, de manera más amplia, ha de pensarse desde la reflexión de la realidad misma y los factores que afectan, por ejemplo, las configuraciones sociales. Así pues, se encuentra que la lectura crítica debe contener, además de lo que se ha mencionado en apartados anteriores, el análisis sobre los contextos que lo ameriten desde las visiones de la ética y los estándares ciudadanos.

La lectura crítica, la argumentación oral, la disposición intelectual para escuchar y la producción escrita en contextos auténticos de comunicación constituyen potentes dispositivos para la formación de sujetos más dispuestos al desarrollo de la moral y de la ética social. Pero cada una de estas habilidades de la comunicación están mediadas por una concepción que ha de posibilitar la fuerza interlocutiva de la comunicación y evitar así los estereotipos. También aquí nos encontramos con la disparidad entre el acuerdo social sobre el currículo y las pedagogías y lo que se estructura (como un currículo) en los manuales -objetos protagónicos en los escenarios educativos-. (Jurado, 2017)

5.4 De las prácticas pedagógicas

En este apartado se hará alusión directa al hecho de las prácticas pedagógicas desde la visión que se manifiesta en las *Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la Educación Media* del Ministerio de Educación Nacional (en adelante MEN) y lo hallado en

documentos institucionales de la UNAD en torno a la práctica pedagógica como un proceso importante en el devenir del programa de formación de la Licenciatura en Filosofía. No obstante, es de resaltar que, aunque lo presentado en las siguientes páginas de este apartado se considera un insumo de importante revisión – especialmente lo relacionado a las prácticas en la UNAD propiamente -, se considera que estos elementos pueden tomarse como una suerte de antecedentes de lo que en el grueso de la investigación se abordará. En este sentido es de afirmar que lo presentado en las *Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la Educación Media* del MEN, hace referencia directa al deber ser de la educación en filosofía en ambientes escolares, especialmente en la educación media, y el desarrollo de competencias en estudiantes de este nivel, por lo que -en sentido amplio - se podría decir que el docente ha de estar preparado en las mismas para así promoverlas en sus estudiantes; afirmación que da validez a la inclusión de este apartado en la presente investigación.

5.4.1 De las orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media del MEN

La enseñanza de la filosofía es un factor que ha suscitado grandes cuestionamientos en lo que a la educación se refiere, teniendo en cuenta la relevancia que a ésta se le ha atribuido en la configuración de las sociedades desde la antigüedad hasta nuestros días. En este sentido se encuentra que, para el MEN, la filosofía se reviste en una herramienta necesaria para la promoción de habilidades relacionadas con la crítica, el análisis y la reflexión, las que llevarían al estudiante a tener la capacidad de pensarse a sí mismo, su entorno y la relación que pueda existir entre su accionar y el devenir del desarrollo de su comunidad, además de considerarse como elementos de especial importancia para la comprensión de los mismos procesos de aprendizaje.

La necesidad de encontrar el camino para acercar al joven al pensamiento filosófico y desde allí formar su actitud crítica, reflexiva y analítica, no es un problema exclusivo de la Filosofía, también lo es de la educación en general. En efecto, uno de los problemas fundamentales de la educación es cómo lograr que los estudiantes mejoren sus competencias para el aprendizaje. En general,

el problema de la enseñanza y el aprendizaje está presente en todas las inquietudes del docente (MEN, 2010)

En este orden de ideas, y validando la preocupación por la enseñanza de la filosofía, el MEN propone algunas estrategias didácticas para el mismo hecho, que van desde la lectura y análisis de textos filosóficos, el seminario, la disertación filosófica, el comentario de textos filosóficos, el debate filosófico, el foro filosófico, la implementación de las TIC's, hasta la exposición magistral de temas filosóficos; bajo el esquema que estructura en tres competencias: dialógica, crítica y creativa.

5.4.2 De las prácticas pedagógicas en la UNAD

Las prácticas pedagógicas en la UNAD, se presentan como un espacio en el que además de poner de manifiesto los conocimientos teóricos logrados en el desarrollo de los diferentes momentos de la formación profesional, se muestran las habilidades conseguidas con relación a la aplicación de estos conocimientos en función de una educación innovadora, inclusiva, preocupada por la ciudadanía, la reflexión y transformación social y, sobre todo, crítica, como es – por antonomasia - la labor del filósofo en los contextos educativos y comunitarios. Así pues, y siendo coherentes con lo orientado por la Licenciatura en Filosofía de la UNAD, el ejercicio investigativo que aquí se propone ha de evaluar – y resaltar - las estas características del licenciado en filosofía unadista, teniendo en cuenta que:

(...) en la relación teoría – práctica, se requiere que en los procesos de formación de educadores se le otorgue a la práctica la misma importancia que a los conocimientos teóricos, en aras de construir una nueva representación del rol del docente: el de profesional, como practicante reflexivo. (UNAD, 2016)

Se considera que los escenarios de práctica pedagógica son propicios para el establecimiento de procesos de investigación educativa dado que permiten la innovación en los discursos pedagógicos que se establezcan en cada contexto lo que, de una u otra forma, es importante para la evaluación del ejercicio docente. La UNAD se encuentra ligada a esta consideración y propone, como orientación directa, que los docentes en formación que encuentran adelantando sus prácticas pedagógicas en cualquier escenario tengan como

común denominador la búsqueda y construcción de proyectos que viabilicen la investigación en torno a la educación.

La práctica pedagógica investigativa de la ECEDU parte de un proceso de consulta y concertación de las necesidades formativas de las comunidades o instituciones a las que va dirigida; inicia con un diagnóstico y la formulación de un Plan de Acción a ser aplicado durante los dos cursos que la contempla, y finaliza con una socialización a la comunidad educativa de los logros a nivel social y académico. Debido a los recientes cambios y nuevas normatividades del Ministerio de Educación Nacional, se tiene la necesidad de renovar la ruta a seguir por parte de los diferentes actores que participan en la planificación, aplicación y reflexión de la práctica pedagógica investigativa (UNAD, 2016)

Así pues, pensar en las prácticas pedagógicas debe orientar a quien sobre ellas reflexione a la investigación educativa, puesto que este momento de la formación profesional es definitorio para el futuro docente y, por su responsabilidad, para el de los estudiantes de este profesional en formación. El ejercicio de la investigación, desde las prácticas pedagógicas, ha de ser constante y deben intervenir los diferentes actores que en ella participen: estudiantes, docente en formación, docentes acompañantes y universidad, lo que permite que los hallazgos en estos procesos sirvan para nutrir la fundamentación de conocimiento sobre la aplicación de una u otra forma pedagógica, metodológica, didáctica, lúdica y tecnológica en espacios de educación, atendiendo – como es normal en la UNAD – a la vanguardia y la innovación.

6. Aspectos metodológicos

6.2 Generalidades del enfoque metodológico

Para el desarrollo de la presente investigación se considera que el esquema metodológico más pertinente a sus necesidades es el enunciado en la imagen anterior, encontrando que a partir de la investigación acción – que se enmarca en lo cualitativo - se pueden tomar elementos de la investigación acción participativa, dado su influjo en diferentes procesos de investigación sobre educación y, adyacente a esta, enmarcarse en la investigación acción-pedagógica, que se halla dentro de la investigación acción-educativa.

Es de mencionar que los modelos propuestos anteriormente se hallan relacionados a la práctica educativa, por lo que se muestran como los más cercanos a las necesidades e intencionalidades del presente proyecto. Cabe aclarar que, para lo propuesto en este documento, el investigador también hace parte del fenómeno estudiado, por lo que participa como actor directo en el proceso de recolección de datos.

La investigación acción- pedagógica, atada a la investigación acción-educativa, es la vertiente que se ocupa de fortalecer procesos investigativos sobre las prácticas pedagógicas docentes como tal, de manera que a partir de la misma se nutra el acervo académico y conceptual que existe sobre la investigación educativa.

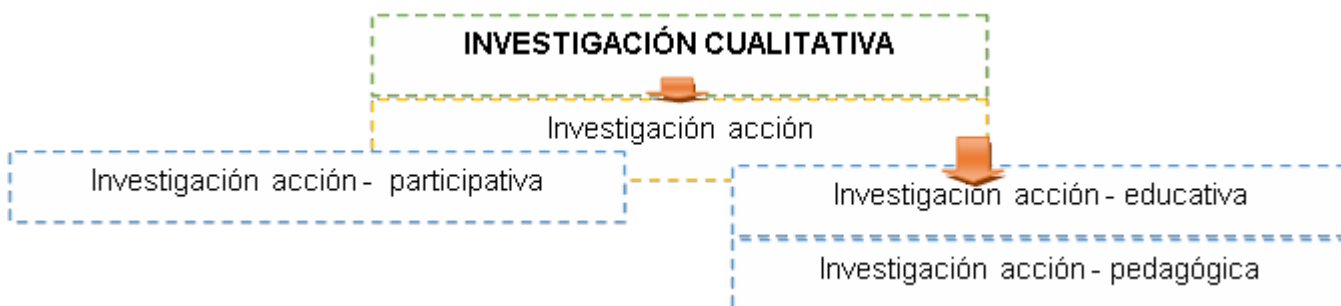


Ilustración 1 Esquema de investigación

6.3 Del enfoque cualitativo

Al tratarse de una investigación cuyo objeto es, principalmente, lo referido al fenómeno educativo, se hace importante mencionar que, por tal motivo, se enmarca dentro del enfoque cualitativo pues, se entiende que su objeto de estudio no es medible por medio de

la estadística y su intención en cuanto a los resultados no es demostrar numéricamente alguna situación; por lo contrario, se resalta la importancia de las variaciones de corte subjetivo que puedan aparecer en el desarrollo de la investigación, además de la flexibilidad en cuanto a las preguntas que se desarrollan y los instrumentos utilizados durante el proceso investigativo. La investigación, desde lo cualitativo, toma como base para su estudio a “los modelos culturales (...) pues son entidades flexibles y maleables que constituyen marcos de referencia para el actor social, y están contruidos por el inconsciente, lo transmitido por los otros y por la experiencia personal”. (Hernández Sampieri, Fernández Collado , & Baptista Lucio, 2010).

En el enfoque cualitativo, el investigador se sumerge en el trabajo, es decir, no se muestra como un agente externo a lo que pueda darse en el desarrollo de la investigación, sino que “se introduce en las experiencias de los participantes y construye el conocimiento siempre consciente de que es parte del fenómeno estudiado. Así, en el centro de la investigación, está situada la diversidad de ideologías y cualidades únicas de los individuos” (Hernández Sampieri, Fernández Collado , & Baptista Lucio, 2010)

Así pues, lo cualitativo tiene como característica que no se ciñe a datos predeterminados y por tanto los datos que recolecta también distan de serlo, por lo que se tienen en cuenta las subjetividades, actitudes, situaciones, interacciones, conductas y manifestaciones observadas en un grupo específico; en este sentido se puede decir que este enfoque es naturalista dado que tiene en cuenta contextos y ambientes de seres vivos e interpretativo pues buscar dotar de significado a los fenómenos que resulten del proceso investigativo. (Hernández Sampieri, Fernández Collado , & Baptista Lucio, 2010)

6.3 De la investigación acción – pedagógica

Se enmarca en la Investigación acción educativa, aunque con algunos matices que la hacen diferenciarse de su genérica, haciéndole una forma particular de investigar y de presentar los datos que se recolecten en el proceso.

En este sentido, la investigación acción pedagógica pone al docente en el centro de la investigación, no solo como objeto sino como investigador, validando la importancia que tiene él mismo en la reflexión de su quehacer en el aula, es decir, basa sus esfuerzos en el

análisis de su propio desempeño en docente. Es de mencionar que este tipo de investigación se centra en la enseñanza y la práctica pedagógica del docente. (Restrepo B. , 2002)

En este sentido se hace necesario precisar que se está considerando un tipo de investigación que puede resultar muy importante para la reflexión sobre el hecho educativo desde la base, dado que se le atribuye la responsabilidad de reflexionar sobre lo pedagógico a los propios maestros, quienes son los que ejecutan lo que a educación se refiere; además de ello se considera relevante que el proceso investigativo se realice a la par del desarrollo de las prácticas pedagógicas pues permite al docente controvertir o afirmar la teoría pedagógica que existe y medir su aplicabilidad en contexto. Por otra parte, es importante mencionar que la investigación acción – pedagógica es una gran ayuda para los docentes en formación para el proceso de “prácticas pedagógicas” o para aquellos que se estrenan como maestros en algún contexto específico, dado que les ayuda a buscar alternativas para la administración del aula y la relación teoría y realidad social. (Restrepo B. G., 2004)

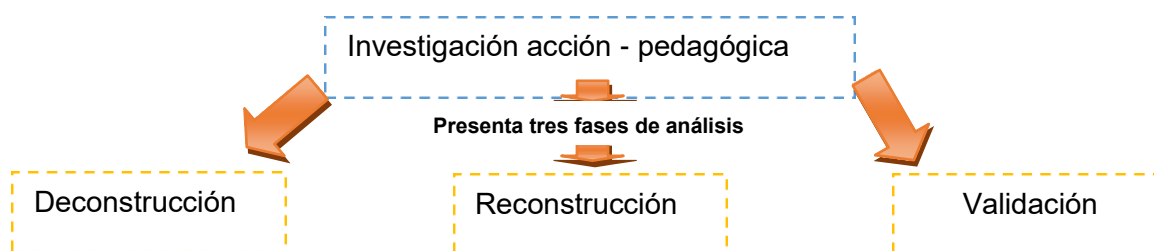


Ilustración 2 Investigación acción-pedagógica

Cuando se habla de investigación acción – pedagógica es necesario hacer alusión a tres fases principalmente: la deconstrucción, la reconstrucción y la validación o evaluación. De la primera – la deconstrucción – se deben entrar a considerar las condiciones generales de la práctica docente, es decir, deben tenerse en cuenta aspectos como la estructura del hecho educativo, sus fundamentos teóricos, fortalezas y debilidades, lo que lleva a la consecución de un saber pedagógico sobre la práctica. En la segunda – la reconstrucción - en la que a partir de lo hallado en la deconstrucción y las posibles falencias que se evidenciaron, el investigador se da a la tarea de ensamblar una nueva propuesta. Y, finalmente, la fase de validación en la que se constata la aplicación de la práctica reconstruida, de manera que sea una prueba de efectividad. (Restrepo B. G., 2004)

Es de mencionar que en la presente investigación nos limitaremos, principalmente, a la primera fase del tipo de investigación presentado en sentido estricto, de manera que sirva como insumo para los procesos consiguientes que tengan la misma preocupación o que decidan dar continuidad a lo aquí presentado.

6.4 Instrumentos de recolección de datos utilizados

Tratándose de una investigación que se encuentra enmarcada dentro de lo cualitativo, el principal instrumento utilizado para la recolección de datos fue la **entrevista** que, de forma semiestructurada, permitió conocer las diferentes percepciones de quienes resultaron ser la muestra poblacional en el desarrollo del proceso investigativo. Así pues, se entiende esta como el medio más adecuado para conseguir información sobre un tema en específico pues, a partir de la flexibilidad que la caracteriza, se logra la construcción de conceptos y su significado con el entrevistado tomando como base a las preguntas y respuestas que se dan en este proceso. Para efecto de la presente investigación y como se ha mencionado anteriormente, el tipo de entrevista que se abordó fue – principalmente - la semiestructurada que, a partir de un listado de preguntas preestablecidas, se da la oportunidad de abrir nuevos cuestionamientos, si se ve necesario, para reforzar la idea de lo que se está hablando o buscar la precisión en los conceptos tratados.

Como instrumento de validación de lo encontrado en las entrevistas y lo logrado a partir de la categorización de estas – sobre lo que se hablará más adelante en detalle - se utilizó una **encuesta cerrada** para los practicantes de la licenciatura en filosofía que adelantaron el proceso de “prácticas pedagógicas” durante la vigencia 2017-2018, de manera que los resultados conseguidos en la misma sirvieran como insumo importante para la interpretación de lo encontrado en las entrevistas realizadas. Es importante mencionar que esta encuesta no pretende abrir más categorías de análisis que las ya halladas mediante el análisis de las entrevistas sino dar validez a las mismas o, en el caso de lo contrario, mostrar que existen otros tópicos que también merecen un proceso de análisis.

6.5 Del investigador

En el proceso del desarrollo de las prácticas pedagógicas en la UDR-Soacha, se encuentra que existen algunos conceptos de importancia a la hora de desarrollar las mismas y que, de una u otra manera, no han sido tratados durante el tiempo utilizado para ejercer ese primer

acercamiento como docente. Así pues, y gracias a cierta preocupación que existe frente a lo pedagógico y, en especial, a lo que se refiere a la enseñanza de la filosofía y su influjo en la construcción de procesos de transformación social a través de la formación ética, se entró a considerar que hay una estrecha relación entre las competencias comunicativas, especialmente en lo que se refiere a la lectura crítica, y la promoción de las competencias ciudadanas en donde se puede incluir el componente ético.

En este sentido, como practicante de la licenciatura en filosofía de la UNAD y con el apoyo de la tutoría de dicho proceso – prácticas pedagógicas - se da paso a la formulación de cuestionamientos sobre aquellas competencias que le son propias al licenciado en filosofía y que, de una u otra forma, son su aporte a la educación de la actualidad, no está de más mencionar que la intención de identificar estas competencias también es la promoción de formas de pensar la práctica pedagógica en función de las mismas, es decir, de ser conveniente – atado a lo que arroje en resultados el presente estudio – proponer nuevos espacios para el desarrollo de las prácticas pedagógicas en la licenciatura.

El investigador de este proyecto – apoyado por las directrices de la docente Ingrid Victoria Sarmiento Aponte - es Jonathan René Cortés Sandoval, estudiante de la licenciatura en filosofía de la UNAD, cursando último periodo académico, inscrito a Colciencias como investigador y practicante de la licenciatura en la vigencia 2018.

6.6 Fases de la investigación

Enmarcados en la Investigación Acción Pedagógica, la presente investigación se dividió en cuatro fases que dan cuenta de la multiplicidad de actividades realizadas en el desarrollo de esta; es de mencionar que, siendo estrictos con el tipo de investigación seleccionado, lo desarrollado en este trabajo solo corresponde a la deconstrucción de la práctica pedagógica con la intención de construir un saber que pueda orientar la misma.

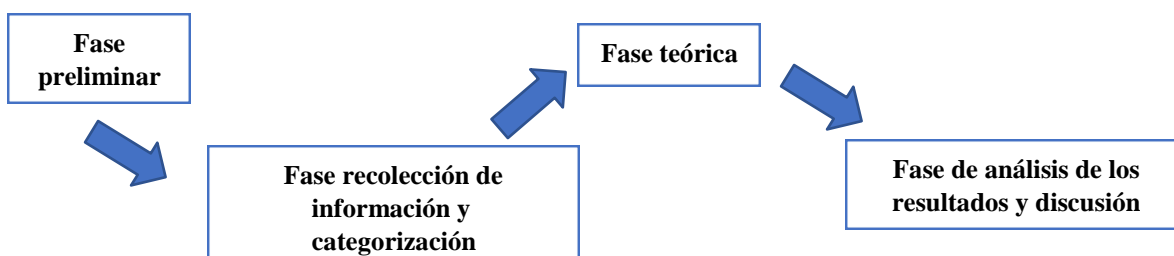


Ilustración 3 Fases de la investigación

Fase	Descripción	Actividades
Preliminar	<p>En esta fase se hace un primer acercamiento a la temática a abordar a partir de la observación de situaciones, necesidades y posibles problemáticas que puedan existir en torno al tema en cuestión.</p> <p>Posterior a ello se buscó el establecimiento, incipiente, de categorías previas de análisis sobre las que se fundó la estructuración de los instrumentos de recolección de la información y demás elementos utilizados para tal efecto. Es de mencionar que para esta fase preliminar también se requiere del establecimiento de una delimitación del problema a abordar y la realización de un primer acercamiento al tipo de investigación y la literatura a utilizar para la argumentación de proceso a emprender</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Observación de las situaciones que llevan al establecimiento de la problemática - Primera delimitación del tema a abordar - Selección del tipo de investigación más apropiado - Acercamiento a referentes teóricos
Recolección de información y categorización	<p>Posterior al establecimiento de la idea sobre la que se fundó la investigación, el proceder lleva a recolectar la información que sirva como insumo para demostrar o contrastar con lo que se ha planteado como problema principal de la investigación. Así pues, y teniendo en cuenta que el proceso se ha sumergido dentro de lo cualitativo, el instrumento seleccionado para efecto de la recolección de información fue la entrevista, previo diseño y aprobación de esta por los pares académicos con los que se desarrolla el presente proyecto.</p> <p>De igual forma, para dar validez a lo encontrado en las entrevistas, dado que el grupo de muestra es pequeño en relación con el volumen general de practicantes, se ha diseñado una encuesta cerrada – a aplicarse a quienes desarrollaron sus prácticas pedagógicas en las vigencias 2017-2018 - que, a partir de las categorías ya halladas, permitiera dar peso a los resultados ya hallados.</p> <p>Cabe decir que las entrevistas realizadas no sólo se limitaron a los practicantes de la licenciatura en filosofía del CEAD José Acevedo y Gómez en 2017 y la UDR-Soacha en 2018, sino que se buscaron referentes académicos que pudieran dar cuenta de procesos de prácticas pedagógicas y competencias docentes en diferentes centros educativos, para así tener diferentes visiones de otras ópticas, acerca del problema central de la investigación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diseño del instrumento para la recolección de información tanto para practicantes como para expertos externos - Realización de entrevistas - Análisis de los Syllabus de los cursos de la licenciatura en filosofía a la luz de las competencias que buscan desarrollar. - Categorización de lo hallado en las entrevistas
Teórica	<p>Posterior al hallazgo de las categorías que subyacen a las entrevistas realizadas se procede a la recolección y lectura de la literatura que apoyará lo encontrado en el desarrollo del trabajo. En este proceso y gracias a la tutoría que se adelantó durante todo el tiempo en el que transcurrió la investigación, el componente teórico se dividió en siete apartados principales:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Selección de bibliografía - Lectura de material - Construcción de marco teórico

	<ul style="list-style-type: none"> - La enseñanza de la filosofía - El pensamiento crítico - La lectura crítica y la argumentación - La formación ético – política - Educación y tecnología - Prácticas profesionales - Prácticas pedagógicas en la UNAD <p>Es de mencionar que estos aspectos están enlazados directamente con el problema de la investigación en general y las categorías halladas a partir de las entrevistas y aplicaciones realizadas para la recolección de información.</p>	
Análisis de los resultados y discusión	<p>Para esta fase se tienen en cuenta todas las anteriores, es decir, se requieren de los argumentos que brinda la parte teórica y lo hallado en la fase práctica para el establecimiento de relaciones entre las mismas de forma que no se llegue a un saber aislado, sino que, por lo contrario, aporte a la investigación en educación – como es el caso del presente proyecto -. Así pues, en este momento de la investigación se toman las ideas de fuerza halladas y el análisis de estas para ser presentadas como resultado de la investigación, cotejándolas con la bibliografía que pueda existir sobre el tema.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de los resultados - Presentación de los resultados - Discusión

Ilustración 4 Tabla de fases de la investigación

7. Resultados

En el proceso de recolección de la información se han destinado muchos de los esfuerzos a la realización de entrevistas a los practicantes de la Licenciatura en Filosofía de la UNAD, especialmente a los que realizaron su proceso en el CEAD José Acevedo y Gómez en el segundo semestre del 2017 y en la UDR-Soacha durante el 2018, además de buscar información que pudiera resultar pertinente para el contraste en otras instituciones de educación superior y, dentro de la UNAD, algunas personas importantes para el desarrollo de las prácticas pedagógicas. Por otra parte, se realizó, desde la licenciatura en filosofía, un análisis en el que se buscaba relacionar los syllabus ofrecidos dentro del currículo con las competencias que se pudieron encontrar desde las entrevistas, de manera que se pudiere rastrear la conexión entre estas dos variables buscando, de manera adyacente revisar la pertinencia del programa frente a lo que piensan los estudiantes y lo que debería ser el objetivo conseguido. Finalmente, como instrumento para la validación de lo conseguido hasta al momento, se propuso la realización de una encuesta cerrada – que en su concepto general manejaba las categorías ya halladas - para los practicantes de la Licenciatura en Filosofía de la UNAD que adelantaron su proceso en las vigencias 2017 – 2018.

7.1 De la entrevista aplicada

Se diseñó una entrevista semiestructurada que buscaba, principalmente, escudriñar en los interlocutores sus concepciones acerca de las prácticas pedagógicas propiamente y las competencias diferenciadas que debe tener un licenciado en filosofía en la ejecución de su oficio en el contexto donde corresponda. Así pues, la entrevista se dividió en dos grupos: los practicantes de la licenciatura en filosofía de la UNAD de la vigencia 2017-2018 en el CEAD José Acevedo y Gómez y la UDR-Soacha y los expertos sobre prácticas pedagógicas y competencias docentes.

En los practicantes se contó con la participación de:

Nombre	Descripción
Practicante 1	Estudiante de la licenciatura en filosofía de la UNAD, realizó su práctica pedagógica I en el CEAD José Acevedo y Gómez, adelantando el Club de lectura crítica del centro; en su práctica pedagógica II se adelantó el proceso de acompañamiento al taller de Competencias Comunicativas en la UDR-Soacha, con estudiantes de primera matrícula y proyecto de articulación.

Practicante 2	Estudiante de la licenciatura en filosofía de la UNAD. Realizó sus prácticas pedagógicas en la UDR-Soacha, adelantando procesos de lectura crítica con estudiantes de primeros semestres.
Practicante 3	Estudiante de la licenciatura en filosofía de la UNAD. Realizó sus prácticas pedagógicas en la UDR-Soacha, adelantando el acompañamiento al proceso académico de estudiantes con condiciones de aprendizaje especiales.
Practicante 4	Estudiante de la licenciatura en filosofía de la UNAD. Realizó sus prácticas pedagógicas en la UDR-Soacha, adelantando el acompañamiento al proceso académico de estudiantes con condiciones de aprendizaje especiales.

Ilustración 5 Practicantes entrevistados

Es de mencionar que el investigador del presente proyecto también estuvo desarrollando su proceso de prácticas pedagógicas en estos escenarios, de manera que para los resultados que se presentarán será necesario tener en cuenta dicho proceso y el influjo que puede tener este hecho en lo que se presenta en la investigación, dado que quien hace las veces de investigador no es un agente externo a las dinámicas que se estudian sino se muestra como un componente de estas. Así pues, se hace necesario relacionar su perfil:

Nombre	Descripción
Jonathan René Cortés Sandoval	Estudiante de licenciatura en filosofía de la UNAD. Adelantó sus prácticas pedagógicas en la UDR-Soacha. En el escenario I acompañando procesos de lectura crítica y competencias comunicativas. En el escenario II liderando el taller de ética y ciudadanía.

Ilustración 6 Del investigador

De igual forma, se hace necesario relacionar a los expertos que han sido entrevistados para efectos de la recolección de información del presente proyecto.

Nombre	Descripción
Experto 1	Actual director académico de la licenciatura en filosofía de la Universidad Uniagustiniana Magister en educación de la Universidad de los Andes Filósofo de la Universidad Nacional de Colombia
Experto 2	Doctora en Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana Magister en educación de la Pontificia Universidad Javeriana Licenciada en filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana Actual docente de la Pontificia Universidad Javeriana, acompañante de prácticas pedagógicas
Experto 3	Director de la UDR-Soacha
Experto 4	Líder Nacional de la Licenciatura en Filosofía de la UNAD. Doctor en Filosofía de la Universidad de Salamanca Magister en Filosofía latinoamericana de la Universidad Santo Tomás Licenciado en filosofía y lengua castellana de la Universidad Santo Tomás
Experto 5	Directora del curso de prácticas pedagógicas de la Licenciatura en Filosofía. UNAD

	Licenciada en Filosofía y Letras de la Universidad de Caldas Magister en Filosofía de la Universidad de Caldas
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Ilustración 7 Expertos entrevistados

De otra parte, es de mencionar que la entrevista se dividió en cinco campos de análisis específicos, así:

Campo de acción	Descripción
Pedagógico	En un proceso de auto-reflexión, se busca que el profesional en formación de cuenta de aquellas acciones pedagógicas que son el reflejo de los aprendizajes logrados en su proceso formativo en la UNAD, de manera que las respuestas dadas a esta sección sirvan, de alguna manera, a la evaluación, grosso modo, de la enseñanza, en cuanto lo pedagógico, que brinda la licenciatura.
Filosófico	Se puede decir que esta sección está dividida en dos momentos, el primero en el que se busca el reconocimiento, por parte del profesional en formación, de las competencias que le son propias a su programa y, a partir de la identificación de estas, evaluar las que le son comunes a su ejercicio docente.
Argumentativo	Con esta sección se busca que el profesional en formación dé evidencia, de su proceso pedagógico en relación con la argumentación y, de una u otra forma, evaluar si estas aplicaciones corresponden a las intenciones formativas de los diferentes cursos que se ofertan desde la licenciatura.
Ontológico	Es importante poner de manifiesto el componente humano que subyace de la formación pedagógica y filosófica que se ha de desarrollar en la licenciatura en filosofía de la UNAD, así pues, esta sección se aboca a la reflexión misma de los profesionales en formación en cuanto su propio ser en la actualidad y en otro tiempo, buscando encontrar algunas características comunes entre ellos que permitan evaluar el impacto de la licenciatura en la persona que se forma.
Tecnológico	Como un elemento importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la UNAD, la tecnología se reviste como una característica diferenciadora de los licenciados de esta universidad frente a los profesionales de otras instituciones. Esta sección buscaba que el profesional en formación evidenciara las herramientas tecnológico-pedagógicas que le sirvieron como medio para la enseñanza en su práctica pedagógica y que contribuyen al desarrollo de su función como educador en filosofía.

Ilustración 8 Campos de acción entrevista

Es de mencionar que en el trasegar de la investigación se encontró que el campo de **desarrollo de pensamiento ético, democrático y político** se abría un espacio de especial importancia en la reflexión de las prácticas pedagógicas, las competencias de los licenciados en filosofía y en lo mencionado por parte de los practicantes y los expertos en las entrevistas realizadas. Así pues, se incluye este aspecto como una de las variables en el desarrollo de la investigación dada la recurrencia encontrada en las respuestas y reflexiones dadas por cada uno de los entrevistados desde sus diferentes matices. De esta manera se

llega a un punto de inflexión importante en el desarrollo de la investigación, pues se abre camino al postulado que sostiene la estrecha relación entre la lectura crítica – que ha sido el campo de acción de muchos de los practicantes -, el pensamiento crítico - como competencia que se considera básica en los licenciados en filosofía - y la formación ética.

7.1.1 Categorización

Posterior al proceso de recolección de la información a partir de las entrevistas se dispone a categorizarse lo que en ellas hay contenido, – esto posterior a la transcripción de estas y el análisis de los conceptos sobre los que se centra el discurso de cada entrevistado– de manera que a partir de ello se extraigan los elementos de análisis más importante, además de recurrentes, entre los miembros de la población muestra seleccionada.

En el caso de los practicantes entrevistados, se buscó que ellos dieran cuenta de las competencias que detectaron en el desarrollo del proceso de prácticas pedagógicas y sobre las que hacen hincapié al referirse del aprendizaje obtenido en el tiempo transcurrido desde que ingresan al programa hasta el punto culminante en el que se encuentra. Así pues, en la categorización realizada se hizo énfasis en la búsqueda de la competencia o concepto que más fuerza tenía en el discurso de cada uno de los entrevistados, además de buscar la posible relación con el problema central de la investigación.

Nombre	Conceptos de fuerza	Categoría
Practicante 1	<ul style="list-style-type: none"> - Competencia - Lúdica - Lectura crítica - Habilidades - Pensamiento crítico - Discusión - Ética 	La lectura crítica no es un concepto cerrado al análisis de un texto, sino que debe verse como un elemento de uso diario en la vida en diferentes aspectos que orientan el reflexionar sobre político, social, cultural e intelectual del hombre. Este aspecto es una labor del licenciado en filosofía pues es quien está formado profesionalmente para ello.
Practicante 2	<ul style="list-style-type: none"> - Autonomía - Conocimiento - Argumentación - Investigación - Cotidianidad 	La autonomía se muestra como una de las principales propiedades que ha de tener el licenciado en filosofía, esto no relacionado solamente a lo que a la consecución de sus estudios se refiere sino a la posición que se pueda tener frente a la vida. El ejercicio de la filosofía debe ser un ejercicio de promoción de la autonomía y la libertad.
Practicante 3	<ul style="list-style-type: none"> - Estrategias - Integración - Argumentación - Transformación - Pensamiento crítico 	La transformación de entornos es la apuesta de la filosofía en todos los niveles, es decir, las acciones que se emprendan deben estar encaminadas a la promoción de actividades que permitan mejoras en las comunidades humanas

		donde se desarrolle el ejercicio educativo, especialmente en lo que se refiere a la filosofía.
Practicante 4	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje significativo - Análisis - Reflexión - Pensamiento crítico 	El aprendizaje significativo se considera como la principal herramienta que se pueda tener para la enseñanza de la filosofía, pues todo aquello que se enseñe debe tener un impacto sobre la vida misma, es decir, se debe hacer algo con el saber.

Ilustración 9 Categorización practicantes

Así pues, y teniendo en cuenta lo anterior es importante enumerar algunos de los hallazgos que del proceso de categorización de las entrevistas realizadas a los practicantes de la licenciatura en filosofía de la UNAD surgieron validando que, aunque las categorías manifiestas en cada caso son distintas, si es de reconocer que hay elementos comunes entre los diferentes discursos. De esta manera es posible mencionar que los resultados arrojados por este proceso podrían sintetizarse así:

- El concepto que presenta mayor recurrencia entre los entrevistados es el de **pensamiento crítico**, lo que lleva a pensar que existe entre ellos la conciencia del significado de este concepto en su labor, es decir, se considera un elemento importante que puede ser causa, medio o efecto para la consecución de uno u otro resultado. Poner de relieve al pensamiento crítico en el análisis de la propia práctica docente y la auto reflexión – que de una u otra manera fue lo que se les propuso en la entrevista realizada - es afirmar la relevancia que sobre el mismo se ha transmitido en la formación profesional recibida y, por demás, en las posibles experiencias que se hubieren acumulado en la práctica pedagógica I y II. Es de afirmar que de la frecuencia en la mención de este concepto y la relación manifiesta con otros elementos se denota que los entrevistados, aunque en diferentes niveles, ubican al pensamiento crítico dentro de lo que le es propio a los licenciados en filosofía y su función en contexto.
- Los campos de acción en los que se desarrollaron las prácticas pedagógicas de los entrevistados fueron, en su mayoría, en la promoción de procesos de lectura en distintos niveles, desde el literal hasta el crítico. Esta situación lleva a pensar que aquello que se manifiesta frente a las competencias propias del licenciado en filosofía y lo encontrado en las categorías que subyacen cada discurso responden, en gran medida, a la experiencia conseguida en el desarrollo del proceso de práctica pedagógica. Así pues, al encontrar que conceptos como **pensamiento crítico** se ven

comprometidos en diferentes discursos se pone de manifiesto la relación que encuentran del mismo con su propio quehacer y el proceso adelantado en las prácticas pedagógicas. De esta manera se puede conseguir que, a partir de lo hallado en las entrevistas y teniendo en cuenta los contextos en que los que fueron desarrolladas las prácticas pedagógicas, existe una estrecha relación entre **lectura y pensamiento crítico**.

- Pese a que la categoría hallada en cada entrevista es, en cierta medida, diferente, se puede evidenciar que hay un aspecto que les es común: la preocupación por la acción el hombre en su cotidianidad. Esto pone de relieve uno de los hallazgos más importantes, pues se considera que elementos como la **lectura crítica, la autonomía, la transformación de entornos y el aprendizaje significativo** se ven estrechamente relacionados con la existencia social del hombre y, por demás, con el análisis de esta. De esta forma se puede decir que en el fondo de todas las categorías halladas existe una preocupación que se ubica en el nivel **ético**, pues se refieren de una u otra forma a maneras de actuar y reflexionar del hombre.
- En vista de lo anterior, se encuentra que hay una relación entre procesos de **lectura**, como aquellos en los que se adelantaron las prácticas pedagógicas de los entrevistados para efectos de la presente investigación, con el **pensamiento crítico** como concepto de fuerza que subyace del análisis de estas y, de la preocupación por la **ética** dadas las intenciones manifiestas que hay en el accionar de cada uno.

De otra parte, en lo que se refiere a la categorización de las entrevistas realizadas a los expertos, a continuación, se expondrán los conceptos y categorías halladas.

Nombre	Conceptos de fuerza	Categoría
Experto 1	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexión - Argumentación - Práctica docente - Competencia - Ética - Política - Preocupación - Lectura crítica - Pensamiento crítico 	<p>La reflexión es una de las propiedades fundamentales de un licenciado en filosofía y debe ser llevada como una actitud de vida. Reflexionar sobre el hombre, la educación, el cómo enseñar y los rumbos a tomar en este proceso son preocupaciones que le pertenecen a quienes a la educación filosofía se dediquen.</p> <p>La lectura crítica y el pensamiento crítico están atados en la argumentación, pues ésta le es propia a estos dos campos tanto como al licenciado en filosofía.</p>
Experto 2	<ul style="list-style-type: none"> - Filosofía - Educación - Academia 	<p>El trabajo académico es una de las mayores propiedades que tienen los licenciados en filosofía, es decir, quienes se desenvuelvan en este</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Argumentación - Pensamiento crítico - Problema - Aprendizaje - Lectura - Apropiación 	<p>ámbito tienen como primera herramienta y campo de acción a todo aquello en lo que sea necesario establecer interacciones a nivel académico, pues esto es lo propio del ejercicio filosófico, para ello, obviamente, se sirve de la argumentación como medio.</p> <p>La lectura, por su parte, es una propiedad que no les es exclusiva a los licenciados en filosofía, pues profesionales de otras áreas pueden ejercerla desde sus diferentes enfoques</p>
Experto 3	<ul style="list-style-type: none"> - Competencias comunicativas - Argumentación - Lectura crítica - Comprensión lectora - Práctica pedagógica - Asertividad 	<p>La comprensión de lectura y la argumentación son habilidades que sobresalen entre los practicantes de la licenciatura en filosofía. Es de mencionar que la argumentación, para este caso, se toma desde la perspectiva técnica, es decir, la forma en la que se pueden extraer argumentos, contraargumentos y redes argumentales en un texto en especial.</p>
Experto 4	<ul style="list-style-type: none"> - Ética - Ontología - Pensamiento crítico - Reflexión - Argumentación - Práctica pedagógica - Conocimiento - Enseñanza - Gnoseología - Comunicación 	<p>Lo ontológico – en tanto la configuración de la idea de docente- y lo ético – en lo que se refiere al saber ser como tal - se revisten en pre requisitos necesarios para el desarrollo de las competencias básicas y específicas del licenciado en filosofía. A partir de lo anterior, el docente de filosofía se apropia de su labor que va armada, necesariamente, del pensamiento crítico, la argumentación y la política, que por medio de la comunicación tienen la posibilidad de transformar nuestras sociedades contemporáneas.</p>
Experto 5	<ul style="list-style-type: none"> - Normatividad - Escenario de práctica - Investigación 	<p>La investigación debe ser una constante en las prácticas pedagógicas que se desarrollen pues de ella depende la efectividad de la misma, es decir, el estudiante debe sumergirse en su práctica como un investigador del mismo hecho educativo, de manera que a partir de esta labor edifique su propio quehacer en contexto.</p>

Ilustración 10 Categorización expertos

De lo encontrado en las entrevistas realizadas a los expertos seleccionados para la presente investigación se pueden enumerar los siguientes hallazgos de importancia:

- La argumentación es un tema transversal a todos, pero se tienen distintos enfoques frente a la misma, transitando desde lo técnico, como una habilidad que solo puede darse en torno a la comprensión de un texto, hasta las formas más amplias en las que se considera un elemento importante para la comprensión de dinámicas sociales que le competen al hombre. Así pues, se puede decir que la **argumentación** es un principio básico que encuentran los expertos en relación a las competencias que deben ser propias de un licenciado en filosofía.

- Aunque con variadas y, en ocasiones, muy marcadas diferencias, los expertos son congruentes en pensar que el campo de acción del licenciado en filosofía no se limita a las aulas de una institución educativa, sino que su formación le puede llevar a otros escenarios en los que, a partir de lo aprendido y desarrollado en la experiencia, puede desenvolverse como un agente de transformación y/o construcción de tejido social.
- Pese a las diferencias, los expertos se ubican en la misma orilla en lo que se refiere a la sensibilidad que debe tener la filosofía con el acontecer social y cotidiano en el que se desenvuelva el licenciado, es decir, validan la importancia de pertenecer a un contexto y analizarle, pues de lo contrario el oficio filosófico sería totalmente vacío. En otras palabras, la filosofía debe volcarse a lo cotidiano, a la calle y a los problemas del hombre actual, de manera que salga de la cápsula en donde se ha retrotraído gracias a prácticas educativas tradicionales puristas, memorísticas e intelectualistas.
- El pensamiento crítico es un concepto que toma fuerza en los discursos de diferentes expertos, considerando su relación con la lectura crítica y el ejercicio de formación ética y ciudadana en distintos niveles.

7.2 Análisis Syllabus cursos de la Licenciatura en filosofía de la UNAD

Con la intención de hacer un acercamiento a las competencias que se buscan desarrollar desde el programa de Licenciatura en Filosofía de la UNAD, se ha hecho la selección de algunos cursos que, gracias a sus características, responden a los niveles pedagógico, filosófico, argumentativo, ontológico y tecnológico - teniendo en cuenta lo que se ha mencionado en apartados anteriores - y, por demás, resultan ser significativos para el establecimiento de un análisis que pueda arrojar, de una u otra forma, datos sobre las intenciones formativas del programa para luego ser contrastadas con lo hallado en las entrevistas realizadas a los practicantes de la licenciatura y expertos en enseñanza de la filosofía.

Así pues, los cursos seleccionados fueron: Filosofía antigua y medieval, Filosofía contemporánea y actual, Pedagogía, Didáctica, Diseño de instrucción, Evaluación, Filosofía de la educación, Filosofía ética, Filosofía, pedagogía y tecnología, Lógica formal; sobre los

cuales, y gracias a la licenciatura en Filosofía, se hace un análisis de las competencias que se presentan en el syllabus correspondiente con miras a cruzar la información que se obtiene con lo hallado en las entrevistas realizadas a los practicantes y, de igual manera, a lo expuesto por los expertos en enseñanza de la filosofía consultados.

Curso	Competencias	Componente
Filosofía antigua y medieval	Reconocer y comprender las diferentes manifestaciones que componen el pensamiento filosófico en las épocas antigua y medieval a través del encuentro con su contexto histórico, principales exponentes, y el pensamiento que a ellos subyace con el fin de plantearse nuevos interrogantes en torno a problemáticas filosóficas.	Filosófico
Filosofía contemporánea y actual	<p>General. El estudiante logra identificar, comprender y desarrollar las diferentes problemáticas, postulados y desarrollos teóricos que configuran la filosofía contemporánea y actual, de manera que logra esclarecer la escisión entre modernidad, posmodernidad, desde el contexto propio del pensamiento filosófico y la realidad latinoamericana.</p> <p>Unidad 1. Interpretativa: El estudiante describe y desarrolla las problemáticas centrales que plantea la filosofía contemporánea a partir de la elaboración de una línea del tiempo que abarque los principales momentos, corrientes, autores, ideas y obras, a fin plantear un problema a desarrollar en el curso.</p> <p>Unidad 2. Interpretativa: El estudiante identifica, contrasta y valora los contenidos teóricos de las principales corrientes filosóficas que se desarrollaron en la época de transición, a partir de un análisis crítico del contexto sociocultural e histórico, a fin de comprender el surgimiento de la Filosofía de la posmodernidad, a partir del problema planteado de manera grupal.</p> <p>Unidad 3. Argumentativa: El estudiante plantea una hipótesis explicativa, desde la óptica de abordaje de la Filosofía Latinoamericana, respecto al problema desarrollado de manera grupal.</p> <p>Final. Propositiva: El grupo de trabajo colaborativo propone una respuesta propia y original a la hipótesis planteada, desde el contexto y la óptica de análisis de la Filosofía Latinoamericana, empleando el modelo de análisis, explicación y comprensión que se considere pertinente, posibilitando la generación de nuevos interrogantes y cuestiones en torno a las problemáticas primordiales en la época contemporánea y actual que den origen a nuevas líneas de análisis, reflexión, conceptualización y acción.</p>	Filosófico, pedagógico y argumentativo
Pedagogía	<ol style="list-style-type: none"> 1.El estudiante afianza las habilidades comunicativas, la capacidad de diálogo y el trabajo colaborativo en el desarrollo del aprendizaje basado en proyectos. 2. El estudiante reconoce qué es la Pedagogía y su importancia en la educación 3. El Estudiante desarrolla la capacidad crítica e interpretativa de textos escritos, que demuestra mediante la elaboración de ensayos y discusión con sus compañeros de grupo 	Argumentativo
	Los docentes en formación inicial, de la Escuela Ciencias de la Educación de la UNAD, identifican los elementos requeridos para la escrituración respetuosa con los derechos de autor de los	Pedagógico, argumentativo y tecnológico

<p>Didáctica</p>	<p>productos que generan. Los docentes en formación inicial, de la Escuela Ciencias de la Educación de la UNAD, deciden con base en el análisis crítico y argumentan sus posturas académicas, respetando las de sus pares; con las cuales construyen sus productos individuales y grupales relacionándose con la producción científica. Los docentes en formación inicial, de la Escuela Ciencias de la Educación de la UNAD, validan desde la argumentación, y a través del debate académico sus posturas en el desarrollo de las actividades de trabajo colaborativo y cooperativo, a través del foro, relacionándose con las actividades del trabajo científico. Los docentes en formación inicial, de la Escuela Ciencias de la Educación de la UNAD, se comunican asertivamente con sus pares académicos de manera respetuosa por la diferencia con el fin de construir conocimiento en colectivo como una práctica propia del trabajo científico. Los docentes en formación inicial, de la Escuela Ciencias de la Educación de la UNAD, toman conciencia a través del análisis crítico sobre la importancia de la didáctica dentro de su formación profesional y de las situaciones descritas en un caso producto de la lectura comprensiva del mismo. Los docentes en formación inicial, de la Escuela Ciencias de la Educación de la UNAD, reflexionan responsablemente, con el fin de explicar, analizar y solucionar las situaciones problemáticas presentadas en el caso. Expresando sus opiniones respetuosamente y contrastando con las de sus pares en búsqueda de sentido a las situaciones, dándole sentido al contexto analizado.</p>	
<p>Diseño de instrucción</p>	<p>Contextual: El estudiante plantea el uso de los modelos de diseño instruccional, teniendo como referencia las características y el entorno educativo de su contexto, aplicado al mejoramiento de los procesos de aprendizaje-enseñanza.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicativa: El estudiante realiza planteamientos, posturas argumentadas y propuestas a partir de una reflexión crítica en relación a la aplicación y desarrollo del diseño instruccional. • Cognitiva: El estudiante identifica el diseño instruccional como modelo estructural, generado a través de teorías enfocadas a reconocer las características del entorno educativo y las necesidades específicas de los estudiantes al diseñar y diseñar los procesos de aprendizaje-enseñanza. 	<p>Pedagógico y argumentativo</p>
<p>Evaluación</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aplicar a cualquier objeto educativo, los fundamentos teóricos y metodológicos que tiene la evaluación. 2. Establecer los procedimientos que sugiere la investigación evaluativa, conforme al objeto educativo que se desee valorar. 3. Ser capaz de diseñar, elaborar, aplicar y valorar los resultados obtenidos con un instrumento de evaluación utilizado para medir las características del aprendizaje luego de un proceso formativo. 	<p>Pedagógico y argumentativo</p>
<p>Filosofía de la educación</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. El estudiante comprende y relaciona de manera coherente conceptos de la filosofía de la educación en escritos y presentaciones. 2. El estudiante identifica de modo claro los aportes de la filosofía a la pedagogía y didáctica en los actuales contextos de la docencia. 3. El estudiante interpreta textos de filosofía de la educación relacionando lecturas, conceptos y teorías de distintos autores. 	<p>Pedagógico, filosófico y argumentativo</p>

<p>Filosofía ética</p>	<p>El estudiante identifica, conceptualiza y reflexiona sobre su realidad socio-cultural a través del encuentro con los elementos de un Dilema Ético, de modo que a partir de este pueda darle sentido y transformar significativamente su contexto vivencial.</p> <p>Comunicativa: Reflexiona sobre las realidades socio-culturales para determinar las causas eficientes del Dilema ético.</p> <p>Transversal: Interactúa críticamente con la información disponible en los entornos virtuales para la resolución del dilema ético.</p> <p>Específicas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identifica, selecciona y analiza fuentes filosóficas para la resolución del dilema ético. 2. Construye, propone, argumenta y delibera interpretaciones alternativas sobre su contexto con el fin de resolver el dilema ético. 	<p>Filosófico, argumentativo y tecnológico</p>
<p>Filosofía, pedagogía y tecnología</p>	<p>Enseñar: El estudiante identifica las habilidades de pensamiento y recursos filosóficos existentes en escenarios de aprendizaje y enseñanza de la filosofía, para diagnosticar el estado problemático de la filosofía y la tecnología en espacios pedagógicos.</p> <p>Formar: El estudiante reconceptualiza y utiliza sus conocimientos para analizar el caso y estructurar recursos filosóficos mediados por TIC para ser implementados en el Observatorio Filosófico virtual que desde el pensamiento crítico contribuyan al mejoramiento de la relación filosofía, pedagogía y tecnología.</p> <p>Evaluar: El estudiante hace uso de los recursos tecnológicos construidos y los aportados desde el entorno de conocimiento, para solucionar el caso y evaluar su comprensión sobre la integración entre filosofía, tecnología y pedagogía.</p>	<p>Pedagógico, filosófico y tecnológico</p>
<p>Lógica formal</p>	<p>Desarrollar en el estudiante sus potencialidades intelectivas en la construcción y consolidación de estructuras de pensamiento mediante el desarrollo adecuado de racionios o razonamientos. Cultivar el método de la lógica para el desarrollo argumentativo de los discursos filosóficos y así pretender dar una interpretación acorde con la realidad. Conceptuar sobre la lógica y su relación con la intuición, la deducción e inducción, como formas en la producción de conocimiento filosófico.</p>	<p>Filosófico y argumentativo</p>

Ilustración 11 Relación cursos - competencias

Así bien, y como resultado del anterior análisis es posible decir que:

- Las competencias denotadas en los diferentes cursos, aunque se ubican en componentes como el pedagógico, el argumentativo o el tecnológico – en algunos casos - se muestran como aspectos muy generales, es decir, no dan cuenta de las intenciones prácticas del curso, por lo que rastrear las mismas en los estudiantes es una labor que resulta muy complicada, dado que, de formar directa no se pueden

evidenciar en el desarrollo de las prácticas pedagógicas analizadas para efecto de la presente investigación.

- Aunque se encuentra que las competencias de cada curso denotan una intención en cuanto al desarrollo de habilidades en los estudiantes, no es posible establecer una línea relacional entre estas y lo que se pudiere encontrar en cualquier escenario de práctica pedagógica de la UNAD, es decir, las intencionalidades formativas están dadas, pero no hay evidencia de su impacto en los profesionales en formación.
- De lo hallado en los syllabus y la relación de competencias se obtiene que los cursos aún tienen un componente disciplinar fuerte, dicho de otro modo, se atribuye una gran importancia al tratamiento de temáticas fuertes de lo filosófico, lo pedagógico, lo argumentativo, etc., pero desde la visión técnica del estudio, es decir, buscando comprender sus conceptos fundantes en principio, más no haciendo énfasis en su aplicación en contextos prácticos de enseñanza o vivencia cotidiana.

7.3 Validación

Como se mencionó en páginas anteriores, como forma de validación de lo hallado en las entrevistas realizadas al grupo de practicantes seleccionado, se propuso la aplicación de una encuesta – que se ceñía a las categorías ya extraídas de las entrevistas - a los practicantes que adelantaron su proceso en otros lugares distintos al CEAD José Acevedo y Gómez y la UDR-Soacha, de manera que los resultados que pudiera arrojar esta última permitieran fortalecer el análisis adelantado con relación a las competencias propias de los licenciados en filosofía, su aplicación en contextos de prácticas pedagógicas y la relación que puedan tener con los propuesto desde el programa – en su currículo – y las necesidades del entorno académico de la actualidad.

La encuesta diseñada constaba de trece (13) preguntas de selección múltiple, dada la forma seleccionada para sintetizar la información recolectada mediante esta, por lo que el análisis que resulte de este proceso se hallará denotado a través de gráficas, que al modo estadístico, ponen en evidencia los resultados de cada pregunta; es de mencionar que para efecto de la presente investigación y sus intereses solo se presentarán algunas de las preguntas realizadas ya que, a este punto, se considera su pertinencia por sobre las demás que componían la encuesta aplicada.

A continuación, se relacionarán las preguntas que han resultado seleccionadas para el análisis dada su profundidad y relación con la temática abordada hasta el momento, además del rumbo que tomó la investigación a partir de la categorización y análisis. Es de mencionar que el grupo poblacional que dio respuesta a la encuesta propuesta fue de 17 practicantes de la licenciatura.

4. Sus prácticas pedagógicas fueron o son desarrolladas de manera:

17 respuestas

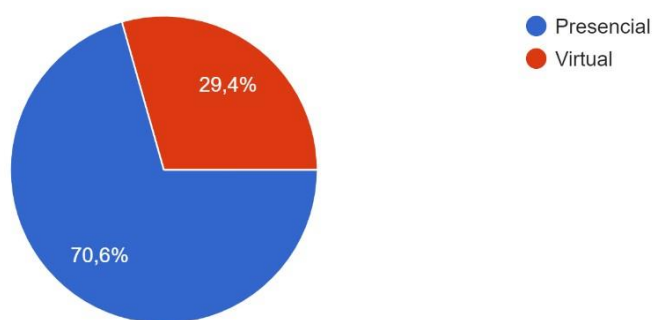


Ilustración 12 Gráfica 1 Resultados encuesta

En la gran mayoría de los casos las prácticas pedagógicas se desarrollaron de manera presencial, lo que ubica a quienes responden la encuesta en condiciones similares al grupo muestra que se ha seleccionado para la presente investigación. Es importante mencionar que esta similitud da validez a los resultados presentados hasta el momento entendiendo que las dinámicas propias de las prácticas pedagógicas en contextos virtuales son diferentes a aquellas realizadas de manera presencial, dada la naturaleza misma de la mediación. Lo que no quiere decir que sea negativo adelantar el proceso de prácticas pedagógica a través del SINEP, sino que, para efecto de lo aquí investigado, resulta importante que la mayoría de la población que responde la encuesta comparta la mediación presencial en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas, como aspecto de relevancia para el establecimiento de relaciones y la presentación de resultados.

5. ¿Cuál ha sido su campo de intervención en las prácticas pedagógicas?

17 respuestas

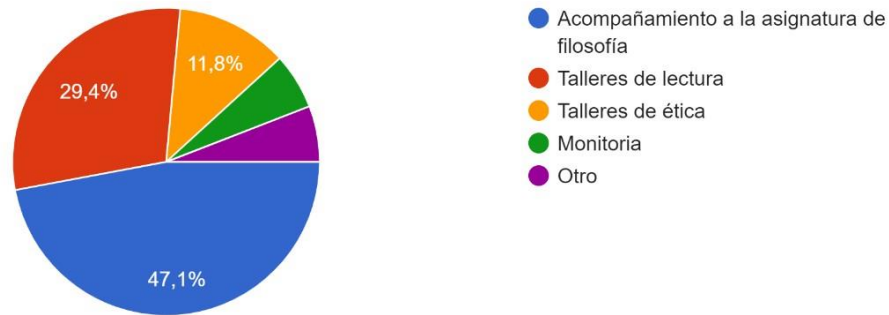


Ilustración 13 Gráfica 2 Resultados encuesta

Se denota que en la mayoría de los casos (47.1%) el proceso de prácticas pedagógicas se adelanta en el campo de acción inmediato que puede tener un licenciado en filosofía, es decir, la intervención en instituciones educativas acompañando la asignatura de filosofía. Es un resultado que no resulta anómalo gracias a la diversidad de espacios donde se puede adelantar este proceso y que cuenta con convenio interinstitucional con la UNAD. Lo que resulta paradójico es que pese a la formación que recibe el licenciado y que, de una u otra manera pone en marcha en su proceso de prácticas pedagógicas, no se potencien espacios de intervención fuera del aula de clase o de la función pedagógica en algún nivel, lo que lleva a entender que aunque el licenciado se esté preparando para cumplir un rol de importancia en la sociedad – esto siguiendo la línea argumental propuesta por los expertos entrevistados -, no dimensiona que dicha formación puede llevarle a desempeñar otros roles dentro de un grupo social o laboral.

6. ¿La lectura crítica y el pensamiento crítico pueden ser elementos de importancia para el desarrollo de ciudadanía ética en nuestro tiempo?

17 respuestas

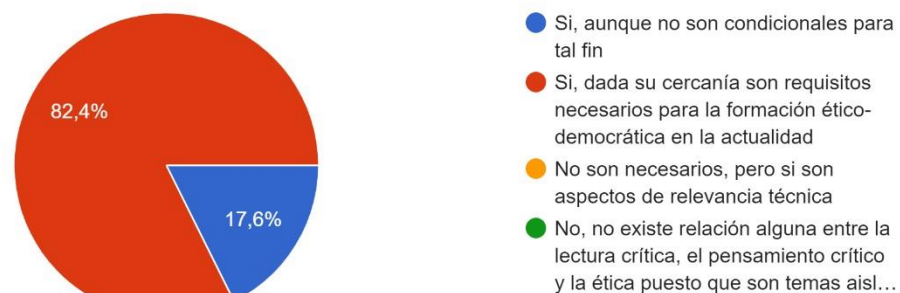


Ilustración 14 Gráfica 3 Resultados encuesta

Esta pregunta resulta de gran importancia para la presente investigación, pues se enlaza de manera directa con lo hallado en las entrevistas realizadas. Considerar que la lectura crítica y el pensamiento crítico son elementos de importancia para la formación de ciudadanos con conciencia ética es, de una u otra manera, abrir las posibilidades de análisis de las prácticas pedagógicas realizadas en este periodo de tiempo desde perspectivas mucho más amplias en cuanto a la significación de conceptos como los abordados en la pregunta misma y, por demás, dar espacio a la reflexión sobre la labor del licenciado en filosofía en contextos escolares en función de la promoción de estrategias que permitan la materialización de la relación encontrada en la encuesta en mención.

Así pues, es importante mencionar que la validación de lo hallado en las entrevistas a partir de la realización de la presente encuesta y en especial la pregunta sobre la que se está realizando el análisis, pone de manifiesto la congruencia del presente estudio pues, de una u otra forma denota que la relación entre las categorías que se abordan no se encuentra aisladas en casos particulares de aplicación pedagógica como los tomados del CEAD José Acevedo y Gómez y la UDR-Soacha, sino que son compartidas por un importante número de estudiantes que se encuentran en situaciones académicas similares.

8. De su formación profesional en la UNAD, ¿Cuál aspecto le ha resultado más importante para el desarrollo de sus prácticas pedagógicas?

17 respuestas

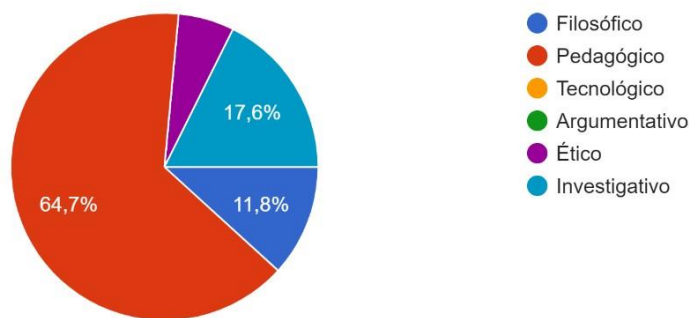


Ilustración 15 Gráfica 4 Resultados encuesta

Pese a lo encontrado en los syllabus de los cursos que se han tomado como muestra representativa del currículo, en la respuesta a esta pregunta se encuentra fuertemente marcada la influencia que hay de los componentes temáticas relacionados con la pedagogía

en la aplicación práctica en contexto, por lo que valdría la pena volver la mirada hacia factores que pueden incidir en el resultado de la pregunta en cuestión, pues, cabría la posibilidad de que lo mostrado en los syllabus no coincida directamente con lo que consideran los estudiantes y, obviamente, lo que desarrollan en sus procesos de práctica pedagógica. Así pues, aunque se piensa que es de valorar el reconocimiento manifiesto a la labor de enseñanza pedagógica, si se hace necesario escudriñar en los factores que llevan a dicha afirmación pues no es evidente esta situación cuando se analizan las competencias plasmadas en los syllabus, de esta manera se podría pensar que una cosa es lo que escribe en los documentos y otra la forma de aplicación de la misma, teniendo en cuenta las percepciones que tienen los estudiantes acerca de este componente – el pedagógico -. De otra parte, resulta preocupante pensar que se falla en la formación ética para los estudiantes puesto que un muy bajo porcentaje la presenta como un factor determinante para el ejercicio docente, lo que llevaría a pensar que existe una fractura en cuanto a las formas en las que se pone de relieve el ejercicio ético en la vida cotidiana y profesional. Es de mencionar, también, que existe entre los estudiantes un desconocimiento de la importancia que cobra la argumentación en el desarrollo de una vida profesional en la docencia y, en especial, en la enseñanza de la filosofía, dado que ninguno de los encuestados presenta a este aspecto - la argumentación - como determinante a la hora de adelantar procesos de práctica pedagógica, lo que resulta preocupante pues evidencia que no se hace énfasis en lo que significa argumentar más allá de la consideración técnica del mismo hecho.

9. Según su perspectiva y el desarrollo de sus prácticas pedagógicas, ¿Cuál considera que es la función fundamen...en el contexto donde se desenvuelva?

17 respuestas

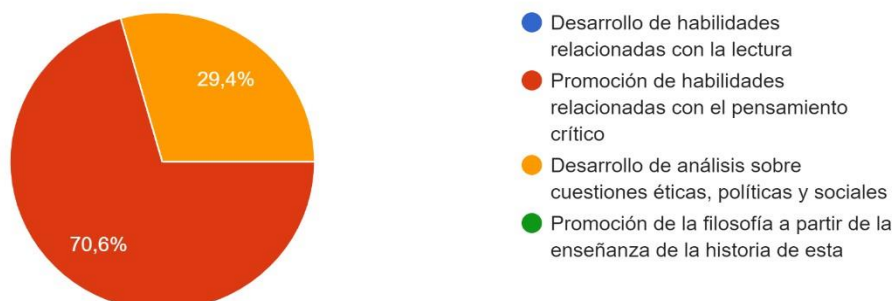


Ilustración 16 Gráfica 5 Resultados encuesta

El pensamiento crítico se ubica en un lugar de especial importancia para los estudiantes de la licenciatura en filosofía de la UNAD, entendiendo, por lo hallado en la pregunta, que es aquello para lo que se forman en su proceso académico y sobre lo que se fundamentan su práctica pedagógica. Resulta interesante lo hallado en esta respuesta en específico, pues se afirma de manera directa lo que ya se había plasmado en la categorización de las entrevistas realizadas, dotando de congruencia a la investigación desarrollada hasta este momento.

De igual forma se encuentra que, aunque se da prelación al pensamiento crítico por sobre otras opciones como la formación en lectura y la enseñanza de la historia de la filosofía, hay quienes consideran que la función pedagógica del licenciado está en campos como la reflexión sobre la realidad social del hombre fundamentada en las cuestiones éticas y políticas, lo que, de una u otra manera lleva a pensar en que las consideraciones sobre la enseñanza de la filosofía en tanto la formación recibida por los estudiantes ha virado hacia nuevos paradigmas en los que se resta virtud a la memorización y la tecnificación y se da prelación a lo que al desarrollo de habilidades prácticas se refiere.

13. Marque alguna de las opciones. La lectura crítica es entendida, desde su perspectiva, como:

17 respuestas



Ilustración 17 Gráfica 6 Resultado encuestas

Frente a la lectura, y la forma en la que los practicantes la perciben, resulta interesante observar que está muy dividido el concepto que se maneja pues, como se evidencia en la gráfica, un grupo representativo considera a la lectura como una habilidad que solo se refiere a lo técnico, es decir, que no responde a ningún contexto de reflexión social, política, ética o cultural del hombre, lo que, lleva a pensar que también existe, entre los

profesionales en formación un grupo que no ve a la lectura en el sentido amplio como se toma en la presente investigación. De otra parte, y muy cerca al anterior grupo se ubican quienes, a partir de su experiencia en el proceso de formación, dotan de un carácter abierto a la lectura crítica y la llevan a niveles de relación con la realidad contextual, lo social, lo cultural y lo político, obviamente en línea de lo ético.

A pesar de que en respuestas anteriores se había validado la relación directa que existe entre lectura crítica, pensamiento crítico y formación ética, resulta paradójico encontrar en esta última pregunta que un porcentaje significativo de encuestados consideran a la primera como una habilidad que se enmarca en lo técnico, es decir, que responde a un sistema que en el que no interviene el análisis propiamente contextualizado. En relación a lo anterior, se podría decir que entre los encuestados hay una gran influencia del concepto de “lectura crítica” que se ha manejado en entornos académicos cercanos a las pruebas estandarizadas, por lo que se considera que esto puede explicar, en cierta medida, los resultados de esta pregunta.

8. Discusión

El pensamiento crítico es una preocupación que, se ha considerado, le atañe directamente a quienes en filosofía se forman dado el influjo que esta facultad puede tener en la consecución de una multiplicidad de análisis sobre principios, fundamentos y preocupaciones vitales que en filosofía se tratan. Ahora bien, abordar este concepto no es una cosa menor, de hecho muchos de los estudiosos de la filosofía y, especialmente de la enseñanza de esta, han dedicado grandes apartados a reflexionar sobre el mismo y su impacto – y necesidad – tanto en ambientes escolares como en situaciones de la cotidianidad, entendiendo que de la promoción de la crítica dependen muchas de las grandes transformaciones del mundo en aras del progreso – que no solo está representado en lo económico y lo material -, además de ser un elemento sustancialmente importante en la consolidación de sociedades que pongan de relieve los principios básicos de la vida del hombre y sobre los que se funda su existir en comunidad. Así pues, y siguiendo la línea argumentativa que se ha establecido en apartados anteriores, especialmente en Lipman (2016), se considera que el pensamiento crítico debe ser práctico, es decir, convertirse en un elemento de importancia para quienes lo ejerzan y llevar lo que este les permite – el pensamiento crítico - preguntas que se entremezclen con lo social, lo político, lo humano y, sobre todo, la conceptualización que subyace de estos factores, pues el ejercicio no se limita pensarlo sino a comprenderlo.

El pensamiento crítico debe ser activo, contextualizado y – de manera algo utópica – necesitado en todos los estadios, especialmente en la educación, entendiendo que esta es uno de los pilares fundamentales para la formación de ciudadanía. Es en este espacio, más lo que se ha mencionado en las últimas líneas del párrafo anterior, donde se encuentra la relación entre el ejercicio del pensamiento crítico y la formación ética – relacionada con la ciudadanía-, pues se entiende que la forma de hacer cuestionar al hombre que se encuentra contenida en el pensamiento crítico se conecta, directamente, con la reflexión sobre el mismo, su comportamiento y su existir social, siendo estos últimos, factores que le corresponden también a la ética en tanto disciplina filosófica.

Aunque esta relación, en muchos casos, se pueda considerar lógica, no es tan fácil de rastrear en entornos académicos que tengan a la enseñanza de la filosofía como común

denominador, por lo que resulta necesario hacer un acercamiento a escenarios educativos de base – prácticas pedagógicas – de manera que se consigan algunos elementos para el análisis de esta relación y, por demás, establecer contraste entre lo que se considera en el sector académico de la enseñanza de la filosofía, lo que se enseña y/o promueve en las universidades y lo que en efecto ejecuta un profesional en su última etapa de formación.

Lo anterior es, grosso modo, la revisión de lo que se ha buscado en la presente investigación, contrastar – desde tres ópticas distintas - el deber ser de la enseñanza de la filosofía en lo que se refiere a las visiones de los practicantes – especialmente de la vigencia 2017-2018 – lo propuesto desde el programa de Licenciatura en Filosofía de la UNAD – representado en los descriptores de competencia de los cursos - y lo requerido por el entorno académico de la enseñanza de la filosofía – representado en expertos en la filosofía, su enseñanza y seguimiento a prácticas pedagógicas-.

Ahora bien, y teniendo en cuenta el panorama detallado anteriormente, resulta prudente hacer un acercamiento al proceso de prácticas pedagógicas que se adelantó en el CEAD José Acevedo y Gómez y la UDR- Soacha durante la vigencia 2017-2018 – especialmente – y a los hallazgos que de este surgieron desde la perspectiva del investigador, además de intentar dilucidar la relación que estos puedan tener con lo obtenido a través de las encuestas de validación realizadas.

Las prácticas pedagógicas tomadas como principal referencia para efecto de la presente investigación se abordaron desde diferentes escenarios: en la promoción de la lectura crítica a partir del desarrollo de talleres de competencias comunicativas, en el acompañamiento a procesos de formación en ética y ciudadanía y, finalmente, en la orientación de un proceso personalizado en desarrollo de la lectura a una estudiante con dificultades para ello. En este sentido se encuentra que los espacios asignados en CEAD José Acevedo y Gómez en 2017 y la UDR- Soacha en 2018, para los practicantes de la licenciatura en filosofía distaban, en cierta medida, de lo que se consideraba el fuerte de su formación, es decir, no tenían un componente marcado de aplicación de la disciplina aprendida y, por tanto, representaba la apertura de otros campos de acción del licenciado en filosofía en su ejercicio docente, siendo, de igual manera, un punto de inflexión que permitió la germinación de la pregunta que da paso a la presente investigación.

La cuestión no estaba en el escenario donde habría que realizar práctica sino en la reflexión que este hecho podría suscitar para los estudiantes practicantes y el programa mismo. Así pues, se abren preguntas acerca de la forma en la que un licenciado en filosofía podría abordar un taller de lectura crítica – atado a un curso de competencias comunicativas - y cuál sería el matiz que, desde su formación profesional, se le puede incluir a un proceso como este, entendiendo que las competencias que se han promovido en este individuo, a pesar de tener relación con lo globalizado en torno a la lectura crítica, pueden llevarle a plantear otras formas de comprensión de este concepto y, por tanto, la aplicación de otras formas de educación orientadas a tal efecto.

En este punto valdría detenerse para mencionar que la lectura crítica ha sido un concepto de fuerza en la presente investigación, dado que es en la promoción de esta donde se han desarrollado, principalmente, los ejercicios de práctica pedagógica muestran en este caso y que, a partir de su análisis se ha llegado a algunos de los cuestionamientos que han orientado la ejecución de este proyecto. Así pues, a partir del ejercicio reflexivo sobre el papel que se venía desarrollando en los talleres de lectura crítica se empieza a considerar que esta no puede ser vista desde la perspectiva técnica, exclusivamente, es decir, que no se había de referir solamente al ejercicio de relación entre argumentos en un texto, y la posibilidad de extraer del mismo una serie de postulados; sino que habría de considerarse desde una perspectiva más amplia que permitiera pensar a la lectura crítica como la posibilidad de analizar contextos fuera del mismo texto, además de situaciones, imágenes, y - en un ejercicio similar a lo hermenéutico contemporáneo - pensar la vida misma en su cotidianidad. Así pues, se afirma lo planteado en apartados anteriores por Jurado (2017), al mencionar que el ejercicio lector, especialmente en el nivel crítico, habría de responder a situaciones que sobrepasan el texto mismo y se ubican en espacios de reflexión mucho mayores a lo que pueden encerrar una serie de párrafos.

En este orden de ideas, para la presente investigación la lectura crítica cobra otro sentido al que se ha manejado en lo que a pruebas estandarizadas se trata, y, por lo tanto, abre un espectro de análisis más amplio para el establecimiento de relaciones entre este concepto y otros como pensamiento crítico y formación ética.

Es de mencionar que la validación realizada mediante encuestas y, específicamente, las preguntas relacionadas con este tema ha llevado a pensar que entre los estudiantes de últimos periodos de la licenciatura existen posiciones divididas frente al concepto de lectura crítica pues, un importante porcentaje (41,2%) la sigue considerando como un ejercicio meramente técnico en relación a un texto, más otro grupo significativo (35,3%) la empieza a ver, en sentido amplio, como se ha tratado en la presente investigación. También es de resaltar que en el mismo proceso de validación se encuentra que la gran mayoría de los encuestados (82,4%) considera que existe una estrecha relación entre la formación en lectura crítica, pensamiento crítico y ética.

Ahora bien, estos datos no resultan más que estadísticos si no se dotan de significado o, por lo menos, llevan a la formulación de preguntas que orienten el ejercicio reflexivo, es así como se puede decir que existe cierta disparidad manifiesta entre las dos preguntas mencionadas puesto que si se considerara a la segunda mencionada – donde responde un (82,4%) afirmando la relación lectura crítica, pensamiento crítico y ética – como base para el análisis valdría preguntarse por las razones que llevan a que solo un 35,3% - en la otra pregunta citada en este apartado - afirmaran la amplitud de concepto en cuanto a lectura crítica. En este caso valdría preguntarse bajo qué parámetros se ha abordado la lectura crítica en el proceso de formación profesional, además de la influencia que ha creado en ellos el concepto recurrente en torno a la dedicación técnica de la misma.

En este sentido, la práctica pedagógica se convierte en un escenario de investigación educativa puesto que cada sesión traía una serie de cuestionamientos que iban desde aspectos logísticos, hasta preguntas que colindaban con reflexiones de corte filosófico y pedagógico. Es a partir de estas reflexiones que se abren posibilidades de análisis que conducen a pensar a la lectura crítica como elemento fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico y este, por consiguiente, como formador de un carácter ético. La práctica pedagógica permitió que se pensaran estas tres categorías como un solo problema que recaía, principalmente, en la enseñanza de la filosofía.

De otra parte, las entrevistas realizadas a expertos en filosofía - su enseñanza y acompañamiento de prácticas pedagógicas – y a los practicantes de la licenciatura en la vigencia 2017-2018 que se tomaron como muestra para la presente investigación, además

del análisis de los syllabus de los cursos seleccionados, lleva a afirmar la consideración de incidencia social que debe tener el ejercicio de la filosofía en la actualidad, lo que se encuentra directamente relacionado con lo postulado por la UNESCO (2011) cuando se hace alusión a la libertad como efecto de la promoción de la filosofía en la sociedad. Pensar la filosofía, desde esta perspectiva, requiere de poner de relieve lo social en todo caso pero, no sólo como agentes transformadores, sino desde la misión de comprender la sociedad en sus principios, en la realización de las preguntas con alto grado de profundidad y la búsqueda de las posibilidades de análisis que no están al alcance de otro profesional de cualquier área; es así como se encuentra que los licenciados en filosofía, durante su formación, han de desarrollar una serie de competencias para enfrentar ese reto que exige el mundo de hoy.

9. Conclusiones

En el proceso investigativo adelantado y del que el presente documento es evidencia, fue importante la intervención que se desarrolló al ambiente de práctica pedagógica en la UDR-Soacha y el CEAD José Acevedo y Gómez, especialmente en lo que a la identificación de las competencias propias de los practicantes de la Licenciatura en Filosofía de la UNAD se trata; esta acción se llevó a cabo teniendo en cuenta las percepciones que cada uno de los estudiantes tenían acerca de su práctica y, obviamente, de lo que habían logrado conseguir en su tiempo de formación académica en la universidad. Así pues, este primer acercamiento al análisis de las prácticas pedagógicas y las competencias docentes que en estas se ponen en acción se consiguió desde la visión de los mismos practicantes pues son quienes, a partir de un proceso autorreflexivo, ponen en consideración el impacto de lo que han recibido en su formación frente a lo requerido en un contexto de trabajo escolar en la enseñanza.

Es importante aclarar que de esta fase de identificación de las competencias desarrolladas por los profesionales en formación se llega a una serie de cuestionamientos acerca de la efectividad de lo proyectado por el programa en cuanto a la claridad de las intencionalidades de la práctica misma y, de manera especial, en lo que se refiere a las habilidades discursivas e incluso democráticas en algunos de los practicantes del entorno analizado en la presente investigación. Por otra parte, se hacen evidentes algunas de las categorías que resultan fundantes para el proceso investigativo abordado, entre las que se encuentra la lectura crítica, el pensamiento crítico, la argumentación y la formación ética, que se han tomado como base para la realización de contrastes con la proyección del programa y las necesidades del entorno académico externo.

En este sentido, es posible decir que el proceso de identificación de las competencias permitió hallazgos importantes, como las categorías mencionadas anteriormente y que los practicantes manifiestan como común denominador en las reflexiones sobre su propio hecho educativo, además de poner en evidencia algunos puntos que se deberían fortalecer, desde el programa, en cuanto a la claridad sobre las prácticas pedagógicas en torno a la ruta a seguir por los estudiantes que a este punto de su formación lleguen. De otra parte, a partir de la observación, conversación y entrevistas realizadas a los practicantes población de la presente investigación se puede decir que existen algunos

vacíos en lo que se refiere, en algunos casos, a algunas habilidades referentes a lo ético, lo político y lo discursivo, que pueden afectar, de una u otra forma, el desarrollo de una vida académica en la enseñanza.

Por otra parte, y para validar lo que fue hallado en el proceso adelantado con los practicantes, se hizo necesario volver la mirada hacia aquellas competencias que fueron proyectadas por el programa en la formulación de los diferentes cursos. En este sentido, se puede decir que mucho de lo planteado en los syllabus de los cursos no se ve evidenciado de la misma manera en las prácticas pedagógicas, no solo en lo que a conocimientos se refiere - pues es quizá este aspecto en el que menos se falla – sino a la conciencia que el estudiante debe tener de los contenidos y habilidades en las que se formó para su ejercicio docente, dicho de otra manera, se pudo observar que en muchos casos los estudiantes que se encuentran en proceso de práctica no reconocen qué de lo que les fue dado en la universidad les contribuye a su labor docente y, por tal motivo, atribuyen lo que han conseguido en la misma a otros factores que pueden o no tener injerencia. Así pues, sería importante considerar, desde el programa mismo, la posibilidad de incluir formas de evaluación de esas competencias proyectadas en relación con lo que al final se consigue en los estudiantes, de manera que se pueda hablar de una secuencia lógica de formación.

Cabe decir que para lograr establecer un análisis que pudiese tener mayor significado no se bastaba con relacionar lo proyectado por la universidad en el programa con lo que los estudiantes manifestaban sobre el desarrollo de sus prácticas y los elementos de los que se sirvieron para las mismas, sino que se hizo necesario rastrear aquello que el entorno académico de la enseñanza de la filosofía requiere en la actualidad; para tal efecto, la realización de entrevistas a expertos en la materia dio luces acerca de las competencias que el mundo de hoy requiere de los licenciados en filosofía, además de su función en contexto. En este orden de ideas, es de mencionar que de este análisis se llega a la idea, fuertemente argumentada por los expertos, de que la filosofía y su enseñanza en la actualidad deben cumplir un rol social por excelencia, es decir, que sus cavilaciones y estudios, además de las acciones que se emprendan, han de contribuir a la comprensión y transformación de la vida social del hombre, tomando como base el ejercicio que le corresponde por antonomasia a la filosofía: la formulación de preguntas. Cabe mencionar

que cuando se habla de preocupaciones del nivel social, se está incluyendo de manera tácita el componente de reflexión ética pues se entiende que esta tiene que ver directamente con las formas de esquematización de las comunidades humanas, además de revestirse – en la actualidad – como una fuerte herramienta para combatir, como lo dice Lipman, la propaganda vacía y malintencionada.

Al contrastar los diferentes hallazgos encontrados en las fases de la investigación se puede decir que existen grandes congruencias frente a la labor del licenciado en filosofía y las competencias en las que se ha de formar entre los expertos, los practicantes y la proyección de la universidad en los cursos; aunque con diferentes matices, se encuentran que la enseñanza de la filosofía se toma como un elemento de importancia para la formación ciudadana dado que, desde diferentes enfoques, dota al individuo de los elementos necesarios para comprender la vida misma, tomar posición sobre ella – argumentándola – y sobre todo entender qué de la misma ha de transformarse. La filosofía, desde la visión que se puede escudriñar en la presente investigación, tiene una función práctica en el quehacer del hombre y lo ha sido históricamente, solo que en este tiempo su acción se debe ver vista desde la transversalidad con otras disciplinas, no solo en lo que a conocimiento se refiere, sino a la comprensión del mismo y la formulación de preguntas que permitan nuevos horizontes de análisis y por tanto de acción social. Los licenciados en filosofía han de estar dotados de los elementos que permitan que esta disciplina cobre ese grado de importancia e injerencia hoy por hoy, pues de su labor depende la promoción de la idea de pensar y transformar la vida misma; es por ello que saber que competencias le son propias es un paso que puede contribuir, no solo a la investigación en educación – pues la presente se refiere a la enseñanza de la filosofía por tratarse de licenciados en formación -, sino a la validación del hecho de filosofar en la actualidad.

Teniendo en cuenta lo anterior y haciendo directa alusión a los objetivos trazados para la presente investigación, es posible afirmar que se ha dado cumplimiento a los mismos dado que, en primera medida, se ha llegado a contrastar - en torno a la idea de las competencias propias del licenciado en filosofía – las percepciones que tienen los practicantes sobre su quehacer educativo, con lo proyectado por la universidad en los syllabus y lo requerido por el entorno académico especializado en la materia.

La identificación de las percepciones propias de los estudiantes se obtiene a partir de la realización de entrevistas – al grupo que se ha tomado como población - y encuestas (de validación) a un número mayor de practicantes de diferentes lugares y situaciones, lo que permite pensar que se cumple con el objetivo de extraer de los agentes primarios (practicantes) los insumos para la esquematización del análisis que se realizaría posteriormente teniendo en cuenta las categorías halladas en este proceso.

Para dar vía libre a las acciones que se encaminan a la consecución del objetivo general, que buscaba contrastar las tres variables mencionadas durante el presente documento, fue necesario hacer un examen de las competencias trazadas por los cursos por medio del análisis de sus descriptores, es de aclarar que este proceso se llevó a cabo con el apoyo de la tutoría de la presente y el grupo de investigación UMBRAL. Esta fase se basó en la construcción de una matriz en la que se pudieran relacionar los descriptores de competencia expuesto en los syllabus con las intencionalidades metodológicas del curso y, como se ha expuesto, con lo hallado en las prácticas pedagógicas analizadas.

Para completar los elementos de análisis se rastrean las competencias que se consideran importantes en el entorno académico de la enseñanza de la filosofía a partir de la realización de entrevistas a expertos en la materia, de manera que lo hallado en estas – y luego categorizado – sirviera de insumo para la realización del contraste al que se ha llegado en la presente investigación. De esta manera se puede decir que los objetivos trazados fueron desarrollados.

Finalmente, se hace necesario mencionar algunos puntos que, a partir de los hallazgos, se consideran importantes en tanto los procesos de formación en enseñanza de la filosofía que se llevan desde el programa. Inicialmente resulta preocupante que los estudiantes en proceso de práctica pedagógica no doten de importancia al componente ético de su formación, más cuando se entiende que la labor docente debe estar fundada en criterios de este corte, el no reconocimiento del valor de la ética – en las encuestas aplicadas en la fase de validación - hace pensar que no se está haciendo suficiente énfasis en la promoción de la misma desde la visión de su practicidad, es decir, no desde la orilla de lo teórico y disciplinar sino a partir de su función en contexto. Esta misma situación se replica en lo que a la argumentación se refiere y al componente tecnológico, siendo este

último en el que debería haber prevalencia dada la mediación del programa y la universidad misma. Es por ello que se considera necesario que en los cursos se incluyan componentes fuertes en tanto estos aspectos – ético, tecnológico y argumentativo - de manera que puedan ser evidentes a la postre en las prácticas pedagógicas tanto como lo pedagógico y lo disciplinar. En este sentido y en aras de conseguir esa congruencia entre lo formado y lo conseguido – que se pone en evidencia en las prácticas pedagógicas - , se sugiere el establecimiento de un manual de prácticas que incluya diferentes líneas de acción de los profesionales en formación en las que se puedan evidenciar de manera directa esas competencias de las que debe estar dotado en los niveles que ya se han mencionado anteriormente; la estructuración de dicho documento permitiría ampliar espectros en cuanto a campo de ejecución de la práctica además de abrir otras líneas de investigación educativa sobre la enseñanza de la filosofía en la UNAD y su relación con el entorno.

10. Referencias

- Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico*. México: Fondo de cultura económica.
- Brenifier, O. (2000). *El arte de la práctica filosófica*. Alcofribas ediciones.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Jurado, F. (2017). Lectura crítica, ética de la comunicación y principios de la democracia. *Santillana Plus*, 1-4. Obtenido de <https://santillanaplus.com.co/pdf/lectura-critica-comunicacion-y-democracia.pdf>
- Lipman, M., Sharp, A., & Oscanyan, F. (1992). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lipman, M. (2016). *El lugar del pensamiento en la educación*. Madrid: Octaedro.
- MEN. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Monroy, J. A., & Gómez, B. (2009). Comprensión lectora. *Revista Mexicana de orientación educativa*, 37-42. Obtenido de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272009000100008
- Pérez, J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de educación*, 121-138. Obtenido de http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re2005/re2005_10.pdf
- Restrepo, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación acción educativa. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*, 1-10.
- Restrepo, B. G. (2004). La investigación acción educativa y la construcción del saber pedagógico. *Educación y educadores*, 45-55.
- UNAD. (2016). *Proyecto educativo de la escuela de ciencias de la educación ECEDU*.
- UNESCO. (2011). *La filosofía, una escuela de la libertad*. México: UNESCO.
- Vallés, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit*, 49-61. Obtenido de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/liberabit/v11n11/v11n11a07.pdf>

11. Anexos

11.1 Modelo de entrevista semi- estructurada para practicantes

Introducción

1. ¿Cuál es su nombre?
2. ¿Cuál es el programa que cursa?
3. ¿En qué periodo se encuentra?
4. ¿Dónde ha adelantado las prácticas pedagógicas? Y ¿en qué dinámica específica? (talleres de lectura crítica, ética, acompañamiento a procesos académicos, etc.)
5. ¿Qué entiende por pensamiento crítico?

Campo pedagógico

1. ¿Qué características encuentra en las prácticas pedagógicas de la UNAD?
2. De lo abordado durante su formación profesional en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, ¿Cuáles son los elementos, en el ámbito pedagógico, que considera le han servido para el desarrollo de sus prácticas pedagógicas?
3. ¿Cuáles son las acciones que usted ejecuta, en su proceso de prácticas pedagógicas, encaminadas al desarrollo del pensamiento crítico?

Campo filosófico

1. ¿Cuáles considera son las competencias propias de un licenciado en filosofía, en torno a la lectura crítica y la argumentación, que usted ha aplicado en sus prácticas pedagógicas?
2. Pensando en la filosofía como una característica propia de las comunidades humanas que ha logrado transformar las configuraciones sociales dadas a través de la historia, en nuestro tiempo sería importante evaluar la función de quienes están llamados a promover este ejercicio reflexivo en los contextos más cercanos. Teniendo en cuenta lo anterior, ¿Cuáles han sido los elementos, del campo disciplinar de la licenciatura en filosofía, que en su formación profesional le han orientado a construir un proceso transformador desde sus prácticas pedagógicas?

Campo argumentativo

1. ¿Considera que la argumentación es un insumo necesario para el pensamiento crítico?
2. De su formación profesional en la licenciatura en filosofía de la UNAD, ¿Cuáles herramientas le han servido para la promoción de la argumentación, desde la lectura crítica, en el proceso de desarrollo de sus prácticas pedagógicas?

Campo ontológico

1. Entendiendo que como hombres estamos sujetos a dinámicas muy diversas a través de nuestras vidas y que éstas, de una u otra manera logran modificar los esquemas o preceptos que tenemos ¿Considera que estudiar licenciatura en Filosofía en la UNAD, le ha hecho una persona diferente – principalmente en lo que se refiere a la visión de la vida y del mundo que pueda tener - a la que era antes de emprender este proceso?

Campo tecnológico

1. ¿En qué medida considera que la mediación virtual ha servido para la promoción de habilidades diferenciadas en los licenciados en filosofía de la UNAD? (se recomienda relacionarlo con el proceso de prácticas pedagógicas que adelanta o ha realizado)

Cierre

1. Cuéntenos, brevemente ¿Cuál ha sido el desarrollo e impacto de sus prácticas pedagógicas en cuanto contexto, población y estrategias utilizadas que se relacionen directamente con la promoción de la lectura y el pensamiento crítico como elementos diferenciadores de los licenciados en filosofía de la UNAD?

11.2 Modelo de entrevista semi-estructurada para expertos

Parte introductoria

- ¿Cuál es su nombre?
- ¿Cuál es el campo profesional en el que desenvuelve su trabajo como docente?
- ¿Cuál ha sido, a grandes rasgos, el trabajo que usted ha desarrollado en torno al acompañamiento de prácticas pedagógicas?
- Cuéntenos que experiencias significativas han resultado de este proceso, es decir, ¿Cuáles han sido los hallazgos más importantes en el análisis de las prácticas pedagógicas en filosofía?
- Teniendo en cuenta lo anterior, ¿Cuáles considera usted que son las competencias que debe tener un licenciado en filosofía y que han de resaltarse con su trabajo en contextos escolares?
- Desde su óptica, y fundamentado en su trabajo ¿Cuáles competencias considera que le son exclusivas al licenciado en filosofía y que, de una u otra forma, le hacen diferente al resto de profesores que pueden tener intervención en contextos escolares?
- ¿Qué intervención pueden tener las nuevas tecnologías de la comunicación en el desarrollo y promoción de las competencias propias del licenciado en filosofía?
- ¿Cuál es, según su perspectiva, el campo de intervención pedagógica de un licenciado en filosofía en contextos escolares?
- Podría recomendarnos algunos autores que den luces sobre el campo de acción del licenciado en filosofía y las competencias que le son propias para el desarrollo de procesos en contextos escolares

Parte disciplinar

- ¿Qué entiende por lectura crítica?
- ¿Se puede hablar de la lectura crítica en sentido amplio?
- ¿Qué se entiende por pensamiento crítico?
- ¿Cuáles considera usted son las acciones que, a su modo de ver, debe ejecutar un licenciado en Filosofía en cuanto a la promoción del pensamiento crítico?
- ¿Cuál es la relación que encuentra entre argumentación, lectura crítica y pensamiento crítico?
- ¿Se puede hablar de pensamiento crítico en la filosofía y en la pedagogía como aspectos diferentes? O, por lo contrario ¿se habla en los mismos términos desde las dos visiones?

11.3 Modelo de matriz para categorización

A aplicarse a las entrevistas realizadas a los expertos y los practicantes con la intención de hallar las categorías y subcategorías que son recurrentes, en el mismo sentido, en unos y otros.

Entrevistado	Conceptos de fuerza	Conceptos recurrentes	Ideas generales en el discurso	Categorías que subyacen	Subcategorías

11.4 Modelo de encuesta cerrada para validación

1. **¿Cuál es su nombre?**
2. **¿Cuál es el número de créditos aprobados hasta el momento?**
3. **Año en que desarrolló sus prácticas**
2017 ____
2018 ____
2019 ____
4. **Sus prácticas pedagógicas fueron o son desarrolladas de manera:**
Presencial ____ Virtual ____
5. **¿Cuál ha sido su campo de intervención en las prácticas pedagógicas?**
Acompañamiento a la asignatura de filosofía ____
Talleres de lectura ____
Talleres de ética ____
Monitoria ____
Otros ____ ¿Cuál? _____
6. **¿La lectura crítica y el pensamiento crítico pueden ser elementos de importancia para el desarrollo de ciudadanos con conciencia ética en nuestro tiempo?**
Si, aunque no son condicionales para tal fin ____
Si, dada su cercanía son requisitos necesarios para la formación ético-democrática en la actualidad ____
No son necesarios, pero si son aspectos de relevancia técnica
No, no existe relación alguna entre la lectura crítica, el pensamiento crítico y la ética puesto que son temas aislados ____
7. **La relación entre lectura crítica, pensamiento crítico y ética, puede ser:**
Directa ____
Indirecta ____
No existe relación ____
8. **De su formación profesional en la UNAD, ¿Cuál aspecto le ha resultado más importante para el desarrollo de sus prácticas pedagógicas?**

Filosófico _____

Pedagógico _____

Tecnológico _____

Argumentativo _____

Ético _____

Investigativo _____

Otro _____ ¿Cuál? _____

- 9. Según su perspectiva y el desarrollo de sus prácticas pedagógicas, ¿Cuál considera que es la función fundamental del licenciado en filosofía en el contexto donde se desenvuelva?**

Desarrollo de habilidades relacionadas con la lectura _____

Promoción de habilidades relacionadas con el pensamiento crítico _____

Desarrollo de análisis sobre cuestiones éticas, políticas y sociales _____

Promoción de la filosofía a partir de la enseñanza de la historia de esta _____

Otra _____ ¿Cuál? _____

- 10. ¿Ha hecho uso de la tecnología para el desarrollo de sus prácticas pedagógicas en el contexto donde las desarrolla?**

Si _____

No _____

- 11. De 1 a 10 siendo 1 el menos importante y 10 el más importante, enumere las siguientes competencias, teniendo en cuenta lo que usted considere debe ser lo propio del licenciado en filosofía.**

Lectura crítica _____

Autonomía _____

Argumentación _____

Comprensión de lectura _____

Reflexión _____

Aprendizaje significativo _____

Pensamiento crítico _____

Ética _____

Política _____

- 12. Marque alguna de las opciones, según le parezca lo más indicado.**

El licenciado en filosofía va adquiriendo las competencias que lo identifican como tal en su proceso de formación profesional _____

El licenciado en filosofía es, ontológicamente, dueño de una serie de competencias que le identifican a la postre como licenciado en filosofía _____

El licenciado en filosofía va modelando, a través de su formación profesional, las competencias básicas con las que cuenta y que le hacen ser licenciado en filosofía _____

- 13. Marque alguna de las opciones.**

La lectura crítica es entendida, desde su perspectiva, como:

Una habilidad técnica que se refiere, principalmente, al análisis de un texto en cuanto a sus postulados, redes argumentales y contraargumentales que en él existan _____

La posibilidad de analizar todo cuanto se presente en el entorno con la intención de interpelarlo con preguntas que respondan a las razones de su porque y las implicaciones en lo colectivo_____

La toma de postura sobre un texto que se presenta como insumo para el análisis _____