UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA FRENTE A LA LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL DEPARTAMENTO DE SANTANDER

HENRY ALBERTO MACIAS URIBE

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACION
MAESTRIA EN PEDAGOGIA
BUCARAMANGA
2017

UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA FRENTE A LA LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL DEPARTAMENTO DE SANTANDER

HENRY ALBERTO MACIAS URIBE

Proyecto de grado para optar al título de Magíster en Pedagogía

Directora:
SONIA GOMEZ BENITEZ
Magister en Educación

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACION
MAESTRIA EN PEDAGOGIA
BUCARAMANGA
2017

Dedicatoria

Dedico este trabajo a mi futura esposa, Liliana Palacio, quien con su amor me ha enseñado a ver el mundo desde otra perspectiva, dándome la fortaleza que necesito en los momentos más difíciles de mí existencia, dándome el entendimiento sobre la existencia de situaciones que son evitables en la vida y en las que no deberíamos complicarnos, pero también con paciencia y amor, enseñándome que hay otras situaciones que no se pueden evitar y que requieren de hacerles frente, y es en las que más fortaleza necesitamos, luchar o morir en la lucha, pero nunca bajar los brazos, porque ya no se trata de ti o de mí sino de nosotros.

A la familia, quienes han estado ahí cuando los he necesitado.

Al "Parche" que representa una gran amistad que cultivé con los compañeros de la maestría; Leo y Nayibe quienes recibieron una gran bendición mientras hacían la maestría, a Mellisa quien con su dulzura nos hizo pasar momentos agradables y por último y no menos importante, pero tampoco más, el Ingeniero Jorge Torres, quién nos ayudó mucho en los seminarios que tenían algo de matemáticas e informática. A todos ellos muchas gracias, sobre todo por tenerme paciencia. En mi sentir nuestra amistad es lo más valioso que me quedó de mi paso por la maestría.

Finalmente a los docentes que acompañaron mi proceso formativo, en especial a mi directora de proyecto Sonia Gómez Benítez.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN 14
1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA 16
2. JUSTIFICACIÓN 24
3. OBJETIVOS 26
3.1. OBJETIVO GENERAL 26
3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS 26
4. MARCO TEÓRICO 27
4.1. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS 27
4.1.1. Antecedentes internacionales 27
4.1.2. Antecedentes nacionales 38
4.1.3. Antecedentes locales 47
4.2. FUNDAMENTOS CONCEPTUALES 49
4.2.1. El rol del docente mediador en el fomento de la lectura crítica 49
4.2.2. El pensamiento crítico desde Boisvert 52
4.2.3. Niveles de lectura 55
4.2.4. Prueba de Lectura Crítica 56
4.2.5. Pensamiento Crítico 69
4.2.6. Texto Argumentativo 74
5. METODOLOGÍA 77
5.1. ENFOQUE METODOLÓGICO 77
5.2. RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN 84
5.2.1. Técnicas 85
5.2.2. Instrumentos 89
6. CRITERIOS ÉTICOS 94
7. DISEÑO DE LA PROPUESTA 95
7.1. Fase diagnóstica 95
7.2. Fase de diseño y ejecución de la propuesta 97
7.3. Fase de evaluación de la propuesta 104
7.3.1. Proceso de análisis de la información 104

7.3.2. Análisis del grupo focal 105
7.3.3. Entrevista docente 108
7.3.4. Análisis de resultados - cuestionario a estudiantes 113
7.3.5. Resultados evaluación 139
7.3.6. Cuestionario evaluación de la propuesta 187
7.3.7. Validez 198
7.3.8. Hallazgos 198
8. CONCLUSIONES 217
9. RECOMENDACIONES 219
BIBLIOGRAFÍA 220
ANEXOS 226

LISTADO DE TABLAS

Tabla 1. Promedio nacional prueba de filosofía 19
Tabla 2. Promedio departamental prueba de filosofía 20
Tabla 3. Fases del pensamiento crítico. 54
Tabla 4. Comparación entre lectura tradicional y lectura crítica. 68
Tabla 5. Tipos de entrevistas 86
Tabla 6. Guía de grupo focal 89
Tabla 7. Guía de entrevista estructurada 91
Tabla 8. Guía de taller 92
Tabla 9. Guía de diario de campo 92
Tabla 10. Relación entre las fases, objetivos, técnicas e instrumentos. 93
Tabla 11. Cronograma de actividades 94
Tabla 12. Presupuesto 94
Tabla 13. Competencias lectura crítica 100
Tabla 14. Niveles de desempeño y descripción 101
Tabla 15. Talleres de acuerdo con el nivel de desempeño 102
Tabla 16. Análisis grupo focal con estudiantes 105
Tabla 17.entrevista a docente 108
Tabla 18. Resultados objetivo 2 130
Tabla 19. Análisis de los talleres 136
Tabla 20. Análisis de resultados taller 1 141
Tabla 21. Taller 2 142
Tabla 22. Taller 3 148
Tabla 23. Taller 4 154
Tabla 24. Taller 5 159
Tabla 25. Taller 6 165
Tabla 26. Taller 7 172
Tabla 27. Taller 8 178

LISTADO DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Niveles de desempeño por año en lenguaje, noveno grado. 20
Gráfica 2. Habilidades de comprobación de razonamiento crítico..... 29
Gráfica 3. El pensamiento crítico como proceso. 53
Gráfica 4. Superestructura argumentativa..... 75
Gráfica 5. Modelo de elliot..... 81
Gráfica 6. Niveles de desempeño por año en lenguaje, noveno grado. 95
Gráfica 7. Cuándo lee 113
Gráfica 8. Libros leídos el último año 113
Gráfica 9. Horas semanales de lectura 114
Gráfica 10. Lecturas hechas la última semana..... 114
Gráfica 11. Lectura asignada por el colegio 115
Gráfica 12. Idioma de los libros que leen 115
Gráfica 13. Gusto por géneros de lectura 116
Gráfica 14. Lugar de lectura..... 117
Gráfica 15. Motivo de lectura..... 117
Gráfica 16. Percepción sobre lectura 118
Gráfica 17. Relación lectura antes y ahora 118
Gráfica 18. Lectura en periodo de vacaciones 119
Gráfica 19.libro que está leyendo - adquisición..... 119
Gráfica 20. Motivos para realizar la lectura 120
Gráfica 21. Relación con la lectura..... 120
Gráfica 22. Gusto por la lectura..... 121
Gráfica 23. Motivación a leer..... 121
Gráfica 24. Motivo para leer más 122
Gráfica 25. Selección de libros para lectura..... 122
Gráfica 26. Aspectos relevantes en una obra..... 123
Gráfica 27. Libros favoritos..... 123
Gráfica 28. Compra de libro en el último año 124
Gráfica 29. Motivo de compra 124
Gráfica 30. Numero de libros en casa..... 125
Gráfica 31. Interés por la lectura 125
Gráfica 32. Hábito lector..... 126
Gráfica 33. Lectura de subtítulos..... 126
Gráfica 34. Lecturas en cartelera 127

Gráfica 35. Lectura en la infancia 127
Gráfica 36. Lectura de padres 128
Gráfica 37. Entorno de lectura 128
Gráfica 38. Ambiente de lectura 129
Gráfica 39. Influencia a la lectura 129
Gráfica 40. Actividades tiempo libre 130
Gráfica 41. Taller 1 – pregunta 1 139
Gráfica 42. Taller 1 – pregunta 2 139
Gráfica 43. Taller 1 – pregunta 3 140
Gráfica 44. Taller 1 – pregunta 4 140
Gráfica 45. Taller 1 – pregunta 5 141
Gráfica 46. Identificar y entender 187
Gráfica 47. Localización de información 187
Gráfica 48. Comprensión de palabras 188
Gráfica 49. Habilidades de comprensión 188
Gráfica 50. Identificar ideas 189
Gráfica 51. Identificación conectores 189
Gráfica 52. Distinción estrategias discursivas 190
Gráfica 53. Identificación de inferencias 190
Gráfica 54. Evaluación de argumentos 191
Gráfica 55. Evaluación de la conclusión 191
Gráfica 56. Postura crítica 192
Gráfica 57. Propósito de la lectura 192
Gráfica 58. Identificación de información relevante 193
Gráfica 59. Lectura crítica 193
Gráfica 60. Valoración talleres 194
Gráfica 61. Estrategias de aprendizaje 194
Gráfica 62. Experiencia con talleres 195
Gráfica 63. Uso de recursos tecnológicos 196
Gráfica 64. Trabajo en grupo 196
Gráfica 65. Tipos de texto 197

LISTADO DE ANEXOS

Anexo A. Guía entrevista estructurada (cuestionario) 226
Anexo B. Entrevista estructurada docente 233
Anexo C. Grupo focal 235
Anexo D. Taller 1 241
Anexo E. Taller 2 249
Anexo F. Taller 3 254
Anexo G. Taller 4 260
Anexo H. Taller 5 266
Anexo I. Taller 6 270
Anexo J. Taller 7 275
Anexo K. Taller 8 282

Resumen

Título: UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA FRENTE A LA LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS FILOSÓFICOS EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL DEL DEPARTAMENTO DE SANTANDER[*]

Autor: HENRY ALBERTO MACIAS URIBE[**]

Palabras clave: Pedagogía, Lectura crítica, investigación acción, textos filosóficos, aprendizaje significativo.

Este trabajo es un esfuerzo por caracterizar una propuesta pedagógica para la lectura crítica de textos filosóficos en una institución educativa rural del departamento de Santander. La importancia de este estudio se sustentó en que una gran mayoría de estudiantes del país presenta serias dificultades en las competencias lectoras, tal como lo demuestran las pruebas, tanto nacionales como internacionales, en las que han participado. Lo anterior, está ligado también, a bajos resultados de otras pruebas y asignaturas que, de igual modo, se basan en competencias lectoras, tal como es el caso de la asignatura de Filosofía. De modo que se presenta un efecto dominó. Por tal motivo identificar las prácticas lectoras de los estudiantes de undécimo en la asignatura de Filosofía, indagar por el concepto de lectura crítica de estudiantes del grado undécimo y los docentes de Lenguaje y caracterizar los textos filosóficos que permiten el accionar de una propuesta pedagógica frente a la lectura crítica de textos filosóficos en el aula, marcaron el derrotero de la presente investigación. El enfoque metodológico, paradigma de investigación, junto con las técnicas e instrumentos de recolección de información que se emplearon obedecen a la investigación cualitativa e investigación acción. Finalmente se resalta la importancia de implementar propuestas pedagógicas para la lectura crítica que impliquen un aprendizaje significativo de los estudiantes.

[*] Proyecto de grado

[**] Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de educación. Maestría en Pedagogía. Directora: MG. Sonia Gómez Benítez.

Abstract

Title: A PEDAGOGICAL PROPOSAL AGAINST THE CRITICAL READING OF PHILOSOPHICAL TEXTS IN A RURAL EDUCATIONAL INSTITUTION OF THE DEPARTMENT OF SANTANDER*

Author: HENRY ALBERTO MACIAS URIBE**

Keywords: Pedagogy, Critical reading, action research, philosophical texts, meaningful learning.

This work is a big an effort to characterize a pedagogical proposal for the critical reading of philosophical texts in a rural educational institution of the department of Santander. The importance of this study was based on the fact that a large majority of students in the country have serious difficulties in reading skills, as evidenced by the evidence, both national and international, in which they have participated. This is also linked to the low results of other tests and subjects which, likewise, are based on reading skills, as is the case of the subject of Philosophy. So there is a domino effect. For this reason identify the reading practices of eleventh students in the subject of Philosophy, investigate the concept of critical reading of eleventh grade students and language teachers and characterize the philosophical texts that allow the action of a pedagogical proposal against the critical reading of philosophical texts in the classroom, marked the course of this research. The methodological approach, research paradigm, together with the techniques and instruments of data collection that were used obey qualitative research and action research. Finally, the importance of implementing pedagogical proposals for critical reading that imply meaningful student learning is emphasized.

* Graduation Project

** Faculty of Human Sciences. School of education. Mastery in Pedagogy. Director: MG. Sonia Gómez Benítez.

INTRODUCCIÓN

La importancia de este estudio se sustentó en que una gran mayoría de estudiantes del país presenta serias dificultades en las competencias lectoras[1], tal como lo demuestran las pruebas, tanto nacionales[2] como internacionales[3], en las que han participado. Lo anterior, está ligado también, a bajos resultados de otras pruebas y asignaturas que, de igual modo, se basan en competencias lectoras, tal como es el caso de la asignatura de Filosofía[4]. De modo que se presenta un efecto dominó. En un primer momento se caracterizaron las competencias de lectura de los estudiantes de una institución educativa pública del departamento de Santander, para en un segundo momento, indagar acerca de las concepciones que tienen los estudiantes en relación con la lectura de textos filosóficos y cómo es que ellos la abordan desde los diferentes niveles de lectura. Finalmente, se buscó fortalecer la lectura crítica de textos filosóficos a través de una propuesta pedagógica para los estudiantes.

De igual modo, se esperó que los estudiantes tomaran conciencia de sus prácticas lectoras, con el fin de que entiendan lo importante que es para su futuro desarrollo profesional el buen manejo de la competencia lectora. Así mismo, a corto plazo, la expectativa fue que hicieran lectura crítica con las exigencias propias que demanda un texto filosófico. Por último, la institución se benefició, en tanto se fomentó la formación de estudiantes conscientes del valor de fortalecer la competencia lectora, no sólo en la asignatura de Filosofía y Lenguaje, sino, por ejemplo, en el área de

[1] DURÁN, José Gregorio, et al. *Desarrollo de competencias lectoras a partir de un programa de acompañamiento en estudiantes de educacion básica del municipio de Galapa (Atlántico)*. 2012. Tesis de Maestría. Maestría en Educación.
[2] DUARTE, Jesús; BOS, María Soledad; MORENO, Martín. Calidad, Igualdad y Equidad en la Educación Colombiana (Análisis de la prueba SABER 2009). 2012.
[3] CARABAÑA, Julio. Las diferencias entre países y regiones en las pruebas PISA. *documentos de trabajo del colegio libre de eméritos*, 2008, vol. 2.
[4] CELIS, Marly Tatiana; JIMÉNEZ, Óscar Andrés; JARAMILLO, Juan Felipe. ¿Cuál es la brecha de la calidad educativa en Colombia en la educación media y en la superior. *ICFES, Estudios sobre la calidad de la educación en Colombia, Bogotá: Ministerio de Educación Nacional*, 2012, p. 67-89.

Ciencias Naturales, entre otras, que implicó una transformación positiva de la comunidad educativa en general.

Así mismo, en lo que refiere al impacto social, los estudiantes que asumieron el papel de ser lectores críticos, sin duda, serán ciudadanos críticos, autónomos, que reflexionan sobre sí mismos y sobre su contexto social siendo gestores de cambio tanto de su comunidad educativa como de la misma sociedad.

Por último, se aportó a la institución educativa, referentes para reestructurar el trabajo de aula en la asignatura de Filosofía, con base en el carácter interdisciplinario de las competencias lectoras.

1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

"La filosofía triunfa con facilidad sobre las desventuras pasadas y futuras, pero las desventuras presentes triunfan sobre la filosofía".
François de La Rochefoucauld

La lectura crítica[5] es un factor importante del **pensamiento crítico**[6] que debe estar presente en los educandos futuros líderes del país. Estos se caracterizan por ser sujetos autónomos y autoreflexivos que al preocuparse sobre su contexto son agentes transformadores sociales. Por lo tanto, es parte fundamental del quehacer de la Filosofía[7] contribuir a la formación de tales estudiantes.

Sin embargo, la importante labor formativa que tiene la enseñanza de la Filosofía afronta un gran obstáculo, a saber, los estudiantes de educación media en Colombia **carecen de las competencias lectoras necesarias para hacer frente a los textos filosóficos**[8]. De igual modo, la lectura crítica, entendida como parte de la competencia lectora, es una actividad problemática para muchos estudiantes del país, al respecto Mauricio Pérez dice:

> Los resultados muestran que hay cierta dificultad para reconocer las intenciones comunicativas de los textos y de quienes participan en actos de comunicación. Identificar si a través de un escrito o de un diálogo se pretende persuadir, convencer, informar, divertir… parece ser una actividad que presenta cierta dificultad. De este modo, resulta difícil que se pueda hacer una lectura crítica sin identificar estos elementos… Las evaluaciones masivas en Colombia nos han mostrado que leer críticamente un texto implica procesos cognitivos complejos. Este tipo de lectura supone una comprensión del sentido literal de la información y la realización de inferencias.

---

[5] Rodríguez, A. N. LECTURA CRÍTICA Y ESCRITURA SIGNIFICATIVA: Acercamiento didáctico desde la lingüística. Laurus, 13(25) 241-262. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111479012

[6] Aymes, Gabriela López. "Pensamiento crítico en el aula." Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo37.22. 2012: p.41-60.

[7] Acosta, Juan Diego Ortiz. "Filosofía y pensamiento crítico." Sincronía 63: 2013. P. 18-20.

[8] Marín Marín, Álvaro. "Propuesta de modelo didáctico para el fomento a la lectura recreativa en la secundaria." 2002.

Si no hay una comprensión global del texto difícilmente se podrá tomar una posición al respecto. De algún modo, la lectura crítica incluye los demás tipos de lectura (literal, inferencial)[9].

Acorde con lo planteado por Mauricio Pérez, referirse a la lectura crítica de textos filosóficos en el contexto de la educación media es casi utópico. Aun así, los docentes de Filosofía están para dar la batalla por sus educandos, lucha que se traduce en la formación de lectores críticos.

Desde la perspectiva histórica la prueba nacional de Filosofía, desde su aplicación por primera vez en el año 2000, representó serias dificultades para los estudiantes y en cuanto a los resultados la prueba figura en los últimos puestos[10]. Los estudiantes sin tiempo, cansancio, y con escazas habilidades lectoras, al fin de cuentas, encuentran que la mejor opción es el azar al momento de resolver la prueba.

De modo que hoy por hoy, los docentes de Filosofía deben enfrentar el desinterés de los estudiantes por la asignatura, porque en muchas ocasiones ellos no tienen claro para qué trabajar en el aula más allá de una calificación, siendo una asignatura que ni aparece nominalmente en las pruebas saber. Lo anterior es un aliciente para que los estudiantes opten por la ley del menor esfuerzo tanto en el aula como al presentar la Prueba Saber.

Ahora bien, el bajo resultado en la prueba de Filosofía, sólo es la punta del iceberg, ya que la gran dificultad que subyace en realidad es el bajo nivel de competencia lectora de los estudiantes del país. El bajo rendimiento académico en los alumnos

[9] PÉREZ, Mauricio. Leer y escribir en la escuela. Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional-Instituto Colombiano de Fomento a la Educacion Superior, icfes, 2003.p.p. 14-17.

[10] Para confrontar la afirmación se puede revisar la tabla 1 del presente trabajo que contiene datos estadísticos de la prueba de Filosofía desde su primera aplicación en el año 2000 hasta el 2014.

de educación secundaria es un problema que viene desde la primaria, ya que los estudiantes no tienen hábitos de lectura.[11]

Como medida del gobierno para solucionar el problema de los bajos desempeños de los estudiantes, en la prueba nacional del 2014, aparece una nueva prueba llamada Lectura Crítica,[12] que en resumen, es la fusión de la prueba de Lenguaje con la de Filosofía. Dicha unión es una medida que pretende un fenómeno de "arrastre" en el que se trabaja bajo la hipótesis de que al mejorar los resultados en Lenguaje se mejoren a su vez los resultados en la prueba de Filosofía. Sin embargo, para plantear un contraejemplo, se encuentra el caso que aparece en la revista Dinero, se trata de un artículo titulado *Los mejores colegios 2013,* señala que los estudiantes son mejores en Lenguaje, pero son peores en Filosofía:

> …Por materias, este año los resultados indican que, pese a las graves falencias que presentan los estudiantes colombianos en comprensión de lectura, lenguaje fue la asignatura que, en promedio, obtuvo los mejores resultados con 46,46. Este dato es levemente superior al de 2012, cuando alcanzó 45,9. (…) El segundo mejor resultado lo registra química, con una nota promedio de 44,2, en este caso, un poco por debajo del año pasado, cuando fue 45,1. En matemáticas, el promedio alcanzado por los estudiantes fue 44,1; en biología fue 43,93, en sociales 43,75 mientras en física fue 43,53. (…) Filosofía se mantiene como la materia con los resultados más pobres, con un promedio de apenas 39,1.[13]

Según los reportes del ICFES, en los distintos niveles de agrupación (Nacional, Departamental, Municipal e incluso Institucional), Filosofía ha sido estadísticamente el área con promedios más bajos. A su vez las prácticas pedagógicas en el área de Filosofía constituyen un campo poco explorado; si la calidad de la educación es

[11] GONZÁLEZ, J.; BARBA, J.; GONZÁLEZ, ALICIA. La comprensión lectora en educación secundaria. Revista Iberoamericana de educación, 2010, vol. 53, no 6, p.p. 1-11.

[12] Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación Alineación del examen SABER 11°. Disponible en: http://www2.icfes.gov.co/examenes/component/docman/doc_view/775-alineacion-del-examen-saber-11?Itemid=

[13] Revista Dinero. Los mejores colegios 2013. [En línea]. { http://www.dinero.com/edicion-impresa/caratula/articulo/los-mejores-colegios-2013/188688} [Citado el 28 de mayo de 2016]

medida y tiende a ser definida por los resultados de las pruebas Saber, surge la duda de qué tanto influyen las prácticas pedagógicas del área de Filosofía con relación a la lectura crítica de textos filosóficos. A continuación, se presentan los promedios nacionales desde el año 2000, año en que se aplica por primera vez la prueba de Filosofía, hasta el 2014.

Tabla 1. Promedio nacional prueba de Filosofía

FILOSOFÍA	
AÑO-PERIODO	PROMEDIO
2000	44.78
2001	43.81
2002	44.53
2003	44.69
2004	45.46
2005	43.59
2006	47.04
2007	40.92
2008	41.49
2009	44.86
2009	40.72
2011	39.97
2012	40.47
2013	39.81
2014	43.33

Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.

De acuerdo con los resultados presentados en la tabla anterior, el promedio nacional nunca ha superado los 50.00 puntos, representando los bajos resultados que obtienen los estudiantes al abordar la prueba

A nivel de Santander se muestran unos resultados similares a los nacionales como se observa en la tabla 2.

Tabla 2. Promedio departamental prueba de Filosofía

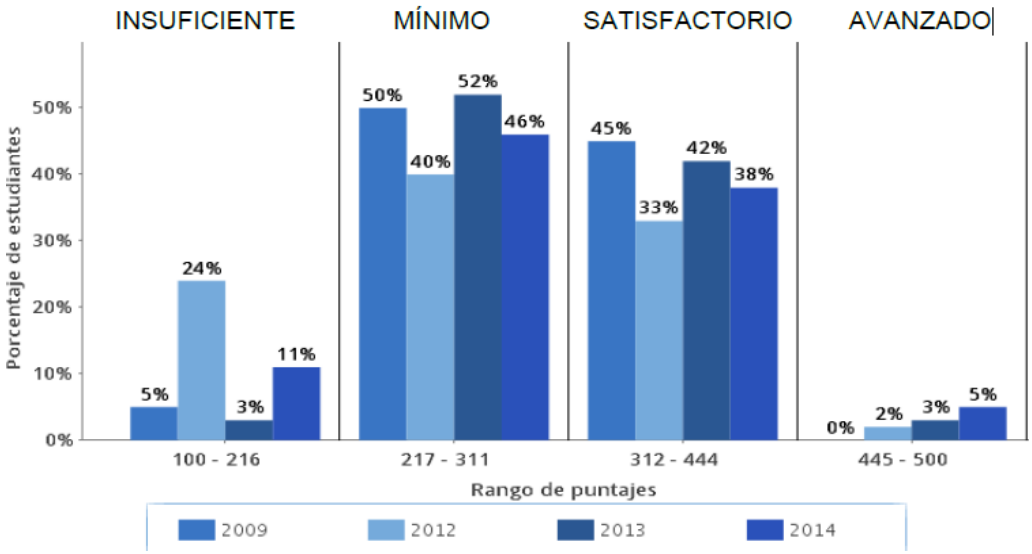
FILOSOFÍA	
AÑO-PERIODO	PROMEDIO
2011	41.19
2012	41.12
2013	40.68
2014	41.70

Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación

Es por eso que los resultados históricos de Filosofía y los cambios de la prueba en general, producen la inquietud por la necesidad de estrategias pedagógicas que posibiliten a los estudiantes un desarrollo de los desempeños en la competencia de lectura crítica de textos filosóficos.

En la institución educativa Pozo Nutrias Dos, los desempeños en el área de lenguaje tienen concordancia con los bajos resultados a nivel nacional y departamental. En la Gráfica 1 se observa un reporte histórico y comparativo entre los años 2009, 2012, 2013 y 2014 de los porcentajes según niveles de desempeño por año en lenguaje para noveno grado.

Gráfica 1. Niveles de desempeño por año en lenguaje, noveno grado.



Fuente: Archivo de Coordinación Colegio Pozo Nutria Dos

De acuerdo con la gráfica anterior, para el año 2014, un 52 % de los estudiantes de noveno grado se ubica dentro de un nivel mínimo y otro 3% en insuficiente. Lo que da como resultado que un 55% de los estudiantes presentaron desempeños bajos. Cifras que comparadas desde el 2009 al 2014 se conservan con rasgos muy similares, lo que hace evidente que el nivel de las competencias de los estudiantes de la institución educativa Pozo Nutrias Dos, en cuanto a la prueba de lenguaje se refiere, es mínimo.

Por tal razón es pertinente la duda acerca de la efectividad de la nueva prueba como solución a los malos resultados en las pruebas nacionales, porque el panorama es más complejo, y no sólo se restringe a un simple cambio en la denominación de una prueba sino en las competencias de lenguaje en sí mismas. Mauricio Perfetti, señala que en las Pruebas Saber 2009 (aplicadas a estudiantes de quinto y noveno grado), más del 65 % de los jóvenes no alcanzó el nivel mínimo en materia de competencias de lenguaje. Y comparados en el ámbito internacional, a través de la prueba PISA[14], más del 47% de los estudiantes que presentaron la prueba no alcanzó el nivel mínimo en lectura[15].

Los datos históricos dan cuenta sobre el bajo nivel de competencia lectora de los estudiantes de bachillerato, lo que se evidencia, además, con las pruebas externas a los colegios, ya se trate de una prueba nacional (Saber 11) o internacional (Pisa), los resultados de modo determinante no cumplen con las expectativas educativas del gobierno.

---

[14] El nombre PISA corresponde con las siglas del programa, según se enuncia en inglés: programme for international student assesment, es decir, Programa para la evaluación internacional de alumnos. Se trata de un proyecto de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) cuyo objetivo es evaluar la formación de los alumnos cuando llegan al final de la enseñanza obligatoria, hacia los 15 años. Se trata de una población que se encuentra a punto de iniciar la educación post secundaria o que está a punto de integrarse a la vida laboral. Es muy importante destacar que el programa ha sido concebido como un recurso para ofrecer información abundante y detallada que permita a los países miembros adoptar las decisiones y políticas públicas necesarias para mejorar los niveles educativos.

[15] Colombianos, 'rajados' en lectura MIGUEL MONTES CAMACHO, Colombia 28 de Enero de 2012 12:01 am disponible en: http://www.eluniversal.com.co/cartagena/educacion/colombianos-%E2%80%98rajados%E2%80%99-en-lectura-62476

En cuanto a las pruebas internas que elabora el docente de aula en Filosofía, puede decirse que evalúan aspectos tales como: hacer relaciones entre conceptos, identificación de ideas principales, secundarias, conclusión, premisas, interpretación y construcción de argumentos de un texto filosófico, etcétera., de cuya evidencia se sabe gracias a una producción escrita o las respuestas que dé el estudiante en las diferentes maneras de evaluación que a bien considere el docente. Sin embargo, resulta que los ejercicios planteados por los educadores al respecto, la gran mayoría de los estudiantes no lo llevan a buen término por la dificultad que les representa abordar la lectura de un texto filosófico, Eco señala que "…en relación directa con el grado de complejidad del texto, la lectura nunca es lineal; el lector está obligado a mirar hacia atrás y a releer el texto, incluso varias veces, y en ciertos casos debe volver a comenzar desde el final"[16]. Aspectos señalados por el autor que los estudiantes no acostumbran a hacer con sus lecturas.

Las instituciones educativas tienen una responsabilidad que asumir con respecto a los bajos resultados de sus estudiantes en cuanto a competencia lectora se refiere, debido al enfoque que ofrecen, por ejemplo, en un artículo [17] acerca de los resultados de las pruebas ICFES, realizadas durante el 2005, se muestra una tendencia nacional de los estudiantes de undécimo grado hacia la mejora de los puntajes en áreas tanto fácticas como formales, por ejemplo, de las matemáticas y las ciencias naturales. Sin embargo, este hecho contrasta con un *decrecimiento* en otras áreas como las Ciencias Sociales, que tienen menos atención acorde con el enfoque de la institución.

En el artículo denominado: Bachilleres *mejor en ciencias y peor en las humanidades*, la *revista* Portafolio advierte que:

[16] ECO, Umberto. Estructuras de mundos. en Lector in fabula, Barcelona, Lumen, 1993, p. 130.
[17] Bachilleres mejor en ciencias y peor en las humanidades. (2005). Portafolio, Retrieved from http://search.proquest.com/docview/334501093?accountid=29068

> Los peores resultados fueron registrados en las pruebas de Geografía. Mientras en 2004 el promedio de los bachilleres fue de 50 puntos, para 2005 se registra un desplome hasta los 41 puntos. La segunda mayor caída se registró en lenguaje que pasó de 52 a 46 puntos en el mismo periodo. Otra área que registra una fuerte tendencia decreciente es medio ambiente, que pasó de marcar 63 puntos en el año 2000 hasta 50 puntos en la última evaluación. Por su parte, las pruebas de historia y filosofía también muestran una tendencia decreciente desde el año 2000, cuando se modificaron las pruebas del ICFES. Sin embargo, el organismo destaca una tendencia creciente en áreas como física y biología, y una recuperación en química. Según el director del ICFES, Daniel Bogoya, esto refleja que los colegios han hecho mayores esfuerzos y están dándole una mayor importancia para fortalecer su enseñanza en ciencias.[18]

Sumado a lo anterior, algunas instituciones permiten que la asignatura de Filosofía sea orientada por personas que no son especialistas en la misma, sino que la responsabilidad la asume generalmente un teólogo o un licenciado en Ciencias Sociales, que para el peor de los escenarios no cuenta con ninguna formación filosófica, generando así, en muchos casos, confusiones serias a los estudiantes respecto a lo que es verdaderamente el estudio de la filosofía[19], la lectura de un texto filosófico[20], y lo que debe constituir la finalidad de la enseñanza de la misma. Por tal motivo la institución debe garantizar la idoneidad del docente.

La asignatura de Filosofía[21] es más cercana a un “relleno” que obedece a la nostalgia del paradigma de la racionalidad del “siglo de las luces” que a un real interés por la

[18] Ibid, p.1.
[19] COULÓ, Ana Claudia. Patrones de comprensión incorrecta, pedagogía de la comprensión y enseñanza de la filosofía. La Enseñanza de la filosofía en debate: coloquio internacional sobre la enseñanza de la filosofía, 2000, p. 71.
[20] VIDARTE, Francisco Javier. ¿Qué es leer?: la invención del texto en filosofía. 2006.
[21] ELLACURÍA, Ignacio. Función liberadora de la filosofía. 1985, p. 46.

2. JUSTIFICACIÓN

La importancia de este estudio se sustentó en que una gran mayoría de estudiantes del país presenta serias dificultades en las competencias lectoras, tal como lo demuestran las pruebas, tanto nacionales como internacionales, en las que han participado. Lo anterior, está ligado también, a bajos resultados de otras pruebas y asignaturas que, de igual modo, se basan en competencias lectoras, tal como es el caso de la asignatura de Filosofía. De modo que se presenta un efecto dominó. En un primer momento se caracterizaron las competencias de lectura de los estudiantes de una institución educativa pública del departamento de Santander, para en un segundo momento, indagar acerca de las concepciones que tienen los estudiantes en relación con la lectura de textos filosóficos y cómo es que ellos la abordan desde los diferentes niveles de lectura. Finalmente, se buscó fortalecer la lectura crítica de textos filosóficos a través de una propuesta pedagógica para los estudiantes.

De igual modo, se esperó que los estudiantes tomen conciencia de sus prácticas lectoras, con el fin de que entiendan lo importante que es para su futuro desarrollo profesional el buen manejo de la competencia lectora. Así mismo, a corto plazo, la expectativa es que puedan hacer lectura crítica con las exigencias propias que demanda un texto filosófico. Por último, la institución se benefició, en tanto se fomentó la formación de estudiantes conscientes del valor de fortalecer la competencia lectora, no sólo en la asignatura de Filosofía y Lenguaje, sino, por ejemplo, en el área de Ciencias Naturales, entre otras, que implique una transformación positiva de la comunidad educativa en general.

Así mismo, en lo que refiere al impacto social, si los estudiantes asumen el papel de ser lectores críticos, sin duda, se convertirán en futuros ciudadanos críticos, que además de ser autónomos, reflexionen sobre sí mismos y sobre su contexto social,

lo que los convierte a su vez, en gestores de cambio tanto de su comunidad educativa como de la misma sociedad.

Por último, se espera aportar a la institución educativa, referentes para reestructurar el trabajo de aula en la asignatura de Filosofía, con base en el carácter interdisciplinario de las competencias lectoras. Donde una propuesta pedagógica frente a la lectura crítica de textos filosóficos, aporte al diseño de estrategias pedagógicas, de cara no solo a la prueba de Lectura Crítica, sino al fomento de la formación de lectores críticos en la sociedad.

3. OBJETIVOS

3.1. OBJETIVO GENERAL

Caracterizar una propuesta pedagógica para la lectura crítica de textos filosóficos en una institución educativa del departamento de Santander.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar las prácticas lectoras de los estudiantes de undécimo en la asignatura de Filosofía.

- Indagar por el concepto que tienen de lectura crítica estudiantes del grado undécimo y los docentes de Lenguaje de la institución educativa Pozo Nutrias Dos.

- Caracterizar los textos filosóficos que permiten el accionar de una propuesta pedagógica frente a la lectura crítica de textos filosóficos en el aula.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

4.1.1. Antecedentes internacionales

1- En el año 2015 en la Universidad Sonora de México, María de los Ángeles Galindo Ruiz de Chávez[23] presenta un estudio titulado**:** Lectura crítica hipertextual en la web 2.0. El objetivo del artículo es mostrar las características de las habilidades de lectura crítica hipertextual de estudiantes universitarios. El universo de 1272 estudiantes del último año de licenciatura de la Universidad de Sonora, participaron como muestra total 293 estudiantes. Para tal estudio se utilizó como instrumento un cuestionario tipo Likert que fue evaluado como fiable de acuerdo al Alfa de Cronbach, y válido de acuerdo al análisis factorial. Los resultados muestran que los estudiantes hacen uso de las estrategias críticas hipertextuales con una actitud favorable entre regular y bueno, por lo tanto, se consideraría deseable elevar la escala a niveles de entre bueno y excelente.

Este trabajo tiene un enfoque cuantitativo. Desde la perspectiva cuantitativa, el diseño de investigación es no experimental de tipo transversal utilizado y es transversal porque en estas investigaciones se «recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado». Dentro de esta perspectiva cuantitativa, se trabajó con el análisis factorial, que es una técnica de análisis multivariante que tiene el objetivo de determinar la estructura subyacente de una matriz de datos. Es decir, aborda el problema de cómo analizar la estructura de las

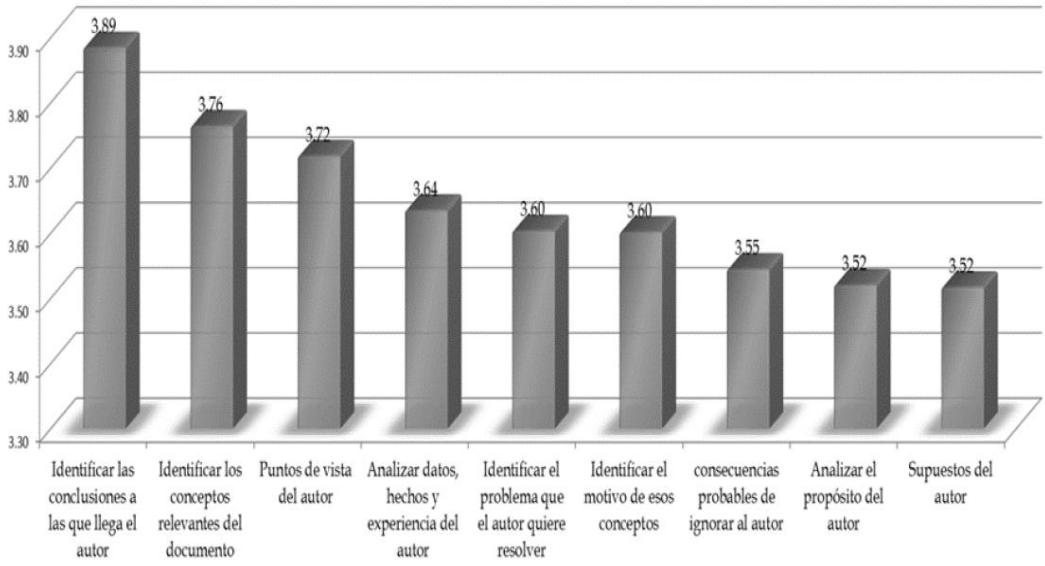
[23] RUIZ, María de los Ángeles Galindo, et al. LECTURA CRÍTICA HIPERTEXTUAL EN LA WEB 2.0. Revista Electrónica" Actualidades Investigativas en Educación", 2015, vol. 15, no 1, p. 1-29.

interrelaciones entre un gran número de variables con la definición de una serie de dimensiones subyacentes comunes, conocidas como factores. El 46,1% de los estudiantes encuestados son hombres, mientras que el 53,9% son mujeres. El total de los encuestados se encuentra distribuido en las siguientes áreas de conocimiento: el 26,3% es de Ciencias Biológicas; el 17,7%, de Ciencias Económicas; el 18,4%, de Ingeniería; el 23,5%, de Ciencias Sociales; el 11,9%, de Humanidades y Bellas Artes; los alumnos de Ciencias Exactas representan el 2%. Casi el 90% de los encuestados tiene entre 21 y 25 años de edad.

El instrumento utilizado en la recolección de datos fue elaborado a partir de los objetivos generales de la investigación, para cubrir la fase cuantitativa del trabajo doctoral. El cuestionario, previamente validado por diez expertos, tuvo como protocolo la formulación de 25 preguntas cerradas de las cuales 18 fueron tipo Likert, 3 de opción múltiple y 4 abiertas, para un total de 170 ítems. El cuestionario tuvo como objetivos describir: la competencia digital en sus dimensiones tecnológica, informacional, comunicativa, aprendizaje y de cultura digital; la competencia medial en su capacidad analítica, **crítica** y ética; la lectura en cuanto a sus hábitos y preferencias lectoras en los medios y el uso de estrategias críticas hipertextuales.

De los resultados se resalta la Gráfica 2 que muestra las autoevaluaciones que los alumnos realizaron de su habilidad para valorar críticamente un texto. De acuerdo con los datos se observa que la habilidad mejor valorada es la capacidad para identificar las conclusiones a las que llega el autor (3,89); en segundo lugar, identificar los conceptos relevantes del documento (3,76); en tercero, analizar los puntos de vista del autor (3,72); en cuarto, analizar datos, hechos y experiencias utilizados por el autor (3,64); en quinto, identificar el problema que el autor quiere resolver (3,60) y el motivo por el que autor utiliza ciertos conceptos (3,60); en sexto, asumir las consecuencias probables de ignorar al autor (3,55) Propósito del autor (3,52) e identificar los supuestos de los que parte (3,52).

Gráfica 2. Habilidades de comprobación de razonamiento crítico



Fuente: Galindo Ruiz de Chávez, María de los Ángeles. LECTURA CRÍTICA HIPERTEXTUAL EN LA WEB 2.0. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 15, núm. 1, enero-abril, 2015, pp.1-29

Las variables del pensamiento crítico dentro del instrumento, permiten al estudiante un acercamiento evaluatorio autorregulado y Meta cognitivo. Los trabajos que han seguido los planteamientos teóricos de Paul y Elder, han llevado a cabo observaciones cualitativas o bien, a partir de test prácticos, donde se evidencia el dominio de las habilidades del pensamiento crítico y de los estándares intelectuales, así como la ideología que trasmina el mensaje del texto, con el objetivo de centrar la lectura en los medios como un acto social y situado, lugar donde confluyen las ideas y creencias de las culturas de donde surgen los mensajes. Con ello se procura ampliar la visión de los estudiantes, así como formar no solo en habilidades psicocognitivas, sino también en la crítica social, puesto que lo que se lee en Internet y los medios, requiere este tipo de habilidades.

2-En el año 2011 en la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela, la doctora Stella Serrano de Moreno[24] presenta un estudio titulado**:** Lectura crítica y escritura argumentativa para tomar posición frente al conocimiento disciplinar en la formación universitaria. Esta investigación analiza el proceso que realizan estudiantes universitarios al leer críticamente textos académicos para aprender y escribir, identificar intencionalidades, confrontar posiciones y producir escritos argumentativos en los que construyen su propia postura frente al saber. Se planteó como objetivo analizar los textos producidos por ellos con relación a la construcción de posiciones propias. Se tomó el registro sistemático de prácticas de lectura crítica y escritura argumentativa, las cuales se objetivan en registros de campo y producciones escritas.

Los resultados evidencian que orientar a los estudiantes a leer críticamente y a construir puntos de vista sobre temas disciplinares puede contribuir a la construcción y reelaboración del conocimiento.

Este trabajo tiene un enfoque cualitativo se orientó al análisis del proceso que realizan los estudiantes al leer críticamente y al escribir textos argumentativos para construir posiciones propias frente al conocimiento. La selección del enfoque cualitativo obedece a la necesidad de comprender el fenómeno objeto de estudio por medio del análisis e interpretación de los datos que constituyen el corpus del estudio. En la lectura y la escritura académica, esto significa entender estos procesos desde la perspectiva de los aprendices, a partir de sus elaboraciones propias.

El estudio se efectuó con 12 estudiantes del primer semestre en el contexto de clase de la asignatura Lengua y Comunicación de la mención Ciencias Físico-Naturales en una universidad del occidente venezolano.

[24] SERRANO DE MORENO, Stella. Lectura crítica y escritura argumentativa para tomar posición frente al conocimiento disciplinar en la formación universitaria. Entre Lenguas, 2011, vol. 16, p. 27-41.

El análisis de los textos se enfocó desde el análisis del discurso del corpus producido, tomando los criterios propuestos por Beaugrande y Dressler y Cassany para el análisis de los géneros escritos: a) estructura del género; organización de las ideas y secuencias discursivas que utiliza (explicación, argumentación) para la presentación de posiciones propias sobre el tema; manejo de argumentos para justificar su posición; b) aspectos del texto para ser considerado un acontecimiento comunicativo: intencionalidad (actitud e intención del productor del texto), intertextualidad (cómo se referencian las fuentes: autores y discurso); exigencias sintácticas (cohesión) y semánticas (coherencia) y uso de conectores y de la puntuación para mantener el significado y expresarlo con claridad, pertinencia y adecuación a la situación comunicativa.

Se concluye que los estudiantes universitarios para aproximarse al conocimiento de las disciplinas, inicialmente manejan estrategias reproductivas en lugar de las que permiten construir conocimientos y tomar posiciones frente al saber. No obstante, el acompañamiento permanente por los profesores para orientar cómo deben abordar la lectura y la escritura del conocimiento disciplinar, en el proceso de formación, puede contribuir a transformar en ellos estas estrategias. Los resultados indican que introducir lectura crítica y escritura argumentativa como prácticas socioculturales, con intencionalidades propias, según las disciplinas: leer para identificar conceptos, explicaciones y argumentaciones, para dar cuenta de desarrollos teóricos o de temas polémicos y confrontarlos, o leer para aprender, si se entiende aprender como el cambio de posición del sujeto frente al saber, tiene un alto impacto en las operaciones cognitivas de los sujetos para aprender y en la construcción de posiciones frente al saber, lo que incide en el desarrollo del pensamiento.

3-En el año 2013 en la universidad Autónoma de México, estado de México. Karlena Cárdenas-Espinoza y Yolanda Guevara-Benítez[25] presentan un artículo llamado: COMPRENSIÓN LECTORA EN ALUMNOS DE SECUNDARIA. INTERVENCIÓN POR NIVELES FUNCIONALES. La Metodología empleada obedece al paradigma cuantitativo. Participaron 90 estudiantes —53% de sexo femenino y 47% de sexo masculino—, con edades entre 12 y 14 años, y una media de edad de 12 años 9 meses; que conformaban tres grupos escolares del turno matutino, de primer grado de secundaria, en una escuela pública ubicada en la Ciudad de México. Se explicó a las autoridades del plantel en qué consistía el estudio, éstas obtuvieron el consentimiento informado de los padres o tutores de los alumnos, al considerar que las evaluaciones y el trabajo de intervención con los estudiantes servía para cumplir con los propósitos de la institución en este nivel educativo.

Se desarrolló un instrumento para medir habilidades de comprensión lectora en los tres niveles de mayor complejidad o aptitud funcional (selector, sustitutivo referencial y sustitutivo no referencial). El instrumento estuvo conformado por cuatro pruebas (dos relacionadas con temas literarios y dos con temas de ciencias naturales). Cada prueba incluyó un texto de aproximadamente 970 palabras y un cuestionario conformado por ilustraciones y nueve preguntas, dirigidas a evaluar respuestas del alumno de acuerdo a las definiciones de los tres niveles funcionales; las tres preguntas para evaluar el nivel selector se relacionaron con tareas que requerían elegir un producto lingüístico contenido en el texto; las tres preguntas para medir el nivel sustitutivo referencial requerían que el alumno describiera por escrito situaciones no presentes en tiempo y espacio, relacionadas con los aspectos referidos e la lectura, y las tres preguntas para evaluar el nivel sustitutivo no referencial implicaban emitir juicios argumentados o explicaciones sobre los eventos contenidos en el texto, o relaciones entre ellos.

[25] CÁRDENAS-ESPINOZA, Karlena; GUEVARA-BENÍTEZ, Yolanda. Comprensión lectora en alumnos de secundaria. intervención por niveles funcionales. Journal of Behavior, Health & Social Issues, 2013, vol. 5, no 1, p. 67-83.

Los resultados muestran que se obtuvo un índice de confiabilidad entre observadores de 93% en el caso de las pruebas de pre evaluación y de 96% en el caso de las de post evaluación. En pre evaluación los alumnos del grupo control mostraron un valor promedio de 24% de respuestas correctas en el tema de ciencias naturales (su mayor porcentaje fue en el nivel selector y el menor en SNR); en cambio, en el tema literario sus porcentajes promediaron 58%, sin grandes diferencias entre los tres niveles funcionales. Para post evaluación, este grupo no mostró diferencias entre la comprensión lectora del tema literario (68% en promedio) y la del tema de ciencias naturales (57% en promedio). Comparando pre evaluación con post evaluación, se observó un incremento de 10 puntos porcentuales en temas literarios y de 33 en temas de ciencias naturales. La primera evaluación aplicada en este estudio permitió identificar que los alumnos mostraron problemas para comprender los textos de temas literarios, pero más aún para los textos de ciencias naturales. Tales resultados también pueden ser un indicador de que las actividades en el aula pueden estar más enfocadas a la lectura de textos literarios que a la lectura de textos que se ubican en el campo de las ciencias. Estos resultados aportan evidencia de que el entrenamiento impartido por grados de dificultad creciente, del nivel selector al sustitutivo no referencial, es adecuado para mejorar sustancialmente la comprensión de los temas entrenados, y que posibilita la transferencia a temas no entrenados. Ello permite contestar las preguntas que se plantearon al inicio de la presente investigación: para favorecer el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en alumnos de secundaria, sobre temas de ciencias naturales, puede impartirse un entrenamiento utilizando específicamente textos de este tipo, o bien, impartirse utilizando lecturas sobre temas literarios. Lo importante parece ser promover en los alumnos diversas maneras de interactuar con los referentes de una lectura, y que los relacionen con otros referentes de diversas materias, así como con situaciones de la vida cotidiana. Esto facilita comprender el contenido del tema en un contexto más amplio y, a su vez, aprender a aplicarlo en diferentes situaciones, teóricas y reales, presentar datos sobre los avances que pueden propiciarse en las habilidades lectoras de alumnos de secundaria, a través de promover que se comporten cumpliendo criterios de ajuste

con diferentes tipos de materiales y en diferentes niveles de aptitud funcional. El entrenamiento puede dirigirse, como en el caso aquí expuesto, a practicar habilidades en distintos niveles de aptitud funcional. Cuando el alumno cumple criterios de desempeño cada vez más complejos de comprensión lectora va diversificando su repertorio conductual; con ello surge la posibilidad de que interactúe de manera efectiva en otras situaciones y, como en este estudio, con otros tipos de textos.

4- En el año 2013 en el distrito federal, México IRMA PATRICIA MADERO SUÁREZ y LUIS FELIPE GÓMEZ LÓPEZ presentan un artículo llamado: EL PROCESO DE COMPRENSIÓN LECTORA EN ALUMNOS DE TERCERO DE SECUNDARIA.[26] El objetivo principal de la investigación fue ahondar en la relación entre las creencias en torno a la lectura en tres modalidades –de autoeficacia lectora, de valor de la lectura como tarea y epistemológica, con los tres tipos de estrategias lectoras: cognoscitivas, metacognitivas y de administración de recursos– con el fin de encontrar posibles relaciones que pudieran explicar las rutas diversas que siguen. El marco teórico en que se fundamenta el trabajo es predominantemente la investigación de Paul Pintrich, específicamente el modelo con el que integra los componentes cognitivos y motivacionales que regulan el aprendizaje. Se estableció un método mixto secuencial para contestar la pregunta central de la investigación: ¿qué proceso siguen los alumnos de tercero de secundaria cuando leen un texto con el propósito de comprenderlo? El método mixto sirvió, en un primer momento cuantitativo, para establecer el nivel de comprensión lectora de los alumnos. Con esa información se formaron algunos subgrupos, de los cuales se eligieron a los alumnos con los que se continuó trabajando en una siguiente etapa cualitativa. En ésta, a través de una entrevista y la observación de tareas lectoras, se profundizó en la indagación sobre las características del proceso lector.

[26] MADERO SUÁREZ, Irma Patricia; GÓMEZ LÓPEZ, Luis Felipe. El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. Revista mexicana de investigación educativa, 2013, vol. 18, no 56, p. 113-139.

La muestra elegida para este estudio ha sido intencional. Debido a que el objetivo de la investigación era describir el proceso lector de los alumnos de tercero de secundaria, la muestra fue precisamente centrada en este nivel académico. Para la parte cuantitativa se evaluaron 258 alumnos de ocho secundarias diferentes de la zona escolar 3 de la ciudad de Guadalajara, México. Para la parte cualitativa se escogieron dos alumnos representativos de cada escuela, por las características que resultaran de relevancia para la investigación, en este caso estudiantes de alto y de bajo nivel lector.

Los resultados de esta investigación apuntan a la idea de que una de las posibles causas por la que la enseñanza de estrategias para la comprensión lectora funciona, es el cambio de creencias que se provoca en los alumnos, pues enseñarlas podría hacer que el lector reflexione sobre el proceso que realiza y que comprenda que el fin de la lectura es darle sentido al texto a través de una interpretación personal, que el proceso no siempre es automático y que hay manera de superar las dificultades de comprensión cuando se presentan. Esto podría llevar al estudiante a formar creencias constructivas sobre la lectura.

Se encontró una relación entre las creencias positivas acerca del conocimiento y el uso de estrategias durante la lectura, ya que fueron los del grupo de altos lectores quienes aplicaron estrategias en mayor número y complejidad para resolver sus problemas, expresaron que el conocimiento se construye, los conocimientos están enlazados y se pueden adquirir como resultado de la experiencia, la observación o la lectura. Por ello se puede afirmar que las creencias constructivas acerca de la lectura anteceden el uso de estrategias complejas de comprensión. La falta de estrategias metacognitivas estuvo asociada a las creencias de que al decodificar se comprende y de que si el significado no aparece en la mente del lector entonces éste no es capaz de comprender el texto; aplicaron estrategias, pero eran de tipo cognitivo, por ejemplo, releer, pero no les resultaban eficaces, seguían la ruta de la no comprensión y al final no lograban comprender el texto.

Si se quiere que la enseñanza de estrategias lectoras sea eficaz habrá que partir de mostrar a los alumnos cómo monitorearse para detectar problemas en su comprensión y a elegir alguna estrategia para lograrla. Mediante este proceso tendrán presente que se lee para construir una interpretación personal del texto y aprenderán, de manera indirecta, que la comprensión se puede construir y que ellos tienen herramientas para hacerlo.

5- En el año 2015 en la universidad Resistencia-Chaco, Argentina. Juan Pablo Díaz, Aníbal R. Bar y Margarita C. Ortiz[27] presentan un artículo llamado: LA LECTURA CRÍTICA Y SU RELACIÓN CON LA FORMACIÓN DISCIPLINAR DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.

El objetivo principal de la investigación fue identificar los modos de expresión de la lectura crítica en los estudiantes avanzados de Ciencias de la Educación en sus trayectos de formación disciplinar.

El diseño metodológico de la investigación es exploratorio–descriptivo y privilegia el abordaje cualitativo. La muestra estuvo integrada por dieciséis estudiantes avanzados del cuarto y el quinto niveles del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de una universidad de gestión pública (República Argentina), seleccionados de modo accidental y que dieron su consentimiento para la participación del estudio

Respecto a la recolección de información, se aplicó un instrumento que integró dos instancias sucesivas. La primera implicó la lectura y el análisis de un texto académico titulado "Paulo Freire y la Dimensión Política de la Educación", en el cual el autor pone a discusión las concepciones filosóficas sobre la educación; incluyó la reescritura de una entrevista realizada en la década del 90 (vídeo en la *web* “La dimensión política de la educación”1), cuyos contenidos son la dimensión política de la educación, el posicionamiento del educador, el status de la educación en el

[27] DÍAZ, Juan Pablo; BAR, Aníbal R.; ORTIZ, Margarita C. La lectura crítica y su relación con la formación disciplinar de estudiantes universitarios. ISSN 2395-9037/Vol. XLIV (4), No. 176 octubre-diciembre del 2015, p. 139.

tiempo y el buen uso del poder. Su selección se realizó en función de la naturaleza del contenido, ya que al interpelar al lector pone en juego conceptos críticos para el desarrollo de habilidades de lectura crítica. En segunda instancia, se efectuó una entrevista semiestructurada en torno a tres tópicos: a) lo que entiende por lectura crítica; b) lo que haría en caso de contar con mayor tiempo; y c) lo que haría para mejorar las habilidades de lectura crítica. El discurso de los actores se interpretó a través del método comparativo constante de Glaser y Strauss.

De los múltiples resultados de esta investigación se rescata Lo que dicen los estudiantes hacer para leer críticamente**.** Al referenciar esta cuestión aluden a dos medios: 1) Técnica, 2) Conceptos y Encuadres generales; y a la conjunción de ambos. El primer caso incluye ciertos procedimientos implicados en las habilidades de lectura crítica: "Leer la globalidad de la oración y las palabras que centran la idea […]" (E8), y establecer relaciones entre "las palabras" (E11).
En el segundo, reconocen la importancia del corpus teórico para la interpretación del texto: "[…] los contenidos de las distintas materias a la hora de tener que leer algo […]" (E16); apelar a los "conocimientos previos almacenados en mi memoria" (E4). Lo que los estudiantes dicen hacer al leer críticamente, implica el reconocimiento de palabras clave, ideas centrales, la valoración del todo y/o de las partes del texto, operaciones básicas para el análisis de la lectura. En los decires de los estudiantes no se identifican procesos de análisis crítico de los contenidos disciplinares u otras fuentes, la enunciación de evidencias argumentativas y su evaluación, o de opiniones y fuentes alternativas, entre otros.

A efectos de mejorar la lectura crítica, los alumnos manifestaron que se centrarían en:

a) La profundización del conocimiento del contenido.

b) El uso de un método.

c) El trabajo conjunto contenido-método.

d) El desarrollo de una actitud de compromiso.

Lo que harían los estudiantes si tuvieran más tiempo para leer críticamente

En relación con la dimensión temporal, las alocuciones estudiantiles ponderaron:

1) El análisis profundo de cada parte del texto.

2) La re-significación del método de lectura.

3) El establecimiento de relaciones del texto con teorías y nociones dadas en la formación.

Por último, estudios como éste son necesarios para informar a la comunidad educativa sobre la importancia de desarrollar esta habilidad en profesionales de la educación capaces de develar lo subyacente en un texto, desnaturalizar hechos y situaciones cotidianas, interpelar posiciones propias y ajenas en los discursos educativos. Dichas habilidades posibilitarían futuras prácticas educativas, acordes con la necesidad de formar ciudadanos críticos y participativos.

4.1.2. Antecedentes nacionales

1-En el año 2006 en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, en la ciudad de Tunja, María Stella Arenas Gómez [28] presenta un estudio llamado: Formación de lectores críticos en la Universidad. El propósito del estudio fue desarrollar una estrategia específica para la formación de lectores con conciencia crítica, provistos de capacidad de comprensión y análisis, para tomar postura frente al texto, además, de ser competentes en el discurso oral y escrito.

La metodología empleada se realizó una investigación de corte experimental, mediante una muestra aleatoria a sesenta estudiantes, pertenecientes a la Escuela de Psicopedagogía de la UPTC.

Se aplicó un pretest para determinar el nivel de comprensión lectora a los grupos experimental y de control. Durante dos meses y medio, se llevó a cabo el proceso

[28] GÓMEZ, MARÍA STELLA ARENAS. Formación de lectores críticos en la Universidad. Cuadernos de Lingüística Hispánica, 2006, no 8, p. 189-200.

formativo a los estudiantes de estudio. Una vez realizada esta tarea, se aplicó un postest para evidenciar el adelanto en el proceso lector del grupo experimental, en comparación con el grupo de control al que no se le hizo ningún proceso formativo. Para este proceso, se utilizó el taller como instrumento pedagógico. Las ideas para la estructuración del diseño de los talleres, fueron la luz que iluminaron el horizonte conceptual, según la teoría de la inteligencia exitosa de Sternberg, en donde se potencia el razonamiento analítico, el creativo y el práctico. Los textos empleados en los talleres fueron argumentativos.

Aplicando la prueba "T de Student", para la comparación de promedios, en el grupo de control, con una confianza del 95% y 30 grados de libertad, se comprobó que el estadístico de prueba 0,87, es menor que el valor crítico 1,61, por lo tanto, no se rechaza la hipótesis nula. Los promedios de los puntajes, para este grupo, siguen siendo iguales, y no se encuentran diferencias significativas, mientras que para el grupo experimental, al mismo nivel de confianza y grados de libertad y comparado con el valor crítico de 1,7 con el estadístico de prueba 5,31, se rechazó la hipótesis nula de que los promedios sean iguales, en consecuencia, se acepta la hipótesis de estudio, pues, los promedios difieren en el pretest, respecto del postest en donde se encuentran diferencias significativas. Esto, comprueba la significatividad de los cambios en los estudiantes, una vez aplicada la estrategia pedagógica para cualificarlos como lectores críticos.

2- En el año 2015, en la Universidad Autónoma del Caribe, Barranquilla. José Mauricio Sánchez Ortiz y Nurys Esther Brito Guerra[29] presenta un estudio llamado: Desarrollo de competencias comunicativas mediante la lectura crítica, escritura creativa y expresión oral.

Los objetivos trazados fueron crear un espacio físico para el Centro Permanente de Lectura Comprensiva, institucionalizado, que permitiera investigar cómo

[29] ORTIZ, José Mauricio Sánchez; GUERRA, Nurys Esther Brito. Desarrollo de competencias comunicativas mediante la lectura crítica, escritura creativa y expresión oral. Revista Encuentros, 2015, vol. 13, no 2.

fortalecer las competencias lectoras, escriturales, y orales, en los estudiantes de primer ingreso de la Universidad de la Costa CUC, en los diferentes programas académicos. Además, que este estudio pueda contribuir en el análisis para el mejoramiento del aprendizaje de las competencias comunicativas: interpretativa, argumentativa y propositiva; contempladas por la prueba Saber Pro.

La investigación aplicó un diseño Mixto, donde se aprovechan las potencialidades cualitativas y cuantitativas como un complemento natural, minimizando sus debilidades individuales; lo cual beneficia para que los actores del proceso de aprendizaje (estudiantes, docentes, institución) reflexionen en la realidad comunicativa, asuman sus propios problemas lecto escriturales; orientados a la comprensión de textos y la producción crítica, escritural y oral; con la intención de darles resolución.

Se empleó como técnicas de indagación: la observación (seguimiento en talleres, análisis de actividades y tareas de los estudiantes), la encuesta (un cuestionario cualitativo y uno cuantitativo).

Se aplicó a 62 alumnos de diversos programas académicos: Derecho, Licenciatura en Básica Primaria, Psicología, Contaduría Pública, Finanzas y Relaciones Internacionales, Administración de Empresas, Arquitectura,

Ingenierías…; provenientes de colegios públicos y privados de todos los departamentos de la Región Caribe Colombiana (Atlántico, Bolívar, Sucre, Magdalena, Córdoba, Guajira y Cesar). La primera mitad contó con una muestra de 27 estudiantes nuevos de diversos programas, diez sesiones o talleres en las cuales se observaron la puesta en práctica de sus competencias comunicativas, y se aplicó un cuestionario cualitativo de cuarenta y nueve preguntas abiertas (17 para competencias lectoras, 18 competencias escriturales, y 14 competencias orales), durante los meses de agosto y septiembre de 2013. En el segundo semestre se administró un cuestionario cuantitativo de 49 preguntas cerradas a 35 estudiantes de diversos programas (17 preguntas en competencias lectoras, 18 en competencias escriturales, y 14 en competencias orales), en los meses de marzo y abril de 2014

De los múltiples resultados de esta investigación se rescata que los estudiantes conocen muy bien qué es la lectura y los beneficios que les reporta en sus vidas. Pero, si al 68% no les gusta leer, considerándolo un hábito desagradable para sus vidas, se infiere que su rechazo obedece a las experiencias lectoras inadecuadas experimentadas en la escuela, donde la misma naturaleza competitiva los obliga a leer por imposición (para ganar una nota) más no por voluntad propia. En la praxis educativa se observa que el ser humano odia aquello que debió hacer por obligación; y amará y hará con alegría lo que nace de su libre albedrío.

El escaso hábito de lectura voluntaria, denota que sólo un 3% dice haber leído hasta 50 libros en lo que llevan de vida.

Al analizar las dificultades más notorias al momento de leer: falta de atención, interés, concentración, nerviosismo, temor a equivocarse en público, no saber marcar pausas, cansancio visual, no retener lo que se lee, pereza, dolor de cabeza, aburrimiento, sueño y problemas de salud (visuales); podrían inferirse como síntomas de la actitud negativa por la lectura

3- En el año 2013, en la Universidad EAN, Colombia. Diana Raquel Benavides Cáceres y Gloria María Sierra Villamil[30] presenta un estudio llamado:

Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad**.**

El objetivo de la investigación es Indagar sobre estrategias de lectura y escritura, como respuesta a la necesidad de implementar una propuesta pedagógica que promueva la lectura crítica de los estudiantes, como aporte al modelo pedagógico en el desarrollo de las competencias transversales de la Universidad EAN (Escuela de Administración de Negocios)

[30] BENAVIDES CÁCERES, Diana Raquel; SIERRA VILLAMIL, Gloria María. Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad. REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2013.

El proyecto se inscribe en el contexto de la investigación educativa, de tipo cualitativo, cuyo enfoque epistemológico es crítico social, pertinente en ciencias sociales, pues la acción indagatoria se mueve entre dos sentidos: los hechos y su interpretación, es decir, hay una realidad qué descubrir y construir. Este enfoque cualitativo también permite describir y comprender los fenómenos producidos por la experiencia de los participantes. En relación con el método, el inductivo crea leyes a partir de la observación de los hechos, mediante la generalización del comportamiento observado. En el caso del proyecto, se encuestó a los docentes de algunas unidades de estudio, núcleos y programas seleccionados acerca de cómo orientan los procesos de lectura y escritura, encontrando pistas frente a la manera más pertinente de desarrollar los procesos la alfabetización académica y específicamente la lectura crítica en la Universidad EAN.

Con respecto al diseño o estrategia para obtener la información, en una primera fase del trabajo se realizó una indagación documental para determinar los enfoques pedagógicos que subyacen en la enseñanza de la lectura y la escritura en educación superior, mediante el rastreo de trabajos realizados en congresos, eventos y publicaciones enmarcadas en esta temática. Posteriormente se desarrollaron cada uno de los objetivos específicos descritos con los productos esperados: caracterización y documento de estrategias, previa aplicación y análisis de los instrumentos aplicados (encuesta, entrevista)

Para caracterizar las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura que se orientan en la Universidad EAN, en la investigación se utilizaron dos instrumentos, una encuesta digital dirigida a los profesores de las distintas facultades, cuya muestra obtenida fue de 187 de 386 docentes (tiempo completo, catedra y término fijo) a quienes se les remitió, lo cual equivale a un 48.4% de la población encuestada. También se aplicó una entrevista guiada, dirigida a los directores de programa: Administración de Empresas y coordinadores de núcleo.

Dentro de los resultados se resalta que las respuestas dadas por los docentes, el tiempo de dedicación a la lectura es de 1 a 5 horas correspondiente a la opción de

menor frecuencia de las opciones escogidas, tiempo insuficiente para que los estudiantes aprendan a elaborar argumentos sólidos, aspecto que los profesores consideran muy importantes para desarrollar en ellos el pensamiento crítico.

La práctica que más utilizan los docentes (64%) para trabajar la comprensión lectora, según la encuesta, es la invitación al estudiante a que tome posición frente a los puntos de vista planteados por el autor, por encima de otros tipos de lectura como la literal o la inferencial.

Llevar textos o documentos que generen expectativas en los estudiantes es la estrategia que escogieron los docentes (51%) para mejorar su forma de orientar la lectura en clase, pues consideran que donde encuentran más dificultades prácticas (40%) es en despertar el gusto por la lectura, muy de cerca de un 39% que manifestó que en la interpretación de los textos o *REICE., pero paradójicamente se dejó en última posición (26%) el llevar diferentes técnicas de lectura.*

Las entrevistas reportaron que en sus prácticas algunos docentes llevan sus propios escritos, guías de estudio y caso, lo establece cómo se produce un texto como insumo para sus clases. Otros docentes han desarrollado modelos desde proyectos de investigación, los cuales permean el currículo y permiten que se lleven propuestas innovadoras en diferentes temas al aula de clase.

Por último, Según lo arrojado en los instrumentos, para fortalecer la alfabetización académica y la lectura crítica en los estudiantes es necesaria mayor inter y transdisciplinariedad, unidad y criterios de exigencia en la presentación y evaluación de trabajos. Así mismo, unos niveles más altos de exigencia de la Universidad frente al acompañamiento de los procesos de lectura y escritura, para que tengan la misma relevancia en todas las facultades. Sería importante el seguimiento o acompañamiento a las tareas de escritura que se realizaban en otras unidades de estudio por parte de los docentes de competencias comunicativas para conocer qué prácticas de lectura y escritura se realizan en las disciplinas.

4- En el año 2014, en la Universidad Mariana, Pasto, Luis Eduardo Pinchao Benavides[31] presenta un estudio llamado: Promover lectura crítica a partir de la macro estructura textual.

El objetivo del trabajo es mejorar la condición lectora de los estudiantes, activar el pensamiento crítico, analítico y propositivo en ellos; y, por otra, mejorar la práctica pedagógica, hacer más efectiva la enseñanza y validar ciertos materiales didácticos La investigación es una investigación-acción orientada a transformar positivamente la población sujeta de estudio. Se enmarca dentro del enfoque crítico social por cuanto está orientada al cambio social.

Se trata de una investigación-acción de índole educativa que busca, por una parte, mejorar la condición lectora de los estudiantes, activar el pensamiento crítico, analítico y propositivo en ellos; y, por otra, mejorar la práctica pedagógica, hacer más efectiva la enseñanza y validar ciertos materiales didácticos. En los dos casos se busca provocar el cambio conjuntamente con la comunidad, escenario de la acción investigativa. Dicha modalidad de investigación, se ha venido realizando en Colombia desde 1998, con docentes de los niveles de educación pre-escolar, básica, media y superior.

Las conclusiones señalan que, en sentido estricto, sólo cuando se ha conseguido una cabal comprensión de los entramados inherentes a las realidades o los textos, se puede acceder al terreno del juicio y la evaluación con significado. La crítica, propiamente dicha, aparece únicamente cuando se ha entendido, analizado e interpretado suficientemente un texto. En términos sumarios, se podría decir que una cosa es el estudio reflexivo y activo de las realidades (fácticas o ficticias, tangibles o intangibles, concretas o abstractas) y otra muy distinta, los juicios y posturas personales frente a dichas realidades, juicios que deben estar revestidos de honestidad intelectual, madurez cognoscitiva, sentido ético y responsabilidad social.

[31] Pinchao, L. (2014). Promover lectura crítica a partir de la macroestructura textual. Revista UNIMAR, 32(1), 83-94.

En términos académicos, especialmente universitarios, quien hace lectura crítica no se puede limitar a comprender tenuemente aquello que el autor ha plasmado en su obra, y/o a dilucidar las situaciones suscitadas en el devenir cotidiano; debe también, aprender a colocar en tela de juicio y evaluar lo que el autor o los escenarios de la vida están diciendo, dando lugar a la voz pensante del lector, quien exterioriza con sólidos argumentos su punto de vista, y acepta o guarda distancia respecto de los asuntos en cuestión. Se podría concluir, entonces, que quien realiza lectura crítica no sólo está generando pensamiento crítico, sino lectura comprensiva en dimensiones cada vez más complejas.

5- En el año 2012 en la Universidad autónoma del Caribe, en la ciudad de Barranquilla, Alexis Bolivar Romero y Rocio Montenegro De la Rosa, presentan un estudio llamado: Producción de textos argumentativos escritos en estudiantes de décimo grado.

El propósito del estudio centró su interés en el mejoramiento de la producción textual argumentativa en estudiantes de Décimo Grado de una institución oficial, quienes evidenciaban dificultades al momento de producir este tipo de textos. Ya que las respuestas de los estudiantes permitieron constatar que un porcentaje significativo no tiene claridad sobre lo que es un texto argumentativo ni cuáles son los propósitos de este tipo de texto. Por tratarse de un texto argumentativo identifican los argumentos como elementos fundamentales de esta clasificación textual, sin embargo, la tesis, las refutaciones, las citas de autoridad, los hechos y los datos estadísticos no son tan relevantes o son desconocidos por las estudiantes como elementos fundamentales de dichos textos.

Esta investigación se fundamentó en el paradigma empírico analítico, por cuanto procuró un conocimiento objetivo basado en la experiencia y en el estudio de la relación entre las variables seleccionadas y los efectos de la implementación de una estrategia didáctica. Con un enfoque de corte cuantitativo, con la aplicación de técnicas estadísticas apropiadas, con el fin de garantizar la confiabilidad y validez de los datos. El diseño fue cuasi experimental, es decir, se realizó en un escenario

natural, con un control parcial sobre la equivalencia inicial de los grupos, y con grupos intactos o sea ya formados antes del experimento; el diseño constó de pre prueba y post prueba, con un grupo de control. La población estuvo conformada por 52 estudiantes de Décimo Grado de la Institución Educativa Distrital Lestonnac, los cuales contaban con una edad entre los 15 y 17 años, y no presentaban dificultades de aprendizaje ni problemas de comportamiento fuera de lo habitual. El rendimiento académico, en general, era básico.

Los resultados señalan que sólo algunos estudiantes no alcanzaron las metas propuestas, después de implementada la estrategia didáctica, debido a la falta de compromiso durante el desarrollo de la estrategia, lo que obliga a pensar en estrategias que logren motivarlos más. Con relación a los resultados del Grupo Control, se puede concluir que se evidenciaron algunos avances en los diferentes niveles como producto del trabajo que adelanta el docente de área; sin embargo, estos progresos no son tan considerables frente a los alcanzados por el grupo experimental.

No obstante, la aplicación de la estrategia, en los textos de las estudiantes se observan dificultades para mostrar la relación entre la tesis y los argumentos que la justifican, además para la introducción de contraargumentos. Asimismo, se observaron estudiantes, que aún toman ideas y las insertan en sus textos sin indicar su origen o autor. Se requiere vincular permanentemente a la escritura como proceso, la evaluación formativa y el aprendizaje cooperativo en la enseñanza de la producción textual argumentativa, de tal manera que las estudiantes se cuestionen, planifiquen, revisen y evalúen su propia acción de aprendizaje y, poco a poco, desarrollen una escritura autónoma; todo esto, en un contexto de aprendizaje democrático y enriquecedor.

4.1.3. Antecedentes locales

1- En el año 2013, en la Universidad Industrial de Santander, Diana Consuelo Bernal Carrillo[32] presenta el proyecto: *La guía de trabajo apoyo para la enseñanza de la comprensión lectora en los estudiantes de sexto grado del colegio San Pedro Claver de Bucaramanga*. Con el objetivo de identificar las propuestas para la enseñanza de la comprensión lectora que los maestros de sexto grado usan.

El trabajo es de enfoque Cualitativo y diseño de análisis de contenido para conocer cómo a través del material elaborado por el docente se desarrolla explícitamente la competencia lectora en estudiantes de sexto grado.

Se aplicaron entrevistas a los profesores para conocer sus concepciones sobre la lectura, además encuestas a los coordinadores quienes autorizan la publicación de las guías. Para validez interna se hizo triangulación de datos para corroborar la consistencia entre lo que decían los profesores, los coordinadores y lo que presentaba la guía.

De las múltiples conclusiones del trabajo se resalta que el concepto de lectura que maneja el grupo docente es muy variado, además los procesos de comprensión lectora y producción textual carecen del debido acompañamiento del docente y finalmente las preguntas del docente, referentes a la lectura que apuntan a un nivel literal de la misma.

[32] Diana Consuelo Bernal Carrillo. La guía de trabajo apoyo para la enseñanza de la comprensión lectora en los estudiantes de sexto grado del colegio San Pedro Claver de Bucaramanga. http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/tesis/2013/150596.pdf

2- En el año 2014, en la Universidad Industrial de Santander. Dayana Zuta Acuña[33] presenta el proyecto: Acceso equitativo al conocimiento y desarrollo de la argumentación: una experiencia didáctica en la clase de Lengua Castellana.

El objetivo general del estudio consistió en determinar una propuesta didáctica que permitiera a los estudiantes de undécimo el acceso equitativo al conocimiento y desarrollo de la argumentación. Describiendo qué estrategias de comprensión de lectura emplean los maestros de lengua castellana, identificando cuales son las principales dificultades que presentan los estudiantes para la producción argumentativa. Y determinar una secuencia didáctica que permita fortalecer las habilidades de comprensión de textos con el fin de llegar al acceso equitativo al conocimiento y el desarrollo de la argumentación para estudiantes de undécimo en clase de lengua castellana.

Para la realización del trabajo se usa un enfoque metodológico cualitativo puesto que se quiso llegar a la comprensión y conocimiento en profundidad de un fenómeno particular presente en la institución educativa en lo que respecta al acceso equitativo al conocimiento y desarrollo de la argumentación. El diseño metodológico se llevó a cabo a partir de la Investigación – Acción, que busca la comprensión de los acontecimientos y las situaciones problemáticas de la institución para aumentar la efectividad de la práctica pedagógica.

Participaron 20 estudiantes, dos profesores de lengua castellana, un directivo y trece padres de familia. Respecto a las técnicas de recolección de datos se recurrió a la entrevista, cuestionario, observación participante, análisis de documentos y grupo focal, grabación de video y secuencia didáctica. En cuanto a los instrumentos de recolección se usó: formatos de entrevistas, rejilla de revisión de fuentes documentales, y diario de campo.

[33] Dayana Zuta Acuña. Acceso equitativo al conocimiento y desarrollo de la argumentación: una experiencia didáctica en la clase de Lengua Castellana. http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/pags/cat/popup/pa_detalle_matbib_N.jsp?parametros=169038|%20|24|76

De las múltiples conclusiones del trabajo se resalta que los estudiantes logran mejorar su competencia lectora, puesto que se trabajaron diversos textos que involucraban los tres niveles de lectura (literal, inferencial, crítico-intertextual) además de hacer un correcto uso de las TIC como herramienta pedagógica y tecnológica. También, el uso de la tipología textual argumentativa (artículo de opinión) demuestra ser una excelente estrategia para permitir a los estudiantes desarrollar la competencia argumentativa. Finalmente, el papel del docente como mediador en los procesos de escritura como construcción social y en los procesos de argumentación como un camino efectivo para participar activamente en la sociedad, es el eje central del proceso enseñanza-aprendizaje.

4.2. FUNDAMENTOS CONCEPTUALES

4.2.1. El rol del docente mediador en el fomento de la lectura crítica

El papel tradicional del docente como aquel que transmite la verdad es cosa del pasado, atrás quedó esa figura del maestro medieval que a cada paso que daba tenía un alumno, sin luz, ávido de conocimiento detrás de él. El papel del docente hoy es más bien el de un orientador en un proceso educativo en el que este gestiona los aprendizajes y reconstruye saberes, lo que implica además que la perspectiva epistemológica concibe el saber ya no como algo acabado y que está ahí para descubrir, tal como lo plantea el paradigma positivista[34], sino que se entiende el conocimiento como algo inacabado en el sentido que lo plantea Karl Popper en su Lógica de la investigación científica, por lo que la indagación por el saber ha de ser permanente[35]. En términos constructivistas, el conocimiento es una creación con un

[34] AYER, A. J. A. J. El positivismo lógico. 1965.
[35] POPPER, Karl Raimund; DE ZAVALA, Víctor Sánchez. La lógica de la investigación científica. 2008.

sujeto activo, creador[36]. En este sentido el perfil del educador es idóneo en cuanto cumpla con ciertas características, ya que desde esta perspectiva es importante la adquisición de aprendizajes significativos a partir de estrategias facilitadoras del proceso en las que se plantean las situaciones de aprendizaje pertinentes: el educador es facilitador de estas.

El modelo del constructivismo concibe la enseñanza como una actividad crítica[37], donde no es una simple transmisión de conocimiento sino métodos que permiten al estudiante construir su propio saber, por lo que resulta un modelo pedagógico pertinente para fomentar la lectura crítica. Como representantes del constructivismo se rescatan a autores como: Vygotsky, Piaget[38] y Ausubel.

Así mismo, para este trabajo es atractiva la relación de los componentes de asimilación y acomodación de Piaget[39], con relación al proceso de la lectura que el estudiante con su pensamiento lógico formal realiza en forma constructiva. A través de las estrategias el constructivismo asume que el aprendizaje es un proceso dinámico que implica siempre una reconceptualización del conocimiento. Por tanto, se destaca que en el proceso evaluativo las preguntas o situaciones deben buscar que el estudiante exprese con sus propias palabras lo aprendido. Pues, hay que considerar que si el estudiante es capaz de expresar coherentemente lo aprendido, está en condiciones de sostener que aprendió significativamente[40]. Caso contrario, si se acepta que el estudiante repita tal y como se le enseña, o tal y como aparece en los textos, se presenta una lectura literal, dicha mecánica no lleva al educando a asumir juicios de valor acerca de su proceso lector.

---

[36] ARCEO, Frida Díaz Barriga; ROJAS, Gerardo Hernández. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista. 1998.
[37] PORLÁN, Rafael. Constructivismo y escuela. Generico, 1995.
[38] PIAGET, J. (1969). Lenguaje y pensamiento en el niño, Ediciones de lectura, Madrid.
[39] PIAGET, Jean; VIGOTSKY, Lev. Teorías del aprendizaje. El niño: Desarrollo y Proceso de, 2008.
[40] MAURI, Teresa. ¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares? C. Coll, E. Marín, M. Miras, J. Onrubia e I. Solé, El constructivismo en el aula, 1995, p. 65-99.

De igual manera la perspectiva constructivista[41] enfatiza en que las actividades de enseñanza y las actividades evaluativas deben justificarse con respecto a su pertinencia o provecho para el estudiante. Esto plantea de alguna manera la idea de que los contenidos deben apuntar al desarrollo de competencias significativas que le sirvan al educando para enfrentar exigencias cognitivas reales, por lo que las prácticas evaluativas que enfatizan la memorización mecánica de fórmulas, fechas y la transcripción de libros, son incongruentes con la propuesta constructivista.

Llegados a este punto es importante enfatizar en la idea de que la lectura crítica no tiene que ver con una lectura mecánica[42] y un proceso de memorización, sino con un proceso complejo y constructivo en el que se deben poner en práctica diferentes habilidades, tales como: descifrar el texto, contextualizar los conceptos[43] o ubicarlos en sus ambientes correspondientes, relacionar información, extrapolarla o lograr orientarla hacia las diferentes situaciones contextúales pertinentes, de tal manera que el texto se pueda valorar con su real y total significado construido[44].

El estudiante debe poner en juego el conocimiento previo que posee sobre el contenido del texto y relacionar su concepción actual de la lectura, se puede decir que el estudiante tiene la misión en esta estrategia de reconstruir el significado del texto y además está en condiciones de expresarlo.

Para Vygotsky[45] el aprendizaje no se da fuera de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) ésta es la distancia entre el nivel de desarrollo determinado por la capacidad

[41] CARRETERO, Mario. Constructivismo y educación. Editorial Progreso, 2000.
[42] FREIRE, Paulo. LA IMPORTANCIA DEL ACTO DE LEER. 1996.
[43] CAROL, Rosa Valls; SOLER, Marta; GARCÍA, José Ramón Flecha. Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. Revista Iberoamericana de educación, 2008, no 46, p. 71-88.
[44] GOODMAN, Kenneth. El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura, 1982, p. 13-28.
[45] VIGOTSKY, Liev Semionovich. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica, 1979. pp. 159-178.

de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema, bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro sujeto más capacitado. En el terreno educativo; se puede señalar como se conducen a enfocar la atención en las habilidades o capacidades ya constituidas y dominadas por el educando, sin decir nada acerca de lo que está en proceso de aprenderse, pero que por el momento sólo se puede realizar conjuntamente con otra persona que es más experta en la tarea o el problema en cuestión, un maestro mediador.

Ausubel[46] señala que el conocimiento que se transmite en cualquier situación de aprendizaje debe estar estructurado no sólo en sí mismo, sino con respecto al conocimiento que ya posee el alumno y que por lo tanto la organización y secuenciación de contenidos docentes deben tener en cuenta esos conocimientos previos. Para el docente, el aprendizaje debe ser una actividad significativa lo que se traduce en que la persona aprenda y además que ese conocimiento se relacione, como se señaló líneas atrás, con los conocimientos previos[47].

4.2.2. El pensamiento crítico desde Boisvert

Para el diseño y la aplicación de la propuesta de investigación se tiene en cuenta la concepción de pensamiento crítico de Boisvert por considerar a este autor fundamental para llevar a buen término el proceso de la lectura crítica en la medida de que es difícil alimentar el pensamiento crítico sin la lectura, sumado a que es más complejo todavía hacer lectura crítica sin pensamiento crítico.

Para Boisvert el pensamiento crítico como proceso y ejercicio en forma estructurada, se piensa desde que aparece un problema, pregunta difícil, estado

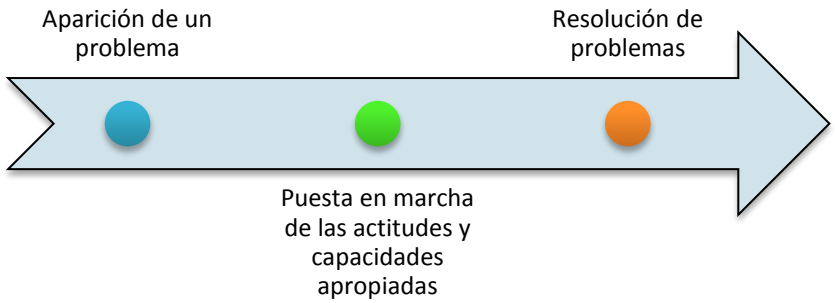
---

[46] AUSUBEL, David P.; NOVAK, J. Y. H. H.; HANESIAN, Helen. Significado y aprendizaje significativo. Ausubel, D.(1976); Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. México: Editorial Trillas, 1976, p. 55-107.

[47] TORRES, Trilce Viera. El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque Histórico Cultural. Universidades, 2003, no 26, p. 37-43.

de duda, circunstancias que producen perplejidad en el individuo, y cuyas características complementarias para el pensamiento crítico son: Amplitud mental, honestidad intelectual [48] junto con las capacidades de razonamiento y de investigación lógica. Actitudes que posibilitan el pensamiento crítico como factor para la resolución de problemas. En el contexto de la lectura sería reconocer qué es lo que el texto dice tanto explícita como implícitamente, de modo que se identifican los diferentes componentes textuales.

Gráfica 3. El pensamiento crítico como proceso.



Fuente: Autor basado en el planteamiento de Boisvert.

El pensamiento crítico comprende analizar y dominar las innumerables informaciones que caracteriza el contexto social actual. [49] En cuanto a la función del pensamiento crítico dentro de las instituciones educativas, Boisvert señala que toda verdadera enseñanza debe incluir la formación en pensamiento crítico en el sentido de que aspire a favorecer la autonomía del estudiante. [50] En el mismo sentido afirma nuestro autor que el ejercicio del pensamiento crítico aplicado a la comunicación permite: delimitar con precisión un problema, ordenar ideas,

[48] *POPPER, Karl. Tolerancia y responsabilidad intelectual. Sociedad abierta, universo abierto. Tecnos, Madrid, 1988.*
[49] BOISVERT, Jacques. La formación del pensamiento crítico: Teoría y práctica. Fondo de cultura económica, 2004. P.25
[50] Ibíd. p 27

expresarlas con coherencia, obtener conclusiones y evaluarlas[51] por lo que la importancia del pensamiento crítico radica en conocer y comprender las razones que tienden a la finalidad educativa, es decir, formar la agudeza de alguien significa desarrollar sus aptitudes intelectuales, así que favorecer el desarrollo de las facultades intelectuales de las personas desde el pensamiento crítico es un fin importante de la educación[52].

Tabla 3. Fases del pensamiento crítico.

Primera fase - Habilidades del pensamiento.	**Segunda Fase- Reflexión sobre el tema o contenido disciplinario.**	**Tercera Fase- Aplicación de las habilidades y procesos de pensamiento**
Definir habilidades precisas Enseñarlas de manera explícita con ejercicios en los que el estudiante precise qué es lo que más le impacta del conocimiento y dialogue con el objeto de estudio.	Alcanzar aprendizaje más allá de una evaluación. .	Aplicación de las habilidades y procesos de pensamiento a diversas situaciones del contexto escolar y vida cotidiana.
Objetivo: Aprender a validar lo que se conoce extrapolando a diferentes campos de conocimiento.	**Objetivo**: Comprender los problemas que se dan en una situación a través del diálogo con otros o el descubrimiento por sí mismo	**Objetivo:** Reflexión metacognitiva, ir más allá de la información literal siendo consciente de su propio proceso de pensamiento para controlarlo y mejorar su forma de pensar
Actividad: Clasificar y comparar.	**Actividad**: Aprendizaje cooperativo, uso de organizadores gráficos.	**Actividad**: Autoevaluación y autocorrección para corregir errores de manera asertiva.

[51] Ibid.p23

[52] *Ibíd. P.24*

Fuente: Autor con base en el trabajo de grado de Luis Alfredo Mantilla titulado: Propuesta pedagógica para hacer de la clase de lengua castellana un espacio generador de pensamiento crítico.

4.2.3. Niveles de lectura

Los niveles de lectura, que hacen parte de lo que llama Pérez Abril, dimensión técnica y cognitiva de la lectura[53] son con los que se evalúan a los estudiantes colombianos en las pruebas nacionales.

Existe una división de los niveles de lectura establecidos por el ICFES en la prueba de lenguaje que son tres: **literal**, **inferencial** y **crítico.**

En lo que refiere al nivel literal, según el ICFES, se explora lo que aparece en el texto de modo explícito. Se privilegia el sentido literal de la palabra y su función dentro de una oración o de un párrafo. De modo que se extrae la información sin agregar valores interpretativos. Dentro de la Comprensión literal, se recupera la información explícitamente planteada en el texto y se la reorganiza mediante clasificaciones, resúmenes y síntesis.

El nivel inferencial consiste en relacionar información del texto con la información que no aparece de modo explícito, lo que supone una comprensión del texto a partir de la cual el lector hace inducciones o deducciones, además de reconocer la intención comunicativa del texto. Se trata en últimas de buscar relaciones que están más allá del texto, en donde se relaciona la nueva información con los saberes previos a través de los cuales el lector formula hipótesis.

[53] Pérez, M. (2004). Leer, escribir, participar: Un reto para la escuela, una condición de la política. En 6º Congreso Nacional de Lectura para construir nación. Memorias (pp. 75-88). Bogotá: Fundalectura. Disponible en: http://dintev.univalle.edu.co/revistasunivalle/index.php/Lenguaje/article/view/499/512

Por último, el nivel de lectura crítica [54] consiste en una toma de posición argumentada del lector frente al texto. En donde este relaciona el nuevo saber con su pre- saber. De modo que es necesario analizar la intención de los textos y los autores, además de ideologías que puedan estar presentes. Por lo que el lector al evaluar el contenido desde su posición, reconoce y sopesa a la vez el texto. Por último, el nivel de lectura crítica comprende el nivel literal e inferencial de lectura.

4.2.4. Prueba de Lectura Crítica

La prueba de lectura crítica evalúa tres competencias[55]: (1) identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto; (2) comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global; y, (3) reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido. Estas competencias representan, de manera general, las habilidades cognitivas necesarias para ser un lector crítico. Las dos primeras se refieren a la comprensión del contenido de un texto, ya sea local o global, y la tercera a la aproximación propiamente crítica. Las competencias se evalúan mediante textos que difieren en su tipo y propósito. La razón es que, si bien la lectura crítica de todo texto exige el ejercicio de las competencias mencionadas, estas se ejercitan de diferentes maneras en función de las características particulares del texto de que se trate. A continuación, se explica en más detalle en qué consisten las tres competencias mencionadas.

1. Identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto.

[54] ICFES. Guías. Módulo de Lectura Crítica SABER T y T 2016-1. Disponible en file:///C:/Users/HENRY/Downloads/Modulo%20de%20lectura%20critica%20saber%20tyt%2020161.pdf

[55] ICFES. Guías. Módulo de Lectura Crítica SABER PRO 2013-1. Disponible en http://www2.icfes.gov.co/examenes/component/docman/cat_view/10-saber-pro/22-informacion-general/123-modulos-saber-pro-2014-1?Itemid

Esta competencia incluye la capacidad de identificar y comprender los eventos, ideas, afirmaciones y demás elementos locales que componen un texto. Su evaluación está dirigida a la comprensión del significado de palabras, expresiones o frases que aparecen explícitamente en el texto. En ausencia de esta competencia, no es posible contar con las dos siguientes.

2. Comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.

Esta competencia consiste en la capacidad de comprender cómo se relacionan semántica y formalmente los elementos locales que constituyen un texto, de manera que éste adquiera un sentido global. En esa medida, las preguntas que la evalúan siempre involucran varios elementos locales de un texto y exigen reconocer y comprender su articulación. Esta competencia es necesaria para contar con la que sigue.

3. Reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido.

Esta competencia consiste en la capacidad de enfrentar el texto críticamente. Incluye evaluar la validez de argumentos, advertir supuestos, derivar implicaciones, reconocer estrategias argumentativas y retóricas, relacionar los contenidos con variables contextuales, etc. Esta es la competencia propiamente crítica, pero adviértase que exige un adecuado ejercicio de las dos anteriores.

Tanto lenguaje como filosofía se unen en las anteriores tres competencias de carácter general, que son las que se evalúan en prueba de Lectura crítica de las pruebas saber 11 desde el 2014.

De modo que la lectura crítica de textos filosóficos debe prestar especial atención a la tipología textual - expositivo argumentativo, porque lo filosófico se enfatiza en este tipo de texto que facilita la argumentación filosófica.

Desde hace algún tiempo las dos pruebas evalúan competencias relacionadas con la lectura crítica. Buscan evaluar los niveles de comprensión de un texto (descritos

anteriormente) por encima del conocimiento de categorías gramaticales (lenguaje) o de la memorización de información (Filosofía) La prueba de Filosofía que comenzó a aplicarse en el 2000 está orientada hacia la evaluación de la capacidad de los estudiantes para comprender e interpretar textos académicos de tipo filosófico y reflexionar sobre su contenido. Así los componentes en filosofía – son tres Antropológico – Pregunta por el hombre Ontológico – pregunta por el ser, Epistemológico – Pregunta por el conocimiento, finalmente es importante resaltar que las competencias de Interpretar, argumentar y proponer siguen presentes en la prueba.

La prueba de lectura crítica tiene como fundamento el pensamiento crítico y el entendimiento interpersonal, es por eso que entre el 2009 y el 2010 se aplicaron pruebas de pensamiento crítico y entendimiento personal como inicio de la construcción del módulo de lectura crítica.

Para el 2011 se crean las especificaciones de lectura crítica con base en lo hecho en 2009 y 2010, y se somete a validación la prueba. Ya en 2012 se ajustan las especificaciones después de un pilotaje de la prueba hecho en 2011[56].

El módulo evalúa la competencia lectora a partir de un análisis profundo del texto para dar cuenta de las relaciones entre los discursos y las prácticas socioculturales que las involucran y la condicionan.

El lector debe reconstruir el sentido de un texto en el marco del reconocimiento del contexto en el que se produce y de las condiciones discursivas (ideológicas, textuales, sociales) en las que se emite. Las dimensiones que configuran la competencia en lectura crítica son:

[56] ICFES. Guías. Módulo de Lectura Crítica SABER PRO 2014-1. Disponible en http://www2.icfes.gov.co/examenes/component/docman/cat_view/10-saber-pro/22-informacion-general/123-modulos-saber-pro-2014-1?Itemid=.

1- Dimensión textual evidente

A. Ubica información sobre eventos, actores, circunstancias, escenarios, momentos o fuentes de información.

B. Articula piezas de información que están en distintas partes del texto o en distintos textos

2-Dimensión relacional intertextual

A. Reconoce cómo se relacionan las partes que conforman un texto.

B. Reconoce la relación de un texto con otros textos de la cultura.

3- Dimensión enunciativa

A. Deduce información sobre el enunciador y el posible enunciatario de un texto a partir del uso específico del lenguaje.

B. Caracteriza a quienes participan como personajes en una historia o a la situación de comunicación a partir del uso del lenguaje y la forma cómo interactúan.

C. Establece relaciones entre el uso de un tipo específico de lenguaje o de un tipo de texto en particular, el propósito comunicativo y la intención respecto a la audiencia

4- Dimensión valorativa

A. Reconoce contenidos valorativos o ideológicos en los enunciados de un texto o situación de comunicación.

B. Reconoce perspectivas y puntos de vista que circulan en un texto o situación de comunicación.

5- Dimensión sociocultural

A. Reconoce cómo las estrategias discursivas se orientan a incidir sobre la audiencia.

B. Reconoce cómo los discursos configuran prácticas socioculturales.

Finalmente, los contextos para construir las preguntas son: caricaturas, textos periodísticos, textos publicitarios, textos literarios.

Para el 2013[57], el módulo evalúa la competencia relacionada con la capacidad que tiene el lector para dar cuenta de las relaciones entre los discursos y las prácticas socioculturales que las involucran y condicionan, lo cual significa que el lector debe reconstruir el sentido profundo de un texto en el marco del reconocimiento del contexto en el que se produce y de las condiciones discursivas (ideológicas, textuales, sociales) en las que se emite.

Las dimensiones que configuran la competencia en lectura crítica son las mismas planteadas en el 2012. Es decir, 1) dimensión textual evidente; 2) dimensión relacional intertextual; 3) dimensión enunciativa; 4) dimensión valorativa; y, 5) dimensión sociocultural, la novedad se presenta en la amplitud de las definiciones de las dimensiones como aparece a continuación:

1. Dimensión textual evidente

Esta dimensión hace referencia a cómo el lector, a través de los procesos de ubicación y articulación de información, comprende el contenido del texto. Es decir, realiza una primera tarea cognitiva de apropiación literal e inferencial del texto, con el propósito de conocer cuál es su contenido superficial y su significado global. En esta primera fase, el lector inicia la construcción de un mapa de datos e informaciones que le servirá para avanzar hacia una comprensión crítica del discurso. Las tareas se basan en los recursos que el lector utiliza para leer, procesar y comprender la información del texto y su significado. Hay recursos que permiten entender la estructura del texto, como, por ejemplo, el alfabeto, los símbolos, las convenciones de escritura y la organización de la información y otros que tienen que ver más con el significado de los contenidos, como por ejemplo la selección de

[57] ICFES. Guías. Módulo de Lectura Crítica SABER PRO 2013-1. Disponible en http://www2.icfes.gov.co/examenes/component/docman/cat_view/10-saber-pro/22-informacion-general/123-modulos-saber-pro-2014-1?Itemid

palabras o sinónimos, el uso de ciertas adjetivaciones, formas de referir o enfatizar el significado de una expresión, etc.; información que le permite al lector ir construyendo el sentido primario del texto. El sentido primario hace referencia no sólo al tema, al asunto del texto, sino también a su contenido o tópicos. Los temas son la información de un discurso, a lo primero que se llega, algunas veces porque la información está presente de manera explícita en el texto a través del título, en los pies de páginas o anotaciones al margen del texto; o porque se puede inferir al relacionar informaciones parciales pero sobresalientes en el desarrollo de la información, como las acciones, los eventos, etc. Esta dimensión evalúa desempeños como:

• Ubica información sobre eventos, actores, circunstancias, escenarios, momentos o fuentes de información.

• Articula piezas de información que están en distintas partes del texto o en distintos textos con el fin de hacer inferencias sobre lo escrito.

2. Dimensión relacional intertextual

Esta dimensión avanza en el reconocimiento de las relaciones que pueden ser identificadas al interior del texto o entre dos textos, sean éstas de orden sintáctico o de orden semántico. En el orden sintáctico, el módulo busca determinar la disposición que tiene el estudiante para relacionar piezas o partes de la información. Supone la identificación de los recursos utilizados al interior del texto para dar cohesión a las ideas y relacionar párrafos, entre los que se encuentran los conectores, pronombres, marcas espaciales, conjunciones, paréntesis, guiones etc. En el orden semántico, supone el reconocimiento de estrategias que permiten hacer explícita la relación entre el texto y las informaciones que lo acompañan como títulos, epígrafes, notas, citas, cuadros, imágenes etc. y cómo estas mismas relaciones pueden identificarse entre dos textos o más.

Esta dimensión evalúa desempeños como:

• Reconoce cómo se relacionan las partes que conforman un texto.

• Reconoce cómo se relacionan las ideas de manera lineal y entre líneas

• Reconoce la relación de un texto con otros textos de la cultura.

3. Dimensión enunciativa

En esta dimensión se ahonda en las implicaciones de la situación comunicativa que exhibe el texto. Se indaga por los enunciados que componen el texto en su relación con quienes participan en la situación de comunicación (enunciadores) y los propósitos que se persiguen de acuerdo con una audiencia específica. Podría decirse que, en esta dimensión, a diferencia de las anteriores, se avanza hacia la profundidad del texto, por cuanto el lector puede deducir información sobre la actitud del hablante con respecto a lo que emite y lo que quiere lograr de su audiencia.

En esta dimensión se observa:

• La disposición que tiene el lector para identificar, en lo enunciado por alguien, la forma como se usa el lenguaje para dar cuenta del saber o de la creencia sobre lo que se emite. De igual manera, su disposición para identificar cuándo el enunciador hace una manifestación de su saber o de su creencia expresando verdad, falsedad, certidumbre, obligación o necesidad.

• El reconocimiento que el estudiante hace de la valoración que el hablante expresa en lo enunciado sobre un tema o contenido particular: felicidad, deseo, bondad, dolor, etc.

• La habilidad del evaluado para identificar los rasgos del lenguaje que usa el enunciador o hablante para dar cuenta de las experiencias vividas en su mundo normativo y axiológico: obligaciones, prohibiciones, permisiones, en concordancia con la religión, la legislación, las tradiciones.

Adicionalmente, en relación con la caracterización de los participantes, en esta dimensión el módulo indaga por las capacidades del lector para identificar las relaciones que en el texto se presentan entre quienes participan del hecho comunicativo y la razón por la cual cumplen roles específicos.

En lo que respecta a la intención, se exige del lector una capacidad interpretativa que le permita identificar la finalidad concreta que tiene el enunciado que ha emitido un participante en una situación comunicativa: convencer, informar, persuadir, etc. Con respecto al propósito, se espera que esa capacidad interpretativa le facilite la identificación de aquello que se espera lograr con el enunciado: aceptación, rechazo, obediencia, etc.

Esta dimensión evalúa desempeños como:

• Deduce información sobre el enunciador y el posible enunciatario de un texto a partir del uso específico del lenguaje.

• Caracteriza a quienes participan como personajes en una historia o a la situación de comunicación a partir del uso del lenguaje y la forma cómo interactúan.

• Establece relaciones entre el uso de un tipo específico de lenguaje o de un tipo de texto en particular, el propósito comunicativo y la intención respecto a la audiencia.

4. Dimensión valorativa

En esta dimensión se pasa de lo lineal, de lo dicho entre líneas, a buscar lo que se encuentra detrás de lo escrito. Exige del estudiante la capacidad para identificar los elementos ideológicos que le subyacen al texto y que se han venido enmascarando entre líneas a través de estrategias textuales. En esta dimensión se reconstruye el contexto en el que se produce (que han sido evidenciados en las dimensiones anteriores) y críticos, que le permiten al lector adentrarse en el texto desde la visión crítica del uso del lenguaje. Se hace evidente aquí que la situación de comunicación propicia la circulación de un punto de vista que el autor quiere presentar a su

potencial lector y que, ese punto de vista, lleva consigo una particular visión de mundo, configurada a partir del conjunto de valores determinados por las condiciones sociales, históricas, culturales, políticas, académicas, etc., que constituyen la subjetividad del autor y que se encuentran, por lo general, de manera implícita en los textos que se ofrecen para la negociación comunicativa. Todo este componente valorativo, presente en cualquier producción discursiva, no está a la vista del lector común, quien podría comprender el contenido del texto: sus características y su significado, sin la obligación de reconocer la dimensión valorativa que se encuentra detrás del mismo. Sin embargo, en el mundo actual, al lector se le exige ir más allá de esa lectura básica, de esa primera interpretación, para determinar las pretensiones, los propósitos y finalidades de quienes emiten discursos; con el fin de establecer las condiciones en que se emite y, fundamentalmente, para analizar cómo lo que se dice lleva a la toma de decisiones por parte del lector e incide en las prácticas socioculturales, y en la vida de las personas. Hay valores superiores a otros y es a partir de esa diferencia como se puede juzgar lo que nos ofrecen los textos.

Esta dimensión evalúa desempeños como:

• Reconoce contenidos valorativos o ideológicos en los enunciados de un texto o situación de comunicación.

• Reconoce perspectivas y puntos de vista que circulan en un texto o situación de comunicación.

5. Dimensión sociocultural

Así como en la dimensión valorativa se reconoce que en la profundidad del texto se encuentra un conjunto de valores y puntos de vista que se ponen en juego en la situación comunicativa, en la dimensión sociocultural se retoma la importancia de reconocer la intención y el propósito que guían la puesta en la escena social de circulación del texto. En esta medida, tanto el hecho de la lectura como el de la

producción no son actividades neutras ni abstractas, sino prácticas que se actualizan bajo las circunstancias históricas, sociales e ideológicas en las que se tiene lugar. En esta dimensión se hace explícito el carácter sociocultural que se le ha reconocido a la lectura y a la escritura de textos, como prácticas que se producen en el seno de lo social, por sujetos sociales, portadores de saberes, intenciones, propósitos e intereses. Prácticas a través de las cuales circulan discursos cargadores de efectos sociales. Textos que tienen una intención precisa y ejercen en nosotros una influencia pocas veces reconocida. En esta dimensión, interesa entonces indagar sobre cómo, a través de los textos, se configuran ciertos discursos y cómo esos discursos validan o refuerzan ciertas prácticas socioculturales. En esta dimensión se han considerado tres aspectos fundamentales: la intención y el propósito que le subyace al texto, en lo que se refiere a la orientación de un comportamiento en su audiencia; las estrategias discursivas que se utilizan para alcanzar los propósitos que el autor se traza con el texto o con la situación de comunicación; y finalmente, la forma como los discursos validan o invalidan prácticas socialmente reconocidas.

• En cuanto a identificar la intención y el propósito que subyace al texto, se exige del lector reconocer las voces que se encuentran en la situación de comunicación y la intención que guía el enunciado que se emite. Requiere, además, que el lector reconozca el propósito general del texto identificando en su estructura y en sus enunciados qué se espera de la audiencia a la que va dirigido.

• En relación con las estrategias discursivas, el módulo indaga por la disposición del lector para reconocer las diferentes estrategias que se utilizan en el texto o en la situación de comunicación para reclamar del lector una acción específica: atención, seducción, aceptación de la autoridad, razonamiento orientado, participación en la construcción discursiva, entre otras.

• En lo que respecta a la forma en que se consolidan discursos a partir de prácticas socioculturales y viceversa, demanda del lector la identificación de casos en que el discurso justifica o enmascara una práctica sociocultural específica, haciendo uso

de elementos que se encuentran en la base de las creencias, convicciones o afectos de los sujetos que participan en el hecho comunicativo, pero que son utilizados para alcanzar propósitos particulares; demanda la identificación de situaciones en las que el discurso busca modificar la conducta de los individuos, a través del uso de estrategias de manipulación, seducción, imposición, etc.

Esta dimensión evalúa desempeños como:

• Reconoce cómo las estrategias discursivas se orientan a incidir sobre la audiencia.

• Reconoce cómo los discursos configuran prácticas socioculturales.

Con esta última dimensión se completa el mapa de datos e informaciones de que dispone un lector crítico para dar cuenta de una competencia como la que nos ocupa, fundamental para responder a las necesidades de formación que plantea el mundo actual.

En el 2014 la prueba evalúa las capacidades de entender, interpretar y evaluar textos que pueden encontrarse tanto en la vida cotidiana como en ámbitos académicos no especializados. El propósito es establecer si un estudiante cuenta con una comprensión lectora que le permita interpretar, aprender y tomar posturas críticas frente a un texto, aunque no cuente con un conocimiento previo del tema tratado. Los textos se dividen en dos tipos: continuos y discontinuos. Los primeros se leen de manera secuencial y se organizan en frases, párrafos, capítulos, etc. Los segundos, por lo contrario, se organizan de múltiples maneras e incluyen cuadros, gráficas, tablas, etc.

Tanto los textos continuos como los discontinuos se dividen en literarios e informativos. Estos últimos, a su vez, se dividen en descriptivos, expositivos y argumentativos. Ejemplos de textos continuos son las novelas (literarios) y las columnas de opinión (informativos). Ejemplos de discontinuos, las caricaturas (literarios) y las infografías, etiquetas, diagramas y manuales (informativos).

Diferentes investigadores de la lectura crítica la perciben como un proceso de interacción entre el lector y el texto, donde se entiende al autor de una manera implícita para relacionarlo no sólo con otros autores sino, lo que es más importante, con su propio contexto. Lo que significa que el lector crítico en una introspección indaga sobre lo que quiere decir el autor y si hay un trasfondo ideológico, ya que como señala Van Dijk las personas reproducen sus ideologías por medio del texto.[58]. Por eso los lectores críticos deben indagar acerca de qué, por qué, en qué contexto y para qué se lee. A continuación, se presenta la Tabla 4 que compara la lectura tradicional con la lectura crítica.

[58] *TEUN, A. Ideología y análisis del discurso. Revista Internacional de Filoso ña Iberoamericana y Teoría Social/ISSN, 2005, vol. 1315, p. 11.*

Tabla 4. Comparación entre Lectura tradicional y lectura crítica.

Lectura tradicional	Lectura crítica
Tipos de preguntas: ¿El texto representa la verdad? ¿Es un hecho o una opinión? ¿Es sesgada o neutral? ¿Está bien escrito / claro? ¿Quién es el autor y qué nivel de autoridad / legitimidad tiene? ¿Qué hace el autor cuando dice?	**Tipos de preguntas:** ¿Cuál es el contexto? ¿A quién va dirigido el texto? ¿Cuál es la intención del autor? ¿Cuál es la posición del autor (agenda política)? ¿Qué trata de decir el autor y cómo trata de convencer o manipular? ¿Qué reclamaciones no están motivadas? ¿por qué el texto ha sido escrito de esa manera?
Foco: el contenido, la autoridad y la legitimidad del autor y el texto.	**Foco:** el contexto, las intenciones y el estilo de la comunicación.
Objetivo: desarrollar la compren-sión de los contenidos para establecer el valor de verdad en el texto.	**Objetivo:** desarrollar la reflexión crítica (capacidad de percibir las intenciones y razones).
Lengua: es fija, transparente y nos da acceso a la realidad.	**Lengua:** es fija y traduce la realidad.
Realidad: Existe y es accesible fácilmente a través de los sentidos y percepciones.	**Realidad:** Existe y es accesible, pero a menudo se traduce en representaciones falsas.
Conocimiento: Es universal, acumulativo y lineal. El bien y el mal, el hecho y la opinión, neutral y sesgo.	**Conocimiento:** Interpretación de la realidad: falso y verdadero.

Fuente: ZÁRATE PÉREZ, Adolfo. La Lectura crítica en los libros de educación secundaria: concepción y tratamiento metodológico. 2010.

Ya para terminar, Cassany [59] considera que para leer críticamente se requiere:

1. Situar el discurso que se lee en un contexto sociocultural: eso implica identificar el objetivo y situarlo en ese contexto; reconocer qué contenido se incluye y a cuál no se le da cabida, así como a quién se cita y a quién no (quién tiene voz); y detectar qué posición adopta el autor.

[59] CASSANY, Daniel. Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea. Anagrama, 2006. pp 116-117.

2. Reconocer la práctica discursiva: situar el texto en un género discursivo y reconocer las características socioculturales de ese género.
3. Calcular qué efectos causa un discurso en una determinada comunidad: saber situarse respecto a una comunidad (pensar “qué lugar ocupo yo”), pensar en las interpretaciones que pueden hacer los demás e integrarlas en un conjunto, es decir, llegar a hacer interpretaciones sociales.

4.2.5. Pensamiento Crítico

Para empezar el origen del término crítica lo dilucida Habermas cuando señala que:

> …dicho término era sinónimo de “razón" o bien caracterizaba el buen gusto y el juicio inteligente; la crítica, dice, era el medium para la averiguación de lo correcto, así como la energía que estimulaba e incitaba el razonamiento Si, por otra parte, buscamos la etimología griega veremos que *kritikós* se refiere a quien es capaz de juzgar, mientras que la palabra latina adjetivada alude a la crisis; dice así el diccionario: *criticus,* adj. crítico, perteneciente a la crisis. Es curioso que sea en latín que aparece la referencia a la crisis porque tanto *criticus* como *kritikós* provienen de *krísis* que quiere decir separación, distinción; elección; disentimiento, disputa; decisión, juicio, resolución, interpretación de un sueño, etc., etc. El juicio crítico en griego se relacionaba a la crisis en el sentido de un conflicto o un pleito que urgía una decisión. Por otra parte, en la palabra latina tomada como sustantivo se introduce uno de los significados que más nos va a interesar y el que se ha conservado con más fuerza, a saber, el de censor; dice así el diccionario: *criticus, i,* crítico, censor. Es importante destacar, como lo hace Benhabib, que en sus orígenes “crítica” es tanto una evaluación subjetiva como un proceso social.[60]

De la definición de Habermas se rescata el significado de la crítica como un proceso social que resulta importante para un contexto colombiano, porque las formas de pensamiento divergente en nuestro país, en muchos casos, son acalladas por la violencia, siendo así la crítica, entendida como proceso social, una alternativa de transformación alejada de la violencia como acto irracional y más cercana a lo racional.

[60] *HABERMAS, Jürgen; TORRES, Salvador Mas; ESPÍ, Carlos Moya. Teoría y praxis: estudios de filosofía social. P.232.*

Del mismo modo, las instituciones educativas hacen parte de diferentes procesos sociales, como por ejemplo el caso de los estudiantes que tienen contacto con la cultura de manera sistemática y al tiempo se relacionan con sus compañeros en espacios de diálogo, junto con sus docentes. En dicha exposición sistemática que presenta el colegio debe ser clara la importancia del pensamiento crítico y el lugar que le pertenece por antonomasia en las aulas del país. Por lo que promover pensadores críticos debe ser centro misional de la educación colombiana. La preocupación no debe ser asegurarse de que los estudiantes sólo dominen los contenidos de las asignaturas, sino, además, que sean ciudadanos críticos, que piensen en el beneficio de los demás y no sólo de sí mismos, con un ideal claro de ética y justicia.

De igual modo es relevante enfatizar que es en las instituciones educativas, el lugar en el que la mayoría de los estudiantes tienen su primer encuentro con la lectura, y es desde allí que los educandos leen textos que les permiten expandir su visión del mundo. Todo texto tiene una intención, por lo que ellos como pensadores y lectores críticos deben aclarar el propósito de los textos conforme los leen. Así mismo los estudiantes han de reconocer que leer con atención requiere un compromiso activo que consiste en generar un diálogo con el texto[61], cuestionando, resumiendo y conectando ideas importantes con otras que también lo son, una lectura de esas características permite la construcción de significados, donde el lector crea sus propias hipótesis que pueden o no confirmarse en el mismo texto, infiere de forma inductiva o deductiva según relaciones entre el texto que lee y "la información no visual" que para Smith el lector posee, es decir los pre-saberes. En el mismo sentido Keneth Goodman[62], señala que el lector no es pasivo sino que interactúa de manera constante con el texto para llegar a la construcción de nuevo conocimiento.

[61] SMITH, Frank; DE ARDILA, Sara Gómez. Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje. Trillas, 1983. P.13.
[62] GOODMAN, Ken. Sobre la lectura: una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura. Paidós, 2006.P13

Para recapitular acerca de la relación entre pensamiento crítico y escuela, se reconoce que la extensión de lo que se denomina pensamiento crítico es nutrida, por lo que se explicita que se limita sólo al ámbito de la educación. En ese sentido el educador debe interrogarse acerca de qué tanto pensamiento crítico tienen los estudiantes en el aula y cómo incentivarlo. Además debe ser auto-reflexivo al considerar que para enseñar a pensar críticamente, él debe tener una idea clara del significado del pensamiento crítico[63], porque, como lo dice Adorno:

El mundo de los libros, con su riqueza de puntos de vista —riqueza que obligaba al pensamiento a elegir y a criticar— no es ya propiedad real más que de reducidos círculos. El pueblo lee un periódico, *su* periódico, que penetra diariamente en millones de ejemplares en todas las casas, ata de buena mañana todos los espíritus a su poder, hacer olvidar los libros que aún aparezcan en el horizonte del individuo y obstaculiza en todo caso la acción de esos libros mediante una crítica que ha hecho ya sus efectos cuando empieza la lectura de los mismos.[64]

De modo que las palabras de Adorno resultan para los docentes como una guía e invitación para trabajar el pensamiento crítico en todos los ambientes de aprendizaje y en todos los niveles educativos para que los estudiantes desarrollen habilidades que les permitan identificar puntos de vista diferentes, ser reflexivos, analíticos y por supuesto desarrollar capacidades para distinguir ideas triviales de las importantes.

Así mismo, si se echa un vistazo a un contexto diferente del educativo, el pensamiento crítico como parte de la cotidianidad también es trascendental, ya que los pensadores críticos aportan a la comunidad la praxis social, al respecto señala Habermas que:

[63] KINCHELOE, Joe L. Hacia una revisión crítica del pensamiento docente. 2012.
[64] ADORNO, Theodor W. Prismas, La Crítica de Ia Cultura y Ia Sociedad.Ediciones Ariel, Barcelona, 1962. p.51.

> … diariamente nos enfrentamos a un exceso de información, y mucha de esta ha sido artificiosamente manipulada para servir a grupos con intereses particulares y no al ciudadano o al bien común. Finales del siglo xvii surge el término inglés *publicity,* derivado del francés *publicité;* en Alemania aparece la palabra en el siglo XVIII. La crítica misma se expone en forma de «opinión pública», noción acuñada en la segunda mitad del siglo XVIII a partir de la francesa *opinion publique*. Casi por la misma época, surge en Inglaterra *public opinion;* y hacía tiempo que se hablaba ya de *general opinión.*[65]

Es de resaltar que para Habermas si la crítica es entendida como opinión pública también es susceptible de manipulación, por lo que el pensador señala que:

> Tocqueville trata a la opinión pública más como coacción que impele a la conformidad que como una potencia de la crítica. En la medida en que los ciudadanos se equiparan unos con otros llegando a ser análogos, disminuye en cada uno la inclinación a creerse ciegamente a un determinado hombre o a una determinada clase. Crece la propensión a creer en la masa, y cada vez más es la opinión pública quien gobierna al mundo... La publicidad posee en los pueblos democráticos un poder único, excepcional. No convence de sus concepciones, las impone, y macula a las almas por medio de una presión intelectual violenta ejercida por todos sobre el entendimiento de uno. En Estados Unidos la mayoría tiene como tarea presentar ante los individuos un conjunto de opiniones acabadas, y así le sustrae a la obligación de formarse ellos una propia. De modo que, por lo que a cuestiones filosóficas, morales y políticas hace, existe un gran número de teorías que todos aceptan, confiando en la publicidad, sin parar a examinar-las[66]

Acorde con el pensamiento habermasiano, los estudiantes deben asumir el control de sus propias mentes, reconocer sus valores propios y lanzarse a acciones que contribuyan a su propio bienestar y al de los demás; para lograrlo es fundamental aprender a aprender como un proceso cognitivo para toda la vida, incluso más allá de la escolaridad. La importancia de ser aprendices para toda la vida radica en evitar el peligro de convertirnos en lo que Adorno denomina “sátira de la libertad de pensamiento” es decir, pensar que se tiene una libertad que no existe., en ese orden de ideas Adorno comenta que:

---

[65] HABERMAS, Jürgen. Historia y crítica de la opinión pública: la transformación estructural de la vida pública. Barcelona: Gustavo Gili, 1981.p.65.

[66] Ibid.p.166.

> No hay domador que domine mejor a sus fieras. Basta con soltar al pueblo convertido en masa lectora, y él mismo se lanzará por las calles hacia el objetivo leído, amenazará, romperá ventanas. Luego bastará una señal con el bastón de mando de la prensa y el pueblo lector se calmará y se volverá a su casa. La prensa es hoy un ejército con especialidades cuidadosamente organizadas; los periodistas son los oficiales y los lectores son los soldados. Y ocurre en ese ejército lo mismo que en cualquier otro: el soldado obedece ciegamente, y los cambios de objetivos de guerra y de planes de operaciones se consuman sin que él se entere. El lector no sabe una palabra de lo que se pretende de él, y no tiene que saberlo, ni tampoco el papel que desempeña en el asunto. No puede imaginarse más terrible sátira de la libertad de pensamiento. En otro tiempo uno no podía atreverse a pensar libremente; hoy puede atreverse uno a hacerlo, pero resulta imposible. Cada cual pensará lo que le hagan pensar, y lo sentirá como su libertad.[67]

Es así que, para salvaguardarse de la ilusión planteada por Adorno, los estudiantes han de plantear preguntas y problemas esenciales de manera clara y precisa, que recopilen y evalúen información relevante, también que piensen de manera abierta dentro de sistemas de pensamiento alternativos reconociendo y evaluando las diferentes suposiciones, implicaciones y consecuencias prácticas para llegar a conclusiones racionales. Por lo que es importante, además, comunicarse efectivamente con otros para buscar soluciones a problemas complejos.

Para terminar, al referirnos a la autonomía intelectual de los estudiantes esta se piensa como la característica que se adquiere conforme se aprende a responsabilizarse por la autoría y consecuencias de las ideas, siendo lo opuesto a depender de otros para direccionar y controlar las decisiones de nuestra vida, sin embargo, es una cualidad escasa en muchas personas, para las que es mejor acoger las creencias y comportamientos del grupo y no podría ser de otro modo, pero tal situación es la que un maestro no debe desear para sus estudiantes.

[67] Op.cit. p.52.

4.2.6. Texto Argumentativo

El texto argumentativo es un escrito en el que se toma posición sobre una temática[68], una opinión o una problemática determinada, se sustenta dicha posición a través de argumentos y se accede a unas conclusiones. En otras palabras, es un texto en el que se usan razones o ejemplos presentados de forma lógica y coherente, logrando demostrar, comprobar o convencer la validez de una posición inicial[69].

Los textos argumentativos pueden presentar diversas superestructuras[70], aunque generalmente se organizan con elementos como la delimitación de un campo temático, con el que se inicia con la identificación del tema, teniendo presente su delimitación. Por consiguiente, se toma una posición o tesis desde la que se escribe el texto planteando, un punto de vista sobre la temática en discusión. Luego un desarrollo en el que se presentan los diferentes argumentos para apoyar la tesis o las tesis planteadas. Un argumento puede estar compuesto por una afirmación, una opinión, una teoría, etc. y por unas razones que lo apoyen; las razones pueden ser ejemplos o comparaciones. Por último, las conclusiones, que generalmente en los textos argumentativos conducen a una implicación que se deriva de la tesis y los argumentos. Sin embargo, no siempre las conclusiones son explicitas y se dejan implícitamente en manos del lector.

Es necesario que los diferentes elementos se organicen siguiendo un plan argumentativo dado que si no existe dicho plan se puede dar el caso de estar elaborando un listado de argumentos sin conexión entre ellos o un texto que no aporta para llegar a una implicación o conclusión a una tesis planteada; esto conlleva a la existencia de la coherencia del texto.

---

[68] PERELMAN, Flora. Textos argumentativos: su producción en el aula. Lectura y vida, 2001, vol. 22, no 2, p. 32-45.
[69] PERELMAN, Chaïm. El imperio retórico: retórica y argumentación. Grupo Editorial NORMA, 1998.
[70] PARODI SWEIS, Giovanni. La evaluación de la producción de textos escritos argumentativos: una alternativa cognitiva/discursiva. Revista signos, 2000, vol. 33, no 47, p. 151-166.

Por tanto un texto argumentativo debe contar con los siguientes elementos[71]:

- **El objeto**: es el tema sobre el cual se argumenta.

- **La Tesis**: postura que el argumentador tiene respecto al tema.

- **Los Argumentos[72]:** razones en las que se basa la postura. Deben estar directamente relacionadas con el objeto de la argumentación y con la tesis que defienden.

Según Van Dijk[73] Un ejemplo de la superestructura argumentativa puede verse en la siguiente Gráfica:

Gráfica 4. Superestructura argumentativa

Fuente: VAN DIJK, Teun, Estructuras argumentativas, en La ciencia del texto, Paidós, Barcelona 1996, pág. 158.

[71] CAMPS, Anna. Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. Comunicación, lenguaje y educación, 1995, vol. 7, no 2, p. 51-63.
[72] WESTON, Anthony; SEÑA, Jorge Francisco Malem. Las claves de la argumentación. Barcelona: Ariel, 1994.
[73] VAN DIJK, Teun, Estructuras argumentativas, en La ciencia del texto, Paidós, Barcelona 1996, pág. 158.

En donde la argumentación tiene como finalidad convencer con la justificación y la conclusión. La primera se construye a partir de un marco general del cual toman sentido las circunstancias (hechos y condiciones conocidas por el receptor), lo cual tiene como objetivo razonar una tesis con la intención de convencer y así encontrar la conclusión, teniendo en cuenta que debe haber explícitas relaciones al interior del texto como conectores y otros elementos gramaticales.

5. METODOLOGÍA

A continuación, se enuncia, el enfoque metodológico, paradigma de investigación y la relevancia para este trabajo, junto con las técnicas e instrumentos de recolección de información , la población y muestra a tomar y el plan para la recolección, el cronograma de actividades, el presupuesto y por último la bibliografía.

5.1. ENFOQUE METODOLÓGICO

La metodología que se llevó a cabo en este proyecto tuvo un enfoque cualitativo que se caracteriza por explorar los fenómenos en profundidad, se conduce en ambientes naturales y los significados se extraen de los datos y no se fundamenta en la estadística. Además, es un proceso inductivo, en el que a partir de un caso particular de llega a conclusiones generales, recurrente y donde se analiza múltiples realidades subjetivas. Con relación a las bondades se tiene que la profundidad de significados, amplitud, riqueza interpretativa, además de que contextualiza el fenómeno y no tiene secuencia lineal [74] para la investigación se seleccionó al grupo de estudiantes de grado undécimo de una institución educativa pública del municipio de San Vicente de Chucuri. La elección se hizo por conveniencia debido a la accesibilidad de proximidad que como docente se tiene a los estudiantes, con la consideración de que la participación de ellos es voluntaria.

Además, se reitera que ésta investigación partió de la reflexión acerca de la enseñanza de la filosofía y de cómo fomentar la lectura crítica de los textos filosóficos para evidenciar los problemas que impiden el manejo de la misma.

---

[74] ROBERTO, Hernández Sampieri; CARLOS, Fernández Collado; PILAR, Baptista Lucio. Metodología de la Investigación. México DF 5da. Edición Edit. Mac Graw Hill, 2010.

El enfoque cualitativo consiste:

> En la búsqueda cualitativa, en lugar de iniciar con una teoría y luego “voltear” al mundo empírico para confirmar si ésta es apoyada por los datos y resultados, el investigador comienza examinando los hechos en sí y en el proceso desarrolla una teoría coherente para representar lo que observa. Dicho de otra forma, las *investigaciones cualitativas* se basan más en una lógica y proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas). Van de lo particular a lo general. Por ejemplo, en un estudio cualitativo típico, el investigador entrevista a una persona, analiza los datos que obtuvo y saca conclusiones; posteriormente, entrevista a otra persona, analiza esta nueva información y revisa sus resultados y conclusiones; del mismo modo, efectúa y analiza más entrevistas para comprender el fenómeno que estudia. Es decir, procede caso por caso, dato por dato, hasta llegar a una perspectiva más general.[75]

En el presente trabajo se consideró este enfoque porque se quiso llegar a la comprensión de un fenómeno social presente en la Institución Pozo Nutrias Dos, en lo que refiere a la lectura crítica de textos filosóficos en estudiantes de undécimo grado, a partir del manejo de información para la elaboración de hallazgos ya que “Con él término "investigación cualitativa", se entiende cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación[76]. Como docentes de aula, se asume el rol de investigador por contar con acceso al ambiente natural donde se desarrolla la investigación con lo cual el fenómeno al ser estudiado será conocido e interpretado en el espacio y tiempo en el que se desarrolla cotidianamente, sin forzar ni provocar hechos o situaciones que rompan con esa naturalidad. Pues el contexto es parte de la información y el ambiente influye en el tipo de dato que se va a construir[77].

---

[75] HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos; BAPTISTA LUCIO, Pilar. Metodología de la investigación. México: Editorial Mc Graw Hill, 2010. P.8.

[76] STRAUSS, Anselm L.; CORBIN, Juliet. Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Universidad de Antioquia, 2002.p. 20.

[77] Denzin N.K., Lincoln Y.S. Manual de Investigación Cualitativa, El campo de la investigación cualitativa, Volumen I: Buenos Aires, Gedisa. 2011
Denzin N.K., Lincoln Y.S.) Manual de Investigación Cualitativa, Paradigmas y perspectivas en disputa. Volumen II: Buenos Aires, Gedisa. 2012

El diseño metodológico fue Investigación-Acción (IA) ya que se consideró pertinente para esta investigación porque permitió, en lo que refiere al problema, ayudar en la búsqueda de planes posibles y la formulación de soluciones[78], de igual manera propicia el cambio social y transformación de la realidad, las personas tienen un papel en ese proceso de cambio. En el contexto educativo permitió observar situaciones de aula, y como docente investigador evidenciar cómo los estudiantes realizan su proceso de lectura crítica de textos filosóficos, por lo que:

> La investigación-acción se encuentra ubicada en la metodología de investigación orientada a la *práctica educativa.* Desde esta perspectiva, la finalidad esencial de la investigación no es la acumulación de conocimientos sobre la enseñanza o la comprensión de la realidad educativa, sino, fundamentalmente, aportar información que guíe la toma de decisiones y los procesos de cambio para la *mejora de la misma.* Justamente, el objetivo prioritario de la investigación-acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos; así, la producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él[79]

De modo que mejorar las prácticas de la lectura crítica de textos filosóficos fue una labor plausible desde la IA como fundamentación del cambio educativo, es por esto que al respecto Kemmis y McTaggart señalan que: "Significa darse cuenta de que las clases, las escuelas y la sociedad de hoy son resultados de un proceso de formación social e histórica y que, para lograr una forma diferente de clases, escuelas o sociedades, se debe emprender un proceso de reforma o transformación: una lucha por una *reforma"*[80]

En el mismo sentido para Elliot la IA es:

---

[78] MCKERNAN, James. Investigación-acción y curriculum: métodos y recursos para profesionales reflexivos. Ediciones Morata, 1999. P.28

[79] SANDÍN E, M. Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. Editorial McGraw-Hill, 2000. p.30

[80] PAZ, María. Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. Madrid. Mc Graw and Hill Interamericana de España, 2003.

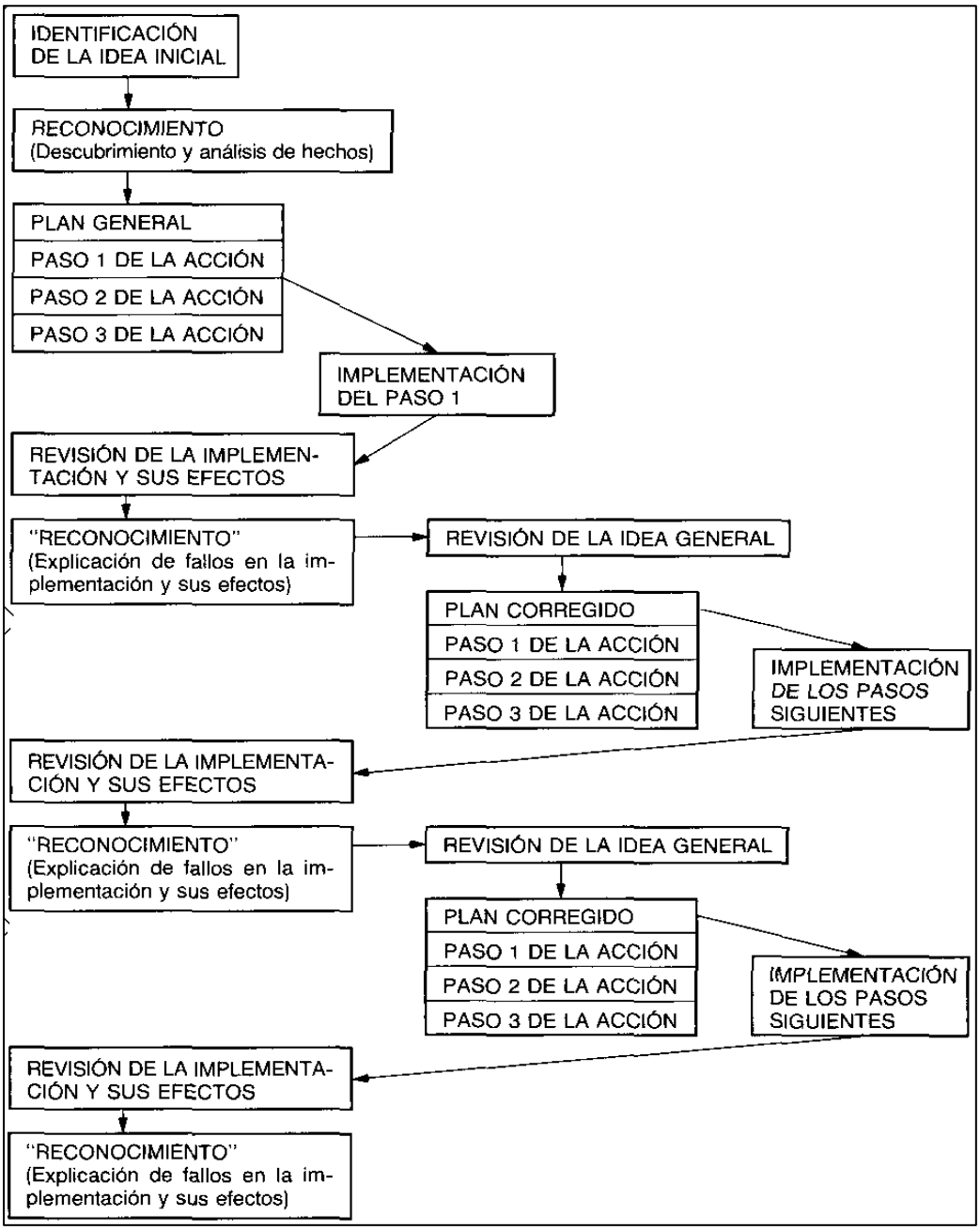
> …el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma. Su objetivo consiste en proporcionar elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas y la validez de las teorías e hipótesis que genera no depende tanto de pruebas "científicas" de verdad, sino de su utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado. En la investigación-acción, las "teorías" no se validan de forma independiente para aplicarlas luego a la práctica, sino a través de la práctica[81]

Siguiendo el planteamiento de Elliot, la IA posibilita la resolución de problemas en el aula en la medida que como docentes se esté en constante formación y capacitados para implementar nuevos enfoques que resulten innovadores dentro de un contexto de enseñanza aprendizaje, todo con el fin de transformar y mejorar no solo la educación sino la sociedad misma. Por último, pese a que en rasgos generales la investigación acción se desarrolla siguiendo un modelo en espiral en ciclos sucesivos que incluyen diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión – evaluación y que el proceso de investigación acción es descrito con matizaciones diferentes según autores, variando en cuanto a su complejidad[82], es de aclarar que para esta propuesta de investigación se considera el modelo propuesto por Elliot donde se enfatiza dos importantes características de la IA, a saber, la teoría y la práctica. A continuación, en la gráfica 5 se presenta el modelo de Elliot.

[81] ELLIOTT, John. El cambio educativo desde la investigación-acción. Ediciones Morata, 1993.p88. Citado por PAZ SANDÍN ESTEBAN. Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones. McGraw-Hill, 2010.

[82] HERRERAS, Esperanza Bausela. La docencia a través de la investigación–acción. Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado de http://www. rieoei. org/deloslectores/682Bausela. PDF, 2004.

Gráfica 5. Modelo de Elliot.



Fuente: ELLIOT, John. El Cambio Educativo desde la Investigación-Acción, 3ª. *Ed. Madrid, Morata*, 2000. P. 90.

El modelo de Elliot toma como punto de partida el modelo cíclico de Lewin, que comprende tres momentos: elaborar un plan, ponerlo en marcha y evaluarlo; rectificar el plan, ponerlo en marcha y evaluarlo, y así sucesivamente. En el modelo

de Elliot aparecen las siguientes fases: Identificación de una idea general. Descripción e interpretación del problema que hay que investigar. Exploración o planteamiento de las hipótesis de acción como acciones que hay que realizar para cambiar la práctica.

La construcción del plan de acción fue el primer paso de la acción que abarca la revisión del problema inicial y las acciones concretas requeridas; la visión de los medios para empezar la acción siguiente, y la planificación de los instrumentos para tener acceso a la información.

Descripción de la población

El proyecto se desarrolló en la Institución Educativa Pozo Nutrias Dos, sede principal. Es una institución de carácter oficial que está compuesta por 13 sedes. La Institución se encuentra ubicada en la Vereda Pozo Nutrias Dos, perteneciente al municipio de San Vicente de Chucuri, Departamento de Santander.

La institución cuenta con un aproximado de 238 estudiantes matriculados en básica y media. Se ofrece un modelo pedagógico tradicional. El colegio procura brindar las herramientas necesarias para que los estudiantes desarrollen sus competencias sin olvidar los estilos y ritmos de aprendizaje que cada estudiante tiene, todo bajo la guía del docente.

En esta investigación participaron 18 estudiantes de undécimo grado, conformado por 9 hombres y 9 mujeres, con edades comprendidas entre los 14 hasta los 18 años. Los padres de familia manejan un nivel de escolaridad que va desde primaria, en su gran mayoría, hasta un caso de un padre que hizo carrera universitaria.

Los habitantes de la vereda Pozo Nutrias Dos del municipio de San Vicente de Chucuri se caracterizan porque están en la búsqueda de formas que les permitan cubrir las necesidades básicas tales como: alimentación, vestuario, salud,

recreación y educación. Sin embargo, cubrir tales necesidades es difícil por la falta de oportunidades y políticas públicas claras e incluyentes, en general el estrato de la zona es uno; aun así, pese a la escasez económica, la zona se ha venido transformando socioculturalmente gracias a que las personas han surgido por sus propios medios para sostener a sus familias, aportando a su vez al desarrollo de la región.

La apertura económica y la visión que han tenido las diferentes políticas públicas apuntan a que todas las personas tienen los mismos derechos y oportunidades para educarse, en concordancia con lo anterior existe en la región la oferta de estudios de primaria y secundaria. Además, un gran número de jóvenes pueden hoy tener acceso a la educación superior. Sin embargo, aunque se ha avanzado respecto al tema todavía hay regiones con alto índice de analfabetismo y falta de inversión social, que se evidencia en una infraestructura insuficiente para cumplir los objetivos de tener una sociedad en su totalidad educada y formada que perciba la educación como una opción para todos.

La comunidad en general es muy receptiva respecto a la importancia de la educación de sus hijos y están muy orgullosos de que sus hijos estudien, porque se ven reflejados en lo que ellos no pudieron alcanzar. A pesar que esta zona tiene antecedentes de violencia, no se ve reflejado en la actitud de la gente, ya que son trabajadoras y están en búsqueda de un mejor vivir para toda su familia. Por ser esta zona de influencia de explotación biocombustible como crudo, gas natural, palma y caucho el nivel socioeconómico es medio, lo que implica para las familias una calidad de vida formal. En cuanto a las vías de acceso el 80% está en buen estado, ya que las vías principales, a pesar de que es zona rural, son pavimentadas. Las vías interiores son destapadas y en época de verano permanecen estables. Además, las empresas como Ecopetrol y la Asociación de palmeros les hacen constante mantenimiento.

5.2. RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Las técnicas de investigación cualitativa permiten sistematizar conocimiento para llevar a cabo la investigación. Estas técnicas conducen a la comprensión del problema planteado, y cada tipo de investigación determinará las técnicas a utilizar y cada técnica establece sus herramientas, instrumentos o medios que serán empleados, acordes con los propósitos de la actividad de búsqueda, que radica en la solución de una problemática detectada[83]. De acuerdo con Bunge[84], las técnicas dependen de la naturaleza del conocimiento disponible, de los requisitos o exigencias de precisión, así como de la inteligencia y la habilidad del investigador encargado de aplicar la técnica. Por lo que la técnica de investigación es un conjunto de procedimientos coherentes con el hecho estudiado y con los recursos disponibles, que conducen a la generación de información.

En cuanto a la ética del investigador y la técnica afirma Bunge que: "La comunicación de los resultados y de las técnicas de la ciencia no sólo perfecciona la educación general, sino que multiplica las posibilidades de su confirmación o refutación. La verificación independiente ofrece las máximas garantías técnicas y morales, y ahora es posible, en muchos campos, en escala internacional. Por esto, los científicos consideran el secreto en materia científica como enemigo del progreso de la ciencia; la política del secreto científico es, en efecto, el más eficaz originador de estancamiento en la cultura, en la tecnología y en la economía, así como una fuente de corrupción moral"[85]. Finalmente, se debe considerar que ninguna técnica por sí misma es mejor que la otra, en ocasiones podemos utilizar una o varias para descubrir categorías y temas. Es por esto que acorde con Arevana, la elección de la técnica depende de varios factores tales como: 1) tipo de

[83] FLORES, Javier Gil; GÓMEZ, Gregorio Rodríguez; JIMÉNEZ, Eduardo Garcia. Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Aljibe, 1999.
[84] BUNGE, Mario. La ciencia, su método y su filosofía. Sudamericana, 2014.
[85] Ibid. P 15.

datos (textuales, verbales, visuales, etc.), 2) pericia requerida, 3) volumen de los datos y 4) número y tipos de categorías y temas por generar[86].

En el proceso de esta investigación se utilizaron las siguientes técnicas e instrumentos de recolección de datos:

5.2.1. Técnicas

Grupo focal: El Grupo focal[87] consiste en entrevistar simultáneamente a un grupo reducido de personas[88]. Para Petracci los grupos focales "tienen como propósito registrar cómo los participantes elaboran grupalmente su realidad y experiencia. Como todo acto comunicativo tiene siempre un contexto (cultural, social), entonces el investigador debe dar prioridad a la comprensión de esos contextos comunicativos y a sus diferentes modalidades. Esta modalidad de entrevista grupal es abierta y estructurada: generalmente toma la forma de una conversación grupal, en la cual el investigador plantea algunas temáticas - preguntas asociadas a algunos antecedentes que orientan la dirección de la misma, de acuerdo con los propósitos de la investigación. En este sentido, se diferencia de una conversación coloquial porque el investigador plantea, previamente las temáticas y, si es el caso, el tópico no se da por agotado retornando nuevamente una y otra vez ya que interesa captar en profundidad los diversos puntos de vista sobre el asunto discutido"[89] Para el caso de la presente investigación el grupo focal se aplicó a los 18 estudiantes de undécimo de la Institución Educativa Pozo Nutrias Dos, con el fin de Identificar las prácticas lectoras de los estudiantes de undécimo en la asignatura de Filosofía.

---

[86] ARAVENA, Marcela, et al. Investigación educativa I. Santiago de Chile: Universidad ARCIS y AFEFCE, 2006.

[87] CANALES, Manuel. El grupo de discusión y el grupo focal. Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios, 2006, p. 265-287.

[88] DEL CID, Alma; MÉNDEZ, Rosemary; SANDOVAL, Franco. Investigación: fundamentos y metodología. Pearson Educación de México, 2011.p 123.a

[89] PETRACCI, Mónica. La agenda de la opinión pública a través de la discusión grupal. Una técnica de investigación cualitativa: el grupo focal. Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis, 2004, p. 77-89.

Entrevista Estructurada[90]: La entrevista es una forma de recolección de datos e información que se obtiene, en parte, gracias a la pregunta. Es de carácter interpersonal, es decir, existe un contacto directo entre el entrevistador y el entrevistado, en donde se lleva a cabo un proceso de indagación con el fin de sondear en los aspectos de interés del entrevistado. Para Kerlinger, las preguntas han de ser pertinentes con relación al problema de investigación por lo que el fin es conseguir contestaciones relacionadas con el mismo[91].

Tabla 5. Tipos de entrevistas[92]

Por el número de personas a quien se dirige	Individual		Focal
	Es cuando a los sujetos se les entrevista de uno en uno.		Cuando la entrevista es simultánea a un grupo reducido de personas
Por el nivel de estructuración	No estructurada	Semiestructurada	Estructurada
	Se realiza la entrevista haciendo una o dos preguntas muy generales	Se elabora una guía que contiene pocas preguntas abiertas, orientadas a conseguir cierto tipo de información	Se elabora una guía de entrevista que contiene mayor número de preguntas, muy puntuales, pero que dan lugar a obtener comentarios por parte del entrevistador.

Fuente: Elaboración propia basado en DEL CID, Alma; MÉNDEZ, Rosemary; SANDOVAL, Franco. *Investigación: fundamentos y metodología*. Pearson Educación de México, 2011.p 125

La entrevista se aplicó a los 18 estudiantes y 1 docente de la asignatura de Lenguaje del colegio con el fin de Indagar por el concepto que tienen de lectura crítica

[90] JIMÉNEZ, Ileana Vargas. La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. Calidad en la Educación Superior, 2012, vol. 3, no 1, p. 119-139

[91] RODRÍGUEZ, Jorge Martínez. Métodos de investigación cualitativa. Revista de Investigación Silogismo, 2011, vol. 1, no 08.

[92] DEL CID, Alma; MÉNDEZ, Rosemary; SANDOVAL, Franco. Investigación: fundamentos y metodología. Pearson Educación de México, 2011.p 125.

El taller investigativo[93]: El taller comparte muchos de los requisitos del grupo focal en cuanto a las características de los actores que son convocados. Incluso, en cierta forma, se podría decir que un taller es un espacio de trabajo compartido por dos o hasta tres grupos focales, pero señala Sandoval:

La dinámica del taller se diferencia de los grupos focales en que el proceso avanza más allá del simple aporte de información, adentrándose, entonces, en la identificación activa y analítica de líneas de acción que pueden transformar la situación objeto de análisis, pero avanzando todavía más hacia el establecimiento de un plan de trabajo que haga efectivas esas acciones y que usualmente involucran el compromiso directo de los actores que allí participan, así como de los grupos sociales que, de alguna manera, ellos representa[94]

Desde el taller se da la posibilidad de abordar problemáticas sociales que requieren algún cambio o desarrollo. Esto incluye partir del diagnóstico de tales situaciones, pasando por la identificación y valoración de alternativas viables de acción, hasta la definición y formulación de un plan específico de cambio o desarrollo. Así mismo el taller es tanto una técnica de recolección de información como de análisis y de planeación. La operatividad y eficacia de esta técnica requiere un alto compromiso de los actores y una gran capacidad de convocatoria, animación, y conducción de los investigadores. La técnica del taller investigativo comprende cuatro etapas: • encuadre, • diagnóstico, • identificación - valoración y formulación de las líneas de acción requeridas • estructuración y concertación del plan de trabajo[95] a la luz de los propósitos y necesidades a trabajar. Finalmente, el taller es reconocido como un instrumento válido para la socialización, la apropiación y el desarrollo de

[93] PEÑA, Alberto Quintana. Metodología de investigación científica cualitativa. Psicología: Tópicos de actualidad, 2006.
[94] CASILIMAS, Carlos A. Sandoval. Investigación cualitativa. Icfes, 1996.p146.
[95] PEÑA, Alberto Quintana. Metodología de investigación científica cualitativa. Psicología: Tópicos de actualidad, 2006.

conocimientos actitudes y competencias de Una manera participativa y pertinente a las necesidades y cultura de los participantes[96.]

En esta investigación se aplicaron talleres de lectura a la luz de las características que deben tener los textos filosóficos para realizar una lectura crítica en el aula, con el propósito de indagar por el nivel de lectura crítica de los participantes. Los criterios de evaluación fueron acordes a los dispuestos por el MEN y la prueba saber 11.

Observación participante[97]: Es una estrategia de recogida de datos en su contexto natural, para nuestro caso el aula, que exige la presencia del investigador en determinados espacios y momentos en el lugar en el que se producen ciertos acontecimientos, procesos o conductas de forma constante. De modo que implica a su vez una interacción social entre el investigador y los participantes en el contexto de estos. Lo que se presta para recoger datos de un modo sistemático y no intrusivo.

La primera cuestión es definir las preguntas que se han de responder mediante la observación. Las preguntas, derivadas del marco teórico y conceptual que informa el estudio, al entrar el investigador al campo, están definidas en un sentido amplio. Los investigadores entran en el campo con amplios interrogantes antes de seguir líneas específicas de indagación ya que deben de permitir que los temas emerjan en el contexto; los datos empiezan a surgir a medida que el investigador interactúa con los sujetos en el en el transcurrir de los acontecimientos. Es el investigador a través de la observación, la recogida de datos y el análisis y la reflexión sobre los datos, durante el proceso de investigación quien concreta, influyendo esto en sus decisiones relativas al foco de atención, lugares y momentos de la observación e instrumentos de registro de datos.

[96] GHISO, Alfredo. Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. Estudios sobre las culturas contemporáneas, 1999, no 9, p. 141-153.
[97] MCKERNAN, James. Investigación-acción y curriculum: métodos y recursos para profesionales reflexivos. Ediciones Morata, 1999.

Así que realizar observaciones de las clases para registrar las situaciones que se hacen presente en la misma se traduce en una fuente viable de datos.

5.2.2. Instrumentos

Guía de grupo focal

Tabla 6. Guía de grupo focal

<table>
<tr><td colspan="3">Guía de grupo focal[98]: Los grupos focales son instancias para profundizar motivaciones, razones, valoraciones y expectativas acerca de distintos temas. El grupo es coordinado por un moderador que se vale de una de guía de pautas diseñada que contiene preguntas orientadoras para llevar adelante cada encuentro</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Inicio: Se recomienda tomar nota y tener la autorización para grabar. A continuación, se presentan tres aspectos a considerar del inicio.
1- Es recomendable que cada grupo focal se inicie con una breve presentación del moderador y una explicación del propósito por el cual se realiza ese encuentro. A los participantes les debe quedar claro cuál es la finalidad por la cual fueron convocados
2- Queden explicitados la confidencialidad y el anonimato en el uso de la información recabada. El moderador debe aclarar que</td><td rowspan="4">Durante: Desde el inicio de cada grupo, se recomienda generar un clima de intimidad y comodidad entre los entrevistados, necesario para que puedan expresarse sin censuras. Esta condición es sumamente importante que se sostenga durante el encuentro para que las opiniones vertidas dentro del grupo sean tanto más espontáneas y completas</td><td>Cierre</td></tr>
<tr><td>1- Cada grupo se dará por concluido cuando el moderador considere que ya se han abordado todos los temas previstos en la guía de pautas y que se ha profundizado lo suficiente al respecto.</td></tr>
<tr><td>2- Es aconsejable ofrecer a los participantes un espacio de reflexión e incluso la posibilidad de ampliar algún tema en particular, o bien algún comentario/sugerencia sobre las acciones evaluadas o sobre la evaluación en sí misma.</td></tr>
<tr><td>3- Agradezca el tiempo brindado y destaque la importancia de las opiniones genuinas aportadas, que serán de relevancia para el estudio correspondiente.</td></tr>
</table>

[98] ESCOBAR, Jazmine; BONILLA-JIMENEZ, Francy Ivonne. Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. Cuadernos hispanoamericanos de psicología, 2009, vol. 9, no 1, p. 51-67.

no se personalizará ni asociará la información obtenida con el respondiente que la brindó, y las opiniones serán analizadas en forma agregada, entre todos los entrevistados que participan Se debe enfatizar la importancia de disponer, durante el encuentro, de opiniones espontáneas de los participantes, transmitiéndoles que no se trata de valorar sus respuestas, si están bien o mal. No hay respuestas correctas ni incorrectas a cada pregunta. **3-** Se debe solicitar autorización para grabar, explicando que la finalidad de la grabación es para agilizar la toma del dato (a mano demora más tiempo) y que los usos de la grabación serán sólo a los fines de análisis de cada moderador. En caso negativo, hay que volver sobre los argumentos del punto anterior y de no ser posible, deberá tomar nota, lo más fiel posible.	**1-** Es necesario que el moderador mantenga una actitud de interés durante el encuentro, compenetrado en la charla y en los emergentes que aparezcan. Adoptar una actitud crítica o de desinterés -tanto a nivel corporal, como gestual y verbal- inhibiría, de algún modo, a los participantes para expresarse abiertamente
	2- Resulta fundamental que el moderador no dé por obvios los conceptos que surgen en cada grupo. No se debe presuponer el significado o la representación de una idea o concepto; el significado puede variar de una persona a otra. Para ello, es imprescindible repreguntar para profundizar y comprender a qué refiere el participante con sus expresiones. En función de ello, es importante que el moderador repregunte, acudiendo a preguntas tales como: ¿Por qué opinan así? ¿En qué sentido lo dicen? ¿Podrían darme un ejemplo de ello? ¿Por qué les parece muy importante esa acción?
	3- El moderador debe estar atento a las preguntas previstas en la guía de pautas, pero sin descuidar la charla. Las preguntas de la guía de pautas siguen un esquema que va desde las preguntas más abiertas y generales, a la búsqueda de datos más específicos. Lo que se debe buscar en primer término son las respuestas espontáneas de los entrevistados y luego, la profundización de la información.
	4- El moderador debe estar atento a las preguntas previstas en la guía de pautas, pero sin descuidar la charla. Las preguntas de la guía de pautas siguen un esquema que va desde las preguntas más abiertas y generales, a la búsqueda de datos más específicos. Lo que se debe buscar en primer término son las respuestas espontáneas de los entrevistados y luego, la profundización de la información.
	5- El moderador debe intervenir para evitar la monopolización de la palabra y a su vez, para que unos pocos no intimiden la libre expresión de los demás.
	6- Es importante que el moderador pueda conducir el grupo de manera que todos puedan hablar sin superponerse. Las opiniones superpuestas suelen diluirse al momento de realizar la desgrabación de los audios.

Fuente: Grupos Focales, guía y pautas para su desarrollo. Disponible en: www.ibertic.org/evaluacion/pdfs/ibertic_**guia_grupos_focales**.pdf

Guía de entrevista estructurada

Tabla 7. Guía de entrevista estructurada

<table>
<tr><td colspan="5">Guía de entrevista estructurada[99]: la entrevista estructura o cuestionario estará conformada por los elementos presentados a continuación:</td></tr>
<tr><td>Portada</td><td colspan="4">Incluirá el nombre del cuestionario, identificación de la institución.</td></tr>
<tr><td>Introducción</td><td colspan="4">Contendrá el propósito del estudio, motivación para el sujeto encuestado, agradecimiento, tiempo aproximado de respuesta, espacio para firma o indicar consentimiento, explicación breve sobre el procesamiento de la información, una cláusula de confidencialidad del manejo de la información individual y las instrucciones iniciales claras y sencillas de diligenciamiento.</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Cuerpo</td><td colspan="4">Se compone de algunas de los diferentes tipos de preguntas para entrevistas</td></tr>
<tr><td>Preguntas generales</td><td>Preguntas para ejemplificar</td><td>Preguntas de estructura o estructurales</td><td>Preguntas de contraste</td></tr>
<tr><td>Parten de planteamientos globales para dirigirse al tema que interesa. Propias de entrevistas abiertas.</td><td>Sirven como disparadores para exploraciones más profundas. Se le solicita al entrevistado que proporcione un ejemplo de evento, Suceso o categoría.</td><td>El entrevistador solicita al entrevistado una lista de conceptos a manera de conjunto o categorías.</td><td>Al entrevistado se le cuestiona sobre similitudes y diferencias respecto a ciertos temas y se le pide que clasifique símbolos en categorías.</td></tr>
</table>

Fuente: Elaboración propia y basado en SAMPIERI, Roberto Hernández, et al. *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill, 1998.

[99] SAMPIERI, Roberto Hernández, et al. Metodología de la investigación. McGraw-Hill, 2010.

Guía de taller

Tabla 8. Guía de Taller

Guía de taller: Los talleres se desarrollarán teniendo en cuenta los siguientes lineamientos: **1.** Acompañamiento y colaboración permanente por parte del autor. **2.** Planificación: se debe garantizar el lugar, los participantes, la ambientación, la cooperación de cada actor y los recursos necesarios para desarrollarlo. **3.** Respeto y crédito de la participación de cada integrante **4.** Control de tiempo y agenda. **5.** Informe del desarrollo del taller.

Fuente: Autor

Diario de campo

Tabla 9. Guía de diario de campo

Diario de campo[100]: este instrumento estará compuesto de con la siguiente estructura	
Descripción del ambiente	Registro de las condiciones iniciales y posteriores considerando los lugares, personas, relaciones o eventos.
Diagramas, cuadros o esquemas	Secuencias de hechos o cronología de sucesos, vinculaciones entre conceptos del planteamiento, redes de personas, organigramas, etcétera).
Listados	Listado de objetos o artefactos recogidos en el contexto, así como fotografías y videos que fueron tomados (indicando fecha y hora, y por qué se recolectaron o grabaron y, desde luego, su significado y contribución al planteamiento).
Aspectos del desarrollo de la investigación	Se registrará cómo vamos hasta ahora, qué nos falta, qué debemos hacer.

Fuente: Elaboración propia y basado en SAMPIERI, Roberto Hernández, et al. *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill, 1998.

[100] SAMPIERI, Roberto Hernández, et al. Metodología de la investigación. McGraw-Hill, 2010.

Guía de Grabación

Para una correcta obtención, análisis y procesamiento de la información derivada de grabaciones se siguieron los siguientes lineamientos:

- Solicitud del permiso de grabación de los actores involucrados
- Registro de fecha, lugar y participantes
- Limpiar grabaciones de ruidos y digitalizar imágenes (cuando fue necesario).
- Transcribir datos verbales en texto.

A continuación, en la tabla 10 se presenta la relación entre fases, objetivos las técnicas e instrumentos implementados durante el desarrollo de la propuesta de investigación.

Tabla 10. Relación entre las fases, objetivos, técnicas e instrumentos.

Fases	Objetivos	Técnicas	Instrumentos
1- Identificación de una idea general – Elaboración del plan	1-Identificar las prácticas lectoras de los estudiantes de undécimo en la asignatura de Filosofía.	**Entrevista estructurada** Se realizó con los 18 estudiantes	Guía de la entrevista
	2-Indagar por el concepto que tienen de lectura crítica estudiantes del grado undécimo y los docentes de secundaria de la institución educativa Pozo Nutrias Dos.	**Grupo Focal** Se realizó con los 18 estudiantes y 1 docente de Lengua Castellana.	Guía de grupo focal
2- Exploración de acciones que hay que realizar para cambiar la práctica – Marcha del plan.	3-Caracterizar los textos filosóficos que permiten el accionar de una propuesta pedagógica frente a la lectura crítica de textos filosóficos en el aula.	Taller investigativo	Guía del taller
		Observación participante	Diario de campo
3- evaluación del plan	- La evaluación - La revisión del plan general	Grupo focal	Grabación Guía del grupo

Fuente: Autor.

6. CRITERIOS ÉTICOS

Teniendo en cuenta los principios éticos enunciados por Mckernan [101] se consideraron para el desarrollo de esta investigación, los siguientes:

- A todos los participantes involucrados en la investigación se les informó acerca del objetivo que se pretende conseguir.
- Las pruebas documentales, como archivos y producciones textuales se examinaron con el permiso de los autores.
- El investigador fue el responsable de la confidencialidad de los datos.
- El investigador comunicó el proyecto completo.
- Para la privacidad de los participantes y confidencialidad de los datos se utilizó un código de identificación.

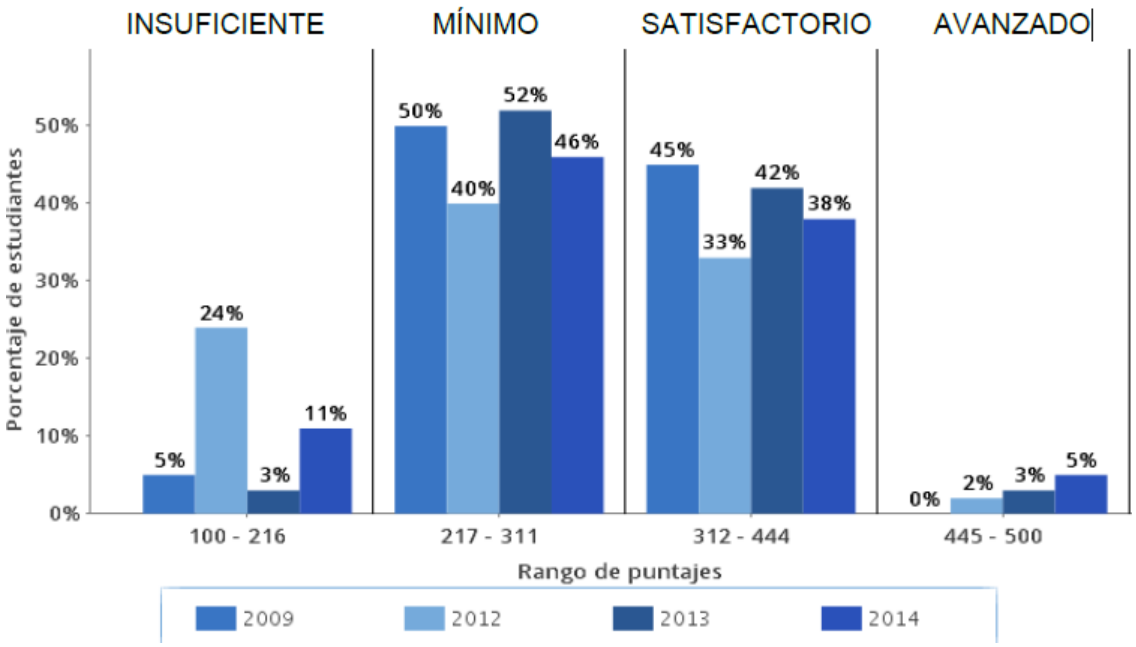
[101] MCKERNAN, James. Investigación Acción y Currículo. Madrid: Morata, 1999, p.262.

7. DISEÑO DE LA PROPUESTA

7.1. Fase diagnóstica

La fase diagnóstica partió de que en la institución educativa Pozo Nutrias Dos, los desempeños en el área de lenguaje son bajos y, además, tienen concordancia con los resultados a nivel nacional y departamental. En la Gráfica 6 se observa un reporte histórico y comparativo entre los años 2009, 2012, 2013 y 2014 de los porcentajes según niveles de desempeño por año en lenguaje para noveno grado.

Gráfica 6. niveles de desempeño por año en lenguaje, noveno grado.



Fuente: Archivo de Coordinación Colegio Pozo Nutria Dos

De acuerdo con la gráfica anterior, para el año 2014, un 52 % de los estudiantes de noveno grado se ubica dentro de un nivel mínimo y otro 3% en insuficiente. Lo que da como resultado que un 55% de los estudiantes presentaron desempeños bajos. Cifras que comparadas desde el 2009 al 2014 se conservan con rasgos muy

similares, lo que hace evidente que el nivel de las competencias de los estudiantes de la institución educativa Pozo Nutrias Dos, en cuanto a la prueba de lenguaje se refiere, es mínimo. Lo anterior a su vez sirve para considerar las dificultades que tienen los estudiantes para hacer una lectura crítica de un texto filosófico, ya que, tanto Filosofía como Lenguaje al momento de referirse a la lectura crítica maneja las mismas competencias[102].

Por lo anterior en la primera fase del proyecto se hizo la identificación de una idea general para la posterior elaboración del plan de acción, con el fin de identificar las prácticas lectoras de los estudiantes de undécimo en la asignatura de Filosofía e indagar por el concepto que tienen de lectura crítica estudiantes del grado undécimo y los docentes de secundaria de la institución educativa Pozo Nutrias Dos, se realizó entrevista estructurada con el maestro de Lengua Castellana, grupo focal y un cuestionario con los estudiantes.

El cuestionario (Anexo A). Constó de un total de 34 preguntas aplicadas a los 18 estudiantes, 9 hombres y 9 mujeres, que conforman el total del grupo undécimo. Las preguntas en general estuvieron orientadas hacia los tipos de textos que han leído, los géneros de lectura, la relación con la lectura, factores motivacionales para leer, el interés por la lectura, la costumbre de leer, y demás factores que orientaran respecto a las prácticas lectoras de los estudiantes para establecer elementos de ayuda en la construcción de la propuesta en cuanto a tipología textual e intereses de los estudiantes respecto a la lectura.

Entrevista estructurada docente (Anexo B): Constó de un total de 9 preguntas realizadas a la docente de Lengua Castellana de grado undécimo, las preguntas se enfocaron en la concepción de tiene la docente de lo que es la lectura crítica, y como

[102] No se presentan estadísticas de undécimo porque en el tiempo de la aplicación de la propuesta era la primera vez que se presentaban como institución a las pruebas saber, el año anterior los estudiantes presentaron la prueba individualmente. Lo anterior se debe a que el colegio era Escuela Nueva, y la institución solo ofrecía el servicio educativo hasta noveno grado. Recientemente se convirtió en colegio que ofrece el servicio a décimo y undécimo.

lleva a la práctica su saber acerca de la lectura crítica en su quehacer pedagógico con los estudiantes de undécimo.

Grupo Focal (Anexo C): Se constituyó de un total de 10 preguntas aplicadas a los 18 estudiantes, 9 hombres y 9 mujeres, que conforman el total del grupo undécimo. El objetivo era conocer el concepto de lectura crítica que se han formado, a partir de la formación que han tenido en la institución o de las experiencias educativas tanto con la profesora de lenguaje como de los demás docentes de la institución.

7.2. Fase de diseño y ejecución de la propuesta

Una propuesta pedagógica frente a la lectura crítica de textos filosóficos para los estudiantes de un colegio del sector rural surge por la necesidad, ya que ellos tal como lo muestran las estadísticas tanto locales, regionales como nacionales presentan serias dificultades en las competencias lectoras que son fundamentales para su futuro desempeño tanto académico como laboral.

El diagnóstico arrojó que los estudiantes en cuanto a hábitos de lectura leen poco o en muchos casos ningún libro durante el año. Sin embargo, a la hora de leer prefieren novelas de acción, libros juveniles, ciencia ficción, y poco la lectura de ensayos y textos filosóficos en general.

Sus principales motivaciones para leer radican en el deseo de conocer que muchas veces se limita a las actividades que deja el docente y que en algunos casos manifiestan ellos no les da espacio para leer más. En general los estudiantes manifiestan tener poco interés por la lectura. Por lo que poco leen en sus tiempos libres, que prefieren dedicar a otras actividades como escuchar música, bailar o navegar por la web.

En lo que refiere a la concepción de lectura crítica, para la docente, la lectura crítica es el máximo nivel de lectura que se puede llevar a cabo, lo cual es coherente con

los niveles de lectura, que sirven como referente teórico para la aplicación de las pruebas saber. Para la docente el buen lector es un lector crítico. Pero para llegar hasta ahí se debe pasar por una serie de etapas de lectura que comprenden en un primer momento el paso por una lectura literal en donde se presta atención a lo que dice el texto en un sentido explícito, mientras en el nivel inferencial lo que se hace es interpretar esa nueva información con base en experiencias y conocimientos como lector, que también se verán a su vez modificados por eso nuevo que se adquiere. En el nivel crítico no solo interesa qué es lo que se dice, sino el cómo se dice y el por qué, es decir, se indaga por cuáles son los propósitos, los sesgos y el contexto del texto. Por todo lo anterior, la docente parece tener muy claro lo que es lectura crítica.

Respecto a las orientaciones de lectura crítica, la docente afirma que en la mayoría de los casos la interacción con sus compañeros se traduce en un compartir conocimientos, más en el ámbito de la maestría que le resulta enriquecedor en lo que refiere a la actualización de conceptos, particularmente en lo que refiere a lectura crítica. Es curioso que en el ámbito de la institución educativa en la que la docente labora no resulte en un lugar de actualización de conceptos respecto al tema, ya sea porque los otros docentes lo desconocen o porque simplemente no hay interés en la institución por mantenerse actualizados respecto a la temática.

Desde la perspectiva de la docente existe coherencia entre las pruebas saber y lo que ella entiende por lectura crítica. En ese sentido la prueba debe asirse a los niveles de lectura.

La docente expresa que en lo que refiere a las estrategias pedagógicas para la lectura crítica en el aula, ella trata de llevarlas acorde con los momentos de la clase, es decir, en el antes, durante y después de la lectura. Atendiendo a los aspectos de contenido implícito o explícito, la intencionalidad del autor, el propósito del autor al escribir el texto. Sin olvidar a su vez indagar por los pre saberes del estudiante. Todos los factores mencionados por la docente hacen parte de un proceso de lectura que finalmente lo que pretende es pasar de un nivel literal de lectura a un

nivel crítico. Sin embargo, es claro que estas estrategias pedagógicas se quedan cortas con relación a los resultados que tienen los estudiantes en las pruebas saber, más aún en el componente de lectura crítica.

En cuanto a la concepción de lectura crítica por parte de los estudiantes, ellos consideran que la lectura crítica tiene importancia únicamente si está direccionada con las pruebas saber. Y su concepción respecto a cómo debería apoyarse el proceso de lectura crítica es con textos interesantes, videos, textos cortos, explicaciones breves.

Lo anterior sirvió como orientación para el diseño de 8 talleres basados además en los lineamientos establecidos por el ICFES acerca de lo que es la competencia de la lectura crítica. También los talleres se presentaron con una estructura de tema, objetivo general, objetivos específicos, recursos, estrategias de enseñanza a implementar(que se fundamentaron principalmente en el trabajo de Frida Díaz Barriga) etapa de preparación, etapa de enseñanza, etapa práctica y una posterior evaluación con prueba de selección múltiple similares a las que presentan en las pruebas saber.

Competencias de Lectura Crítica[103]

La prueba de lectura crítica evalúa tres competencias: Estas competencias representan las habilidades cognitivas necesarias para ser un lector crítico. Las dos primeras se refieren a la comprensión del contenido de un texto, ya sea local o global, y la tercera a la aproximación propiamente crítica. Ahora bien, las competencias se evalúan mediante textos que difieren en su tipo y propósito. La razón es que, si bien la lectura crítica de todo texto exige el ejercicio de las

[103] ICFES. Guías: Módulo de lectura crítica SABER PRO 2015-2. Consultado el 07 de julio de 2014, en: http://www.unilibre.edu.co/bogota/pdfs/2015/g4.pdf

competencias mencionadas, éstas se ejercitan de diferentes maneras en función de las características particulares del texto que se trate. A continuación, se explica en más detalle en qué consisten las tres competencias mencionadas.

Tabla 11. Competencias lectura crítica

(1) Identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto. **la comprensión del contenido de un texto a nivel local** **Incluye:** la capacidad de identificar y comprender los eventos, ideas, afirmaciones y demás elementos locales que componen un texto. Su evaluación está entonces dirigida a la comprensión del significado de palabras, expresiones o frases que aparecen explícitamente en el texto. En ausencia de esta competencia, no es posible contar con las dos siguientes.	(2) Comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global **la comprensión del contenido de un texto a nivel global** Esta competencia consiste en la capacidad de comprender cómo se relacionan semántica y formalmente los elementos locales que constituyen un texto, de manera que este adquiera un sentido global Su evaluación siempre involucra varios elementos locales de un texto y exigen reconocer y comprender su articulación	(3) reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido. **la aproximación propiamente crítica al texto** Incluye evaluar la validez de argumentos, identificar supuestos, derivar implicaciones, reconocer estrategias argumentativas y retóricas, relacionar los contenidos con variables contextuales, etc

Fuente: ICFES. Guías: Módulo de lectura crítica SABER PRO 2015-2. Consultado el 07 de julio de 2014, en: http://www.unilibre.edu.co/bogota/pdfs/2015/g4.pdf

Tabla 12. Niveles de desempeño y descripción

Nivel 3	**1. Logra lo de niveles precedentes. Reconoce información implícita en el texto.** Reconoce información implícita en el texto Identifica y caracteriza información abstracta (por ejemplo, supuestos, implicaciones, razones, prejuicios, juicios de valor, etcétera) contenida en un texto	2.**Establece inferencias complejas** Evalúa la estructura y el contenido argumentativo de un texto (por ejemplo, identifica los argumentos que respaldan una tesis o establece relaciones lógicas entre premisas y argumentos). Reconoce relaciones semánticas o formales (premisa-conclusión, tesis-ejemplo, introducción-desarrollo, etcétera) en un texto.	3.**Contextualiza adecuadamente el texto** Relaciona información del texto con información que no está en el texto (y que forma parte del bagaje cultural que se espera de estudiantes de este nivel) Contextualiza el estilo y el contenido de un texto.	4. **Adopta una posición crítica frente a este** Relaciona las estrategias discursivas con contextos socioculturales específicos.	5. **En el ejercicio lector, involucra todo bagaje cultural y social.** Relaciona las estrategias discursivas con contextos socioculturales específicos. Caracteriza las voces presentes en el texto

Nivel 2	**1. Identifica y entiende contenidos explícitos de un texto**. • Localiza información explícita o concreta (por ejemplo, lugares, nombres y fechas) en un texto. • Entiende el significado de las palabras según el contexto.	**2. Tiene una comprensión general de este** Reconoce la idea general de un texto. • Identifica las partes del texto y reconoce la función de estas.	**3. Reconoce estrategias discursivas y su propósito** • Reconoce las voces presentes en un texto. • Reconoce la función de los conectores lógicos que estructuran un texto. • Reconoce las estrategias discursivas de un texto (usadas por el autor para convencer, refutar, informar, etcétera). • Reconoce ideas o afirmaciones explícitas o sugeridas por el autor. • Reconoce el propósito de enunciados específicos en el texto
Nivel 1			El estudiante no alcanza lo definido en el nivel II.

Fuente: http://www.unilibre.edu.co/bogota/pdfs/2015/g4.pdf

En ese sentido los talleres que se presentan son acordes con las competencias y los desempeños de la prueba saber, lectura crítica. Sin embargo, es importante aclarar que la implementación de los mismos obedece a un diagnóstico previo realizado en la institución educativa.

Tabla 13. Talleres de acuerdo con el nivel de desempeño

Taller	Nivel	Desempeño y competencia	Tema: Filosofía Antigua y Racionalismo
Taller 1 (Anexo D)	2	**Identifica y entiende contenidos explícitos de un texto.** Localiza información explícita o concreta (por ejemplo, lugares, nombres y fechas) en un texto.	Orígenes de la Filosofía

		Entiende el significado de las palabras según el contexto.	
Taller2 (Anexo E)	2	**Tiene una comprensión general del texto** Reconoce la idea general de un texto. Identifica las partes del texto y reconoce la función de estas	La pregunta por el ser en los primeros filósofos.
Taller3 (Anexo F)	2	**Reconoce estrategias discursivas y su propósito** Reconoce la función de los conectores lógicos que estructuran un texto.	La mayéutica socrática
Taller4 (Anexo G)	2	**Reconoce estrategias discursivas y su propósito** Reconoce las estrategias discursivas de un texto (usadas por el autor para convencer, refutar, informar, etcétera).	Textos presocráticos-Sofistas-Sócrates
Taller5 (Anexo H)	3	**Establece inferencias complejas** Evalúa la estructura y el contenido argumentativo de un texto (por ejemplo, identifica los argumentos que respaldan una tesis o establece relaciones lógicas entre premisas y argumentos). Reconoce relaciones semánticas o formales (premisa-conclusión, tesis-ejemplo, introducción-desarrollo, etcétera) en un texto	Algunos tipos de argumentos – Meditaciones Metafísicas.
Taller6 (Anexo I)	3	**Adopta una posición crítica frente al texto** Relaciona las estrategias discursivas con contextos socioculturales específicos.	Tipos de argumentos
Taller7 (Anexo J)	3	**Contextualiza adecuadamente el texto** Contextualiza el estilo y el contenido de un texto	El ensayo crítico - El buen Brahma de Voltaire

Taller8 (Anexo K)	3	**Adopta una posición crítica frente al texto** Escritura hipótesis, preguntas o planteamientos que surgen en el proceso de lectura (títulos, subtítulos, lectura de barrido) Después de haber leído texto, confrontar las hipótesis. Conocimiento conceptual del texto a leer. Identificación de propósitos de lectura intrínsecos y extrínsecos Reconocimiento de información relevante (ideas temáticas y secundarias esquemas)	El paso del mito a logos.

Fuente: Autor

7.3. Fase de evaluación de la propuesta

La propuesta se evaluó desde el análisis de los 8 talleres aplicados que a su vez se diseñaron con base en la fase diagnóstica lo que al final nos sirve para introducir el proceso de análisis de la información. Además, como parte de la evaluación se hizo un grupo focal con los 18 estudiantes participantes de la investigación.

7.3.1. Proceso de análisis de la información

Para empezar cuando nos referimos a el análisis es "… la idea general de análisis como proceso aplicado a alguna realidad que nos permite discriminar sus componentes, describir las relaciones entre tales componentes y utilizar esa primera visión conceptual del todo para llevar a cabo síntesis más adecuadas"[104] Así, para

[104] Bunge, 1985. Citado por Gregorio Rodríguez Gómez et al. Metodología de la Investigación Cualitativa**.** Ediciones Aljibe. Granada (España). 1996.

el análisis de datos se hizo una revisión sistemática de concepciones tanto de estudiantes como del docente de lenguaje, con el fin de encontrar las relaciones que podrían tener no solo con de la lectura crítica sino de la manera de trabajarla en conjunto, o dicho de otra manera, cómo es llevada al quehacer docente y cómo es percibida por los estudiantes. Además, dentro de esa interacción se procuró obtener un panorama de la realidad estudiada, a saber, la baja competencia lectora de los estudiantes y, en la medida de lo posible, después de la descripción y comprensión, finalmente ir hacia la elaboración de una propuesta pedagógica para la lectura crítica de textos filosóficos, sin embargo, como sostiene Rodriguez "…el problema de cómo acercarnos a una situación social es el problema de cómo pensamos y sentimos esa situación y de cómo nuestra propia visión de las cosas afecta la recogida de los datos".[105]

7.3.2. Análisis del grupo focal

Tabla 14. Análisis grupo focal con estudiantes

[105] *Ibíd.p.89.*

Pregunta	Categoría	Sub categoría	Descriptor
¿Alguna vez le han hablado de lectura	Lectura crítica	Prueba Saber Nivel cultural	EF1: Sí, para las pruebas ICFES, el cual la lectura crítica es una rama muy importante que es lo que hace que podamos… EF3: Para mí es la parte fundamental como el centro de las teorías ICFES, se nos ha trabajado en ello porque además aumenta nuestro nivel de cultura EF11: la profesora de Español le dedica suficiente tiempo a que seamos críticos al momento de leer y que no seamos superficiales.
¿Qué entienden por lectura crítica?	Niveles de lectura	Inferencial Crítico Argumentos Tipología textual	EF1: Que son niveles de lectura, lo que se puede… es más para estudiar, para entender lo que se quiere. Ef15: Es algo explícito Ef2: Entendemos por lectura crítica… Pues Para mí lo crítico pues son los argumentos al leer un libro, me refiero a lo que vemos más allá de los simples textos. Ef4: Que, si hay alguna enseñanza, si podemos contextualizarlo de un modo diferente, de diferentes maneras, porque un libro si usted lo toma de una manera personal o usted lo critica, usted va a sacar sus partes buenas y sus partes malas. Ef9: Estoy de acuerdo con EF4, me refiero a que los libros tienen cosas ocultas que uno tiene que ver más allá de la historia simple. Por ejemplo, la historia del libro del Principito es un libro muy, muy, común de los niños pero que también nos deja muchas enseñanzas para la vida adulta, es un libro como maquillado para los niños pero que nos deja enseñanzas para la vida adulta, eso pienso yo que es lectura crítica, la forma en la que podemos ver los textos más allá de una simple lectura. EF13: Yo quiero decir que es como evaluar el contenido del texto. EF9: Mirar que las oraciones concuerden, mirar qué tipo de texto es. EM12: ahí si es literal o crítico EF4: informativo, narrativo, descriptivo

¿Algún docente les ha orientado sobre lectura crítica?	Orientación sobre lectura crítica	Estrategias pedagógicas Filosofía Español	EF2: Sí, la profesora de español EF1: El profesor de Filosofía EF1: ¿La lectura crítica se puede dar en diferentes ramas? EF2: Desde mi punto de vista es todas las áreas se ve lectura crítica porque tenemos que leer y escribir. EM15: Pero de diferentes formas EF2: Usan diferentes estrategias
¿Consideran importante la lectura crítica en su	La importancia de la lectura crítica	Como base de lectura. Importancia de evaluar lo que se lee. Mejor entendimiento de lo que se lee	EF1: si, si EF4: la lectura crítica es la base… Es lo que nos lleva a ir más allá de lo que se lee. EF2: Porque es importante evaluar lo que se lee y se dice EM13: Para poder entender mejor
¿Cómo los docentes deberían evaluar la lectura crítica en el	Evaluación de la lectura crítica en el aula	Textos interesantes Videos Textos cortos Explicación breves	EF1 Con libros interesantes, textos. De la forma que nos expliquen párrafos, mostrarnos videos que sean más dinámicos y enseñarnos que leer no es malo. EF1: Siempre se ha dicho que los libros de Filosofía son aburridos porque son eternos y extensos, en cambio cuando es una explicación breve como la que usted suele hacernos acerca de los libros o nos recomienda libros o nos cuenta cosas que han pasado en el tiempo con relación a los libros, se vuelve más dinámico como a través de videos porque sí hay que admitir que leer es parecido los videos no son extensos
¿Consideran que es importante la lectura crítica en el país?	La importancia de la lectura crítica en el país	Personas educadas	EF1: La lectura crítica crea educación hacia los estudiantes, hace que seamos personas muchísimo más educadas, más finas… (Suena celular… risas) bueno, como les iba diciendo la lectura crítica es importante para crear un país educado, un país formado y un país que vea más allá de los parámetros establecidos. Eso es para mí la importancia de la lectura crítica en la educación y no es cualquier educación, es todos los tipos de educación que la lectura crítica tiene gran importancia para todos.

Reflexión
Cuando se indaga a los estudiantes acerca de la lectura crítica ellos la asocian inmediatamente con las pruebas saber, y en general sostiene que cuando se habla de lectura crítica dentro del aula está ligado a las pruebas saber. En ese sentido se les inquiere por la lectura crítica a partir de los niveles de lectura, pero al respecto sus respuestas no son muy concretas, más bien sus respuestas dejan ver que tienen confusión respecto a los conceptos y el proceso de lectura crítica, tal confusión llega hasta el punto de que asocian los niveles de lectura con argumentar. Por lo anterior es que los docentes debemos darles orientaciones concretas a los estudiantes, en primer lugar, partiendo de los objetivos de la clase y de aclarar aspectos conceptuales. Sin embargo, dicha tarea parece relegada para muchas asignaturas, excepto la de lenguaje y Filosofía. La labor de llevar la lectura crítica al aula es posible, más si los estudiantes tienen una visión positiva de la lectura, por ejemplo, algunos estudiantes consideran que la lectura crítica es importante porque permite entender mejor lo que se lee, así que la motivación resulta fundamental para que los estudiantes se interesen más por este ejercicio intelectual.

Fuente: Autor

7.3.3. Entrevista docente

Tabla 15. Entrevista a docente

Objetivo 1. Preguntas			
Categoría	**Subcategoría**	**Descriptor**	**Análisis**

Lectura crítica en el colegio	Instituciones externas Maestría Capacitaciones	Básicamente de la institución no, yo creo que es más de instituciones externas, específicamente pues, de a través de mis estudios de maestría, que puntualmente llevo a cabo y pues, las capacitaciones que envía el ministerio de educación a través de la secretaria de educación departamental. En cuanto a los compañeros, pues exclusivamente es con los compañeros de maestría con los que he interactuado y a nivel de estudiantes son muy pocos, muy pocos lo que hablan de lectura crítica.	Respecto a la capacitación que reciben los docentes con relación a la lectura crítica es nula, sin embargo, del ministerio de educación nacional están llegando capacitaciones para los profesores del área de lenguaje en lo que refiere a las pruebas saber, lo que trae implícito el tema de la lectura crítica como uno de los componentes de la prueba. Además de las capacitaciones la docente manifiesta que en sus estudios de maestría ha logrado profundizar más en el tema de lectura crítica, esto a través de la interacción con los compañeros y sus maestros. Sin embargo, a pesar de la formación constante de la docente, esta narra con preocupación que con los estudiantes es poco lo que se habla de lectura crítica como curiosidad del estudiante, limitándose el tema solo a las actividades del aula.
La lectura crítica máximo proceso de comprensión lectora.	Comprensión lectora Niveles de lectura Contexto	Es el proceso máximo que se lleva en la comprensión lectora, eh, lo hace, pues dicen que un buen lector lleva a cabo este proceso de lectura crítica y que obviamente, pues, tiene los niveles… ha manejado el nivel literal, inferencial, pues, previamente, específicamente es eso y de acuerdo al contexto en el que se da el texto	Para la docente la lectura crítica es el máximo nivel de lectura que se puede llevar a cabo, lo cual es coherente con los niveles de lectura, que sirven como referente teórico para la aplicación de las pruebas Saber. Para la docente el buen lector es un lector crítico. Pero para llegar hasta ahí se debe pasar por una serie de etapas de lectura que comprenden en un primer momento el paso por una lectura literal en donde se presta atención a lo que dice el texto en un sentido explícito, mientras en el nivel inferencial lo que se hace es interpretar esa nueva información con base en mis experiencias y conocimientos como lector, que también se verán a su vez modificados por eso nuevo que estoy adquiriendo. En El nivel crítico no solo interesa qué es lo que se dice, sino que es muy importante el cómo se dice y el por qué, es decir indago cuáles son los propósitos, los sesgos y el contexto del texto. Por todo lo anterior al parecer para la docente tiene muy claro en el ámbito teórico de la lectura lo que es lectura crítica.

Orientaciones sobre lectura crítica	Compartir conocimiento Actualización de conceptos	Hum… sí, las orientaciones es más como interacción, como de compartir conocimientos, específicamente con mis compañeros de maestría, acá con usted que está llevando sus estudios, entonces es más como de interacción, de actualización de conceptos y estrategias.	Respecto a las orientaciones de lectura crítica, la docente afirma que en la mayoría de los casos la interacción con sus compañeros que se traduce en un compartir conocimientos, más en el ámbito de la maestría le resulta enriquecedor en lo que refiere a la actualización de conceptos, particularmente en lo que refiere a lectura crítica. Es curioso que en el ámbito de la institución educativa en la que la docente labora no resulte un lugar de actualización de conceptos respecto al tema, ya sea porque los otros docentes desconocen el tema o porque simplemente no hay interés de parte de los mismos por mantenerse actualizados respecto a la temática.
Autores sobre lectura crítica	Cooper Cassany Literacidad crítica	Sí, Específicamente Cooper, Cassany, lo plantea muy bien como literacidad crítica y los autores que prácticamente se mencionan en los lineamientos.	Tal vez sean muchos los teóricos que se refieran al proceso de lectura crítica, pero para la docente resultan significativos Cooper y Cassany, la profesora tiene presente un concepto teórico de Cassany, a saber, la literacidad crítica que identifica como lectura crítica.
Prueba saber y lectura crítica	Diferencias Similitudes Proceso Directrices	Yo no creo que existe diferencias, más bien veo mucha relación, muchas similitudes, creo que el proceso se lleva con base en esas directrices y siguiendo criterios establecidos por el ministerio	Desde la perspectiva de la docente existe coherencia entre las pruebas saber y lo que ella entiende por lectura crítica. En ese sentido la prueba debe asirse a los niveles de lectura.
Importancia de la lectura crítica	Competencias básicas Falencia	Claro que sí, si vemos que una de las principales falencias es las dificultades que los estudiantes tienen en las competencias básicas en las diferentes áreas considero que el nivel de lectura crítica es bajo y se debe trabajar en clase.	Cuando se le pregunta a la profesora por la importancia de la lectura crítica, en un primer momento ella parte de la afirmación de la importancia de la lectura crítica, incluso ella va más allá al afirmar que la lectura crítica es un nivel de lectura que debe asumirse como una competencia básica. Como nivel de lectura los estudiantes, según la docente tiene un nivel muy bajo, sin embargo, más que un factor negativo, ella percibe la situación como un aspecto en el que se debe trabajar con más ahínco en el aula.

Utilidad de la lectura crítica para los estudiantes.	El juicio Asumir posición Vida cotidiana Criterio, Argumentación	Pues yo creo que para que ellos no solamente asuman una posición o establezcan juicios de valor en un aula de clase, sino que lo lleven a su vida cotidiana, sí, a que establezcan criterios frente a lo que leen y a lo que conocen, yo creo que el proceso de argumentación es muy importante en cualquier aspecto de la vida ya sea el personal, el académico o el laboral.	En lo que refiere a la utilidad que puede representar para los estudiantes el manejo del nivel de lectura crítica, la docente manifiesta que es importante que los estudiantes puedan establecer juicios de valor no sólo en un aula, sino en la vida cotidiana, así mismo establecer criterios frente a lo que leen. Para ella, desde la lectura crítica se desarrolla un proceso de argumentación que es muy importante para la vida tanto como cotidiana como laboral del estudiante. Es curioso que cuando se le indagó a la docente por la utilidad que podía tener la lectura crítica para los estudiantes, no se mencionó en ningún momento la prueba saber, más si se tiene en cuenta, que la docente afirma que el nivel de lectura crítica de los estudiantes es muy bajo. En ese sentido debe existir coherencia entre lo expresado por la profesora y los resultados de las pruebas saber en cuanto a la prueba de lectura crítica se refiere.
Estrategias pedagógicas para la lectura crítica en el aula	Implícito, Explícito Momentos de lectura Intencionalidad, Propósito Conocimiento previo	Pues yo trato de llevar las estrategias en los diferentes momentos: en el antes, durante y después de la lectura, atendiendo pues , a los contenidos implícitos y explícitos del texto y también pues a la intencionalidad, al uso, al propósito que tiene determinado texto, entonces lo que yo hago es de acuerdo a los conocimientos previos que los estudiantes tengan, hacer un tipo de lectura de diferente clase: una lectura guiada, en voz alta, etcétera, y de acuerdo a eso establecer preguntas o interrogantes que permitan a ellos dar cuenta de esos contextos y por último, pues, establecer una conclusión, un criterio o hacer un resumen en los que ellos asuman una posición.	La docente expresa que en lo que refiere a las estrategias pedagógicas para la lectura crítica en el aula, trata de llevar las estrategias acordes a los momentos de la clase, es decir, en el antes, durante y después de la lectura. Atendiendo a los aspectos de contenido implícito o explícito, la intencionalidad del autor, el propósito del autor al escribir el texto. Sin olvidar a su vez indagar por los pre saberes del estudiante. Todos los factores mencionados por la docente hacen parte de un proceso de lectura que finalmente lo que pretende es pasar de un nivel literal de lectura a un nivel crítico. Sin embargo, es claro que estas estrategias pedagógicas se quedan cortas con relación a los resultados que tienen los estudiantes en las pruebas saber, más aún en el componente de lectura crítica.
Reflexión Para muchos docentes la formación constante en su área de conocimiento es esencial, tanto para mejorar las prácticas pedagógicas como para no quedarse relegado en el mundo de la educación que			

es tan cambiante y más hoy que estamos en la era de la información y donde los conceptos que hoy son válidos y las prácticas docentes que se ven como la novedad, mañana ya son vistas como obsoletas.

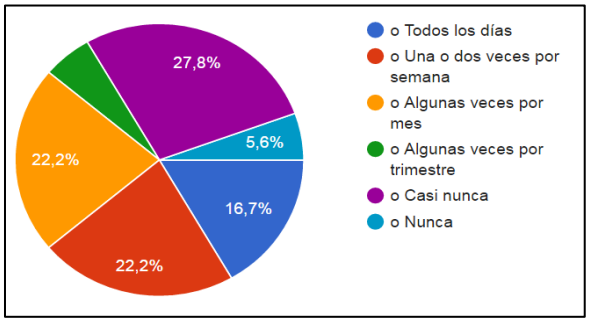
En un mundo que cambia tan rápido mantenerse al día requiere de un gran esfuerzo. Pero en muchos casos por el afán de mostrar las actualizaciones en el papel, nos actualizamos conceptualmente pero no necesariamente implica eso que cambiemos nuestras prácticas docentes. Por tal motivo el equilibrio tanto en el ámbito conceptual como en la práctica docente es esencial en el proceso de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes.

Ahora bien, respecto a las estrategias de enseñanza – aprendizaje que se puedan llevar al aula ocurre el mismo fenómeno de que lo que es novedoso en un momento resulta que al poco tiempo no lo es, por lo que nosotros los docentes debemos estar muy pendientes de las actitudes de los estudiantes frente a la clase, porque si hacemos caso omiso puede que los estudiantes pierdan el interés y la motivación con mucha facilidad. En ese sentido el docente tiene una labor hercúlea, pero que al tiempo se ameniza porque los ejercicios de lectura crítica, de un lado permiten o mejor aún, exigen la diversidad textual, por lo que se puede hacer lectura crítica de diferentes géneros literarios pasando por la literatura tanto fantástica como científica. Por lo que la lectura crítica presenta un gran espacio de acción. Aquí solo se hace referencia a los textos continuos que es el enfoque de esta investigación, pero no se hace obvia la importancia de los textos discontinuos como ejercicio para la lectura crítica. De modo que si llevamos textos que logren mantener el interés de los estudiantes, al menos el ejercicio de lectura estará garantizado.

Fuente: Autor

7.3.4. Análisis de resultados - cuestionario a estudiantes

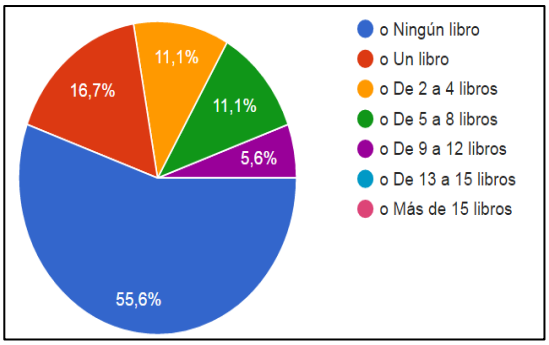
Gráfica 7. Cuándo lee



Fuente: Autor

Se puede apreciar que la mayoría de los estudiantes encuestados no acostumbran a leer en su tiempo libre, esto considerando que el 22.2 % manifiestan leer algunas veces por mes, el 5.6 % por trimestre, el 27,8 casi nunca y el 5.66% nunca, esto equivale a que en total un 61.2 % de los estudiantes no destinan su tiempo libre para la lectura, sin embargo, el 38,8% leen por lo menos una vez a la semana.

Gráfica 8. Libros leídos el último año

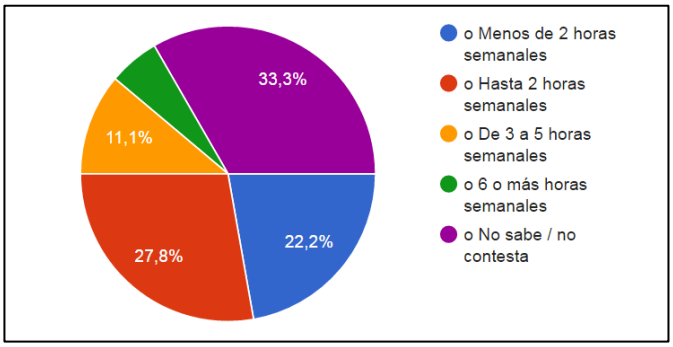


Fuente: Autor

Se puede apreciar que los estudiantes encuestados leen poco o en muchos casos ningún libro en lo que fue el año pasado. Lo anterior considerando que el 55.6% de los estudiantes manifiesta no haber leído un libro el año pasado frente a un

38.9% que está en el rango de lectura de uno a ocho libros leídos. Tan sólo un 5.6% manifiesta haber leído más de 8 libros.

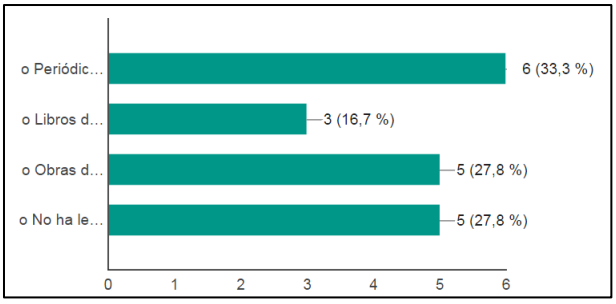
Gráfica 9. Horas semanales de lectura



Fuente: Autor

En cuanto a las horas a la semana que los estudiantes manifiestan dedicar a la lectura los resultados indican que un 22.2% lee menos de 2 horas a la semana, un 27.8% dedica hasta dos horas a la semana y un 11.1% dedica de 3 a 5 horas semanales. El restante de encuestados correspondiente a un 33.3% no sabe o no contesta.

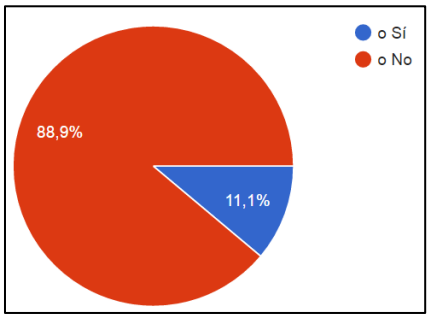
Gráfica 10. Lecturas hechas la última semana



Fuente: Autor

En cuanto a lo que leen los estudiantes un 72.2% afirma haber leído algún tipo de texto durante la última semana siendo que el 33.3% afirma leer periódicos mientras que un 16.7% libros de texto, profesionales o científicos y un 27.8% obras literarias. Lo que hace contraste con un 27.8% que manifiesta no haber leído durante la última semana.

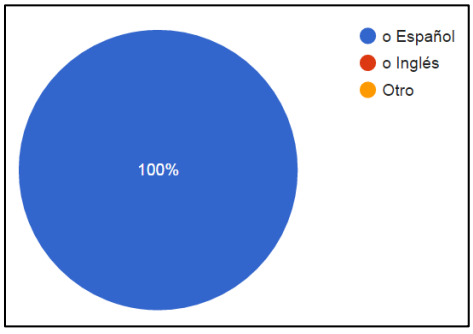
Gráfica 11. Lectura asignada por el colegio



Fuente: Autor

Respecto a si los estudiantes están leyendo algún libro que le hay mandado el colegio el 88.9%, es decir 16 estudiantes sostiene que no. El restante 11.1% sostiene que sí.

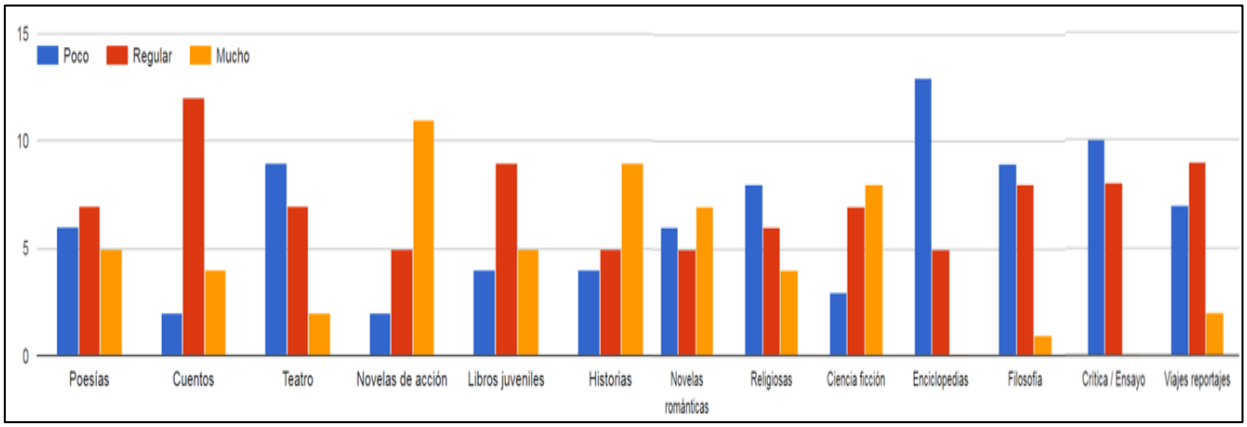
Gráfica 12. Idioma de los libros que leen



Fuente: Autor

El 100 % de los estudiantes afirman que los libros que han leído estaban escritos en español.

Gráfica 13. Gusto por géneros de lectura



Fuente: Autor

En cuanto a los géneros que prefieren los estudiantes al momento de leer tenemos que la poesía poco le gusta a un 33.3% de los estudiantes, regular un 38.9 y mucho un 27.8%

Con relación a los cuentos poco le gustan a un 11.1%, regular a un 66.7% y mucho al 22.2%

El teatro poco un 50%, regular el 38.9% y mucho el 11.1%

Novelas de acción poco el 11.1%, regular el 27.8% y mucho el 61.1%

Libros juveniles poco 22.2%, regular 50% y mucho 27.8%

Historias poco el 22.2%, regular el 50% y mucho el 27.8%

Novela romántica poco 33.3%, regular 27.8% y mucho 38.9%

Religiosas poco el 44.4% regular 33.3% y mucho el 22.2%

Ciencia ficción poco el 16.7% regular 38.9. % y mucho 44.4%

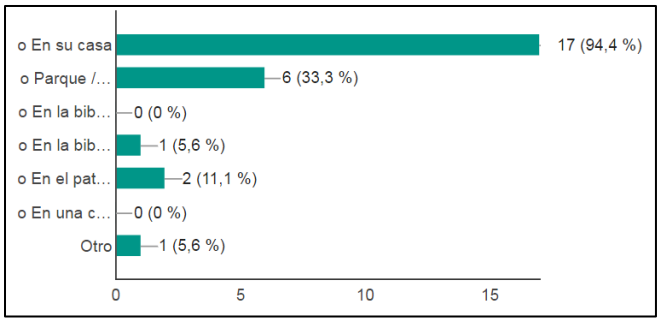
Enciclopedias poco 72.2%, regular 27.8% y mucho 0%

Filosofía poco 50% regular 44.4% y mucho 5.6%

Crítica y ensayo poco 38.9%regular 50% mucho 11.1%

Viajes y reportajes poco 38.9% regular, 50% mucho 11.1%

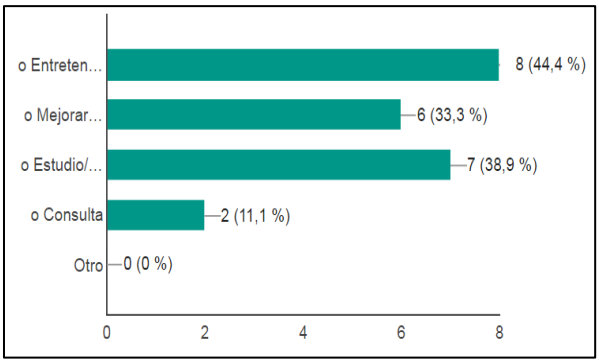
Gráfica 14. Lugar de lectura



Fuente: Autor

Respecto a los lugares en lo que acostumbran a leer los estudiantes, la respuesta fue unánime en tanto el 94.4% lo hace en su casa. Sin embargo, algunos acostumbran a leer en más de un lugar siendo que un 33.3% lee en un parque o al aire libre, un 5,6% lo hace en la biblioteca del colegio y un 11.1% en el descanso o recreo.

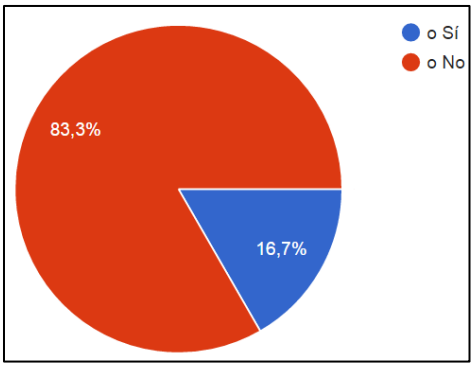
Gráfica 15. Motivo de lectura



Fuente: Autor

En cuanto a los motivos que manifiestan los estudiantes para la lectura del último libro que leyeron, el 44.4% afirma que el entretenimiento, un 33.3% considera que es mejorar el nivel cultural y un 38.9 estudio o trabajo escolar y sólo un 11.1% para consultas.

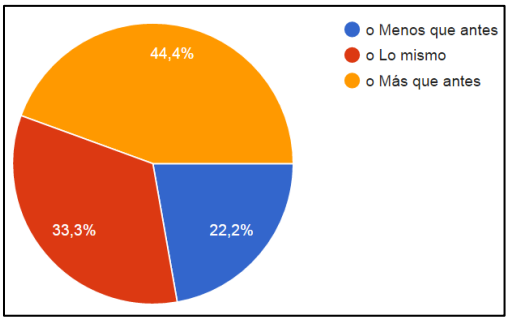
Gráfica 16. Percepción sobre lectura



Fuente: Autor

Respecto a la pregunta que se les hace a los estudiantes acerca de si ellos consideran que leen bastante, tenemos que el 16.7% que equivale a 3 estudiantes, considera que sí, mientras el restante, es decir el 83.3% considera que no.

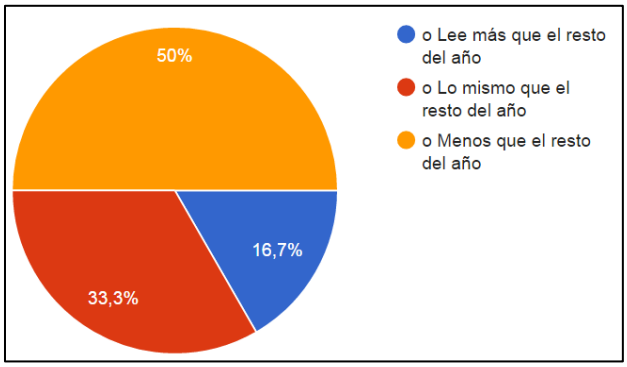
Gráfica 17. Relación lectura antes y ahora



Fuente: Autor

Con relación a la pregunta por la reflexión de lo que leía antes y lo que lee ahora, un 22.2% afirma que lee menos que antes, un 33.3% sostiene que lee lo mismo y un 44.4% considera que lee más que antes.

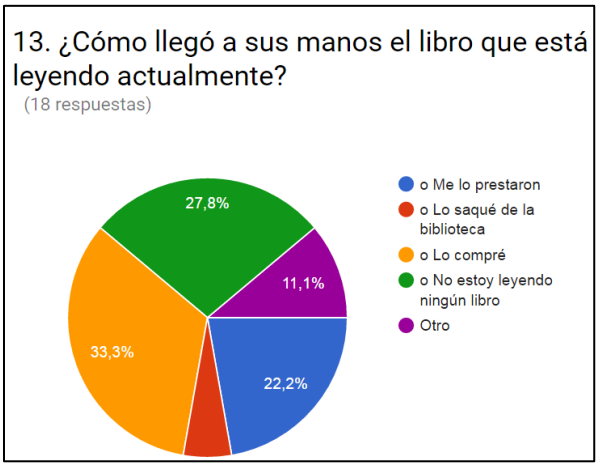
Gráfica 18. Lectura en periodo de vacaciones



Fuente: Autor

En los periodos de vacaciones un 50% considera que lee menos que el resto del año, un 33.3% considera que leer lo mismo que el resto del año y un 18.7% considera que lee más que el resto del año.

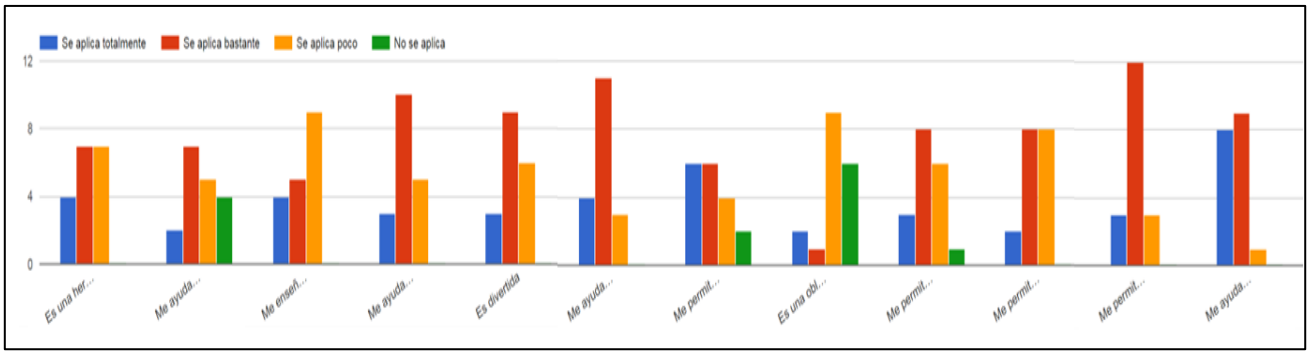
Gráfica 19.Libro que está leyendo - adquisición



Fuente: Autor

Respecto a cómo llegó las manos del estudiante el libro que lee actualmente, un 22.2% afirma que se lo prestaron, un 5.6% que lo sacó de la biblioteca, un 33.3% que lo compró, un 27.8% afirma que no está leyendo ningún libro.

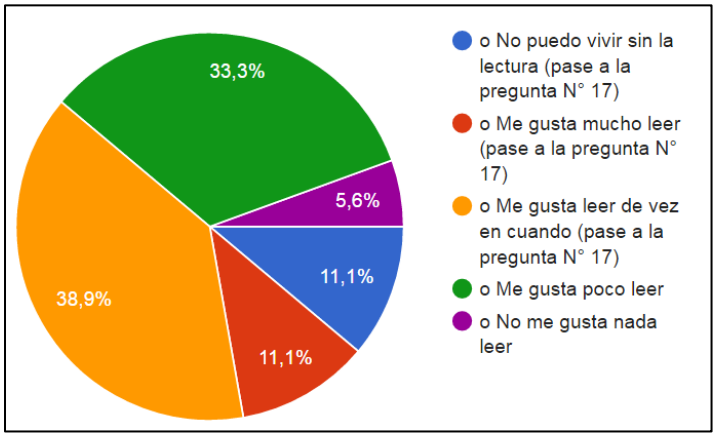
Gráfica 20. Motivos para realizar la lectura



Fuente: Autor

En cuanto a los diversos motivos que manifiestan los estudiantes al momento de leer, en la mayoría de los casos entienden la lectura como una ayuda para encontrar trabajo, comprender el mundo, descubrir lo que necesitan conocer y consideran que es ayuda para escribir mejor. Sólo 11.1% de los estudiantes considera la lectura como obligación.

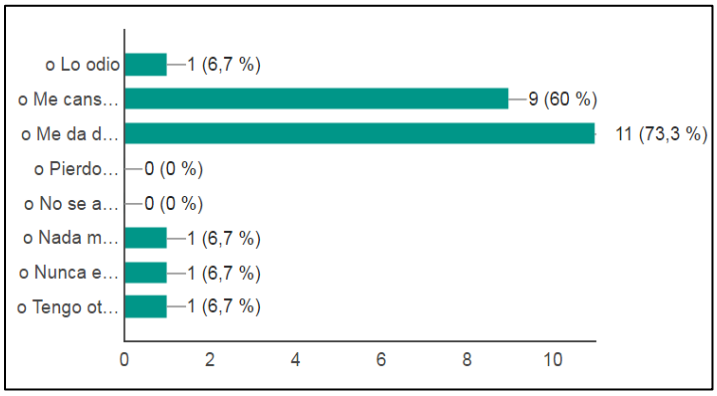
Gráfica 21. Relación con la lectura



Fuente: Autor

En cuanto a la relación que los estudiantes manifiestan con la lectura, un 22.2 % de ellos muestra sentir mucho gusto frente a un 33.3% que les gusta leer poco. Sólo el 5.6% declara no sentir gusto por la lectura.

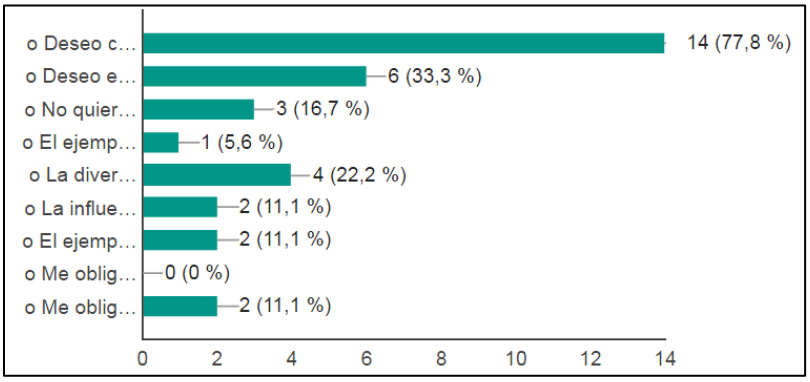
Gráfica 22. Gusto por la lectura



Fuente: Autor

Los estudiantes dicen leer poco porque les da dolor de cabeza o se les cansa la vista.

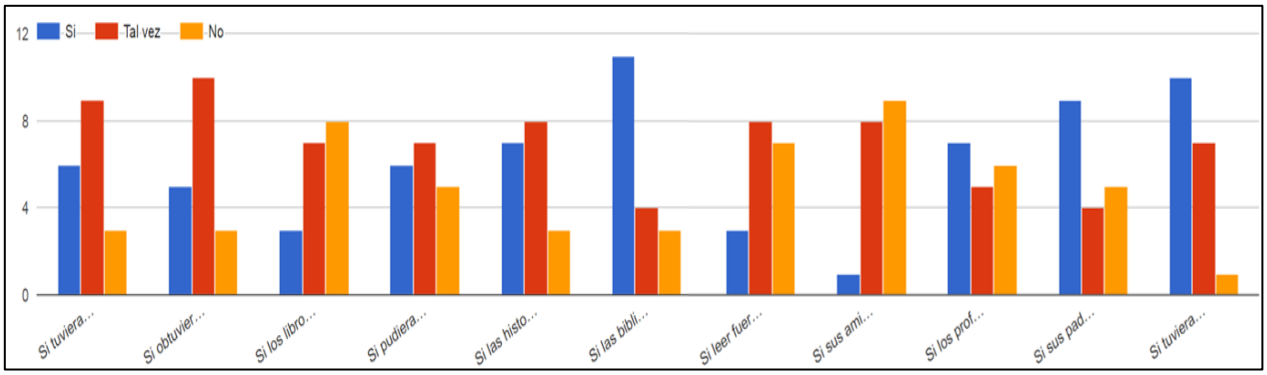
Gráfica 23. Motivación a leer



Fuente: Autor

En cuanto a lo que lleva a leer a los estudiantes un 77.8% manifiesta que es el deseo de conocer cosas nuevas. Un 33.3% considera que es importante leer para expresarse bien y un 22.2% encuentra la lectura como diversión.

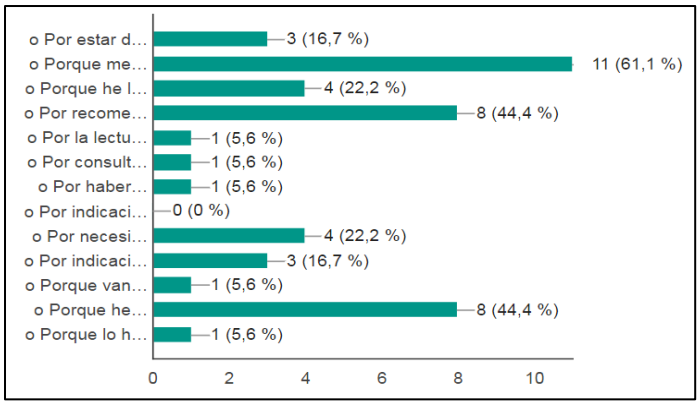
Gráfica 24. Motivo para leer más



Fuente: Autor

Los estudiantes afirman que tal vez leerían más si tuvieran más tiempo y disfrutaran más de la lectura y sin duda leerían más si sus padres les animaran, si las bibliotecas estuvieran más cera y si tuvieran que hacer trabajo que necesiten de lecturas complementarias.

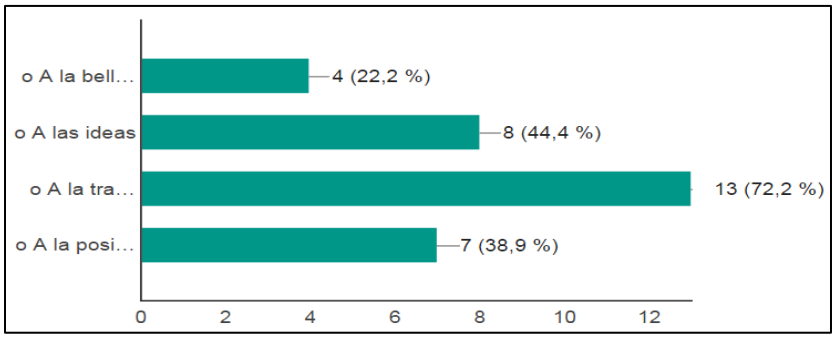
Gráfica 25. Selección de libros para lectura



Fuente: Autor

En cuanto a los libros que escogen para leer un 61.1% afirma que su predilección radica en el título y la portada, un 44,4% por recomendación de un amigo o familiar o porque existe una película o una serie de televisión.

Gráfica 26. Aspectos relevantes en una obra



Fuente: Autor

Lo más importante en una obra para loes estudiantes es la trama o la historia, así lo ratifican el 72.2% de ellos, en el mismo sentido un 44.4% considera que son las ideas y finalmente un 38.9% le da importancia a la posibilidad de aprender cosas nuevas.

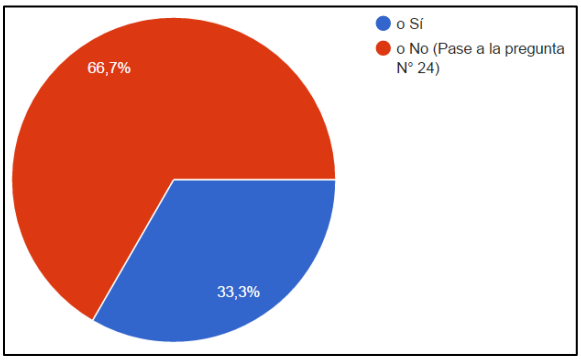
Gráfica 27. Libros favoritos

ninguno
ninguno
ninguno
ninguno
la biblia
la biblia
Los Juegos del Hambre Suzaine Collins, Ciudades de Papel John Green, Buscando a Alaska John Green
juegos del hambre, cien años de soledad, el coronel no tiene quien le escriba
1. mas aya del bien y el mal- federick nishet
cien años de soledad,,quien se roba mi queso-- la maría
colmillo blanco el coronel no tiene quien le escriba(Gabriel García marqués) crónica de una muerte anunciada(Gabriel García marqués)
Crónicas de una muerte anunciada- Juan Salvador Gaviota- Periodicos
cien años de solead,el coronel no tiene quien le escriba,la mata
GABRIEL GRACIA MARQUES, DETRÁS DE LOS ROSALES, CUENTOS DE LA CALLE.
quien se a llevado mi queso, sangre de campeón sin cadenas, no mas
LA METAMORFOSIS, POR TU AMOR, CRÓNICA DE UNA MUERTE ANUNCIADA
cien años de soledad. el viejo del mar.maria
a un no tengo

Fuente: Autor

Se les pidió a los estudiantes que escribieran sus 3 libros favoritos, la mayoría de los estudiantes no escribió el nombre de los tres libros con el nombre del respectivo autor, además, en algunos casos se evidencia la falta de ortografía de los títulos y autores que referenciaron. Sin embargo, en cuanto a género literario se refiere, la mayoría mostró inclinación a la novela, específicamente hacia la obra de Gabriel García Márquez.

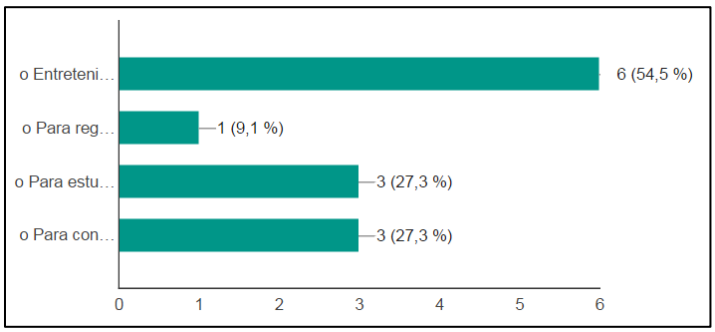
Gráfica 28. Compra de libro en el último año



Fuente: Autor

Respecto a si los estudiantes compraron un libro el año pasado el 66.7% responde que no, frente a un 33.3% que sí.

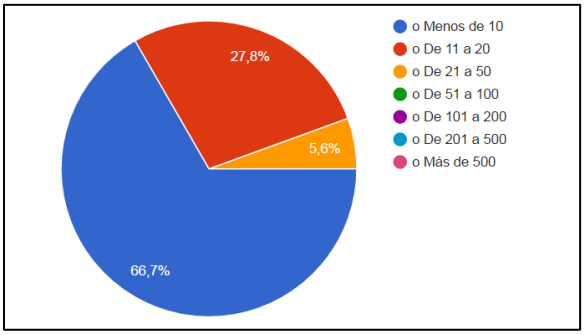
Gráfica 29. Motivo de compra



Fuente: Autor

Respecto a ese 33.3% que compró un libro el año pasado, se les indaga acerca de por qué compró el libro. El 54.4 % afirma que, por entretenimiento, mientras otro 54.4% lo compró para estudiar y hacer trabajos escolares. Sólo un 9.1% compró para regalar.

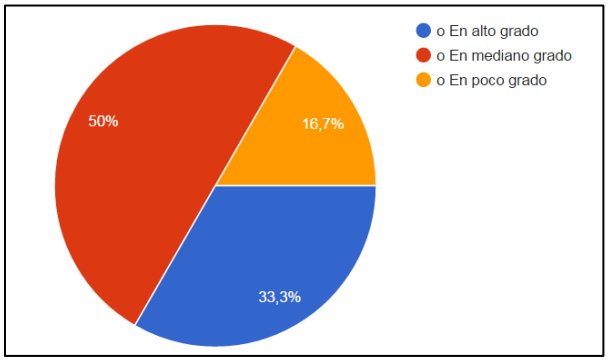
Gráfica 30. Número de libros en casa



Fuente: Autor

En razón a cuántos libros tienen los estudiantes encuestados en sus casas, el 66.7% manifiesta que menos de 10 y el 27.8% de 11 a 20.

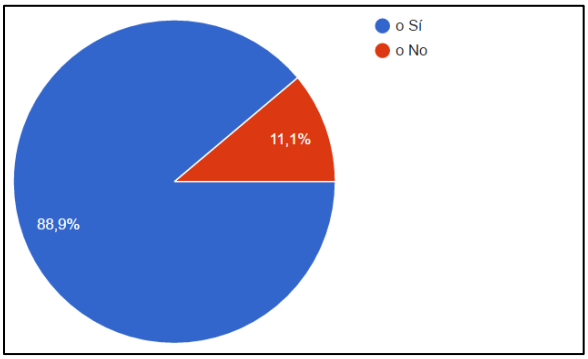
Gráfica 31. Interés por la lectura



Fuente: Autor

Con relación a si la lectura es algo que le interesa en general, el 50% de los estudiantes afirma que, en mediano grado, frente a un 33.3 que sostiene que en alto grado y un 16.7 en menor grado.

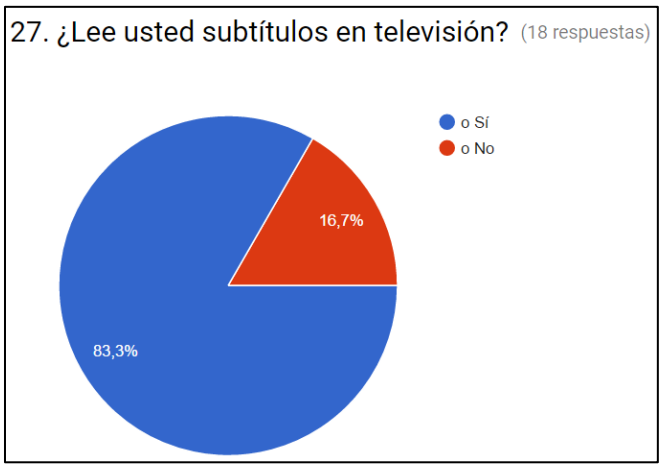
Gráfica 32. Hábito lector



Fuente: Autor

En cuanto a si los estudiantes leen más de 15 minutos diversos textos, ya sean libros, revistas, diarios o textos digitales, el 88.9% afirma que sí mientras el 11.1 sostiene que no.

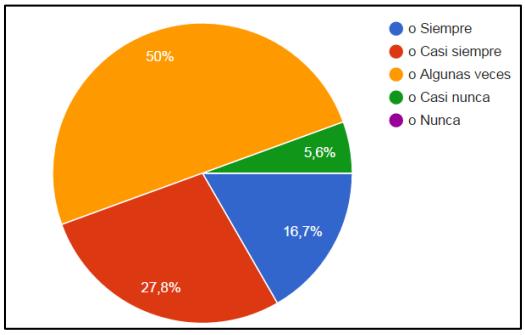
Gráfica 33. Lectura de subtítulos



Fuente: Autor

Respecto a la indagación acerca de si los estudiantes leen subtítulos en televisión, el 83.3% dice que sí y el 16.75 que no.

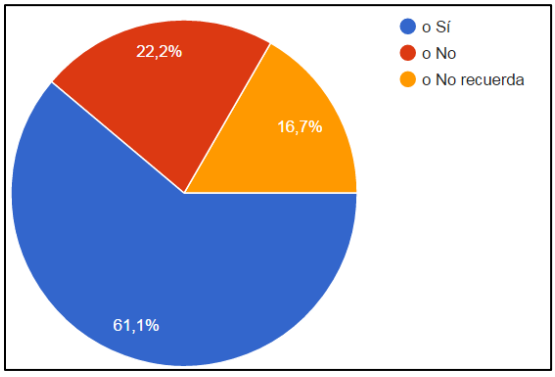
Gráfica 34. Lecturas en cartelera



Fuente: Autor

En cuanto a si leen los carteles en la cartelera del colegio un 66.7% lo hace siempre o algunas veces y el restante nunca o casi nunca.

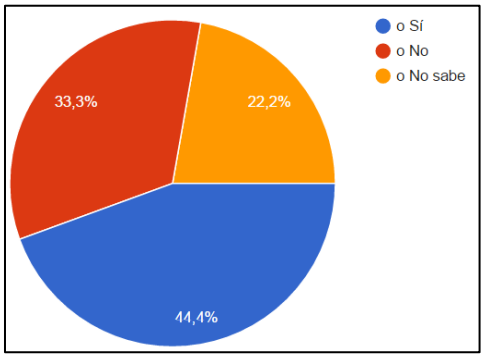
Gráfica 35. Lectura en la infancia



Fuente: Autor

Respecto a la indagación con los estudiantes acerca de si su infancia le leían o leía un 61.1% sostiene que sí mientras un 38.9% dice que no o no se acuerda.

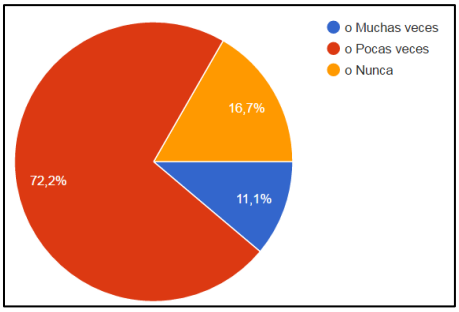
Gráfica 36. Lectura de padres



Fuente: Autor

Respecto a si los padres les leen habitualmente un 44.4% dice que sí y un 55.5% dice que no o no sabe.

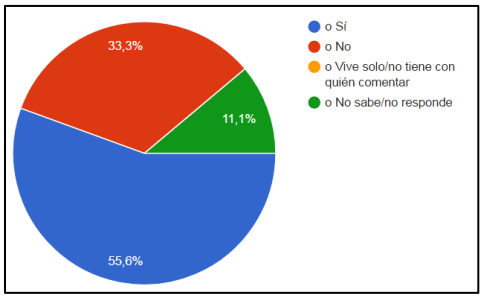
Gráfica 37. Entorno de lectura



Fuente: Autor

En cuanto a después de que aprendió a leer sus padres o familiares le regalaron libros, historietas o revistas, el 89% afirma que pocas veces o nunca, mientras que el 11.1% dice que muchas veces.

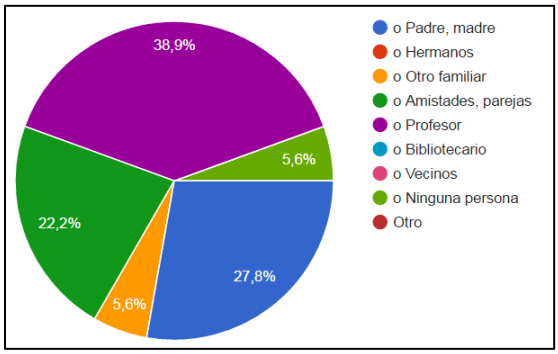
Gráfica 38. Ambiente de lectura



Fuente: Autor

Respecto a si los estudiantes comentan con las personas que viven las lecturas que hacen en libros, revistas, diarios o el computador, el 56% sostiene que sí mientras el 44.4% no lo hace o no sabe o no responde.

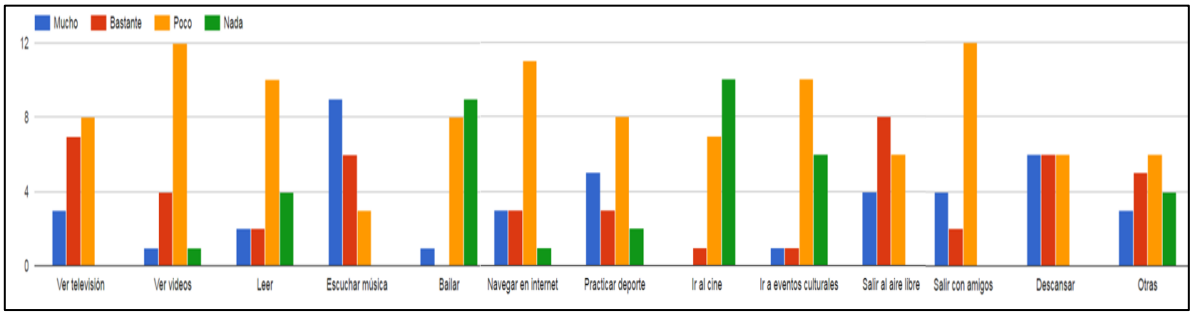
Gráfica 39. Influencia a la lectura



Fuente: Autor

Respecto a las personas que influyen para que el estudiante lea un 66.7% señala al profesor y al bibliotecario, un 34.4% señala que la familia.

Gráfica 40. Actividades tiempo libre



Fuente: Autor

Respecto a las actividades que hacen en su tiempo libre los estudiantes, la mayoría de ellos poco ve televisión, ve videos, lee, navega en internet, practica deporte. Sin embargo, muestran mucho gusto por escuchar música y salir al aire libre.

Tabla 16. Resultados objetivo 2

OBJETIVO 2		
Categoría	**Subcategoría**	**Descriptor** **P1 –p34 – 18 participantes**
1-Tipos de textos que ha leído	Periódicos y revistas, libros de texto profesionales, técnicos científicos u obras literarias, subtítulos de televisión, carteleras de colegio, diarios.	P2: Se puede apreciar que los estudiantes encuestados leen poco o en muchos casos ningún libro en lo que fue el año pasado. Lo anterior considerando que el 55.6% de los estudiantes manifiesta no haber leído un libro el año pasado frente a un 38.9% que está en el rango de lectura de uno a ocho libros leídos. Tan sólo un 5.6% manifiesta haber leído más de 8 libros. P4: En cuanto a lo que leen los estudiantes un 72.2% afirma haber leído algún tipo de texto durante la última semana siendo que el 33.3% afirma leer periódicos mientras que un 16.7% libros de texto, profesionales o científicos y un 27.8% obras literarias. Lo que hace contraste

		con un 27.8% que manifiesta no haber leído durante la última semana. P26: En cuanto a si los estudiantes leen más de 15 minutos diversos textos, ya sean libros, revistas, diarios o textos digitales, el 88.9% afirma que sí mientras el 11.1 sostiene que no. P27: Respecto a la indagación acerca de si los estudiantes leen subtítulos en televisión, el 83.3% dice que sí y el 16.75 que no. P28: En cuanto a si leen los carteles en la cartelera del colegio un 66.7% lo hace siempre o alguna veces y el restante nunca o casi nunca. P32: Respecto a si los estudiantes comentan con las personas que viven las lecturas que hacen en libros, revistas, diarios o el computador, el 56% sostiene que sí mientras el 44.4% no lo hace o no sabe o no responde
2-Géneros de lectura	Poesía, teatro, novelas de acción, libros juveniles, Historia, novelas románticas, religiosas, ciencia ficción, enciclopedias, Filosofía, crítica/ensayo, viajes, reportajes.	P7:En cuanto a los géneros que prefieren los estudiantes al momento de leer tenemos que la poesía poco le gusta a un 33.3% de los estudiantes, regular un 38.9 y mucho un 27.8% Con relación a los cuentos poco le gustan a un 11.1%, regular a un 66.7% y mucho al 22.2% El teatro poco un 50%, regular el 38.9% y mucho el 11.1% Novelas de acción poco el 11.1%, regular el 27.8% y mucho el 61.1% Libros juveniles poco 22.2%, regular 50% y mucho 27.8% Historias poco el 22.2%, regular el 50% y mucho el 27.8% Novela romántica poco 33.3%, regular 27.8% y mucho 38.9% Religiosas poco el 44.4% regular 33.3% y mucho el 22.2% Ciencia ficción poco el 16.7% regular 38.9.%y mucho 44.4% Enciclopedias poco 72.2%, regular 27.8% y mucho 0%

		Filosofía poco 50% regular 44.4% y mucho 5.6% Crítica y ensayo poco 38.9%regular 50% mucho 11.1% Viajes y reportajes poco 38.9% regular, 50% mucho 11.1%
3-Relación con la lectura	No puedo vivir sin la lectura Me gusta mucho leer Me gusta leer de vez en cuando Me gusta leer poco No me gusta leer	P15: En cuanto a la relación que los estudiantes manifiestan con la lectura, un 22.2 % de ellos muestra sentir mucho gusto frente a un 33.3% que les gusta leer poco. Sólo el 5.6% declara no sentir gusto por la lectura. P17: En cuanto a lo que lleva a leer a los estudiantes un 77.8% manifiesta que es el deseo de conocer cosas nuevas. Un 33.3% considera que es importante leer para expresarse bien y un 22.2% encuentra la lectura como diversión.
4-Leería más si	Disposición de tiempo Más placer al leer Libros con más dibujos Poder elegir las lecturas Historias más cortas fuera más fácil Más animo de profesores, familia y amigos. Bibliotecas más cerca	P18: Los estudiantes afirman que tal vez leerían más si tuvieran más tiempo y disfrutaran más de la lectura y sin duda leerían más si sus padres les animaran, si las bibliotecas estuvieran más cerca y si tuvieran que hacer trabajo que necesiten de lecturas complementarias.
5-Motivos para leer – 27	Entretenimiento/diversión/huir de las preocupaciones Mejorar el nivel cultural/conocer autores, épocas y obras. Estudio/ trabajo escolar Consulta Herramienta para la vida Para encontrar trabajo Me enseñan cómo piensan y sienten otros	P9: En cuanto a los motivos que manifiestan los estudiantes para la lectura del último libro que leyeron, el 44.4% afirma que el entretenimiento, un 33.3% considera que es mejorar el nivel cultural y un 38.9 estudio o trabajo escolar y sólo un 11.1% para consultas. P13: Respecto a cómo llegó las manos del estudiante el libro que lee actualmente, un 22.2% afirma que se lo prestaron, un 5.6% que lo sacó de la biblioteca, un 33.3% que lo compró, un 27.8% afirma que no está leyendo ningún libro. P14: En cuanto a los diversos motivos que manifiestan los estudiantes al momento de leer,

	Mejorar la comprensión del mundo Descubrir lo que se necesita conocer Obligación/ colegio / Padres Conocerme mejor/cosas nuevas Tener mejores conversaciones con amigos/ ejemplo de amigos/expresarme bien/ no ser excluido de las conversaciones Escribir mejor Ejemplo de mi familia Influencia de los profesores,	en la mayoría de los casos entienden la lectura como una ayuda para encontrar trabajo, comprender el mundo, descubrir lo que necesitan conocer y consideran que es ayuda para escribir mejor. Sólo 11.1% de los estudiantes considera la lectura como obligación P17: En cuanto a lo que lleva a leer a los estudiantes un 77.8% manifiesta que es el deseo de conocer cosas nuevas. Un 33.3% considera que es importante leer para expresarse bien y un 22.2% encuentra la lectura como diversión. P33: Respecto a las personas que influyen para que el estudiante lea un 66.7% señala al profesor y al bibliotecario, un 34.4% señala que la familia.
6- Interés por la lectura	Alto grado, mediano grado, poco grado.	P25: Respecto a la indagación acerca de si la lectura es algo que les interesa en general. Un 33.3 responde que en alto grado, el 50%, afirma que en mediano grado, por último, un 16.7 sostiene que en menor grado.
La lectura y la familia	Lectura en la infancia Los padres leen a su hijo Familia que regalan libros, historietas o revistas Comentarios de las lecturas en familia Influencias en la lectura	P29: Respecto a la indagación con los estudiantes acerca de si su infancia le leían o leía un 61.1% sostiene que sí mientras un 38.9% dice que no o no se acuerda. P30: Respecto a si los padres les leen habitualmente un 44.4% dice que sí y un 55.5% dice que no o no sabe. P31: En cuanto a después de que aprendió a leer sus padres o familiares le regalaron libros, historietas o revistas, el 89% afirma que pocas veces o nunca, mientras que el 11.1% dice que muchas veces. P32:Respecto a si los estudiantes comentan con las personas que viven las lecturas que hacen en libros, revistas, diarios o el computador, el 56% sostiene que sí mientras el 44.4% no lo hace o no sabe o no responde P33: Respecto a las personas que influyen para que el estudiante lea un 66.7% señala al

		profesor y al bibliotecario, un 34.4% señala que la familia.
La costumbre de leer	Dónde: La casa, el parque, la biblioteca, el colegio, cafetería, en el descanso.	P8: Respecto a los lugares en lo que acostumbran a leer los estudiantes, la respuesta fue unánime en tanto el 94.4% lo hace en su casa. Sin embargo, algunos acostumbran a leer en más de un lugar siendo que un 33.3% lee en un parque o al aire libre, un 5,6% lo hace en la biblioteca del colegio y un 11.1% en el descanso o recreo.
	Cuándo: Tiempo libre, vacaciones.	P1: Se puede apreciar que la mayoría de los estudiantes encuestados no acostumbran a leer en su tiempo libre, esto considerando que el 22.2 % manifiestan leer algunas veces por mes, el 5.6 % por trimestre, el 27,8 casi nunca y el 5.66% nunca, esto equivale a que en total un 61.2 % de los estudiantes no destinan su tiempo libre para la lectura, sin embargo el 38,8% leen por lo menos una vez a la semana. P34: Respecto a las actividades que hacen en su tiempo libre los estudiantes la mayoría de ellos poco ve televisión, ve videos, lee, navega en internet, practica deporte. Sin embargo muestran mucho gusto por escuchar música y bailar. P12: En los periodos de vacaciones un 50% considera que lee menos que el resto del año, un 33.3% considera que leer lo mismo que el resto del año y un 18.7% considera que lee más que el resto del año. P5: Respecto a si los estudiantes están leyendo algún libro que les haya mandado el colegio el 88.9%, es decir 16 estudiantes sostiene que no. El restante 11.1% sostiene que sí.
	Cuánto: leyó el año pasado, leen más que antes,	P2: Se puede apreciar que los estudiantes encuestados leen poco o en muchos casos ningún libro en lo que fue el año pasado. Lo anterior considerando que el 55.6% de los estudiantes manifiesta no haber leído un libro el año pasado frente a un 38.9% que está en el rango de lectura de uno a ocho libros leídos. Tan sólo un 5.6% manifiesta haber leído más de 8 libros

		P10: Respecto a la pregunta que se le hace a los estudiantes acerca de si ellos consideran que leen bastante, tenemos que el 16.7% que equivale a 3 estudiantes, considera que sí, mientras el restante, es decir el 83.3% considera que no. P11: Con relación a la pregunta por la reflexión de lo que leía antes y lo que lee ahora, un 22.2% afirma que lee menos que antes, un 33.3% sostiene que lee lo mismo y un 44.4% considera que lee más que antes. P34: Respecto a las actividades que hacen en su tiempo libre los estudiantes la mayoría de ellos poco ve televisión, ve videos, lee, navega en internet, practica deporte. Sin embargo muestran mucho gusto por escuchar música y bailar.
Criterios para escoger libros	Moda, gusto por el título y la portada, recomendación de familia o amigos, por la lectura de críticas, por necesidad escolar, por la película o serie de televisión sobre el libro, lo vio en internet.	P19: En cuanto a los libros que escogen para leer un 61.1% afirma que su predilección radica en el título y la portada, un 44,4% por recomendación de un amigo o familiar o porque existe una película o una serie de televisión P20: Lo más importante en una obra para loes estudiantes es la trama o la historia, así lo ratifican el 72.2% de ellos, en el mismo sentido un 44.4% considera que son las ideas y finalmente un 38.9% le da importancia a la posibilidad de aprender cosas nuevas. P21: Se les pidió a los estudiantes que escribieran sus 3 libros favoritos, la mayoría de los estudiantes no escribió el nombre de los tres libros con el nombre del respectivo autor, además, en algunos casos se evidencia la falta de ortografía de los títulos y autores que referenciaron. Sin embargo, en cuanto a género literario se refiere, la mayoría mostró inclinación a la novela, específicamente hacia la obra de Gabriel García Marques
Adquisición del libro	Préstamo (biblioteca, amigos, familia) comprado.	P13: Respecto a cómo llegó las manos del estudiante el libro que lee actualmente, un 22.2% afirma que se lo prestaron, un 5.6% que lo sacó de la biblioteca, un 33.3% que lo compró, un 27.8% afirma que no está leyendo ningún libro.

		P21: Se les pidió a los estudiantes que escribieran sus 3 libros favoritos, la mayoría de los estudiantes no escribió el nombre de los tres libros con el nombre del respectivo autor, además, en algunos casos se evidencia la falta de ortografía de los títulos y autores que referenciaron. Sin embargo, en cuanto a género literario se refiere, la mayoría mostró inclinación a la novela, específicamente hacia la obra de Gabriel García Marques. P22: Respecto a si los estudiantes compraron un libro el año pasado el 66.7% responde que no, frente a un 33.3% que sí. P23: Respecto a ese 66.7% que compró un libro el año pasado, se les indaga acerca de por qué compró el libro. El 54.4 % afirma que por entretenimiento, mientras otro 54.4% lo compró para estudiar y hacer trabajos escolares. Sólo un 9.1% compró para regalar. P24: En razón a cuántos libros tienen los estudiantes encuestados en sus casas, el 66.7% manifiesta que menos de 10 y el 27.8% de 11 a 20

Fuente: Autor

Tabla 17. Análisis de los talleres

Fecha	24 de octubre
Asignatura	Filosofía
Tipo de actividad	Taller 1 - **Orígenes de la Filosofía**
Hora de inicio	8 a.m. – 10 a.m.
Lugar	Aula
Participantes	Estudiantes de undécimo (18)
Estrategia empleada	En primer lugar, se socializan los objetivos de la clase. Para la actividad se sugiere el trabajo en equipo para realizar resúmenes de las lecturas. Luego se les sugiere a los estudiantes que compartan los resúmenes de los textos y manifiesten sus intereses e inquietudes sobre el tema con el fin de que discutan la lectura con sus pares académicos y profesor.

	El docente orientador debe propiciar un ambiente de escucha en donde los demás estén atentos a la lectura de sus compañeros y así mismo estén dispuestos a hacer sus respectivos aportes. Respecto a la configuración del aula la propuesta es que los estudiantes se ubiquen en mesa redonda con el fin de propiciar un contexto de escucha y atención por parte de todos los estudiantes. El docente indaga mediante preguntas intercaladas para comprobar la comprensión y orientar a los alumnos a comprender literalmente el texto. Se proyecta un vídeo sobre el origen de la Filosofía. Finalmente, se propone la elaboración de un mapa conceptual como parte de las técnicas de síntesis de la información
Observador	Docente titular Filosofía
Objetivos	Localizar información explícita o concreta (por ejemplo, lugares, nombres y fechas) en un texto. Entender el significado de las palabras según el contexto.

Observación

Una vez organizados los grupos de trabajo se socializa los objetivos de la actividad para proceder a entregar el taller a los 18 estudiantes. Se organizan en parejas, lo que da un total de 9 grupos.

Durante el desarrollo de la actividad se vio el desinterés de algunos estudiantes por el tema, ya que para la actividad se les permitió el uso de celulares con acceso a internet y el uso de los libros que consideraran necesario, pero no enfocaron los recursos al desarrollo del taller, sino a otras situaciones, por ejemplo, algunos estudiantes usaban el celular para jugar y cuando notaban que el docente se acercaba trataban de disimular. Se notó además que algunos estudiantes no prestaban atención a las indicaciones del docente, ya que de manera reiterativa insistían en las preguntas y cuestiones que ya se habían socializado con todo el grupo. Sin embargo, en general, los estudiantes indagaron y trataron de dar respuesta a los planteamientos del taller. Es de aclarar que terminada la sección algunos estudiantes no dieron por terminada la actividad.

Reflexión

La actividad fue enriquecedora porque permitió que los estudiantes configuraran el aula acorde a sus intereses. También porque se les da la libertad de indagar a través de diferentes herramientas por la información que desconocieran, lo cual es crucial para la formación del espíritu investigativo de los estudiantes. Pero en contraposición a los educandos que mostraron interés por la clase, que dieron buen uso a las herramientas investigativas y que culminaron la actividad, se contrapone a otros estudiantes que mostraron desinterés por la actividad, por ejemplo, dando uso inadecuado a las herramientas y realizando actividades de otra asignatura. Vale la pena acotar que el desinterés por el estudio es algo que no sólo se ha observado en estudiantes de undécimo, también en los demás grados está presente, incluso el desinterés llega hasta los padres de familia que en muchos casos no están pendientes del proceso formativo de sus hijos en el colegio.

Categoría	**Análisis**	**Descriptor**
Localizar información explícita o concreta (por	**En el proceso de Identificar y entender los contenidos explícitos de**	E.1. Opúsculo es Negar la validez o legalidad de una opinión o decisión por

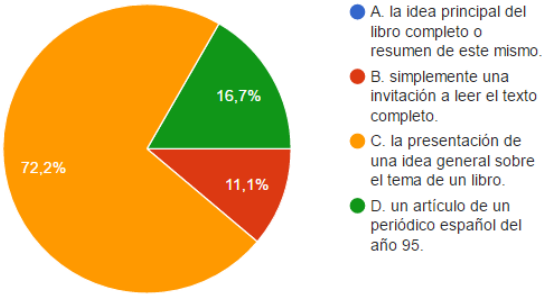
ejemplo, lugares, nombres y fechas) en un texto.	**un texto, la lectura apunta a que el estudiante tenga como** propósito aprehender aspectos explícitos del texto. Es decir, lo que el autor expresa directamente. Lo anterior es propio del nivel literal de lectura que durante este trabajo se ha entendido como una base hacia la lectura crítica. Sin embargo, son muy pocos estudiantes que logran una lectura literal, lo que señala la importancia de fortalecer este aspecto.	considerarla falsa, injusta o ilegal.
Entender el significado de las palabras según el contexto	Durante el taller se dejó claro que las palabras están relacionadas las unas con las otras y que esto es lo que hace que se forme un contexto. El significado de una palabra en un texto, por lo tanto, está estrechamente ligado a la información que se entrega en otros lugares de ese mismo texto. En ese sentido los estudiantes lograron en muchos casos extraer el significado del contexto, sin embargo, en contraste se presentó el caso de estudiantes como E10 que no acertaron con el ejercicio. Lo que se traduce en una invitación a fortalecer el trabajo en el ámbito de la construcción de significados de las palabras acorde al contexto.	E7-Doxografía: Significa que ya ha pasado o pertenece al pasado. E10- Sui generis : Es el estudio del origen de las palabras

Fuente: Autor

7.3.5. Resultados evaluación

1) El título del texto: Nota introductoria (de la 1ª edición), nos hace pensar que el texto es:

Gráfica 41. Taller 1 – pregunta 1

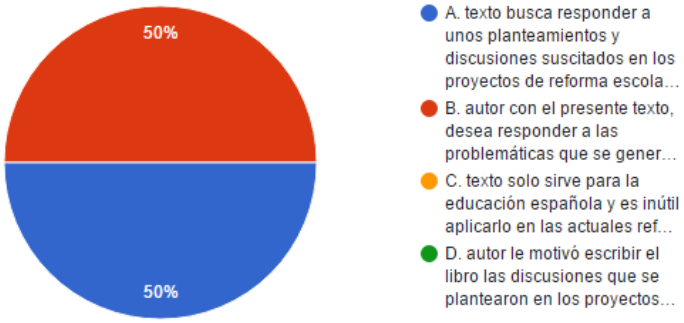


Fuente: Autor

La respuesta correcta para esta pregunta es la B simplemente una invitación a leer el texto completo, lo que significa que solo el 11,1% de los estudiantes acertaron en la pregunta.

2) A partir del último párrafo del texto podemos inferir que el

Gráfica 42. Taller 1 – pregunta 2

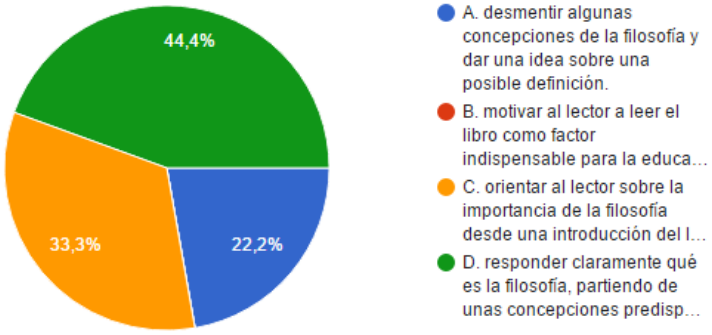


Fuente: Autor

La respuesta correcta para esta pregunta es la D lo que indica que ningún estudiante acertó en la pregunta.

3) ¿Cuál sería la intención del autor con la nota introductoria que se les presenta en el texto anterior?

Gráfica 43. Taller 1 – pregunta 3



Fuente: Autor

La respuesta correcta para esta pregunta es la A, un 22,2% de los estudiantes lograron identificar la intención del autor al escribir el texto.

4) La frase "La filosofía es un saber de segundo grado" quiere decir que

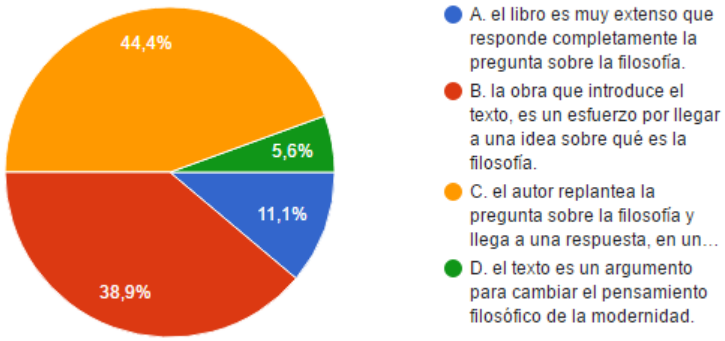
Gráfica 44. Taller 1 – pregunta 4

Fuente: Autor

La respuesta correcta para esta pregunta es la B, lo que se traduce en que el 88,9% de los estudiantes hizo una apropiada interpretación literal de la frase.

5) La frase: "El presente opúsculo intenta responder a la pregunta ¿qué es la filosofía?", nos indica que

Gráfica 45. Taller 1 – pregunta 5



Fuente: Autor

La respuesta correcta para esta pregunta es la C, el 44,4 de los estudiantes interpretaron apropiadamente el contenido literal de la pregunta.

Tabla 18. Análisis de resultados taller 1

Categoría	Análisis	Descriptor
Localizar información explícita o concreta (por ejemplo, lugares, nombres y	**En el proceso de Identificar y entender los contenidos explícitos de un texto, la lectura apunta a que el estudiante tenga como** propósito aprehender aspectos explícitos del texto. Es decir, lo que el autor expresa directamente. Lo anterior es propio del nivel literal de lectura que durante este trabajo se ha entendido como una base hacia la lectura crítica. Sin embargo, como el	p.1.La respuesta correcta para esta pregunta es la B simplemente una invitación a leer el texto completo, lo que significa que solo el 11,1% de los estudiantes acertaron en la pregunta.

fechas) en un texto.	resultado señala son muy pocos estudiantes que logran una lectura literal, lo que señala la importancia de fortalecer este aspecto.	
Entender el significado de las palabras según el contexto	Durante el taller se dejó claro que las palabras están relacionadas las unas con las otras y que esto es lo que hace que se forme un contexto. El significado de una palabra en un texto, por lo tanto, está estrechamente ligado a la información que se entrega en otros lugares de ese mismo texto. En ese sentido los estudiantes presentaron porcentajes de acierto altos en dos preguntas cuya respuesta consistía en extraer el significado del contexto, sin embargo, en contraste se presentó el caso de p.2 donde ningún estudiante acertó a la respuesta y p3 donde el porcentaje de acierto es bajo. Lo que se traduce en una invitación a fortalecer el trabajo en el ámbito de la construcción de significados de las palabras acorde al contexto.	p.2 La respuesta correcta para esta pregunta es la D, lo que indica que ningún estudiante acertó en la pregunta. p.3La respuesta correcta para esta pregunta es la A, un 22,2% de los estudiantes lograron identificar la intención del autor al escribir el texto. P4. La respuesta correcta para esta pregunta es la B, lo que se traduce en que el 88,9% de los estudiantes hizo una apropiada interpretación literal de la frase. **p.**5. La respuesta correcta para esta pregunta es la C, el 44,4 de los estudiantes interpretaron apropiadamente el contenido literal de la pregunta.

Fuente: Autor

Tabla 19. Taller 2

Fecha	25 de octubre
Asignatura	Filosofía
Tipo de actividad	Taller 2 – **La pregunta por el ser en los primeros filósofos**
Hora de inicio	9:30 a.m.
Lugar	Aula
Participantes	Estudiantes de undécimo (18)

Observación

Para la actividad se sugiere el trabajo en equipo. Se les presenta a los estudiantes unas diapositivas del tema. Se socializa con los estudiantes los objetivos de la actividad y se les pide organizar los grupos de trabajo.

Se observa de manera general que, en los grupos al ver las preguntas, les resultan complejas, no en el sentido de la redacción de las mismas sino en lo que refiere a lo que se les pide que respondan, es decir, las respuestas implican el uso de la lógica y los estudiantes antes que hacer el ejercicio con rigurosidad prefieren responder las preguntas sin un respectivo análisis. Tal vez optando por la ley del menor esfuerzo.

En algunos casos, los grupos resultan bastante heterogéneos, ya que es evidente que del grupo algunos trabajan y los otros se limitan a estar ahí sin participar de la actividad.

También se observa que, durante la realización del taller, algunos estudiantes de los grupos, no aportan al trabajo, porque están realizando actividades de otras asignaturas como Matemáticas, lo que demuestra poco interés con las actividades que se le asignan.

En esta ocasión algunos grupos quedaron conformados por muchos estudiantes, de hasta 5 y 6 para algunos casos, cuando la indicación del docente fue de máximo 4 estudiantes.

Parte de la actividad consistía en construir los conceptos con base en la lectura, sin embargo, algunos estudiantes optaron por buscar las definiciones en el diccionario, aunque algunos hicieron los dos procesos, es decir, formaron el concepto a partir de la lectura y también consultaron con el diccionario. Para casi todos los casos la búsqueda del diccionario no fue fructífera debido a que no usaron diccionarios filosóficos, por lo tanto, se evidencia una falencia para ubicar la información a partir de una fuente pertinente.

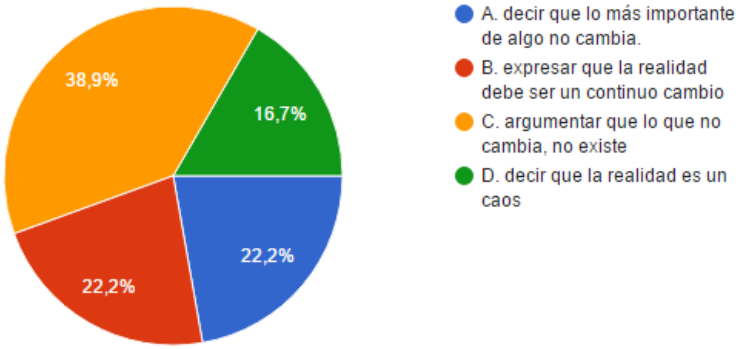
Se da por terminada la sección a las 11:30 a.m.

Reflexión

Al igual que en el primer taller, algunos estudiantes continúan con una actitud apática frente a la actividad planteada en clase.

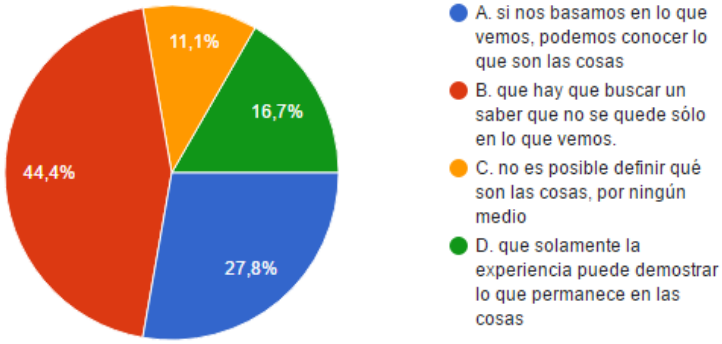
Esta vez se hace evidente la carencia de vocabulario técnico y no tan técnico de los estudiantes, ya que recurren al docente como primera opción, con el ánimo de encontrar una respuesta rápida y que implique el menor esfuerzo para ellos. Cuando tienen a su disposición diferentes herramientas como los diccionarios, los celulares y demás. Algunos consultan en el internet, y recurren a fuentes equivocadas. Lo cual también lleva a pensar en lo importante que es formar a los estudiantes en la búsqueda apropiada de la información, ya sea de medios impresos o digitales.

1. Juan es un niño que vive en el campo, su padre es leñador y todas las mañanas va hasta el páramo para buscar buena madera, cortarla y venderla a los carpinteros. Juan analiza el cómo un árbol se convierte en madera, en sillas, en mesas, en cuadernos, en servilletas, en camas y, si se quema, se convierte en ceniza. Además, se percata que hay una diversidad de árboles, de sillas, de camas, en fin, y por eso llega a la siguiente conclusión: "la realidad es múltiple y todo está en continuo cambio". Una posición diferente a la de Juan sería:



La respuesta correcta para esta pregunta es la A y solo el 16,7% logró acertar a la pregunta. La pregunta apuntaba por la identificar la idea principal del texto para luego plantear una posición diferente.

2. Cuando se intenta definir físicamente el agua, se puede observar que cada definición que se dé es válida, pero difiere una de la otra enormemente. Por ejemplo: "decir que el agua es un líquido incoloro es muy cierto; además, también es cierto que el agua es blanda y de color blanco cuando es nieve; por otro lado, es también válido decir que el agua es sólida, como también gaseosa, que es fría o caliente". Pero, todas las definiciones son contrarias y diferentes una de la otra. De este ejemplo podemos llegar a una conclusión sobre la realidad y esa es:

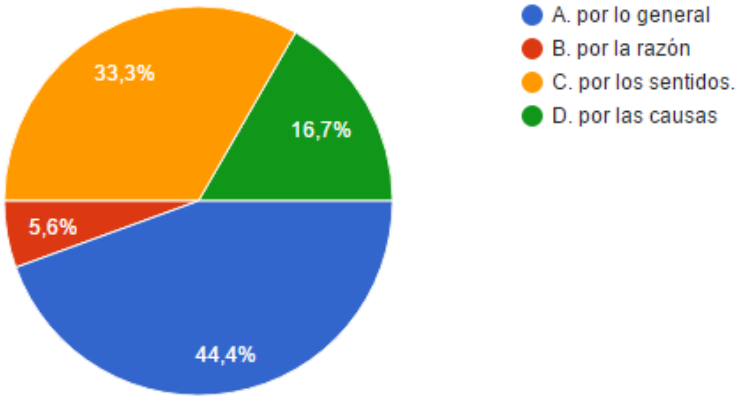


La respuesta correcta para esta pregunta es la B. La pregunta apunta a reconocer la idea general de un texto. Y el 44% de los estudiantes acertaron.

Con el siguiente texto resuelve los puntos 3, 4 y 5:

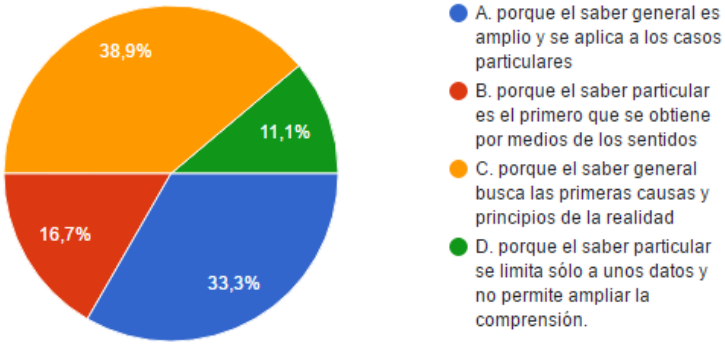
Para Aristóteles, todos nosotros tenemos el deseo de aprender y conocer, pero nos encanta el conocimiento que se adquiere por los sentidos. Sin embargo, no nos podemos quedar en el conocimiento que se basa en los sentidos, ya que es meramente particular y no permite entender la realidad en su totalidad, sino una pequeña parte. El sabio, es quien es capaz sacar un saber general que se puede aplicar a los casos particulares, por eso, vale más un saber general que un saber particular, ya que busca la causa de toda la realidad, los principios de lo que vemos. Del anterior texto contesta:

3. Para Aristóteles el saber empieza por:



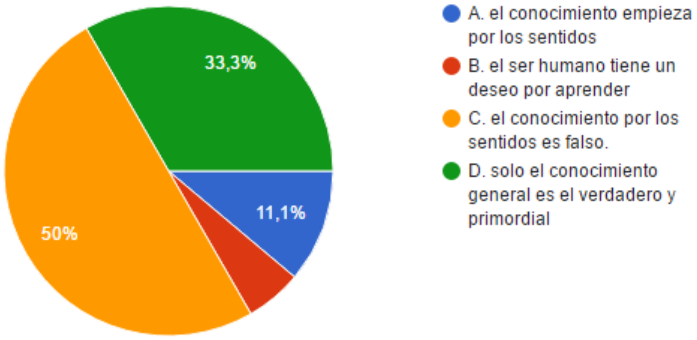
La respuesta correcta para esta pregunta es la C. El 33% de los estudiantes acertaron en esta pregunta que implicaba dos procesos complementarios, el de reconocer la idea general del texto e identificar además las partes del texto.

4. Por qué no nos podemos quedar con el saber particular:



La respuesta correcta para esta pregunta es la D. En esta pregunta era importante identificar la parte del texto que refería al saber particular y sus límites. Sin embargo, solo el 11,1% acertó en esta pregunta. Resulta llamativo además que una gran mayoría se inclinara por las respuestas A y D, más del 70% porque esas dos opciones nada tenían que ver con la respuesta, ya que la pregunta señalaba con claridad hacia el saber particular y no general.

5. Una opción contraria a la idea de Aristóteles sería:



La respuesta correcta para esta pregunta es la C. Para esta pregunta el estudiante debía llevar a cabo dos procesos, reconocer la idea general de un texto e identificar las partes del texto. Proceso que se llevó con éxito por un 50% de los estudiantes.

Categoría	Análisis gráficas	Descriptor
Reconoce la idea general de un texto.	La idea general de un texto es la más importante, la que nos dice ayuda a identificar el tema del texto. Ayuda a relacionar las otras ideas y permite el desarrollo temático. Por lo tanto es importante que los estudiantes durante la lectura aprendan a identificar la idea general de un texto. En ese sentido la gran mayoría de las preguntas del taller apuntaban hacia que el estudiante llevara a cabo el proceso de identificar la idea general del texto con un proceso posterior, ya fuera contradecir al autor del texto o apoyarlo según el requerimiento de la pregunta. En porcentajes que no superaron en ningún caso el 50% de acierto para ninguna de las preguntas los estudiantes tuvieron sus rangos de respuestas. En ese sentido es importante afianzar el proceso de la identificación de ideas principales como secundarias tanto de textos cortos como los usados durante la prueba y textos más extensos como los usados durante el taller.	P1. La respuesta correcta para esta pregunta es la A y solo el 16,7% logró acertar a la pregunta. La pregunta apuntaba por la identificar la idea principal del texto para luego plantear una posición diferente. P2. La respuesta correcta para esta pregunta es la B. La pregunta apunta a reconocer la idea general de un texto. Y el 44% de los estudiantes acertaron. P3 La respuesta correcta para esta pregunta es la C. El 33% de los estudiantes acertaron en esta pregunta que implicaba dos procesos complementarios, el de reconocer la idea general del texto e identificar además las partes del texto. p.5La respuesta correcta para esta pregunta es la C. Para esta pregunta el estudiante debía llevar a cabo dos procesos, reconocer la idea general de un texto e identificar las partes del texto. Proceso que se llevó con éxito por un 50% de los estudiantes.

Identificar las partes del texto y reconoce la función de estas	Durante el taller se dejó claro que los estudiantes como lectores, debían construir inferencias para establecer la coherencia de la base de texto, y en esa misma línea las preguntas que apuntaban a identificar las partes de un texto, también traían consigo una labor de lectura que demandaba la inferencia. En ese sentido los resultados no fueron muy alentadores, el proceso de una lectura inferencial para un estudiante resulta muy complejo, la gran mayoría de ellos no logra llevar a buen término ese proceso. De hecho se resalta nuevamente el caso de la pregunta 4 en la que el 70% opta por una opción de respuesta que nada tiene que ver con la pregunta.	P3 La respuesta correcta para esta pregunta es la C. El 33% de los estudiantes acertaron en esta pregunta que implicaba dos procesos complementarios, el de reconocer la idea general del texto e identificar además las partes del texto. P4 En esta pregunta era importante identificar la parte del texto que refería al saber particular y sus límites. Sin embargo, solo el 11,1% acertó en esta pregunta. Resulta llamativo además que una gran mayoría se inclinara por las respuestas A y D, más del 70% porque esas dos opciones nada tenían que ver con la respuesta, ya que la pregunta señalaba con claridad hacia el saber particular y no general. P5. La respuesta correcta para esta pregunta es la C. Para esta pregunta el estudiante debía llevar a cabo dos procesos, reconocer la idea general de un texto e identificar las partes del texto. Proceso que se llevó con éxito por un 50% de los estudiantes.
Categoría	Análisis taller	Descriptor
Reconoce la idea general de un texto.	La idea general de un texto es la más importante, la que nos dice ayuda a identificar el tema del texto. Ayuda a relacionar las otras ideas y permite el desarrollo temático. Por lo tanto es importante que los estudiantes durante la lectura aprendan a identificar la idea general de un texto. En ese sentido la gran mayoría de las preguntas del taller apuntaban hacia que el estudiante llevara a cabo el proceso de identificar la idea general del texto con un proceso posterior, ya fuera contradecir al autor del texto o	E3. La frase es subjetivista porque es del sujeto. E9. El dualismo es de dos y cuando es monismo es uno solo.

	apoyarlo según el requerimiento de la pregunta. Pero identificar la idea principal del texto para luego plantear una posición diferente resultó en el caso de varios grupos de trabajo complejo. Con respuestas escuetas que no daban cuenta de la identificación de la idea general de un texto.	
Identificar las partes del texto y reconoce la función de estas	Durante el taller se dejó claro que los estudiantes como lectores, debían construir inferencias para establecer la coherencia de la base de texto, y en esa misma línea las preguntas que apuntaban a identificar las partes de un texto, también traían consigo una labor de lectura que demandaba la inferencia. En ese sentido los resultados no fueron muy alentadores, el proceso de una lectura inferencial para un estudiante resulta muy complejo, la gran mayoría de ellos no logra llevar a buen término ese proceso. De hecho se resalta nuevamente el caso de la pregunta 4 en la que el 70% opta por una opción de respuesta que nada tiene que ver con la pregunta.	**E3**. Si hago el bien desconociendo que lo estoy haciendo, hago un bien.

Fuente: Autor

Tabla 20. Taller 3

Fecha	26 de octubre
Asignatura	Filosofía
Tipo de actividad	Taller 3 – **La mayéutica socrática**
Hora de inicio	9:30 a.m.
Lugar	Aula
Participantes	Estudiantes de undécimo (18)
Observación Se inició la clase con la asignación de los grupos de trabajo, se les insiste a los estudiantes que mantengan los mismos grupos de las secciones anteriores, esto con el fin de que logren consolidar su trabajo como equipo.	

Los estudiantes a pesar de tener el texto, el diccionario filosófico, acceso a internet, y a sus otros compañeros para realizar consultas, llaman al docente para aclarar y entender, según ellos, las inquietudes en cuanto al sentido de algunas oraciones de los textos.

Además de indagar por aspectos de posibles significados de las lecturas, también indagan por la tipología textual, no sólo con el docente sino con los demás compañeros. Es de aclarar que en lo que refiere a la pregunta por la tipología textual, el docente no da respuesta puntual a los estudiantes, sino que los exhorta a que indaguen en las diferentes fuentes como la internet, diccionario y libros de trabajo, y acorde a la información que encuentren, escriban la respuesta que consideren como pertinente, eso sí, que la respuesta sea conforme con lo que se les pide en el taller.

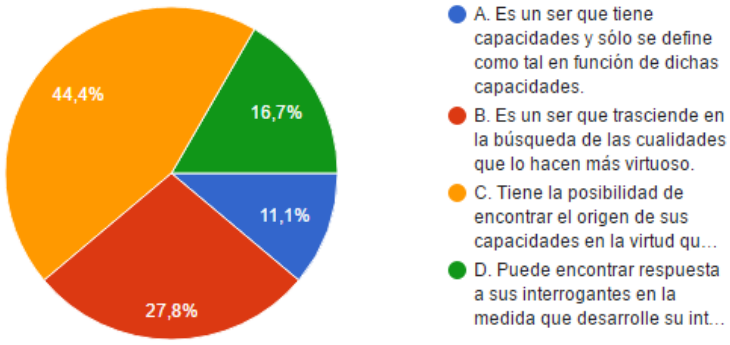
La actividad se dio por terminada a las 11:34 a.m.

Reflexión

Los estudiantes al tercer taller ya tienen consolidados sus grupos de trabajo, que son más armoniosos. La importancia del grupo de trabajo ha sido fundamental para que los estudiantes que, en principio mostraban actitudes de indiferencia con relación al taller, ahora participen activamente, lo que puede repercutir positivamente en su proceso de enseñanza.

Sin embargo, es preocupante que los estudiantes a pesar de tener los elementos suficientes para realizar consultas, persisten en la necesidad de la orientación del docente, en cuanto al aspecto semántico de los textos, sin hacer un ejercicio de lectura juicioso, lo cual hace pensar que estamos frente a problemas de lectura o una lectura que resulta compleja para ellos. Vale la pena aclarar que el texto que más representaba inquietudes a los grupos de trabajo era un diálogo platónico llamado el Teeteto.

1. De acuerdo con las doctrinas socráticas, los seres humanos tienen la capacidad de reconocer y buscar unas cualidades que los hacen únicos, tales como la bondad, la justicia y el valor. Sin embargo, Sócrates no presenta una definición de ser humano, aunque afirma que en la búsqueda de estas virtudes el hombre encuentra su realización plena, por lo tanto, el hombre:



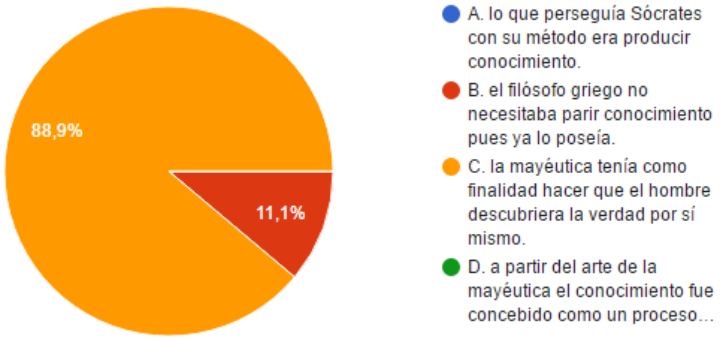
La respuesta correcta para esta pregunta es la B, el 27.8% de estudiantes acertaron a la pregunta que apunta a que ellos logren **reconocer estrategias discursivas y su propósito, en ese sentido** la comprensión y la producción del enunciado está estrechamente relacionada con las estrategias discursivas. El estudiante debía prestar especial atención a reconocer la función de los conectores lógicos que estructuran un texto, en este caso el conector sin embargo, que es adversativo y que manifiesta una

relación de oposición entre la definición de ser humano de la doctrina socrática y Sócrates con la ausencia de definición de ser humano. Para finalmente encontrarse con un marcador discursivo de consecuencia clave para entender y responder la pregunta.

2. Los sofistas, creían saber más de lo que en realidad sabían y por eso no se esforzaban por penetrar el sentido de las cosas. Sócrates ocupó su vida en dialogar con todo aquel que estuviera dispuesto a descubrir la verdad. Esta misión le llevó a enfrentarse con los sofistas. Pensó que la única manera de superar el relativismo sofista estribaba en descubrir algo universal y objetivo, y por lo tanto, no sujeto a las opiniones de los hombres. Una actitud filosófica coherente con el planteamiento socrático sería:

La respuesta correcta para esta pregunta es la B y el 55,6% de los estudiantes acertaron con la respuesta. La pregunta apuntaba a reconocer **estrategias discursivas y su propósito, en ese sentido** la comprensión y la producción del enunciado está estrechamente relacionada con las estrategias discursivas. En el caso de la pregunta los estudiantes debieron identificar que estaban frente a discursos antagónicos, de un lado la propuesta de los Sofistas y su contraparte Sócrates.

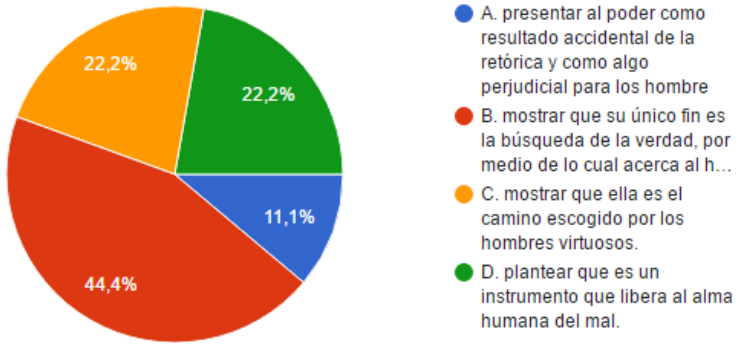
3. La filosofía de Sócrates se identificaba por el método utilizado, el cual era llamado mayéutica. Sócrates decía que el arte que utilizaba era similar al arte de las parteras, con la diferencia de que él lo que hacía era ayudar a los hombres en el parto del conocimiento. Ahora bien, así como las comadronas, él no podía parir por el parturiento, sólo ayudarlo y observar que el hijo naciera correctamente; es decir que



La respuesta correcta para esta pregunta es la C. Y el 88,9% de estudiantes acertó a la pregunta. La pregunta apuntaba a reconocer **estrategias discursivas y su propósito,**

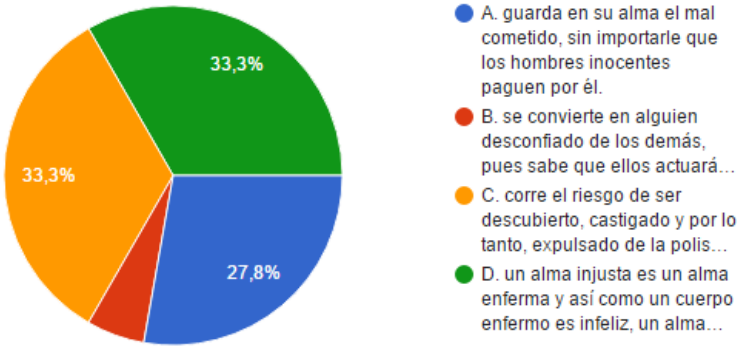
en ese sentido la comprensión y la producción del enunciado está estrechamente relacionada con las estrategias discursivas. En el caso puntual de la pregunta la mayoría de los estudiantes hizo una lectura correcta de la metáfora de la parturienta como herramienta explicativa del método de la mayéutica por lo que siguieron los argumentos y llegaron a la conclusión adecuada.

4. Para Sócrates, la retórica es el arte de cuestionarse a sí mismo, a sus amigos, etc. Por lo tanto, no está de acuerdo con la creencia de que la retórica es una herramienta en la búsqueda del poder como algunos sostienen, pues, aunque estos digan haber experimentado el poder gracias a ella, Sócrates les hace ver el verdadero papel de este arte al



La respuesta correcta para esta pregunta es la B. Un 44,4% de los estudiantes acertaron. La pregunta apuntaba a reconocer **estrategias discursivas y su propósito, en ese sentido** la comprensión y la producción del enunciado está estrechamente relacionada con las estrategias discursivas. Para el caso puntual de la pregunta es una reivindicación de la retórica como un arte que consiste en la búsqueda de la verdad.

5. En el diálogo El Gorgias de Platón, Sócrates afirma que, en todos los casos, es mejor sufrir una injusticia que cometerla, y si se comete debe ser confesada, pues el hombre que comete una injusticia y queda impune, se convierte en el más desdichado de los hombres, porque



La respuesta correcta para esta pregunta es la D. El 33,3% de los estudiantes acertaron en la pregunta. La pregunta apuntaba a reconocer **estrategias discursivas y su propósito, en ese sentido** la comprensión y la producción del enunciado está estrechamente relacionada con las estrategias discursivas.

Categoría	Análisis gráficas	Descriptor
Estrategias discursivas y su propósito	Las preguntas apuntaban a que los estudiantes identificaran las estrategias discursivas usadas por el autor para convencer, refutar, informar, etcétera, las diferentes ideas del pensamiento filosófico del periodo histórico denominado filosofía antigua. En 3 preguntas los estudiantes presentaron un margen relativamente alto de acierto, lo que podría llevar a pensar que los estudiantes identificaron las estrategias discursivas presentes en el texto, hicieron una correcta lectura de los conectores lógicos y llegaron a una comprensión significativa de la intensión y propósito de los autores con los textos.	P1 La respuesta correcta para esta pregunta es la B, el 27.8% de estudiantes acertaron a la pregunta que apunta a que ellos logren **reconocer estrategias discursivas y su propósito, en ese sentido** la comprensión y la producción del enunciado está estrechamente relacionada con las estrategias discursivas. El estudiante debía prestar especial atención a reconocer la función de los conectores lógicos que estructuran un texto, en este caso el conector sin embargo, que es adversativo y que manifiesta una relación de oposición entre la definición de ser humano de la doctrina socrática y Sócrates con la ausencia de definición de ser humano. Para finalmente encontrarse con un marcador discursivo de consecuencia clave para entender y responder la pregunta. P2 La respuesta correcta para esta pregunta es la B y el 55,6% de los estudiantes acertaron con la respuesta. La pregunta apuntaba a reconocer **estrategias discursivas y su propósito, en ese sentido** la comprensión y la producción del enunciado está estrechamente relacionada con las estrategias discursivas. En el caso de la pregunta los estudiantes debieron identificar que estaban frente a discursos antagónicos, de un lado la propuesta de los Sofistas y su contraparte Sócrates. P3 La respuesta correcta para esta pregunta es la C. Y el 88,9% de estudiantes acertó a la pregunta. La pregunta apuntaba a reconocer **estrategias discursivas y su propósito, en ese sentido** la comprensión y la producción del enunciado está estrechamente relacionada con las estrategias discursivas. En el caso puntual de la pregunta la mayoría de los estudiantes hizo una lectura correcta de la metáfora de la parturienta como herramienta explicativa del método de la mayéutica por lo que

		siguieron los argumentos y llegaron a la conclusión adecuada. P4 La respuesta correcta para esta pregunta es la B. Un 44,4% de los estudiantes acertaron. La pregunta apuntaba a reconocer **estrategias discursivas y su propósito, en ese sentido** la comprensión y la producción del enunciado está estrechamente relacionada con las estrategias discursivas. Para el caso puntual de la pregunta es una reivindicación de la retórica como un arte que consiste en la búsqueda de la verdad. P5 La respuesta correcta para esta pregunta es la D. El 33,3% de los estudiantes acertaron en la pregunta. La pregunta apuntaba a reconocer **estrategias discursivas y su propósito, en ese sentido** la comprensión y la producción del enunciado está estrechamente relacionada con las estrategias discursivas.

Categoría	Análisis Talleres	Descriptor
Estrategias discursivas y su propósito	Los ejercicios apuntaban a que los estudiantes identificaran las estrategias discursivas usadas por el autor para convencer, refutar, informar, etcétera, las diferentes ideas del pensamiento filosófico del periodo histórico denominado filosofía antigua. En los ejercicios los estudiantes presentaron un margen relativamente alto de acierto, lo que podría llevar a pensar que los estudiantes identificaron las estrategias discursivas presentes en el texto, hicieron una correcta lectura de los conectores lógicos y llegaron a una comprensión significativa de la intensión y propósito de los autores con los textos. Por lo que para ellos la comprensión y la producción del enunciado está estrechamente relacionada con las estrategias discursivas. El estudiante debía prestar especial atención a reconocer la función de los conectores lógicos que estructuran un texto, en este caso el conector, sin embargo, que es adversativo y que manifiesta una relación de oposición entre la definición de ser humano de la doctrina socrática y Sócrates con la ausencia de definición de ser	E7. El autor habla de lo que es la verdad y se lo explica a Trasimaco con ejemplos. E1. El tema del texto es la verdad y como se puede hacer para irla descubriendo.

	humano. Para finalmente encontrarse con un marcador discursivo de consecuencia clave para entender el ejercicio.	

Tabla 21. Taller 4

Fecha	27 octubre
Asignatura	Filosofía
Tipo de actividad	Taller 4 – **Textos presocráticos – Sofistas y Sócrates**
Hora de inicio	9:30 a.m.
Lugar	Aula
Participantes	Estudiantes de undécimo (18)

Observación

Se inició el taller con la asignación de grupos de trabajo conformados por 3 estudiantes. En primer lugar, se hicieron las orientaciones generales respecto al trabajo en grupo. Una vez dadas las indicaciones pertinentes, los estudiantes comenzaron a trabajar.

Se observó que los estudiantes recurrieron a la lectura grupal, es decir, un estudiante leía en voz alta y los otros escuchaban, y posteriormente se iban rotando el texto hasta que cada uno de los integrantes del grupo leía. Sin embargo, dicha dinámica generó molestia entre los diferentes grupos debido a que cada uno de ellos manifestaba que el otro era ruidoso. Por lo tanto, el docente orientador les sugirió a los estudiantes modular la voz para que no molestaran a sus demás compañeros.

Los miembros de los grupos se acercaron al docente en diferentes momentos para aclarar inquietudes de la actividad, con relación al vocabulario y al diseño y presentación de las actividades.

Otros estudiantes acudieron al diccionario y se apoyaron además en las opiniones de los otros grupos.

A pesar de que se observó motivación y empeño en los estudiantes por llevar el trabajo a buen término, algunos estudiantes tomaron la actividad como algo sin importancia, ya que dedicaron su tiempo a estar por fuera de sus puestos, pendientes del trabajo de los otros grupos para copiarles y sin la intención de aportar al grupo de trabajo que ellos mismos escogieron. Tomaron una posición pasiva frente al trabajo.

En la etapa final, aún algunos estudiantes solicitaban asesoría al docente, ya no acerca de alguna palabra en particular, sino de los enunciados. Sin embargo, el docente los exhorta a que construyan el significado según la lectura que ellos hagan, explicándoles que no se trata de una respuesta correcta o incorrecta sino de un ejercicio de interpretación de lectura.

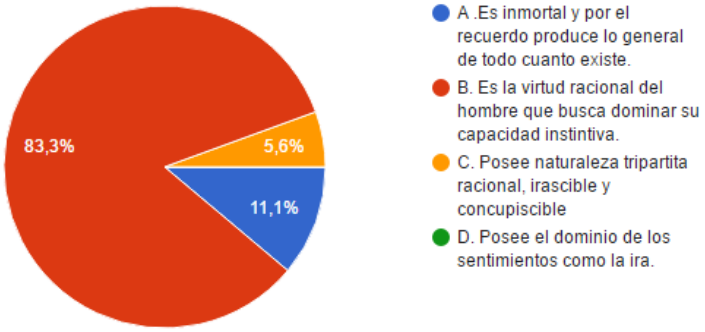
Algunos grupos entregan antes de la hora indicada la totalidad del trabajo.

La actividad se da por terminada a las 11:30 a.m.

Reflexión

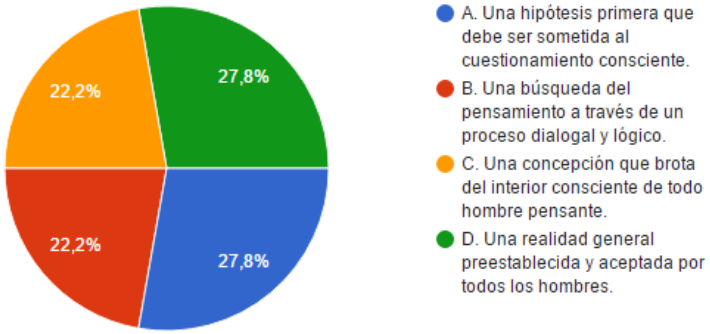
Desde el taller 3 se les insiste a los estudiantes que no consideren al docente como la primera opción para resolver las inquietudes que tengan durante el desarrollo del trabajo sino más bien como la última, que mejor busquen, consoliden y acuerden medios diferentes. Para realización del taller 4, los estudiantes optaron por una lectura grupal. Por tal motivo, es importante que nosotros los docentes seamos pacientes con el proceso de apropiación del conocimiento de los estudiantes y no les demos las respuestas, sino que los motivemos a que ellos de modo constante busquen con su grupo de trabajo o comparen con los demás grupos de trabajo, que construyan conocimiento entre pares. Lo que fortalece además las capacidades sociales de los estudiantes en muchos casos, tal vez por ser estudiantes del sector rural, no fortalecen, lo anterior debe transformarse, ya que las habilidades sociales resultan tan importantes para ellos como futuros egresados de la institución. Además, otro aspecto que es fundamental para el desenvolverse en la sociedad es el compromiso, y la responsabilidad. Inicialmente algunos estudiantes no mostraron compromiso y responsabilidad, pero conforme los grupos se fueron consolidando la actitud, por lo menos, en lo que refiere al taller 4 mejoró, lo que implica además que los estudiantes en general se encuentren motivados.

Para Platón, el hombre es un compuesto de alma y cuerpo. Para él, alma y cuerpo son dos realidades unidas, pero a la vez diferentes, siendo el alma el principio rector y animador del cuerpo. La razón que sustenta la superioridad del alma sobre el cuerpo:



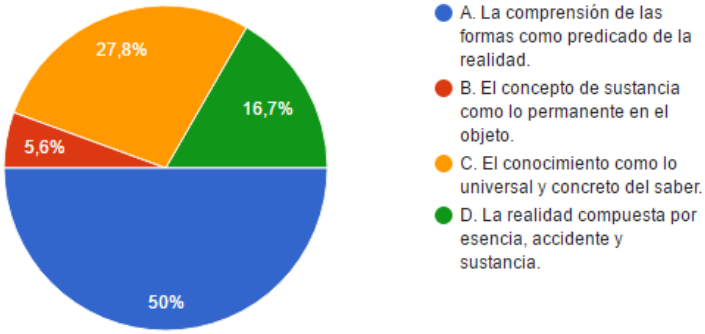
La respuesta correcta para esta pregunta es la A

2. El método socrático es un proceso dialogal porque apunta siempre al cuestionamiento de una tesis que, en primera instancia, se presenta como verdadera, para posteriormente ser negada. El método acepta como verdades las concepciones vulgares o ingenuas reconocidas por la generalidad de los ciudadanos, y es a partir de aquí dónde se inicia el interrogatorio o cuestionamiento sobre la verdad o falsedad de las tesis formuladas. Una metodología diferente consideraría a la verdad como:



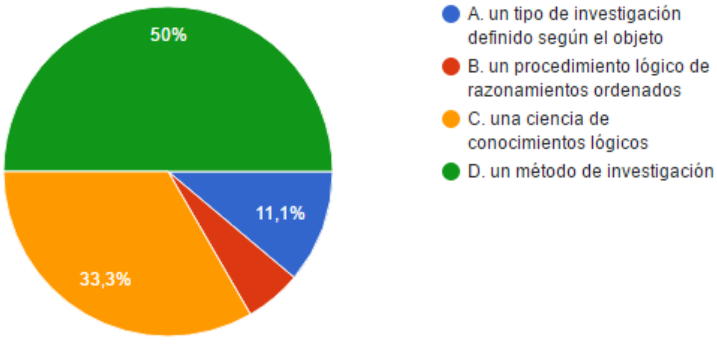
La respuesta correcta para esta pregunta es la D

3. Aristóteles sostiene, que la realidad, aunque mutable y siendo el devenir su único modo de existir, no se divorcia de las ideas o de las formas: las ideas vienen a ser predicados de la realidad, entonces las ideas fijan la realidad en su devenir. Una de las razones que fundamentan ésta afirmación es:



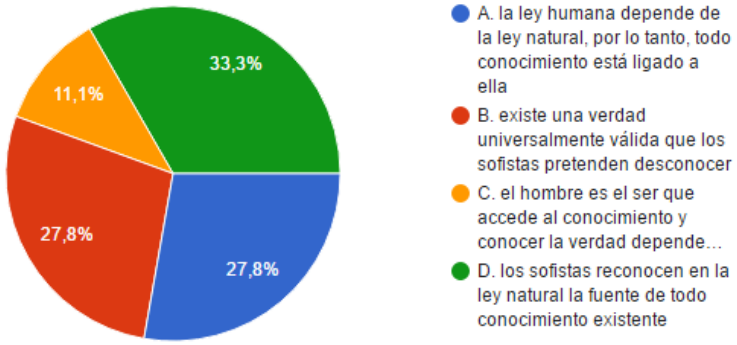
La respuesta correcta para esta pregunta es la d

4. La filosofía busca la representación de conceptos de la realidad. Sócrates propuso un método para descubrir la verdad mediante preguntas continuas hasta llegar a ella. Luego Platón estableció como método la Dialéctica, ciencia que trata del raciocinio de sus leyes, formas y modos cuya base para llegar a la idea pura universal, es el diálogo. Según lo anterior la filosofía requiere para su estudio



La respuesta correcta para esta pregunta es la D

5. Frente al, conócete a ti mismo., afirmado por el método socrático y que se funda en el diálogo para llegar a conocimientos verdaderos, los sofistas plantean que ese conocimiento verdadero se da gracias a la ley natural del mundo, por encima de la ley humana y cuando se rompe esta ley lleva al sofista a replantear sus conocimientos si van en contra de ella. La crítica de Sócrates a los sofistas se da, porque



La respuesta correcta para esta pregunta es la B

Categoría	Análisis gráficas	Descriptor
Estrategias discursivas y su propósito	Las preguntas apuntaban a que los estudiantes identificaran las estrategias discursivas usadas por el autor para convencer, refutar, informar, etcétera, las diferentes ideas del pensamiento filosófico del periodo histórico denominado filosofía antigua. En 3 preguntas los estudiantes presentaron un margen relativamente alto de acierto, lo que podría llevar a pensar que los estudiantes identificaron las estrategias discursivas presentes	P1 La respuesta correcta para esta pregunta es la B, el 27.8% de estudiantes acertaron a la pregunta que apunta a que ellos logren reconocer estrategias discursivas y su propósito, en ese sentido la comprensión y la producción del enunciado está estrechamente relacionada con las estrategias discursivas. El estudiante debía prestar especial atención a reconocer la función de los conectores lógicos que estructuran un texto, en este caso el conector sin embargo, que es adversativo y que manifiesta una relación de oposición entre la definición de ser humano de la doctrina socrática y Sócrates con la ausencia de definición de ser humano. Para finalmente encontrarse con un marcador discursivo de consecuencia clave para entender y responder la pregunta. P2 La respuesta correcta para esta pregunta es la B y el 55,6% de los estudiantes acertaron con la respuesta. La pregunta apuntaba a reconocer estrategias discursivas y su propósito, en ese sentido la comprensión y la producción del enunciado está estrechamente relacionada con

	en el texto, hicieron una correcta lectura de los conectores lógicos y llegaron a una comprensión significativa de la intensión y propósito de los autores con los textos.	las estrategias discursivas. En el caso de la pregunta los estudiantes debieron identificar que estaban frente a discursos antagónicos, de un lado la propuesta de los Sofistas y su contraparte Sócrates. P3 La respuesta correcta para esta pregunta es la C. Y el 88,9% de estudiantes acertó a la pregunta. La pregunta apuntaba a reconocer estrategias discursivas y su propósito, en ese sentido la comprensión y la producción del enunciado está estrechamente relacionada con las estrategias discursivas. En el caso puntual de la pregunta la mayoría de los estudiantes hizo una lectura correcta de la metáfora de la parturienta como herramienta explicativa del método de la mayéutica por lo que siguieron los argumentos y llegaron a la conclusión adecuada. P4 La respuesta correcta para esta pregunta es la B. Un 44,4% de los estudiantes acertaron. La pregunta apuntaba a reconocer estrategias discursivas y su propósito, en ese sentido la comprensión y la producción del enunciado está estrechamente relacionada con las estrategias discursivas. Para el caso puntual de la pregunta es una reivindicación de la retórica como un arte que consiste en la búsqueda de la verdad. P5 La respuesta correcta para esta pregunta es la D. El 33,3% de los estudiantes acertaron en la pregunta. La pregunta apuntaba a reconocer estrategias discursivas y su propósito, en ese sentido la comprensión y la producción del enunciado está estrechamente relacionada con las estrategias discursivas.

Categoría	Análisis talleres	Descriptor
Estrategias discursivas y su propósito	Los ejercicios apuntaban a que los estudiantes identificaran las estrategias discursivas usadas por el autor para convencer, refutar, informar, etcétera, las diferentes ideas del pensamiento filosófico del periodo histórico denominado filosofía antigua. En los ejercicios los estudiantes trabajaron con éxito, lo que podría llevar a pensar que los estudiantes identificaron las estrategias discursivas presentes en el	E4: El valiente es el que no huye y se enfrenta a las cosas, como cuando a uno le toca pasar por cosas difíciles y las decide enfrentar. E10: En mi caso como mujer soy valiente por ejemplo si quedo

	texto, hicieron una correcta lectura de los conectores lógicos y llegaron a una comprensión significativa de la intensión y propósito de los autores con los textos. Lo que se evidenció cuando explicaron con sus propias palabras los argumentos de Sócrates en el diálogo Laques acerca del valor.	embarazada y mi novio no responde entonces yo no aborto sino que tengo a mi hijo. Hacerle frente a los problemas. Es el valiente.

Tabla 22. Taller 5

Fecha	28 de octubre
Asignatura	Filosofía
Tipo de actividad	Taller 5 – **Algunos tipos de argumentos - meditaciones metafísicas**
Hora de inicio	9:30 a.m.
Lugar	Aula
Participantes	Estudiantes de undécimo (18)

Observación

Se inicia la clase socializando los objetivos del taller, además se les pide a los estudiantes que se organicen en grupos. No hacen preguntas respecto a los objetivos del taller, las indagaciones van encaminadas más respecto a cómo se organizan como grupos.

Los grupos organizados reciben los talleres. El desinterés de algunos estudiantes se hace evidente puesto que ni siquiera leen los textos asignados, de los cuales deben hacer un respectivo análisis.

Algunos estudiantes usan el celular, pero no con el objetivo de desarrollar el taller y aportar al grupo sino como un medio distractor tanto para él como para los demás compañeros de grupo.

En el mismo sentido algunos estudiantes buscan tema de conversación que no tiene nada que ver con las actividades de la clase, lo que hace a su vez que el grupo se demore en la realización de las actividades. Es evidente que algunos estudiantes del grupo trabajan mientras otros que no.

Dos estudiantes le indican al docente que bajo las condiciones de trabajo que hay en los grupos prefieren trabajar solos, porque sienten que trabajan mejor así.

Reflexión

Para la realización de este taller resultó evidente la falta de compromiso de algunos estudiantes. Tal vez no disfrutaron de los ejercicios. Por lo tanto, nosotros como educadores debemos tener diferentes herramientas que permitan promover el trabajo

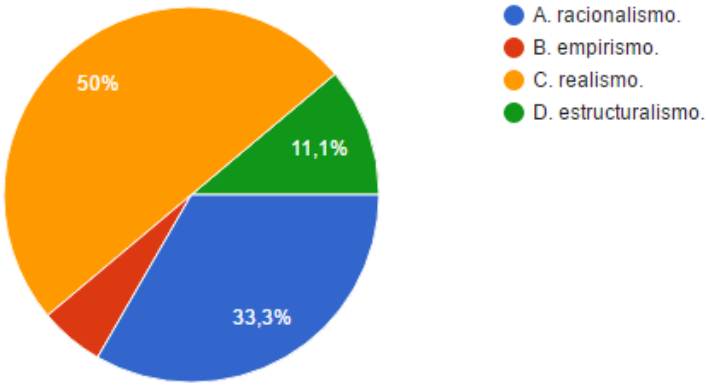
colaborativo en el aula. Cada sección es diferente, parafraseando al filósofo presocrático Heráclito, nadie puede dar la misma clase todos los días, porque ni el docente ni los estudiantes son los mismos. Por tal motivo la reflexión del docente sobre su quehacer pedagógico debe ser constante.

También es preocupante el aspecto de las habilidades sociales de los estudiantes porque hay miembros que no quieren aportar, sino que más bien prefieren convertirse en un obstáculo para los estudiantes que sí desean llevar a cabo los ejercicios, la opción que ven los estudiantes que trabajan es realizar la actividad solos. En ese sentido cuando algunos estudiantes no tienen ese sentido de responsabilidad es importante focalizar con ellos estrategias que los motiven y generen un cambio de actitud, no solo frente a los ejercicios sino también frente a sus compañeros.

1. Según el texto anterior, el objetivo principal del libro de las meditaciones metafísicas sería

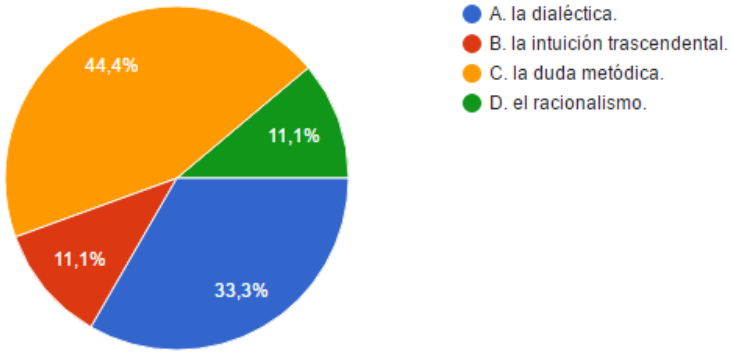
La respuesta correcta para esta pregunta es la B. El 38.9% de los estudiantes acertaron. El estudiante debía evaluar la estructura y el contenido argumentativo del texto al identificar los argumentos que respaldan una tesis, así mismo establecer relaciones lógicas entre premisas y argumentos. En el caso de la pregunta, con base en los argumentos debía identificar el objetivo principal del autor.

2. Según el texto, Descartes debe pertenecer a la corriente del pensamiento llamada:



La respuesta correcta para esta pregunta es la A. El 33.3% de los estudiantes acertaron. El estudiante debía evaluar la estructura y el contenido argumentativo del texto al identificar los argumentos que respaldan una tesis, así mismo establecer relaciones lógicas entre premisas y argumentos. En el caso de la pregunta era fundamental identificar las características del pensamiento cartesiano que a su vez permiten clasificarlo dentro de la corriente de pensamiento denominada racionalismo.

3. Según el texto anterior podemos inferir que el método de René Descartes es



La respuesta correcta para esta pregunta es la C. El 44,4% de los estudiantes de los estudiantes acertaron. Para ello los estudiantes. Debieron reconocer las relaciones semánticas o formales del texto, tales como: premisas, conclusión, tesis, ejemplos, introducción, desarrollo del texto. Para el caso de la pregunta además se les pedía realizar una inferencia que es la que se sigue de los argumentos presentes en el texto acerca del método cartesiano. Curiosamente un 33.3% de los estudiante confundieron el método de la dialéctica que es otro método filosófico.

4. El método de la duda metódica, es un método filosófico que da prioridad a la razón, debido a que

La respuesta correcta para esta pregunta es la A. El 61.1% de los estudiantes acertaron. El estudiante debía evaluar la estructura y el contenido argumentativo del texto al identificar los argumentos que respaldan una tesis, así mismo establecer relaciones lógicas entre premisas y argumentos. Los estudiantes para el caso de la preguntan logran

identificar las ideas claras y distintas como propias del planteamiento del método de cartesiano.

5. Si seguimos con la duda metódica de Descartes, de dudar de todo, encontramos algo de lo cual no se puede dudar: del pensamiento. Porque:

La respuesta correcta para esta pregunta es la A. Debieron reconocer las relaciones semánticas o formales del texto, tales como: premisas, conclusión, tesis, ejemplos, introducción, desarrollo del texto. El 33.3% acertaron con la pregunta . En ese sentido en el contexto del texto y la pregunta la inferencia del estudiante debía partir de identificar la duda como un acto de pensamiento. Por lo que las premisas cartesianas partían de que pienso, luego existo. Porque no puedo dudar que estoy dudando. Porque la duda es un acto de pensamiento que sería la conclusión.

Categoría	Análisis de gráficas	Descriptor
Evalúa la estructura y el contenido argumentativo de un texto.	El estudiante debía evaluar la estructura y el contenido argumentativo del texto al identificar los argumentos que respaldan una tesis, así mismo establecer relaciones lógicas entre premisas y argumentos. Estas competencias son fundamentales para hacer una lectura de texto filosófico y no solo del texto filosófico sino de textos argumentativos, y resulta también importante para realizar una lectura crítica, en tanto el lector sopese los argumentos de un texto con los de otro para tomar su posición como individuo frente al texto. En el caso de los estudiantes de la institución educativa Pozo Nutrias Dos, en el	1p. La respuesta correcta para esta pregunta es la B. El 38.9% de los estudiantes acertaron. El estudiante debía evaluar la estructura y el contenido argumentativo del texto al identificar los argumentos que respaldan una tesis, así mismo establecer relaciones lógicas entre premisas y argumentos. En el caso de la pregunta, con base en los argumentos debía identificar el objetivo principal del autor. 2p. La respuesta correcta para esta pregunta es la A. El 33.3% de los estudiantes acertaron. El

	66% de las preguntas hubo un acierto del 33.3% lo que puede interpretarse como una necesidad de fortalecer las competencias lectoras en cuanto identificación de argumentos y relaciones lógicas, premisas con conclusión, etcétera. Sin embargo, este aspecto se viene trabajando en la institución desde dos frentes, unos desde la asignatura de Filosofía como tal y el otro desde la asignatura de lenguaje, estableciendo las respectivas diferencias entre lo que es la argumentación filosófica y la argumentación desde la asignatura de lenguaje.	estudiante debía evaluar la estructura y el contenido argumentativo del texto al identificar los argumentos que respaldan una tesis, así mismo establecer relaciones lógicas entre premisas y argumentos. En el caso de la pregunta era fundamental identificar las características del pensamiento cartesiano que a su vez permiten clasificarlo dentro de la corriente de pensamiento denominada racionalismo. 4p. La respuesta correcta para esta pregunta es la A. El 61.1% de los estudiantes acertaron. El estudiante debía evaluar la estructura y el contenido argumentativo del texto al identificar los argumentos que respaldan una tesis, así mismo establecer relaciones lógicas entre premisas y argumentos. Los estudiantes para el caso de la preguntan logran identificar las ideas claras y distintas como propias del planteamiento del método de cartesiano.
Reconoce relaciones semánticas o formales del texto.	Debieron reconocer las relaciones semánticas o formales del texto, tales como: premisas, conclusión, tesis, ejemplos, introducción, desarrollo del texto. Las relaciones formales del texto resultas de fundamental importancia para la comprensión de la lectura porque le permiten al lector confrontar los argumentos del escritor con sus pre saberes, identificar los argumentos y además identificar si estos argumentos tienen sentido a la luz de la conclusión y viceversa, es decir, si la conclusión en realidad se sigue de los argumentos. En ese sentido el texto para el estudiante se vuelve una	3p. La respuesta correcta para esta pregunta es la C. El 44,4% de los estudiantes de los estudiantes acertaron. Para ello los estudiantes. Debieron reconocer las relaciones semánticas o formales del texto, tales como: premisas, conclusión, tesis, ejemplos, introducción, desarrollo del texto. Para el caso de la pregunta además se les pedía realizar una inferencia que es la que se sigue de los argumentos presentes en el texto acerca del método cartesiano. Curiosamente un 33.3% de los estudiante confundieron el método de la

	forma de conocimiento que ha sido explorada desde su estructura. Lo que le permite a su vez, en una sociedad de la información, distinguir la información que vale la pena ser considerada de aquella que no lo es. Los estudiantes con relación al porcentaje de aciertos en las preguntas que indagaban por los aspectos formales del texto mostraron pocos índices de acierto, por el orden del 33% para cada pregunta. Solo en una pregunta su índice de respuesta fue del 44% donde se les pedía realizar una inferencia que es la que se sigue de los argumentos presentes en el texto acerca del método cartesiano. Se resalta que un 33.3% de los estudiante confundieron el método de Descartes con la dialéctica que es otro método filosófico visto durante los talleres y en clase.	dialéctica que es otro método filosófico. 5p.La respuesta correcta para esta pregunta es la A. Debieron reconocer las relaciones semánticas o formales del texto, tales como: premisas, conclusión, tesis, ejemplos, introducción, desarrollo del texto. El 33.3% acertaron con la pregunta . En ese sentido en el contexto del texto y la pregunta la inferencia del estudiante debía partir de identificar la duda como un acto de pensamiento. Por lo que las premisas cartesianas partían de que pienso, luego existo. Porque no puedo dudar que estoy dudando. Porque la duda es un acto de pensamiento que sería la conclusión.

Categoría	Análisis talleres	Descriptor
Evalúa la estructura y el contenido argumentativo de un texto.	El estudiante debía evaluar la estructura y el contenido argumentativo del texto al identificar los argumentos que respaldan una tesis, así mismo establecer relaciones lógicas entre premisas y argumentos. Estas competencias son fundamentales para hacer una lectura de texto filosófico y no solo del texto filosófico sino de textos argumentativos, y resulta también importante para realizar una lectura crítica, en tanto el lector sopese los argumentos de un texto con los de otro para tomar su posición como individuo frente al texto. En el caso de los estudiantes de la institución educativa Pozo Nutrias Dos, es necesario fortalecer las competencias lectoras en cuanto identificación de argumentos y relaciones lógicas, premisas con conclusión, etcétera. Sin embargo, este aspecto se viene trabajando en la institución desde dos frentes, unos desde la asignatura de Filosofía como tal y el otro desde la asignatura de lenguaje, estableciendo las respectivas diferencias entre lo que es la argumentación filosófica y la argumentación desde la asignatura de lenguaje. Se les asignó una pequeña parte de las MEDITACIONES METAFÍSICAS DE DESCARTES, Filósofo francés y a continuación tenían que leer el texto e identificar los argumentos	E7: …el objetivo principal del libro de las meditaciones metafísicas es mostrar que Dios todo poderoso es real y existe y está en nuestras vidas. E3: Demostrar la existencia de Dios. E10: Dios es real y está ahí. Eso es lo que quiere probar el

	usados por el autor. Para ello El estudiante debía evaluar la estructura y el contenido argumentativo del texto al identificar los argumentos que respaldan una tesis, así mismo establecer relaciones lógicas entre premisas y argumentos. Identificar las características del pensamiento cartesiano que a su vez permiten clasificarlo dentro de la corriente de pensamiento denominada racionalismo. En la mayoría de los casos los estudiantes tuvieron dificultades para desligar sus propias creencias de las propuestas del pensador francés.	filósofo. Pero quiere probarlo porque tiene dudas, pero no debemos tener dudas de que Dios existe y es real.
Reconoce relaciones semánticas o formales del texto.	Este taller se realizó con el fin de que los estudiantes pudieran reconocer las relaciones semánticas o formales del texto, tales como: premisas, conclusión, tesis, ejemplos, introducción, desarrollo del texto. Las relaciones formales del texto resultas de fundamental importancia para la comprensión de la lectura porque le permiten al lector confrontar los argumentos del escritor con sus pre saberes, identificar los argumentos y además identificar si estos argumentos tienen sentido a la luz de la conclusión y viceversa, es decir, si la conclusión en realidad se sigue de los argumentos. En ese sentido el texto para el estudiante se vuelve una forma de conocimiento que ha sido explorada desde su estructura. Lo que le permite a su vez, en una sociedad de la información, distinguir la información que vale la pena ser considerada de aquella que no lo es. Los estudiantes mostraron muchas dificultades respecto al proceso de inferencia, que es aquella que se sigue de los argumentos presentes en el texto, para nuestro caso un texto acerca del método cartesiano. Se resalta que algunos de los estudiantes confundieron el método de Descartes con la dialéctica que es otro método filosófico visto durante los talleres y en clase.	E3. Del texto anterior podemos inferir que el método de René Descartes es la dialéctica.

Tabla 23. Taller 6

Fecha	31 de octubre
Asignatura	Filosofía
Tipo de actividad	Taller 6 – **Tipos de argumentos**
Hora de inicio	9:30 a.m.
Lugar	Aula
Participantes	Estudiantes de undécimo (18)
Observación	

Se inicia la clase socializando los objetivos del taller, además se les pide a los estudiantes que se organicen en grupos. Se socializan los objetivos del taller. Luego de que se organizan los grupos, un representante de cada grupo lee un objetivo y lo expone con sus propias palabras.

Durante la actividad el profesor indaga por pre saberes valiéndose de preguntas sobre el tema del taller. Luego de contar con la participación de algunos estudiantes se cierra la actividad con una pregunta del docente ¿tienen alguna duda o pregunta? Algunos estudiantes plantean preguntas sobre aspectos gramaticales, sobre cómo realizar resúmenes y cuadros comparativos otros indagan más por aspectos propios de la Filosofía. Antes de responder a las preguntas, el docente pregunta a los miembros de los grupos a ver si alguno quiere explicar o aclarar estos temas, pero ningún estudiante participa, ante la insistencia del docente, tímidamente una estudiante les dice a los estudiantes que deben leer con calma los textos y que deben buscar el significado de las palabras para entender lo que dice el autor. El docente resuelve las dudas en el ámbito filosófico que plantean los estudiantes recalcando la importancia de la argumentación filosófica.

Los grupos se disponen al trabajo. Los estudiantes llaman al docente para aclarar y entender, según ellos, las inquietudes en cuanto al sentido de algunas oraciones de los textos.

Además de indagar por aspectos de posibles significados de las lecturas, también indagan por la tipología de los argumentos ya que con los demás compañeros no coinciden las opiniones, por tanto, llaman al docente para que dé el veredicto final, sin embargo, el docente les sugiere que cada uno exprese sus opiniones al resto del grupo y que finalmente tomen una decisión grupal.

Algunos grupos terminan primero que otros, y como actividad de cierre se les sugiere a los grupos que hagan una socialización del trabajo, y que fundamenten sus respuestas.

Un estudiante se queja porque cree que hacer tal actividad implica que los estudiantes que no han hecho nada se aprovechen y copien de los demás. Atendiendo el comentario del estudiante, el docente antes de invitar a los grupos a la socialización, verifica que cada uno de los grupos esté trabajando.

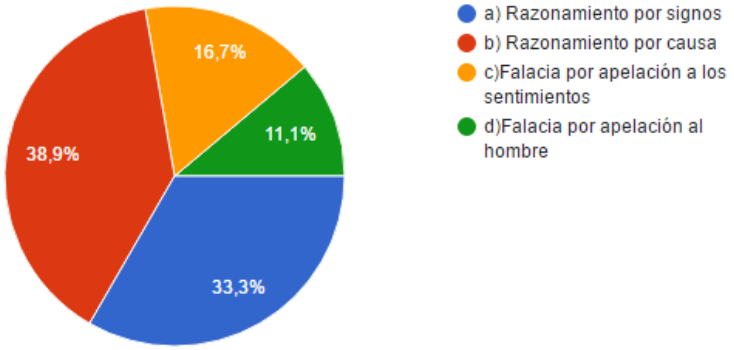
Reflexión

Durante el desarrollo de las actividades grupales y no grupales es importante indagar a los estudiantes por su pre saber e incluso tener la certeza de la existencia de los mismos, con el fin de concertar con los estudiantes estrategias que propicien un mejor escenario de aprendizaje. La idea es que nosotros como docentes seamos conscientes de que el estudiante o los grupos conformados sepan lo que tienen que saber para el desarrollo de la actividad, con el fin de que la lleven a buen término.

En lo que refiere a la actividad por indagación de los pre-saberes y las dudas que surgieron de los planteamientos de los estudiantes, resulta preocupante que cuando se sugiere que sean los mismos compañeros que tal vez tengan más claridad en el tema, le colaboren a los compañeros con sus dudas, las respuestas prácticamente han sido

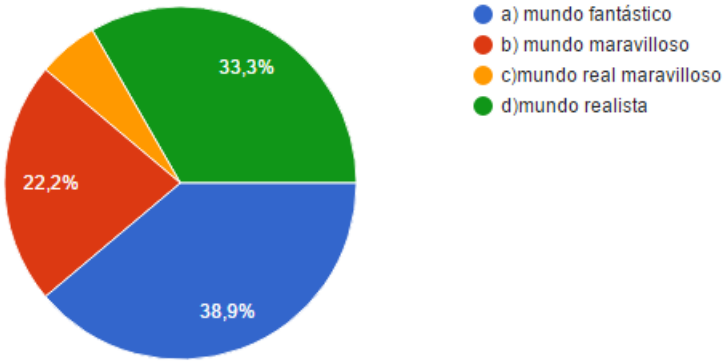
negativas. En ese sentido es importante la indagación por las habilidades sociales en el aula de los estudiantes, ya que en muchos casos ellos tienen el conocimiento, pero por pena u otros sentimientos deciden no participar.

1) En una publicidad en que salgan manos agrietadas de una mujer y el enunciado diga *"Alivia a tu mamá en su Día"* el tipo de argumento o bien, falacia, utilizado es:



La respuesta correcta para esta pregunta es la C. Solo el 16.7% respondió correctamente la pregunta. El estudiante es capaz de contextualizar el estilo y el contenido de un texto, por lo que es capaz de identificar la temática del texto, identificar el lenguaje del autor y si este hace uso de figuras literarias, o en el caso de la argumentación hace uso de falacias de argumento, identificando alguna de las falacias que existen.

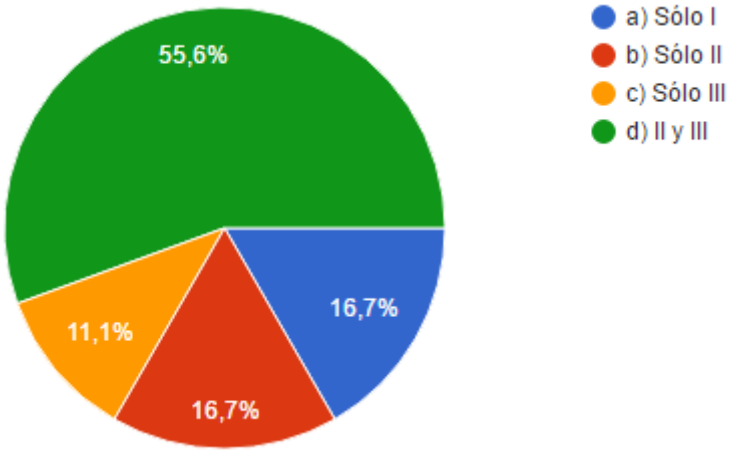
2. Si Cristóbal Colón hubiese escrito una carta al rey Fernando VII en que describe el avistamiento de grandes y espeluznantes monstruos en Las Indias, el tipo de mundo descrito dentro de la carta correspondería a:



La respuesta correcta para esta pregunta es la A. El 38.9% acertó en esta pregunta. El estudiante es capaz de contextualizar el estilo y el contenido de un texto, por lo que es capaz de identificar la temática del texto, identificar el lenguaje del autor y si este hace uso de figuras literarias, o en el caso de la argumentación hace uso de falacias de argumento, identificando alguna de las falacias que existen. Lo curioso es que un 33.3% de los estudiantes consideraron que la descripción sería un mundo realista, una respuesta que es opuesta totalmente a la respuesta correcta.

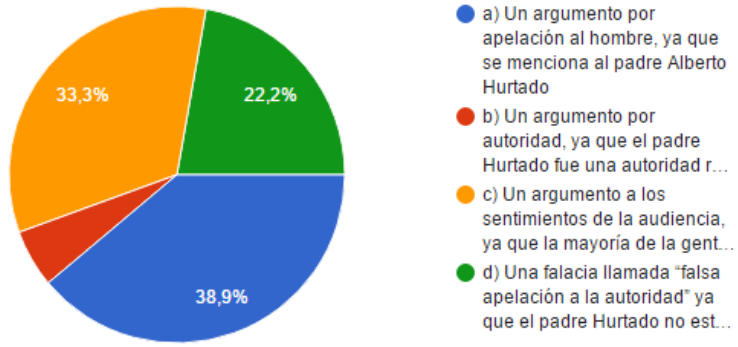
3) ¿Cuál o cuáles de los siguientes enunciados corresponde(n) a argumento(s) analógico(s)?
I. El amor se parece a una copa: una vez que se triza, no vuelve a ser igual

II. Debemos hacer deporte porque nos ayuda a ser más felices
III. Respeta a los mayores porque las canas y las arrugas representan la sabiduría



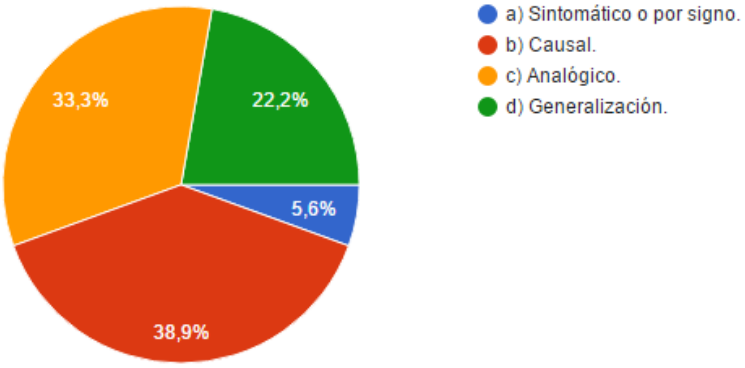
La respuesta correcta para esta pregunta es la A. Solo el 16,7% de los estudiantes acertaron. El estudiante es capaz de contextualizar el estilo y el contenido de un texto, por lo que es capaz de identificar la temática del texto, identificar el lenguaje del autor y si este hace uso de figuras literarias, o en el caso de la argumentación hace uso de falacias de argumento, identificando alguna de las falacias que existen. El resultado deja ver que hay problema para que los estudiantes identifiquen los argumentos analógicos.

4. El padre Alberto Hurtado dijo "hay que dar hasta que duela". Aquí se reconoce:



La respuesta correcta para esta pregunta es la B. Ningún estudiante acertó. El estudiante es capaz de contextualizar el estilo y el contenido de un texto, por lo que es capaz de identificar la temática del texto, identificar el lenguaje del autor y si este hace uso de figuras literarias, o en el caso de la argumentación hace uso de falacias de argumento, identificando alguna de las falacias que existen. Los estudiantes manifiestan dificultad para identificar la lectura de la falacia de autoridad.

5- Cada vez que voy a comprar a las tiendas de la calle Arica, el producto que compro se rompe fácilmente, eso me hace pensar que todas esas tiendas tienen sus productos en mal estado." El modo de razonamiento es por



La respuesta correcta para esta pregunta es la D. El estudiante es capaz de contextualizar el estilo y el contenido de un texto, por lo que es capaz de identificar la temática del texto, identificar el lenguaje del autor y si este hace uso de figuras literarias, o en el caso de la argumentación hace uso de falacias de argumento, identificando alguna de las falacias que existen. Solo el 22.2% identificó la falacia de generalización.

Categoría	Análisis gráficas	Descriptor
Las estrategias discursivas y contextos socioculturales específicos.	El estudiante es capaz de contextualizar el estilo y el contenido de un texto, por lo que es capaz de identificar la temática del texto, identificar el lenguaje del autor y si este hace uso de figuras literarias. Durante su vida cotidiana el estudiante comparte sus ideas con sus demás compañeros o con sus profesores ya sea fuera o dentro del aula. En ese orden de ideas es común que surja la disputa porque todos no pensamos de la misma manera, por lo que es importante que el estudiante aprenda no solo a argumentar sino que además pueda identificar cuando se encuentra frente a una falacia en el discurso con el fin de que su posición adquiera credibilidad frente al otro. Es inevitable dentro del contexto social el constante intercambio de ideas, pero la idea es que con la identificación de las falacias las personas no caigan en engaños con ciertos discursos, por ejemplo, el caso de algunos discursos políticos	P1 La respuesta correcta para esta pregunta es la C. Solo el 16.7% respondió correctamente la pregunta. El estudiante es capaz de contextualizar el estilo y el contenido de un texto, por lo que es capaz de identificar la temática del texto, identificar el lenguaje del autor y si este hace uso de figuras literarias, o en el caso de la argumentación hace uso de falacias de argumento, identificando alguna de las falacias que existen. P2. La respuesta correcta para esta pregunta es la A. El 38.9% acertó en esta pregunta. El estudiante es capaz de contextualizar el estilo y el contenido de un texto, por lo que es capaz de identificar la temática del texto, identificar el lenguaje del autor y si este hace uso de figuras literarias, o en el caso de la argumentación hace uso de falacias de argumento, identificando alguna de las falacias que existen. Lo curioso es que un 33.3% de los estudiantes consideraron que la descripción sería un mundo realista, una respuesta que es opuesta totalmente a la respuesta correcta. P3. La respuesta correcta para esta pregunta es la A. Solo el 16,7% de los estudiantes acertaron. El estudiante es capaz de contextualizar el estilo y el contenido de un texto, por lo que es capaz de identificar la temática del texto, identificar el lenguaje del autor y si este hace uso de figuras literarias, o en el caso de la argumentación hace uso de falacias de argumento, identificando alguna de las falacias que existen. El resultado deja ver que hay problema para que los

	que suelen tener una que otra falacia. Siento tan importante la identificación de la falacia resulta preocupante que los resultados de los estudiantes en el total de las preguntas mostraran porcentajes muy bajos de acierto. Sin embargo, este resultado es coherente con lo que se observó en los talleres e incluso en el trascurso de la clase en la que durante el primer periodo la temática que se aborda con ellos es lógica y teoría de la argumentación y se enfatiza en el tema de las falacias, los estudiantes presentan serias dificultades para identificar las falacias durante la lectura. Ahora identificar esta falencia dentro del ámbito del discurso oral es algo que se escapa de los alcances de esta investigación.	estudiantes identifiquen los argumentos analógicos. P4. La respuesta correcta para esta pregunta es la B. Ningún estudiante acertó. El estudiante es capaz de contextualizar el estilo y el contenido de un texto, por lo que es capaz de identificar la temática del texto, identificar el lenguaje del autor y si este hace uso de figuras literarias, o en el caso de la argumentación hace uso de falacias de argumento, identificando alguna de las falacias que existen. Los estudiantes manifiestan dificultad para identificar la lectura de la falacia de autoridad. P5. La respuesta correcta para esta pregunta es la D. El estudiante es capaz de contextualizar el estilo y el contenido de un texto, por lo que es capaz de identificar la temática del texto, identificar el lenguaje del autor y si este hace uso de figuras literarias, o en el caso de la argumentación hace uso de falacias de argumento, identificando alguna de las falacias que existen. Solo el 22.2% identificó la falacia de generalización.

Categoría	Análisis talleres	Descriptor
Las estrategias discursivas y contextos socioculturales específicos.	El estudiante es capaz de contextualizar el estilo y el contenido de un texto, por lo que es capaz de identificar la temática del texto, identificar el lenguaje del autor y si este hace uso de figuras literarias. Durante su vida cotidiana el estudiante comparte sus ideas con sus demás compañeros o con sus profesores ya sea fuera o dentro del aula. En ese orden de ideas es común que surja la disputa porque todos no pensamos de la misma manera, por lo que es importante que el estudiante aprenda no solo a argumentar sino que además pueda identificar cuando se encuentra frente a una falacia en el discurso con el fin de que su posición adquiera credibilidad frente al otro. Es inevitable dentro del contexto social el constante	E1 a. Los profesores de Comunicación son titulados. b. Todos los profesores estudiaron en la universidad y se titularon. c. Los profesores de mi colegio estudiaron en la universidad. E9: Yo prefiero pescar en el rio porque el mar es

	intercambio de ideas, pero la idea es que con la identificación de las falacias las personas no caigan en engaños con ciertos discursos, por ejemplo, el caso de algunos discursos políticos que suelen tener una que otra falacia. Siento tan importante la identificación de la falacia resulta preocupante que los resultados de los estudiantes en el total de las preguntas mostraran porcentajes muy bajos de acierto. Este resultado es coherente con lo que se observó en los talleres e incluso en el trascurso de la clase en la que durante el primer periodo la temática que se aborda con ellos es lógica y teoría de la argumentación y se enfatiza en el tema de las falacias, los estudiantes presentan serias dificultades para identificar las falacias durante la lectura. Ahora identificar esta falencia dentro del ámbito del discurso oral es algo que se escapa de los alcances de esta investigación. Una parte de la actividad consistía en que ordenaran en forma secuencial argumentos, y en uno de los casos se usó un argumento de tipo juicio categórico. Algunos estudiantes no comprendían bien el porqué del orden de los argumentos, es decir, cuál debía ir primero que el otro.	muy grande. En el rio me siento más cerca de la tierra. Me gusta ver los árboles y la tierra. El mar es muy grande.

Fuente: Autor

Tabla 24. Taller 7

Fecha	1 noviembre de 2016
Asignatura	Filosofía
Tipo de actividad	Taller 7 – **El ensayo crítico – El buen Brahma de Voltaire**
Hora de inicio	9:30 a.m.
Lugar	Aula
Participantes	Estudiantes de undécimo (18)
Observación	

Se socializan los objetivos del taller, los estudiantes son llevados a la sala de audiovisuales con el fin de ver el vídeo para el desarrollo de la actividad.
Se les socializa un resumen del vídeo, y a continuación se proyecta un capítulo de los Simpson, una serie animada de origen norteamericano. El capítulo se llama “Homero El Genio” el capítulo tiene una duración de aproximadamente 20 minutos.

Durante la proyección del vídeo los estudiantes se muestran muy entusiastas, parece que disfrutan mucho del capítulo, incluso procuran moderar las risas para que los demás compañeros puedan seguir escuchando el capítulo. Cuando termina el episodio, algunos estudiantes preguntan si hay más capítulos y por qué no ver más, sin embargo, el docente les aclara a los estudiantes que ver el episodio es sólo parte del resto de la actividad pendiente.

En ese sentido, el docente les indaga a los estudiantes por el vídeo, respecto a qué opinan y de qué tema central trataba el video, las respuestas fueron muy escuetas.

Luego de terminado el video y algunas indagaciones del docente sobre el video, el docente les indica a los estudiantes que formen sus respectivos grupos de trabajo.

Los grupos inician el trabajo del taller y realizan un trabajo ensayo a partir del video y un cuento del filósofo Francés Voltaire.

Durante el proceso de desarrollo del ensayo, el docente visita a cada uno de los grupos para recalcar la importancia de que trabajen los rasgos formales del ensayo, que escriban sus puntos de vista, con sus argumentos y que la conclusión esté apoyada en los argumentos, además de tener una estructura y coherencia al momento de presentar el texto.

Luego de unas indicaciones generales y otras particulares dadas a los grupos, algunos estudiantes buscan la explicación y orientación del docente respecto al texto de Voltaire.

Algunos estudiantes dedican tiempo al celular y no demuestran interés por la actividad. Además, en el mismo sentido, otro grupo de estudiantes hablan de temas que no tiene ningún tipo de relación con la actividad que se está llevando a cabo en la clase.

La actividad se dio por terminada a las 11.30 a.m.

Reflexión

La actividad inicial que se planteó para este taller fue la proyección de un vídeo de un dibujo animado muy reconocido por los estudiantes, que mezcla la sátira, la crítica social y política con el humor. La reacción de los estudiantes frente al vídeo fue positiva, estuvieron atentos, rieron y se comportaron acorde al lugar. Sin duda los medios audiovisuales para los estudiantes resultan muy atractivos, sin ir a abusar de ellos. Cuando se les indagó a los estudiantes sobre las temáticas del vídeo la gran mayoría respondió lo que hace claro que un vídeo usado para hacer llegar a los estudiantes la visión general de un tema resulta efectivo.
El factor motivador estuvo presente, ya que tanto jóvenes como adultos, en su gran mayoría han visto o escuchado sobre los Simpson, más como un elemento distractor y

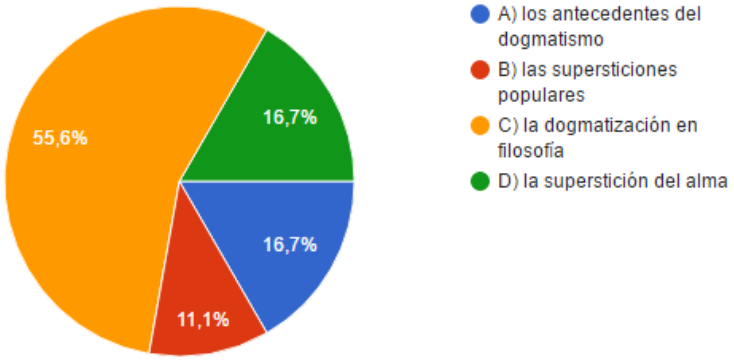
de relajo, cuando se sientan en las tardes, después del colegio a ver televisión. Pero al llevarlo al aula los estudiantes se sintieron como en casa y prestaron atención.
Además de servir como elemento introductor de un tema, el vídeo también nos sirvió para desarrollar el tema del ensayo, con un contraste de ideas que se les propuso, entre el vídeo y un cuento del filósofo francés, Voltaire. En definitiva, el vídeo en combinación con actividades posteriores a este puede ser una experiencia muy enriquecedora en el aula.

Pero se insiste en la idea de que son herramientas que se deben llevar al aula con objetivos establecidos de enseñanza y aprendizaje. Así mismo ocurre con otros medios como los celulares que si bien pueden ser un medio de consulta eficaz, también se puede convertir en un elemento distractor de la clase.

Indudablemente, hay buenas razones que abonan la esperanza de que todo dogmatizar en filosofía, aunque se haya presentado como algo muy solemne, muy definitivo y válido, acaso no haya sido más que una noble puerilidad y cosa de principiantes, y quizá esté muy cercano el tiempo en que se comprenderá cada vez más "qué es lo que" propiamente ha bastado para poner la primera piedra de esos sublimes e incondicionales edificios de filósofos que los dogmáticos han venido levantando hasta ahora: postura que no es sino una superstición popular cualquiera, procedente de una época inmemorial (como la superstición del alma, la cual, en cuanto superstición del sujeto y superstición del yo, aún no ha dejado de causar daño), acaso un juego cualquiera de palabras, una seducción de parte de la gramática o una temeraria generalización de hechos muy reducidos, muy personales, muy humanos, demasiado humanos.
NIETZSCHE, Friedrich
Más allá del bien y del mal

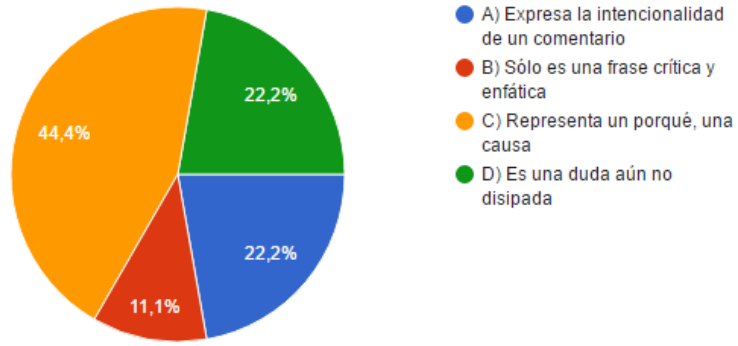
Con base en el texto anterior, responda las preguntas del 1 al 5.

1. **La lectura trata acerca de**



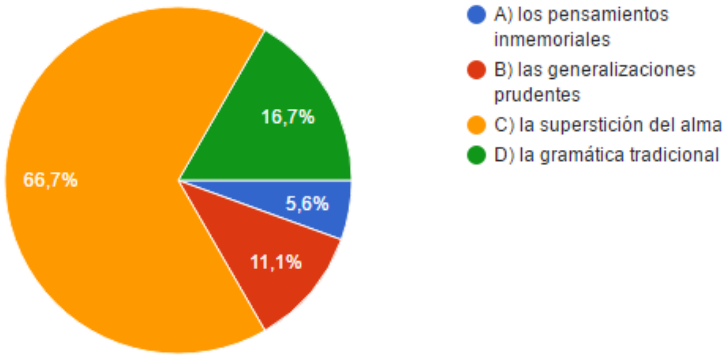
La respuesta correcta para esta pregunta es la C. El 55.6% de los estudiantes acertaron. Por lo que el estudiante es capaz de contextualizar el estilo y el contenido de un texto, por lo que es capaz de identificar la temática del texto, identificar el lenguaje del autor y si este hace uso de figuras literarias. Para el caso de la pregunta el tema es la dogmatización de la Filosofía.

2. ¿A qué se refiere el autor cuando habla de "qué es lo que"?



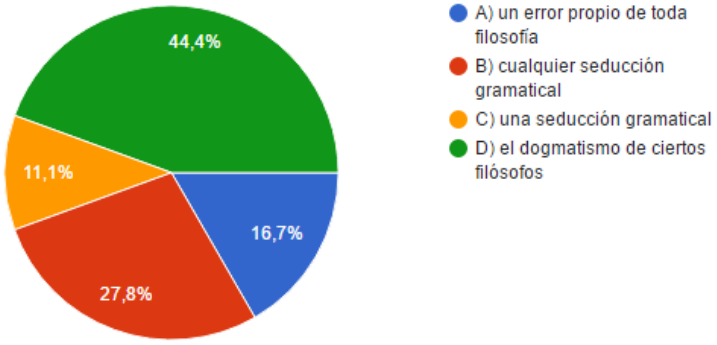
La respuesta correcta para esta pregunta es la C. El 44,4% de los estudiantes acertaron. El estudiante es capaz de contextualizar el estilo y el contenido de un texto, por lo que es capaz de identificar la temática del texto, identificar el lenguaje del autor y si este hace uso de figuras literarias. “Que es lo que” que aparece en comillas en el texto es la representación y la indagación por una causa.

3. **Una forma originaria de dogmatismo en filosofía sería:**



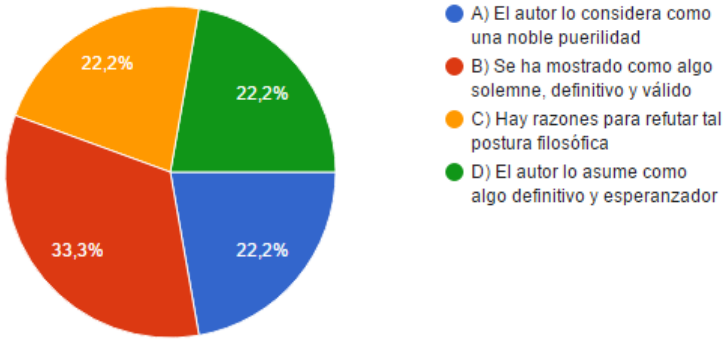
La respuesta correcta para esta pregunta es la C. El 66,7% de los estudiantes acertaron. El estudiante es capaz de contextualizar el estilo y el contenido de un texto, por lo que es capaz de identificar la temática del texto, identificar el lenguaje del autor y si este hace uso de figuras literarias.

4. “Un juego cualquiera de palabras” constituye:



La respuesta correcta para esta pregunta es la D. 44,4% de los estudiantes acertó. El estudiante es capaz de contextualizar el estilo y el contenido de un texto, por lo que es capaz de identificar la temática del texto, identificar el lenguaje del autor y si este hace uso de figuras literarias.

5. **¿Qué afirmación es incompatible respecto del dogmatizar en filosofía?**



La respuesta correcta para esta pregunta es la D. el 22.2% acertó. El estudiante es capaz de contextualizar el estilo y el contenido de un texto, por lo que es capaz de identificar la temática del texto, identificar el lenguaje del autor y si este hace uso de figuras literarias.

6.

Categoría	Análisis de gráficas	Descriptor
Contextualiza el estilo y el contenido de un texto	El estudiante es capaz de contextualizar el estilo y el contenido de un texto, por lo que es capaz de identificar la temática del texto, identificar el lenguaje del autor y si este hace uso de figuras literarias. Los estudiantes en la mayoría de los preguntas obtuvieron un rango de respuestas acertadas que no pasaron en un ningún caso del 60% de acierto. Leyeron con acierto el uso de figuras literarias usadas por el autor e hicieron el reemplazo de los conectores lógicos sin alterar el	P1 La respuesta correcta para esta pregunta es la C. El 55.6% de los estudiantes acertaron. Por lo que el estudiante es capaz de contextualizar el estilo y el contenido de un texto, por lo que es capaz de identificar la temática del texto, identificar el lenguaje del autor y si este hace uso de figuras literarias. Para el caso de la pregunta el tema es la dogmatización de la Filosofía. P2 La respuesta correcta para esta pregunta es la C. El 44,4% de los estudiantes acertaron. El estudiante es capaz de contextualizar el estilo y el contenido de un texto, por lo que es capaz de identificar la temática del texto, identificar el lenguaje del autor y si este hace uso de figuras literarias. “Que es lo que” que aparece en comillas en el texto es la representación y la indagación por una causa. P3 La respuesta correcta para esta pregunta es la C. El 66,7% de los estudiantes acertaron. El estudiante es capaz de contextualizar el estilo y el contenido de un texto, por lo que es capaz de identificar la temática del texto, identificar el

	significado de la expresión de la manera acertada. Lo cual es importante porque en la cotidianidad muchas obras de carácter literario recurren a las figuras literarias que incluso pueden reflejar aspectos importantes del pensamiento del autor.	lenguaje del autor y si este hace uso de figuras literarias. P4 La respuesta correcta para esta pregunta es la D. 44,4% de los estudiantes acertó. El estudiante es capaz de contextualizar el estilo y el contenido de un texto, por lo que es capaz de identificar la temática del texto, identificar el lenguaje del autor y si este hace uso de figuras literarias. P5 La respuesta correcta para esta pregunta es la D. el 22.2% acertó. El estudiante es capaz de contextualizar el estilo y el contenido de un texto, por lo que es capaz de identificar la temática del texto, identificar el lenguaje del autor y si este hace uso de figuras literarias.

Categoría	Análisis taller	Descriptor
Contextualiza el estilo y el contenido de un texto	El estudiante es capaz de contextualizar el estilo y el contenido de un texto, por lo que es capaz de identificar la temática del texto, identificar el lenguaje del autor y si este hace uso de figuras literarias. Los estudiantes en la mayoría de los casos lograron identificar los componentes del ensayo.	E1 – La tesis para mí es que la pena de muerte disminuye el delito. E5- un buen argumento es el de las estadísticas…

Tabla 25. Taller 8

Fecha	2 de noviembre
Asignatura	Filosofía
Tipo de actividad	Taller 8 – **El paso del mito al logos**
Hora de inicio	9:30 a.m.
Lugar	Aula
Participantes	Estudiantes de undécimo (18)
Observación Se dio inicio al taller denominado “El paso del mito al Logos”, se socializa los objetivos de la clase con los estudiantes, y se procede a trabajar con los respectivos grupos de trabajo, se agrupan de a 4 estudiantes, con un total de 4 grupos de 4 y uno de dos.	

Durante toda casi toda la actividad algunos estudiantes permanecieron de pie, visitando los diferentes grupos con el ánimo de fomentar la indisciplina. Estos estudiantes no le dieron importancia al taller.

Los estudiantes que se mostraron interesados por la actividad, se paraban del puesto para indagar con el docente palabras desconocidas, sin embargo, el docente, con el ánimo de mantener el orden en el aula, les aclara a los estudiantes que lo mejor es que no permanezcan fuera del puesto y que si tienen preguntas levanten la mano y el docente irá a atenderles. Algunos grupos hacen caso de la instrucción mientras otros estudiantes perseveran en la actitud de estar fuera del puesto.

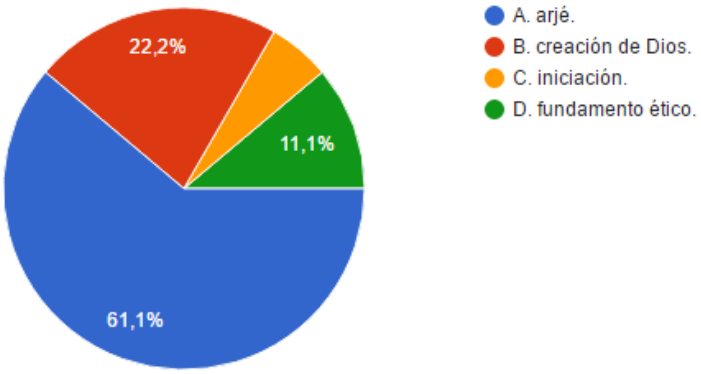
Durante la realización del taller, el docente se percata de que un estudiante, de manera discreta, no se dedica a la elaboración del taller sino a trabajar actividades de la asignatura de Matemáticas.

La actividad se dio por terminada a las 11:30 a.m.

Reflexión

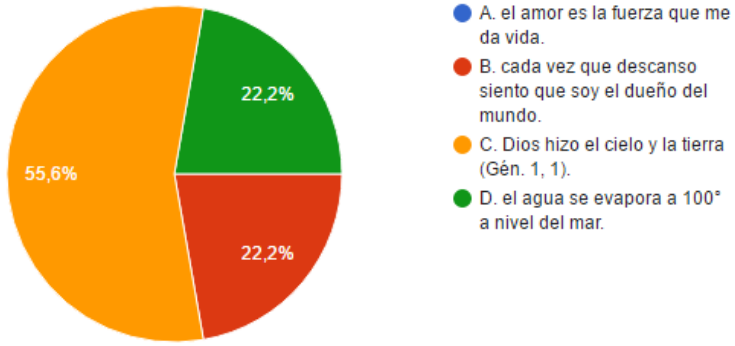
Sin duda durante el transcurso de los 8 talleres unos de los elementos que más se hizo presente fue el del desinterés de algunos estudiantes, algunos porque simplemente el tema no les interesaba, otros porque a pesar de manifestar que el tema era de su interés también tenían que responder con otras asignaturas que sí tenían nota. Lo que significa que para muchos estudiantes el mayor factor motivador para estar en el aula y participar de las actividades propuestas por el docente es la nota, cuando debería ser el interés por su propio aprendizaje o por las actividades que le conducen a él, pero la motivación no es más que lo que el profesor hace para que los estudiantes se motiven y algunos de nosotros como educadores no limitamos al factor nota como condición. Sin embargo, es importante cuestionar este proceso, es decir, la nota realmente significa aprendizaje o más bien debería ser la motivación la catapulta para el aprendizaje del estudiante. Sin embargo, este tema por sí solo implica una investigación propia, partiendo sólo del hecho de que todos los estudiantes no son iguale y por lo tanto no los motivan las mismas cosas. Además, un estudiante que no esté motivado con las clases de Filosofía no significa que esté desmotivado con las demás asignaturas. Por eso es que los docentes debemos buscar el aprendizaje significativo en los estudiantes, es decir, cuando lo que se comparte el aula tiene sentido y lo entretiene, tal vez eso implique también que lo motive.

1. La palabra “principio fundamental”, en el primer párrafo, es un sinónimo del término



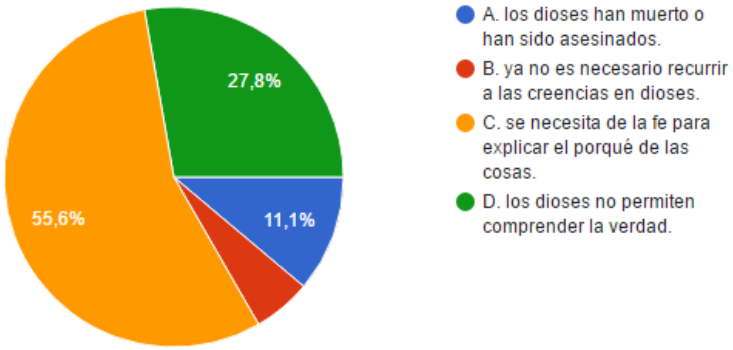
La respuesta correcta para esta pregunta es la A. El 61.1% de los estudiantes responde correctamente. Por lo que se supone el estudiante plantea hipótesis, se hace preguntas o planteamientos que surgen en el proceso de lectura. Hace la lectura de títulos, subtítulos. Después de haber leído texto, confronta las hipótesis. Además expresa conocimiento conceptual del texto a leer e identifica propósitos de la lectura intrínsecos y extrínsecos. Reconoce la información relevante, es decir, las ideas temáticas y secundarias. Todo ello le permite al final relacionar la definición de principio fundamental con el concepto de logos.

2. El lógos o explicación racional se opone a lo mítico por el progresivo rechazo de los elementos poéticos, imaginativos y afectivos. Entonces el ejemplo que más se acopla a la definición de lógos sería:



La respuesta correcta para esta pregunta es la D. El 22,2% acierta. Lo que implica que los estudiantes en esta pregunta presentan dificultades para plantear hipótesis, hacer preguntas o planteamientos que surgen en el proceso de lectura. No hacen la lectura de títulos, subtítulos. Después de haber leído texto, no confrontan las hipótesis. Además, no expresan conocimiento conceptual del texto al leer y no identifican propósitos de la lectura intrínsecos y extrínsecos. Un 55,6% se inclina por la C que es una respuesta contradictoria con la pregunta que plantea el logos como lo alejado de lo mítico y lo metafísico más allegado a lo experimental que a otra cosa. Tal vez el carácter cristiano fuertemente arraigado en los estudiantes de la zona de alguna manera los haya impulsado a responder de manera contradictoria con el enunciado.

3. la frase: "Los dioses son eliminados como parte de la explicación racional", el anterior texto significa que

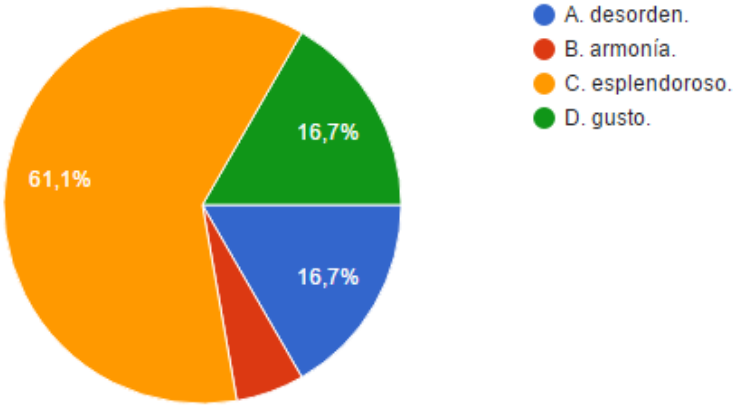


La respuesta correcta para esta pregunta es la B. Ningún estudiante acertó. Lo que implica que los estudiantes en esta pregunta presentan dificultades para plantear hipótesis, hacer preguntas o planteamientos que surgen en el proceso de lectura. No hacen la lectura de títulos, subtítulos. Después de haber leído texto, no confrontan las hipótesis. Además, no expresan conocimiento conceptual del texto al leer y no identifican propósitos de la lectura intrínsecos y extrínsecos. Un 55,6% se inclina por la C que es una respuesta contradictoria con la pregunta que plantea el logos como lo alejado de lo mítico y lo metafísico más allegado a lo experimental que a otra cosa. Tal vez el carácter cristiano fuertemente arraigado en los estudiantes de la zona de alguna manera los haya impulsado a responder de manera contradictoria con el enunciado.

4. La expresión "las cosas no pueden suceder porque los dioses quieran, sino porque debe existir una ley u orden en el mundo que los provoque y explique", hace referencia a que:

La respuesta correcta para esta pregunta es la D. Solo el 27,8% de los estudiantes acertó. Lo que implica que los estudiantes en esta pregunta presentan dificultades para plantear hipótesis, hacer preguntas o planteamientos que surgen en el proceso de lectura. No hacen la lectura de títulos, subtítulos. Después de haber leído texto, no confrontan las hipótesis. Además, no expresan conocimiento conceptual del texto al leer y no identifican propósitos de la lectura intrínsecos y extrínsecos. Un 55,6% se inclina por la C que es una respuesta contradictoria con la pregunta que plantea el logos como lo alejado de lo mítico y lo metafísico más allegado a lo experimental que a otra cosa. Tal vez el carácter cristiano fuertemente arraigado en los estudiantes de la zona de alguna manera los haya impulsado a responder de manera contradictoria con el enunciado.

7. La relación que hay entre los términos ordenado y bello, se da para anteponer al concepto de caos, ya que lo bello significa:



La respuesta correcta para esta pregunta es la B. Ningún estudiante acertó. Lo que implica que los estudiantes en esta pregunta presentan dificultades para plantear hipótesis, hacer preguntas o planteamientos que surgen en el proceso de lectura. No hacen la lectura de títulos, subtítulos. Después de haber leído texto, no confrontan las hipótesis. Además, no expresan conocimiento conceptual del texto al leer y no identifican propósitos de la lectura intrínsecos y extrínsecos. Un 61,1%% se inclina por la C que es una respuesta contradictoria con la pregunta.

Categoría	Análisis gráficas	Descriptor
Posición crítica frente al texto	Dentro del acto de la lectura es importante que los estudiantes a medida que vayan leyendo también elaboren sus hipótesis sobre lo que está pasando o va a pasar dentro del texto. Por lo que hacerse preguntas o planteamientos que surgen en el proceso de lectura resulta importante. Pero no solo eso, la lectura debe prestar atención a aspectos como títulos y subtítulos que nos dicen qué se puede esperar del texto, después de empezar la lectura se corrobora si la promesa de un título se cumplió o no. Es por eso que después de haber leído texto resulta relevante confrontar las hipótesis. Y para ese ejercicio el conocimiento conceptual del texto que se lee es	P1 La respuesta correcta para esta pregunta es la A. El 61.1% de los estudiantes responde correctamente. Por lo que se supone el estudiante plantea hipótesis, se hace preguntas o planteamientos que surgen en el proceso de lectura. Hace la lectura de títulos, subtítulos. Después de haber leído texto, confronta las hipótesis. Además expresa conocimiento conceptual del texto a leer e identifica propósitos de la lectura intrínsecos y extrínsecos. Reconoce la información relevante, es decir, las ideas temáticas y secundarias. Todo ello le permite al final relacionar la definición de principio fundamental con el concepto de logos. P2 La respuesta correcta para esta pregunta es la D. El 22,2% acierta. Lo que implica que los estudiantes en esta pregunta presentan dificultades para plantear hipótesis, hacer preguntas o planteamientos que surgen en el proceso de lectura. No hacen la lectura de títulos,

	fundamental, junto con la identificación de propósitos de la lectura ya sean intrínsecos y extrínsecos. De modo que el reconocimiento de información relevante, tanto de ideas temáticas como de las secundarias aporte a esa construcción de significado que hace el lector. Sin embargo, todo el proceso que hemos descrito líneas atrás como se confirma con los resultados de las evaluación son pobres. Incluso en muchos momentos responden de manera contradictoria con la pregunta lo que se puede interpretar como mala lectura del texto en general. Además en dos de las preguntas en las que ellos responden de manera contradictoria queda la sensación de que ignoran la lectura como tal y se encierran en un dogmatismo y desde ahí es desde donde responden, por lo que no realizan el ejercicio del análisis de los argumentos. Lo cual hace pensar que están lejos de realizar un ejercicio de lectura crítica acorde con los parámetros del Ministerio de Educación.	subtítulos. Después de haber leído texto, no confrontan las hipótesis. Además, no expresan conocimiento conceptual del texto al leer y no identifican propósitos de la lectura intrínsecos y extrínsecos. Un 55,6% se inclina por la C que es una respuesta contradictoria con la pregunta que plantea el logos como lo alejado de lo mítico y lo metafísico más allegado a lo experimental que a otra cosa. Tal vez el carácter cristiano fuertemente arraigado en los estudiantes de la zona de alguna manera los haya impulsado a responder de manera contradictoria con el enunciado. P3 La respuesta correcta para esta pregunta es la B. Ningún estudiante acertó. Lo que implica que los estudiantes en esta pregunta presentan dificultades para plantear hipótesis, hacer preguntas o planteamientos que surgen en el proceso de lectura. No hacen la lectura de títulos, subtítulos. Después de haber leído texto, no confrontan las hipótesis. Además, no expresan conocimiento conceptual del texto al leer y no identifican propósitos de la lectura intrínsecos y extrínsecos. Un 55,6% se inclina por la C que es una respuesta contradictoria con la pregunta que plantea el logos como lo alejado de lo mítico y lo metafísico más allegado a lo experimental que a otra cosa. Tal vez el carácter cristiano fuertemente arraigado en los estudiantes de la zona de alguna manera los haya impulsado a responder de manera contradictoria con el enunciado. P4 La respuesta correcta para esta pregunta es la D. Solo el 27,8% de los estudiantes acertó. Lo que implica que los estudiantes en esta pregunta presentan dificultades para plantear hipótesis, hacer preguntas o planteamientos que surgen en el proceso de lectura. No hacen la lectura de títulos, subtítulos. Después

		de haber leído texto, no confrontan las hipótesis. Además, no expresan conocimiento conceptual del texto al leer y no identifican propósitos de la lectura intrínsecos y extrínsecos. Un 55,6% se inclina por la C que es una respuesta contradictoria con la pregunta que plantea el logos como lo alejado de lo mítico y lo metafísico más allegado a lo experimental que a otra cosa. Tal vez el carácter cristiano fuertemente arraigado en los estudiantes de la zona de alguna manera los haya impulsado a responder de manera contradictoria con el enunciado. P5 La respuesta correcta para esta pregunta es la B. Ningún estudiante acertó. Lo que implica que los estudiantes en esta pregunta presentan dificultades para plantear hipótesis, hacer preguntas o planteamientos que surgen en el proceso de lectura. No hacen la lectura de títulos, subtítulos. Después de haber leído texto, no confrontan las hipótesis. Además, no expresan conocimiento conceptual del texto al leer y no identifican propósitos de la lectura intrínsecos y extrínsecos. Un 61,1%% se inclina por la C que es una respuesta contradictoria con la pregunta.
Categoría	Análisis taller	Descriptor
Posición crítica frente al texto	Dentro del acto de la lectura es importante que los estudiantes a medida que vayan leyendo también elaboren sus hipótesis sobre lo que está pasando o va a pasar dentro del texto. Por lo que hacerse preguntas o planteamientos que surgen	E4- Para mí de lo que leí pienso que la fe es algo que uno tiene, que es de uno personal, por ejemplo yo tengo fe en dios.

	en el proceso de lectura resulta importante. Pero no solo eso, la lectura debe prestar atención a aspectos como títulos y subtítulos que nos dicen qué se puede esperar del texto, después de empezar la lectura se corrobora si la promesa de un título se cumplió o no. Es por eso que después de haber leído texto resulta relevante confrontar las hipótesis. Y para ese ejercicio el conocimiento conceptual del texto que se lee es fundamental, junto con la identificación de propósitos de la lectura ya sean intrínsecos y extrínsecos. De modo que el reconocimiento de información relevante, tanto de ideas temáticas como de las secundarias aporte a esa construcción de significado que hace el lector. Sin embargo, todo el proceso que hemos descrito líneas atrás como se confirma con los resultados de las evaluación son pobres. Incluso en muchos momentos responden de manera contradictoria con la pregunta lo que se puede interpretar como mala lectura del texto en general. Además en dos de las preguntas en las que ellos responden de manera contradictoria queda la sensación de que ignoran la lectura como tal y se encierran en un dogmatismo y desde ahí es desde donde responden, por lo que no realizan el ejercicio del análisis de los argumentos.	

	Lo cual hace pensar que están lejos de realizar un ejercicio de lectura crítica acorde con los parámetros del Ministerio de Educación. En los ejercicios de definición de las palabras con base en el texto los estudiantes mejoraron E4 -	

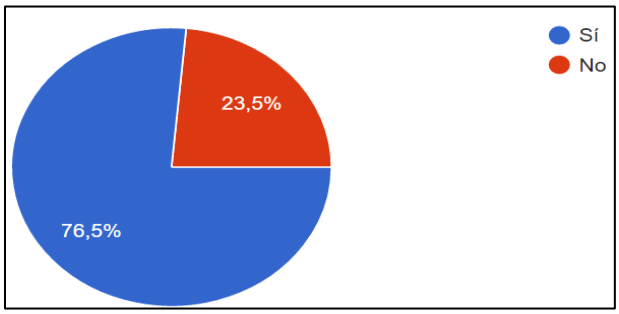
Fuente: Autor

7.3.6. Cuestionario evaluación de la propuesta

Con base en los talleres trabajados en clase, conteste las siguientes preguntas:

1- ¿Considera que identifica y entiende los contenidos explícitos de un texto filosófico?

Gráfica 46. Identificar y entender

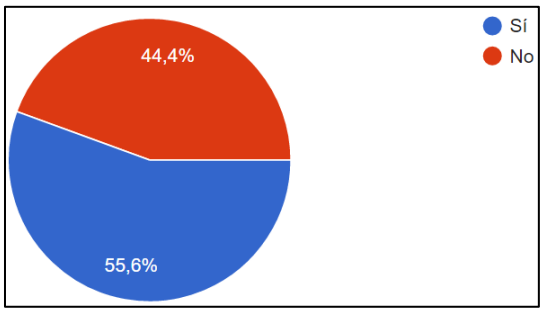


Fuente: Autor

Con relación a la indagación a los estudiantes acerca de si identifican y entienden los contenidos explícitos de un texto filosófico**,** localizan información explícita o concreta (por ejemplo, lugares, nombres y fechas) y entienden el significado de las palabras según el contexto. El 76,5% afirman que sí.

2- ¿Cree que localizó información explícita o concreta en los textos, tales como lugares, nombres y fechas?

Gráfica 47. Localización de información

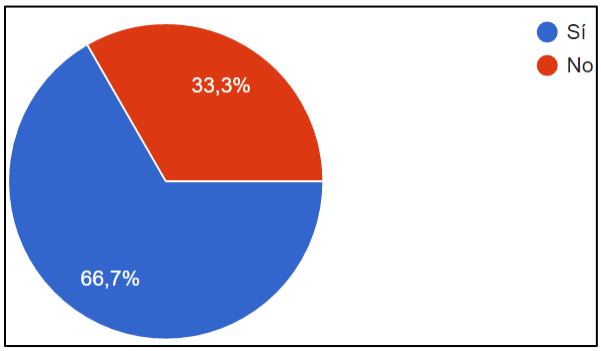


Fuente: Autor

Respecto a si los estudiantes creen que localizan la información explícita o concreta en los textos, como por ejemplo lugares, nombres y fechas, un 55,6% afirma que sí, mientras un 44,4 afirma que no.

3- ¿Considera que entendió el significado de algunas palabras según el contexto proporcionado por los textos?

Gráfica 48. Comprensión de palabras

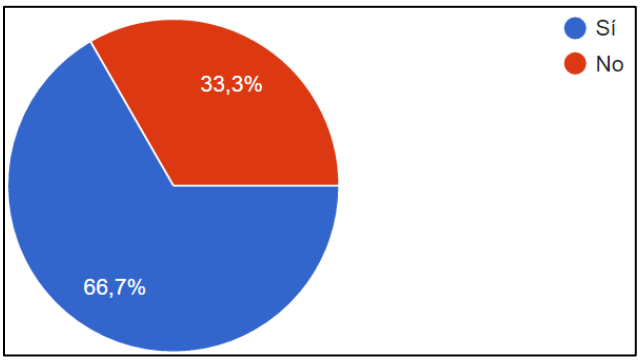


Fuente: Autor

Con relación a entender el significado de algunas palabras según el contexto proporcionado por los textos, el 66,7% sostiene que sí.

4- ¿Considera que desarrollo las habilidades para lograr la comprensión general de un texto?

Gráfica 49. Habilidades de comprensión

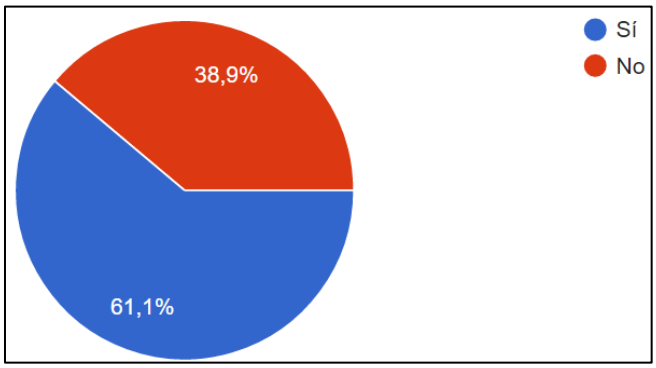


Fuente: Autor

Con relación al desarrollo de las habilidades para lograr la comprensión general de un texto un 66,7% sostiene que sí.

5- Cree que puede identificar las ideas generales de un texto.

Gráfica 50. Identificar ideas

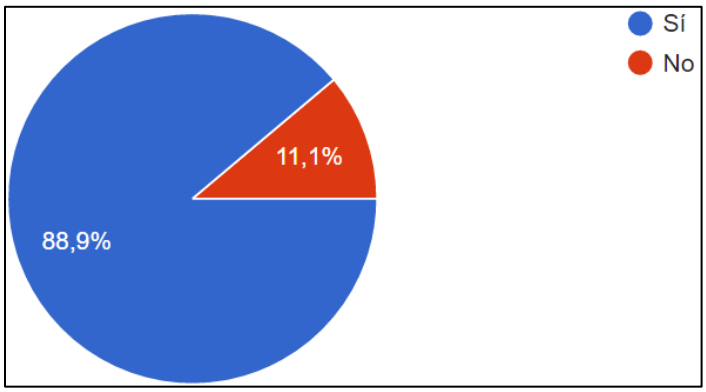


Fuente: Autor

Respecto a la creencia de los estudiantes en cuanto a poder identificar las ideas generales de un texto, el 61.1% dice que sí.

6- Consideran que aprendió a identificar los conectores lógicos que estructuran un texto.

Gráfica 51. Identificación conectores

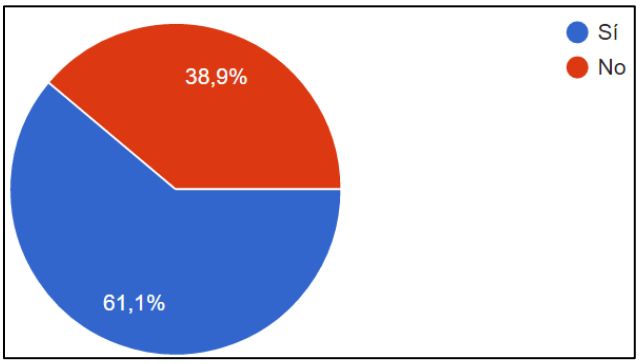


Fuente: Autor

En cuanto a si aprendió a identificar los conectores lógicos que estructuran un texto, la tendencia fue que sí con un 88,9%.

7- ¿Considera que aprendió a distinguir estrategias discursivas para convencer refutar, informar, etcétera?

Gráfica 52. Distinción estrategias discursivas

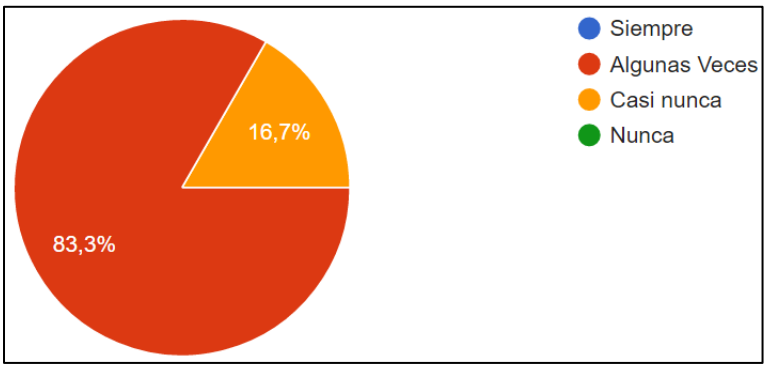


Fuente: Autor

Con relación a si los estudiantes aprendieron a distinguir estrategias discursivas para convencer, refutar e informar, el 61,1% manifiesta que sí.

8- Considera que puede identificar las inferencias presentes en un texto.

Gráfica 53. Identificación de inferencias

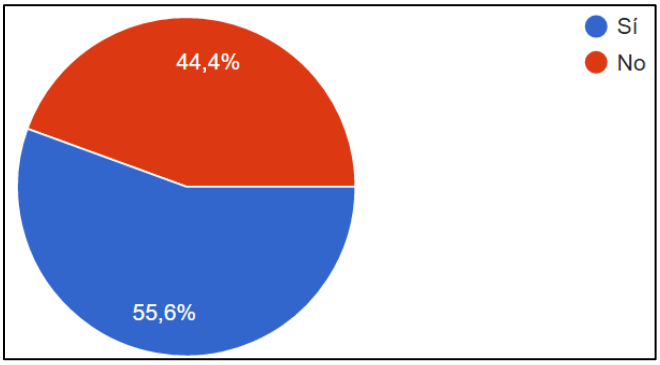


Fuente: Autor

Respecto a si consideran que puede identificar las inferencias presentes en un texto, un 83,3% manifiesta que algunas veces, mientras un 16,7% manifiesta que casi nunca.

9- Considera que aprendió a evaluar los argumentos que respaldan una tesis.

Gráfica 54. Evaluación de argumentos

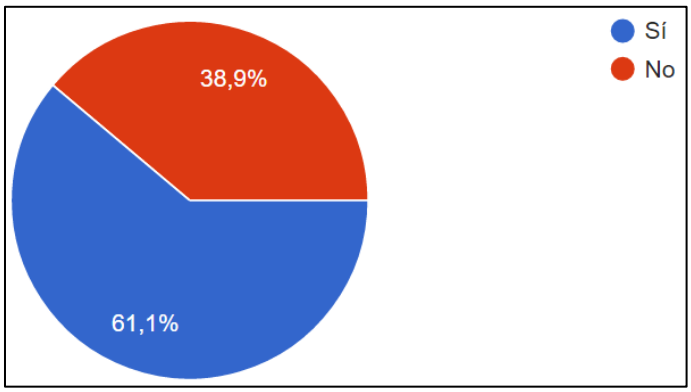


Fuente: Autor

Con relación a si los estudiantes consideran que aprendieron a evaluar los argumentos que respaldan una tesis, un 55,6% manifiesta que sí.

10- Piensa que aprendió a evaluar la conclusión a partir de los argumentos presentes en el texto.

Gráfica 55. Evaluación de la conclusión

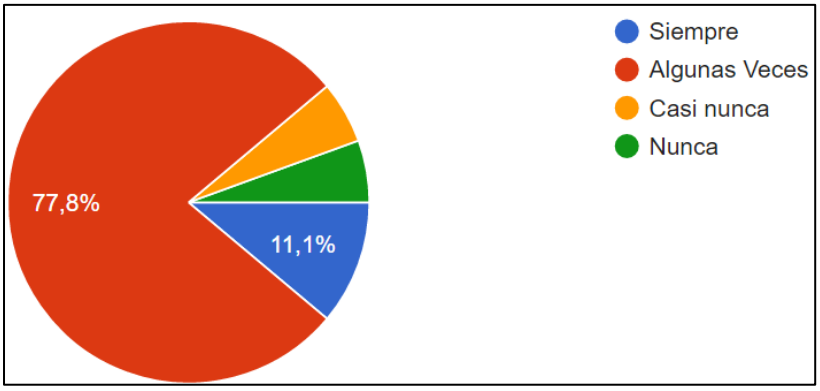


Fuente: Autor

Respecto a si piensan que aprendieron a evaluar la conclusión a partir de los argumentos presentes en el texto, el 61,1% sostiene que sí.

11-Adopta una posición crítica frente a un texto

Gráfica 56. Postura crítica

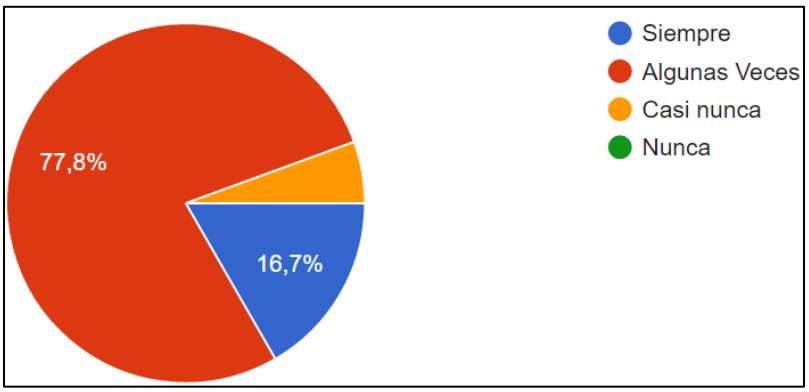


Fuente: Autor

En cuanto a si adoptan una posición crítica frente a un texto, el 77,8% afirma que sí, un 11,1% sostiene que siempre y los demás señalan que casi nunca o nunca.

12-Identifica el propósito de la lectura

Gráfica 57. Propósito de la lectura

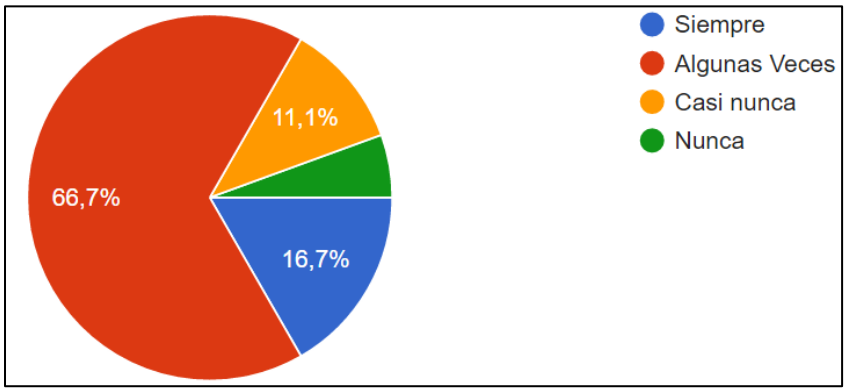


Fuente: Autor

En cuanto a si Identifican el propósito de la lectura el 77,8% sostiene que algunas veces, mientras el 16,7% afirma que siempre. En contraste el resto de estudiantes afirma que casi nunca o nunca lo hacen.

13-Reconoce la información relevante en el texto

Gráfica 58. Identificación de información relevante

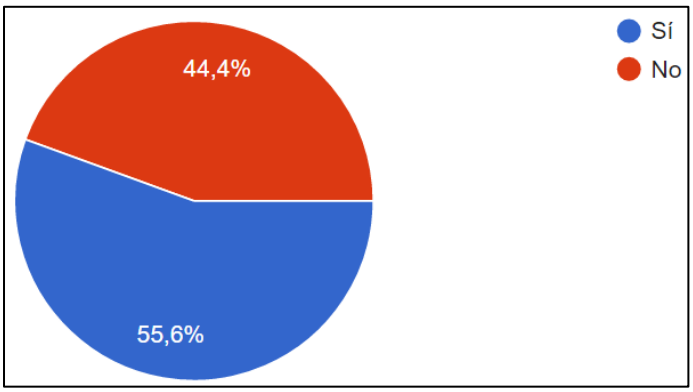


Fuente: Autor

Con respecto a reconocer la información relevante en el texto, el 66,7% de los estudiantes consideran que algunas veces, un *6*,7% sostiene que siempre, mientras un 11,1% afirma que casi nunca.

14-Considera que puede realizar una lectura crítica de un texto filosófico.

Gráfica 59. Lectura crítica

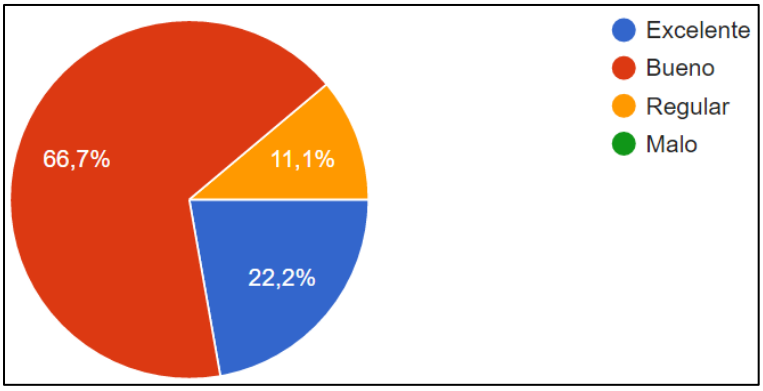


Fuente: Autor

Cuando se indaga a los estudiantes acerca de si consideran que puede realizar una lectura crítica de un texto filosófico, los contrastes son parejos, en ese orden de ideas un 55,6% señala que sí, mientras un 44,4% dice que no.

15- Qué juicio valorativo les daría a los talleres

Gráfica 60. Valoración talleres

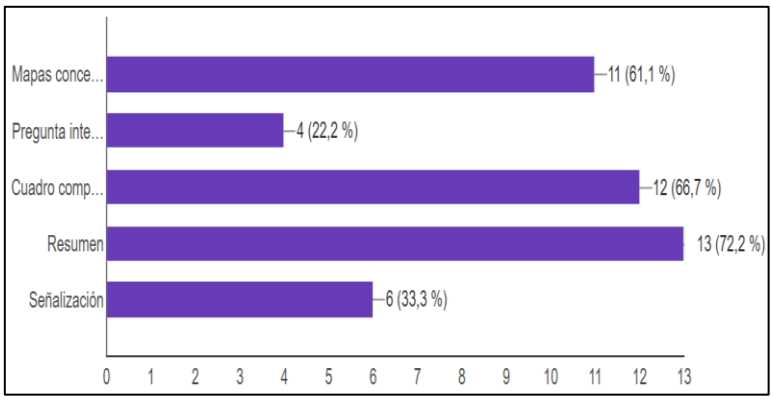


Fuente: Autor

Con relación al juicio valorativo que los estudiantes les dan a los talleres, tenemos que un 88,9% consideran los talleres entre excelentes y buenos, mientras sólo el 11,1% los consideran regular.

16-De las siguientes estrategias de aprendizaje con cuál considera que aprendió más.

Gráfica 61. Estrategias de aprendizaje

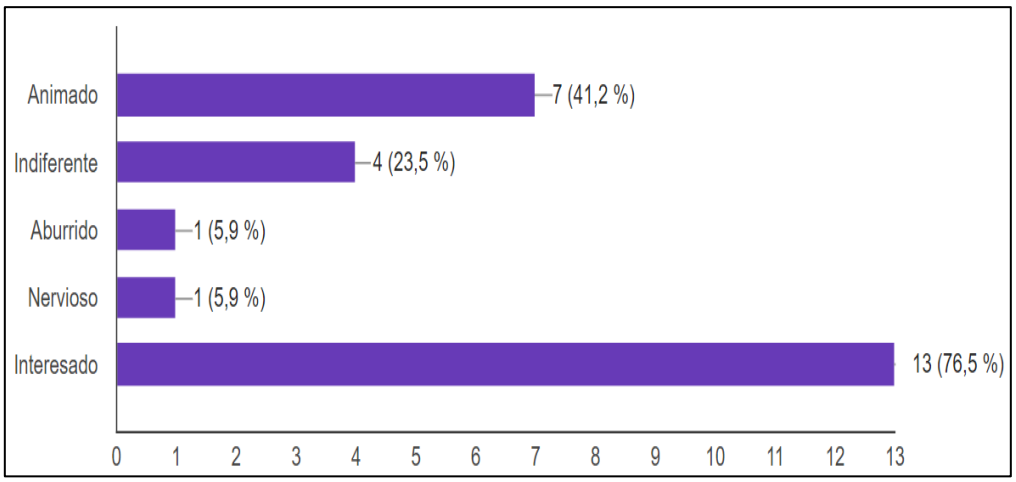


Fuente: Autor

En lo que concierne a las estrategias de aprendizajes que se aplicaron durante el desarrollo de los talleres, se les indaga a los estudiantes por cuál o cuáles estrategias considera que aprendió más. El 61,1% considera que el mapa conceptual, mientras el 66,7% considera que el cuadro comparativo, de igual manera, un 72,2% piensa que el resumen y finalmente un 33,3% considera que la señalización.

17-Cómo se sintieron durante la aplicación de los talleres

Gráfica 62. Experiencia con talleres

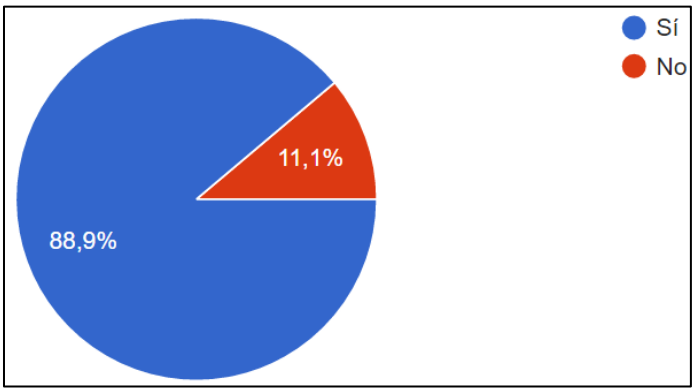


Fuente: Autor

Respecto a la percepción de los estudiantes durante la aplicación de los talleres un 76,5% manifestó estar interesado en los mismos, un 41,2% animado y solo un 11,8% de los estudiantes manifestaron sentirse aburridos o nerviosos.

18- Considera que los recursos tecnológicos aplicados durante la propuesta fueron suficientes (video beam, computador, parlantes, televisor, internet)

Gráfica 63. Uso de recursos tecnológicos

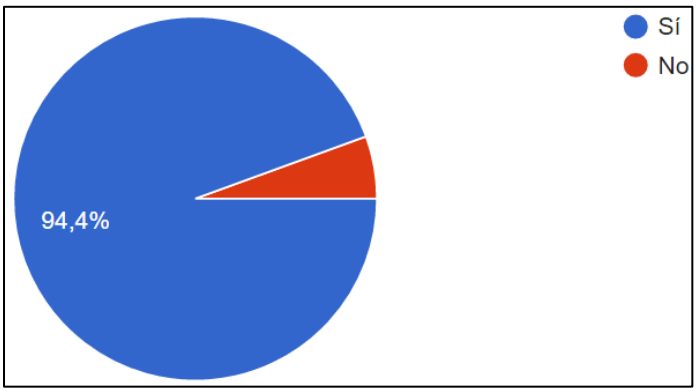


Fuente: Autor

En lo que tiene que ver por la indagación acerca de los recursos tecnológicos aplicados durante la propuesta (video beam, computador, parlantes, televisor, internet) y si estos fueron suficientes, un 88,9% considera que sí, mientras solo el 11,1% afirma que no.

19- Considera que el trabajo en grupo ayudó a desarrollar de mejor manera los talleres

Gráfica 64. Trabajo en grupo

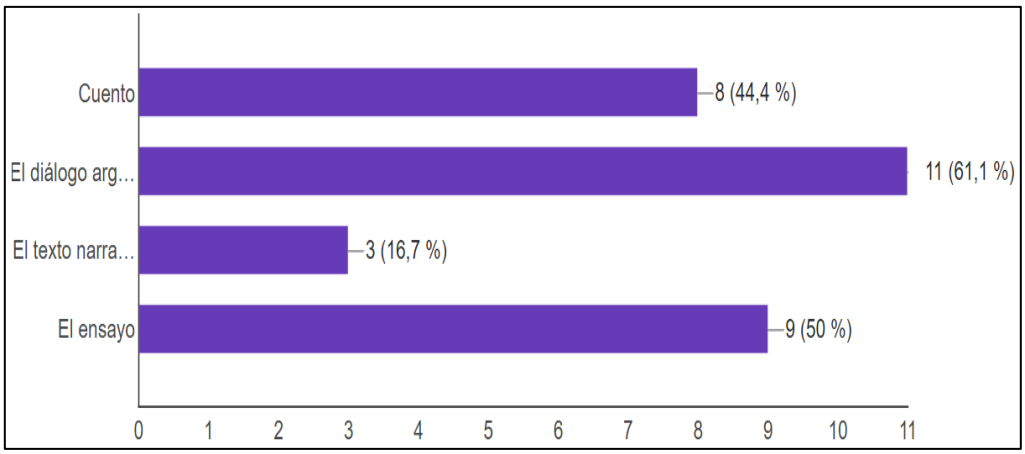


Fuente: Autor

Todos los talleres se trabajaron en grupo, es por eso que se le pregunta a los estudiantes si Consideran que el trabajo en grupo ayudó a desarrollar de mejor manera los talleres. Y el resultado fue unánime, el total del grupo, con un 94,4% afirman que sí.

20-Qué tipo de texto de los trabajados en los talleres considera que es el más acorde para realizar el ejercicio de lectura de textos filosóficos.

Gráfica 65. Tipos de texto



Fuente: Autor

Esta pregunta es de suma importancia en cuanto está directamente relacionada con uno de los objetivos de la investigación acerca de los tipos de textos que resulten en beneficio de los estudiantes para hacer una lectura de textos filosóficos que esté además dentro del marco de la denominada lectura crítica. En ese sentido un 61,1% considera que el diálogo argumentativo, mientras el 50% opina que el ensayo, así mismo un 44,4% considera que el 44,4% mientras un 16,7 considera que el texto narrativo.

7.3.7. Validez

Como criterio de validez se pretendió relacionar las categorías que surgieron de los datos obtenidos a través de las diferentes técnicas e instrumentos. Participaron docentes, estudiantes y el investigador. Durante todo el proceso se atendió a la lógica de investigación inductiva que permitió construir categoría centrales y relación entre categorías con el fin de ofrecer una interpretación tanto al problema de investigación como a los objetivos planteados.

7.3.8. Hallazgos

Para la realización de esta investigación cualitativa se llevó a cabo un proceso de recolección, selección y sistematización de datos, con el fin de ofrecer una interpretación tanto al problema de investigación como a los objetivos planteados. Es por eso que, además, se planteó una relación entre las fases, objetivos, técnicas e instrumentos.

Con relación al objetivo general de esta investigación se encontró que al caracterizar una propuesta pedagógica para la lectura crítica de textos filosóficos en una institución educativa del departamento de Santander, resultó importante estructurarla en ocho talleres, los cuales se caracterizan en su contenido por estar acorde, en un primer momento, con los lineamientos establecidos por el ICFES acerca de lo que es la competencia de la lectura crítica[106].

Otra de las características de la propuesta pedagógica fue que los talleres contaran con una estructura en su orden expositivo, es por eso que en cada uno de estos se presenta el tema, objetivo general, objetivos específicos, recursos, estrategias de enseñanza a implementar, que se fundamentaron principalmente en el trabajo de Frida Díaz Barriga[107], además, en los talleres se incluye una etapa de preparación, etapa de enseñanza, etapa práctica y una posterior evaluación con prueba de selección múltiple similar a las que presentan en las pruebas saber.

Con relación al objetivo 1 que es identificar las prácticas lectoras de los estudiantes de undécimo en la asignatura de Filosofía. Se recurrió a la encuesta con los 18 estudiantes que conformaban undécimo grado y como instrumento se usó la guía la encuesta. Se encontró lo siguiente:

Respecto a los tipos de textos que han leído ya sean periódicos y revistas, libros de texto profesionales, técnicos científicos u obras literarias, subtítulos de televisión, carteleras de colegio, diarios. Se puede apreciar que los estudiantes encuestados leen poco o en muchos casos ningún libro en lo que fue el año pasado. Lo anterior considerando que el 55.6% de los estudiantes manifiesta no haber leído un libro el año pasado frente a un 38.9% que está en el rango de lectura de uno a ocho libros

[106] ICFES. Guías. Módulo de Lectura Crítica SABER PRO 2013-1. Disponible en http://www2.icfes.gov.co/examenes/component/docman/cat_view/10-saber-pro/22-informacion-general/123-modulos-saber-pro-2014-1?Itemid

[107] ARCEO, Frida Díaz Barriga; ROJAS, Gerardo Hernández; GONZÁLEZ, Eva Laura García. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. Mcgraw-hill, 2002.

leídos. Tan sólo un 5.6% manifiesta haber leído más de 8 libros. El poco interés por la lectura o por leer puede ser por factores culturales[108].

P4: En cuanto a lo que leen los estudiantes un 72.2% afirma haber leído algún tipo de texto durante la última semana siendo que el 33.3% afirma leer periódicos mientras que un 16.7% libros de texto, profesionales o científicos y un 27.8% obras literarias. Lo que hace contraste con un 27.8% que manifiesta no haber leído durante la última semana.

P26: En cuanto a si los estudiantes leen más de 15 minutos diversos textos, ya sean libros, revistas, diarios o textos digitales, el 88.9% afirma que sí mientras el 11.1 sostiene que no.

P27: Respecto a la indagación acerca de si los estudiantes leen subtítulos en televisión, el 83.3% dice que sí y el 16.75 que no.

P28: En cuanto a si leen los carteles en la cartelera del colegio un 66.7% lo hace siempre o alguna vez y el restante nunca o casi nunca.

P32: Respecto a si los estudiantes comentan con las personas que viven las lecturas que hacen en libros, revistas, diarios o el computador, el 56% sostiene que sí mientras el 44.4% no lo hace o no sabe o no responde

2-Géneros de lectura tales como poesía, teatro, novelas de acción, libros juveniles, Historia, novelas románticas, religiosas, ciencia ficción, enciclopedias, Filosofía, crítica/ensayo, viajes, reportajes.

P7: En cuanto a los géneros que prefieren los estudiantes al momento de leer tenemos que la poesía poco le gusta a un 33.3% de los estudiantes, regular un 38.9 y mucho un 27.8%

[108] ÁLVAREZ, Isabel Gallardo. La lectura de textos literarios en el colegio¿ por qué no leen los estudiantes?. *Revista Educación*, 2006, vol. 30, no 1, p. 157-172.

Con relación a los cuentos poco le gustan a un 11.1%, regular a un 66.7% y mucho al 22.2%

El teatro poco un 50%, regular el 38.9% y mucho el 11.1%

Novelas de acción poco el 11.1%, regular el 27.8% y mucho el 61.1%

Libros juveniles poco 22.2%, regular 50% y mucho 27.8%

Historias poco el 22.2%, regular el 50% y mucho el 27.8%

Novela romántica poco 33.3%, regular 27.8% y mucho 38.9%

Religiosas poco el 44.4% regular 33.3% y mucho el 22.2%

Ciencia ficción poco el 16.7% regular 38.9. %y mucho 44.4%

Enciclopedias poco 72.2%, regular 27.8% y mucho 0%

Filosofía poco 50% regular 44.4% y mucho 5.6%

Crítica y ensayo poco 38.9%regular 50% mucho 11.1%

Viajes y reportajes poco 38.9% regular, 50% mucho 11.1%

3-Relación con la lectura: No puedo vivir sin la lectura P15: En cuanto a la relación que los estudiantes manifiestan con la lectura, un 22.2 % de ellos muestra sentir mucho gusto frente a un 33.3% que les gusta leer poco. Sólo el 5.6% declara no sentir gusto por la lectura.

P17: En cuanto a lo que lleva a leer a los estudiantes un 77.8% manifiesta que es el deseo de conocer cosas nuevas. Un 33.3% considera que es importante leer para expresarse bien y un 22.2% encuentra la lectura como diversión.

4-Leería más si P18: Los estudiantes afirman que tal vez leerían más si tuvieran más tiempo y disfrutaran más de la lectura y sin duda leerían más si sus padres les animaran, si las bibliotecas estuvieran más cerca y si tuvieran que hacer trabajo que necesiten de lecturas complementarias.

5-Motivos para leer En cuanto a los motivos que manifiestan los estudiantes para la lectura del último libro que leyeron, el 44.4% afirma que el entretenimiento, un 33.3% considera que es mejorar el nivel cultural y un 38.9 estudio o trabajo escolar y sólo un 11.1% para consultas.

P13: Respecto a cómo llegó las manos del estudiante el libro que lee actualmente, un 22.2% afirma que se lo prestaron, un 5.6% que lo sacó de la biblioteca, un 33.3% que lo compró, un 27.8% afirma que no está leyendo ningún libro.

P14: En cuanto a los diversos motivos que manifiestan los estudiantes al momento de leer, en la mayoría de los casos entienden la lectura como una ayuda para encontrar trabajo, comprender el mundo, descubrir lo que necesitan conocer y consideran que es ayuda para escribir mejor. Sólo 11.1% de los estudiantes considera la lectura como obligación

P17: En cuanto a lo que lleva a leer a los estudiantes un 77.8% manifiesta que es el deseo de conocer cosas nuevas. Un 33.3% considera que es importante leer para expresarse bien y un 22.2% encuentra la lectura como diversión.

P33: Respecto a las personas que influyen para que el estudiante lea un 66.7% señala al profesor y al bibliotecario, un 34.4% señala que la familia.

6- Interés por la lectura - P25: Respecto a la indagación acerca de si la lectura es algo que les interesa en general. Un 33.3 responde que, en alto grado, el 50%, afirma que, en mediano grado, por último, un 16.7 sostiene que en menor grado

7- La lectura y la familia - P29: Respecto a la indagación con los estudiantes acerca de si su infancia le leían o leía un 61.1% sostiene que sí mientras un 38.9% dice que no o no se acuerda.

P30: Respecto a si los padres les leen habitualmente un 44.4% dice que sí y un 55.5% dice que no o no sabe.

P31: En cuanto a después de que aprendió a leer sus padres o familiares le regalaron libros, historietas o revistas, el 89% afirma que pocas veces o nunca, mientras que el 11.1% dice que muchas veces.

P32: Respecto a si los estudiantes comentan con las personas que viven las lecturas que hacen en libros, revistas, diarios o el computador, el 56% sostiene que sí mientras el 44.4% no lo hace o no sabe o no responde

P33: Respecto a las personas que influyen para que el estudiante lea un 66.7% señala al profesor y al bibliotecario, un 34.4% señala que la familia.

7- La costumbre de leer - Respecto a los lugares en lo que acostumbran a leer los estudiantes, la respuesta fue unánime en tanto el 94.4% lo hace en su casa. Sin embargo, algunos acostumbran a leer en más de un lugar siendo que un 33.3% lee en un parque o al aire libre, un 5,6% lo hace en la biblioteca del colegio y un 11.1% en el descanso o recreo.

P1: Se puede apreciar que la mayoría de los estudiantes encuestados no acostumbran a leer en su tiempo libre, esto considerando que el 22.2 % manifiestan leer algunas veces por mes, el 5.6 % por trimestre, el 27,8 casi nunca y el 5.66% nunca, esto equivale a que en total un 61.2 % de los estudiantes no destinan su tiempo libre para la lectura, sin embargo, el 38,8% leen por lo menos una vez a la semana. Lo anterior es preocupante si se tiene en cuenta que hay estudios que

señalan la relación directa entre los buenos hábitos lectores y el éxito académico, además de la importancia de la lectura en muchos ámbitos sociales[109].

P34: Respecto a las actividades que hacen en su tiempo libre los estudiantes la mayoría de ellos poco ve televisión, ve videos, lee, navega en internet, practica deporte. Sin embargo, muestran mucho gusto por escuchar música y bailar.

P12: En los periodos de vacaciones un 50% considera que lee menos que el resto del año, un 33.3% considera que leer lo mismo que el resto del año y un 18.7% considera que lee más que el resto del año.

P5: Respecto a si los estudiantes están leyendo algún libro que les haya mandado el colegio el 88.9%, es decir 16 estudiantes sostiene que no. El restante 11.1% sostiene que sí.

P2: Se puede apreciar que los estudiantes encuestados leen poco o en muchos casos ningún libro en lo que fue el año pasado. Lo anterior considerando que el 55.6% de los estudiantes manifiesta no haber leído un libro el año pasado frente a un 38.9% que está en el rango de lectura de uno a ocho libros leídos. Tan sólo un 5.6% manifiesta haber leído más de 8 libros

P10: Respecto a la pregunta que se les hace a los estudiantes acerca de si ellos consideran que leen bastante, tenemos que el 16.7% que equivale a 3 estudiantes, considera que sí, mientras el restante, es decir el 83.3% considera que no.

P11: Con relación a la pregunta por la reflexión de lo que leía antes y lo que lee ahora, un 22.2% afirma que lee menos que antes, un 33.3% sostiene que lee lo mismo y un 44.4% considera que lee más que antes.

[109] VILLASEÑOR, Leandro Molina. Lectura y educación: los hábitos lectores y su repercusión académica en Educación Secundaria Obligatoria. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 2006, no 2, p. 105-122.

P34: Respecto a las actividades que hacen en su tiempo libre los estudiantes la mayoría de ellos poco ve televisión, ve videos, lee, navega en internet, practica deporte. Sin embargo, muestran mucho gusto por escuchar música y bailar

8- Criterios para escoger libros P19: En cuanto a los libros que escogen para leer un 61.1% afirma que su predilección radica en el título y la portada, un 44,4% por recomendación de un amigo o familiar o porque existe una película o una serie de televisión

P20: Lo más importante en una obra para loes estudiantes es la trama o la historia, así lo ratifican el 72.2% de ellos, en el mismo sentido un 44.4% considera que son las ideas y finalmente un 38.9% le da importancia a la posibilidad de aprender cosas nuevas.

P21: Se les pidió a los estudiantes que escribieran sus 3 libros favoritos, la mayoría de los estudiantes no escribió el nombre de los tres libros con el nombre del respectivo autor, además, en algunos casos se evidencia la falta de ortografía de los títulos y autores que referenciaron. Sin embargo, en cuanto a género literario se refiere, la mayoría mostró inclinación a la novela, específicamente hacia la obra de Gabriel García Marques

9- Adquisición del libro - P13: Respecto a cómo llegó las manos del estudiante el libro que lee actualmente, un 22.2% afirma que se lo prestaron, un 5.6% que lo sacó de la biblioteca, un 33.3% que lo compró, un 27.8% afirma que no está leyendo ningún libro.

P21: Se les pidió a los estudiantes que escribieran sus 3 libros favoritos, la mayoría de los estudiantes no escribió el nombre de los tres libros con el nombre del respectivo autor, además, en algunos casos se evidencia la falta de ortografía de los títulos y autores que referenciaron. Sin embargo, en cuanto a género literario se

refiere, la mayoría mostró inclinación a la novela, específicamente hacia la obra de Gabriel García Marques.

P22: Respecto a si los estudiantes compraron un libro el año pasado el 66.7% responde que no, frente a un 33.3% que sí.

P23: Respecto a ese 66.7% que compró un libro el año pasado, se les indaga acerca de por qué compró el libro. El 54.4 % afirma que, por entretenimiento, mientras otro 54.4% lo compró para estudiar y hacer trabajos escolares. Sólo un 9.1% compró para regalar.

P24: En razón a cuántos libros tienen los estudiantes encuestados en sus casas, el 66.7% manifiesta que menos de 10 y el 27.8% de 11 a 20

Respecto a Indagar por el concepto que tienen de lectura crítica estudiantes del grado undécimo y los docentes de Lenguaje de la institución educativa Pozo Nutrias Dos, se encontró que la noción de los estudiantes se relaciona en un primer momento con las pruebas saber y en segundo momento con un nivel cultural. EF1: “Sí, para las pruebas ICFES, el cual la lectura crítica es una rama muy importante que es lo que hace que podamos” EF3: “Para mí es la parte fundamental como el centro de las teorías ICFES, se nos ha trabajado en ello porque además aumenta nuestro nivel de cultura” Respecto a la idea de Cultura y Lectura crítica señala Casaany que:

Ante el mundo multicultural, globalizado, dinámico y conflictivo en el que vivimos, la única respuesta educativa posible es la necesidad de formar a una ciudadanía autónoma y democrática que tenga habilidades críticas de lectura, escritura y pensamiento. La persona crítica es la que:

• Comprende autónomamente el propósito lingüístico, las intenciones pragmáticas y los puntos de vista particulares que subyacen a los discursos que le rodean;

• Toma conciencia del contexto (contenido cognitivo, género discursivo, comunidad de hablantes, etc.) desde el que se han elaborado dichos discursos;

• Puede construir discursos alternativos, que defiendan sus posiciones personales y que se vinculan polifónicamente o intertextualmente con los anteriores;

• Utiliza todos los recursos lingüísticos disponibles para conseguir representar discursivamente sus opiniones a través de esos segundos discursos110.

Así mismo, la lectura crítica para los estudiantes se relaciona con una lectura profunda, en contraposición a una lectura superficial. EF11: "la profesora de Español le dedica suficiente tiempo a que seamos críticos al momento de leer y que no seamos superficiales" y para que eso sea así podemos seguir una pautas respecto a la lectura crítica que señala Cassany[111] :

El discurso no refleja la realidad con objetividad, sino una mirada particular y situada de la misma. El conocimiento que aporta no es verídico e intocable, sino que refleja solo un punto de vista local.

Leer requiere examinar este conocimiento desde realidad personal del lector y criticarlo. Debemos evaluar el discurso desde nuestro punto de vista, como lectores, aceptar lo que nos guste, rechazar lo que no nos guste y proponer alternativas.

El conocimiento que aporta el discurso y la interpretación que hace el lector dependen de las culturas respectivas del autor y del lector. No somos dueños absolutos de nuestras ideas, que hemos heredados de nuestro entorno. El ejercicio de la crítica es relativo.

Cada lector construye su interpretación de un texto, elaborada desde su punto de vista y su comunidad. La mayor comprensión consiste en conocer el significado que personas diferentes otorgan a un mismo texto. § Para leer elaboramos inferencias de tipo pragmático, predictivo y proyectivo, que requieren tiempo y recursos cognitivos.

De otro lado, algunos estudiantes relacionan la lectura crítica como un proceso que se conoce como los niveles de lectura, inferencial, crítico, EF1: Que son niveles de

[110] CASSANY, Daniel. Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación. 2003;(32): 113–32*, 2003.
[111] CASSANY, Daniel. Los significados de la comprensión crítica. 2005.

lectura, lo que se puede… es más para estudiar, para entender lo que se quiere. Así mismo la relacionan con argumentos que hacen parte de un texto. Ef2: Entendemos por lectura crítica… Pues Para mí lo crítico pues son los argumentos al leer un libro, me refiero a lo que vemos más allá de los simples textos. Que es lo que denomina Cassany leer detrás de las líneas, es decir, la capacidad de comprender qué pretende conseguir el autor, interpretar su intensión como lector[112].

En cuanto a la docente, la lectura crítica no es algo que se limite a la prueba saber sino que va más allá siendo la lectura crítica trasversal a las demás asignaturas, sin embargo, respecto a la capacitación que reciben los docentes con relación a la lectura crítica ella considera que es nula, aunque del ministerio de educación nacional están llegando capacitaciones para los profesores del área de lenguaje en lo que refiere a las pruebas saber, lo que trae implícito el tema de la lectura crítica como uno de los componentes de la prueba. Además de las capacitaciones la docente manifiesta que en sus estudios de maestría ha logrado profundizar más en el tema de lectura crítica, esto a través de la interacción con los compañeros y sus maestros. Sin embargo, a pesar de la formación constante de la docente, esta narra con preocupación que con los estudiantes es poco lo que se habla de lectura crítica como curiosidad del estudiante, limitándose el tema solo a las actividades del aula.

Para la docente la lectura crítica es el máximo nivel de lectura que se puede llevar a cabo, lo cual es coherente con los niveles de lectura, que sirven como referente teórico para la aplicación de las pruebas saber. Para la docente el buen lector es un lector crítico. Pero para llegar hasta ahí se debe pasar por una serie de etapas de lectura que comprenden en un primer momento el paso por una lectura literal en donde se presta atención a lo que dice el texto en un sentido explícito, mientras en el nivel inferencial lo que se hace es interpretar esa nueva información con base en mis experiencias y conocimientos como lector, que también se verán a su vez modificados por eso nuevo que estoy adquiriendo. En El nivel crítico no solo interesa

[112] CASSANY, Daniel. Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación. 2003;(32): 113–32*, 2003.

qué es lo que se dice, sino que es muy importante el cómo se dice y el por qué, es decir indago cuáles son los propósitos, los sesgos y el contexto del texto. Por todo lo anterior al parecer para la docente tiene muy claro en el ámbito teórico de la lectura lo que es lectura crítica.

Respecto a las orientaciones de lectura crítica, la docente afirma que en la mayoría de los casos la interacción con sus compañeros que se traduce en un compartir conocimientos, más en el ámbito de la maestría le resulta enriquecedor en lo que refiere a la actualización de conceptos, particularmente en lo que refiere a lectura crítica. Es curioso que en el ámbito de la institución educativa en la que la docente labora no resulte un lugar de actualización de conceptos respecto al tema, ya sea porque los otros docentes desconocen el tema o porque simplemente no hay interés de parte de los mismos por mantenerse actualizados respecto a la temática.

Tal vez sean muchos los teóricos que se refieran al proceso de lectura crítica, pero para la docente resultan significativos Cooper y Cassany, la profesora tiene presente un concepto teórico de Cassany, a saber, la literacidad crítica que identifica como lectura crítica.

Desde la perspectiva de la docente existe coherencia entre las pruebas saber y lo que ella entiende por lectura crítica. En ese sentido la prueba debe asirse a los niveles de lectura.

Cuando se le pregunta a la profesora por la importancia de la lectura crítica, en un primer momento ella parte de la afirmación de la importancia de la lectura crítica, incluso ella va más allá al afirmar que la lectura crítica es un nivel de lectura que debe asumirse como una competencia básica. Como nivel de lectura los estudiantes, según la docente tiene un nivel muy bajo, sin embargo, más que un factor negativo, ella percibe la situación como un aspecto en el que se debe trabajar con más ahínco en el aula.

En lo que refiere a la utilidad que puede representar para los estudiantes el manejo del nivel de lectura crítica, la docente manifiesta que es importante que los

estudiantes puedan establecer juicios de valor no sólo en un aula, sino en la vida cotidiana, así mismo establecer criterios frente a lo que leen. Para ella, desde la lectura crítica se desarrolla un proceso de argumentación que es muy importante para la vida tanto como cotidiana como laboral del estudiante. Es curioso que cuando se le indagó a la docente por la utilidad que podía tener la lectura crítica para los estudiantes, no se mencionó en ningún momento la prueba saber, más si se tiene en cuenta, que la docente afirma que el nivel de lectura crítica de los estudiantes es muy bajo. En ese sentido debe existir coherencia entre lo expresado por la profesora y los resultados de las pruebas saber en cuanto a la prueba de lectura crítica se refiere.

La docente expresa que en lo que refiere a las estrategias pedagógicas para la lectura crítica en el aula, trata de llevar las estrategias acordes a los momentos de la clase, es decir, en el antes, durante y después de la lectura. Atendiendo a los aspectos de contenido implícito o explícito, la intencionalidad del autor, el propósito del autor al escribir el texto. Sin olvidar a su vez indagar por los pre saberes del estudiante. Todos los factores mencionados por la docente hacen parte de un proceso de lectura que finalmente lo que pretende es pasar de un nivel literal de lectura a un nivel crítico. Sin embargo, es claro que estas estrategias pedagógicas se quedan cortas con relación a los resultados que tienen los estudiantes en las pruebas saber, más aún en el componente de lectura crítica.

Con relación al tercer objetivo que es caracterizar los textos filosóficos que permiten el accionar de una propuesta pedagógica frente a la lectura crítica de textos filosóficos en el aula. Gracias a la participación de los estudiantes y con base en los datos encontrados se halló que los textos deben tener características como incentivar múltiples lecturas, es decir, que ellos como lectores tiendan a hacer múltiples interpretaciones ya sea desde su vivencia y pre saberes o el diálogo con los demás lectores, textos que les dejen enseñanzas, "…me refiero a que los libros tienen cosas ocultas que uno tiene que ver más allá de la historia simple. Por ejemplo la historia del libro del Principito es un libro muy, muy, común de los niños

pero que también nos deja muchas enseñanzas para la vida adulta, es un libro como maquillado para los niños pero que nos deja enseñanzas para la vida adulta, eso pienso yo que es lectura crítica, la forma en la que podemos ver los textos más allá de una simple lectura" Ef9. Al respecto señala Smith que el estudiante cuando comprende una lectura se formula preguntas de la misma y no se queda con dudas que surjan de la misma[113]. Por eso los textos deben ser inquietantes para el estudiante, que el tipo de texto lo lleve a hacerse preguntas sobre lo que lee, en ese sentido el texto argumentativo ofrece excelentes alternativas.

Para los estudiantes otra característica de los textos es que además de que la temática sea llamativa, la lectura se pueda complementar con otros elementos como lo puede ser por ejemplo un video, "EF1 Con libros interesantes, textos. De la forma que nos expliquen párrafos, mostrarnos videos que sean más dinámicos y enseñarnos que leer no es malo. "

Otro de los hallazgos señala que para los estudiantes los textos filosóficos resultan poco llamativos y hasta aburridos debido a que son muy extensos, por lo que es ideal buscar textos que no sean extensos, pero que al tiempo no vuelvan trivial la doctrina filosófica EF1: "Siempre se ha dicho que los libros de Filosofía son aburridos porque son eternos y extensos, en cambio cuando es una explicación breve como la que usted suele hacernos acerca de los libros o nos recomienda libros o nos cuenta cosas que han pasado en el tiempo con relación a los libros, se vuelve más dinámico como a través de videos porque sí hay que admitir que leer es parecido los videos no son extensos"

De igual manera se encontró que los textos que se presenten a los estudiantes deben ser lecturas que en un principio permitan al estudiante apropiarse de una lectura literal ya que Localizar información explícita o concreta (por ejemplo, lugares, nombres y fechas) en un texto. En el proceso de identificar y entender los

[113] SMITH, Frank. Lectura comprensiva. México: Trillas.p18.

contenidos explícitos de un texto, la lectura apunta a que el estudiante tenga como propósito aprender aspectos explícitos del texto. Es decir, lo que el autor expresa directamente. Lo anterior es propio del nivel literal de lectura que durante este trabajo se ha entendido como una base para la lectura crítica. Sin embargo, el resultado señala que son muy pocos estudiantes que logran una lectura literal, lo que indica la importancia de fortalecer este aspecto.

En ese sentido en cuanto a entender el significado de las palabras según el contexto. Durante el taller se dejó claro que las palabras están relacionadas las unas con las otras y que esto es lo que hace que se forme un contexto. El significado de una palabra en un texto, por lo tanto, está estrechamente ligado a la información que se entrega en otros lugares de ese mismo texto. En ese sentido los estudiantes presentaron porcentajes de acierto altos en dos preguntas cuya respuesta consistía en extraer el significado del contexto, sin embargo, en contraste se presentó el caso de p.2 donde ningún estudiante acertó a la respuesta y p3 donde el porcentaje de acierto es bajo. Lo que se traduce en una invitación a fortalecer el trabajo en el ámbito de la construcción de significados de las palabras acorde al contexto.

Reconoce la idea general de un texto. La idea general de un texto es la más importante, la que nos dice ayuda a identificar el tema del texto. Ayuda a relacionar las otras ideas y permite el desarrollo temático. Por lo tanto, es importante que los estudiantes durante la lectura aprendan a identificar la idea general de un texto. En ese sentido la gran mayoría de las preguntas del taller apuntaban hacia que el estudiante llevara a cabo el proceso de identificar la idea general del texto con un proceso posterior, ya fuera contradecir al autor del texto o apoyarlo según el requerimiento de la pregunta. En porcentajes que no superaron en ningún caso el 50% de acierto para ninguna de las preguntas los estudiantes tuvieron sus rangos de respuestas. En ese sentido es importante afianzar el proceso de la identificación de ideas principales como secundarias tanto de textos cortos como los usados durante la prueba y textos más extensos como los usados durante el taller

Identificar las partes del texto y reconoce la función de estas. Durante el taller se dejó claro que los estudiantes como lectores, debían construir inferencias para establecer la coherencia de la base de texto, y en esa misma línea las preguntas que apuntaban a identificar las partes de un texto, también traían consigo una labor de lectura que demandaba la inferencia. En ese sentido los resultados no fueron muy alentadores, el proceso de una lectura inferencial para una estudiante resulta muy complejo, la gran mayoría de ellos no logra llevar a buen término ese proceso. De hecho, se resalta nuevamente el caso de la pregunta 4 en la que el 70% opta por una opción de respuesta que nada tiene que ver con la pregunta.

Estrategias discursivas y su propósito. Las preguntas apuntaban a que los estudiantes identificaran las estrategias discursivas usadas por el autor para convencer, refutar, informar, etcétera, las diferentes ideas del pensamiento filosófico del periodo histórico denominado filosofía antigua. En 3 preguntas los estudiantes presentaron un margen relativamente alto de acierto, lo que podría llevar a pensar que los estudiantes identificaron las estrategias discursivas presentes en el texto, hicieron una correcta lectura de los conectores lógicos y llegaron a una comprensión significativa de la intensión y propósito de los autores con los textos.

Evalúa la estructura y el contenido argumentativo de un texto. El estudiante debía evaluar la estructura y el contenido argumentativo del texto al identificar los argumentos que respaldan una tesis, así mismo establecer relaciones lógicas entre premisas y argumentos. Estas competencias son fundamentales para hacer una lectura de texto filosófico y no solo del texto filosófico sino de textos argumentativos, y resulta también importante para realizar una lectura crítica, en tanto el lector sopese los argumentos de un texto con los de otro para tomar su posición como individuo frente al texto. En el caso de los estudiantes de la institución educativa

Pozo Nutrias Dos, en el 66% de las preguntas hubo un acierto del 33.3% lo que puede interpretarse como una necesidad de fortalecer las competencias lectoras en cuanto identificación de argumentos y relaciones lógicas, premisas con conclusión, etcétera. Sin embargo, este aspecto se viene trabajando en la institución desde dos frentes, unos desde la asignatura de Filosofía como tal y el otro desde la asignatura de lenguaje, estableciendo las respectivas diferencias entre lo que es la argumentación filosófica y la argumentación desde la asignatura de lenguaje.

Reconoce relaciones semánticas o formales del texto. Debieron reconocer las relaciones semánticas o formales del texto, tales como: premisas, conclusión, tesis, ejemplos, introducción, desarrollo del texto. Las relaciones formales del texto resultas de fundamental importancia para la comprensión de la lectura porque le permiten al lector confrontar los argumentos del escritor con sus pre saberes, identificar los argumentos y además identificar si estos argumentos tienen sentido a la luz de la conclusión y viceversa, es decir, si la conclusión en realidad se sigue de los argumentos. En ese sentido el texto para el estudiante se vuelve una forma de conocimiento que ha sido explorada desde su estructura. Lo que le permite a su vez, en una sociedad de la información, distinguir la información que vale la pena ser considerada de aquella que no lo es. Los estudiantes con relación al porcentaje de aciertos en las preguntas que indagaban por los aspectos formales del texto mostraron pocos índices de acierto, por el orden del 33% para cada pregunta. Solo en una pregunta su índice de respuesta fue del 44% donde se les pedía realizar una inferencia que es la que se sigue de los argumentos presentes en el texto acerca del método cartesiano. Se resalta que un 33.3% del estudiante confundieron el método de Descartes con la dialéctica que es otro método filosófico visto durante los talleres y en clase.

Las estrategias discursivas y contextos socioculturales específicos. El estudiante es capaz de contextualizar el estilo y el contenido de un texto, por lo que

es capaz de identificar la temática del texto, identificar el lenguaje del autor y si este hace uso de figuras literarias. Durante su vida cotidiana el estudiante comparte sus ideas con sus demás compañeros o con sus profesores ya sea fuera o dentro del aula. En ese orden de ideas es común que surja la disputa porque todos no pensamos de la misma manera, por lo que es importante que el estudiante aprenda no solo a argumentar, sino que además pueda identificar cuando se encuentra frente a una falacia en el discurso con el fin de que su posición adquiera credibilidad frente al otro. Es inevitable dentro del contexto social el constante intercambio de ideas, pero la idea es que con la identificación de las falacias las personas no caigan en engaños con ciertos discursos, por ejemplo, el caso de algunos discursos políticos que suelen tener una que otra falacia. Siento tan importante la identificación de la falacia resulta preocupante que los resultados de los estudiantes en el total de las preguntas mostraran porcentajes muy bajos de acierto. Sin embargo, este resultado es coherente con lo que se observó en los talleres e incluso en el trascurso de la clase en la que durante el primer periodo la temática que se aborda con ellos es lógica y teoría de la argumentación y se enfatiza en el tema de las falacias, los estudiantes presentan serias dificultades para identificar las falacias durante la lectura. Ahora identificar esta falencia dentro del ámbito del discurso oral es algo que se escapa de los alcances de esta investigación.

Contextualiza el estilo y el contenido de un texto. El estudiante es capaz de contextualizar el estilo y el contenido de un texto, por lo que es capaz de identificar la temática del texto, identificar el lenguaje del autor y si este hace uso de figuras literarias. Los estudiantes en la mayoría de las preguntas obtuvieron un rango de respuestas acertadas que no pasaron en un ningún caso del 60% de acierto. Leyeron con acierto el uso de figuras literarias usadas por el autor e hicieron el reemplazo de los conectores lógicos sin alterar el significado de la expresión de la manera acertada.

Lo cual es importante porque en la cotidianidad muchas obras de carácter literario recurren a las figuras literarias que incluso pueden reflejar aspectos importantes del pensamiento del autor.

Posición crítica frente al texto. Dentro del acto de la lectura es importante que los estudiantes a medida que vayan leyendo también elaboren sus hipótesis sobre lo que está pasando o va a pasar dentro del texto. Por lo que hacerse preguntas o planteamientos que surgen en el proceso de lectura resulta importante. Pero no solo eso, la lectura debe prestar atención a aspectos como títulos y subtítulos que nos dicen qué se puede esperar del texto, después de empezar la lectura se corrobora si la promesa de un título se cumplió o no. Es por eso que después de haber leído texto resulta relevante confrontar las hipótesis.

Y para ese ejercicio el conocimiento conceptual del texto que se lee es fundamental, junto con la identificación de propósitos de la lectura ya sean intrínsecos y extrínsecos. De modo que el reconocimiento de información relevante, tanto de ideas temáticas como de las secundarias aporte a esa construcción de significado que hace el lector.

Sin embargo, todo el proceso que hemos descrito líneas atrás como se confirma con los resultados de las evaluaciones son pobres. Incluso en muchos momentos responden de manera contradictoria con la pregunta lo que se puede interpretar como mala lectura del texto en general. Además, en dos de las preguntas en las que ellos responden de manera contradictoria queda la sensación de que ignoran la lectura como tal y se encierran en un dogmatismo y desde ahí es desde donde responden, por lo que no realizan el ejercicio del análisis de los argumentos. Lo cual hace pensar que están lejos de realizar un ejercicio de lectura crítica acorde con los parámetros del Ministerio de Educación.

8. CONCLUSIONES

- El ejercicio de lectura crítica de un texto filosófico que se lleve al aula debe tener características tanto formales como de contenido que resulten llamativas para el estudiante. Idealmente que los contenidos estén relacionados con su contexto social y el aspecto formal no se vuelva tortuoso ya sea porque el texto es oscuro o de difícil comprensión en sí mismo o porque la terminología que lo compone resulta muy distante del léxico estudiantil.

- El ejercicio de lectura crítica debe partir en primer lugar de una idea clara de lo que es la lectura crítica y bajo qué aspectos se puede formar a un lector crítico. Entendiendo además que la lectura crítica no es un ejercicio que se limita al ámbito de las Humanidades y que por tanto solo responsabilidad de los docentes de humanidades, sino que es una competencia de carácter interdisciplinar y que por tal razón es fundamental preguntarse cómo desde las diferentes áreas del conocimiento se puede fomentar la lectura crítica.

- Implementar propuestas pedagógicas en cuanto a la lectura crítica que además impliquen un aprendizaje significativo de los estudiantes resulta fundamental para que los estudiantes a su vez entiendan que la lectura crítica es una competencia no solo para satisfacer unas calificaciones que se le pueden dar en el colegio, sino que tiene que ver con una competencia para su desarrollo como ciudadano.

- Un lector crítico es ante todo un lector, es decir, tiene hábitos lectores, por lo tanto, es importante que la institución educativa parta de la importancia de

fomentar mejores hábitos lectores en los estudiantes, que por cierto poco o nada leen, ni por tareas asignadas ni por gusto, ni siquiera leen los subtítulos de las películas. En ese sentido también la institución puede involucrar a toda la comunidad educativa, como por ejemplo los padres de familia.

- Las estrategias pedagógicas para la lectura crítica en el aula deben ser acordes con contenidos implícitos y explícitos de un texto. Los ejercicios de lectura crítica deben ir encaminados reconozca la intencionalidad del autor, el propósito incluso se logre identificar las ideologías que pueda tener un texto y a su vez confrontar las con sus propias ideologías de tomar posición como lector. Cortante que toda estrategia pedagógica vaya enfocada al aprendizaje colaborativo y por supuesto indague por los pre saberes de los estudiantes.

9. RECOMENDACIONES

Replantear la malla curricular de la institución de modo que la lectura crítica se abarque de manera transversal e interdisciplinar asegurando así la participación de todos los docentes de la institución educativa además de la comunidad educativa en general.

Es importante que los docentes estén en jornadas de capacitación no sólo en lo que tiene que ver con lectura crítica sino además con estrategias pedagógicas y que a su vez capacitan a los demás docentes de la institución con el fin aplicar el conocimiento adquirido. Es necesario crear la cultura de la lectura en la comunidad educativa con el fin los estudiantes pueden llevar procesos de lectura más complejos como por ejemplo pasar de una lectura literal una lectura crítica.

La lectura crítica es más que una prueba de estado, también tiene que ver con la configuración de ciudadanía, con la formación política, es fundamental para la democracia en tanto sin lectura crítica no podemos elegir de manera responsable, una concepción que encontramos en autores como los colombianos Fabio Jurado y Miguel de Zubiria Samper.

Motivar a los estudiantes para que lean. Aunque la motivación para la lectura en los es algo complicada, el diagnostico arrojo la poca motivación que tienen los estudiantes para leer por lo que idear las estrategias de la mano con los elementos necesarios es una necesidad de la institución.

BIBLIOGRAFÍA

ACOSTA, Juan Diego Ortiz. "Filosofía y pensamiento crítico." Sincronía 63 (2013): 18-20.

ADORNO, Theodor W. Prismas, La Crítica de Ia Cultura y Ia Sociedad. Ediciones Ariel, Barcelona, 1962.p.51

ARAVENA, Marcela, et al. Investigación educativa I. Santiago de Chile: Universidad ARCIS y AFEFCE, 2006.

ARCEO, Frida Díaz Barriga; ROJAS, Gerardo Hernández. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista. 1998

AUSUBEL, David P.; NOVAK, J. Y. H. H.; HANESIAN, Helen. Significado y aprendizaje significativo. Ausubel, D. (1976); Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. México: Editorial Trillas, 1976, p. 55-107.

AYER, A. J. A. J. El positivismo lógico. 1965.

AYMES, Gabriela López. "Pensamiento crítico en el aula." Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo37.22 (2012): 41-60.

Bachilleres mejor en ciencias y peor en las humanidades. (2005). *Portafolio,* Retrieved from http://search.proquest.com/docview/334501093?accountid=29068.

BENAVIDES CÁCERES, Diana Raquel; SIERRA VILLAMIL, Gloria María. Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2013

BERNAL CARRILLO. Diana Consuelo. La guía de trabajo apoyo para la enseñanza de la comprensión lectora en los estudiantes de sexto grado del colegio San Pedro Claver de Bucaramanga. http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/tesis/2013/150596.pdf

BOISVERT, Jacques. *La formación del pensamiento crítico: Teoría y práctica*. Fondo de cultura económica, 2004. P.25

BUNGE, Mario. *La ciencia, su método y su filosofía*. Sudamericana, 2014.

CAMACHO MIGUEL MONTES. Colombianos, 'rajados' en lectura, Colombia 28 de enero de 2012 12:01 am disponible en: http://www.eluniversal.com.co/cartagena/educacion/colombianos-%E2%80%98rajados%E2%80%99-en-lectura-62476

CAMPS, Anna. Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, 1995, vol. 7, no 2, p. 51-63.

CANALES, Manuel. El grupo de discusión y el grupo focal. *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*, 2006, p. 265-287.

CÁRDENAS-ESPINOZA, Karlena; GUEVARA-BENÍTEZ, Yolanda. Comprensión lectora en alumnos de secundaria. Intervención por niveles funcionales. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 2013, vol. 5, no 1, p. 67-83.

CAROL, Rosa Valls; SOLER, Marta; GARCÍA, José Ramón Flecha. Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de educación*, 2008, no 46, p. 71-88.
CARRETERO, Mario. *Constructivismo y educación*. Editorial Progreso, 2000.

CASILIMAS, Carlos A. Sandoval. *Investigación cualitativa*. Icfes, 1996.p146.

CASSANY, Daniel. *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Anagrama, 2006. pp 116- 117.

COULÓ, Ana Claudia. Patrones de comprensión incorrecta, pedagogía de la comprensión y enseñanza de la filosofía. *La Enseñanza de la filosofía en debate: coloquio internacional sobre la enseñanza de la filosofía*, 2000, p. 71.
DEL CID, Alma; MÉNDEZ, Rosemary; SANDOVAL, Franco. *Investigación: fundamentos y metodología*. Pearson Educación de México, 2011.p 123- 125.

DENZIN N.K., Lincoln Y.S. (2012) *Manual de Investigación Cualitativa, Paradigmas y perspectivas en disputa.* Volumen II: Buenos Aires, Gedisa.
DÍAZ, Juan Pablo; BAR, Aníbal R.; ORTIZ, Margarita C. La lectura crítica y su relación con la formación disciplinar de estudiantes universitarios. *ISSN 2395-9037/Vol. XLIV (4), No. 176 octubre-diciembre del 2015*, p. 139.

ECO, Umberto. Estructuras de mundos. *En Lector in fabula, Barcelona, Lumen*, 1993, p. 130.
ELLACURÍA, Ignacio. Función liberadora de la filosofía. 1985, p. 46.

ESCOBAR, Jazmine; BONILLA-JIMENEZ, Francy Ivonne. Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 2009, vol. 9, no 1, p. 51-67.

FLORES, Javier Gil; GÓMEZ, Gregorio Rodríguez; JIMÉNEZ, Eduardo Garcia. Metodología de la investigación cualitativa. *Málaga: Aljibe*, 1999.

FREIRE, Paulo. LA IMPORTANCIA DEL ACTO DE LEER. 1996.

GHISO, Alfredo. Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 1999, no 9, p. 141-153.

GÓMEZ, MARÍA STELLA ARENAS. Formación de lectores críticos en la Universidad. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 2006, no 8, p. 189-200.

GONZÁLEZ, J.; BARBA, J.; GONZÁLEZ, ALICIA. La comprensión lectora en educación secundaria. *Revista Iberoamericana de educación*, 2010, vol. 53, no 6, p. 1-11.

GOODMAN, Ken. *Sobre la lectura: una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura*. Paidós, 2006.P13

GOODMAN, Kenneth. El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, 1982, p. 13-28.

HABERMAS, Jürgen. *Historia y crítica de la opinión pública: la transformación estructural de la vida pública*. Barcelona: Gustavo Gili, 1981.p.65

HABERMAS, Jürgen; TORRES, Salvador Mas; ESPÍ, Carlos Moya. *Teoría y praxis: estudios de filosofía social*. P.232.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos; BAPTISTA LUCIO, Pilar. Metodología de la investigación. *México: Editorial Mc Graw Hill*, 2010.

HERRERAS, Esperanza Bausela. La docencia a través de la investigación–acción. *Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado de http://www. rieoei. org/deloslectores/682Bausela. PDF*, 2004.

ICFES. Guías. Módulo de Lectura Crítica SABER PRO 2013-1. Disponible en http://www2.icfes.gov.co/examenes/component/docman/cat_view/10-saber-pro/22-informacion-general/123-modulos-saber-pro-2014-1?Itemid

ICFES. Guías. Módulo de Lectura Crítica SABER PRO 2014-1. Disponible en http://www2.icfes.gov.co/examenes/component/docman/cat_view/10-saber-pro/22-informacion-general/123-modulos-saber-pro-2014-1?Itemid

ICFES. Guías. Módulo de Lectura Crítica SABER Ty T 2016-1. Disponible en file:///C:/Users/HENRY/Downloads/Modulo%20de%20lectura%20critica%20saber%20tyt%2020161.pdf

JIMÉNEZ, Ileana Vargas. La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Calidad en la Educación Superior*, 2012, vol. 3, no 1, p. 119-139

KINCHELOE, Joe L. Hacia una revisión crítica del pensamiento docente. 2012.

MADERO SUÁREZ, Irma Patricia; GÓMEZ LÓPEZ, Luis Felipe. El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 2013, vol. 18, no 56, p. 113-139. Madrid.

MARÍN MARÍN, Álvaro. "Propuesta de modelo didáctico para el fomento a la lectura recreativa en la secundaria." (2002).

MAURI, Teresa. ¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares? *C. Coll, E. Marín, M. Miras, J. Onrubia e I. Solé, El constructivismo en el aula*, 1995, p. 65-99.

MCKERNAN, James. *Investigación-acción y curriculum: métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Ediciones Morata, 1999.

ORTIZ, José Mauricio Sánchez; GUERRA, Nurys Esther Brito. Desarrollo de competencias comunicativas mediante la lectura crítica, escritura creativa y expresión oral. *Revista Encuentros*, 2015, vol. 13, no 2

PARODI SWEIS, Giovanni. La evaluación de la producción de textos escritos argumentativos: una alternativa cognitiva/discursiva. *Revista signos*, 2000, vol. 33, no 47, p. 151-166.

PAYARÉS COMAS, Benito; MACHADO DURÁN, María Teresa. Definición del texto filosófico desde la perspectiva de la cultura. *Humanidades Médicas*, 2011, vol. 11, no 3, p. 453-474

PAZ, María. Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. *Madrid. Mc Graw and Hill Interamericana de España*, 2003.

PEÑA, Alberto Quintana. Metodología de investigación científica cualitativa. *Psicología: Tópicos de actualidad*, 2006.

PERELMAN, Chaïm. *El imperio retórico: retórica y argumentación*. Grupo Editorial NORMA, 1998.

PERELMAN, Flora. Textos argumentativos: su producción en el aula. *Lectura y vida*, 2001, vol. 22, no 2, p. 32-45.

PÉREZ, M. (2004). Leer, escribir, participar: Un reto para la escuela, una condición de la política. En 6º Congreso Nacional de Lectura para construir nación. Memorias (pp. 75- 88). Bogotá: Fundalectura. Disponible en: http://dintev.univalle.edu.co/revistasunivalle/index.php/Lenguaje/article/view/499/512

PÉREZ, Mauricio. Leer y escribir en la escuela. Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. *Bogotá: Ministerio de Educación Nacional-Instituto Colombiano de Fomento a la Educacion Superior, icfes*, 2003.p.p. 14-17.

PETRACCI, Mónica. La agenda de la opinión pública a través de la discusión grupal. Una técnica de investigación cualitativa: el grupo focal. *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis*, 2004, p. 77-89.

PIAGET, J. (1969). ***Lenguaje y pensamiento en el niño,*** Ediciones de lectura,

PIAGET, Jean; VIGOTSKY, Lev. Teorías del aprendizaje. *El niño: Desarrollo y Proceso de*, 2008.

PINCHAO, L. (2014). Promover lectura crítica a partir de la macroestructura textual. *Revista UNIMAR, 32*(1), 83-94.

POPPER, Karl Raimund; DE ZAVALA, Víctor Sánchez. *La lógica de la investigación científica*. 2008.

POPPER, Karl. Tolerancia y responsabilidad intelectual. *Sociedad abierta, universo abierto. Tecnos, Madrid*, 1988.

PORLÁN, Rafael. *Constructivismo y escuela*. Generico, 1995.

Revista Dinero. Los mejores colegios 2013. [En línea]. { http://www.dinero.com/edicion-impresa/caratula/articulo/los-mejores-colegios-2013/188688} [Citado el 28 de mayo de 2016]

ROBERTO, Hernández Sampieri; CARLOS, Fernández Collado; PILAR, Baptista Lucio. Metodología de la Investigación. *México DF 5da. Edición Edit. Mac Graw Hill*, 2010

RODRÍGUEZ, A. N. (2007). LECTURA CRÍTICA Y ESCRITURA SIGNIFICATIVA: Acercamiento didáctico desde la lingüística. Laurus, 13(25) 241-262. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111479012

RODRÍGUEZ, Jorge Martínez. Métodos de investigación cualitativa. *Revista de Investigación Silogismo*, 2011, vol. 1, no 08.

RUIZ, María de los Ángeles Galindo, et al. LECTURA CRÍTICA HIPERTEXTUAL EN LA WEB 2.0. *Revista Electrónica" Actualidades Investigativas en Educación"*, 2015, vol. 15, no 1, p. 1-29.

SANDÍN E, M. Investigación cualitativa en educación. *Fundamentos y tradiciones. Editorial McGraw-Hill*, 2000. p.30

SERRANO DE MORENO, Stella. Lectura crítica y escritura argumentativa para tomar posición frente al conocimiento disciplinar en la formación universitaria.*Entre Lenguas*, 2011, vol. 16, p. 27-41.

SISTEMA NACIONAL DE EVALUACIÓN ESTANDARIZADA DE LA EDUCACIÓN ALINEACIÓN DEL EXAMEN SABER 11°. Disponible en: http://www2.icfes.gov.co/examenes/component/docman/doc_view/775-alineacion-del-examen-saber-11?Itemid=

SMITH, Frank; DE ARDILA, Sara Gómez. *Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. Trillas, 1983. P.13.

STRAUSS, Anselm L.; CORBIN, Juliet. *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia, 2002.p. 20.

TORRES, Trilce Viera. El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque Histórico Cultural. *Universidades*, 2003, no 26, p. 37-43.

VAN DIJK. Teun, Estructuras argumentativas, en *La ciencia del texto*, Paidós, Barcelona 1996, pág. 158.

VAN DIJK. Teun, Ideología y análisis del discurso. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social/ISSN*, 2005, vol. 1315, p. 11.

VIDARTE, Francisco Javier. ¿Qué es leer?: la invención del texto en filosofía. 2006.

VIGOTSKY, Liev Semionovich. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 1979. pp. 159-178.

WESTON, Anthony; SEÑA, Jorge Francisco Malem. *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel, 1994.

ZUTA ACUÑA Dayana. Acceso equitativo al conocimiento y desarrollo de la argumentación: una experiencia didáctica en la clase de Lengua Castellana. http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/pags/cat/popup/pa_detalle_matbib_N.jsp?parametros=169038|%20|24|76

ANEXOS

ANEXO A. GUÍA ENTREVISTA ESTRUCTURADA (CUESTIONARIO)

OBJETIVO: Identificar las prácticas lectoras de los estudiantes de grado 11 en la asignatura de Filosofía.

Este cuestionario está diseñado para obtener información sobre sus hábitos de lectura. Es anónimo y no hay respuestas buenas o malas. Lo importante es que suministre respuestas verdaderas. Muchas gracias por su participación.

A continuación, encontrará una serie de preguntas, seleccione la respuesta que más se identifica con sus hábitos y percepciones.

1. ¿Acostumbra a leer en su tiempo libre?
    - Todos los días
    - Una o dos veces por semana
    - Algunas veces por mes
    - Algunas veces por trimestre
    - Casi nunca
    - Nunca

2. ¿Aproximadamente, cuántos libros leyó el año pasado?
    - Ningún libro
    - Un libro
    - De 2 a 4 libros
    - De 5 a 8 libros
    - De 9 a 12 libros
    - De 13 a 15 libros
    - Más de 15 libros

3. ¿Cuántas horas a la semana dedica a leer?
    - Menos de 2 horas semanales
    - Hasta 2 horas semanales
    - De 3 a 5 horas semanales
    - 6 o más horas semanales
    - No sabe / no contesta

4. ¿Qué ha leído durante la última semana? (Seleccione todas las opciones que se correspondan)
    - Periódicos y revistas
    - Libros de texto / profesionales / técnicos / científicos
    - Obras de literatura

- No ha leído

5. ¿Está leyendo en este momento algún libro que le hayan mandado el colegio?
   - Sí
   - No

6. ¿En qué idioma estaban escritos los libros que ha leído?
   - Español
   - Inglés
   - ¿Otro? _____

7. Marque con una X, cuánto le gustan los siguientes géneros (solo una por casilla):

GÉNERO	Poco	Regular	Mucho
Poesías			
Cuentos			
Teatro			
Novelas de acción			
Libros juveniles			
Historias			
Novelas románticas			
Religiosas			
Ciencia ficción			
Enciclopedias			
Filosofía			
Crítica / Ensayo			
Viajes reportajes			

8. ¿En qué lugares acostumbra a leer? (Seleccione, si es necesario, más de un lugar)
   - En su casa
   - Parque / Aire libre
   - En la biblioteca municipal
   - En la biblioteca del colegio
   - En el patio / Recreo
   - En una cafetería
   - Otros _____

9. ¿Por qué motivo leyó el último libro? (Seleccione, si es necesario, más de una respuesta)
   - Entretenimiento
   - Mejorar el nivel cultural
   - Estudio/Trabajo escolar
   - Consulta
   - Otro _____

10. ¿Piensa que lee bastante?
    - Sí
    - No

11. Cuando piensa en lo que leía antes y lo que lee ahora, en la actualidad lee:
    - Menos que antes
    - Lo mismo
    - Más que antes

12. En los periodos de vacaciones
    - Lee más que el resto del año
    - Lo mismo que el resto del año
    - Menos que el resto del año

13. ¿Cómo llegó a sus manos el libro que está leyendo actualmente?
    - Me lo prestaron
    - Lo saqué de la biblioteca
    - Lo compré
    - De otra forma _____
    - No estoy leyendo ningún libro

14. Considerando que las personas leen por diversos motivos. ¿En qué medida estas frases se aplican para usted? (Seleccione para cada frase si se aplica totalmente, se aplica bastante, se aplica poco o no se aplica) La lectura…

La lectura…	Se aplica totalmente	Se aplica bastante	Se aplica poco	No se aplica
Es una herramienta para la vida				
Me ayuda a encontrar trabajo				
Me enseña cómo piensan y sienten otros				
Me ayuda a comprender mejor el mundo				
Es divertida				
Me ayuda a descubrir lo que necesito conocer				
Me permite huir de las preocupaciones				
Es una obligación				
Me permite conocerme mejor				
Me permite tener mejores conversaciones con mis amigos				
Me permite conocer a los autores, sus épocas y obras				
Me ayuda a escribir mejor				

15. Cuál de las siguientes frases explica mejor su relación con la lectura (Escoja sólo una respuesta)
    - No puedo vivir sin la lectura (pase a la pregunta N° 17)
    - Me gusta mucho leer (pase a la pregunta N° 17)
    - Me gusta leer de vez en cuando (pase a la pregunta N° 17)
    - Me gusta poco leer
    - No me gusta nada leer

16. ¿Por qué no le gusta o le gusta poco leer? (Puede escoger varias respuestas)
    - Lo odio
    - Me cansa la vista
    - Me da dolor de cabeza
    - Pierdo mucho tiempo
    - No se aprende nada nuevo
    - Nada me incentiva a leer
    - Nunca encuentro un libro que me agrade
    - Tengo otras cosas más interesantes que hacer

17. ¿Qué le lleva a leer? (Puede escoger varias respuestas)
    - Deseo conocer cosas nuevas
    - Deseo expresarme bien
    - No quiero quedar excluido de las conversaciones
    - El ejemplo de mis padres y familiares
    - La diversión que encuentro en la lectura
    - La influencia de los profesores
    - El ejemplo de mis amigos
    - Me obligan mis padres
    - Me obliga el colegio

18. Seleccione de acuerdo a su caso:

Leería más...	**Si**	**Tal vez**	**No**
Si tuviera más tiempo			
Si obtuviera más placer al leer			
Si los libros tuvieran más dibujos			
Si pudiera elegir las lecturas			
Si las historias fueran más cortas			
Si las bibliotecas estuvieran más cerca			
Si leer fuera más fácil			
Si sus amigos leyeran más			
Si los profesores le animaran más			
Si sus padres le animaran más			

Si tuviera que hacer trabajos que necesiten lecturas complementarias			

19. ¿Cómo escoge los libros que lee? (Puede escoger varias respuestas)
    - Por estar de moda el libro
    - Porque me gustan el título y la portada
    - Porque he leído otras obras del autor
    - Por recomendación de amigos y familiares
    - Por la lectura de críticas en periódicos y revistas
    - Por consulta de catálogos / información por correo / / publicidad
    - Por haber ganado algún premio literario
    - Por indicación del bibliotecario
    - Por necesidades escolares
    - Por indicación de un profesor
    - Porque van a leerlo mis amigos
    - Porque he visto una película o serie de televisión sobre el libro
    - Porque lo he visto en Internet

20. ¿A qué da más importancia en una obra? (Puede escoger varias respuestas)
    - A la belleza de las frases
    - A las ideas
    - A la trama/historia
    - A la posibilidad de aprender cosas nuevas

21. ¿Cuáles son sus 3 libros favoritos? (título y/o autor)
    - _____
    - _____
    - _____

22. ¿Compró algún libro el año pasado?
    - Sí
    - No (Pase a la pregunta N° 24)

23. ¿Por qué lo(s) compró? (Puede escoger varias respuestas)
    - Entretenimiento
    - Para regalar
    - Para estudiar
    - Para consulta/trabajos escolares

24. Aproximadamente, ¿cuántos libros tiene en su casa?

- Menos de 10
- De 11 a 20
- De 21 a 50
- De 51 a 100
- De 101 a 200
- De 201 a 500
- Más de 500

25. La lectura, en general, es algo que le interesa
    - En alto grado
    - En mediano grado
    - En poco grado

26. ¿Usted lee, aunque sea de vez en cuando y por más de 15 minutos seguidos libros, revistas, diarios, textos digitales o algún otro tipo de material?
    - Sí
    - No
27. ¿Lee usted subtítulos en televisión?
    - Sí
    - No
28. ¿Lee usted los carteles en la cartelera del colegio?
    - Siempre
    - Casi siempre
    - Algunas veces
    - Casi nunca
    - Nunca

29. ¿En su infancia le leían o leía?
    - Sí
    - No
    - No recuerda

30. ¿Su padre o su madre lee o leía habitualmente?
    - Sí
    - No
    - No sabe

31. Después de que aprendió a leer ¿sus padres o familiares le regalaron libros, historietas y/o revistas?
    - Muchas veces
    - Pocas veces
    - Nunca

32. ¿Comentan habitualmente con las personas que vive, algunas de las cosas que algún miembro lee, en libros, diarios, revistas, textos en computador o de otro tipo?
    - Sí
    - No
    - Vive solo/no tiene con quién comentar
    - No sabe/no responde

33. ¿Qué persona(s) influyen para que usted lea?
    - Padre, madre
    - Hermanos
    - Otro familiar
    - Amistades, parejas
    - Profesor
    - Bibliotecario
    - Vecinos
    - Ninguna persona
    - Otra persona ¿cuál? _____

34. ¿Qué actividades hace en su tiempo libre? (seleccione con una X)

Actividad	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Ver televisión				
Ver videos				
Leer				
Escuchar música				
Bailar				
Navegar en internet				
Practicar deporte				
Ir al cine				
Ir a eventos culturales				
Salir al aire libre				
Salir con amigos				
Descansar				
Otra, ¿Cuál?_____				

¡Muchas gracias por su participación, su aportes serán muy importantes!

ANEXO B. ENTREVISTA ESTRUCTURADA DOCENTE

Entrevistador: E

Profesora: P

E: ¿Alguna vez le han hablado de lectura crítica en el colegio?

P: Bajo qué aspectos

E: Bajo aspectos de formación profesional que le haya brindado la institución o conversación con compañeros de trabajo o que algún estudiante le haya inquirido por el tema

P: Básicamente de la institución no, yo creo que es más de instituciones externas, específicamente pues, de a través de mis estudios de maestría, que puntualmente llevo a cabo y pues, las capacitaciones que envía el Ministerio de Educación a través de la secretaria de educación departamental. En cuanto a los compañeros, pues exclusivamente es con los compañeros de maestría con los que he interactuado y a nivel de estudiantes son muy pocos, muy pocos lo que hablan de lectura crítica.

E: ¿Qué entiende por Lectura crítica?

P: Es el proceso máximo que se lleva en la comprensión lectora, eh, lo hace, pues dicen que un buen lector lleva a cabo este proceso de lectura crítica y que obviamente, pues, tiene los niveles… ha manejado los niveles literales, inferencial, pues, previamente, específicamente es eso y de acuerdo al contexto en el que se da el texto

E: ¿Algún docente le ha orientado en la lectura crítica en el sitio de trabajo o en qué ámbito?

P: Hum… sí, las orientaciones es más como interacción, como de compartir conocimientos, específicamente con mis compañeros de maestría, acá con usted que está llevando sus estudios, entonces es más como de interacción, de actualización de conceptos y estrategias.

E: ¿Conoce algún autor que hable de lectura crítica?

P: Sí, Específicamente Cooper, Cassany, lo plantea muy bien como literacidad crítica y los autores que prácticamente se mencionan en los lineamientos.

E: ¿A qué se refiere con lineamientos?

P: Las directrices especiales del ministerio de educación en los cuales está establecida las concepciones básicas y teóricas de lectura y escritura específicamente en la prueba de español.

E: ¿Conoce diferencias entre la prueba de lectura del Icfes y el nivel de lectura?

P: Yo no creo que existe diferencias, más bien veo mucha relación, muchas similitudes, creo que el proceso se lleva con base en esas directrices y siguiendo criterios establecidos por el ministerio

E: ¿Considera que es importante la lectura crítica en las aulas del país?

P: Claro que sí, si vemos que una de las principales falencias es las dificultades que los estudiantes tienen en las competencias básicas en las diferentes áreas considero que el nivel de lectura crítica es bajo y se debe trabajar en clase.

E: ¿Para qué cree que les serviría la lectura crítica a los estudiantes, qué aportes considera que tiene ese proceso de lectura?

P: Pues yo creo que para que ellos no solamente asuman una posición o establezcan juicios de valor en un aula de clase sino que lo lleven a su vida cotidiana, sí, a que establezcan criterios frente a lo que leen y a lo que conocen, yo creo que el proceso de argumentación es muy importante en cualquier aspecto de la vida ya sea el personal, el académico o el laboral.

E: ¿Qué estrategias pedagógicas usa para la lectura crítica en el aula?

P: Pues yo trato de llevar las estrategias en los diferentes momentos: en el antes, durante y después de la lectura, atendiendo pues , a los contenidos implícitos y explícitos del texto y también pues a la intencionalidad, al uso, al propósito que tiene determinado texto, entonces lo que yo hago es de acuerdo a los conocimientos previos que los estudiantes tengan, hacer un tipo de lectura de diferente clase: una lectura guiada, en voz alta, etcétera, y de acuerdo a eso establecer preguntas o interrogantes que permitan a ellos dar cuenta de esos contextos y por último, pues, establecer una conclusión, un criterio o hacer un resumen en los que ellos asuman una posición.

E: Muchas gracias por su participación

ANEXO C. Grupo focal

GUÍA GRUPO FOCAL (Estudiantes)

1. Generalidades			
Moderador:	Henry Alberto Macías Uribe	Fecha:	___ de _____ de 2016
Hora de inicio: _____	Hora de finalización: _____	N° de participantes:_____	

2. Alcance

Objetivo: Indagar por el concepto que tienen de lectura crítica estudiantes del grado undécimo de la institución educativa Pozo Nutrias Dos.

Observaciones: esta actividad está enfocada en obtener información sobre concepto que tienen los estudiantes de grado 11 sobre Lectura Crítica. No hay respuestas buenas o malas, lo importante son respuestas verdaderas. Muchas gracias por su participación.

3. Participantes

N°	**Participantes al grupo focal**
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	

4. Preguntas orientadoras

N°	Pregunta Orientadora
1	¿Alguna vez le han hablado de lectura crítica en el colegio?
2	¿Qué entiende por lectura crítica?
3	¿Algún docente le ha orientado sobre lectura crítica?
4	¿Considera importante la lectura crítica en su formación?
5	¿Cómo cree que se debería trabajar la lectura crítica en el aula?
6	¿Qué aspectos le gustaría conocer acerca de la lectura crítica?

5. Verificación de las condiciones para el desarrollo del Grupo Focal

N°	Criterio VS Puntuación	1	2	3	4	5
1	Condiciones generales del lugar (espacio, ventilación, iluminación, otros)					
2	Distribución de los participantes (en U)					
3	Tiempo (60 a 90 minutos)					
4	Registro de la información (grabación)					
5	Participación de los asistentes (todos participan)					
6	Cumplimiento de objetivo del Grupo Focal					

6. Observaciones de la aplicación del grupo focal

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Transcripción grupo focal

Viernes 9 de septiembre

M: Moderador

Códigos asignados a estudiantes: EF1, EF2, EF3, EF4, EF5, EF6, EF7, EF8, EF9, EM10, EM11, EM12, EM13, EM14, EM15, EM16, EM17, EM18,

M: Buenos días estudiantes, mi nombre es Henry Macías, soy el moderador de este grupo focal.

El objetivo: el objetivo es indagar por el concepto que ustedes tienen de lectura crítica o que se han formado de lectura crítica, a partir de la formación que han tenido en la institución o de sus experiencias educativas.

Recuerden que no hay respuestas buenas o malas sino respuestas sinceras.

De antemano gracias por su participación.

- M: ¿Alguna vez le han hablado de lectura crítica?

EF1: Sí, para las pruebas ICFES, el cual la lectura crítica es una rama muy importante que es lo que hace que podamos…

EF3: Para mí es la parte fundamental como el centro de las teorías ICFES, se nos ha trabajado en ello porque además aumenta nuestro nivel de cultura

EF11: la profesora de Español le dedica suficiente tiempo a que seamos críticos al momento de leer y que no seamos superficiales.

- M: ¿Alguien más quiere compartir su experiencia respecto a lo que entienden o ha compartido con su profesora de español de Lectura crítica?

EM15: Lo mismo que dijo EF11, RISAS.

- M: ¿Qué entienden por lectura crítica? ¿De qué se acuerdan?

EF1: Que son niveles de lectura, lo que se puede… es más para estudiar, para entender lo que se quiere decir

- M: ¿Están de acuerdo con la afirmación de la compañera? ¿Alguien quiere complementar?

Ef15: Es algo explícito

- M: ¿Qué entiende por explícito?

Hum…Silencio. (el estudiante se muestra dubitativo y finalmente no responde)

- M: Recuerden que no hay respuestas buenas o malas, retomemos la pregunta por qué entienden por lectura crítica

Ef2: Entendemos por lectura crítica…. Pues Para mí lo crítico pues son los argumentos al leer un libro, me refiero a lo que vemos más allá de los simples textos.
Ef4: Que, si hay alguna enseñanza, si podemos contextualizarlo de un modo diferente, de diferentes maneras, porque un libro si usted lo toma de una manera personal o usted lo critica, usted va a sacar sus partes buenas y sus partes malas.

Ef9: Estoy de acuerdo con EF4, me refiero a que los libros tienen cosas ocultas que uno tiene que ver más allá de la historia simple. Por ejemplo, la historia del libro del Principito es un libro muy, muy, común de los niños pero que también nos deja muchas enseñanzas para la vida adulta, es un libro como maquillado para los niños pero que nos deja enseñanzas para la vida adulta, eso pienso yo que es lectura crítica, la forma en la que podemos ver los textos más allá de una simple lectura.

- M: Están todos de acuerdo con lo dice la compañera o alguien quiere dar un aporte

EF13: Yo quiero decir que es como evaluar el contenido del texto.

- M: Con relación a la afirmación de EF13, para ustedes ¿cómo se evalúa el contenido del texto, cómo lo hacen en la clase de, por ejemplo, Español?

EF9: Mirar que las oraciones concuerden, mirar qué tipo de texto es.

EM12: ahí si es literal o crítico

EF4: informativo, narrativo, descriptivo

- M: Pasemos a la siguiente pregunta: ¿Algún docente les ha orientado sobre lectura crítica?

EF2: Sí, la profesora de español

EF1: El profesor de Filosofía

EF1: ¿La lectura crítica se puede dar en diferentes ramas?

- M: ¿Qué tienen que decir ustedes respecto al comentario de EF1?

EM15: ¿Perdón me repite la pregunta?

EF1: ¿La lectura crítica se puede dar en diferentes ramas?

EF2: Desde mi punto de vista es todas las áreas se ve lectura crítica porque tenemos que leer y escribir.

EM15: Pero de diferentes formas

EF2: Usan diferentes estrategias

- M: ¿Consideran importante la lectura crítica en su formación?

EF1: si, si

EF4: la lectura crítica es la base… Es lo que nos lleva a ir más allá de lo que se lee.

EF2: Porque es importante evaluar lo que se lee y se dice

- M: ¿por qué es importante?

EM13: Para poder entender mejor

- M: ¿Cómo los docentes deberían evaluar la lectura crítica en el aula?

EF1 Con libros interesantes, textos. De la forma que nos expliquen párrafos, mostrarnos videos que sean más dinámicos y enseñarnos que leer no es malo.

- M: ¿Qué consideran un libro interesante?

EF1: Siempre se ha dicho que los libros de Filosofía son aburridos porque son eternos y extensos, en cambio cuando es una explicación breve como la que usted suele hacernos acerca de los libros o nos recomienda libros o nos cuenta cosas que han pasado en el tiempo con relación a los libros, se vuelve más dinámico como a través de videos porque sí hay que admitir que leer es parecido los videos no son extensos.

- M: ¿Algo más que aportar?

EM15: EF1 lo dijo todo. (Risas)

- M: ¿Qué les gustaría conocer sobre la lectura crítica?

Los estudiantes guardan silencio, no responden a la pregunta.

- M: ¿Consideran que es importante la lectura crítica en el país?

EF1: La lectura crítica crea educación hacia los estudiantes, hace que seamos personas muchísimo más educadas, más finas… (Suena celular… risas) bueno, como les iba diciendo la lectura crítica es importante para crear un país educado, un país formado y un país que vea más allá de los parámetros establecidos. Eso es para mí la importancia de la lectura crítica en la educación y no es cualquier educación, es todo el tipo de educación que la lectura crítica tiene gran importancia para todos.

- M: ¿alguien quiere hacer otro aporte? Silencio prolongado de estudiantes.

M: Gracias por participar, damos por terminada esta sesión.

ANEXO D. Taller 1

Origen de la Filosofía	
Objetivo general	Identificar y entender contenidos explícitos de los textos acerca del origen de la Filosofía**.**
Objetivos Específicos	Localizar información explícita o concreta (por ejemplo, lugares, nombres y fechas) en un texto. Construir el significado de las palabras según el contexto Caracterizar el momento histórico y cultural en que aparece la filosofía griega. Establecer las características del pensamiento filosófico.
Recursos	Fotocopias, diccionario filosófico, internet, tablero.
Estrategias de enseñanza a implementar[114]	
• Primer lugar se socializan los objetivos de la clase. • Para la actividad se sugiere el trabajo en equipo para realizar resúmenes de las lecturas. • Luego se les sugiere a los estudiantes que compartan los resúmenes de los textos y manifiesten sus intereses e inquietudes sobre el tema con el fin de que discutan la lectura con sus pares académicos y profesor. • El docente orientador debe propiciar un ambiente de escucha en donde los demás estén atentos a la lectura de sus compañeros y así mismo estén dispuestos a hacer sus respectivos aportes. • Respecto a la configuración del aula, la propuesta es que los estudiantes se ubiquen en mesa redonda con el fin de propiciar un contexto de escucha y atención por parte de todos los estudiantes. • El docente indaga mediante preguntas intercaladas para comprobar la comprensión y orientar a los alumnos a comprender literalmente el texto. • Finalmente, se propone la elaboración de un mapa conceptual como parte de las técnicas de síntesis de la información.	
Etapa de preparación	

[114] DÍAZ-BARRIGA ARCEO, Frida, et al. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. *2ª. ed.) México: McGraw Hill*, 2002.

Proyección del vídeo origen de la Filosofía por Carl Sagan

https://www.youtube.com/watch?v=Y5s5JQpgJyg

Duración: 10 minutos.

Resumen del video

En el vídeo, Carl Sagan nos habla de cómo en Grecia un grupo de personas empezó a dar una explicación mucho más racional a los sucesos de la vida, pues ya no creían que las enfermedades fueran cosa de los Dioses o Demonios, si no que todo estaba creado de átomos y las personas habían evolucionado.
Estas explicaciones hacían que el mundo tuviera un cierto orden, lo que indicaba que el mundo se podía conocer de alguna manera. Lo denominaron "cosmos". Así empezó una batalla entre la ciencia, el misticismo, la naturaleza y los Dioses.
El hecho de que este pensamiento se desarrollara en las islas de Grecia y no en otros lugares era debido a que éstas no estaban marcadas por ningún tipo de ideas fijas como otros lugares. Por tanto, en las pequeñas islas griegas era posible investigar nuevas ideas.
De ésta manera se proponían preguntas que llevaban a otras, como, por ejemplo, la de los Dioses, ya que había Dioses que en algunas culturas ocupaban territorios que ya estaban designados a otro Dios, por lo que, o uno no existía y era tan solo una invención, o ninguno de las dos eras reales. Este pensamiento llevó a muchos a la conclusión de que, tal vez, los hechos naturales no estaban regidos por ningún tipo de Dios, si no que tenía otra explicación natural. Tales, el primer científico jónico, pensaba, al igual que muchos otros, que el mundo al principio era tan solo agua, pero a diferencia de los demás él no pensó que un Dios fue el que colocó la tierra, si no que la tierra se fue creando por medio de unos procesos naturales.
Miletos fue el primero en comprobar cuál era el tiempo de un año y cuánto duraban las estaciones, ya que realizó un invento para poder comprobarlo.

Lectura 1

Origen de la Filosofía

Si entendemos la filosofía en su acepción etimológica de *amor por el saber*, entonces es altamente probable que todos los seres humanos sean filósofos, en el sentido de que todos nos planteamos las grandes preguntas sobre la vida. Sin embargo, la filosofía entendida como un conjunto de escuelas o de pensamientos más o menos abstractos, encuentra lugar en varias regiones y culturas distintas. De esta manera, en antigua China Confucio, Lao Tzu y Mencio, mientras que en la India son importantes Buda y Mahavira. Antes de ello, puede considerarse a la astrología babilónica como una escuela filosófica, en tanto es una suerte de respuesta a la naturaleza del Universo. También existe una cierta vena filosófica en ciertos escritos hebreos, como por ejemplo en el *Libro del Eclesiastés*, en la Biblia.

El mundo griego anterior a la aparición de la filosofía vivía instalado en la actitud mítica. A través de los mitos el hombre conseguía dar una explicación a los distintos acontecimientos de su vida. Y aunque los dioses son arbitrarios en su conducta, se pueden controlar mediante ritos y plegarias.

El gran acontecimiento espiritual que inician los griegos entre los siglos VII-VI a. C. consiste en intentar superar esta forma de estar ante el mundo con otra forma revolucionaria que apuesta por la razón como el instrumento de conocimiento y de dominio de la realidad.

No obstante, no hay que creer que la actitud mítica desaparece completamente a partir de esta fecha, más bien ocurre que son unas pocas personas las que viven en el nuevo y revolucionario modo de pensar, y que éste poco a poco se va haciendo más universal. Aún más la actitud mítica todavía no ha desaparecido en nuestra época.

Así, pues, frente a la explicación mítica del mundo aparece en el año 625 a. de C. la actitud racional.

Los griegos descubren que las cosas del mundo están ordenadas siguiendo leyes. El mundo es un Cosmos, no un Caos, por lo que un cuerpo no se manifiesta primero de una manera y luego de otra completamente distinta, sino que en su manifestación hay cierto orden, según su Esencia o Naturaleza.

Así, pues, la filosofía nace con el paso del mito al *logos*:

- Mito: Imaginación, arbitrariedad, caos.
- Logos: Razón, necesidad, cosmos.

Con los griegos aparece por primera vez el pensamiento en todas sus manifestaciones (ciencia, filosofía, matemática). Las cuestiones filosóficas fundamentales, y las posibles soluciones que se pueden dar a ellas, ya se encuentran en la filosofía griega, y en gran medida en Platón. Lo característico de la filosofía griega fue su preocupación por comprender el ámbito de la Naturaleza, el cual podemos alcanzar o por el uso de los sentidos, o mediante el uso de la razón. Los primeros filósofos, que son anteriores a Sócrates, se les llama presocráticos y descubren el carácter ordenado, legal y racional del mundo, y en el hombre un instrumento que ha de servir tanto para el conocimiento como para la vida práctica (moral y política): la razón.

El origen de la filosofía ha sido una cuestión controvertida a lo largo de la historia del pensamiento. Por lo general los filósofos griegos han considerado que la filosofía nace con Tales de Mileto allá por el siglo VII a. c., pero no se consideraba necesario explicar cómo se había producido ese surgimiento de una nueva forma de pensamiento. Sí parecía haber un común acuerdo en considerar la filosofía como la forma de pensamiento racional por excelencia, es decir, una forma de pensamiento que no recurre a la acción de elementos sobrenaturales para explicar la realidad y que rechaza el uso de una lógica ambivalente o contradictoria. Es a partir de la polémica que suscitan los filósofos alejandrinos durante el período helenístico cuando el origen de la filosofía comienza a convertirse en un problema. Y será a lo largo del siglo XX cuando se comiencen a encontrar respuestas explicativas de la aparición del fenómeno filosófico. Para nuestro objetivo nos bastará considerar las dos hipótesis más difundidas acerca del origen de la filosofía: aquella que sostiene el origen a partir de la filosofía oriental, y aquella que hace de la filosofía una creación original de los griegos, y que estudiaremos a continuación.

La hipótesis del origen oriental.

Los defensores de esta hipótesis mantienen que los griegos habrían copiado la filosofía oriental, por lo que la filosofía no podría considerarse una creación original del pueblo griego. Los primeros filósofos, sostiene esta hipótesis, habrían viajado a Egipto y Babilonia en donde habrían adquirido sus conocimientos matemáticos y astronómicos; lejos de ser los creadores de la filosofía habría sido unos meros transmisores del saber oriental que, en contacto con la civilización griega habría alcanzado un desarrollo superior al logrado en sus lugares de origen. Esta hipótesis la mantuvieron:

Los filósofos alejandrinos. En polémica con las escuelas filosóficas griegas, y con el ánimo de desacreditarlas, los filósofos alejandrinos ponen en circulación la tesis del origen oriental de la filosofía.

Los padres apologistas cristianos. Con intención polémica similar a la de los filósofos alejandrinos, los primeros padres apologistas del cristianismo, airean la hipótesis del origen oriental de la filosofía, hipótesis que posteriormente no será mantenida por la filosofía cristiana occidental.

La hipótesis del origen griego

¿Qué hace que sea en Grecia donde se desarrolle la filosofía y no en cualquier otra zona de oriente? ¿Cómo explicar que, en una civilización concreta, se genere una forma de pensamiento nueva, en contraposición con las anteriores formas de pensamiento? ¿Cuáles son sus características? ¿Y cuáles eran las características del pensamiento anterior? Tanto los orientales como los griegos disponían de una mitología y de unas creencias religiosas similares. Y la estructura explicativa de las mismas es también similar. Un mito es un relato acerca de los orígenes, una narración, no una solución a un problema; puede referirse al origen del mundo, o al origen de un objeto particular, o de una clase específica de animales, etc. Al mismo tiempo que narra, sitúa al hombre en la realidad, le asigna un papel, una función, un sentido, por lo que adquiere también una función social: hacer inteligible el orden social.

La existencia de esta forma de pensamiento está atestiguada en todas las civilizaciones, y también, por supuesto, en la griega. De especial importancia para la comprensión de la aparición de la filosofía pueden ser los mitos de Hesíodo que encontramos especialmente en la teogonía. En todo caso, esas explicaciones míticas acerca del origen, comunes a todas las civilizaciones, poseen unas características también comunes que contrastan con las características del pensamiento filosófico: el recurso a entidades sobrenaturales para explicar ese origen, y el recurso a una lógica ambivalente, permitiendo que el mismo elemento o la misma entidad se comporte ya sea como un dios, ya sea como un elemento natural, estarían entre las más significativas. El rechazo de estas características, será propio de la filosofía. Y tal rechazo no parece producirse en la llamada filosofía oriental.

Realizar en grupos de máximo un resumen de la lectura 1 y socializar con los compañeros.

ETAPA DE ENSEÑANZA

1. Realiza la siguiente lectura:

Nota introductoria (de la 1ª edición)

¿Qué es la filosofía? Muchos se dan por satisfechos con la respuesta etimológico-psicológica: es el amor al saber. Como si el amor o el deseo de saber tuviera que ser, por sí mismo, filosófico, siendo así que casi siempre el deseo de saber es de índole práctica, tecnológica o científica, y muchas veces frívola curiosidad o curiosidad infantil; y como si la filosofía no fuese también algo más que un mero amor al saber, es decir, como si la filosofía no comportase por sí misma un saber, por modesto que sea.

En cualquier caso, el saber filosófico no es un saber doxográfico, un saber del pretérito, un saber acerca de las obras de Platón, de Aristóteles, de Hegel o de Husserl. El saber filosófico es un saber acerca del presente y desde el presente. La filosofía es un saber de segundo grado, que presupone por tanto otros saberes previos, «de primer grado» (saberes técnicos, políticos, matemáticos, biológicos...). La filosofía, en su sentido estricto, no es «la madre de las ciencias», una madre que, una vez crecidas sus hijas, puede considerarse jubilada tras agradecerle los servicios prestados.

Por el contrario, la filosofía presupone un estado de las ciencias y de las técnicas suficientemente maduras para que pueda comenzar a constituirse como una disciplina definida. Por ello también las
Ideas de las que se ocupa la filosofía, ideas que brotan precisamente de la confrontación de los más diversos conceptos técnicos, políticos o científicos, a partir de un cierto nivel de desarrollo, son más abundantes a medida que se produce ese desarrollo.

En la medida en que la filosofía no es un mero amor al saber, sino un cierto saber, el filósofo ha de ser, de algún modo, un sabio, dotado de una sabiduría sui generis (aun cuando su contenido no sea, según algunos, muy distinto del de una docta ignorancia).

Desde este punto de vista podría confundirse con un majadero todo aquel que se llame a sí mismo filósofo, aunque pretenda justificar su majadería apelando a la respuesta etimológica. Porque filósofo, como sabio — es decir, no sólo profesor de filosofía—, es una denominación que sólo puede recibirse como aplicada por los demás.

La respuesta a la pregunta ¿qué es la filosofía? sólo puede llevarse a efecto impugnando otras respuestas que, junto con la propuesta, constituya un sistema de respuestas posibles; porque el saber filosófico es siempre (y en esto se parece al saber político) un saber contra alguien, un saber dibujado frente a otros pretendidos saberes.

Lo que quiere decir que prácticamente es imposible responder a la pregunta ¿qué es la filosofía? Si no es en función de otros saberes que constituyen las coordenadas de una educación del hombre y del ciudadano.

El presente opúsculo intenta responder a la pregunta ¿qué es la filosofía? tal como esta pregunta está siendo planteada, prácticamente, en los debates políticos y administrativos en la España del presente, especialmente los problemas suscitados por los diversos proyectos de reforma de los planes de estudio de la enseñanza secundaria y universitaria. De hecho, el cuerpo principal del opúsculo ha sido redactado como contribución al

congreso de profesores de filosofía convocado en Granada en septiembre de 1995. En el apéndice se ofrece al lector una especie de «ajuste de cuentas» con el libro que el autor publicó, hace ya más de veinticinco años, sobre el papel que a la filosofía pudiera corresponder en el conjunto del saber.

Tomado de Gustavo Bueno, ¿Qué es la filosofía? 1995 Página 3 de 61

1. Con las palabras desconocidas y teniendo en cuenta el contexto de las mismas en el texto, entrelace la palabra con su definición correcta:

a. Frívolo	Es una rama de la literatura que comprende aquellas obras dedicadas a recoger los puntos de vista de filósofos y científicos del pasado sobre filosofía, ciencia y otras materias. _____
b. Pretérito	Es una locución adverbial procedente del latín que significa "de su propio género o especie" _____
c. Sui generis	Es el estudio del origen de las palabras. _____
d. Impugnar	Ligero, superficial. _____
e. Doxografía	Significa que ya ha pasado o pertenece al pasado. _____
f. Etimología	Obra científica o literaria de poca extensión. _____
g. Opúsculo	Negar la validez o legalidad de una opinión o decisión por considerarla falsa, injusta o ilegal. _____

2.Responda los siguientes interrogantes de lectura global:

a. ¿Cuál es el tema de la lectura?

_____

b. ¿Cuál es la idea principal?

_____

c. ¿Cuáles son las ideas secundarias?

_____

d. ¿Cuáles son los argumentos más fuertes?

_____

e. ¿Qué quiere provocar el autor en el lector en esta nota introductoria de su libro?

_____

f. En el texto anterior (La introducción del libro) el autor quiero explicar el por qué escribió el libro. Entonces ¿Por qué el autor escribió ese libro?

ETAPA PRÁCTICA

Elabora un mapa conceptual de la lectura 1 y 2.

Presenta un cuadro comparativo de las dos lecturas

EVALUACIÓN

1) El título del texto: Nota introductoria (de la 1ª edición), nos hace pensar que el texto es:
A. la idea principal del libro completo o resumen de este mismo.
B. simplemente una invitación a leer el texto completo.
C. la presentación de una idea general sobre el tema de un libro.
D. un artículo de un periódico español del año 95.

2) A partir del último párrafo del texto podemos inferir que el
A. texto busca responder a unos planteamientos y discusiones suscitados en los proyectos de reforma escolar de la asignatura de filosofía.
B. autor con el presente texto, desea responder a las problemáticas que se generaron en la reforma de los planes de estudio.
C. texto solo sirve para la educación española y es inútil aplicarlo en las actuales reformas colombianas de la educación en filosofía.
D. autor le motivó escribir el libro las discusiones que se plantearon en los proyectos de reforma de los planes de estudio en España.

3) ¿Cuál sería la intención del autor con la nota introductoria que se les presenta en el texto anterior?
A. desmentir algunas concepciones de la filosofía y dar una idea sobre una posible definición.
B. motivar al lector a leer el libro como factor indispensable para la educación.
C. orientar al lector sobre la importancia de la filosofía desde una introducción del libro.
D. responder claramente qué es la filosofía, partiendo de unas concepciones predispuestas.

4) La frase “La filosofía es un saber de segundo grado” quiere decir que
A. no es importante o no es primordial.
B. necesita de otros saberes previos o primarios.
C. es una disciplina reciente y no tan antigua.
D. la filosofía no es necesaria en primera instancia.

5) La frase: “El presente opúsculo intenta responder a la pregunta ¿qué es la filosofía?”, nos indica que

A. el libro es muy extenso que responde completamente la pregunta sobre la filosofía.

B. la obra que introduce el texto, es un esfuerzo por llegar a una idea sobre qué es la filosofía.

C. el autor replantea la pregunta sobre la filosofía y llega a una respuesta, en un texto corto.

D. el texto es un argumento para cambiar el pensamiento filosófico de la modernidad.

ANEXO E. TALLER 2

<table>
<tr><td colspan="2">LA PREGUNTA POR EL SER EN LOS PRIMEROS FILOSOFOS</td></tr>
<tr><td>Objetivo general</td><td>Tiene una comprensión general del texto</td></tr>
<tr><td>Objetivos Específicos</td><td>Reconoce la idea general de un texto.
Identifica las partes del texto y reconoce la función de estas.

Caracterizar el momento histórico y cultural en que aparece la filosofía griega.

Diferenciar las explicaciones míticas de carácter religioso de las explicaciones lógicas de la Filosofía.

Explicar las diferencias entre las diversas concepciones del mundo entre los griegos y determinar los niveles de acercamiento a las concepciones de hoy.</td></tr>
<tr><td>Recursos</td><td>Fotocopias, diccionario filosófico, internet, tablero.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Estrategias de enseñanza a implementar</td></tr>
<tr><td colspan="2">Para la actividad se sugiere el trabajo en equipo.

Se les presenta los estudiantes unas diapositivas del tema

Durante la presentación se recurre a preguntas intercaladas con el fin de mantener la atención de los estudiantes.

Se les pide realizar un cuadro comparativo

Se les pide interpretar un cuadro comparativo ya diseñado.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Etapa de preparación</td></tr>
<tr><td colspan="2">Se asigna una lectura de interpretación libre por parte de los estudiantes con relación a los Sofistas, con el fin de generar expectativas para las posteriores lecturas.

Los sofistas:

¿Qué significa la siguiente frase? El hombre es la medida de todas las cosas, de las que son en cuanto que son, y de las que no son en cuanto que no son:
_____

La frase anterior es subjetivista o escéptica y justifique: _____
_____</td></tr>
<tr><td colspan="2">ETAPA DE ENSEÑANZA</td></tr>
</table>

Leer el siguiente texto:

Los sofistas

Aunque los presocráticos se dedicaban al estudio del cosmos, los sofistas desplazarán el estudio hacia el problema del hombre y de la sociedad, y de todo lo relacionado con ellos. Estos sofistas, tenían una postura relativista sobre la posibilidad del conocer y de las formas de organización política y social del ser humano.
Para ellos, las leyes sociales (nómos) eran producto de los mismos humanos, muy diferente a las leyes de la naturaleza (physis). Por eso, era necesario cultivar la retórica y la erística, para convencer a los demás ya sea desde la política o cualquier discurso. Además, ellos se preocupaban por la finalidad práctica, es decir: enseñar el arte de vivir y de gobernar.

La mala reputación que posteriormente adquirieron los sofistas es debida en gran parte a la interpretación que hace Platón de ellos, en varias de sus obras. Originariamente el término "sophistés" era sinónimo de sabio (…), o tradicionalmente para referirse a los sabios en Grecia. Por lo demás, las acusaciones de Platón de que cobraban por enseñar, o de que eran relativistas y que sus teorías conducían al escepticismo, y que tanto influyeron históricamente en la consideración negativa de los sofistas, no pueden dejar de resultar ridículas en nuestros días.

Uno de esos sofistas fue Protágoras de Abdera, el cual se dice que nació en Abdera en el año 481 a. C. Aunque era de Abdera, luego se fue para Atenas, como la mayoría de sofistas. Acusado de impiedad, probablemente de ateísmo y/o blasfemia, por haber afirmado en su libro "Sobre los dioses" que no es posible saber si los dioses existen ni cuál es su forma o naturaleza, se vio obligado a abandonar Atenas refugiándose al parecer en Sicilia.

Protágoras defendía el relativismo y el convencionalismo de las normas, costumbres y creencias del hombre. Es su tesis más conocida y que queda reflejado en la frase: “El hombre es la medida de todas las cosas, de las que son en cuanto que son y de las que no son en cuanto que no son”.

En relación con la tesis del relativismo se desarrollará la contraposición "nómos / physis", entre las leyes sociales y las naturales, oponiendo así la sociedad a la naturaleza. Las leyes sociales son el resultado del pacto o de la convención entre los individuos, es decir no tienen carácter natural; el determinante de la ley social no es ni el individuo, ni la naturaleza, sino el conjunto de los hombres que viven en esa sociedad. De ese modo se explica el carácter modificable de la ley, y las diferencias entre las leyes imperantes en distintos pueblos y culturas, o dentro de la misma cultura entre distintas ciudades, o en distintas épocas. Dado que no existe una ley que por naturaleza obligue a los hombres a organizarse de esta u otra manera, las leyes de la sociedad quedan sometidas al acuerdo o a la convención de todos los hombres; en este sentido será el criterio de la utilidad el que determine qué leyes se adoptarán y, una vez adoptadas, serán de obligado cumplimiento.

Adaptado de: http://www.webdianoia.com/presocrat/sofistas.htm

Con el texto desarrolle los siguientes puntos:

¿Qué es relativismo? _____
¿Por qué es diferente las leyes de la naturaleza y las leyes sociales? _____
_____
_____

- ¿Cuál es la diferencia entre los presocráticos y los sofistas? _____
_____
_____
- ¿Por qué hay una concepción negativa de los sofistas? _____
_____
_____
- ¿Qué es convencionalismo?
_____
_____

Escriba cinco leyes nómos y cinco leyes physis:

Nómos	Phisis

Lee la siguiente información:

Relativismo: La verdad depende de la época y del lugar.

- Protágoras de Abdera (aprox. 481-401 a.C.): Defendió el sensismo epistemológico (posición filosófica que sostiene que sólo podemos conocer la realidad por medio de los sentidos y que, por consiguiente, todos nuestros conocimientos son subjetivos). Escribe Protágoras: "El hombre (existente, individual) es la medida de todas las cosas; de las que son en cuanto que son y de las que no son en cuanto no son".

Escepticismo: No es posible conocer.

- Gorgias de Leontinos (aprox. 483-375 a.C.): rechaza la existencia de una realidad esencial (o mundo del Ser inmutable e inteligible) y, por tanto, que podamos llegar a conocer con la razón lo que no existe. Pero Gorgias va más allá y afirma que, suponiendo que llegásemos a conocer tal "Ser" esencial de las cosas, nuestro lenguaje sería incapaz de expresarlo, pues las leyes que rigen a éste son simples convenciones humanas y no idénticas a las de tal "Ser".

ETAPA PRÁCTICA

1. Sócrates y el intelectualismo moral:

1. Lea el siguiente texto: Sócrates expresaba que el mal era producido por la ignorancia. El ser humano busca siempre la felicidad o el bien supremo, el problema es que desconoce qué es el bien y por eso actúa mal. Conocer es pues la consecuencia del bien.

2. Según lo anterior, complete las líneas con la palabra bien o la palabra mal:
Si hago el bien desconociendo que lo estoy haciendo, hago un _____.
Si hago el bien sabiendo que lo hago, hago un _____.
Si hago un mal desconociendo que lo estoy haciendo, hago un _____.

Si hago el mal sabiendo que lo que estoy haciendo, hago un _____.

3. Según lo anterior podemos definir al intelectualismo moral como la:
   a. creencia de que el hombre actúa mal debido a su naturaleza.
   b. acción del mal debido a la búsqueda del conocimiento.
   c. idea de que el bien es producto del conocimiento.
   d. doctrina que expone el mal como complemento del bien.

4. Para Sócrates el alma (Psyché) es aquello que distingue al hombre del resto de seres. El alma es la razón, sede de la actividad pensante y ética. La misión del hombre es conocerse a sí mismo. El hombre es libre cuando alcanza el autodominio, como domino de su propia animalidad, hacer del alma señora, dueña del cuerpo y de los instintos. Además, la libertad es autarquía o autonomía, quien domina los sentidos se basta con su razón para ser feliz, no necesita nada más, él dicta para sí las normas de conducta que siguen a su conocer. El gobierno de sí es el primer gran objeto del saber humano. Saber es vivir la virtud y la libertad. La virtud es ciencia, el vicio es ignorancia. Lo virtuoso es aquello que perfecciona el alma. El error es la ignorancia del bien, creer que es bueno aquello que no lo es.

Desarrolle los siguientes puntos:
a. ¿Qué es el alma para Sócrates? b. ¿Qué es la libertad? c. ¿Qué es la felicidad?

2. Dualismo y monismo:

Dualismo	**Monismo**
Platón: El cuerpo es malo, limita al alma. El cuerpo es la cárcel del alma. l alma es inmortal, existe antes del cuerpo. El hombre es el alma inmortal.	**Aristóteles:** El cuerpo y el alma son una unidad substancial. El alma necesita del cuerpo para existir y viceversa. Si el cuerpo muere, muere el alma.
San Agustín: sigue a Platón El hombre es un compuesto de alma y cuerpo. razón es el alma y es la que rige al cuerpo. alma es creada por Dios y no puede morir. l alma es espiritual y el cuerpo es material, n embargo el alma no siempre puede dirigir el cuerpo por la consecuencia del pecado original.	**Santo Tomás: Sigue a Aristóteles** El ser humano está compuesto de materia forma. El cuerpo es materia y el alma es la forma. Pero ambos forman la sustancia humana. El alma necesita del cuerpo, pero es un poc diferente. El alma es principio de vida, es única y carece de partes, al alma le pertenece el entender y el querer.

- Según el cuadro anterior, qué podemos decir de: Dualismo y monismo.
- ¿Qué diferencias hay entre Platón y San Agustín; como también con Aristóteles y Santo Tomás de Aquino?
- Escriba lo que opines sobre el tema sobre el ser humano como puesto de alma y cuerpo.

EVALUACIÓN

Preguntas de selección múltiple tipo pruebas saber.

1. Juan es un niño que vive en el campo, su padre es leñador y todas las mañanas va hasta el páramo para buscar buena madera, cortarla y venderla a los carpinteros. Juan analiza el cómo un árbol se convierte en madera, en sillas, en mesas, en cuadernos, en servilletas, en camas y, si se quema, se convierte en ceniza. Además, se percata que hay una diversidad de árboles, de sillas, de camas, en fin, y por eso llega a la siguiente conclusión: “la realidad es múltiple y todo está en continuo cambio”. Una posición diferente a la de Juan sería:
A. decir que lo más importante de algo no cambia.
B. expresar que la realidad debe ser un continuo cambio
C. argumentar que lo que no cambia, no existe
D. decir que la realidad es un caos

2. Cuando se intenta definir físicamente el agua, se puede observar que cada definición que se dé es válida, pero difiere una de la otra enormemente. Por ejemplo: “decir que el agua es un líquido incoloro es muy cierto; además, también es cierto que el agua es blanda y de color blanco cuando es nieve; por otro lado, es también válido decir que el agua es sólida, como también gaseoso, que es fría o caliente”. Pero, todas las definiciones son contrarias y diferentes una de la otra. De este ejemplo podemos llegar a una conclusión sobre la realidad y esa es:
A. si nos basamos en lo que vemos, podemos conocer lo que son las cosas
B. que hay que buscar un saber que no se quede sólo en lo que vemos.
C. no es posible definir qué son las cosas, por ningún medio
D. que solamente la experiencia puede demostrar lo que permanece en las cosas

Con el siguiente texto resuelve los puntos 3, 4 y 5:

Para Aristóteles, todos nosotros tenemos el deseo de aprender y conocer, pero nos encanta el conocimiento que se adquiere por los sentidos. Sin embargo, no nos podemos quedar en el conocimiento que se basa en los sentidos, ya que es meramente particular y no permite entender la realidad en su totalidad, sino una pequeña parte. El sabio, es quien es capaz sacar un saber general que se puede aplicar a los casos particulares, por eso, vale más un saber general que un saber particular, ya que busca la causa de toda la realidad, los principios de lo que vemos. Del anterior texto contesta:

3. Para Aristóteles el saber empieza por:
A. por lo general B. por la razón
C. por los sentidos. D. por las causas

4. Por qué no nos podemos quedar con el saber particular:
A. porque el saber general es amplio y se aplica a los casos particulares
B. porque el saber particular es el primero que se obtiene por medios de los sentidos
C. porque el saber general busca las primeras causas y principios de la realidad
D. porque el saber particular se limita sólo a unos datos y no permite ampliar la comprensión.

5. Una opción contraria a la idea de Aristóteles sería:

A. el conocimiento empieza por los sentidos B. el ser humano tiene un deseo por aprender C. el conocimiento por los sentidos es falso. D. solo el conocimiento general es el verdadero y primordial

ANEXO F. TALLER 3

Sócrates	
Objetivo general	**Reconocer estrategias discursivas y su propósito**
Objetivos Específicos	Reconocer la función de los conectores lógicos que estructuran un texto Identificar el pensamiento socrático y su incidencia en el desarrollo del pensamiento de filósofos posteriores y la cultura occidental. Analiza el pensamiento de Sócrates y su método de conocimiento.
Recursos	Fotocopias, diccionario filosófico, internet, tablero.

Estrategias de enseñanza a implementar

Para la actividad se sugiere el trabajo en equipo.

Se hace una mesa redonda y se organiza un debate en torno al aborto, con unos estudiantes que den razones a favor del aborto y otros en contra.

Dentro de los textos se recurre a las señalizaciones

Etapa de preparación

1- Realice la lectura de los textos e identifique la función de algunos conectores lógicos

Sócrates

Para liberar a sus conciudadanos de la ignorancia fundada en el exceso de autoestima intelectual, ignorancia ésta que les impedía conocer con propiedad, Sócrates solía seguir en sus conversaciones una serie de pasos en los que podemos descubrir un método filosófico estructurado en dos tiempos: refutación y mayéutica. Hemos de advertir, sin embargo, que no se trata éste de un método en el sentido estricto o moderno, es decir, a la manera, por ejemplo, del método filosófico de Descartes.

Ironía y refutación.

El primer paso del método socrático consistía en liberar a sus interlocutores del exceso de autoestima intelectual, el cual les impedía conocer nada con propiedad. Para ello, Sócrates empleaba dos instrumentos fundamentales: la ironía y la refutación. La ironía, pues Sócrates se servía de ésta para evitar contestar cualquier pregunta que se le planteara, obligando con ello a que fuera su propio interlocutor el que la respondiera. Y la refutación, pues una vez que su oponente se disponía a contestar a la pregunta que él mismo planteara, Sócrates —a la manera del pez torpedo que paraliza a sus presas con

descargas eléctricas─ le iba interrogando y acorralando progresivamente hasta hacerle ver las contradicciones a las que conducía su propio discurso. Desconcertado y avergonzado, su interlocutor debía entonces admitir su ignorancia públicamente, pues sólo así, liberado ya de todo error, estaría preparado para engendrar por sí mismo el verdadero conocimiento.

La mayéutica.

Una vez que su oponente e interlocutor admitía estar equivocado, Sócrates continuaba interrogándole hasta que éste, por sí mismo, descubría la verdad sobre aquello que antes creía saber y que realmente ignoraba. Según el propio Sócrates, este arte de "hacer parir" (*mayéutica*) a otros el conocimiento de lo verdadero lo había heredado de su madre, que había sido comadrona, aunque él no lo empleaba con los cuerpos, sino con las almas.

ETAPA DE ENSEÑANZA

Localiza los conectores textuales en el siguiente texto e indica qué tipo de información nos dan

Diálogo

«Trasímaco: ─ ¿Qué clase de idiotez hace presa de vosotros desde hace rato, Sócrates? ¿Y qué juego de tontos hacéis uno con otro con eso de devolveros cumplidos entre vosotros mismos? Si realmente quieres saber lo que es justo, no preguntes solamente ni te envanezcas refutando cuando se te responde, sabedor de que es más fácil preguntar que responder, sino responde tú mismo y di qué es para ti lo justo. [...].

Sócrates: ─No seas duro con nosotros, Trasímaco, pues tanto Polemarco como yo, si erramos en el examen de estas cuestiones, has de saber que erramos sin quererlo. Pues si estuviéramos buscando oro, no creas que querríamos hacernos cumplidos el uno al otro en la búsqueda, echando a perder su hallazgo; menos aún, buscando la justicia, cosa de mucho mayor valor que el oro, nos haríamos concesiones el uno al otro, insensatamente, sin esforzarnos al máximo en hacerla aparecer. Así es mucho más probable que seamos compadecidos por vosotros, los hábiles, en lugar de ser maltratados. [...].

Trasímaco: ─ ¡Por Hércules! Esta no es sino la habitual ironía de Sócrates, y yo ya predije a los presentes que no estarías dispuesto a responder, y que, si alguien te preguntaba algo, harías como que no sabes, o cualquier otra cosa, antes que responder»; Platón,*República*, I, 336c-337a.

«Extranjero: ─Me parece ver una forma de ignorancia muy grande, difícil y temida [...].

Teeteto: ─ ¿Cuál es?

Extranjero: ─Creer saber, cuando no se sabe nada. Mucho me temo que ésta sea la causa de todos los errores que comete nuestro pensamiento.

Teeteto: ─Es verdad.

Extranjero: ─Y creo que sólo a esta forma de ignorancia le corresponde el nombre de ausencia de conocimiento. [...] hay quienes, después de reflexionar consigo mismos,

llegaron a la conclusión de que toda falta de conocimiento es involuntaria y de que quienes creen ser sabios respecto de algo, no querrán aprender nada sobre ello.

Teeteto: ─Y tienen razón.

Extranjero: ─Así, para rechazar esta opinión, [...] interrogan primero sobre aquello que alguien cree que dice, cuando en realidad no dice nada. Luego cuestionan fácilmente las opiniones de los así desorientados, y después de sistematizar los argumentos, los confrontan unos con otros y muestran que, respecto de las mismas cosas, y al mismo tiempo, sostienen afirmaciones contrarias. Al ver esto, los cuestionados se encolerizan contra sí mismos y se calman frente a los otros. Gracias a este procedimiento, se liberan de todas las grandes y sólidas opiniones que tienen sobre sí mismos [...]. En efecto, estimado joven, quienes así purifican piensan, al igual que los médicos, que el cuerpo no podrá beneficiarse del alimento que recibe hasta que no haya expulsado de sí aquello que lo indispone; y lo mismo ocurre con respecto del alma: ella no podrá aprovechar los conocimientos recibidos hasta que el refutador consiga que quien ha sido refutado se avergüence, eliminando así las opiniones que impiden los conocimientos, y muestre que ella está purificada, consciente de que conoce sólo aquello que sabe, y nada más»; Platón, *Sofista*, 229c-230d.

«Sócrates: ─[...] ¿es que no has oído que soy hijo de una excelente y vigorosa partera llamada Fenáreta?

Teeteto: ─Sí, eso ya lo he oído.

Sócrates: ─ ¿Y no has oído también que practico el mismo arte? [...] Ten en cuenta lo que pasa con las parteras en general y entenderás fácilmente lo que quiero decir. Tú sabes que ninguna partera asiste a otras mujeres cuando ella misma está embarazada y puede dar a luz, sino cuando ya es incapaz de ello. [...] Mi arte de partear tiene las mismas características que el de ellas, pero se diferencia en el hecho de que asiste a los hombres y no a las mujeres, y examina las almas de los que dan a luz, pero no sus cuerpos. [...] Eso es así porque tengo, igualmente, en común con las parteras esta característica: que soy estéril en sabiduría. Muchos, en efecto, me reprochan que siempre pregunto a otros y yo mismo nunca doy ninguna respuesta acerca de nada por mi falta de sabiduría, y es, efectivamente, un justo reproche. La causa de ello es que el dios me obliga a asistir a otros, pero a mí me impide engendrar. Así es que no soy sabio en absoluto, ni he logrado ningún descubrimiento que haya sido engendrado por mi propia alma. Sin embargo, los que tienen trato conmigo, aunque parecen algunos muy ignorantes al principio, en cuanto avanza nuestra relación, todos hacen admirables progresos [...]. Y es evidente que no aprenden nunca nada de mí, pues son ellos mismos y por sí mismos los que descubren y engendran muchos bellos pensamientos»; Platón, *Teeteto*, 149a-150d

¿De qué está hablando el autor?

_____

_____

_____

¿Cuál es el tema del texto?

_____
_____

Realiza una lectura global del texto y escriba lo que entendiste

_____
_____
_____

Responder

a. **Tema:** Escribir la idea de la cual está hablando el texto. Es la materia prima de la cual se habla, se expresa con un artículo y un sustantivo (por lo general).
   _____
   _____

b. **Tesis principal o idea principal del texto:** Escribir en una frase o una oración en donde se desarrolla el planteamiento del tema del texto.
   _____
   _____

c. **Argumento de la tesis principal:** En un párrafo, expresar la justificación de la idea principal o tesis, un fundamento que le dé validez a la tesis.
   _____
   _____

d. **Estructura del texto:** Los párrafos, tienen un orden de sentido. Es entender, por qué y cómo el autor ordena sus ideas en párrafos.
   _____
   _____
   _____

e. **Contexto del texto:** Es ubicar, desde lo histórico del por qué se escribió así o de esa forma el texto.
   _____
   _____
   _____

f. **Intención del autor:** ¿Qué quiere el autor con ese texto?
   _____
   _____

ETAPA PRÁCTICA

Con base en las lecturas Sócrates y Diálogo, resuelve la siguiente tabla.

Conector	**Tipo de información que nos da.**

EVALUACIÓN

Preguntas de selección múltiple tipo pruebas saber.

1- De acuerdo con las doctrinas socráticas, los seres humanos tienen la capacidad de reconocer y buscar unas cualidades que los hacen únicos, tales como la bondad, la justicia y el valor. Sin embargo, Sócrates no presenta una definición de ser humano, aunque afirma que en la búsqueda de estas virtudes el hombre encuentra su realización plena, por lo tanto, el hombre:

A. Es un ser que tiene capacidades y sólo se define como tal en función de dichas capacidades.

B. Es un ser que trasciende en la búsqueda de las cualidades que lo hacen más virtuoso.

C. Tiene la posibilidad de encontrar el origen de sus capacidades en la virtud que lo hace único.

D. Puede encontrar respuesta a sus interrogantes en la medida que desarrolle su intelecto.

2-Los sofistas, creían saber más de lo que en realidad sabían y por eso no se esforzaban por penetrar el sentido de las cosas. Sócrates ocupó su vida en dialogar con todo aquel que estuviera dispuesto a descubrir la verdad. Esta misión le llevó a enfrentarse con los sofistas. Pensó que la única manera de superar el relativismo sofista estribaba en descubrir algo universal y objetivo, y por lo tanto, no sujeto a las opiniones de los hombres. Una actitud filosófica coherente con el planteamiento socrático sería:

A. Defender la variedad de puntos de vista sobre una situación.

B. Buscar una definición, que es donde se manifiesta la objetividad.

C. Acudir a las religiones que profesan dogmas.

D. Interpretar los diferentes planteamientos de los sabios.

3- La filosofía de Sócrates se identificaba por el método utilizado, el cual era llamado mayéutica. Sócrates decía que el arte que utilizaba era similar al arte de las parteras, con la diferencia de que él lo que hacía era ayudar a los hombres en el parto del conocimiento. Ahora bien, así como las comadronas, él no podía parir por el parturiento, sólo ayudarlo y observar que el hijo naciera correctamente; es decir que

A. lo que perseguía Sócrates con su método era producir conocimiento.

B. el filósofo griego no necesitaba parir conocimiento pues ya lo poseía.

C. la mayéutica tenía como finalidad hacer que el hombre descubriera la verdad por sí mismo.

D. a partir del arte de la mayéutica el conocimiento fue concebido como un proceso doloroso.

4- Para Sócrates, la retórica es el arte de cuestionarse a sí mismo, a sus amigos, etc. Por lo tanto, no está de acuerdo con la creencia de que la retórica es una herramienta en la búsqueda del poder como algunos sostienen, pues aunque estos digan haber experimentado el poder gracias a ella, Sócrates les hace ver el verdadero papel de este arte al

A. presentar al poder como resultado accidental de la retórica y como algo perjudicial para los hombres.

B. mostrar que su único fin es la búsqueda de la verdad, por medio de lo cual acerca al hombre a la belleza.

C. mostrar que ella es el camino escogido por los hombres virtuosos.

D. plantear que es un instrumento que libera al alma humana del mal.

5)En el diálogo El Gorgias de Platón, Sócrates afirma que, en todos los casos, es mejor sufrir

una injusticia que cometerla, y si se comete debe ser confesada, pues el hombre que comete una injusticia y queda impune, se convierte en el más desdichado de los hombres, porque

A. guarda en su alma el mal cometido, sin importarle que los hombres inocentes paguen por él.

B. se convierte en alguien desconfiado de los demás, pues sabe que ellos actuarán de igual forma.

C. corre el riesgo de ser descubierto, castigado y, por lo tanto, expulsado de la polis y rechazado por los demás.

D. un alma injusta es un alma enferma y así como un cuerpo enfermo es infeliz, un alma enferma es desdichada.

ANEXO G. TALLER 4

Origen de la Filosofía	
Objetivo general	**Reconoce estrategias discursivas y su propósito**
Objetivos Específicos	Reconoce las estrategias discursivas de un texto (usadas por el autor para convencer, refutar, informar, etcétera). Caracterizar el momento histórico y cultural en que aparece la filosofía griega. Establecer las características del pensamiento filosófico.
Recursos	Fotocopias, diccionario filosófico, internet, tablero.

Estrategias de enseñanza a implementar

Para la actividad se sugiere el trabajo en equipo.

La elaboración de un cuadro sinóptico de dos columnas

El docente indaga mediante preguntas para comprobar la comprensión y orientar a los alumnos a comprender literalmente el texto si es necesario.

Finalmente, se propone la elaboración de un mapa conceptual y realizar un resumen de la lectura como técnicas de síntesis de la información.

Etapa de preparación

1- Se proyecta unas dispositivas sobre los presocráticos
2- Se plantea la lectura del texto 1

TEXTO 1 –

PRESOCRÁTICOS-SOFISTAS-SÓCRATES

En este clásico texto, Platón nos cuanta cómo Sócrates entiende la experiencia de investigación y de conocimiento; la mayéutica se presenta como el arte que permite a cada uno encontrar la verdad en el interior de nuestra alma, sacarla a la consciencia y ser dueños de ella.

El oficio de partear tal como yo lo desempeño, se parece en todo lo demás al de las matronas, pero difiere en que yo lo ejerzo sobre los hombres y no sobre las mujeres, y en que asisten al alumbramiento, no los cuerpos, sino las almas. La gran ventaja es que me pone en estado de discernir con seguridad, si lo que el alma de un joven siente es un fantasma, una quimera o un fruto real. Por otra parte, yo tengo de común con las parteras que soy estéril en punto a sabiduría, y en cuanto a lo que muchos me han echado en cara diciendo que interrogo a los demás y que no respondo a ninguna de las cuestiones que se me proponen, porque yo nada sé, este cargo no carece de fundamento. Pero he aquí por qué obro de esta manera. El Dios me impone el deber de ayudar a los demás a parir, y al mismo tiempo no permite que yo mismo produzca nada. Ésta es la causa de que no esté versado en la sabiduría y de que no pueda alabarme en ningún descubrimiento que sea una producción de mi alma. En compensación, los que conversan conmigo, si bien algunos de ellos se muestran muy ignorantes al principio, hacen maravillosos progresos a medida que me tratan, y todos se sorprenden de este resultado, y es porque el Dios quiere fecundarlos. Y se ve claramente que ellos nada han aprendido de mí, y que han encontrado en sí mismos los numerosos y bellos conocimientos que han adquirido, no habiendo hecho yo otra cosa que contribuir con el Dios a hacerles concebir·

Platón, Teeteto

(Platón, Diálogos. Editorial Porrúa, p. 301)

ETAPA DE ENSEÑANZA

1. Lectura individual del diálogo Laques

ETAPA PRÁCTICA

Explica con tus propias palabras los argumentos de Sócrates en el diálogo Laques acerca del valor.

Con base en el diálogo Laques realiza un cuadro sinóptico de doble columna donde a los argumentos le realices una refutación.

Argumento	Refutación

Sócrates

Pero, Laques, no examinemos ahora lo que es la virtud en general, porque sería una discusión demasiado larga; contentémonos con examinar si tenemos todos los datos para conocer bien algunas de sus partes; el examen será más fácil y más corto.

Laques

Así lo quiero yo, Sócrates, puesto que es esa tu opinión.

Sócrates

¿Pero qué parte de la virtud escogeremos? Sin duda la que parece ser el único objeto de la esgrima, porque el común de las gentes cree que este arte conduce directamente al valor.

Laques

Así lo cree en efecto. [278]

Sócrates

Tratemos por lo pronto, Laques, de definir con exactitud lo que es el valor; después examinaremos los medios de comunicarle a estos jóvenes, en cuanto sea posible, ya sea por el hábito, ya por el estudio. ¿Di, pues, qué es el valor?

Laques

En verdad, Sócrates, me preguntas una cosa que no ofrece dificultad. El hombre que guarda su puesto en una batalla, que no huye, que rechaza al enemigo; he aquí un hombre valiente.

Sócrates

Muy bien, Laques, pero quizá por haberme explicado mal, has respondido a una cosa distinta de la que yo te pregunté.

Laques

¿Cómo? Sócrates.

Sócrates

Voy a decírtelo, si puedo. Un hombre valiente es, en tu opinión, el que guarda bien su puesto en el ejército y combate al enemigo.

Laques

Es lo mismo que yo digo.

Sócrates

¿También lo digo yo, pero el que combate al enemigo huyendo, y no guardando su puesto...?

Laques

¿Cómo huyendo?

Sócrates

Sí, huyendo como los escitas, por ejemplo, que no combaten menos huyendo que atacando; y como Homero lo dice, en cierto pasaje, de los caballos de Eneas, *que se dirigían a uno y otro lado, hábiles en huir y atacar.*[4] [279] ¡Ah! ¿No supone en Eneas mismo esta ciencia de apelar a la fuga con intención, puesto que le llama sabio en huir?

Laques

Eso es muy bueno, Sócrates, porque Homero habla de los carros de guerra en este pasaje; y en cuanto a lo que dices de los escitas, se trata de tropas de caballería que se baten de esa manera, pero nuestra infantería griega combate como yo digo.

Sócrates

Exceptuarás quizá a los lacedemonios, porque he oído decir que, en la batalla de Platea, cuando atacaron a los persas, que formaban un muro con sus broqueles, creyeron que no les convenía mantenerse firmes en su puesto, y emprendieron la fuga; y cuando las filas de los persas se rompieron por perseguir a los lacedemonios, volvieron éstos la cara como la caballería, y por medio de esta maniobra estratégica consiguieron la victoria.

Laques

Es cierto.

Sócrates

He aquí por qué te decía antes que había sido yo causa de que no hubieses respondido bien, porque yo te había interrogado mal, puesto que quería saber de ti lo que es un hombre valiente, no sólo en la infantería, sino también en la caballería y demás especies de armas; y no sólo un hombre valiente en todo lo relativo a la guerra, sino también en los peligros de la mar, en las enfermedades, en la pobreza y en el manejo de los negocios públicos; y lo mismo un hombre valiente en medio de los disgustos, las tristezas, los temores, los deseos y los placeres; un hombre valiente, que sepa combatir sus pasiones, sea resistiéndolas a pié firme, sea huyendo de ellas, porque el valor, Laques, se extiende a todas estas cosas.

Laques

Eso es cierto, Sócrates. [280]

Sócrates

Todos estos hombres son valientes. Los unos prueban su valor contra los placeres, los otros contra las tristezas, éstos contra los deseos, aquellos contra los temores, y en todos estos accidentes pueden otros, por el contrario, dar pruebas de cobarde.

Laques

Sin contradicción.

Sócrates

Te supliqué que me explicaras cada una de estas dos cosas contrarias, el valor y la cobardía. Comencemos por el valor. Trata de decirme lo que es esta cualidad, que siempre es la misma en todas estas ocasiones tan diferentes. ¿No entiendes aun lo que digo?

Laques

Aún no lo entiendo bien.

Sócrates

He aquí lo que quiero decir. Si, por ejemplo, te preguntase yo lo que es la actividad que se refiere a correr, tocar instrumentos, hablar, aprender, y a otras mil cosas a que aplicamos esta actividad mediante las manos, la lengua, el espíritu, que son las principales; ¿me comprenderías?

Laques

Sí.

Sócrates

Si alguno me preguntase: Sócrates, ¿qué es esa actividad que se extiende a todas estas cosas? le respondería que la actividad es una facultad que hace mucho en poco tiempo; definición que conviene a la carrera, a la palabra, y a todos los demás ejercicios.

Laques

Tienes razón, Sócrates; está bien definida.

EVALUACIÓN

Preguntas de selección múltiple tipo pruebas saber.

8. Para Platón, el hombre es un compuesto de alma y cuerpo. Para él, alma y cuerpo son dos realidades unidas, pero a la vez diferentes, siendo el alma el principio rector y animador del cuerpo. La razón que sustenta la superioridad del alma sobre el cuerpo:

A. Es inmortal y por el recuerdo produce lo general de todo cuanto existe.
B. Es la virtud racional del hombre que busca dominar su capacidad instintiva.
C. Posee naturaleza tripartita racional, irascible y concupiscible
D. Posee el dominio de los sentimientos como la ira.

2. El método socrático es un proceso dialogal porque apunta siempre al cuestionamiento de una tesis que, en primera instancia, se presenta como verdadera, para posteriormente ser negada. El método acepta como verdades las concepciones vulgares o ingenuas reconocidas por la generalidad de los ciudadanos, y es a partir de aquí dónde se inicia el interrogatorio o cuestionamiento sobre la verdad o falsedad de las tesis formuladas. Una metodología diferente consideraría a la verdad como:

A. Una hipótesis primera que debe ser sometida al cuestionamiento consciente.
B. Una búsqueda del pensamiento a través de un proceso dialogal y lógico.
C. Una concepción que brota del interior consciente de todo hombre pensante.
D. Una realidad general preestablecida y aceptada por todos los hombres.

3. Aristóteles sostiene, que la realidad, aunque mutable y siendo el devenir su único modo de existir,
No se divorcia de las ideas o de las formas: las ideas vienen a ser predicados de la realidad, entonces las ideas fijan la realidad en su devenir. Una de las razones que fundamentan ésta afirmación es:

A. La comprensión de las formas como predicado de la realidad.
B. El concepto de sustancia como lo permanente en el objeto.
C. El conocimiento como lo universal y concreto del saber.
D. La realidad compuesta por esencia, accidente y sustancia.

4. La filosofía busca la representación de conceptos de la realidad. Sócrates propuso un método para descubrir la verdad mediante preguntas continuas hasta llegar a ella. Luego Platón estableció como método la Dialéctica, ciencia que trata del raciocinio de sus leyes, formas y modos cuya base para llegar a la idea pura universal, es el diálogo. Según lo anterior la filosofía requiere para su estudio
A. un tipo de investigación definido según el objeto
B. un procedimiento lógico de razonamientos ordenados
C. una ciencia de conocimientos lógicos
D. un método de investigación

5. Frente al conócete a ti mismo., afirmado por el método socrático y que se funda en el diálogo para llegar a conocimientos verdaderos, los sofistas plantean que ese

conocimiento verdadero se da gracias a la ley natural del mundo, por encima de la ley humana y cuando se rompe esta ley lleva al sofista a replantear sus conocimientos si van en contra de ella. La crítica de Sócrates a los sofistas se da, porque A. la ley humana depende de la ley natural, por lo tanto, todo conocimiento está ligado a ella B. existe una verdad universalmente válida que los sofistas pretenden desconocer C. el hombre es el ser que accede al conocimiento y conocer la verdad depende de su razón D. los sofistas reconocen en la ley natural la fuente de todo conocimiento existente

ANEXO H. TALLER 5

Origen de la Filosofía	
Objetivo general	**Establece inferencias complejas**
Objetivos Específicos	• Evalúa la estructura y el contenido argumentativo de un texto (por ejemplo, identifica los argumentos que respaldan una tesis o establece relaciones lógicas entre premisas y argumentos). • Reconoce relaciones semánticas o formales (premisa-conclusión, tesis-ejemplo, introducción-desarrollo, etcétera) en un texto • Establecer las características del pensamiento filosófico.
Recursos	Fotocopias, diccionario filosófico, internet, tablero.
Estrategias de enseñanza a implementar[115]	

[115] DÍAZ-BARRIGA ARCEO, Frida, et al. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. *2ª. ed.) México: McGraw Hill*, 2002.

Para la actividad se sugiere el trabajo en equipo.

Luego se les sugiere a los estudiantes que compartan la lectura del texto, manifiesten sus intereses e inquietudes sobre el tema con el fin de que discutan la lectura con sus pares académicos y profesor.

El docente orientador debe propiciar un ambiente de escucha en donde los demás estén atentos a la lectura de sus compañeros y así mismo estén dispuestos a hacer sus respectivos aportes.

Respecto a la configuración del aula, la propuesta es que los estudiantes se ubiquen en mesa redonda con el fin de propiciar un contexto de escucha y atención por parte de todos los estudiantes.

El docente indaga mediante preguntas para comprobar la comprensión y orientar a los alumnos a comprender literalmente el texto si es necesario.

Finalmente, se propone la elaboración de un mapa conceptual y realizar un resumen de la lectura como técnicas de síntesis de la información.

Etapa de preparación

Elabora una campaña propagandística (apóyate en las páginas de libro de la asignatura) en contra del ABORTO (2 o más afiches) que presenten DISTINTOS TIPOS DE ARGUMENTOS. (Evita que se repitan los tipos de argumentos entre uno y otro afiche)

Indagar por pre saberes
Presentar mapa conceptual argumentos

ETAPA DE ENSEÑANZA

TIPOS DE ARGUMENTOS O MODOS DE RAZONAMIENTO

Un argumento es el razonamiento por medio del cual se intenta probar o refutar una tesis, convenciendo a alguien de su verdad o falsedad. En una argumentación, siempre existe la intención de convencer razonadamente o de persuadir afectivamente. Todo discurso argumentativo posee, por tanto, distintas formas de razonamientos que permiten desarrollar el componente persuasivo y que van vinculando las bases con las tesis; dichas modalidades se diferencian considerando si el énfasis está puesto en lo lógico-racional o en lo emotivo-afectivo.

A) ARGUMENTOS LÓGICO RACIONALES

1. Razonamiento por analogía: Se establece una semejanza entre dos conceptos, seres o cosas diferentes y se deduce que lo que es válido para uno es válido para el otro. Ejemplo: “Las vasijas encontradas en este sector son similares en figura y materiales a los empleados en esta otra, por lo tanto, pertenecen a la misma cultura”.

2. Razonamiento por generalización: A partir de varios casos similares, se generaliza una tesis común, que es aplicada a un nuevo caso del mismo tipo. Ejemplo: “Todas las

personas que trabajan en horario nocturno presentan déficit de vitamina D. Amelia trabaja de noche, debe tomar un suplemento vitamínico".

3. Razonamiento por signos: Se utilizan indicios o señales para establecer la existencia de un fenómeno. Ejemplo: "Este individuo presenta malestar, sensación de frío, fiebre ligera, dolor de espalda y muscular, dolor de garganta y tos, por lo tanto, padece una bronquitis aguda".

4. Razonamiento por causa: Se establece una conexión causal entre dos hechos que fundamentan la tesis. Ejemplo: "La madre de Juanito fumó durante su embarazo, por eso Juanito es un niño débil y con bajo peso ".

5. Uso del criterio de autoridad: Se alude a la opinión de expertos en el tema o personajes consagrados para sustentar la tesis. Ejemplo: "Como ha señalado el Ministro…"

6.-Argumentos basados en datos y hechos: Se recurre a hechos significativos y a cifras específicas para defender la tesis. En ambos casos la información es incuestionable. La diferencia está en que los datos son información expresada mediante cifras.

7. Argumentos basados en definiciones: Se utiliza la definición para apoyar una tesis.

8. Argumentos basados en descripciones: Se describe con el fin de apoyar una tesis.

9. Argumentos basados en narraciones: En algunos casos la narración se utiliza para apoyar una tesis.

B) ARGUMENTOS EMOTIVO-AFECTIVOS.

1.Argumentos afectivos: Se dirigen a los sentimientos del auditorio, especialmente sus dudas, deseos y temores, con el fin de conmover y provocar una reacción de simpatía o rechazo. Ejemplo: en una campaña para recolectar dinero para combatir una enfermedad, se puede aludir a que nadie está libre de padecerla.

2.Argumentos por lo concreto: Se emplean ejemplos familiares a los oyentes, porque les afectan directamente. Ejemplo: "Como padres, todos sabemos lo que cuesta criar a un hijo".

3.Confianza del emisor: Ejemplo: "Yo, compañeros, defiendo sus derechos".

4."Argumento-eslogan": Se trata de una frase hecha, un tópico o palabra que se repite constantemente y resume el tema o simplemente invita al receptor a creer en lo que se expone. Ejemplo: "Poderoso caballero es don Dinero" (perteneciente a un poema de Quevedo).

5. Recurso de la fama: La imagen o palabras de un personaje bien valorado socialmente. Ejemplo: "Bam Bam Zamorano lo afirma…".

6. Fetichismo de masas: se sustenta en la idea de que la mayoría elige lo correcto o está en la opinión acertada. Ejemplo: “Todos tus amigos lo prefieren, úsalo tú también”.

7.Uso de prejuicios: Ejemplo: “Si vas mal vestido, eres un vago”.

8. Recurso a la tradición: La idea expuesta se apoya en máximas, proverbios y refranes conservados por la tradición, y cuyo valor de verdad se acepta sin discusión. Ejemplo: “El fin justifica los medios”.

9. Argumentos de conocimiento general o de la experiencia personal: Se basa en aquellas ideas que todo el mundo ha escuchado en relación con el conocimiento de la realidad o la experiencia personal, ciertas” frases hechas” que nadie cuestiona. Ejemplo: “Dos cabezas piensan más que una”.

10.- Argumentos basados en valores: Se utilizan los valores para apoyar una idea.

ETAPA PRÁCTICA

MEDITACIONES METAFÍSICAS DE DESCARTES

Lea el texto e identifica los argumentos usados por el autor.

Las meditaciones metafísicas de Descartes tienen como principal objetivo la demostración de Dios mediante razonamientos lógicos y de definir las bases del conocimiento del momento con el fin de disponerlo sobre unas bases más sólidas de las que había hasta entonces. Descartes también estudiará la naturaleza dual del hombre compuesta por la “res cogitans” (pensamiento) y la “res extensa” (cuerpo). En resumen y en palabras del autor, podríamos decir que Descartes busca encontrar “la verdad” de las cosas a través de la razón.

Meditación primera: En esta primera meditación Descartes se plantea la duda principal y la que conlleva todo el desarrollo posterior. Descartes vio que afirmar o negar todas las verdades individualmente sería una idea estúpida e inútil. Sin embargo, se percató de que todos los conocimientos que había adquirido a lo largo de su vida se basaban en los sentidos. Por eso se planteó: ¿puedo fiarme de los sentidos? No, puesto que, si he podido comprobar que a veces me han engañado, quién me dice que no lo hacen siempre. Otra observación que lo llevo a la duda fue el hecho de que no pudiera distinguir el sueño de la vigilia. Todo esto llevó a Descartes a pensar si realmente, este Dios que el tanto quiere demostrar, quiere que vivamos en un mundo de engaño y mentira. Pero esto no es posible, puesto que Dios es bondad suprema y no sería coherente que quisiera que fuéramos engañados. Así pues, llega a la conclusión de la posibilidad de la existencia de un genio maligno, que mediante trampas nos lleva al error.

EVALUACIÓN

Preguntas de selección múltiple tipo pruebas saber.

1. Según el texto anterior, el objetivo principal del libro de las meditaciones metafísicas sería
A. demostrar que Dios es bondad suprema y está fuera del engaño.
B. probar la existencia de Dios con razonamientos lógicos.
C. promover la posibilidad de la existencia de un genio maligno.

D. los sentidos nos engañan, mientras la razón no lo hace.

2. Según el texto, Descartes debe pertenecer a la corriente del pensamiento llamada:
A. racionalismo. B. empirismo.
C. realismo. D. estructuralismo.

3. Según el texto anterior podemos inferir que el método de René Descartes es
A. la dialéctica. B. la intuición trascendental.
C. la duda metódica. D. el racionalismo.

4. El método de la duda metódica, es un método filosófico que da prioridad a la razón, debido a que
A. se busca unas ideas claras y distintas en la experiencia sensible.
B. al dudar se está dejando llevar por los datos de los sentidos.
C. los sentidos no son fiables para conocer la verdad.
D. los sentidos es la base primordial del conocimiento del mundo.

5. Si seguimos con la duda metódica de Descartes, de dudar de todo, encontramos algo de lo cual no se puede dudar: del pensamiento. Porque:
A. no se puede dudar de que estamos dudando.
B. no se puede dudar del sueño o la vigilia.
C. no se puede dudar de lo que estamos dudando.
D. de las razones de demuestran la existencia de Dios.

ANEXO I. TALLER 6

Origen de la Filosofía	
Objetivo general	**Adopta una posición crítica frente al texto**
Objetivos Específicos	Relaciona las estrategias discursivas con contextos socioculturales específicos. Caracterizar el momento histórico y cultural en que aparece la filosofía griega. Establecer las características del pensamiento filosófico.
Recursos	Fotocopias, diccionario filosófico, internet, tablero.
Estrategias de enseñanza a implementar[116]	
Se realiza socialización de los objetivos Se presenta señalización en los textos	

[116] DÍAZ-BARRIGA ARCEO, Frida, et al. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. 2ª. ed.) México: McGraw Hill, 2002.

Etapa de preparación

Se organiza un debate

ETAPA DE ENSEÑANZA

2. Lectura individual del texto: “el origen de la filosofía”
3. Indagación contextual del significado de algunas palabras o expresiones

El profesor escribe en el tablero las siguientes palabras o expresiones

¿Cómo se organiza una argumentación?

- Exposición de la tesis. Debe ser breve y clara.
- Cuerpo de la argumentación. Contiene las razones que apoyan la tesis.
- Conclusión. Consiste en reafirmar la tesis, una vez razonada.

EJEMPLO:
La verdadera libertad (Michele Abbate)

Tesis	Un individuo sólo es libre si puede desarrollar sus propias potencialidades en el seno de la sociedad.
Argumentación	Ser libres no significa solamente no tener miedo, poder expresar la propia opinión sin temor a represalias; también significa conseguir que la propia opinión pese realmente en los asuntos de interés común y sea requerida por la sociedad como contribución necesaria. Libertad es plenitud de vida. No soy libre si, disponiendo de un cerebro que puede producir cien, se me deja vegetar en una ocupación donde rindo diez. En el mundo actual es más libre el profesional que trabaja de la mañana a la noche, dando todo de sí a sus enfermos, a sus discípulos, a sus clientes, que acuden a él confiando en su juicio y en su ciencia; es más libre el político, el sindicalista, el escritor que se enrola en una causa que trasciende su propia persona, que los millones de súbditos de la moderna sociedad industrial, con su "semana corta" y las escuálidas perspectivas de disipar su "tiempo libre". El mayor riesgo que corre hoy la libertad es que la mayoría de los hombres son inducidos a identificarla con un estado de subordinación, de tranquila sujeción, de evasiones periódicas controladas y estandarizadas, al cual su vida parece reducirse inexorablemente.
Conclusión	Sólo dando significado a la vida de todos en una sociedad plural defenderemos de modo no ilusorio la libertad de cada uno.

ETAPA PRÁCTICA

En la sección “cartas al director” de periódicos o revistas la gente expresa su opinión sobre diversos temas. Leamos la siguiente y señalemos el objeto o tema, la tesis y los argumentos

La bomba de Hiroshima

Hoy día se les está dando mucho bombo a los atentados terroristas del 11-S. Sin embargo, hay otras fechas que también, por ser grandes hecatombes, merecen un recordatorio. Una de ellas fue el 6 de agosto de 1945, 8.15 horas. Ese día cayó la primera de las dos bombas atómicas sobre Hiroshima, exterminando al 90 % de la población. El 9 del mismo mes cae la segunda bomba sobre Nagasaki, provocando 40.000 muertos y 40.000 heridos. Este desastre supera con creces al de las Torres Gemelas, pero creo recordar que esos días no se hizo ningún programa especial ni se nombró a los muertos en las noticias.

Javier Galnares Arias. Sevilla / El País Semanal.

Ordena en forma secuencial los siguientes argumentos:
Los profesores de Comunicación son titulados.
Todos los profesores estudiaron en la universidad y se titularon.
Los profesores de mi colegio estudiaron en la universidad.

Ordena según la importancia los siguientes argumentos:
Escribo todas las ideas que encuentro sobre el agua.
Ordeno las ideas más importantes para mi exposición.
Necesito investigar para realizar mi exposición sobre “La importancia de no desperdiciar el agua.

Ordena según los temas o subtemas los siguientes argumentos:
a. El Perú tiene muchos bosques naturales.
b. La tala indiscriminada de árboles es perjudicial.
c. Los bosques amazónicos son una gran reserva forestal.

Escribe dos argumentos que justifiquen cada una de las siguientes opiniones:

Prefiero pescar en el río que en el mar.
_____

Es muy importante no tener exceso de peso. _____

Me gusta la lluvia. _____

Esta revista es muy interesante.
_____

5. En la siguiente lista de ideas identifica la tesis y escribe una X dentro del paréntesis. Las demás afirmaciones son argumentos de la tesis.

( ) a) Leer es muy entretenido
( ) b) Todos debemos tener el buen hábito de practicar la lectura.
( ) c) La lectura amplía nuestro vocabulario.
( ) d) Gracias a la lectura conocemos diversos lugares.
( ) e) La lectura desarrolla la inteligencia.

6. Trabaja en grupo, elabora una breve exposición con los argumentos siguientes:

Tema: La alimentación y la salud.
Tesis: Una buena alimentación debe evitar el consumo de grasas saturadas.
Argumentos: Ayuda al buen funcionamiento del sistema cardiovascular. Se mantiene una buena presión arterial. Se tiene un buen nivel del colesterol en la sangre.

7. Escribe tres argumentos para sustentar la siguiente tesis:
La paternidad responsable es la base de una familia feliz y de una sociedad progresista.

8. Escribe cuatro argumentos a favor o en contra de hacer deporte, semejante al ejemplo:

Argumentos a favor	**Argumentos en contra**
a) Me ayuda a tener buen estado físico favorable a la salud.	

9. Agrega argumentos que ayuden a Juan:

María le dice a Juan ¿Qué argumentos darías a tus clientes para vender estos libros? Juan responde: Señora estos libros son muy completos, encierran todo el saber de la actualidad, es una gran ayuda para que sus niños hagan sus tareas en casa…

_____
_____
_____

EVALUACIÓN

Preguntas de selección múltiple tipo pruebas saber.

1) En una publicidad en que salgan manos agrietadas de una mujer y el enunciado diga *"Alivia a tu mamá en su Día"* el tipo de argumento o bien, falacia, utilizado es:

a) Razonamiento por signos

b) Razonamiento por causa

c)Falacia por apelación a los sentimientos

d)Falacia por apelación al hombre

2.Si Cristóbal Colón hubiese escrito una carta al rey Fernando VII en que describe el avistamiento de grandes y espeluznantes monstruos en Las Indias, el tipo de mundo descrito dentro de la carta correspondería a:

a) mundo fantástico

b) mundo maravilloso

c)mundo real maravilloso

d)mundo realista

3) ¿Cuál o cuáles de los siguientes enunciados corresponde(n) a argumento(s) analógico(s)?

I. El amor se parece a una copa: una vez que se triza, no vuelve a ser igual

II. Debemos hacer deporte porque nos ayuda a ser más felices

III. Respeta a los mayores porque las canas y las arrugas representan la sabiduría

a) Sólo I

b) Sólo II

c)Sólo III

d)II y III

4. El padre Alberto Hurtado dijo “hay que dar hasta que duela”. Aquí se reconoce:

a) Un argumento por apelación al hombre, ya que se menciona al padre Alberto Hurtado

b) Un argumento por autoridad, ya que el padre Hurtado fue una autoridad religiosa y es experto en el tema

c)Un argumento a los sentimientos de la audiencia, ya que la mayoría de la gente se siente representada con el Padre Hurtado

d)Una falacia llamada “falsa apelación a la autoridad” ya que el padre Hurtado no estudió para emitir opiniones

5- Cada vez que voy a comprar a las tiendas de la calle Arica, el producto que compro se rompe fácilmente, eso me hace pensar que todas esas tiendas tienen sus productos en mal estado.” El modo de razonamiento es por a) Sintomático o por signo. b) Causal. c) Analógico. d) Generalización.

ANEXO L. TALLER 7

Origen de la Filosofía	
Objetivo general	**Contextualiza adecuadamente el texto**
Objetivos Específicos	Contextualiza el estilo y el contenido de un texto Caracterizar el momento histórico y cultural en que aparece la filosofía griega. Establecer las características del pensamiento filosófico.
Recursos	Fotocopias, diccionario filosófico, internet, tablero.
Estrategias de enseñanza a implementar[117]	

[117] DÍAZ-BARRIGA ARCEO, Frida, et al. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. *2ª. ed.) México: McGraw Hill*, 2002.

Para la actividad se sugiere el trabajo en equipo.

Luego se les sugiere a los estudiantes que compartan la lectura del texto, manifiesten sus intereses e inquietudes sobre el tema con el fin de que discutan la lectura con sus pares académicos y profesor.

El docente orientador debe propiciar un ambiente de escucha en donde los demás estén atentos a la lectura de sus compañeros y así mismo estén dispuestos a hacer sus respectivos aportes.

Respecto a la configuración del aula, la propuesta es que los estudiantes se ubiquen en mesa redonda con el fin de propiciar un contexto de escucha y atención por parte de todos los estudiantes.

El docente indaga mediante preguntas para comprobar la comprensión y orientar a los alumnos a comprender literalmente el texto si es necesario.

Finalmente, se propone la elaboración de un mapa conceptual y realizar un resumen de la lectura como técnicas de síntesis de la información.

Etapa de preparación

Se proyecta **Video lo Simpson**

https://www.youtube.com/watch?v=TkKsJowXWq8

Homero el genio

Resumen: Después de un examen médico se descubre que la estupidez de Homero se debe a un crayón que tiene en el cerebro, cuando Homero decide extraer el crayón todo cambia para este personaje.

EL ENSAYO

El ideal de determinar el ensayo como tipología textual no puede limitarse a lo estructural. La elección, por parte del autor o de aquel que solicita el texto, de una tipología específica deviene de una decisión consciente y clara, de unos intereses y unos objetivos. A menudo, de manera equivocada, el requerimiento del ensayo como actividad académica, pretende comprobar que un "saber" ha sido entendido por el estudiante, es decir, que éste demuestre en unos párrafos lo que sabe. Podríamos, entonces, pensar que el ensayo se vuelve una metodología evaluativa, casi en oposición a una metodología formativa. Así lo afirma VÉLEZ, JAIME. (2000):

> "La incapacidad académica para acceder al ensayo no debería entenderse como falta de información sobre sus técnicas específicas, sino como un fracaso del sistema educativo en general. La explicación es que para escribir un ensayo se requiere un ser humano informado, con sensibilidad y con criterio propio."

El ensayo se reconoce por su flexibilidad, entendiendo ésta como cualidad en la medida que quien escribe tiene la posibilidad de dar rienda suelta a su estilo en clave y conexión con las ideas que pretende defender. En efecto, la descripción del ensayo como boceto, como experimento, da cuenta de que sus intereses no son meramente demostrativos, cuantificables y tangibles, sino, desde otra perspectiva, razonables y criticables.

Este tipo de textos no busca la solidez científica propia de la teoría, sino, más bien, el peso lógico de la hipótesis, que lo convierte una parte coyuntural de un proceso complejo de conceptualización, mas no en su final. No hay preocupación por el planteamiento exhaustivo de unos datos, unas citas, unas ideas ajenas; tampoco por la búsqueda de demostraciones o tasaciones; más bien, hay un énfasis rotundo por la reflexión, el análisis y la interpretación.

El modo de organización discursiva se entiende como las estrategias que el autor emplea para proyectar en el texto sus diversos intereses enunciativos, desde la perspectiva del uso de la lengua y del propio manejo del discurso escrito. El ensayo, tipología en la cual se privilegia la argumentación como modo de organización del discurso, fundamenta claramente sus intenciones comunicativas: reflexionar, persuadir, convencer, "pensar". Sin embargo, estas tonalidades del discurso no se presentan de manera particular, sino que se combinan generando una dialéctica discursiva argumentativa y expositiva. La potencia discursiva del ensayo es precisamente la argumentación, puesto que no se precisa sólo del saber, sino también, del "¿qué hacer?" con el saber, que viabilizará, a posteriori, la posibilidad nominativa del "ser competente en". Es decir, el ensayo es una mediación. A este respecto, JANNETH VELA (2006) dice que, además de desarrollar habilidades de escritura, el ensayo desarrolla las habilidades críticas, objetivo esencial, no sólo del ensayo, sino de la educación misma.

El ensayo, desde un punto de vista metodológico, no puede volverse el espejo de los saberes establecidos, o sea, en una estrategia política para establecer verdades y mentiras absolutas. El ensayo debe ser una salida a la opresión y una entrada al mundo de la creación, por lo tanto, debe surgir de una respuesta o una pregunta de corte investigativo, sugestiva y actual, en un tono siempre dialógico.

Características formales del ensayo

El INSTITUTO CERVANTES (2007) plantea algunos puntos relevantes que pueden ser fructíferos para la revisión y elaboración de ensayos en el ámbito académico. A saber:

- ***Rudimentos básicos***

  El ensayo no corresponde a una disciplina en especial, ya que su carácter de heterogeneidad lo convierte en una tipología clave, por ejemplo, para la literatura, la crítica, la labor investigativa e, incluso, para la ciencia. Esta cualidad abierta y flexible no corresponde ni a la arbitrariedad ni a la carencia, pues la base fundamental de su producción es la argumentación en la perspectiva tanto de la exposición de unos conceptos como en la defensa coherente de una tesis. Es pertinente aclarar que el propósito del ensayo es trazar un esbozo, un bosquejo, que surge de un proceso de reflexión maduro, sin ambiciones trascendentales, y sí con un ánimo continuo de darle movilidad al conocimiento.

- ***Clases***

Las clases de ensayos abundan tanto como sus concepciones, por esto se abordan aquí sólo aquéllas que tienen un vínculo estrecho con los propósitos de formación en la universidad.

La primera variedad de ensayos – aptos para la labor académica – es la **de corte crítico**. El objetivo de éste es la reflexión no exhaustiva de una serie de obras (cinematográficas, literarias, científicas, etc.), con la firme intención de "sugerir" unas ideas, unas percepciones relacionadas con la propuesta hecha por el docente que pide el ensayo.

La segunda es la **de creación**, donde se hace una exposición de las ideas más sobresalientes de una producción de cualquier tipo – incluso de otro ensayo – para que, con base en esta serie de informaciones, el autor establezca una composición que dé cuenta de todas esas ideas y la incidencia que tienen en las propias. Es un tipo de ensayo útil para establecer lecturas analítico-interpretativas sobre diversos textos y fortalecer así las habilidades del aprendiz en el desarrollo y afinación, tanto de la construcción de argumentaciones propias como de la autonomía.

La tercera es el de interpretación, puesto que es aquí donde el estudiante tiene como iniciativa mayor el "juzgar", entendiendo el juicio como el acontecimiento intenso en el que el sujeto se enfrenta a unos conocimientos ya establecidos e intenta comprenderlos a partir de sus posibilidades y, además, procura llevar esas valoraciones a un ambiente de solidez argumentativa que luego se convertirá en iniciativa válida para la construcción de nuevos enfoques y perspectivas teóricas.

En las tres variedades es notable el uso de un lenguaje preciso y de corte conceptual, una posición formal en el tono y el estilo, la aparición de un ambiente polifónico (citas textuales de otros textos, acotaciones bibliográficas) y la complicidad de una disciplina en particular que sustenta el interés por trabajar con un tema o concepto. Estas cualidades podrían ser sintetizadas en la nominación de "**ensayo académico**".

Ahora bien, desde otra óptica de análisis, cuando quien escribe utiliza un lenguaje cotidiano, sencillo, incluso emotivo, con el propósito de cautivar al lector y, asimismo, de asumir el tema desde el propio esquema de su existencia, podríamos hablar de un "**ensayo literario**". Aquí no es conveniente entender estas nominaciones como una ley formal para evaluar lo que es un ensayo "válido" en términos de la academia. La disposición de este tipo de textos en una variedad ayuda a trazar líneas claras, primero, en los objetivos que tiene el docente para exigir la escritura de este texto y, segundo, en la intención comunicativa que tiene el autor para abordar el tema de discusión.

Rasgos formales

- Uso de la lengua (precisión semántica, ortografía, puntuación, cohesión, coherencia).

- Unidad temática (rigurosidad en el planteamiento de las ideas), concebida como la presentación y organización claras y coherentes del texto.

- Tono y estilo que sean consecuentes con las intenciones y objetivos comunicativos del ensayo.

- Argumentos sólidos y congruentes que den cuenta de un proceso responsable de interpretación, reflexión y crítica.

- Uso de recursos paratextuales (citas y epígrafes) que compongan una realidad dialógica con varios autores y diferentes disciplinas, y que, al mismo tiempo, sirvan de soporte a las observaciones hechas por el autor.

- Planteamiento de una perspectiva de construcción subjetiva que esté cimentada en disposiciones previamente estudiadas, pero que resulte de todo un desarrollo personal de las argumentaciones, puesto que el ensayo muestra, finalmente, unas proyecciones acerca de la forma como se entiende la realidad y su reflejo en la propia experiencia.

Puntos que deben tenerse presentes en la elaboración del ensayo

En relación con la argumentación

- Tratamiento del tema en cuanto profundidad y claridad
- Planteamiento de un(os) problema(s) determinado(s)
- Definición de una tesis sólida que sirva de estructura para el tratamiento de los temas
- Defensa de la tesis a partir de construcciones personales que evidencien un proceso complejo de investigación
- Exposición de datos y hechos que sean básicos para la propiedad de la argumentación

En relación con el tema

- Elección del tema de acuerdo con los intereses, saberes previos y experiencia del escritor. El docente delimitará el alcance y las características del tema a tratar.
- Lectura de diversas fuentes que propongan aproximaciones conceptuales a los intereses del ensayo.

En relación con el problema o pregunta de indagación

- Enunciación del problema en concordancia con los saberes desarrollados al respecto y la experiencia investigativa.
- Formulación clara y delimitada del problema, puesto que se corre el peligro de plantear preguntas que pueden ser solucionadas a partir de una consulta o, tal vez, posiciones que son tan ambiguas o generales que no será posible argumentar con sensatez y coherencia.

En relación con la redacción

- Coherencia y cohesión del texto
- Correspondencia con los requerimientos para la construcción del ensayo
- Proceso atento y responsable tanto de lectura como de escritura (lectura de primero, segundo y tercer niveles; pre-escritura, escritura, re-escritura).

- Corrección en cuanto al uso de la lengua (ortografía, acentuación, precisión semántica).

Posible estructura del ensayo

- *Introducción* (planteamiento de la tesis, palabras preliminares).
- *Desarrollo argumentativo* (exposición de argumentos para defender la tesis propuesta).
- *Conclusión* (recapitulación del desarrollo argumentativo e idea final).

BIBLIOGRAFÍA

VÉLEZ, JAIME. (2000). *El Ensayo, Entre la Aventura y el Orden.* Santafe de Bogotá, Taurus. 107 p.

VELA PULIDO, JANNETH. (2006). *¿Cómo escribir ensayos?* Santafe de Bogotá. Fondo de Publicaciones Universidad Sergio Arboleda. 147 p.

INSTITUTO CERVANTES. (2007). *Saber Escribir.* Madrid, Aguilar. 513 p.

PÉREZ S., JUAN & PLATA DE T., CRUZ. (2006). *Manual de Expresión Escrita.* Medellín, Sello Editorial. 189 p.

ETAPA DE ENSEÑANZA

Ensayo sobre la pena de muerte

Es sabido que la pena de muerte ha sido aplicada desde tiempos remotos en diferentes civilizaciones. La pena capital fue siempre utilizada en base a dos argumentos: como forma de castigo para el criminal y, al mismo tiempo, como una manera de prevención de otros delitos.

¿Se podría afirmar que verdaderamente dicho castigo se justifica y que realmente disminuye el delito? Uno de las razones por la que se debe repensar la utilidad de esta medida es el acceso al sistema legal. Se afirma que aquellos con menos capacidad económica tendrían menos posibilidad de tener una buena defensa en el juicio y por tanto, con una alta probabilidad de ser sancionadas con esta pena capital.
Las estadísticas mundiales de aplicación de la pena de muerte comparadas con su posible impacto en la disminución de la delincuencia tampoco han mostrado resultados convincentes que puedan probar con certeza que esta sanción frena la comisión de delitos.

1- *Del anterior ensayo identifica los componentes del ensayo.*

ETAPA PRÁCTICA

Realiza un cuadro comparativo entre el cuento de Voltaire el vídeo de los Simpson, Homero inteligente.

HISTORIA DE UN BUEN BRAHMA

En mis viajes encontré un Brahma anciano, sujeto muy cuerdo, instruido y discreto, y con esto rico, cosa que le hacía más cuerdo; porque como no le faltaba nada, no necesitaba engañar a nadie. Gobernaban su familia tres mujeres muy hermosas, cuyo esposo era; y cuando no se recreaba con sus mujeres, se ocupaba en filosofar. Vivía junto a su casa, que era hermosa, bien alhajada y con amenos jardines, una india vieja, tonta y muy pobre. Díjome un día: Quisiera no haber nacido. Pregúntele porqué, y me respondió: - Cuarenta años ha que estoy estudiando, y los cuarenta los he perdido; enseño a los demás y lo ignoro todo. Este estado me tiene tan aburrido y tan descontento, que no puedo aguantar la vida; he nacido, vivo en el tiempo, y no sé qué cosa es el tiempo; me hallo en un punto entre dos eternidades, como dicen nuestros sabios, y no tengo idea de la eternidad; consto de materia, pienso, y nunca he podido averiguar la causa eficiente del pensamiento; ignoro si es mi entendimiento una mera facultad, como la de andar y digerir, y si pienso con mi cabeza lo mismo que palpo con mis manos. No solamente ignoro el principio de mis pensamientos, también se me esconde igualmente el de mis movimientos; no sé por qué existo, y no obstante todos los días me hacen preguntas sobre todos estos puntos; y como tengo que responder con precisión y no sé qué decir, hablo mucho, y después de haber hablado me quedo avergonzado y confuso de mí mismo. Peor es todavía cuando me preguntan si Dios es eterno. A Dios lo pongo por testigo de que no lo sé, y bien se echa de ver en mis respuestas. Reverendo Padre, me dicen, explicadme cómo el mal inunda la tierra entera. Tan adelantado estoy yo como los que me hacen esta pregunta: unas veces les digo que todo está perfectísimo; pero los que han perdido su patrimonio y sus miembros en la guerra no lo quieren creer ni yo tampoco, y me vuelvo a mi casa abrumado por mi curiosidad e ignorancia. Leo nuestros libros antiguos, y me ofuscan más las tinieblas. Hablo con mis compañeros: unos me aconsejan que disfrute de la vida y me ría de la gente; otros creen que saben algo y se descarrían en sus desatinos, y toda la angustia que padezco. Muchas veces estoy a pique de desesperarme, contemplando que, al cabo de todas mis investigaciones, no sé ni de dónde vengo, ni qué soy, ni adónde iré, ni qué ser. Causóme lástima de veras el estado de este buen hombre, que era el más racional, y me convencí de que era más desdichado el que más entendimiento tenía y era más sensible. Aquel mismo día visité a la vieja vecina suya, y le pregunté si se había apesadumbrado alguna vez por no saber qué era su alma, y ni siquiera entendió mi pregunta. Ni un instante en toda su vida había reflexionado en alguno de los puntos que tanto atormentaban al buen Brahma; creía con toda su alma en Dios y se tenía por la más dichosa mujer, con tal que de cuando en cuando tuviese agua para bañarse. Atónito de la felicidad de esta pobre mujer, me volví a ver a mi filósofo y le dije: - ¿No tenéis vergüenza de vuestra desdicha, cuando a la puerta de vuestra casa hay una vieja autómata que en nada piensa y vive contentísima? - Razón tenéis –me respondió-, y cien veces he dicho para mí que sería muy feliz si fuera tan tonto como mi vecina; más no quiero gozar semejante felicidad. Más golpe me dio esta respuesta del buen hombre que todo cuanto primero me había dicho; y examinándome a mí mismo, ví que efectivamente no quisiera yo ser feliz a cambio de ser un majadero. 2 Se propuso el caso a varios filósofos, y todos fueron de mi parecer. No obstante, decía yo para mí, rara contradicción es pensar así, porque al cabo lo que importa es ser feliz, y nada monta tener entendimiento o ser necio. También digo: los que viven satisfechos con su suerte, bien ciertos están de que viven satisfechos; y los que

discurren, no lo están de que discurren bien. Entonces, es claro que debiera escoger uno no tener migaja de razón, si el algo contribuye la razón a nuestra infelicidad. Todos fueron de mí mismo parecer, pero ninguno quiso entrar en el ajuste de volverse tonto por vivir contento. De aquí saco que, si hacemos mucho aprecio de la felicidad, más aprecio hacemos todavía de la razón. Y reflexionándolo bien, parece que preferir la razón a la felicidad, es garrafal desatino. ¿Pues, cómo hemos de explicar esta contradicción? Lo mismo que todas las demás, y sería el cuento de nunca acabar. **Realizar un ensayo crítico que se relacione con el vídeo de Homero Genio**
EVALUACIÓN
Preguntas de selección múltiple tipo pruebas saber.

ANEXO K. TALLER 8

El paso del mito al logos	
Objetivo general	**Adopta una posición crítica frente al texto**
Objetivos Específicos	• Escritura de hipótesis, preguntas o planteamientos que surgen en el proceso de lectura (títulos, subtítulos, lectura de barrido) Después de haber leído texto, confrontar las hipótesis. • Conocimiento conceptual del texto a leer. Identificación de propósitos de lectura intrínsecos y extrínsecos Reconocimiento de información relevante (ideas temáticas y secundarias esquemas) • Caracterizar el momento histórico y cultural en que aparece la filosofía griega. • Comprender la necesidad del paso del mito al logos en los filósofos presocráticos.
Recursos	Fotocopias, diccionario filosófico, internet, tablero.
Estrategias de enseñanza a implementar[118]	

[118] DÍAZ-BARRIGA ARCEO, Frida, et al. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. 2ª. ed.) México: McGraw Hill, 2002.

Para la actividad se sugiere el trabajo en equipo.

Luego se les sugiere a los estudiantes que compartan la lectura del texto, manifiesten sus intereses e inquietudes sobre el tema con el fin de que discutan la lectura con sus pares académicos y profesor.

El docente orientador debe propiciar un ambiente de escucha en donde los demás estén atentos a la lectura de sus compañeros y así mismo estén dispuestos a hacer sus respectivos aportes.

Respecto a la configuración del aula, la propuesta es que los estudiantes se ubiquen en mesa redonda con el fin de propiciar un contexto de escucha y atención por parte de todos los estudiantes.

El docente indaga mediante preguntas para comprobar la comprensión y orientar a los alumnos a comprender literalmente el texto si es necesario.

Finalmente, se propone la elaboración de un mapa conceptual y realizar un resumen de la lectura como técnicas de síntesis de la información.

Etapa de preparación

2- Realice la lectura sobre el origen de la Filosofía y responda:

a-Realice una lista de palabras desconocidas en el texto y consulte su significado.

b- Consulte la biografía de los personajes históricos presentes en la lectura

Preguntas problema.

De discusión de desequilibrio cognitivo ¡

Motivarlos para la lectura del texto.

1. ¿Qué es filosofía y qué no es filosofía?
2. Diferencia los siguientes tipos del conocimiento: Vulgar, técnico, científico y filosófico.
3. Argumenta con tus propias ideas si estás en acuerdo o desacuerdo:
   La filosofía es una ciencia.
   La filosofía es una creencia.
   La filosofía tiene respuestas absolutas.

Video: interacción entre docentes, estudiantes y textos.

ETAPA DE ENSEÑANZA

Lee el siguiente texto:

EL PASO DEL MITO A LA RAZÓN

Antiguamente las personas tenían muchas creencias y pensaban que esas creencias eran la verdad, aunque sean descabelladas para nosotros esas supersticiones. Por ejemplo, creían que el sol y la luna eran dioses y había que adorarles. Por otro lado, no entendía las cosas que ocurrían en la naturaleza y desean controlar los fenómenos naturales.

Entonces nace lo que llamamos hoy mito. Creencias fantásticas sobre el origen del universo, del mundo, de un lugar o el fin del mundo. Por ejemplo, antes la gente creía que la enfermedad era un castigo de algún dios; si llovía, era obra de un ser superior; si había un eclipse, era una deidad que se estaba manifestando.

El creer en estas cosas se llamó fe, pero el ser humano siempre ha querido controlar las cosas que ocurren y ponerlas a su favor. Entonces como ya había concluido la existencia de los dioses, empezaron a buscar la forma de hacer que ese dios les ayudara, creando los rituales. Para que hiciera llover, curar una enfermedad o realizar un acto asombroso como oscurecer el día.

Algunas personas, sin estar tan arraigados a esta fe, desearon encontrar una respuesta diferente. Tenían una nueva actitud, la actitud de pensar y buscar la verdad de las cosas sin recurrir a la fe en los dioses mitológicos. Y así empezaron, con el logos o la razón, iniciaron el camino de la explicación de la naturaleza desde la razón.

Pero gracias a estas personas, ya sabemos que si uno se enferma es debido a un virus o bacteria y vamos al médico; ya entendemos el por qué llueve y qué es lo que causa a un eclipse; y todo esto, porque algunos se empezaron a preguntar y buscar respuestas más lógicas desde la materia y la razón, empezaron a interrogar por el último por qué de todo.

Responde:

1. Con el texto anterior, vas a definir las siguientes palabras:
MITO, RAZÓN, LOGOS, FE, CREENCIAS, DEIDAD, ACTITUD, SUPERSTICIONES, RITUAL.

2. Desde el texto deben inferir o concluir el ¿por qué la filosofía es una actitud?

¿Qué es la filosofía?

3. ¿Cuál es la diferencia entre mito y logos?

4. Realiza la siguiente sopa de letras: Busca 19 palabras relacionadas con la filosofía.

M	I	T	O	D	E	E	Z	Z	M	S	A	B	I	D	U	R	I	A	D
E	Q	Q	K	F	T	R	C	X	N	X	P	K	Ñ	Q	I	A	T	G	A
D	E	A	N	Y	C	I	E	N	T	I	F	I	C	O	O	Z	R	H	Z
R	W	D	V	I	Y	T	V	G	V	A	L	M	C	A	P	S	E	S	L
A	A	M	G	R	I	E	G	O	I	E	J	B	V	D	E	V	S	F	O
Z	C	I	K	L	Y	L	V	G	T	T	F	D	B	L	S	C	D	T	G
O	V	R	Ñ	K	H	E	A	C	E	R	F	S	E	C	A	X	Ñ	O	O
N	H	A	L	J	F	M	I	L	E	T	O	T	U	Z	F	E	F	P	S
S	J	C	O	H	J	E	B	B	W	Y	O	Y	I	F	I	J	G	T	Z
F	V	I	P	Y	H	N	H	H	T	T	S	T	L	M	L	J	H	V	X
T	D	O	U	E	J	T	F	G	S	R	A	R	A	G	O	R	J	B	V
J	Z	N	F	A	F	O	H	I	G	F	D	S	K	H	S	O	K	N	B
B	F	F	S	S	S	S	R	W	P	H	N	Ñ	J	U	O	B	K	M	N
O	R	I	G	E	N	A	Y	E	O	E	I	P	T	F	F	E	L	H	Ñ
D	V	H	F	C	A	U	I	R	P	Y	U	O	S	D	I	R	F	G	L
S	T	H	S	U	N	I	V	E	R	S	O	G	D	S	A	T	U	D	K
A	E	F	A	B	D	O	I	S	U	R	R	V	F	H	W	O	Y	S	J
U	Q	S	F	I	L	O	S	O	F	O	S	D	G	V	A	R	J	E	U
G	A	A	A	L	G	P	O	L	A	N	O	I	C	A	R	H	F	B	T
A	Z	T	Q	Ñ	P	Ñ	P	R	I	N	C	I	P	I	O	J	F	G	H

ETAPA PRÁCTICA

Realiza la siguiente lectura

Presenta un resumen de la lectura el origen de la Filosofía y socializa en clase.

1. Elabora un mapa conceptual de la lectura sobre el origen de la Filosofía, en grupo.
2. Corrección general del mapa conceptual: quema, en blanco…conceptos guía..

Presenta un resumen de la lectura el origen de la Filosofía y socializa en clase.

EL INICIO DE LA FILOSOFÍA

Una insaciable curiosidad, existente en todos los grupos humanos, llevaba a los griegos a preguntarse por el movimiento del sol, la luna y las estrellas. A todo querían encontrarle un **principio fundamental** capaz de proporciona una explicación global y satisfactoria de lo que sucedía, incluso del hombre. Para explicar globalmente la realidad, las cosas que sucedían en su entorno, surgieron múltiples respuestas.

El **LÓGOS** o explicación racional se opone a lo **mítico** por el progresivo rechazo de los elementos poéticos, imaginativos y afectivos de los relatos anteriores para centrarse en el lógos o razón que explica las cosas.

A preguntas planteadas con claridad se buscan respuestas concretas: ¿cuál es el origen del universo? La respuesta exige elementos reales: agua, fuego, aire, tierra... Ahora se trata de elementos objetivos -conocidos por todos-, físicos, naturales, no religiosos ni poéticos o sobrenaturales.

Los dioses son eliminados como parte de la explicación racional. Entre las causas del mundo y de sus procesos se busca la principal, el principio que gobierna el nacimiento y desaparición de las cosas (día-noche, estaciones, movimiento de los astros...).

La idea de "necesidad" sustituye al capricho divino en la explicación de los acontecimientos: las cosas no pueden suceder porque los dioses quieran, sino porque debe existir una ley u orden en el mundo que los provoque y explique: las cosas suceden cuando y como tienen que suceder, y el hombre que conoce la realidad puede influir en el curso de los acontecimientos (adquisición clave de la cultura occidental).

Se descubre el orden y **armonía** existente en la naturaleza, pues sus movimientos son regulares, **cíclicos**, y en los fenómenos se aprecian proporciones **constantes**... Se deduce, además, que el orden y las leyes existentes en la naturaleza no vienen de fuera, no responden al capricho de los dioses: el mundo es un **cosmos** ordenado y bello, no un caos. Los misterios de la naturaleza deben ser explicados desde ella misma.

Importancia de la noción de esencia, de cualidades permanentes y constantes en las cosas: la **esencia** de algo es lo que permanece a pesar de los cambios de **apariencia** (agua, sal, hombre en diversas culturas o razas...). Así surgieron parejas de conceptos: permanente-cambiante; esencia-apariencia; lo idéntico-común entre objetos del mismo género, frente a las diferencias-peculiaridades. La esencia supone unidad en las cosas frente a la multiplicidad de sus estados y apariencias o diversidad de individuos...

Conocer será captar lo común y permanente de las cosas, y los griegos pensaban que los sentidos no bastaban para proporcionar tal conocimiento. Los sentidos sólo muestran lo **mudable**, aparente y cambiante de las cosas. Se requiere un esfuerzo intelectual para captar la naturaleza o el ser de las cosas. Por tanto, partían de una **dualidad** o diferencia radical entre la razón y los sentidos como fuentes de conocimiento. El modelo de referencia de los griegos en la búsqueda de un conocimiento verdadero serán las matemáticas y la geometría, capaces de proporcionar la mejor descripción de la estructura y proporciones de lo real.

Si existen esencias o cualidades permanentes que definen los objetos, un ejercicio importante será clasificarlos en géneros (minerales, plantas, animales, hombres), resultado de elementos constituyentes cuya combinación explica toda la realidad (el ADN es común a todos los seres vivos).

Todo el universo se reduce a uno o muy pocos elementos fundamentales, clave en toda investigación racional. De ahí la búsqueda de los primeros principios de lo real.

LUEGO DE LEER EL TEXTO DESARROLLE LOS SIGUIENTES PUNTOS DE COMPRENSIÓN LECTORA, SEGÚN EL TEXTO:

1. ¿Cuál es la idea central del texto?
2. Defina los términos o frases en negrilla.
3. ¿Por qué el ser humano se interrogó por el arjé?
4. Según la lectura anterior, ¿Cuáles pueden ser las actitudes filosóficas?
5. ¿Por qué se rechazan las explicaciones míticas o religiosas?
6. ¿Cuál es la diferencia entre logos y mito?
7. ¿A qué se refiere el texto con las expresiones de: “necesidad” y “armonía”?
8. ¿Qué es el cosmos?
9. Explique los siguientes conceptos duales: Esencia-apariencia; y razón y sentidos.
10. ¿Por qué se originó la filosofía?

EVALUACIÓN

Preguntas de selección múltiple tipo pruebas saber.

1. La palabra “principio fundamental”, en el primer párrafo, es un sinónimo del término
A. arjé. B. creación de dios. C. iniciación. D. fundamento ético.

2. El lógos o explicación racional se opone a lo mítico por el progresivo rechazo de los elementos poéticos, imaginativos y afectivos. Entonces el ejemplo que más se acopla a la definición de lógos sería:
A. el amor es la fuerza que me da vida.
B. cada vez que descanso siento que soy el dueño del mundo.
C. Dios hizo el cielo y la tierra (Gén. 1, 1).
D. el agua se evapora a 100° a nivel del mar.

3. la frase: “Los dioses son eliminados como parte de la explicación racional”, el anterior texto significa que
A. los dioses han muerto o han sido asesinados.
B. ya no es necesario recurrir a las creencias en dioses.
C. se necesita de la fe para explicar el porqué de las cosas.
D. los dioses no permiten comprender la verdad.

4. La expresión “las cosas no pueden suceder porque los dioses quieran, sino porque debe existir una ley u orden en el mundo que los provoque y explique”, hace referencia a que:
A. las cosas pasan por casualidad.
B. no existe el destino, todo es un continuo azar.
C. no es posible conocer nada, pues todo es un caos.
D. todo está ordenado y nada sucede al azar.

5. La relación que hay entre los términos ordenado y bello, se da para anteponer al concepto de caos, ya que bello significa:
A. desorden. B. armonía. C. esplendoroso. D. gusto.

1. A.
2. D.
3. B.
4. D.
5. B.