

ARTÍCULO PRODUCTO DE INVESTIGACIÓN

**Formación de pensamiento crítico a partir
de ejercicios de lectura compartida y prácticas filosóficas**

Formation of critical thinking based
on shared reading exercises and philosophical practices

Miller Alfonso Díaz Parra¹
Secretaría de Educación de Bogotá

Recibido: 20.10.2022

Aceptado: 27.12.2022

Resumen

La presente propuesta de investigación se promueve desde las áreas de formación ética, filosófica y las ciencias sociales escolares. El objetivo principal es describir los niveles de desarrollo de pensamiento crítico a partir de los ejercicios de lectura compartida y práctica pedagógica elaborados por los estudiantes de la educación media de la jornada tarde del colegio Carlos Albán Holguín. El proceso investigativo se organizó desde los métodos mixtos, a partir del paradigma pragmático y un diseño concurrente. Se tuvo en cuenta desde el enfoque cuantitativo, cuestionarios como instrumentos de recolección de datos, y, del enfoque cualitativo, las técnicas de la observación participante, grupo focal y entrevista semiestructurada. La muestra con la que se implementa la investigación es de 97 estudiantes en edades comprendidas entre los 14 y 19 años. La experiencia ha permitido evidenciar como las prácticas lúdicas de lectura y reflexión ética, filosófica y social permiten generar otros ambientes de aprendizaje de los estudiantes de la educación media y de la básica primaria;

¹ madiazpl@educacionbogota.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-5009-0628>

asimismo, ha posibilitado fortalecer habilidades socioemocionales y ciudadanas que ayudan a incidir positivamente en la toma de decisiones en temas pertinentes para los jóvenes y niños del contexto donde desarrollan sus quehaceres diarios escolares.

Palabras clave: pensamiento crítico, lectura, prácticas filosóficas, educación

Abstract

This research proposal is promoted from the areas of ethics, philosophy, and school social sciences. The main objective is to describe the levels of development of critical thinking from the exercises of shared reading and pedagogical practice elaborated by the students of the secondary education of the afternoon shift of the Carlos Albán Holguín school. The investigative process was organized from mixed methods, from the pragmatic paradigm and a concurrent design. From the quantitative approach, questionnaires were considered as data collection instruments, and from the qualitative approach, the techniques of participant observation, focus group and semi-structured interview. The sample with which the research is implemented is ninety-six students aged between 14 and 19 years. The experience has made it possible to demonstrate how the playful practices of reading and ethical, philosophical, and social reflection allow the generation of other learning environments for students in secondary education and primary school; Likewise, it has made it possible to strengthen socio-emotional and citizen skills that help to positively influence decision-making on issues relevant to young people and children in the context where they carry out their daily school chores.

Keywords: critical thinking, reading, philosophical practices, education

Introducción

El presente artículo consolida un ejercicio investigativo a partir de las prácticas de aula en formación ética, política y social de un colegio público de la ciudad de Bogotá. El escrito se divide en cuatro partes: la primera trata la contextualización de los espacios pedagógicos, la caracterización de los sujetos partícipes del proyecto y la problematización de la investigación. La segunda presenta la organización teórica que le da sustento a la investigación. En la tercera se desarrolla todo el componente metodológico, diseño y sustentación de las técnicas y herramientas que posibilitan la implementación y la organización de los datos. Finalmente, una cuarta sobre los resultados alcanzados, las discusiones de éstos con los aprendizajes teóricos y metodológicos y las conclusiones.

Es importante resaltar, cómo la organización de los escenarios de la educación media, parten de diferentes situaciones de carácter pedagógico y didáctico a trabajar. Es por ello por lo que, en el ámbito educativo se entrelazan diferentes realidades y problemáticas sociales, que caracterizan no solo el contexto de las instituciones en su interior, sino que sobresalen como producto de diferentes confluencias históricas, políticas, económicas y culturales que enmarcan ese espacio vital.

El contexto en el que se desarrolla este ejercicio investigativo es la localidad de bosa en la ciudad de Bogotá, un territorio marcado por diferentes experiencias históricas representativas en los procesos formativos escolares, y a la vez como un lugar de múltiples conflictos socioeconómico y culturales en la actualidad. La localidad es su carácter constitutivo es reconocida por la herencia indígena (Pulido, 2011), de hecho, la comunidad muisca tenía uno de sus principales asentamientos allí.

Con el pasar de los procesos de intervención española en tierras bogotanas, estas comunidades se concentraron en unidades territoriales llamadas resguardos y poco a poco, con el devenir de los siglos se fueron posicionando otras comunidades, entre ellas las religiosas, que hicieron de este lugar su epicentro de formación clerical y educativa (Moreno, 2021). La finalidad

consistía en educar las diferentes comunidades que se iban formando a partir de ese encuentro europeo-americano. Durante el periodo colonial y republicano la gente de esta localidad fue una extensión de los procesos de mestizaje, y se organizó como una población híbrida, con prevalencia de una mayoría campesina y una minoría terrateniente representada por el clero y los agentes de gobierno de cada época.

Los cambios significativos en el territorio se dan con mayor impacto en el siglo XX, más exactamente después de los procesos de violencia de los años 40 y 50. Comienza con una migración masiva de población de diferentes partes del país buscando mejores condiciones de vida en las periferias de la urbe bogotana. Durante los siguientes 70 años, la localidad se convierte en uno de los centros de recepción de familias desplazadas por el conflicto armado entre actores legales e ilegales, llevando a un crecimiento poblacional masivo, e incrementando más las dificultades de carácter socioeconómico.

Los estudiantes del colegio Carlos Albán Holguín, son personas que viven en bosa y muchos de ellos en municipios cercanos como Soacha. De acuerdo con su ubicación, se encuentran en zonas de estratificación socioeconómica 2 y 3. Son varias las problemáticas que viven los jóvenes de este territorio, basadas particularmente en la falta de oportunidades sociales y desocupación laboral, incremento del pandillismo y la delincuencia común, así como de un extensivo uso y tráfico de drogas ilícitas. En cuanto a su entorno cercano, se encuentran familias dispersas y polinucleares, es decir, cambian constantemente de grupo familiar, y se evidencia una disfuncionalidad socio afectiva y emocional que se profundizó con la pandemia del COVID 19.

En estas condiciones, surge la idea pedagógica de reevaluar los espacios de formación ética, política y economía de la educación media. Efectivamente, consiste en extender las ciencias sociales escolares, para alcanzar una transversalidad disciplinar desde las ciencias políticas, económicas, y desde la formación ético/filosófica. Ello dado a partir del uso de la terminología, categorizaciones y propósitos de estudio de estas áreas de conocimiento, que permita la producción de saberes en el mundo actual. Dentro de este marco, las ciencias

sociales escolares tienen la posibilidad de proporcionar unos rudimentos analíticos y valorativos que les permitan a los estudiantes acceder de una manera adecuada a esos saberes, por lo demás indispensables para desenvolverse como ciudadanos en el mundo de hoy (Díaz, 2018).

Sin embargo, en la actualidad, es muy notorio para las instituciones educativas públicas, establecer estas áreas de conocimiento como asignaturas producto de una colcha de retazos de la formación en ciudadanía, democracia, formación ética, filosófica y religiosa; o como un recetario de conceptos de las ciencias económicas ligadas a la formación empresarial. Y ni que decir de la formación ética, ya que es vista como la asignatura de poca importancia que se utiliza para completar la carga a un docente sin sus horas laborales, o como el espacio escolar cuyo procedimiento final es el completar mecánicamente guías sobre los valores humanos, sin un proceso riguroso de acompañamiento filosófico como referente para su implementación. Arias (2015) lo plantea de la siguiente manera:

En cuanto a la democracia, la ciudadanía, la ética y las otras cátedras coyunturales, son temas de legítimo interés, pero que reflejan dos síntomas inquietantes: primero, que los vacíos que dejaba una enseñanza no integrada de las ciencias sociales eran suplidos por materias remediales, concebidas a veces como soluciones a emergencias, o según preferencias de los gobernantes (como ocurrió con la Cátedra Bolivariana, lo Afrocolombiano, la perspectiva de Género o la de Derechos humanos); y, segundo, que se impuso una retórica sobre ética, ciudadanía y democracia que entró a solaparse formalmente con la enseñanza de las ciencias sociales (p. 140).

Así, se han promovido cuestionamientos en la institución, sobre los espacios académicos de política, economía y formación ética, llevando al docente investigador a explorar la alternancia de contenidos desde diferentes fuentes y abordajes experienciales, buscando la manifestación de los conocimientos en estas áreas a partir de la lectura, la escritura y la expresión verbal en el aula. De esta forma, se inicia una apertura a ejercicios y actividades que fomentan una postura dialógica y creativa de los estudiantes a partir de la reflexión

teórico-práctica de estas áreas, y de su desarrollo didáctico a partir de la denominada lectura minuciosa, la escritura sustantiva y las prácticas filosóficas sobre la realidad actual de los estudiantes en el ámbito escolar (Díaz, 2018).

La propuesta planteada es la continuación del proyecto de investigación educativa denominado: “Desarrollo de habilidades en pensamiento crítico a partir de la propuesta de lectura minuciosa y escritura sustantiva en las clases de ciencias sociales”, iniciado desde el año 2018 y concluido en el 2021.

En la ejecución del análisis de resultados y conclusiones del proyecto anterior, y del proceso exploratorio iniciado en el primer semestre del 2021 con la investigación actual, se pudo detectar que los estudiantes tienen potencial para expresar lo que les afecta en su realidad inmediata, pero se les dificulta establecer relaciones y comprender situaciones conflictivas, que los lleva a dilemas concebidos como irreversibles. Al iniciar ejercicios dialógicos, se evidencia en los participantes un desconcierto y cierto desencanto sobre los posibles procesos para solucionar problemas aplicados a situaciones sociales concretas. Además, manifiestan cómo se va diluyendo su horizonte de sentido en hallar unas alternativas que consideran incomprensibles, y en una búsqueda imposible de soluciones a las afectaciones que los aqueja. Lo que ellos consideran pertinente para solucionar una situación conflictiva, la asumen como una posición personal y conciben ciertas críticas frente a una temática o dilema cotidiano. El problema reside en que no lo hacen de una forma metódica ni organizada. La mayoría de esas posturas asumidas por los estudiantes generan una mayor brecha entre los procesos de aprehensión real de conocimientos y las vivencias desarrolladas en las prácticas de aula, que se convierten en momentos superficiales de trabajo de clase.

Es por estas razones que surge la idea de organizar un espacio curricular y didáctico que trascienda los inconvenientes y rezagos metodológicos-disciplinares, para convertirlo en una oportunidad de formación transdisciplinar escolar. Esta propuesta que atraviesa la filosofía, la ética y las ciencias sociales se componen de dos preceptos fundamentales: el primero, la ética y la filosofía como el ejercicio reflexivo y metodológico para adentrarse en las disciplinas

sociales escolares que les permita visualizar tanto los conflictos como las posibles decisiones. El segundo, concebir a la política como la acción fáctica y expresiva de la reflexión dialógica y consensuada de la realidad social, que permita tomar decisiones de carácter ético y normativo.

En este marco de referencia se define un objetivo principal para la investigación el cual consiste en describir los niveles de desarrollo de pensamiento crítico a partir de los ejercicios de lectura compartida y práctica filosófica elaborados por los estudiantes de la educación media de la jornada tarde del colegio Carlos Albán Holguín. Asimismo, se desprende tres objetivos específicos. El primero consiste en identificar y comparar las habilidades de pensamiento crítico alcanzadas a partir de la aplicación de la prueba Hape-Ith en las clases de ciencias sociales en los últimos 4 años.

El segundo tiene la intención de identificar las prácticas filosóficas y los ejercicios de lectura compartida a partir de la aplicación de la prueba Hape-Ith, las entrevistas y el grupo focal en el año 2022. El tercero pretende contrastar los resultados generales de los cuestionarios con las percepciones de los estudiantes de la educación media y del docente investigador sobre el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, a partir de la lectura compartida y la práctica filosófica en las prácticas de aula; asimismo se tendrán en cuenta los escenarios escolares alternativos abordados con los niños del ciclo uno de la básica primaria en la jornada tarde.

1. Estructura teórica

El adentrarse en el mundo del pensamiento, se han definido diferentes horizontes de sentido para poder comprender este acto tan sublime de la existencia. Los seres vivos funcionan sobre bases materiales y conjuntos de sistemas interconectados biológicamente, pero una sola especie tiene la capacidad de preguntarse: ¿Por qué?, o ¿para qué? o ¿Cómo? se dan estas operatividades naturales, sociales y culturales: el ser humano.

Desde esta mirada, el pensamiento como acto y como esencia, debe tenerse en cuenta para todo tipo de formación humana, y para nuestro caso, desde la posibilidad de analizarlo y valorarlo de manera asertiva. Esta perspectiva es conceptualizada desde varias posiciones teóricas, y se denomina pensamiento crítico.

La primera perspectiva retoma la concepción de Halpern, citado por Nieto, Saiz y Orgaz (2009) en donde nos dicen que, el pensamiento crítico es:

La clase de pensamiento que está implicado en la resolución de problemas, en la formulación de inferencias, en el cálculo de probabilidades y en la toma de decisiones [...] Cuando pensamos críticamente evaluamos los resultados de los procesos del pensamiento [...] pero también implica evaluar el proceso mismo del pensamiento [...] (p. 2).

De acuerdo con lo anterior, para este ejercicio investigativo se tiene como referentes para entrelazar estas posiciones teóricas sobre que es pensar críticamente las posturas de Paul y Elder (2005) sobre el pensamiento crítico y los estándares universales. En su propuesta de modelos de pensamiento dialógicos este autor plantea,

un conjunto de estrategias que permiten de manera sistemática promover habilidades de selección de argumentos reflexivos, descartar los puntos de vista únicos, oponerse a los prejuicios, a las neutralidades puras, y las visiones simplistas de las cosas y los pensamientos irracionales (Díaz, 2018 p. 29).

En la segunda perspectiva, se puede establecer según Díaz (2018) que, el pensamiento crítico es la capacidad de la persona para desarrollar habilidades interpretativas del mundo. Además de valorar reflexivamente lo que conoce desde su experiencia en una realidad específica; ello dado por unas situaciones cognitivas, afectivas y expresivas.

Cognitivas, en la medida que se piensa lo que se hace y por qué se hace. Se trata de concebir una lectura de sí mismo, o una autovaloración que permita inferir o reflexionar qué se comprende o se sabe sobre esa realidad. Afectivas, desde esa capacidad o aptitud de sentir o de percibir todo lo que está alrededor -estesia- (Definiciona, s.f., definición 1), y cómo perturba este vínculo la experiencia del sujeto que conoce y moviliza sus actitudes, juicios y cuestionamientos sobre el proceso de pensamiento. Expresivas, en la medida en que se exterioriza lo cognitivo y lo afectivo, al explorar aquellos procesos que impulsan a los sujetos a ser de una manera particular y de pronunciarse desde sus prácticas de interpelación (Díaz, 2018).

De esta forma, el pensamiento crítico se desglosa de manera transversal en el ámbito educativo, desde unas acciones pedagógicas orientadas por estándares y competencias, las cuales responden a unas condiciones previstas por las áreas de conocimiento o saber. Los estándares intelectuales universales como los denomina Paul y Elder (2003), “son estándares que deben usarse cuando uno quiera verificar la calidad del razonamiento sobre un problema, asunto o situación” (p. 10).

Desde el campo de la educación ética y filosófica escolar, así como desde las ciencias sociales, políticas y económicas en la educación secundaria, estos estándares y competencias se desglosan a partir de diferentes tipos de habilidades (Parra, 2022). Las primeras enfocadas en los estándares intelectuales universales que permiten evaluar el pensamiento, y orientan los rasgos intelectuales, virtudes o disposiciones de los seres humanos. Estas competencias se basan en los estándares desde las ciencias sociales de acuerdo con Paul y Elder (2005) y Parra (2022): claridad, precisión, relevancia, profundidad, lógica, exactitud, importancia, y justicia.

De esta forma, al partir del último estándar, se desarrollan las segundas habilidades que permiten alcanzar una dimensión importante del pensamiento crítico: las competencias que tratan con las barreras para el desarrollo del pensamiento racional. El ser humano converge - en su gran mayoría- en dos tendencias que se naturalizan en las acciones sociales establecidas por las organizaciones político-económicas globales y locales. Su modo natural de

pensamiento se focaliza mayoritariamente en tendencias ego y socio céntricas, es decir, las primeras centradas en sí mismo, y las segundas desde un grupo hermético particular. En consecuencia, para alcanzar un pensamiento racional, es necesario adentrarse y confrontar esas dos tendencias que tienen unas particularidades.

El pensamiento egocéntrico entiende la realidad en función del beneficio propio, en donde se buscan recompensas y reconocimientos focalizados en una condición egoísta, pasando por encima de las necesidades y derechos de los demás. Es la pretensión de defender las creencias individuales sin reparos o cuestionamientos. Por otro lado, el pensamiento socio céntrico es una bifurcación del pensamiento egocéntrico. Intenta alcanzar lo que un individuo y su grupo desea a toda costa, sin tener en cuenta las vulnerabilidades y necesidades de los otros grupos o comunidades. Se trata de interiorizar sin reparos las creencias, comportamientos y criterios morales, evitando racionalizarlas en un marco ético, filosófico, político y social contextual (Paul y Elder, 2005). De hecho, para alcanzar un pensamiento racional, los seres humanos se pueden constituir como personas reflexivas, en el momento que dominen de manera directa su ego y socio centrismo y lo lleven a sus mínimas proporciones (Paul y Elder, 2005).

Las terceras habilidades para promover competencias de pensamiento crítico hacen énfasis en los procesos de aprendizaje. De acuerdo con Paul y Elder (2005) se denominan el arte de estudiar, aprender y de hacer preguntas esenciales. Desde estas, los estudiantes que orientan un pensamiento crítico:

[...] están comprometidos a desarrollar sus propias capacidades de razonamiento para que puedan aprender en cualquier dominio de pensamiento, materia o disciplina. [...] En lugar de ver la información y las ideas como fragmentos que se traen a la mente, reconocen que toda disciplina es un sistema de ideas que debe integrarse uno con el otro y con ideas de otras disciplinas. Además de mantener esas ideas durante toda su vida y poder emplearlas posteriormente cuando las necesiten (Paul y Elder, 2005 p. 42).

Las cuartas habilidades se basan en la propuesta de lectura minuciosa, escritura sustantiva y expresión verbal escolar. Estas, pretenden que la mente de manera reflexiva mejore su pensamiento al pensar en él de modo consiente (Paul y Elder, 2005), e implemente unos niveles y habilidades lectoras y escritoras para comprender mejor la realidad social y poder expresarla. De acuerdo con Parra (2022) los niveles de competencia son: exploro mis ideas y procesos de razonamiento verbal, enuncio con mis propias palabras las ideas principales, analizo lo que leo, escribo y hablo, evalúo lo que leo, escribo y hablo y me asumo desde el papel o rol del autor.

Al mismo tiempo, es primordial los ejercicios de lectura compartida, para ello, Aisenberg (2018) propone unos pasos para tener en cuenta:

[...] se plantea una problemática, se leen textos, se reconstruyen sus ideas en el trabajo compartido, hay intercambio de opiniones y argumentaciones, intervenciones del docente que propone relecturas, que recentra la discusión cuando entiende que los chicos se están yendo del tema o que hay algo que no entendieron (p. 31).

Por último, están las habilidades que se enfocan en dominios o tópicos específicos de algunos temas que atraviesan la formación humana. De ellas se resalta: las capacidades de razonamiento y las prácticas estéticas de afección y expresividad ética, filosófica, política y social. Cuando se habla de las capacidades de razonamiento, se refiere al proceso de razonar correctamente los asuntos y las situaciones éticas, sociales y políticas. Los seres humanos establecemos unas pautas de organización que ha posibilitado diferentes formas de estar y vivir en el mundo, estas pautas se han catalogado como principios morales y normativos. Los primeros abarcan los segundos, pero hacen énfasis en las costumbres, valores y creencias de una persona o de un grupo social. Los segundos son los que están ceñidos a la norma, que crea derechos y obligaciones. De acuerdo con Paul y Elder (2005), para reflexionar y actuar sobre estos principios, la manera adecuada del razonamiento ético se da en dos vías: una, en donde prevalecen las acciones que buscan el bienestar de los demás, y otra, quienes dañan ese bienestar y por tanto merecen toda nuestra crítica.

Estos autores enfatizan, en la posibilidad de crear y poner en funcionamiento unas capacidades personales de razonamiento, que reviertan esos elementos constitutivos de la condición humana: el egoísmo pleno, los prejuicios incuestionables, las justificaciones imprecisas e individualizadoras, y la toma de decisiones sociales autoritarias. Además, se puede afirmar que estas orientaciones se hacen más vigentes en la humanidad de hoy, determinadas por eficaces estrategias económicas e ideológicas, que les dan un sentido particular a las formas culturales vigentes, a las acciones políticas regionales y locales, y a las normas morales y jurídicas que se establecen en las distintas comunidades. De acuerdo con Paul y Elder (2005) esto podría revertirse por medio del “cultivo sistemático de la justicia de pensamiento, honestidad, integridad, autoconocimiento y con una profunda preocupación por el bienestar de los demás” (p. 47).

En cuanto a las prácticas estéticas de afección y expresividad, se retoma tanto los valores universales que proponen Paul y Elder (2005), así como la propuesta de las prácticas filosóficas (Sumiacher, 2018). Para estos autores, desmontar la idea de los valores abstractos para convertirlos en acciones prácticas y reflexivas, son los elementos esenciales para entender la vida humana. En otras palabras, se trata de ver en la filosofía, la ética, las ciencias sociales y la formación política, una necesidad de vida que se convierte en nuestra casa común puesta en presencia de los otros. Se trata entonces, de proponer unas prácticas que sensibilicen y permitan la interpelación y la expresividad libre sobre un modo de realidad; en palabras de Herrera (2015) corresponde a concebir que:

[...] la vida humana no es un concepto, una idea, un horizonte abstracto o concreto, no es un “modo de ser”, sino un “modo de realidad”, porque es desde la vida humana desde donde se encara la realidad, que se constituye a partir de un horizonte ontológico (p. 30).

Al respecto conviene decir que, las prácticas filosóficas coinciden con el desarrollo de las habilidades de afección y expresividad, y, por tanto, se retoma la propuesta de Sumiacher

(2018), para la investigación. El autor expresa que hay tres características que demarcan lo que es una práctica filosófica: “la existencia de suficiente teoría que fundamente la práctica que se está haciendo, el desarrollo de un quehacer intersubjetivo y la presencia de un sentido filosófico para los involucrados” (p.4). La primera condición para el desarrollo de una práctica filosófica, parte de la teorización de las experiencias de vida, así como de la conceptualización que se haga de las realidades sociales.

Se trata entonces de poner a disposición todas las condiciones escriturales que atraviesan las interpretaciones o explicaciones que se pretenden obtener a partir del objeto de estudio a explorar. Así como, de los diseños metodológicos que sobresalen al internarse en el mundo de los libros, de los artículos académicos y demás formas de escritura que permitan orientar los marcos analíticos o comprensivos de la situación y contexto. Debe señalarse que

[...] la teoría desarrolla o construye principios generales para definir los elementos epistémicos o la disciplina misma según el nivel de abstracción en que se encuentre el desarrollo teórico [...] no es suficiente con la existencia de textos científicos; evidentemente las personas que realizan prácticas filosóficas tienen que estudiarlos y conocerlos (Sumiacher, 2018 p. 4).

La segunda condición para que se pueda establecer una práctica filosófica, tiene en cuenta una condición de intersubjetividad. Según Sumiacher (2018) las acciones propuestas por las personas vinculadas en una práctica reflexiva parten del principio de compartir un sentido común, es decir, un horizonte grupal en el que están inmersos los participantes. Del mismo modo, se requiere una actividad constante de sucesión de roles que les permita pasar de ser actores receptivos a agentes activos del ejercicio de pensamiento filosófico.

La tercera condición consiste en organizar y orientar un sentido filosófico para las personas participes, ello es entendido como un sentido interpretativo y explicativo en expansión. Desde el punto de vista de Sumiacher (2018) “es un curso de actos y procesos conectados, de actos de pensar, sentir, observar, tocar, moverse, etc. No es tanto una forma a priori, sino una forma

que se realiza en el mismo transcurrir” (p.8). Por esta razón, las acciones deben ir encaminadas a varios propósitos compartidos por las propuestas de Paul y Elder (2005), que Sumiacher y Ramírez (2017/2019) condensan de la siguiente manera:

. Incrementar el sentido dialógico de las prácticas, es decir, constituir comunidades que posibiliten: “dialogar para tomar decisiones, dialogo para la construcción de ideas, dialogar para enseñar contenidos escolares, diálogo por equipos y para sí mismo, y, dialogar utilizando el debate y la argumentación” (p.8).

. Promover constantemente el arte de indagar y de aprender a hacer preguntas fundamentales en la formación ética y las ciencias sociales, políticas y económicas.

. Desarrollar habilidades de pensamiento tales como: “trazar relaciones entre ideas, proyectar para construir, jugar para generar aprendizaje, pensar empáticamente; ejemplificar, crear y aplicar ideas y conceptualizar” (p.8).

Es importante utilizar herramientas de la filosofía para niños que permita afianzar las prácticas de lectura compartida entre el docente y los estudiantes de la media, y de ellos con los estudiantes de primaria.

Para estos autores, lo fundamental es coincidir con las tres condiciones de la práctica filosófica en contextos intersubjetivos, que posibiliten procesos filosóficos con los otros: docentes, pares estudiantiles y comunidad en general.

Si se tiene en cuenta lo anterior, se pretende entonces que, los estudiantes sean capaces de identificar los conflictos, asuntos y situaciones filosóficas, éticas y sociales. Para luego, razonar bien o coherentemente acerca de ellas, contrastar perspectivas, y claro está, asumir una posición política y ética como acción de vida. En palabras de Herrera (2015) citando a Dussel (2007), esa racionalidad se denomina el principio filosófico y ético material, y lo expresa de la siguiente forma: “Todo el que obre éticamente debe producir, reproducir y desarrollar la vida humana en comunidad, en último término de toda la humanidad, es decir, con pretensión de verdad práctica universal”. (Herrera, 2015 p. 34).

La última categoría trabajada corresponde a lo que se denomina unidad didáctica y abarca no solo su definición, sino además la manera como se diseñó. La propuesta de intervención en el aula parte de un ejercicio planificado a partir de lo que se denomina unidades didácticas. De acuerdo con Gómez y Puentes (2017) Una Unidad didáctica es

[...] un conjunto de elementos pedagógicos dispuestos organizadamente para desarrollar una clase en un tiempo, espacio y contexto determinados [...] debe tener en cuenta no solo los contenidos a trabajar, sino que también ha de considerar los objetivos procedimentales y valorativos necesarios para desenvolver la clase [...] los principales componentes que se proponen como partes de la unidad, complementados con criterios orientadores para la toma de decisiones en su diseño (p. 43).

En la planificación de las unidades didácticas se hizo énfasis en desplegar una revisión paso a paso que permitió a los estudiantes explorar diferentes técnicas y herramientas de trabajo en el aula, que facilitaron la autoobservación de sus quehaceres y a la vez, proponer los cambios o ajustes necesarios para su desarrollo.

La motivación de las unidades didácticas se traduce en las necesidades vistas en los procesos de socialización diagnóstica de las posibles temáticas a trabajar, así como de la aplicación de auto y coevaluaciones en aula física y virtual que permitieron la materialización de unas estrategias, técnicas y herramientas que facilitan los procesos de aprendizaje.

En cuanto a las temáticas y estrategias de aprendizaje, es evidente la necesidad de aproximar a los estudiantes a unos conceptos que las determinan y a una manera para abordarlos. Los conceptos de acuerdo con Gómez y Puentes (2017) son “esas categorías estructurantes que permiten entender la realidad y se construyen mediante un complejo proceso de abstracción y síntesis frente al análisis de los diferentes sectores de la sociedad” (p. 45). Por otro lado, están las estrategias de aprendizaje cuya finalidad es evidenciar los procedimientos o conjunto de pasos y habilidades que fueron adquiriendo y empleando de forma intencional los estudiantes

como instrumento flexible para instruirse significativamente y solucionar problemas y demandas académicas (Díaz Barriga, et al. 1991). Estos dos componentes se trabajan en dos acciones didácticas complementarias. La primera desde las aulas de clase de los estudiantes de la media. En el cuadro se sintetiza las acciones didácticas propuestas:

Tabla 1. Unidad curricular grado décimo y once

Temáticas, conceptos y estrategias de aprendizaje de las unidades didácticas en la formación media en ciencias sociales, políticas, económicas y ética.	
Temática/concepto	Estrategia de Aprendizaje.
Concepciones de pensamiento crítico: Criticar, ser criticado, ser crítico, ser crítico.	Explorando ideas. Trabajo cooperativo y colaborativo. Aplicación de cuestionarios sobre habilidades de pensamiento crítico
Concepciones sobre la formación ética y política: opinión, participación, poder, representación, elección, juicio ético y político, dilemas sociales, toma de decisiones morales, políticas y económicas.	Elaboración de mapas mentales, Observación y explicación participante en las actividades.
La opinión individual y colectiva como principio del pensamiento ético político y económico. Afecciones socioemocionales en la postpandemia La pregunta como elemento sustancial para entender la realidad desde una perspectiva ética: las preguntas obvias, trágicas e institucionales. El arte de preguntar: preguntas abiertas, literales, inferenciales, críticas y filosóficas.	Indagación, socialización y profundización temática situacional. Aplicación de cuestionarios de lectura crítica y prácticas filosóficas
Comprendiendo los conceptos de poder político, económico, social y cultural.	Elaboración de esquemas y organizadores gráficos: mapas conceptuales. Debates y aplicación de cuestionarios sobre formación política.

Escenarios de la Ética, las ciencias sociales, políticas y económicas: trabajo de campo en otros espacios del colegio (zona lúdica y aulas de clase de primaria)	Narrativa de experiencias de aprendizaje al interior y exterior del aula. (cambios de ambiente de aprendizaje)
<p>Mi perspectiva de la formación ética, política y económica desde textos narrativos y argumentativos.</p> <p>Libertad, igualdad, autoridad, derechos, justicia, relaciones humanas, trabajo, estilos de vida, tiempo libre, el dinero, el mercado, cambio justo, el problema económico, oferta y demanda, comercio justo, consumismo, la codicia económica, el coste de la tierra, la riqueza, pobreza, desigualdad y globalización.</p>	<p>Escribo y comparto lecturas, escrituras y expresiones verbales contrastando los autores de los libros guía (“¿Qué haría Marx... como los grandes pensadores políticos resolverían tus problemas cotidianos?” Southwell (2018); “¿Qué haría Nietzsche?... como los grandes filósofos resolverían tus problemas cotidianos”; “La política explicada a los niños y jóvenes” editorial desde abajo (2002). y las habilidades de pensamiento.</p> <p>Reconocimiento de procesos (valoración autónoma y entre pares estudiantiles).</p> <p>Aplicación de cuestionarios sobre niveles de lectura crítica en el aula.</p>
<p>Cho-conversatorio presencial o virtual: las ciencias sociales y políticas como posibilidad de vida y reivindicación personal y colectiva.</p> <p>Pensamiento crítico y... la identidad, la libertad, la responsabilidad, el amor, la muerte.</p>	<p>Planteamiento de Preguntas o cuestionamientos sobre la condición de aprendizaje discusiones, charla y diálogo entre estudiantes.</p> <p>Empoderamiento de situaciones cotidianas (reflexionar sobre la realidad).</p> <p>Ejercicios de síntesis a partir de la elaboración de textos expositivos y argumentativos finales, así como de técnicas como los comics y la colaboración con otras áreas de conocimiento en la sustentación de trabajos (galería de escritores).</p>

Fuente: elaboración propia

La segunda, desde los espacios alternativos de formación establecidos en la zona lúdica y académica de la básica primaria. Se tiene en cuenta la propuesta de Díaz (2022), Accorinti (2000), Sharp y Splitter (2006):

Tabla 2. Propuesta de intervención proyecto grado once

Proyecto grado once: pensatorio albanista: jugar, leer y pensar... un espacio para la formación de estudiantes de la educación media y la básica primaria desde una perspectiva filo/ética y social.	
Actividades basadas en los textos y material de apoyo: Lis un Relato de Filosofía Para Niños, editorial Manantial (2000). Hospital de Muñecas, Ediciones De La Torre (2006).	
Campo de la realidad a reflexionar	Tema de intervención
1ra. intervención: Los nombres y la identidad	Sesión 1. Plan de discusión y ejercicio nombres. Planeación previa, organización de acuerdo con los criterios y respetar los momentos de intervención
1ra. intervención: La identidad y el cambio	Sesión 1. Planes de discusión y ejercicio nombres y cambio
2da. intervención: Hospital de muñecas capítulo 1. ¿Qué es una persona?	Sesión 2. Idea principal y ejercicio todos y ¿Qué es una persona?
2da. intervención: Hospital de muñecas capítulo 1. ¿Qué es un muñeco?	Sesión 2. Idea principal y ejercicio ¿Qué es un muñeco? Y coleccionar.
3ra intervención: Preguntar	Sesión 3. Idea orientadora y ejercicio preguntar.
3ra intervención: El gusto, la mentira y la verdad	Sesión 3. Planes de discusión: nombres y gusto, nombres y cambio, decir la verdad y mentir.
4ta. intervención: Hospital de muñecas capítulo 1. ¿cuántos años tienes?	Sesión 4. Idea principal, plan de discusión y ejercicios ¿cuántos años tienes?; ¿Cuántos años tiene tu muñeco/a?; poner nombres.
4ta. intervención: Hospital de muñecas capítulo 1. ¿de dónde vienen las cosas?	Sesión 4. Idea principal, plan de discusión y ejercicios ¿de dónde vienen las cosas?; colores; causa y consecuencias.
5ta intervención: Estar confundido	Sesión 5. Idea orientadora y ejercicios: estar confundidos, buenas razones y los modales; mirar los problemas con ojos de niño y razones suficientes y relevantes.
5ta intervención: Buenas razones y modales	
5ta intervención: Mirar los problemas con ojos de niño	
5ta intervención: Razones suficientes y relevantes	
6ta. intervención: Hospital de muñecas capítulo 1. ¿pueden los muñecos hablar a las personas?	Sesión 6. Idea principal, plan de discusión y ejercicios similitudes y diferencias; ¿pueden los muñecos hablar a las personas?; ¿son reales los muñecos?

6ta. intervención: Hospital de muñecas capítulo 1	Sesión 6. Idea principal, plan de discusión y ejercicios contradecir; ¿Cómo podemos decir lo que es verdad?; probarlo.
7ma. intervención: Los fantasmas y los miedos	Sesión 7. Idea orientadora y ejercicios: los fantasmas y los miedos, conocer y saber; bueno y malo.
7ma. intervención: Conocer y saber ¿soy un tonto?	
7ma. intervención: Bueno y malo	
8va. intervención: Hospital de muñecas capítulo 2. ¿Cómo sabemos que es bueno para nosotros?	Sesión 8. Idea principal, plan de discusión y ejercicios no saber que hacer; ¿Cómo sabemos que es bueno para nosotros?; reglas
8va. intervención: Hospital de muñecas capítulo 2. ¿Qué es una buena persona?	Sesión 8. Idea principal, plan de discusión y ejercicios ser demasiado joven; ¿Qué es una buena persona?
9na. Intervención: Buenas razones	Sesión 9. Idea orientadora, plan de discusión y ejercicios: buenas razones, no lo tengo claro y la propiedad.
9na. Intervención: No lo tengo claro	
9na. Intervención: La propiedad ¿Cuándo algo es mío?	
10ma. intervención: Hospital de muñecas capítulo 2. ¿Qué son las palabras?	Sesión 10. Idea principal, plan de discusión y ejercicios ¿Qué es un profesor?; ¿Qué son las palabras?
10ma. intervención: Hospital de muñecas capítulo 2. ¿Qué es un amigo?	Sesión 10. Idea principal, plan de discusión y ejercicios ¿Qué es un amigo?; ¿Qué es una buena razón?
11va intervención: Ser “de verdad”	Sesión 11. Idea principal, plan de discusión y ejercicios ser de verdad, crecer y similar y diferente
11va intervención: Crecer	
11va intervención: Similar y diferente	
12va. intervención: Hospital de muñecas capítulo 3. tratarnos unos a otros como personas.	Sesión 12. Idea central, comunidad de dialogo y actividades: la verdad y tratarnos unos a otros como personas.
12va. intervención: Hospital de muñecas capítulo 3. ser egoísta	Sesión 12. Idea principal, plan de discusión y ejercicios vamos a jugar un juego, ser egoísta.
13va intervención: La belleza	Sesión 13. Idea principal, plan de discusión y ejercicios la belleza, porque pienso lo que pienso, lo
13va intervención: Porque pienso lo que pienso	

	uno y lo múltiple, es una buena razón y ¿Qué es un cuento?
14va intervención: Hospital de muñecas capítulo 3. Romper una regla	Sesión 14. Idea central, comunidad de dialogo y actividades: romper una regla, felicidad, mentir, ser responsable y pasar un buen día.
15va intervención: Hospital de muñecas capítulo 3. Un buen día.	Sesión 15. Idea principal, plan de discusión y ejercicios pasar un buen día,
16va sesión: cierre de intervención	Se desarrollará un ejercicio colaborativo y lúdico para que los estudiantes de grado 101, 102, 103 y 202 roten por los salones de grado once, relacionando las temáticas trabajadas con el día de los niños en Halloween.

Fuente: elaboración propia

La ejecución de las unidades ha sido el ejercicio que se ha venido desarrollando desde inicios del 2021, aunque tiene sus antecedentes y parte del diagnóstico del año 2020. En cada actividad se ha especificado ya sea a manera de taller, guía, tutorial, clase virtual o presencial los desempeños, procedimientos y contenidos orientados desde la directriz que nos da Gómez y Puentes (2017): “responde a la pregunta del cómo, cuándo y dónde, con indicaciones claras y precisas de lo que se debe hacer, cómo se debe hacer, qué se espera obtener, junto a los tiempos indicados para ello” (p. 45). De esta forma se utiliza la indagación de ideas previas sobre situaciones y/o dilemas cotidianos en la etapa exploratoria; el desarrollo de ejercicios de lectura minuciosa, escritura sustantiva y razonamiento verbal en las actividades guiadas; y, diálogo y discusión valorativa de los tópicos orientados en las clases de formación política, económica y ética trabajados; así como de la evaluación desarrollada en las actividades de intervención en primaria. Todo ello en la etapa de síntesis de cada periodo escolar.

Las unidades didácticas concluyen con el proceso de evaluación continua, la cual es “aquella que aporta a que el estudiante gradualmente comprenda la dinámica de sus procesos y se comprometa en sus propios planes de cualificación” (Gómez y Puentes, 2017 p. 46). Esta evaluación es también denominada por Perkins (2010) como comunicativa y continua, la cual permite la valoración de procesos cognitivos, afectivos y expresivos en el aula de clase tanto a nivel individual como colectivo. Da la opción de seguir procesos de realimentación

constantes e interactivos entre docentes y estudiantes. La evaluación continua al ser una evaluación procesual tiene en cuenta los niveles de comprensión propuestos en el proceso de aprendizaje, permitiendo ver cuales habilidades de pensamiento crítico se alcanzaron, cuales no y como se puede mejorar (Díaz, 2018).

2. Metodología

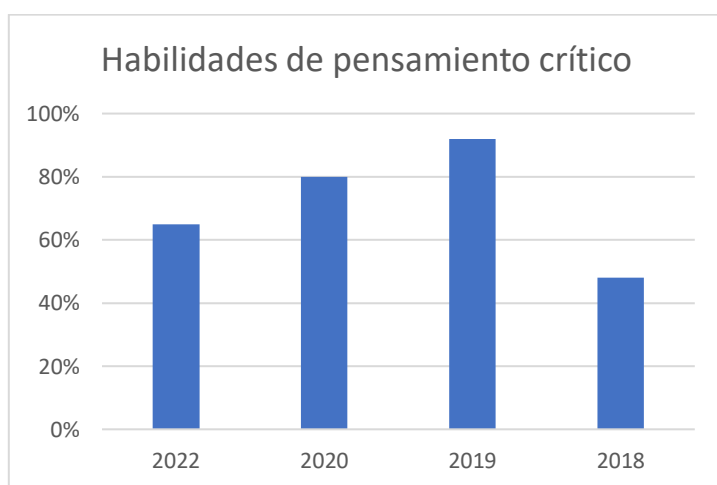
La investigación se propuso a partir de un paradigma pragmático, puesto que se focaliza en procedimientos prácticos y aplicables que buscan la construcción de significados (Shannon-Baker, 2016). Asimismo, busca conectar el marco teórico antes y posteriormente a la obtención de datos. El diseño que se articula al paradigma se fundamenta en un método investigativo mixto concurrente, que pretende comparar la información alcanzada desde distintos tipos de datos. Es por tal razón que se contrastaron resultados cuantitativos y cualitativos para obtener un sentido interpretativo más abarcador y con mayor profundidad del objeto de estudio. Esta propuesta combina criterios fundamentales para la definición de categorías que permiten evidenciar el alcance desarrollado de pensamiento crítico a partir de las prácticas filosóficas y las lecturas compartidas en los espacios académicos de ciencias sociales, económicas y políticas.

En el diseño investigativo se empleó la recolección de datos cuantitativos y cualitativos analizados y revisados separadamente, pero integrando una triangulación de métodos. Desde los criterios cuantitativos se utilizó el método descriptivo, con la intención de referir condiciones específicas de las categorías. Para ello, se elaboró e implementó una prueba sobre habilidades de pensamiento crítico y prácticas filosóficas que tuvo en cuenta la propuesta de Hape-Ith de Acevedo y Carrera (2002) y Parra (2022). De igual forma se elaboró otro cuestionario sobre los niveles de lectura minuciosa y expresión verbal en el aula retomado de Parra (2022). Las dos pruebas posibilitaron describir los hallazgos porcentuales de su aplicación a la muestra y compararse en las etapas de investigación establecidas. Igualmente permitió demostrar los adelantos y regresiones de las habilidades y niveles propuestos.

En cuanto a los criterios cualitativos se manejó el método fenomenológico al focalizarse en las percepciones de los estudiantes y el investigador sobre las categorías surgidas a partir de las intervenciones en los espacios de clase normal y los alternativos. Por lo tanto, se trabajó con instrumentos y técnicas como el diario de campo para la observación participante (Gibbs, 2012), un grupo focal (Gibbs, 2012) con los estudiantes y una entrevista semiestructurada (Gibbs, 2012) a 15 estudiantes. La población de la jornada tarde de grado sexto a once es de 2200 estudiantes aproximadamente y la muestra fue de 97 jóvenes mujeres y hombres en rangos de edad de los 14 a 19 años que cursaban los grados décimos y once desde el 2021 hasta el 2022. En las etapas metodológicas se validan los instrumentos por parte de pares académicos con formación en maestría del colegio donde se desarrolla la investigación.

3. Resultados

Para evidenciar el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, se contrastó los resultados de la prueba Hape-Ith en tres momentos clave. El primero, los años previos a la pandemia (del 2018 al 2019) el segundo durante la pandemia (2020) y el tercero el periodo de postpandemia (2022). De esta manera, la visualización de las habilidades desarrolladas se presenta gráficamente en la Figura 1:



Fuente: elaboración propia

En cuanto a las habilidades de pensamiento crítico alcanzadas, de acuerdo con la prueba Hape-Ith aplicada, para el año 2018 se encontraba por debajo del 50%. Durante ese periodo se inicia con la articulación de la propuesta de enseñanza de las ciencias sociales a través de la lectura minuciosa y escritura sustantiva propuesta por Paul y Elder (2005), por tanto, los estudiantes iniciaban a explorar las diferentes habilidades propuestas en cada unidad didáctica y reconocían qué se les dificultaba y cómo, casi nunca relacionaban los aprendizajes enseñados antes con lo que trabajaban en ese momento, es decir, no eran conscientes de los conocimientos adquiridos o de su utilidad. Por otro lado, reconocían en su gran mayoría que se les hacía muy difícil encontrar alternativas para resolver un problema en cualquier situación, pero particularmente problemas sociales.

Mientras tanto, al concluir el año 2019 el incremento en habilidades de pensamiento aumento significativamente a un 92% ya que se dispuso de factores determinantes para mejorar procesos de enseñanza: diversos ambientes de aprendizaje, nuevas instalaciones del colegio, valoración positiva de las actividades didácticas propuestas y un ejercicio asertivo de evaluación que implicaba la valoración autónoma, entre pares y con el docente.

Para el 2020 por la situación de la pandemia el porcentaje disminuyó a un número del 80%, de lo cual una parte de los estudiantes reconocían que, casi nunca trataban de relacionar lo que aprendían de manera remota o por guías de trabajo autónomo con su entorno y vida cotidiana; y que además les parecía muy difícil tratar de solucionar sus problemas educativos y todos los aprendizajes en general, por la falta de medios tecnológicos, motivación, concentración y buen uso de prácticas de estudio. Sin embargo, otra parte de estudiantes que contaron con las condiciones para su aprendizaje, en las entrevistas reconocían que las estrategias estipuladas por el docente en el marco de la virtualidad fueron efectivas para continuar desarrollando habilidades de pensamiento social, que se potenciaban a un pensamiento crítico:

Actualmente los temas que estamos viendo en la pandemia se trata de eso, de ver las cosas detalladamente, y ya yéndome al pasado, ósea, no solo en la presencialidad puedo notar como nos incluimos con nuestra vida en la realidad, sin perder como la

idea de que estamos viendo las ciencias sociales. (Estudiante 2, comunicación personal, 5 de julio del 2021).

Para el año 2022 hay una disminución del desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en un 15% comparado con el año anterior, puesto que, al completar el cuestionario por tercera vez, en los registros de campo, los estudiantes manifiestan ser más conscientes de las preguntas que se establecieron, y la vez la posibilidad de contestar con un mayor grado de sinceridad de acuerdo con su proceso en la parte final del proyecto. Sin embargo, de acuerdo con el análisis del cuestionario reconocen que mejoraron sustancialmente en la capacidad de evaluar los efectos positivos y negativos de una acción o situación, colocando de manifiesto el uso del estándar universal de la claridad. Esto lo manifiestan también en el grupo focal desarrollado:

Me pareció muy interesante el tema de la política ya que yo como alumna siendo menor de edad prestaba poca atención a ello, y ahora ya con el tema visto, ya me llamó más la atención... es ponerle más cuidado y enfocarme en ello. También me gusto el acompañamiento con los chiquis porque de alguna u otra forma estamos teniendo un vínculo con ellos muy profundo lo cual los ayudará a ellos y a nosotros como personas que somos (Estudiante 15, comunicación personal, 8 de agosto del 2022).

Igualmente, reconocen que casi siempre después de ver, leer o escuchar alguna información sobre un tema, pueden decir sus ideas encajándolas de manera organizada, es decir utilizan el estándar universal de la lógica.

Lo que más me ha gustado de este año, es que desde el principio hemos hablado mucho de política y viéndolo desde algo muy real y que nos une a todos, siento que las clases con el profe y las diferentes actividades, han hecho que me interese por la política y por todo lo que hace que una mala decisión sea catastrófica. (Estudiante 11, comunicación personal, julio 12 del 2022).

En cuanto a la relación del pensamiento crítico y las prácticas filosóficas es fundamental reconocer como las comunidades de diálogo establecidas en las aulas de clase se pueden llevar a otros escenarios. Gracias a estas estrategias, se manifiestan diálogos horizontales ya sea entre pares estudiantiles de la educación media, así como del rol de los muchachos de grado once orientando el diálogo con los niños de primaria. El proyecto *pensatorio albanista* dicen los estudiantes:

Nos brindó la capacidad de conocernos mejor, también pues la actividad de enseñarle a los niños de primaria es algo interesante ya que obliga a las mentes a pensar en nuevas maneras para enseñar (Estudiante 14, comunicación personal, 8 de agosto del 2022).

La actividad de pensadores albanistas, por qué nos profundiza más en la solución de problemas, más énfasis en la política y sus leyes (Estudiante 15, comunicación personal, 8 de agosto del 2022).

Mi actividad favorita es la de los niños y es porque siento que ellos necesitan y nosotros podemos ayudarlos, diría que sería importante trabajar los problemas conflictivos de los niños y encontrarle solución a estos problemas que no son nada agradables (Estudiante 16, comunicación personal, 8 de agosto del 2022).

En efecto, los estudiantes recalcan como las diferentes habilidades y competencias planteadas tanto por Paul y Elder (2005) como de Sumiacher (2017) se hacen explícitas en las prácticas de aula y en los espacios alternativos de trabajo académico. Ahora bien, se puede resaltar que las prácticas filosóficas permiten de manera transversal en las ciencias sociales y la ética forjar propuestas con unas condiciones particulares. Primero, establecer o argumentar una postura o un punto de vista. Segundo, proponer acciones que forman o producen ideas desde una perspectiva lúdica. Tercero, reconocer la construcción de un horizonte de sentido cuando se pueden hilar ideas que expanden más el pensamiento y la reflexión. Cuarto, desarrollar ejercicio paralelos y complementarios en las aulas, donde se habilite los espacios de discusión destinadas para la educación media y luego intentar replicar o reconstruir un escenario similar con los estudiantes de primaria. Quinto, formular dinámicas para ejemplificar los conceptos en situaciones reales o cotidianas y afianzar los estándares universales de las ciencias sociales

(Parra, 2022) como lo son la precisión, la relevancia y la profundidad. Se hace evidente la opción de ser coherente en lo que se dice y lo que se piensa.

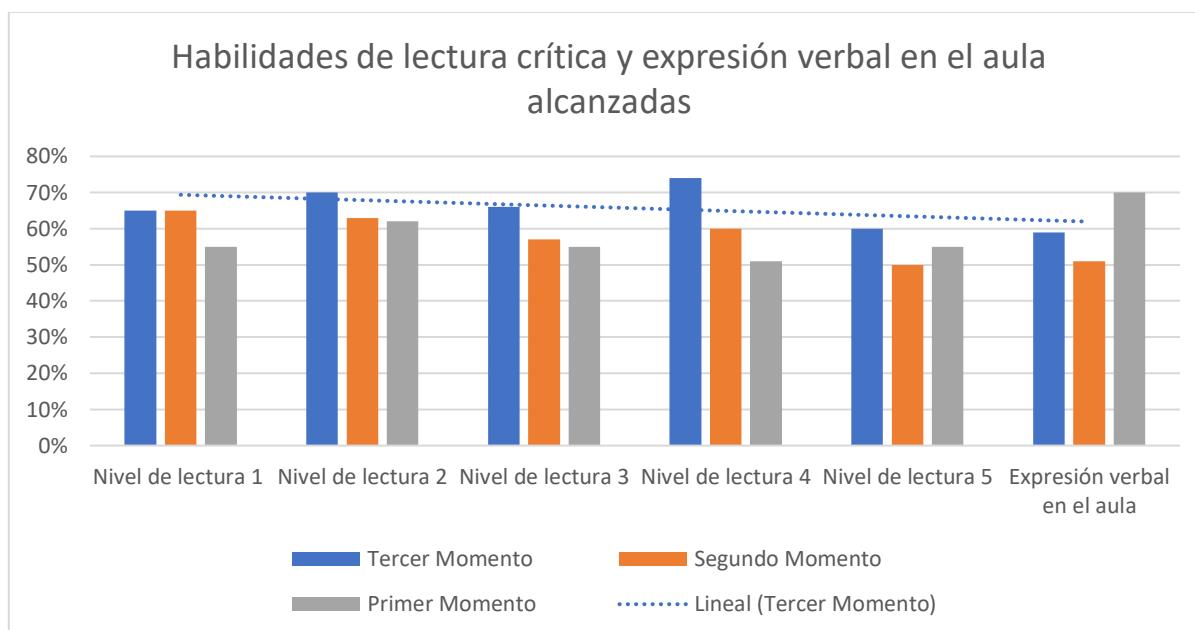
Estos elementos que constituyen las practicas filosóficas, fortalecieron las orientaciones curriculares y pedagógicas de las clases de ciencias sociales, políticas y económicas, así como de la formación ética ya que los estudiantes tanto en el grupo focal como en las entrevistas comentan:

Me gustó el tema de la identidad y las propuestas de los candidatos presidenciales, ya que la identidad era una idea que se compartía y comparaba con la de los niños, nos damos cuenta del pensamiento de los niños y de nosotros mismos (Estudiante 16, comunicación personal, 8 de agosto del 2022).

En este siguiente periodo me gustaría seguir con los temas de las preguntas ya que pienso que es una clase de filosofía para la vida que nos ayuda a pensar que queremos en realidad para nuestra vida, y a la vez mejorar en cuanto a las pruebas saber ya que en poco tiempo se presentan y sería bueno tener algunos conocimientos del profesor acerca de esto. (estudiante 10, comunicación personal, 17 de junio del 2022).

Me parecieron interesantes las preguntas existenciales así les digo, porque te dejaban pensando durante un buen rato para poder escribir todo (Estudiante 14, comunicación personal, 8 de agosto del 2022).

En cuanto a la categoría de lectura compartida, es importante tener en cuenta que se aplicó un cuestionario que permitió evidenciar los niveles de lectura y expresión verbal alcanzados en tres momentos fundamentales de la investigación: que ocurría antes de iniciarla, durante el periodo de pandemia y devuelta a la normalidad presencial en la escuela. De acuerdo con la figura 2:



Fuente: Elaboración propia

Se presentan los niveles de lectura minuciosa y expresión verbal alcanzados por los estudiantes en tres momentos: el primero al concluir el segundo bimestre académico del 2019, el segundo finalizando el año escolar 2020 y el tercero finalizando el primer semestre del 2022. En el análisis desarrollado se puede destacar que hubo una mejoría gradual en los diferentes niveles de lectura en el primer y segundo momento, aunque en el tercer momento se ve un aumento significativo en los niveles dos y cuatro, así como un aumento continuo en las habilidades para expresarse en el aula de clases del año 2020 al 2022. Ello se puede evidenciar al comparar el segundo momento con el tercero, en donde la línea de tendencia nos muestra un descenso gradual de los niveles más básicos a los más complejos para el año 2022, rompiendo la gradualidad que se llevaba desde el 2019 y el 2020.

En cuanto a los porcentajes, en el primer momento aumentó en el nivel 1 un 10%, un 23% comparado con el segundo, y se mantuvo en el tercero. En el segundo nivel se aumentó en la segunda aplicación de un 1% y un 8% comparado con la primera, y se amplió el porcentaje 7% en la tercera aplicación, ya que los estudiantes les parecía más fácil y lo practicaban con

más frecuencia los ejercicios de parafraseo, extraer las ideas principales y resumir cabalmente los textos que leen y las ideas que escuchan.

En el tercer nivel aumento un 4% y un 7% comparando los resultados de los primeros y los segundos cuestionarios, sin embargo, siguieron mejorando en los terceros con un 9% más que en la segunda aplicación. En el cuarto nivel aumento del 2018 al finalizar en el 2019 un 9% y un 4% y para el 2022 creció un 14% más que la última aplicación. Y en el quinto nivel disminuyó un 5% y un 2% comparando el primer test con el segundo. Pero, para la tercera prueba aumento un 5% en lectura minuciosa comparándolo con la primera aplicación y un 10% con la segunda.

En cuanto a las habilidades de expresión verbal en el aula bajo un 19% comparando el 2020 con el 2019, y obtuvo un ascenso gradual para el año 2022 de 8% comparado con la segunda aplicación, empero no supero al primer momento.

Estos resultados se contrastan con las percepciones de los estudiantes y el docente investigador en tanto que, para el 2022 se optimizó significativamente la motivación para leer y hablar en los diferentes ambientes de aprendizaje ya que, al desarrollar diferentes actividades académicas como los proyectos: *pensatorio albanista* y *voto estudiantil de CIVIX Colombia 2022* en el área de ciencias sociales, y con las temáticas propuestas en cada bimestre, los estudiantes manifestaron en la evaluación de cierre, que pudieron asumir adecuadamente las habilidades de discusión, conversación y exposición temática o de situaciones problemáticas o conflictivas propuestas. En contraste en la entrevista desarrollada en este año a una estudiante sobre sus procesos de aprendizaje, ella manifiesta:

Me fue muy bien ya que eso nos enseña a ser más autocríticos, más prudentes y sobre todo el porqué de las cosas, la manera en los que surgen muchos efectos en la sociedad y la manera en cómo nosotros los seres humanos tendemos a interpretarlos, el como una acción genera repercusiones en otra u otras personas que habitan en nuestro alrededor. En medio año la clase de ciencias políticas fue una de las clases de toda mi

vida escolar donde puedo profundizar en un tema, abrir mi mente a todos los factores que se ven hoy en día, y pues sin duda la experiencia más significativa fue con los niños de segundo grado, es algo totalmente nuevo, Interesante y divertido y pienso yo que en esas tres palabras que acabé de dar son la clave de un mejor aprendizaje (estudiante 8, comunicación personal, 17 de junio del 2022).

4. Discusión de resultados

Desde el componente estructural de la investigación, las categorías y variables iniciales fueron reformulándose a medida que se desarrollaba cada fase de la investigación. Esto llevó a que la propuesta se reorganizara desde la postura paradigmática hasta los componentes más esenciales en el orden metodológico que se habían pensado en el principio.

Por otro lado, la participación constante del estudiante de la educación media en la planeación, intervención y evaluación de las actividades tanto en el aula de clase como en los espacios alternativos con los estudiantes de primaria les posibilita irse formando como “pensadores autodirigidos, autodisciplinados y en automonitores” (Paul y Elder, 2005, p. 5).

En otro orden de cosas, las prácticas filosóficas (Sumiacher, 2018) y su vinculación a ejercicios de lectura compartida (Aisenberg, 2012) fortalecen el proceso de formación en pensamiento crítico al posibilitar lecturas abiertas, relecturas personales, redacciones libres y reflexiones éticas, filosóficas, políticas y sociales.

Por último, es importante tener en cuenta, que la realidad en la que viven los estudiantes es una realidad cada vez más caótica y desesperanzadora, no solo por la crisis suscitada por la pandemia, sino por un sinnúmero de situaciones trágicas que van viviendo sistemáticamente, dejándolos agobiados y desorientados para asumir un proceso de reflexión consiente de su realidad. El contexto actual convierte a los estudiantes, sus familias y todas las poblaciones con vulneraciones socio económicas, como las víctimas inobjtables de este mundo.

Llevándonos entonces a potenciar un pensamiento que vaya más allá de un carácter contemplativo; como lo plantearía Herrera (2015):

Debe criticarse todo sistema institucional (o acto, etc.) que no permite vivir a sus víctimas, potenciales miembros negados, excluidos del sistema que tiene la pretensión de reproducir la vida [...] La comunidad crítica debe deconstruir efectivamente el sistema, su negatividad y transformarlo (o producir otro nuevo) para que las víctimas puedan vivir, participando simétricamente en las decisiones (p. 35)

En el presente es primordial forjar en los estudiantes un compromiso con los principios inalienables de la voluntad de vivir, así como lo diría Paul y Elder (2005):

todos tenemos una responsabilidad ética de respetar los derechos de los demás incluyendo su libertad y bienestar, de ayudar a aquellos con una gran necesidad de ayudarse, a procurar el bien común [...] a esforzarnos de algún modo para hacer el mundo más justo y humanitario (p. 48).

En consecuencia, se debe facilitar las estrategias, las técnicas, las herramientas pedagógicas y didácticas que nos conlleven a un fin posible: formar en pensamiento filosófico, ético, social y político desde una postura crítica que trascienda lo cognitivo -que no deja de ser fundamental- para adentrarnos en habilidades estéticas y afectivas que puedan ser expresadas libremente en las aulas de clase, en los pasillos del colegio, en las esquinas de los barrios, en las plazas centrales de los municipios o en las canchas deportivas de las veredas, y que tal vez circule y empodere a muchos otros a través de las redes sociales y del mundo virtual en general.

4. Conclusiones

La promoción de espacios alternativos escolares permite manejar estrategias, técnicas, herramientas pedagógicas y didácticas que conllevan a una finalidad educativa: la formación desde la transversalidad enfocada en el pensamiento filosófico, ético, político y cultural. Al

trascender y superar las posturas literales y ortodoxas de las disciplinas físico/naturales y sociales en una apuesta crítica, permitirá adentrarnos en todos los matices de la complejidad epistemológica, ontológica, axiológica y metodológica que se produce en la academia actualmente. Y esto a la vez, posibilita ir conjugando esos saberes contemporáneos con la realidad de la escuela, y proyectar a la comunidad en general y al sujeto en particular a expresarse libremente en las aulas de clase.

Con la investigación tanto en el escenario de las cátedras académicas, como en las intervenciones en primaria, se desarrolló cambios significativos en los procesos de comprensión textual y reflexión filosófica de temas éticos y sociales que afianzaron habilidades de pensamiento crítico escolar en la educación media.

Por último, al entender la conexión de saberes de manera transdisciplinar y la apuesta por constituir horizontes intersubjetivos entre los estudiantes, los docentes, la comunidad en general y el contexto, posibilita tener un sentido común desde las prácticas filosóficas. Entendido este, como la manera intencional de construir una reflexión cognitiva que genere una afección en los otros y que permita la conjunción de ambas, llevándonos a una libre expresividad de pensamiento y acción social. En el campo educativo, posibilita un pensamiento reflexivo que se basa en la comprensión de los textos y la aprehensión lúdica de las prácticas filosóficas cotidianas en el área de ciencias sociales y formación ética.

Referencias

Acevedo, A., y Carrera, M. (2002). Evaluación de habilidades de Pensamiento: Hapeith. Instituto Tecnológico de Chihuahua.

Accorinti, S. (2000). Lis. Ediciones Manantial.

Aisenberg, B. (2012). Una aproximación a la relación entre la lectura y el aprendizaje de la Historia. *Ensino Em Re-Vista*, 19(2), 269-275.

Aisenberg, B. (2018). Leer y escribir textos en Cs. Sociales en la escuela – Entrevista a Beatriz Aisenberg. *Revista digital 12(ntes)*, 43, 26-35.

Arias Gómez, D. H. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de estudios sociales*, (52), 134-146.

Barriga, D. (1991). Castañeda y Lule, 1986. Destrezas académicas básicas. Departamento de Psicología Educativa. México: Facultad de Psicología. UNAM.

Desde Abajo. (2002). La política explicada a los niños y jóvenes. Desde Abajo Ediciones.

Díaz, M. (2018). Pensamiento Crítico En El Aprendizaje De Las Ciencias Sociales A Partir De Prácticas De Lectoescritura En Política En Grado Once [Tesis de maestría, Universidad Externado].

Díaz, M. (2022). Proyecto pensatorio Albanista: jugar, leer y pensar. Un espacio para la formación de estudiantes de la educación media y la básica primaria desde una perspectiva filo-ética y social. Porque pienso lo que pienso.

Gibbs, G. (2012). El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa. Morata. (Obra original publicada en 2007).

Gómez, D. H. A., & Puentes, E. T. (2017). Unidades didácticas. Herramientas de la enseñanza. *Noria Investigación Educativa*, 1(1), 41-47.

Herrera Salazar, G. (2015). Vida humana, muerte y sobrevivencia. La ética material en la obra de Enrique Dussel. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

Moreno, O. J. C. (2021). Pueblo muisca de Bosa: lucha, identidad y comunalización urbana. *Revista Kavilando*, 13(1), 20-28.

Nieto, A.M., Saiz, C., y Orgaz, B. (2009). Análisis de las propiedades psicométricas de la versión española del HCTAES-Test de Halpern para la evaluación del pensamiento crítico mediante situaciones cotidianas. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 14(1), 1-15.

Parra, M. A. D. (2022). Desarrollo de habilidades en pensamiento crítico a partir de la propuesta de lectura minuciosa y escritura sustantiva en las clases de ciencias sociales. *Lenguaje*, 50(2S), 458-484.

Paul, R., y Elder, L. (2003). *La miniguía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas*. Fundación para el pensamiento crítico.

Paul, R., & Elder, L. (2005). *Estándares de competencia para el pensamiento crítico. Estándares, Principios, Desempeño, Indicadores y Resultados. Con una Rúbrica Maestra en el Pensamiento Crítico*. Recuperado el, 20(3), 2015.

Perkins, D., & Kordylas, R. (2010). *El aprendizaje pleno: principios de la enseñanza para transformar la educación*. (No. 371.382). Paidós.

Pulido Neuta, A. (2011) *El crecimiento urbano de la localidad de bosa el crecimiento urbano de la localidad de bosa: el caso del cementerio municipal 2000-2006*. Monografía de Grado. Pontificia Universidad Javeriana.

Shannon-Baker, P. (2016). Making Paradigms Meaningful in Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 10(4), 319-334. <https://doi.org/10.1177/1558689815575861>.

Sharp, A. M., & Sharp, A. (2006). Hospital de muñecas. Ediciones de la Torre.

Southwell, G. (2018) ¿Qué haría Marx? Cómo los grandes pensadores políticos resolverían tus problemas cotidianos. Larousse.

Sumiacher, D. (2017). 30 ACTIVIDADES con la PRÁCTICA FILOSOFICA. Habilidades de pensamiento.

Sumiacher D'Angelo, D. (2018). QUÉ ES LA PRÁCTICA FILOSÓFICA. Murmullos Filosóficos, 6(13), 43–54.

Sumiacher, D. (2019). 30 ACTIVIDADES con la PRÁCTICA FILOSOFICA. Destrezas de diálogo.

Weeks, M. (2018) ¿Qué haría Nietzsche? Cómo los grandes filósofos resolverían tus problemas cotidianos. Larousse.