

EL METODO FORMULENSAYO EN LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFIA

EFFECTIVIDAD RELATIVA DE LAS ESTRATEGIAS COGNOSCITIVAS Y SOCIOAFECTIVAS (METODO FORMULENSAYO) FRENTE A LA ESTRATEGIA EXPOSITIVA ABIERTA RESPECTO DE LA RETENCION DE CONOCIMIENTOS Y EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO EN LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFIA DE LA EDUCACION MEDIA VOCACIONAL.

Por

SERGIO ESPITALETA HOYOS

Trabajo de Tesis como requisito para optar al título de

MAGISTER EN DOCENCIA

ENFASIS EN TECNOLOGIA EDUCATIVA

Profesor:

Bernardo Restrepo Gómez

Fecha:

Noviembre de 1993

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACION
EDUCACION AVANZADA
MAESTRIA EN DOCENCIA
ENFASIS EN TECNOLOGIA EDUCATIVA
Medellin, 1993



UNIVERSIDAD
DE
ANTIOQUIA

DEPARTAMENTO DE EDUCACION AVANZADA

APARTADO: 1226
MEDELLIN - COLOMBIA

CITE ESTA REFERENCIA AL CONTESTAR

ACTA DE APROBACION DE TESIS

Los suscritos presidente y jurados de la tesis "EL METODO FORMULAENSAYO EN LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFIA: EFECTIVIDAD RELATIVA DE LAS ESTRATEGIAS COGNOSCITIVAS Y SOCIOAFECTIVAS (METODO FORMULA ENSAYO) FRENTE A LA ESTRATEGIA EXPOSITIVA ABIERTA RESPECTO DE LA RETENCION DE CONOCIMIENTOS Y EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO EN LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFIA EN LA EDUCACION MEDIA VOCACIONAL", presentada por el estudiante SERGIO ALBERTO ESPITALETA HOYOS, como requisito para optar al título de magister en Educación: Docencia, nos permitimos conceptuar que ésta cumple con los criterios teóricos y metodológicos exigidos por la Facultad y por lo tanto se aprueba.

Septiembre 16 de 1993


BERARDO RESTREPO G.

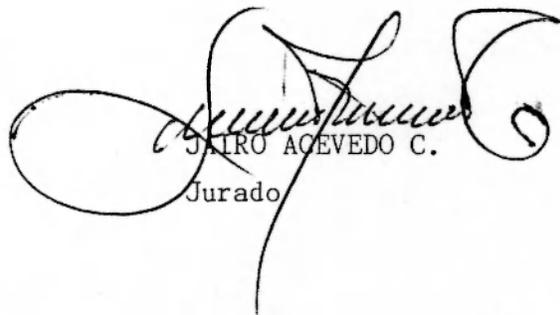
Presidente


JAIRO ALARCON A.

Jurado


JOSE IVAN BEDOYA M

Jurado


JAIRO ACEVEDO C.

Jurado

TABLA DE CONTENIDO

	Página
INTRODUCCION	i
1. TITULO	1
2. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA	2
3. MARCO CONCEPTUAL	13
3.1 OTROS ESTUDIOS	27
3.2 FORMULACION DEL PROBLEMA DE INVESTIGACION	34
4. HIPOTESIS	35
5. OBJETIVOS	37
5.1 OBJETIVO GENERAL	37
5.2 OBJETIVOS ESPECIFICOS	37
6. TRATAMIENTO	38
7. DISEÑO METODOLOGICO	45
8. INSTRUMENTOS	48



PB
0278

TABLA DE CONTENIDO (Cont.)

	Pagina

9. REFINAMIENTO DE INSTRUMENTOS	51
10. ANALISIS	52
10.1 ANALISIS DESCRIPTIVO	52
10.2 ANALISIS INFERENCIAL	60
10.3 ANALISIS CUALITATIVO	66
11. DISCUSION	71
12. CONCLUSIONES	84
13. RECOMENDACIONES	90
ANEXO No. 1	93
ANEXO No. 2	100
ANEXO No. 3	104
BIBLIOGRAFIA	112



INTRODUCCION

El hombre es un ser extraviado. Es un ser que busca. La búsqueda es su condición. Es un ser errante. Tiene naturaleza de pescador y de cazador. Es mixtura de sedal, anzuelo y carcaj. Es la unidad de Apollón, Artemisa y Hermes. Su actitud más notable es la de andar a la caza de significados. Es condición para la trascendencia (es la trascendencia misma).

Dentro del escenario de la cultura, los hombres buscan la recreación del significado. En el seno de la vida social, cada hombre busca su identidad (su significación) y se vale para ello de los instrumentos más "naturales" y "significativos" en sí mismos: el lenguaje y el pensamiento. Mediante ellos, los hombres elaboran, crean, recrean, transgreden, y aprehenden las realidades. Pero siempre en aras de una mayor significación. Siempre en los caminos de la hermenéutica cultural, mantienen su tensión de búsqueda, de cambio, e intercambio.

Reafirmar (o confirmar) esta condición de ser en éxodo y en génesis permanente, es función de la educación y de la escuela. Mas no parece ser así. El lenguaje educativo se muestra transmisionista, receptivo, y pasivo. La voz del maestro suena, pero no resuena. Su lenguaje es imperativo y frío. La forma de enseñanza expositiva predomina en la educación básica y media vocacional. Su práctica deja poco margen para la creación y la

heurística. Y, aunque existe la pretensión de mostrar al alumno como eje y protagonista del acto educativo, la estructura material, administrativa, legal, y curricular, permanece inclinada a los docentes. A pesar de todo, el maestro sigue siendo el protagonista de la acción educativa. Es él quien planea, expone, y propone. Es quien evalúa y cualifica; quien determina el orden de la clase y del conocimiento. Su perfil, aún con los cambios metodológicos vigentes, sigue siendo el mismo.

El acercamiento del estudiante a la escuela, y su protagonismo y compromiso con el conocimiento y con la docencia, es todavía muy débil. La investigación, la elaboración, la reelaboración, la reflexión, y la discusión del estudiante, son escasas. Los métodos expositivos no lo permiten porque su razón de ser no tiene esos alcances. Los olmos no pueden dar peras.

El método expositivo abierto o lección magistral, no faculta para efectos como los anteriores. Aunque pueda tener sus ventajas y su aplicabilidad en determinados contextos, no es muy conveniente para los propósitos de una nueva educación centrada en los estudiantes.

Mucho menos, en la enseñanza de la filosofía, que propone y exige niveles diferentes de creación, rigor, racionalidad, discusión, atención, lectura, escritura, análisis, opinión, problematización, etc., que no se pueden fomentar ni potenciar

desde la sola óptica del profesor, sino en la interacción, la transacción, y la ejercitación colectiva y personal de los educandos.

De ahí que el método "Formulensayo", que propone esta investigación cuasiexperimental, está basado en estrategias cognitivas y socioafectivas que propician una enseñanza activa de la filosofía, más participativa y flexible que la que pueda ofrecer una enseñanza desde el método expositivo abierto.

La filosofía no es un mundo, y hablar de su unidad es hablar de sus contradicciones. Y no obstante haber surgido contra el mito y del mito, no lo ha marginado. A pesar de su presunción racional, siempre ha reulado ante su misma uniformidad y coherencia. La incoherencia también ha sido parte de la filosofía y es, quizás, su más firme oponente y su principal motor. Instrumentos racionales como la duda, la interrogación, la discusión (la erística), la reflexión, han sido los mejores ardides en pro de la racionalidad. Sin embargo, estos mismos instrumentos han servido para mostrar otros caminos filosóficos como los del escepticismo, el pesimismo, el nihilismo, el relativismo, el hedonismo, el existencialismo, etc., que no muestran un tinte exclusivamente racional. Los elementos del trabajo filosófico no sólo han servido para la interpretación crítica, el análisis, y la dirección lógica, sino que esas mismas herramientas han sido utilizadas para la desacralización de la misma filosofía. Son

armas contra el dogmatismo y contra los absolutos filosóficos y científicos. Por ello, en la enseñanza de la filosofía debe acudirse a estas estrategias propias del quehacer filosófico. Con ello, se gana en varias direcciones: se aprende, se enseña, y se hace filosofía. Además, se une lo imaginario con lo afectivo; y lo cognitivo con lo socioafectivo, a través del trabajo interpersonal. Estos es lo que se quiere presentar aquí como tesis (el método "Formulensayo") para la enseñanza de la filosofía.

Con el hombre, también ocurre algo similar a la filosofía. Cada hombre es, en sí mismo, una complejidad de mundos que no siempre encarna una visión racional exclusiva. La vida ofrece a cada hombre múltiples oportunidades de plenitud y realización que nunca, necesariamente, se configuran en el pensamiento racional lógico y consciente. El hombre es una unidad multifraccionada que no solamente encuentra sentido en el logos, sino en el sinsentido. No sólo busca en los senderos de la razón, sino en los vericuetos de la sinrazón. Pero, sigue buscando...

1. TITULO

EL METODO FORMULENSAYO EN LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFIA

EFFECTIVIDAD RELATIVA DE LAS ESTRATEGIAS COGNOSCITIVAS Y SOCIOAFECTIVAS (METODO FORMULENSAYO) FRENTE A LA ESTRATEGIA EXPOSITIVA ABIERTA RESPECTO DE LA RETENCION DE CONOCIMIENTOS Y EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO EN LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFIA DE LA EDUCACION MEDIA VOCACIONAL.

"...No puede llamarse filósofo nadie que no sepa filosofar. Pero sólo se puede aprender a filosofar por el ejercicio y por el uso propio de la razón."

Kant

2. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

El mundo de hoy es rápido, acelerado e innovador. Genera, de un lado, hombres de obrar ligero, que muestran una actitud de decisión firme y resolutiva ante los obstáculos y problemas que le ofrece ese mundo. Y, de otro, hombres sensibles, fríos de actitud, que se afectan ante el cambio rápido y el vértigo que produce mirar el desarrollo de las cosas a alta velocidad, sin posibilidades de aprehensión o comprensión de las mismas. Sin embargo, ambos tipos de hombres enfrentan una preocupación existencial e interpretativa. El mundo actual es exigente y, por ello, el hombre tiene que estar preparado para entenderlo, so pena de flotar a merced de él. No sólo exige argumentos prácticos, destrezas, sino que le impele a dirigirlo y conocerlo.

El mundo exige niveles de racionalidad creciente porque es multidireccional, creado, precisamente, a partir de la racionalización del conocimiento y del trabajo. Creado por el hombre moderno. Por el espíritu moderno; el de la ciencia y la tecnología.

Por eso, porque el hombre requiere ahora más que nunca de una actitud conciente y racional frente a las cosas y frente a sí mismo, es que se hace necesario replantear, reestructurar e involucrar a la educación dentro de los esquemas del desarrollo de la sociedad y no permitir que siga a la zaga, como hasta hoy

se ha mantenido.

Específicamente, la educación colombiana requiere de programas y métodos que propicien el adelanto cultural, pedagógico y científico-técnico que necesita el hombre de nuestros días. Es menester señalar una perspectiva para las nuevas generaciones que son las más afectadas por el desequilibrio interpretativo, proveniente de la falta de comprensión y coherencia de los acontecimientos y eventos que suceden actualmente como fruto del desarrollo científico-técnico.

La educación actual aún conserva la gran cantidad de vicios y concepciones equivocadas que Bloom señalaba hace unos 25 años en el sentido de que la educación es un proceso largo y competitivo donde sólo lograrán triunfar quienes estén altamente dotados, o quienes logren obtener cierto nivel de dominio. Por eso, la escolaridad se empieza con grandes condicionamientos (propiciados, muchas veces, por los educadores) como el de que "Las causas del fracaso o del éxito radican fuera del centro docente o caen fuera de la responsabilidad de los profesores." (1). Configurándose, así, el mito de las posibilidades innatas y del poco poder constructivo y formativo de la educación y del desempeño docente.

(1) Bloom, Benjamín. Inocencia en la Educación. Edit. Nauta, S.A. Barcelona. 1980.

Error de partida en educación lo afirma la creencia según la cual el éxito o el fracaso repetido es asunto de las diferencias individuales y no del centro ni del proceso educativo. Lo que, según Bloom, ha repercutido en la personalidad de los alumnos en la escuela, ya que la auto-estima y la visión de sí mismos la adquieren los estudiantes según los juicios de los profesores y, su expresión, en las calificaciones.

Puntos de partida incorrectos, como el de pensar que la educación es, fundamentalmente, enseñar y aprender información mas no desarrollar actitudes, valores y habilidades cognoscitivas y de cómo llevarlas a la práctica, han hecho que la educación pierda su carácter formativo y su función modeladora y creadora, para convertirse en institución competitiva de los medios de comunicación.

Específicamente, sobre la enseñanza de la filosofía en Colombia, veamos lo que planteaban Magdalena Holguín y Jorge A. Díaz, en el Cuarto Congreso Internacional de Filosofía Latinoamericana, realizado en Santafé de Bogotá:

"El programa oficial del MEN, aparte de los problemas teóricos que presenta, no exhibe líneas directrices o criterios suficientemente explícitos. Esto hace que en cada colegio se adopte una manera diferente e, inclusive, se rija tan sólo por las preferencias particulares de los docentes encargados de su

realización.

Con ésto, no se quiere insinuar que debiera haber una uniformidad programática total; no obstante la ausencia de un acuerdo sobre los contenidos mínimos de estos estudios, la falta de textos básicos y la carencia de información sobre lo que efectivamente se enseña, constituyen problemas imposibles de soslayar, y que afectan de manera importante, negativamente, el desenvolvimiento de la filosofía del país.

Si a lo anterior se añade la separación administrativa y programática de las entidades gubernamentales encargadas de reglamentar y definir los lineamientos de la educación media y de la superior, resulta evidente que la coordinación de estudios que para el estudiante son necesariamente secuenciales, no obedece a políticas generales, ni guarda una relación de coherencia interna." (2)

La situación sintomática general se presenta, pues, entre la exigencia del mundo actual de generar y mantener hombres concientes que propicien y respondan a esa racionalidad creciente, y la desorientación, falta de reflexión y de razonamiento formal manifiesta entre las nuevas generaciones, producto de la incoherencia social y educativa, que se traduce en

(2) Revista Análisis. Bogotá 23 (45) I-VI./87.

el alejamiento paulatino de la educación como fuerza de gran influencia sobre el hogar, el trabajo, y la vida individual y social en general.

Hay, en síntesis, una situación general anormal, y es que la escuela no faculta ni el desarrollo armónico socioafectivo del estudiante, tan necesario para lograr la creatividad, la autonomía y el espíritu de investigación; ni fomenta el desarrollo cognoscitivo ni el pensamiento formal-lógico, o hipotético-deductivo, indispensables para el abordaje y comprensión del pensamiento científico. Pero, cómo puede salvarse esta situación, si no se ha estimulado ni intensificado en las áreas que hoy se comprometen con ello como son las Matemáticas, el Español, la Educación Estética y la Filosofía, entre otras? Por eso, en esta perspectiva es donde se hace necesario mejorar las relaciones socioafectivas entre el estudiante y la escuela, entre el alumno y el maestro, y entre éstos y el área específica del saber que los involucra. Y, generar estrategias y fórmulas que permitan al alumno no sólo acercarse a los conocimientos que pueda brindarle la escuela, sino a la posibilidad de generar habilidades para pensar.

En el caso concreto de la enseñanza y aprendizaje de la filosofía, se palpan dificultades por no asumirla dentro de presupuestos de criticidad, de creatividad, de reflexión y de trabajo. Pero, antes de enumerar dichas dificultades, tomemos

nota de lo que afirma el profesor José O. Suárez sobre lo que ha sido la enseñanza de la filosofía en Colombia:

"Tradicionalmente se ha visto en nuestro país la enseñanza de la filosofía como una actividad docente sin especificidad propia, por lo cual su metodología y en algunos casos sus fines, o han permanecido subsidiarios de otras disciplinas o francamente se han equivocado en cuanto a sus objetivos. La tradición ha querido ver en el profesor de filosofía una especie, o bien de ilustrado general que podía darse el lujo de hablar prácticamente cualquier cosa, o bien una especie de super-iniciado cuyas absconditas observaciones hacían que sus alumnos cayeran en el más profundo sopor y en muchos, lo que es peor, en el temor.

Desde los albores de la Colonia, nuestras escuelas, colegios y universidades albergan, si no facultades, sí algunos cursos de filosofía. En efecto, un vistazo de la tradición histórica universitaria evidencia este fenómeno que bien podría hacernos creer que somos herederos de una fuerte tradición filosófica desde el siglo XVII. Pero, los excelentes estudios y consideraciones que sobre este proceso histórico han venido haciendo en los últimos tiempos -en especial de los profesores Rubén Sierra y Rubén Jaramillo- muestran que en general lo que pasaba por filosofía no era más que la denominada filosofía tomista y que en muchos casos esta cátedra se confundió bien con la teología pura o bien con clases de moral y exegética

cristiana. Y ésto hasta bien entrado el siglo XX." (3)

Lo anterior muestra cómo la filosofía en Colombia no ha asumido nunca un papel protagónico en lo que antes anotábamos como fomentadora de un pensamiento creativo y de investigación, debido a la lejanía en que se presenta esta área respecto al estudiante. Si no hay acercamiento de la filosofía a la vida, no puede haber protagonismo filosófico; por ello se requiere de una simbiosis efectiva del estudiante con la filosofía. Se precisa de la vivencia filosófica y de la filosofía vivencial y, en ésto, la enseñanza tiene mucho qué aportar. Pero, ahora si enumeraremos las dificultades que se presentan en la enseñanza de la filosofía:

1. El estudiante nunca ha tenido contacto, ingreso, ni inducción a la filosofía, lo que lo hace llegar a ella, en su primer curso de la media vocacional, con preconociones y expectativas que no son bien orientadas y aprovechadas por el profesor.
2. La filosofía se ocupa, entre otros asuntos, de la reflexión y los alcances del ser, del conocer, del pensar, y del hacer. Y, sin embargo, el estudiante no posee los instrumentos necesarios para entender dicha reflexión porque nunca se le ha fomentado a su manera, en cursos previos, una disposición al análisis, a la

(3) Revista U de A. Medellín, 58 (216) IV-VI-/89.

síntesis, a la emisión de juicios o de opiniones y, menos aún, a la lectura, escritura y sus implicaciones.

3. Siendo la filosofía una materia exigente y que se debe impartir bajo presupuestos como los anteriores, el profesor cae, habitualmente, en el error de hacer de dicha clase una miscelánea donde se abordan, sin ninguna orientación previa, múltiples temas y discusiones sin enseñarse filosofía y sin darse elementos de carácter filosófico.

4. La filosofía presenta, en general, un panorama aparentemente árido para el estudiante que, jamás, se ha encaminado por ella y sus senderos, como los de la abstracción, la lógica y el raciocinio, el juicio, la inducción, la deducción, etc., así como los del ser, la nada, la trascendencia, la ética, la estética, los principios y, en fin, una extensa gama de campos por los que es difícil trasegar si no se cuenta con una buena razón o justificación o, al menos, con una excelente motivación que logre aumentar el interés y hacerlo primar sobre otros intereses transitorios pero también importantes en la vida de un estudiante de los grados 10 y 11 de la media vocacional.

5. Hay problema en la transmisión y en la recepción de la filosofía que se manifiesta tanto en asimilación, transferencia y operacionalización de conceptos, como en el abandono de todo esfuerzo que represente generar pensamiento o razonamiento formal.

e hipotético o, al menos, habilidad analítica y sintética.

La investigación que se impone, entonces, debe estar enmarcada en términos que faciliten la comprensión acerca de lo que exige el mundo de hoy y el rol de la educación y de la filosofía en él. Pero además debe responder, en alguna medida, acerca de interrogantes específicos, como son:

Cuáles son las perspectivas y posibilidades de la filosofía como área que contribuye a la formación de pensadores para el mundo actual? Qué clase de filosofía necesita el hombre de hoy y cómo debe enseñarse? Por qué hay problema en la transmisión y recepción de la filosofía y cómo debe abordarse ésta para que cumpla una función protagónica en la formación de habilidades de pensamiento en los jóvenes de ahora? Y, por último, cuáles son los problemas que debe abordar la filosofía contemporánea para que ésta pueda tener coherencia dentro de la generación actual?

Creo, por otra parte, que la investigación sobre la enseñanza de la filosofía en la media vocacional, debe estar inclinada a la indagación y formulación de estrategias socioafectivas y cognoscitivas que faciliten no sólo la transmisión y la recepción de conocimientos sobre la misma, sino que permitan que el estudiante desarrolle habilidades de pensamiento que lo potencien para enfrentar el reto del mundo actual que exige niveles de racionalidad alta y creciente.

Las estrategias socioafectivas para la enseñanza de la filosofía deberán estar inscritas dentro de un ambiente de trabajo y alegría por el esfuerzo, que propiciará el educador y compartirá el estudiante, dentro de una metodología activa a través del trabajo individual y de grupo; ya que, si se quiere enseñar a pensar y aprender a pensar, no será con las formas de abandono y del facilismo, ni con la disminución del tiempo (intensidad) de las áreas que lo fomentan. Ni sobre la base de la reducción del trabajo y del esfuerzo. Puesto que, si bien se acepta que la filosofía como área de conocimientos se empieza a servir en la educación media vocacional, cuando se supone el estudiante ha alcanzado niveles de razonamiento formal e hipotético y ha madurado en su aspecto operacional, no es inaceptable, tampoco, que las exigencias socioafectivas crecen en él y que es allí, precisamente, donde hay que comprometerlo con el esfuerzo, con el trabajo y el interés; o sea, donde es necesario ligarlo socioafectivamente con la disciplina y el esfuerzo voluntario, si se está de acuerdo con Piaget (4) en que el interés no excluye para nada el esfuerzo.

Se trata, como propósito, de recuperar la alegría y el interés por el trabajo filosófico investigativo (en los estudiantes); la formulación y solución de problemas que busquen mejorar la

(4) Piaget, J. Psicología y Pedagogía. Ariel, pp 81. 1972.

atención, la retención, transferencia y desarrollar habilidades superiores de pensamiento como la síntesis y el análisis. Así mismo, en gran medida, recuperar la práctica de la lectura y de la escritura como herramientas para desarrollar y generar el pensamiento, tanto en la filosofía como en cualquier otra área. Aunque para ello sea necesario, como en efecto lo es, replantear, modificar y reestructurar las formas habituales del trabajo de clase y el sistema de planeación y control de la educación.

3. MARCO CONCEPTUAL

La tradición de la enseñanza de la filosofía en Colombia ha estado enmarcada dentro de la estrategia expositiva, porque siempre se ha tenido como un saber que debe impartirse o, por lo menos, guiarse (inducirse). Siempre se ha entendido que el educador o el filósofo debe "hacer parir a los espíritus de una manera positiva (a la manera socrática), mediante la mayéutica, con el fin de encauzarla a su propia liberación o formación de su identidad o personalidad." (5)

Dentro de los estudios que se han hecho sobre la enseñanza de la filosofía se hace más énfasis en el qué enseñar y en el rol del educador filósofo, que en el cómo y el para qué. Discriminándose, además, la labor del alumno y sus expectativas.

En otros términos, se ha excluido al alumno de los procesos mínimos para generar pensamientos de toda índole y, entre ellos, el pensamiento filosófico. Aparte de ello, la temática misma de la filosofía que se imparte y la finalidad de los programas, no llenan las inquietudes de la juventud actual que está más motivada por factores extraescolares, producto, más de los cambios que se han suscitado en las condiciones de la sociedad de hoy, que por los enunciados y propuestas de una filosofía

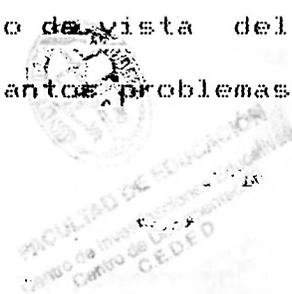
(5) Andrade González, Gerardo. Didáctica de la Filosofía. Autores Asociados. Bogotá. 1980.

descontextualizada y vacía, en la que no encuentra eco ni a su problemática existencial ni a sus "aspiraciones afectivas".

Con lo anterior, se quiere insinuar que la enseñanza de la filosofía debe proponerse en términos más participativos, más democráticos y, sobre todo, más ligados a las exigencias del hombre y el mundo de hoy. Valga decir, la filosofía debe brindar herramientas conceptuales, cognoscitivas y formales, que le ofrezcan al estudiante no sólo conocer, sino crear; no sólo aprender, sino aprender a aprender; no sólo pensar, sino cómo se piensa.

A este respecto, Gerardo Andrade González afirma:

"Ahora bien, cómo hemos de iniciar al hombre en el estudio sistemático u ordenado de la filosofía, no con propósitos de sacarle docto en ella, que para tal fin no se exige un adiestramiento mnemotécnico y obligado a que acepte y se amolde a determinada programación escolar, sino con el loable de informarle en la aventura del saber? O para que a partir de ello pueda enfrentarse racional y reflexivamente a la vida, a la realidad objetivamente problematizada, con el fin de que él mismo le dé su posible solución deductiva, previa inducción del acontecer histórico de que forma parte? (Ya sea desde el punto de vista de la síntesis filosófica, ya desde el punto de vista del análisis de las ciencias). Este es, pues, uno de tantos problemas



que nos preocupan y que intentamos dar solución aquí, porque el bachillerato-educación media o enseñanza secundaria no hace sino sacar memoristas y verborreistas y no mentalidades reflexivas o dinámicas para la vida en sociedad." (6)

Y el profesor Uzcátegui, propone:

"Hay que dar carácter científico a la educación, en su esencia, en su contenido, en sus propósitos, en sus métodos.

Y, al decir carácter científico, insisto en que no se trata de ciencias de palabras, sino ciencias de hecho, de interpretaciones, pues ni siquiera los datos y los hechos solos constituyen verdadera ciencia. El espíritu de un verdadero hombre de ciencia, la observación y la experimentación, van acompañados de la teoría y, en una escala más elevada, de la cuantificación de hechos o ideas." (7)

De otro lado, los estudios que se han hecho en Colombia sobre la enseñanza de la filosofía, son relativamente pocos y en tal sentido podríamos revisar algunos de ellos en sus apartes más significativos:

(6) Idem. Pág. 2.

(7) Uzcátegui, Emilio. Discurso Inaugural sobre la Enseñanza de las Biológicas. Quito. 1955.

1. El ya mencionado de Gerardo Andrade, "Didáctica de la Filosofía", es un buen texto que recoge aspectos como la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía en la enseñanza secundaria, teniendo como presupuesto el papel fundamental del educador en estos procesos; el del problema educativo y la filosofía, donde propone una educación integral y una filosofía como disciplina integradora. Los propósitos de la enseñanza-aprendizaje de la filosofía, refiriéndose aquí a las distintas propuestas que se han hecho dentro del mismo campo de la filosofía, como entidades propulsoras de la cultura, como la UNESCO y las distintas universidades. En otro capítulo, analiza el contenido y los programas de enseñanza de la filosofía de la educación media en Colombia. Más adelante, detiene su mirada en los métodos de la filosofía, desde las diferentes escuelas, y postula algunos procedimientos (métodos) didácticos de la filosofía, terminando con las recomendaciones y propuestas para la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía.

2. Un segundo estudio, en este orden de la enseñanza de la filosofía en Colombia, es el de Hernando De La Plaza Arteaga (8), referido a la enseñanza de la filosofía en secundaria. Parte de que es un análisis crítico del programa oficial y considera que "El curso de filosofía a nivel de quinto y sexto de bachillerato, debe orientarse hacia una toma de conciencia del individuo mismo,

(8) Plaza Arteaga, Hernando. La Enseñanza Actual de la Filosofía en Colombia. Estudios Sociales. Bogotá. (6) 71-89. 1984.

como ser pensante y como ser social, capaz de transformar la realidad que lo rodea y con un destino cuya capacidad de trascender es su característica fundamental."

"No se trata de que el alumno adquiera perfecto dominio de todos y cada uno de los problemas de filosofía, sino buscar que, tomando como puntos de partida hechos muy concretos que constituyan para él verdaderas vivencias, procure profundizar en ellos, valiéndose de los grandes temas de la filosofía, que puedan contribuir a cumplir los objetivos del curso."

La primera parte del estudio se centra en la revisión del programa oficial en cuanto a objetivos y contenidos y, para ello, se apoya en el desarrollo del programa presentado por Luis E. Orozco (Editorial NORMA), a lo que objeta que es un programa desproporcionado en cantidad y exigencias de las disciplinas filosóficas que el educando debe asimilar entre 5 y 6, junto a las demás materias.

En la segunda parte, el autor se refiere directamente a la crítica del programa oficial, desde tres presupuestos que, en resumen, son:

A. El de la necesidad histórica, ya que fue introducida desde la Conquista y la Colonia, bajo la forma escolástica.

B. Debe hablarse de "Filosofías", según el devenir histórico y, en este sentido, el estudio de la filosofía requiere del conocimiento histórico.

C. No debe estudiarse la filosofía con finalidad acumulativa; debe estudiársela bajo el criterio de la racionalidad crítico-estimativa y sintético-integradora en el educando.

En la última parte del estudio, se propone un nuevo enfoque del programa de filosofía, por autores, y en función histórica, semestralizado y con dos alternancias metodológicas: La exposición del profesor y el trabajo del alumno, partiendo de interrogantes sistemáticos, lo que le permitiría al alumno desarrollar su capacidad crítica para pensar por sí mismo.

3. Otro estudio interesante, es el de Jesús Antonio Illera (9). En él, el autor empieza por hacer un llamado de atención por el descuido en la preparación didáctica de los docentes de filosofía. Señala, en su introducción, el propósito del trabajo cual es el de "presentar algunos planteamientos teóricos y prácticos, referidos a la didáctica de la filosofía y a la formación básica de quienes habrán de aplicarla, pues enseñar a filosofar es una labor tan compleja y peligrosa pues bien puede utilizarse como instrumento de alienación, deshumanización,

(9) Illera M., Jesús Antonio. Aproximación a un Modelo Funcional de Didáctica en Filosofía. Franciscanum, Bogotá (24) I-IV/87.

subyugamiento, o como medio de realización personal, de enriquecimiento social y de liberación auténtica."

Sin embargo, el autor insiste en que se necesitan profesores nuevos de filosofía, en una sociedad nueva, con nuevos alumnos, con nuevos problemas en pro del orden histórico, científico, artístico y técnico, pero insistiendo fundamentalmente en el papel del educador de hoy, que ya no puede ser el depositario de la verdad ni aspirar a que se le reconozcan razones por el solo hecho de ser la autoridad y saber que va aprender de sus alumnos. Y, concluyentemente, afirma que "el profesor ya no enseña sino que aprende con sus alumnos", mientras que el carácter de profesor sólo "se logra cuando la mayoría de los alumnos aprenda y aprenda bien."

Y, en cuanto al alumno, éste debe tratar de formarse bajo lo siguiente:

- A. Refinamiento de las herramientas de trabajo mental.
- B. Ubicación dentro de un marco axiológico.
- C. Desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje.
- D. Aceptación de sí mismo y de sus limitaciones.
- E. Ubicación dentro de un marco universal, y

F. Conciencia de la necesidad del esfuerzo propio.

Finalmente, su estudio termina con la propuesta de técnicas de dinámica grupal, aplicables en didáctica de la filosofía, como son, por ejemplo, la conferencia, el simposio, la mesa redonda, el panel, la entrevista pública, los diálogos simultáneos, Phillips 66, el debate dirigido, el foro, etc., que "implican el paso de una situación autoritaria-dependiente, a una situación democrática-independiente."

4. Otro trabajo, más reciente, presentado en el Congreso Internacional de Filosofía de Bogotá, organizado por la Universidad Santo Tomás, es el de Luis Enrique Ruiz López, de la Universidad de La Salle de Bogotá (10). Aquí, el autor comienza a exponer los dos problemas que, a su juicio, ofrece la práctica cotidiana de la enseñanza de la filosofía: la de ignorar los principios pedagógicos en aras de un discurso eminentemente filosófico, y/o, la de subordinar el contenido de la filosofía a las sugerencias de la ciencia pedagógica. Problemas que responden, añade, entre otros factores, a la finalidad de la enseñanza de la filosofía que puede ser, para enriquecer el acervo, para dar principios, valores o criterios, o para formar nuevos "filósofos" o para "enseñar a pensar". De donde colige que la didáctica de la filosofía depende de éstas u otras

(10) Ruiz López, Luis Enrique. Hacia una Didáctica de la Filosofía con base en Zubiri. Universidad Santo Tomás. Memorias del V Congreso.

necesidades. El propósito de su estudio lo señala el autor en la necesidad de derivar algunos criterios para la enseñanza de la filosofía, basado en las experiencias y formulaciones docentes del filósofo Xavier Zubiri y atendiendo a la función primordial de la enseñanza de la filosofía cual es "la de poner en contacto al alumno con la Naturaleza específica de este saber y permitirle el acceso a la capacitación que producen las posibilidades intrínsecas de esta disciplina."

Después de mostrar la experiencia docente de Xavier Zubiri, a través del testimonio de algunos de sus notables discípulos, y a la naturaleza del filosofar según el mismo Zubiri, el autor entra en detalle sobre una didáctica filosófica inferida a partir de las reflexiones y prácticas de Zubiri. Señala, enfáticamente, que "el aprendizaje no puede ser una MERA RECEPCION PASIVA de informaciones o habilidades; no es cuestión de aprendizaje en abstracto; es una operación concreta; una experiencia y un esfuerzo personal que representa las propiedades de: autenticidad, gravedad y dificultad."

Finalmente, el análisis describe las cuatro funciones del maestro, según Xavier Zubiri:

A. Función RESONADORA: El maestro hace escuchar su "voz"; amplifica la realidad y la verdad en sí mismo y en sus discípulos.

B. Función PROPULSORA: El maestro pone en marcha la filosofía en la intimidad de sus discípulos. Crea ambientes externos e internos en los alumnos para que éstos "se entreguen íntimamente a filosofar".

C. Función SENSIBILIZADORA, que no sólo consiste en sembrar inquietudes, sino sentir el universo de manera intelectual. Consiste en un sentir la filosofía, o sea, un sentimiento por la búsqueda de la verdad.

D. Función ACOGEDORA: Se trata de crear un hogar, una morada, un "ethos" que potencie y capacite al alumno. El maestro debe crear un clima de amistad que es la relación educativa (COLABORACION, es decir, labor común).

5. Un buen análisis de la enseñanza de la filosofía en secundaria, es el que proporciona Ricardo de J. Navia, profesor de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales del Instituto de Psicología de la Universidad de la República, de Montevideo, quien, en su trabajo presentado en el Congreso Latinoamericano de Filosofía en Bogotá, en Julio de 1988 (11), propone un nuevo enfoque temático de la filosofía con el propósito de buscar el interés y la motivación de los estudiantes frente al trabajo filosófico.

(11) Navia, Ricardo de J. La Enseñanza Media de la Filosofía y los Grandes Temas de Nuestro Tiempo. VI Congreso Latinoamericano de Filosofía. Bogotá. Julio de 1988.

Dicho enfoque, amén de considerar los objetivos centrales de la enseñanza de la filosofía como son "enseñar a los alumnos los hábitos de la precisión mental, el método y las leyes del pensamiento ... para que aprendan a PLANTEAR PROBLEMAS CORRECTAMENTE, tanto filosóficos como de la vida diaria", así como "hacerles tomar conciencia de los problemas filosóficos y enseñarles el contenido conceptual de las doctrinas más importantes al respecto ...", considera que la enseñanza media de la filosofía se debe orientar hacia los grandes temas, tanto teóricos como sociohistóricos de nuestro tiempo.

Los estudiantes no logran una actitud más reflexiva y creativa en el trabajo de filosofía debido a que no consiguen o mantienen una buena motivación, porque la temática que actualmente maneja la filosofía dentro de la educación media ha perdido vigencia frente al avance del vértigo del mundo moderno, provocado por la ciencia y la tecnología. En otras palabras, "los sujetos se sienten motivados por las actividades que, de alguna manera, aparecen vinculadas a sus problemas e inquietudes más hondas y a la vez cotidianas". Por ello, recomienda el autor que en los actuales programas de filosofía deben aparecer los fenómenos teóricos o prácticos que están haciendo la historia de nuestra época. Y son los siguientes:

A. El tema de la aceleración histórica y el de la tendencia a la creación de una cultura universal; el de la revolución

científico-tecnológica, con todas sus repercusiones.

B. El tema de la cultura de masas y de los medios masivos de difusión; el de las sociedades de consumo; el de la violencia; el de las nuevas formas de propiedad; el de la posición social y familiar de la mujer; el de las relaciones entre ciencia y sociedad; etc.

C. Sobre el pensamiento y el espíritu, están los temas de las revoluciones del pensamiento físico y matemático; la epistemología de las ciencias humanas; la teoría de las ideologías; las nuevas formas religiosas; etc.

D. Sobre el problema existencial; el sentido de la vida; de la comunicación e incomunicación; el de la familia del siglo XX; de la revolución sexual; etc.

E. A nivel de la problemática mundial, están los temas sobre la guerra; el armamentismo; los derechos humanos y las organizaciones internacionales.

F. Sobre el problema latinoamericano, están los temas de la identidad con la historia y el futuro.

Termina afirmando, este estudio, que no se reclama el abandono teórico de la filosofía, sino el anacronismo de algunos de sus

temas, siendo necesario, además, una revisión y cambio en los patrones de formación de docentes y, por supuesto, todo esto, acompañado de una metodología acorde, que incluiría:

- A. Buen manejo y provisión de materiales.
- B. Darle un carácter interdisciplinario a la docencia y a la enseñanza.
- C. ABANDONO DE LA ACTITUD MAGISTRAL DE LOS DOCENTES.
- D. PROMOCION DE LA PARTICIPACION DE LOS ALUMNOS.
- E. Promoción de la investigación y demás actividades creativas.
- 6. Una reflexión reciente en nuestro medio, sobre lo que es y ha sido el trabajo filosófico y el sentido de la enseñanza de la filosofía en Colombia, es el del profesor Freddy Salazar P., de la Universidad de Antioquia (12), quien afirma que, en nuestro medio, el trabajo de la filosofía, como también su enseñanza, ha sido más informativo y propuesto desde afuera que producido y centrado sobre la realidad nacional. La enseñanza de la filosofía se ha ubicado, tradicionalmente, en la retención e intercambio de contenidos y no en la construcción del texto filosófico como meta

(12) Salazar P., Freddy. Saber Filosofía o Hacer Filosofía. Conferencia pronunciada por el autor, el 29 de Agosto de 1990.

de este trabajo.

Partiendo de la tesis de que la filosofía no se aprende, sino que se hace, el autor resalta como trabajo básico del filósofo, la elaboración y producción del texto filosófico, esto es, de la escritura: "Sólo es filósofo quien logre producir filosofía" y, en estos términos, es necesario mostrar las características del texto filosófico cuales son el sentido interpretativo y crítico; racional y argumentativo; analítico y problemático. Fundamenta, más adelante, la investigación filosófica, destacando las prácticas de lectura y escritura con las mismas exigencias del texto filosófico. Señala que el escollo mayor de la práctica de la filosofía es que "pertenecemos a una cultura de no lectores" de donde se colige que, tanto en la enseñanza como en la investigación filosófica, es necesario partir de la práctica de la LECTURA COMO DE LA ESCRITURA. Y, que de su buena articulación, depende, en gran medida, la generación de una efectiva enseñanza de la filosofía.

Es de anotar en este punto que, aunque los estudios mencionados anteriormente se presentan como opciones metodológicas para el mejoramiento de la enseñanza de la filosofía, ninguno se ha realizado o confrontado experimentalmente.

3.1 OTROS ESTUDIOS

Otro estudio, de carácter crítico-reflexivo, es el de Eduardo A. Rabossi (13), de la Universidad de Buenos Aires, donde el autor parte de la afirmación kantiana de que no se puede aprender filosofía porque no la ha habido aún. Con ello, ataca el dogmatismo filosófico que sostiene la creencia en un sistema de filosofía que se considera verdadero y sus consecuentes afirmaciones de que un auténtico conocimiento se puede transmitir, y que no ofrece cabida a nuevos intentos de creatividad. También ataca el enfoque ecléctico en filosofía, que reconoce varios sistemas filosóficos como verdaderos recurriendo al pasado filosófico, sucedáneo de la actividad filosófica creadora. En síntesis, su propuesta es la de que la enseñanza de la filosofía debe buscar un enfoque crítico, en el sentido de generar filósofos que presenten una producción filosófica actualizada y, para ello, es necesario partir del hecho de que lo que se busca es enseñar a filosofar, lo que conlleva a adoptar medidas tales como la de los seminarios constantes de investigación en donde se EXIJA LA PARTICIPACION ACTIVA (ORAL Y ESCRITA) DE LOS ALUMNOS, LO QUE IMPLICA ANALISIS Y DISCUSION.

En España, aparece el estudio de Pedro Ortega Campos (14), quien

(13) Rabossi, Eduardo A. Enseñar Filosofía y Aprender Filosofía. Cuadernos Filosóficos. Bogotá. VII-XII/84.

(14) Ortega Campos, Pedro. Filosofía y Bachillerato: Reformar el Miedo. Crisis. Madrid 18 IX-XII-71.

defiende la labor crítica de la filosofía frente a los otros saberes y en los sistemas democráticos ya que, en los totalitarios, debe justificar la doctrina establecida por el poder oficial. En estos términos, propone una filosofía al servicio del pueblo, en la que los profesores de la misma deben traspasar la frontera académica con miras "a construir la filosofía en el aula, para animar la vida". Afirma que en filosofía no hay nada que aprender, salvo, aprender a filosofar (AUNQUE ESTO NO SIGNIFICA ALEJARSE DE SUS CONTENIDOS). La clase de filosofía, advierte, no es un recitado de lecciones que hay que memorizar, sino LA ARTICULACION DE UN PENSAMIENTO OPERATIVO, DESDE LOS TEXTOS DE AUTORES, DE PROBLEMAS PLANTEADOS Y SELECCIONADOS, BUSCAR EL SENTIDO DE UNA DISCUSION, CANALIZAR UN GENERAL PARA LOGRAR LA PARTICIPACION ACTIVA DEL ALUMNADO: Que se sienta implicado por encima de las exigencias estrictamente académicas. No se trata ya de saber definir, sino de expresar, dirimir, disertar, comentar, optar (DE PALABRA Y POR ESCRITO) por una línea de pensamiento."

Otro análisis español sobre la enseñanza de la filosofía es el de Angel García del Dujo y Joaquín García Carrasco, de la Universidad de Salamanca (15), quienes se trazan como objetivo, analizar el significado pedagógico del fenómeno de la motivación,

(15) García del Dujo, Angel y García Carrasco Joaquín. Técnicas y Métodos de Motivar el Aprendizaje de la Enseñanza de la Filosofía. Revista Española de Filosofía No. 180. Mayo-Agosto. 1988.

particularmente en la clase de filosofía. Para ello, explican la acepción del término desde las distintas escuelas psicológicas. Discuten lo que, a su parecer, es una equivocada interpretación del concepto de motivación. Según ellos, "Para todo conjunto de conocimientos, cabe una organización del sistema de comunicación que permita la adaptabilidad del sistema cognoscitivo y, por ende, la motivación para conocer. Este principio lo ha planteado la psicología cognitiva, así: Todo puede ser enseñado a todos, en cualquier momento, con determinadas condiciones". Concluyen que iniciar la filosofía no es enseñar los sistemas filosóficos, ni iniciar la explicación de un tratado de filosofía, sino iniciar un proceso de circulación ininterrumpida de informaciones filosóficas. Por eso, sostienen que la falta de motivación para la enseñanza de la filosofía, más que mostrar incapacidad, presume inadecuación real del diseño para una estructuras cognitivas determinadas: "Cuando algo realmente no puede ser aprendido, es que no debe ser enseñado así", concluyen.

Como se vió, cada uno de los estudios examinados converge en que la enseñanza de la filosofía en la actualidad, no debe asumirse como la exposición ni la imposición magistral, sino que debe, por la misma esencia de la filosofía, orientarse bajo presupuestos de participación y crítica, en donde el estudiante, mediante su actividad, debe aprender, proyectar, criticar y proponer nuevas formas interpretativas y de conocimientos, basado en la mutua participación e interacción con el profesor, sus compañeros, y el

medio.

En virtud de lo anterior, es que debe proponerse una metodología diferente a la que tradicionalmente se ha dado en la enseñanza y aprendizaje de la filosofía, que no ha fomentado la creación de habilidades de pensamiento en el estudiante, ni lo ha vinculado, mediante un trabajo intelectual autónomo, al logro de la autodisciplina y el compromiso con el saber y el trabajo creativo, expresado en la formulación y solución de problemas. Ni lo ha ligado afectivamente a la escuela ni a la sociedad, a la que pretendidamente transformará y con la que supuestamente se identificará. Precisamente, por la forma "desde arriba", como se ha enseñado la filosofía.

A este respecto, Piaget (16), afirma: "Los métodos activos no conducen, en absoluto, a un individualismo anárquico, sino a una educación de la autodisciplina y el esfuerzo voluntario, especialmente si se combinan el trabajo individual y el trabajo por equipos". Y, más adelante, añade: "... los métodos activos son más difíciles de emplear que los métodos receptivos corrientes. Por una parte, obligan al adulto a un trabajo más diferenciado y mucho más atento; mientras que dar lecciones es menos fatigoso y corresponde a una tendencia mucho más natural en el adulto en general y en el adulto pedagogo en particular."

(16) Piaget, Jean. Op. Cit.

O, como lo señala Chadwick: "Entre las líneas de búsqueda para un mejoramiento cualicuantitativo de la educación moderna, una de las más promisorias es el desarrollo de las estrategias de aprendizaje. La idea fundamental es facilitar la posibilidad de que los alumnos puedan asumir cada vez más responsabilidad y participación en su propio aprendizaje." (17)

Como Chadwick lo propone, es necesario darle a la educación, mayor flexibilidad y mayor participación de todos los involucrados. Ya que todo indica que la idea que se tiene de la educación y la de sus procesos concretos de enseñanza y de aprendizaje, es la de que son actos en donde unos hablan, proponen, insinúan, motivan, conducen, etc., y otros reciben, escuchan, memorizan y transfieren, pero en estos mismos términos. El problema entre lo racional (cognitivo) y lo afectivo, es el constante desnivel de nuestra educación, ya que se abordan ambos campos de forma distinta, lo que conduce al marginamiento de los problemas individuales en pro de los "intereses" de grupo.

Esta pugna se manifiesta, en el campo práctico de la educación, entre los contenidos desfasados y los intereses afectivos del estudiante. Será por eso, quizás, que se propone la indisolubilidad y la interrelación de lo afectivo y lo cognitivo.

(17) Chadwick, Clifton B. Estrategias Cognitivas y Afectivas de Aprendizaje. Revista Latinoamericana de Psicología (20). No. 2. 1988.

La falta mayor del sistema educativo y la causa de la desorientación de quienes en él se inscriben, radica en su atosigamiento informativo y en su incapacidad de generar, de reconocer, las perspectivas y procesos individuales, como también en el planteamiento de una educación totalitaria que ha desconocido los intereses, deseos, procesos internos de conocimiento de los estudiantes.

Por eso, si se quiere un mejor aprendizaje y una enseñanza de estrategias cognitivas y además generar metacognición, es necesario democratizar el proceso educativo con todas sus implicaciones de respeto por la individualidad; de integración de los procesos cognitivos y afectivos; de superación del miedo y el tedio a la escuela; de variar las relaciones y los fines; etc. Porque la autodisciplina y la metacognición, sólo son posibles dentro de ambientes de flexibilidad, horizontales, sin resistencias afectivas y, por ende, epistemológicas que propicien el placer de conocer.

En estos términos, es que se habla de proponer una metodología activa dentro de la enseñanza de la filosofía, que ofrezca ganancias en retención de conocimientos y en desarrollo de habilidades de pensamiento, mediante la exigencia y el trabajo de clase ya que, como sostiene Ortega Campos (18), "La filosofía no

(18) Ortega, Campos. Op. Cit.

es primordialmente una asignatura, sino una exigencia; NO ES UNA AULA, SINO UN TALLER."

Sebastia Trias Mercant (19), comentando el método de filosofía para niños de Matew Lipman, afirma que "la sociedad democrática actual y el avance de las nuevas terminologías, exigen el principio de la educación para pensar, ya que la sociedad exige, más que contenidos de instrucción, técnicas de pensamiento. Interesa, según Lipman, aceptar la filosofía como un saber especializado, siempre, en el cultivo de estrategias o destrezas cognitivas, tales como destrezas en el razonamiento, en la investigación, en el análisis conceptual y en la traducción. Por otra parte, no implica, tampoco, convertir la filosofía en una técnica de pensamiento, desfilosofando su esencia conceptual. La filosofía proporciona destrezas cognitivas básicas; pero, esas destrezas, fuera de su contexto filosófico, carecen de sentido. Escribe Lipman que las técnicas cognitivas deberán enseñarse en el contexto de la filosofía (contexto filosófico); separadas de ese contexto, se convierten en instrumentos y anormales. De la misma manera que las técnicas quirúrgicas no se conciben fuera de la medicina, así también las técnicas cognitivas no pueden sacarse fuera del marco de la filosofía".

(19) Trias Mercant, Sebastia. Tendencias Actuales de la Didáctica de la Filosofía. Taula. Universidad Islas Baleares. XII. 1986.

3.2 FORMULACION DEL PROBLEMA DE INVESTIGACION

Con el uso del método "Formulensayo", habrá mayor efectividad relativa en retención de conocimientos y desarrollo de habilidades de pensamiento (Análisis, Síntesis, y Formulación de Problemas) que con la utilización del método expositivo abierto, en los estudiantes de filosofía de la media vocacional?

4. HIPOTESIS

HIPOTESIS TEORICA:

El método "Formulensayo" es relativamente más efectivo para la retención de conocimientos y el desarrollo de habilidades de pensamiento (análisis, síntesis, y formulación de problemas) en los estudiantes que el método expositivo abierto, cuando se emplean en la enseñanza de la filosofía de la educación media vocacional:

1. No existen diferencias, estadísticamente significativas, de retención de conocimientos ni de desarrollo de habilidades de pensamiento (análisis, síntesis, y formulación de problemas) en los estudiantes, cuando se emplea, en la enseñanza de la filosofía, el método "Formulensayo" y el método expositivo abierto.

2. Existen diferencias, estadísticamente significativas, de retención de conocimientos entre los estudiantes de filosofía del grado X, cuando se emplea en la enseñanza el método "Formulensayo" y el método expositivo abierto.

3. Hay diferencias, estadísticamente significativas, en el desarrollo de habilidades intelectuales (análisis, síntesis, y formulación de problemas) en los estudiantes, cuando se emplean

en la enseñanza el método "Formulensayo" y el método expositivo abierto.

5. OBJETIVOS

De acuerdo con lo anterior, los objetivos del subproyecto son los siguientes:

5.1 OBJETIVO GENERAL

Comparar, en forma experimental, la efectividad de un método activo como lo es el método "Formulensayo", con una metodología basada en el enfoque expositivo abierto.

5.2 OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Determinar si el uso del método "Formulensayo", basado en estrategias cognoscitivas y socioafectivas (reflexión y discusión sobre problemas filosóficos; lectura de textos filosóficos; planteamiento de problemas, y elaboración de ensayos de índole filosófica) mejoran, relativamente, la retención de conocimientos de filosofía en la media vocacional.

- Determinar la efectividad relativa del método anterior en el desarrollo de habilidades de pensamiento como la síntesis, el análisis y la formulación de problemas en los estudiantes de filosofía de la media vocacional.

6. TRATAMIENTO

Las estrategias socioafectivas y cognoscitivas facilitan la retención de conocimientos y el desarrollo de habilidades de pensamiento en los estudiantes. Dichas estrategias deben formularse dentro de un ambiente de trabajo o interacción grupal que ofrezcan, con ello, la posibilidad de aprender filosofía a medida que la hacen. En otras palabras, una clase activa de filosofía, no impartida sino propuesta (fundamentada) bajo estrategias que así lo permitan, conllevará a una mejor operacionalización de conceptos a la par que al desarrollo de pensamiento formal.

Las estrategias, concretamente el método "Formulensayo", serán propuestas por el maestro durante un tiempo de 12 semanas al grupo experimental del IDEM La Tablaza, del municipio de La Estrella, mientras que al grupo de control se le ofrecerá una clase tradicional (método expositivo abierto) durante el mismo tiempo. Dichos grupos tendrán una población de 30 alumnos y corresponderán al grado 10. Se realizarán pruebas pre, post test y retest, a cada uno para determinar las ganancias en retención y habilidades de pensamiento. Se ofrecerán dos unidades del programa de filosofía (Introducción a la Filosofía e Historia de la Filosofía).

Al iniciar el curso, el profesor expondrá el siguiente

tratamiento y tratará al máximo de que los estudiantes lo interioricen. Presentará modelos y ejemplos claros sobre cómo desarrollar cada una de las estrategias.

Específicamente, el método "Formulensayo" o las estrategias socioafectivas y cognoscitivas, son los siguientes:

1. Lectura de textos filosóficos con exigencia de escritura respecto de los mismos, combinada con ejercicios de análisis y de síntesis en clase (es la estrategia de mayor importancia, puesto que no puede concebirse el trabajo filosófico al margen de esta doble actividad de lectura y escritura).

Dicha estrategia se inscribe como cognoscitiva y socioafectiva a la vez, ya que, tanto la escritura como la lectura, se proponen como medios de conocimiento y apasionamiento. Convendrá al profesor saber guiar estas actividades para que no se conviertan en carga o castigo para el estudiante, sino en actividades placenteras que generan conocimiento y satisfacción.

Por ejemplo: El profesor, en la unidad de introducción a la filosofía, al hablar de las preconcepciones filosóficas, presenta una lectura sobre el "mito" y ejemplos específicos (varios mitos de diferentes culturas) de mitos cosmogónicos. El estudiante debe realizar un escrito sobre el mito, después de haber leído acerca de este tema.

2. Formulación de problemas y proyectos problémicos sobre lo que se lee.

Para que el estudiante se considere el eje de la enseñanza, y tome con seriedad la cuestión del conocimiento, debe procurarse que toda actividad académica y todo conocimiento los asuma como un problema personal. O sea, de acuerdo con Bigge y Hunt (20), "Si los alumnos no sienten la necesidad de formular problemas, los problemas, por sí solos, no pueden funcionar porque les falta la tensión psicológica (afectiva) del estudiante"; y añaden: "Siempre que sea posible, dentro de un clima democrático en clase, la tarea del maestro consiste en inducir a los muchachos a que participen personalmente en el curso"; y, más adelante, sostienen que "para que una persona tenga un problema, ha de tener primero una o varias metas que acepta como suyas ... el problema surge cuando se encuentra que es imposible dirigirse rápida y directamente hacia la meta."

"El planteamiento de un problema es un proceso mediante el cual se descubren e identifican las imprecisiones y desarmonías de los conceptos o conocimientos."

"O sea, para un estudiante, un problema surge siempre que se le pueda inducir a que se sienta insatisfecho, esto es, en duda con

(20) Bigge, M.L. y M.P. Hunt. Las Bases Psicológicas de la Educación. Edit. Trillas. México. 1968.

algunas de sus actuales actitudes, valores, creencias, aspectos de conocimiento."

De donde se concluye que es función del maestro hacer entrar en contradicción a sus alumnos, y esto sólo se puede realizar a través del método de interrogación constante. La pregunta genera preguntas.

También se puede hacer que los estudiantes formulen o planteen problemas mediante el SONDEO; o sea, primero, hacer que los estudiantes expresen sus opiniones sobre determinado tema; luego, ponerlos bajo consideración (en duda) (confrontarlos, hacer que el conflicto se interiorice).

Es la principal función de la filosofía abrir caminos de la problematización; es la esencia misma de la filosofía; por lo tanto, en la enseñanza de la misma, debe procurarse dicha actividad en los estudiantes.

Esto contribuirá a despertar habilidades de pensamiento para formular hipótesis y problemas, y, también, a solucionarlos.

Se ha visto en esta estrategia que es fundamental el trabajo del maestro en la dirección y confrontación de las dudas e inquietudes de los estudiantes. Si el maestro no muestra esta intencionalidad o carece de esta capacidad ~~de~~ formular



interrogantes, difícil será esperar que los estudiantes lo logren por cuenta propia, pues no está dentro de ellos cambiar sus puntos de vista sobre determinado asunto si no se le confronta o contradice. Aquí la mayéutica sigue teniendo vigencia.

3. Trabajo de grupo, expresado en indagación y análisis, a través de la propuesta de problemas filosóficos contemporáneos, ligados al estudiante. (De entrada, el profesor planteará la necesidad de trabajar periódicamente, utilizando técnicas del trabajo en grupo, como el foro, la mesa redonda, la entrevista pública, etc., sobre los grandes temas que afectan al hombre de hoy). (Ver MARCO CONCEPTUAL).

El docente debe crear conciencia del trabajo de grupo, sin menoscabo del interés y la exigencia individual; a su vez, debe brindar autonomía y confianza a los estudiantes en la investigación y el análisis. Esto facilitará la ruptura de los esquemas de poder y relaciones autoritarias que normalmente se presentan entre él y los estudiantes.

Esta estrategia se propone y realiza periódicamente en clase, después de seleccionar los problemas actuales que puede abordar la filosofía, y que son más cercanos al estudiante. Por ello, se propondrán diferentes temas y se escogerán algunos para el trabajo de clase y la consulta extraclase.

4. Discusión y reflexión periódica, en clase, sobre pensamientos

de filósofos, propuestos por el profesor, pero seleccionados por el alumno. (Con ello, se pretende desarrollar, amén de conocer el pensamiento original de los filósofos, la capacidad de expresión verbal -en forma oral y escrita- en el estudiante, que se manifestará en la defensa o refutación de dichos pensamientos. El profesor deberá resaltar y respetar los puntos de vista del estudiante). Estrategia, ésta, de naturaleza socioafectiva y cognitiva, a la vez.

5. Elaboración de ensayos filosóficos a partir de la formulación de problemas de los estudiantes, como producto de la reflexión y discusión de grupos. (Los ensayos parten de los mismos estudiantes porque fueron ellos quienes seleccionaron los temas o pensamientos de filósofos; fueron ellos quienes analizaron y discutieron. Por eso, les será más fácil y viable realizar estos ensayos personales, como fruto de la actividad de clase). El profesor deberá exponer las características del texto filosófico y, particularmente, del ensayo, al iniciar el curso.

Es necesario tener en cuenta las siguientes recomendaciones para la aplicación de dichas estrategias en la clase:

A. No se debe trabajar en forma simultánea pero sí periódica y secuencial.

B. Debe haber una unión afectiva y modeladora constante del

maestro con la clase.

C. El docente, en todo momento, debe resaltar la creatividad de los estudiantes, estimulando y relevando su capacidad de contraste y originalidad, tanto en sus elaboraciones verbales como en sus escritos, pero exigiendo mayor coherencia y sistematización de su pensamiento.

D. El profesor debe procurar por la enseñanza igualitaria, haciendo que el estudiante reconozca que todos tienen las mismas condiciones y oportunidades dentro de la clase.

E. El profesor debe tener en cuenta las inclinaciones afectivas y de conocimiento de los estudiantes, al igual que sus propuestas.

7. DISEÑO METODOLÓGICO

Como lo que se quiere probar es en qué medida las estrategias cognoscitivas y socioafectivas facilitan la retención de conocimientos, y el desarrollo de habilidades de pensamiento en los estudiantes de filosofía, se hace necesario emplear un diseño cuasiexperimental de grupo de control no equivalente, ya que los estudiantes no son asignados a los dos grupos de forma aleatoria (grupo experimental y grupo control), sino formados naturalmente según el criterio del colegio. En consecuencia, al inicio del curso se aplican los pretest a los dos grupos; luego, en forma aleatoria, se le asigna X (tratamiento o variable independiente) a uno de estos grupos, mientras que al otro grupo control se le ofrecerá una clase tradicional (Expositiva Abierta) durante el mismo tiempo de 12 semanas. Al finalizar este período, a ambos grupos se les toma el postest. Después del período vacacional, se toma el retest, para medir retención a largo plazo. El tamaño de la muestra fue de 24 para el grupo control y de 22 para el grupo experimental.

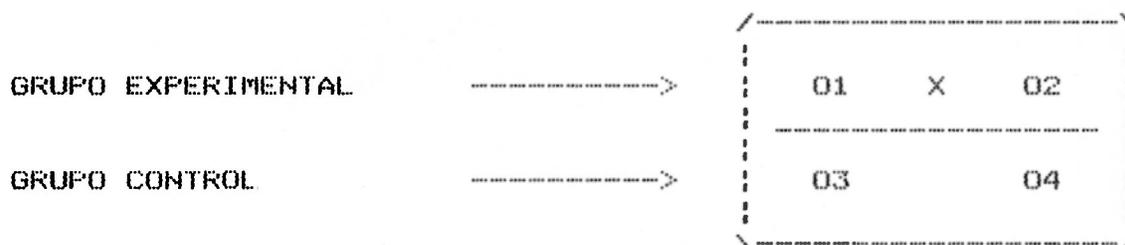
Para el análisis de este experimento, se recomienda el tratamiento estadístico de la prueba t de Student para comparar medias, y un nivel de significación de 0.05.

CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA

Cohorte de 46 estudiantes de Bachillerato de los grados X del

IDEM La Tablaza, del municipio de La Estrella, de nivel socioeconómico bajo y medio bajo, formada tanto por hombres como por mujeres.

El diagrama para este tipo de diseño, según Cambell y Stanley, sería el siguiente:



En donde: X - tratamiento O - Proceso de Observación o Medición

01 Pretest
03

02 Posttest
04

SISTEMA DE VARIABLES

Independiente

Método de dos dimensiones:

a. Método propuesto (Formulensayo).

b. Método expositivo abierto.

Dependientes

Retención de Conocimientos.

Habilidades de pensamiento (Habilidad sintético-analítica y de formulación de problemas).

8. INSTRUMENTOS

Teniendo en cuenta que lo que buscaba el tratamiento propuesto de estrategias socioafectivas y cognoscitivas, era facilitar la retención de conocimientos y el desarrollo de habilidades de pensamiento, se tuvo, en consecuencia, que tanto la retención como las habilidades fueron medidas de modo diferente y bajo distintos criterios, así:

Se presentaron dos clases de test como instrumentos para medir:

1. Retención de conocimientos.
2. Habilidades de pensamiento, bajo tres categorías:
 - A. Análisis.
 - B. Síntesis.
 - C. Formulación de problemas.

El primer pretest para retención (Ver ANEXOS) se utilizó con el fin de controlar las diferencias respecto a los conocimientos de filosofía, con que llegaban los estudiantes de ambos grupos. En dicho test de retención, se valora tanto la retención, bajo su primera forma de información, como en sus aspectos de comprensión y aplicación.

Se incluyeron aquí 21 preguntas acerca de la unidad Introducción a la Filosofía, para una duración de 45 minutos. Se calificaron sobre 100 puntos; a los items 5, 11, 12, 14 y 18 se les asignó un valor de 11 cada uno; a los restantes, de tres puntos cada uno.

El segundo pretest (Ver ANEXO) se propuso para un tiempo de 45 minutos. Se realizó con el fin de medir la capacidad sintético-analítica y de formulación de problemas con que llegan al curso de filosofía los estudiantes de décimo grado, tanto al grupo control como al experimental.

Este instrumento se calificó teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- A. Fidelidad al texto -0.25-
- B. Coherencia -0.25-
- C. Capacidad argumentativa -0.25-
- D. Generación de nuevas ideas -0.50-

Se calificó esta prueba sobre 85 puntos, cada item con un valor de 1.25, excepto el seis, al cual se le asignó un valor de 1.00.

Se propusieron los anteriores criterios porque, de alguna manera, ellos guardan estrecha relación con el tratamiento propuesto y con lo que se quiere medir; o sea, la capacidad argumentativa

tiene que ver con la capacidad de formular hipótesis y sostenerlas y éstas sólo se pueden sostener con coherencia.

Lo mismo se podría afirmar de la capacidad de producir, organizar y expresar nuevas ideas: que está ligada a la capacidad de formular hipótesis y problemas como también a la capacidad sintético-analítica.

Por último, quienes no crean ni argumentan, se supone que se cifican y son fieles al texto, y esto tiene que ver con la incapacidad sintético-analítica. Para esto, se propone el criterio de fidelidad al texto.

9 REFINAMIENTO DE INSTRUMENTOS

Con el ánimo de mirar si los instrumentos eran válidos y confiables, tanto el instrumento para medir retención como el instrumento para medir las habilidades, fueron sometidos a revisión en el seminario de investigación, con el investigador principal y los demás compañeros.

Fueron, además, presentados a una prueba piloto con el objetivo de reformular o descartar algunos ítems o preguntas y, también, para determinar el tiempo de resolución de ambos instrumentos. Por último, se puso a consideración de otros profesores de filosofía.

Bajo todos estos exámenes, se definieron los ítems y las pruebas finales (Ver ANEXOS). O sea, se descartaron algunos, y se dejaron los más adecuados, a juicio de los expertos y de quienes intervinieron en su revisión.

10. ANALISIS

10.1 ANALISIS DESCRIPTIVO

Los resultados son claros en relación con la efectividad del método propuesto, "Formulensayo", frente al método tradicional expositivo abierto. Vale la pena, por tanto, mirar esos resultados desde una óptica que permita comparar el comportamiento de los grupos, en forma detallada:

Hablando en términos de ganancia pretest-postest, se puede afirmar que tuvo mejor comportamiento el grupo experimental, tanto en retención de conocimientos como en desarrollo de habilidades.

Si se mira la tabla de distribución de frecuencias, Tabla No. 1, de Retención, se nota que, mientras el 23.81% del grupo experimental se encuentra entre los intervalos comprendidos entre -25 y 5, que hablan de pérdidas, el grupo control, en este mismo intervalo, tiene el 42.86%; lo que favorece al grupo experimental.

Ahora, si se observa la parte del intervalo 5 a 15 hasta el último, 45 a 55, que pertenecen a los estudiantes que obtienen ganancias de pretest a postest, se puede visualizar (Ver, también, Gráfica No. 1) que, mientras la gran mayoría del grupo

experimental se encuentra en esta parte (76.19%), el grupo control sólo tiene el 57.14%. Por ello, la gráfica del grupo experimental (curva) está más tirada a la derecha y por encima del grupo control. Lo que muestra un mejor desempeño de los estudiantes que fueron orientados por el método propuesto.

TABLA No. 1

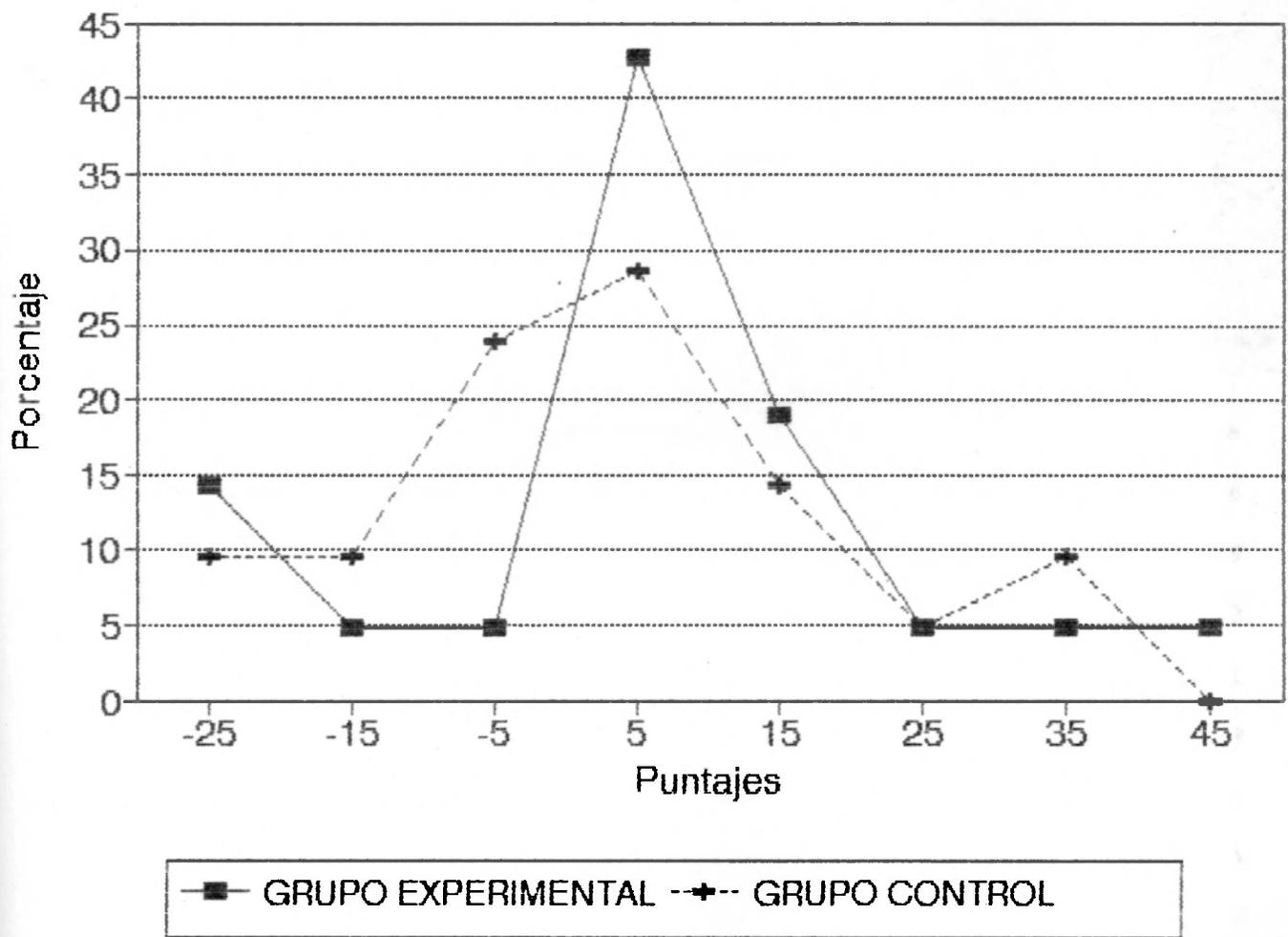
RETENCION PRETEST-POSTEST

DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS

PUNTAJES	G. EXPERIMENTAL		G. CONTROL	
	FRECUENCIA	PORCENTAJE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
-25 -15	3	14.29	2	9.53
-15 -5	1	4.76	2	9.53
-5 5	1	4.76	5	23.80
5 15	9	42.86	6	28.57
15 25	4	19.05	3	14.28
25 35	1	4.76	1	4.76
35 45	1	4.76	2	9.53
45 55	1	4.76	-	-

(Ver GRAFICA No. 1, correspondiente a esta tabla de valores, en la página siguiente)

GRAFICA No. 1
GANANCIAS PRETEST-POSTEST RETENCION



Pero, los resultados más interesantes, y contundentes, se aprecian en las ganancias Pretest-Posttest sobre habilidades (análisis, síntesis, y formulación de problemas), donde se muestra al grupo experimental por encima del grupo control (Ver TABLA No. 2 y GRAFICA No. 2).

TABLA No. 2

HABILIDADES

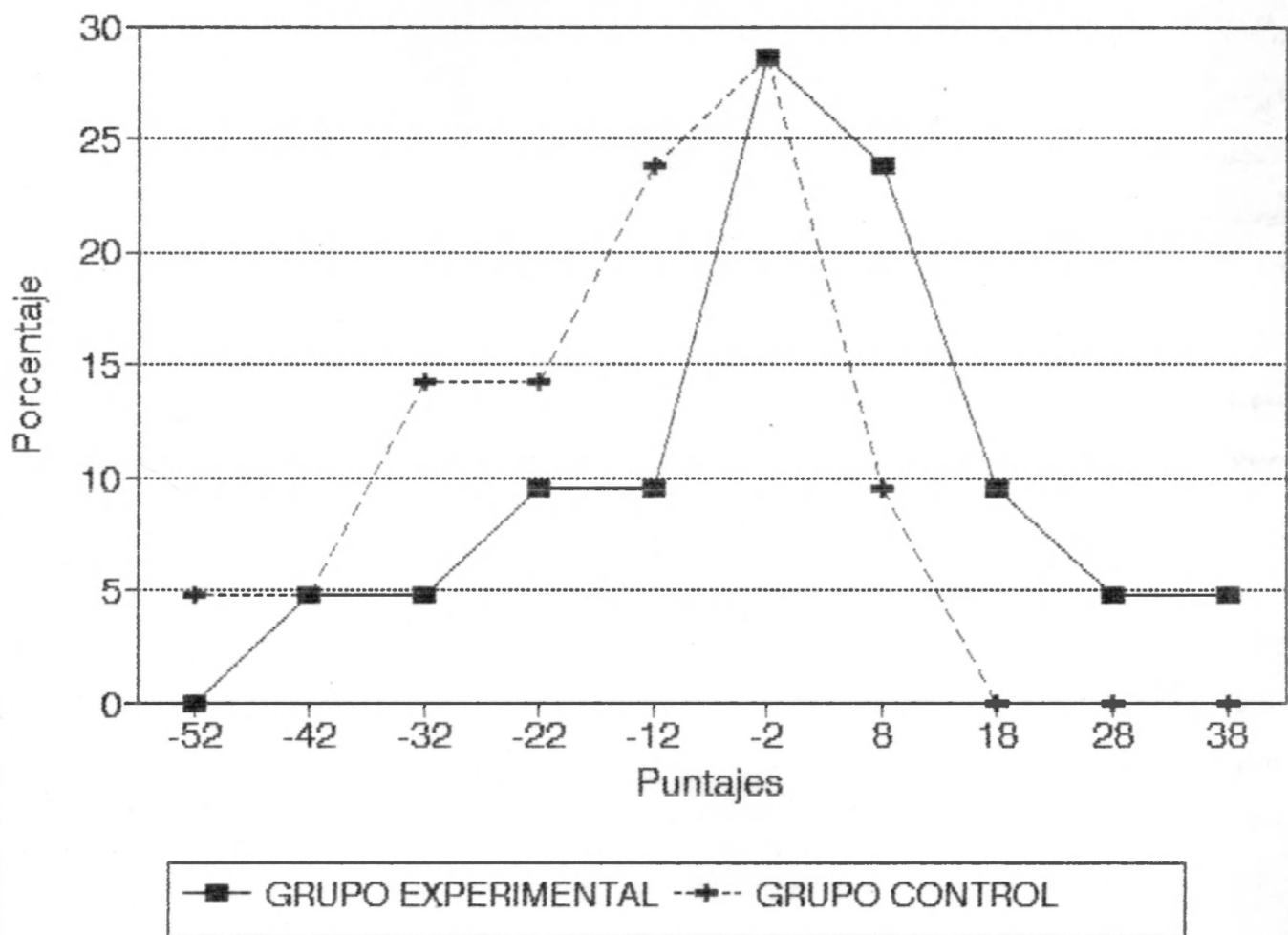
GANANCIAS PRETEST-POSTEST

DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS

PUNTAJES	G. EXPERIMENTAL		G. CONTROL	
	FRECUENCIA	PORCENTAJE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
-52 -42	0	0.00	1	4.76
-42 -32	1	4.76	1	4.76
-32 -22	1	4.76	3	14.28
-22 -12	2	9.52	3	14.28
-12 -2	2	9.52	5	23.81
-2 8	6	28.58	6	28.58
8 18	5	23.81	2	9.52
18 28	2	9.52	0	0.00
28 38	1	4.76	0	0.00
38 48	1	4.76	0	0.00

(Ver GRAFICA No. 2, correspondiente a esta tabla de valores, en la página siguiente)

GRAFICA No. 2
GANANCIAS PRETEST-POSTEST HABILIDADES



En primer lugar, si se observa la Tabla No. 2 de distribución de frecuencias y porcentajes, se tiene que, en la parte que habla de pérdidas, entre -52 y -2, en el grupo experimental sólo corresponde al 28.56%, mientras que en el grupo control, en estos mismos intervalos, ubica el 61.89, o sea, la mayoría del grupo. Lo que equivale a decir que, en términos de ganancias (entre -2 y 48), el grupo experimental ubica el 71.44% de sus estudiantes, mientras que el grupo control ubica el 38.11%. Lo que, en efecto, significa mayor ganancia en desarrollo de habilidades por parte del grupo experimental, propuesto el tratamiento de estrategias cognoscitivas y socioafectivas (Método Formulensayo) que el grupo control, que recibió el método expositivo abierto.

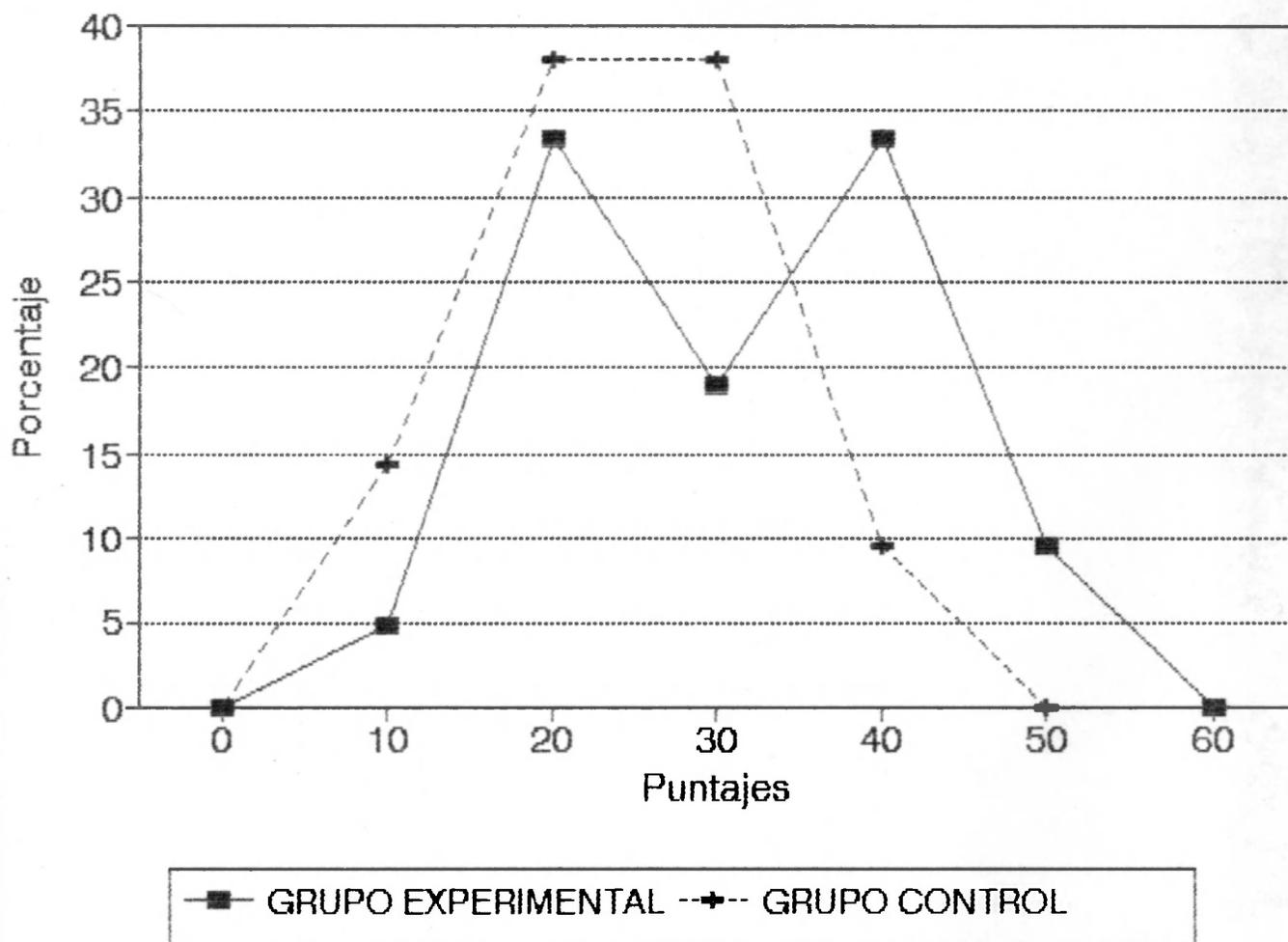
De ahí que la Gráfica No. 2 muestra la curva del grupo experimental más inclinada hacia el lado positivo derecho (Ver GRAFICA No. 2).

En síntesis, el desempeño del grupo experimental fue mejor en promedio que el grupo control, puesto que obtuvo los más altos porcentajes en ganancias pretest-postest. De donde se sigue que el tratamiento propuesto fue relativamente más efectivo que el tratamiento que ofrece el método tradicional expositivo abierto.

Respecto de la Retención a Largo Plazo, el tratamiento (Método Formulensayo) ofrece mayores ganancias, puesto que los resultados del Retest así lo indican. Veámoslo en forma descriptiva:

La curva del olvido (Ver GRAFICA No. 3) es mayor (más alta y tirada a la izquierda) en el grupo control, que recibió el método expositivo abierto. Mientras que la retención del grupo experimental, que recibió el método propuesto, fue mayor en dicho plazo. (Tuvo menor olvido después del periodo de vacaciones).

GRAFICA No. 3
CURVA DE OLVIDO - RETENCION RETEST -



Todo lo anterior se puede apreciar, mejor, si se mira la Tabla No. 3, de las frecuencias y porcentajes de ambos grupos: mientras que en el grupo experimental el 61.9% se encuentra entre los puntajes de 30 a 60, en el grupo de control se encuentra, en estos mismos puntajes, el 47.6%, lo que muestra una mayor retención promedio, a largo plazo, del grupo experimental, que recibió el método "Formulensayo".

TABLA No. 3

RETENCION RETEST

DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS

PUNTAJES	G. EXPERIMENTAL		G. CONTROL	
	FRECUENCIA	PORCENTAJE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
0 - 10	0	0.00	0	0.00
10 - 20	1	4.76	3	14.29
20 - 30	7	33.34	8	38.09
30 - 40	4	19.04	8	38.09
40 - 50	7	33.34	2	9.53
50 - 60	2	9.52	0	0.00
60 - 70	0	0.00	0	0.00

(Los valores de esta tabla están representados gráficamente en la GRAFICA No. 3, de la página anterior).

10.2 ANALISIS INFERENCIAL

Si se tiene en cuenta que el diseño propuesto para este subproyecto es de grupo control y grupo experimental, con pretest y posttest, y que el objetivo general es comparar en forma experimental la efectividad del método activo "Formulensayo" con el método expositivo abierto, respecto de la retención de conocimientos y el desarrollo de habilidades de pensamiento para la filosofía, se partió del pretest para determinar la homogeneidad de los grupos antes de iniciar el tratamiento, lo que hizo que el desarrollo del mismo, por el experimentador, pudiera controlarse más eficazmente, y que la confrontación de resultados finales mostrara la variación más clara.

En efecto, los resultados del pretest mostraron a los grupos en igualdad de condiciones. Si se observa el CUADRO No. 1, podemos advertir que, en retención de conocimientos, el grupo experimental tiene una media de 27.86, y el grupo control, de 26.36; lo que establece una diferencia de medias de sólo 1.50, que señala gran identidad de promedio de los grupos, aunque las desviaciones sean de 12.43 para el grupo experimental, y de 8.76 para el grupo control, ya que todo ello determina una "t" calculada de 0.46 y una probabilidad de 0.32, que indica que se acepta H_0 , o sea que "No existen diferencias, estadísticamente significativas, de retención de conocimientos entre los estudiantes de filosofía de los grupos control y experimental",

cuando se trabaja a un nivel de significación de 0.05 y con una "t" teórica de 2.02 de prueba bilateral.

CUADRO No. 1

COMPARACION DE MEDIAS PARA DETERMINAR HOMOGENEIDAD DE LOS GRUPOS
EN EL PRETEST

ESTADISTICOS	RETENCION		HABILIDADES	
	G.EXPERIM.	G.CONTROL	G.EXPERIM.	G.CONTROL
MEDIAS	27.86	26.36	39.90	38.90
DESVIACION STD	12.43	8.76	14.58	16.61
DIFERENCIA MEDIAS	1.50		1.00	
t CALCULADA	0.46		0.20	
t TEORICA	2.02		2.02	
PROBABILIDAD	0.32		0.41	

NIVEL DE SIGNIFICANCIA 0.05

En este mismo CUADRO No. 1, también se observa la homogeneidad de los dos grupos respecto de las habilidades de pensamiento, ya que sólo existe una diferencia de medias de 1.00 (39.90 para el experimental, y 38.90 para el control) y desviaciones estándares similares de 14.58 para el grupo experimental, y 16.61 para el

grupo control, lo que expresa una t calculada de 0.20 que implica la aceptación de la hipótesis nula (H_0), que dice: "No hay diferencias estadísticamente significativas en el desarrollo de habilidades intelectuales entre los estudiantes de filosofía de los grupos control y experimental".

De otro lado, una vez realizado el tratamiento al grupo experimental, y dándosele continuidad al grupo control con el método expositivo abierto (tradicional) se propusieron, efectivamente, ambos grupos a las pruebas posttest.

Si se miran los resultados, en términos de ganancias pretest-posttest, se puede observar (Ver CUADRO No. 2) que, en retención de conocimientos, la media del grupo experimental fue superior (8.86) a la media del grupo control (5.81), mostrándose una diferencia de medias de 4.05 y un valor t calculada de 0.75 que no expresa diferencia significativa, a pesar de la gran diferencia de medias, debido al error de diferencia estándar, que fue alto (5.34). Sin embargo, deja ver una tendencia favorable al grupo experimental, cuya media es más alta.

Lo anterior implica aceptar la hipótesis nula que dice: "No existen diferencias estadísticamente significativas de retención de conocimiento entre los estudiantes de filosofía del grado X, cuando se emplean en la enseñanza los métodos "Formulensayo" y el Método Expositivo Abierto".

CUADRO No. 2

DIFERENCIA DE MEDIAS EN GANANCIAS PRETESI-POSTEST

ESTADISTICOS	RETENCION		HABILIDADES	
	G.EXPERIM.	G.CONTROL	G.EXPERIM.	G.CONTROL
MEDIAS	9.86	5.81	5.14	-10.71
DESVIACION STD	18.80	16.40	19.00	15.90
DIFERENCIA MEDIAS	4.05		15.85	
ERROR DE DIF. STD	5.34		5.42	
t CALCULADA	0.75		2.92	
t TEORICA	2.02		2.02	
PROBABILIDAD	0.22		0.0002	

NIVEL DE SIGNIFICANCIA 0.05

En lo que se refiere a los resultados, en términos de ganancias sobre el desarrollo de habilidades de pensamiento (análisis, síntesis, y formulación de problemas), también el grupo experimental con el método "Formulensayo", mostró una media más

alta (Ver CUADRO No. 2, página anterior) de 5.14, frente a una media del grupo control de -10.71, orientado con el método expositivo abierto, lo que señala una diferencia de medias de 15.85 y un valor de t calculada de 2.92, lo que la hace significativa a nivel de significancia de 0.05, arrojando una probabilidad de 0.0002. Con ello, se verifica la hipótesis alterna 2 (H2) que dice que "Si hay diferencias estadísticamente significativas en el desarrollo de habilidades intelectuales (análisis, síntesis, y formulación de problemas) en los estudiantes, cuando se emplea en la enseñanza el método "Formulensayo" y el método Expositivo Abierto".

Por último, en la Retención a Largo Plazo, el tratamiento (Método "Formulensayo") en el grupo experimental mostró mayores ganancias según los resultados del Retest, realizado después del período de vacaciones de fin de año. En dichos resultados (Ver CUADRO No.3), la diferencia de medias es de 6.9, a favor del grupo experimental, lo que expresa mejor la t calculada de 2.07, que es significativa a un alfa de 0.05, y cuya probabilidad fue de 0.0221.

En otras palabras, la retención a largo plazo es mayor cuando se utiliza, en la enseñanza de la filosofía, el método "Formulensayo" que cuando se usa el método expositivo abierto.

(Ver CUADRO No. 3, página siguiente)

CUADRO No. 3

COMPARACION DE MEDIAS DE RETENCION LOS DOS GRUPOS EN EL RETEST

ESTADISTICOS	GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO CONTROL
MEDIAS	36.76	29.86
DESVIACION STD	12.11	9.23
DIFERENCIA MEDIAS		6.90
ERROR DE DIF. STD		3.32
t CALCULADA		2.07
t TEORICA		2.02
PROBABILIDAD		0.0221

NIVEL DE SIGNIFICANCIA 0.05

10.3 ANALISIS CUALITATIVO

Los resultados mostrados en los análisis anteriores son claros respecto de las bondades que tiene el método "Formulensayo", sobre el desarrollo de habilidades de pensamiento y sobre la retención de conocimientos a corto y a largo plazo. Pero, es necesario una mirada más fría y más detenida sobre el por qué de estos resultados tan favorables al tratamiento propuesto.

Cuando se toma la clase como una actividad comprometida, donde el estudiante descubre e inquiere por sí mismo, bajo la asesoría del maestro, y además, cuando la lectura y la escritura personales se convierten en herramientas metodológicas, el resultado tiene que ser el de una mayor retención y mejor manejo conceptual, porque se les enseña y ellos aprenden bajo su misma lógica, con sus mismas posibilidades de interpretación, creación, y crítica. Bruner (1961), afirmaba que "si la superioridad intelectual del hombre es la mayor de sus aptitudes, es un hecho, igualmente, que lo que le es más personal, es lo que ha descubierto por sí mismo". O sea, tiene mayor significado para un estudiante todo lo que ha conseguido a partir de su propia actividad racional, y como tal, la retención de conocimientos tiene que ser mayor.

De igual manera, esto confirma lo dicho por el profesor Luis E. Ruiz López (1988), cuando proponía una didáctica de la filosofía y señalaba que el aprendizaje no puede ser una mera recepción

pasiva de conocimientos o habilidades en abstracto, sino una operación concreta, una experiencia y un esfuerzo personal, que representa las propiedades de autenticidad, gravedad y dificultad.

De otro lado, Araujo y Chadwick (1988), exponiendo la teoría de Bruner, anotaban que éste proponía que las entradas deben basarse, más en un modo de presentación hipotético y heurístico que en uno puramente expositivo. Y, además, añaden, que "puesto que el objetivo final del aprendizaje es el descubrimiento, la única manera de aprender la heurística del descubrimiento, es mediante la ejercitación en la solución de problemas, y el esfuerzo de descubrir. Cuanto más se practica, más se puede generalizar. No hay otro medio de aprender el arte y la técnica de inquirir, que dedicarse a inquirir".

Por tanto, una metodología, como la propuesta para la enseñanza de la filosofía, fundamentada en la lectura, la escritura, el debate, y la formulación de problemas, tendrá que dar mejores resultados en el aprendizaje porque privilegia el descubrimiento, el esfuerzo, y una mayor autonomía conceptual del estudiante, expresada, no sólo en la adquisición de habilidades de pensamiento, sino en la retención de conocimientos. A este respecto, los anteriores autores, interpretando a Bruner, sostienen que "cuando un alumno organiza un material, puede reducir su complejidad integrándolo en una estructura cognitiva,

con lo que el material se vuelve más accesible para una **RETENCION POSTERIOR**".

Hay otro hecho que se puede resaltar en los resultados anteriores, y es el caso de las ganancias del pretest al posttest en Habilidades (Ver CUADRO No. 2). Mientras el grupo experimental gana en promedio, el grupo control pierde. Esto sólo se puede explicar si se miran las ventajas y/o desventajas de los métodos en comparación.

Debe pensarse que hay un método que privilegia más el desarrollo de habilidades de pensamiento y otro que, por el contrario, no faculta para tal efecto. Hay uno que hace énfasis en la aplicación de dichas habilidades y otro que no fomenta dicha aplicación. Mas todo ello sugiere que, en el desarrollo de habilidades cognoscitivas, también hay estancamiento e involución.

En la práctica escolar con el método expositivo abierto, el estudiante es llevado a estados de conformismo y de desmotivación extrínseca e intrínseca, que lo conducen a un marasmo intelectual. Se conforma con lo que el profesor le brinda y pierde, poco a poco, la capacidad de reflexión, precisamente por el desuso.

Por ejemplo, si el método es simplemente de exposición por parte

del profesor, y desarrollo de guías y preguntas generadas por el propio educador, el estudiante las transcribe mecánicamente. NO hay espacio para la contrastación ni para la contradicción. Por ende, se pierde la capacidad en el estudiante para formular problemas.

Bajo esta forma de enseñanza, el estudiante no discrimina ni construye pensamiento propio. Sólo registra información que no fundamenta ni transfiere por su incapacidad crítica e interpretativa. Por tanto, no adquiere autonomía racional ni capacidad de discernimiento.

A través de la enseñanza expositiva abierta, al estudiante llegan contenidos descontextualizados de sus vivencias, ya que, ni siquiera, ha negociado la clase. Hace falta, como afirma Bruner (1988), la función ACTIVA de la clase, que consiste en la transacción, en la reelaboración, en la renovación, en la creación, y la recreación.

El "conocimiento" que llega al estudiante, bajo la forma expositiva, no puede ser incorporado vivamente porque se asume pasivamente. No se trasluce a la vida ni a las circunstancias académicas. Fuera de ello, lo inhabilita, en gran medida, para otros estilos de trabajo. No hay, en rigor, avance cognoscitivo.

Rigge y Hunt, (1978), tomando posición en contra de esta forma

percepcionista de entender el aprendizaje, señalan que "puesto que los alumnos dependen totalmente del maestro, que aporta toda la función dirigente en el aprendizaje, se desalienta el pensamiento crítico y los alumnos tienden a ser dóciles. Los hechos que se adquieren con vistas a exámenes, se olvidan rápidamente; su valor de transferencia suele ser muy bajo. Además, en buena parte, se hace caso omiso de la enseñanza basada en problemas."

11. DISCUSION

Vale la pena reiterar que los resultados mostrados por este experimento de comparación de método expositivo abierto con el método propuesto, "Formulensayo", fueron favorables a este último, pues se comprobó, de forma experimental, que dicho método tuvo mayor efectividad relativa en retención de conocimientos a largo plazo (con una probabilidad de 0.0221), y en el desarrollo de habilidades de pensamiento (análisis, síntesis, y formulación de problemas) con una probabilidad de 0.0002 y, ambas, estadísticamente significativas (Ver ANALISIS INFERENCIAL). Esto, por tanto, lleva a pensar que es necesaria una justificación amplia en el orden teórico, acerca de las estrategias básicas que propone el método "Formulensayo", y contrastarlas con la estrategia expositiva abierta o clase magistral:

Se había anotado, al proponer el tratamiento de estrategias cognoscitivas y socioafectivas, que una clase de filosofía no impartida sino fundamentada en la interacción grupal, conllevaría a una mejor operacionalización de conceptos, a la vez que al desarrollo de pensamiento formal.

En efecto, el lenguaje de la educación se ha tomado, no para la interpretación, ni para la reelaboración, sino para la transmisión, la recepción, y la pasividad. El maestro, en su clase, busca la seguridad, la autoridad, la "univocidad", y deja

poco espacio para la interrogación, para la duda, la flexibilidad, y, sobre todo, para la fantasía, la especulación, y el asombro. Su lenguaje se ha tornado seco y directo. Ha perdido la ingenuidad y la espontaneidad del niño (que, al fin y al cabo, siempre ha sido filósofo).

Bruner, (1986), lo hacía notar cuando, en su libro de "Realidad y Mundos Posibles", hablaba de la función activa de la clase, que consiste, precisamente, en la transacción, en la reelaboración, en la renovación y la recreación, no existe porque se entiende actividad como movimiento y exploración repetitiva de carácter físico o, cuando más, de transposición de modelos (copias).

Afirmaba, además, que es necesario que las funciones matemáticas (heurística, imaginativa, e informativa) y las metalingüísticas, primen en la educación para no seguir en el pragmatismo educativo y convertir, justamente, la escuela en un foro cultural, mediante la acción modeladora del maestro (que deje margen a la duda, a la fantasía, a la especulación, que promueve mundos posibles e imposibles en sus actitudes y en su expresión) y la acción "negociadora" del educando con el educador, o, como él mismo lo expresa. "no se trata de la realización de una lección en forma individual, sino que la lección misma sea un ejercicio colectivo."

Por eso, se insistía, desde el principio de este trabajo, que una

clase activa de filosofía debería ir en la búsqueda gradual de la independencia del alumno (estrategias socioafectivas), sin perder su capacidad de identificación con el trabajo de los demás, y sin desdeñar, tampoco, la información y su procesamiento, y la búsqueda de la misma (estrategias cognoscitivas).

El método "Formulensayo", basado en cinco estrategias, busca ir formando en la autonomía del alumno para que, él mismo, a través de la lectura y la escritura, vaya generando una buena capacidad analítica y sintética que las mismas exigencias de lectura y escritura proponen. Porque, cuando la lectura se hace sobre la base de que se debe entender para interrogarla y para reelaborarla, tiene que desarrollar dichas habilidades.

Pero, más interesante se torna aún la actividad de clase en filosofía, cuando se cambia el esquema clásico de la enseñanza, que parte del profesor o del filósofo (o del discurso mismo de éstos), por una enseñanza que parte de la pregunta del estudiante al filósofo, al maestro, o a sí mismo.

Una enseñanza de la filosofía reflexiva implica partir del estudiante, que formula preguntas (aunque el maestro tenga que enseñar ésto), al maestro, que responde. Y, en este caso, ambos ganan porque el estudiante aprende y genera la inclinación por la respuesta (la búsqueda por resolver el interrogante o el problema), y el profesor no sólo se preocupa por encontrar la

respuesta, sino por preparar su trabajo. Aprender a preguntar es aprender a construir el conocimiento; es, también, aprender a responder. La capacidad de formular problemas está ligada a la capacidad creativa y reflexiva del hombre. Es la principal herramienta contra los dogmatismos y los absolutos. Quien la posee, está en capacidad igualmente de crear y construir, pero hay que fomentarla y cultivarla, y su principal obstáculo puede estar en el conformismo que acarrea una clase magistral expositiva.

De Bono (1970), en su libro "El Pensamiento Lateral", dice que el enseñante no tiene que esforzarse por producir una respuesta única, sino que debe ofrecer alternativas. Debe evitar que cunda la impresión de que, detrás de cada cosa, hay una razón única y necesaria. Señala que, cuando las preguntas se refieren a algo muy obvio, se tiende a decir "porque", con lo que se justifica el supuesto, en vez de disgregarlo en sus partes. Con ello, anota, no se intenta, claro está, averiguar la razón de ser y la validez de todos los supuestos que uno encuentra a cada paso en la vida diaria, sino de demostrar que puede prescindirse de su carácter absoluto y someterse a examen. Se trata, añade más adelante, sencillamente, de liberar el pensamiento de supuestos rígidos que limitan exclusivamente su campo de acción.

Cuando el hombre pregunta, pregunta porque desconoce y por lo que desconoce. No obstante, siempre hay que conocer algo, antes

de preguntar. Por ello, el formular preguntas o problemas es una estrategia cognoscitiva. Cuando los estudiantes formulan preguntas, tienen que entender la pregunta; tienen que elaborarla; tienen que entender, para aclarar; aclarar, para construir; discernir, para develar. Debe haber coherencia en el preguntar. Nada hay que deba tener más coherencia y significado, que una pregunta. Por eso, quien pregunta, también conoce. Por ello, cuando se pregunta sobre lo que se lee, es necesario entender lo que se lee. Cuando el estudiante formula preguntas sobre lo que lee, debe no solamente entender lo que lee sino, además, tener claridad sobre lo que pregunta (sobre la misma pregunta). El preguntar, entonces, es una herramienta para el entendimiento; implica, además, análisis y síntesis.

De igual manera, el trabajo filosófico cobra mayor interés en los estudiantes cuando los problemas filosóficos están más cerca del estudiante. (Esto no implica, necesariamente, que no se puedan abordar los temas clásicos de la filosofía con una mirada actualizante). Más cerca significa más ligado a su vida, a su ser. Y ésto no tiene que ser lo contemporáneo. Temáticas como los valores, el sentido de la vida, el poder, la violencia, la guerra, la trascendencia, el amor, etc., están tan cerca del hombre actual como del griego antiguo. Por éso, los estudiantes las proponen, las discuten, y escriben sobre ellas. Porque se sienten ligados a ellas.

Por último, los estudiantes aprenden a diferenciar las características del ensayo o escritura filosófica de la escritura literaria, aunque éstas no son antagónicas sino complementarias y quizá su diferencia está en ciertas sutilezas, como el hecho de ser el texto filosófico más analítico, más reflexivo, más impersonal (no obstante lo personal), pero no menos abierto, ni atrevido, ni imaginativo, que el texto literario.

Quiero detenerme un poco más en unos aspectos que ya se tocaron en los análisis anteriores y que hacen parte de las estrategias propuestas en el método "Formulensayo", y en otros que merecen igual atención, como son los que tienen que ver con la discusión en clase, y con la lectura y la escritura.

El método expositivo abierto, a pesar de tener sus bondades, ha sido golpeado y atacado en distintas formas (en la educación media y en la superior), y por muchas razones, entre las cuales se pueden contar las siguientes: Genera autoritarismo, pasividad; masifica; no permite explorar la realidad del estudiante; propone el conocimiento como producto, desconociendo los procesos; es verbalista; no compromete al estudiante con la docencia; no promueve la investigación; no da pie a la crítica, ni al análisis en los estudiantes; etc. En resumidas cuentas, la lección magistral ofrece un acento marcadamente transmisionista o informativo, que margina la discusión amplia y, con ello, la argumentación y el análisis en los estudiantes.

Pujol y Fons (1981), citando al Hale Report, definen la Lección Magistral como "un tiempo de enseñanza ocupado entera o principalmente por la exposición continua de un conferenciante. Los estudiantes pueden tener la oportunidad de preguntar o participar en una PEQUEÑA DISCUSION, pero, por lo general, no hacen otra cosa que escuchar y tomar nota". Y, generalmente, esta es la forma como se aprende y se enseña filosofía en los colegios de educación media y en las universidades.

Uno de los aspectos que contempla el método "Formulensayo", es la posibilidad de la discusión, que ha sido una herramienta permanente del trabajo filosófico desde los griegos hasta nuestros días. Y es la que, además, permite mantener la tensión filosófica o el continuo replanteamiento de la filosofía, que le da su genuino status de disciplina que siempre comienza.

La discusión es una de las formas prácticas de la filosofía (podiera decirse que es el aporte mayor de la filosofía a otras disciplinas). Es uno de sus instrumentos básicos y no debe prescindirse de ella en la enseñanza. La discusión tiene como soporte la forma dialogal (creada, también, por la sensibilidad griega), que supone divergir para entender, contrariar para acordar. Supone el consenso y supone hablar entre iguales. Esto es lo más importante, que toda discusión debe igualar y partir de la igualdad. Que todos tienen razón, pero que hay que llegar a acuerdos.

Quizá, este sentido originario de la discusión es el que se ha olvidado y es el causante de tantos dogmas y autoritarismos en la práctica educativa y social. No se vive una cultura de la discusión, porque nunca se ha mostrado cómo hacerlo.

La discusión implica construcción y tiene el objeto de llegar a acuerdo universales (y hay muchos universos). En ella, se ejerce el derecho de disentir y se hace uso de la capacidad racional de argumentar; con ella, se potencia la capacidad analítica y crítica del estudiante, y se le forma, además, en valores como el respeto por el otro, la libertad de pensamiento y de crítica, la libertad de expresión, la credibilidad, la igualdad, etc.

Enseñar a discutir y aprender a discutir es el mejor aporte que la escuela y la filosofía pueden hacer a la cultura política de nuestros días.

Cuando se trabaja sobre la base de la argumentación y del análisis (discusión), la clase de filosofía se torna más agradable y más interesante. Porque la formulación de preguntas y la participación de alumnos y maestros en la comunicación de ideas o en las discusiones, supone la actividad personal de todos en la búsqueda de la respuesta (acuerdo o consenso). Es hace que esta estrategia sea de carácter socioafectivo y a la vez cognoscitivo, porque si al hábito de la formulación de problemas

le sumamos el de la participación en las discusiones, entonces se gana en atención, interés y, sobre todo, en profundidad y seriedad para indagar (que es un principio de investigación).

Araujo y Chadwick (1988), exponiendo la teoría de Bruner, afirmaban que: "En la medida que el aprendizaje se propone como una tarea de descubrimiento de algo -que es lo contrario de aprender algo sobre alguna cosa-, habrá una tendencia del alumno a volverse independiente y autogratificador, o sea, a sentirse recompensado por los efectos de SU PROPIO DESCUBRIMIENTO".

Desde aquí, se puede afirmar que la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía, de esta forma, son instrumentos de formación e investigación científica, ya que provee de destrezas propias de la actividad científica, tales como la habilidad sintético-analítica, el diálogo científico y la formulación de problemas.

Sobre esto, Ezequiel Ander Egg (1987), afirma:

"No siempre es posible formular los problemas en forma clara, precisa y manipulable. Esto es propio de la naturaleza misma de la investigación científica, de sus dificultades y sus complejidades. La capacidad de plantear problemas, dicen Cohen y Nahel, es una señal de posesión del genio científico. En efecto, advertir problemas que los demás pasan por alto, plantearlos con claridad, encajarlos en un cuerpo de conocimientos, resolverlos

con el mayor rigor posible, proponiéndose primordialmente enriquecer el saber, tales son los cometidos del investigador científico, problematizador por excelencia... Los problemas no 'surgen', no se nos dan impersonalmente; somos nosotros, con nuestros conocimientos y nuestros prejuicios, quienes los formulamos. Mientras unos pasan sin 'detenerse' frente a determinadas cuestiones, el investigador los problematiza."

Se ve, pues, cómo la tarea de formar científicos y de enseñar las ciencias, no es competencia solamente de las mismas ciencias sino, también, de las llamadas disciplinas humanas. La filosofía, no sólo aportaría a la formación de valores y cultura política sino, por otra parte, a la formación del talento científico de los estudiantes, mediante la generación de habilidades como las destacadas arriba.

En síntesis, tanto la discusión como la formulación de problemas, son estrategias que permiten replantear la forma expositiva de la enseñanza de la filosofía, proponiendo nuevas relaciones entre los estudiantes y el profesor, y entre el conocimiento y ellos mismos. Diríase que proponen una relación en donde todos enseñan y todos aprenden, o, como sostiene Antonio Illera (1987), nuevas relaciones que "implican el paso de una situación autoritaria dependiente, a una situación democrática independiente".

Para terminar este apartado, quiero detenerme en dos citas que

trae André Verguez (1984), en su Pedagogía de la Filosofía:

"Es en la clase de filosofía donde los alumnos hacen el aprendizaje de la libertad, mediante el ejercitamiento de la reflexión e, incluso, se puede decir que es el objeto propio y esencial de esta enseñanza".

Y esta:

"Iniciar a los alumnos en la filosofía es, tal vez, en lo esencial, ENSEÑARLES A FLANTEARSE CIERTAS PREGUNTAS. Pues, la reflexión filosófica consiste, precisamente, en convertir en problema lo que, mediante el sentido común, es una evidencia o un simple estado de hecho".

En cuanto al uso de las estrategias de lectura y escritura en la enseñanza de la filosofía, es conveniente considerar sus alcances y sus implicaciones, puesto que son ellas las que representan el mayor aporte y esfuerzo del estudiante, y las que lo comprometen en el trabajo de reflexión, conceptualización y creación filosófica. Es a partir de la lectura y de la escritura que el estudiante compromete su personalidad. Lectura y escritura son ejercicios personales. Son experiencias de cuestionamiento, de vuelo fantasioso, de evocación, de comparación, de inferencia, de análisis, de organización y reorganización. La escritura y la lectura son fuerzas provocadoras para ejercer la razón y la

pasión. Son fuerzas que propician el conocimiento, y por ello pueden ser dolorosas o placenteras, según el tratamiento que se les dé.

Quien lee y quien escribe, hace uso de la razón porque organiza, argumenta, atiende, discute, crea, recrea, atiende, y desatiende a códigos y sistemas. Aunque lo que lea o escriba sea ficción o mera fantasía. Tanto la escritura como la lectura ponen al sujeto en el límite de lo que es y de lo que no es. La lectura y la escritura (que pueden ser la misma cosa) son la mejor síntesis humana entre la razón y la ficción, o entre lo real y lo imaginario (que también es real).

La lectura y la escritura son estrategias cognoscitivas y socioafectivas, porque a través de ellas se piensa y se "adquieren" conocimientos cuando se insertan en la práctica educativa como instancias de goce y de placer, mas no de castigo ni de imposición grave.

Cuando el estudiante lee y/o escribe, adquiere mayor dominio conceptual y su retención mejora; además, se ejercita en habilidades propias del pensamiento como la inferencia, síntesis, análisis, etc., procurando mayor creatividad y mayor capacidad comunicativa.

David N. Perkins y otros (1987), hablando de la escritura como de

una ocasión para pensar, afirmaban que "En primer lugar, la escritura exige mucho más del escritor que la transcripción de palabras habladas, una actividad que está limitada a unas cuantas situaciones especiales, como la estenografía en los juzgados.. En segundo lugar, la escritura se convierte, a menudo, no sólo en un medio de representar los pensamientos con propósitos de transmisión, sino que se constituye, en sí, en un medio para el pensamiento. De acuerdo con ello, la escritura es relevante para enseñar a pensar, porque: 1) la escritura exige que se piense, y 2) la escritura constituye un vehículo del pensamiento."

12. CONCLUSIONES

El mundo de hoy (que no es mundo sino mundos) se ha comprometido con la incoherencia. Pero, le sigue jugando infidelidad. Dicha incoherencia se refleja en la imaginaria creciente que trata de conciliarse con la racionalidad alta y en aumento. Hoy se exigen altas dosis de racionalidad, de lógica y de rigurosidad conceptual, por un lado; pero, a su vez, se desborda la capacidad exploratoria de la imagen, de la sensibilidad, de la sensualidad, y de la vida afectiva, por el otro.

La propuesta humana de hoy es navegar con el mismo riesgo, tanto en lo abstracto como en lo concreto. Y ello tiene sus ventajas. Porque hay mayor libertad de movimiento. Se han despejado, al menos en el orden de lo teórico, los defectos del dogmatismo religioso, científico, y cultural. La mirada unidireccional y el lenguaje unívoco han ido desapareciendo y, con ellos, muchas de las pugnas y luchas por las supremacías.

La conciliación que trata de hacerse está cercana a las nuevas propuestas en el orden epistemológico y social de hoy, que no buscan lo determinante, ni el poder concentrado, sino rescatar qué de realidad hay en toda expresión humana y qué carácter y papel tiene dentro de contextos amplios y particulares.

No obstante, esta conciliación aún no ha entrado en la escuela.

Esta escuela nuestra sigue siendo inflexible, estricta y vertical. Sigue haciendo énfasis en la información, en lo racional, en los procesos verbales, lingüísticos, y lógicos. Mas no en la capacidad creadora, fabuladora y explorativa de los estudiantes. Sigue imponiendo saberes y versiones del mundo, sin contar con quienes pueden formar otros mundos.

Los inspiradores o propulsores de la educación siempre estuvieron entre la sociedad y el individuo. Ahora hay que mirar el problema de la masificación educativa (uniformada), frente a la visión personal que se requiere de quien aprende. El individuo se somete hoy a la enseñanza multidireccional, colectiva y diversificada, propiciada por la explosión de conocimientos y de información desmesurada pero, aún así, su aprendizaje es individual ya que entiende, aprehende y transfiere en forma personal, particular.

Por ello, la escuela tiene que penetrar en la otra dimensión afectiva, exploratoria e imaginativa, que tenga en cuenta los intereses de los alumnos y su experiencia previa y directa. La escuela no puede seguir con los procedimientos, métodos y estructuras rígidas, frías e insensibles. Tiene que comprometerse con el conocimiento, con la imaginación, y con la acción.

La escuela tiene que propiciar la acción negociadora que rompa los esquemas rígidos actuales y para ello tiene que empezar por cambiar los métodos de enseñanza expositiva, sustituyéndolos por

métodos que faciliten el intercambio y la mutua elaboración entre estudiantes y maestros y que, además, concurren en la doble perspectiva de generar pensamiento (formal y lateral) y, a la vez, integrar efectivamente al estudiante con el saber y con el medio escolar.

Las estrategias cognoscitivas y socioafectivas buscan integrar ese doble propósito en la educación y en cada una de las áreas curriculares.

Enseñar filosofía es mostrar cómo hacer uso, en mayor medida, de esas experiencias previas a la experiencia de hacer filosofía, sin las cuales no se puede hacer filosofía. La enseñanza de la filosofía es una vivencia personal, aunque en la construcción de esa vivencia participen todos. Por eso, la enseñanza y aprendizaje de la filosofía debe incorporar, indisolublemente, los intereses cognitivos y afectivos de los estudiantes. Un tratamiento, por tanto, de mayor efectividad para la enseñanza y aprendizaje de la filosofía, es el que, en forma equilibrada, ofrece estrategias cognoscitivas y socioafectivas que privilegie los procesos individuales, sin marginar los intereses grupales.

El método "Formulensayo", propuesto en el presente trabajo o subproyecto investigativo, forma en la autonomía y en la actualización permanente del alumno porque le permite ir generando mayor capacidad sintético-analítica y de formulación de

problemas, a partir de las estrategias que el método propone y que el estudiante realiza.

Cuando se utiliza el método "Formulensayo" en la enseñanza de la filosofía de la educación media, se facilita la retención y operacionalización de conceptos, a la par que el desarrollo de pensamiento, expresado en habilidades de síntesis, análisis, y formulación de problemas.

Dicho método genera la inclinación y el aprendizaje a partir de la pregunta. Y aprender a preguntar es aprender a construir el conocimiento. La capacidad de formular problemas está ligada a la capacidad creadora y reflexiva de los hombres, que los aleja del dogmatismo y de los absolutos. Cuando el hombre pregunta, pregunta porque desconoce y porque quiere conocer. Pero, siempre hay que conocer algo antes de conocer (antes de preguntar). De ahí que formular preguntas o problemas, sea una estrategia cognoscitiva.

No importa el tópico de la filosofía que se ofrezca a la consideración o discusión en clase de filosofía, o la aparente desactualización del contenido del mismo, porque cuando el estudiante discute, escribe, lee o formula preguntas sobre algunos aspectos de la filosofía, siempre lo hace desde un referente actual. Por ello, la filosofía es actualización permanente aunque, para el filosofar, se requiera, en cierta

medida, del conocimiento de la misma y de su historia. No se puede seguir insistiendo en la historia estéril de la filosofía. Hay que integrarla con el sentir y el pensar del estudiante. Y nada más indicado que el trabajo de formulación y creación filosófica, partiendo de la lectura, discusión, y escritura del mismo estudiante.

Cuando la clase de filosofía se asume como una actividad comprometida, en donde el estudiante descubre e inquiera por sí mismo, bajo la asesoría del maestro, el resultado es una mayor retención y mejor manejo conceptual, porque el estudiante aprende bajo su misma lógica y con sus mismas posibilidades de interpretación, creación, y crítica.

El método "Formulensayo" propicia la discusión, que ha sido una herramienta de carácter permanente en la historia de la filosofía. Dicha herramienta mantiene vivo el interés filosófico y el continuo replanteamiento. Además, pone en las manos de estudiantes y profesores un mecanismo para disentir y llegar a acuerdos; que potencia la capacidad argumentativa, analítica y crítica, amén de formar en valores propios de esa actividad, como son la igualdad, la expresión libre, el respeto por la palabra y la opinión, la credibilidad, el respeto por la diferencia, etc. Enseñar a discutir y aprender a discutir, es el mejor aporte que puede hacer la enseñanza de la filosofía a la cultura política de nuestros días.

El Método "Formulensayo" propone la ejercitación del estudiante en la lectura y en la escritura filosóficas y, partiendo de estas actividades, el estudiante compromete su personalidad. Porque son experiencias de cuestionamiento, de vuelo fantasioso, de evocación, de interpretación, de comparación, de análisis y de síntesis creadora personal. Son éllas, actividades racionales que propician el conocimiento y que procuran, por tanto, goce y placer; que mejoran la retención, y ofrecen un mayor dominio de habilidades de pensamiento como el análisis y la síntesis, y la capacidad creativa y comunicativa de los estudiantes.

13. RECOMENDACIONES

Sólo puede concebirse un pensador "sabio". Sólo puede pensar quien conoce; quien está en contacto con el conocimiento. De ahí que en la práctica docente (la enseñanza) sea tan necesaria la información como el procesamiento de la misma; sea tan necesario el uso de estrategias, a la par del contenido teórico de las asignaturas. El "pensamiento aprende" a medida que conoce. Se piensa mejor y se descubren más estrategias cognoscitivas, en la medida en que hay enfrentamiento con el problema del conocer. De allí, igualmente, que se mire el asunto de la creatividad como un asunto de solución de problemas, y, a la vez, como producto de los conocimientos previos. O sea, que los aspectos del pensamiento bien dirigido, de la creación y formación de estrategias cognoscitivas, del conocimiento, de la creatividad, y del desarrollo de habilidades del pensamiento, son cuestiones bien complejas, que la enseñanza no puede abordar en forma separada, ni relevar demasiado en alguna de ellas. Es necesario ponderarlas todas.

Los propósitos y resultados de este trabajo de investigación se limitaron a la enseñanza de la filosofía en la educación media, pero podría adaptarse y adoptarse como metodología para la enseñanza superior.

Podría pensarse en la posibilidad de extender las actividades

propuestas en este método "Formulensayo" como las de escritura, lectura, discusión, y formulación de problemas, a lo largo de la gama de asignaturas de la educación básica, con el ánimo de ir educando a los niños y jóvenes en el uso de estrategias para aprender de forma diferente y más efectiva. Sería una buena manera de crear mayor solvencia personal en los estudiantes, ya que se formarían dentro de un ambiente más productivo y más flexible, que fomentaría las posibilidades de búsqueda, de emisión de juicios y de opiniones; así como también, la disposición a la creación literaria, el análisis y a la crítica.

Sin embargo, cuando se piensa en una filosofía para niños y, con ella, una metodología, es importante contemplar y crear otras estrategias que, en alguna manera, ofrezcan una integración de lo imaginativo con lo racional (sería des-racionalizar, un tanto, la filosofía) para llegar a una buena síntesis de lo afectivo-racional con lo afectivo-imaginativo, y esto porque hay que aceptar que el niño es un pensador completo. El niño piensa con todo el cerebro. Usa los dos hemisferios. Hace uso de la razón y de la sinrazón. Crea y recrea. Ordena y desordena. Pregunta y actúa. Ejerce el conocimiento placentero. Personaliza el conocimiento. Es selectivo. Discute y contrasta. Discute desde su propio referente.

Por eso, una filosofía para niños tiene que penetrar en esa naturaleza infantil y en las propuestas que la sociedad moderna

tiene para sí. Tendrá que incursionar en la imaginaria, el pensamiento visual, el lenguaje evocador, la metáfora, y, sobre todo, tendrá que tener en cuenta los intereses de los alumnos y sus experiencias previas y directas, si no quiere seguir en el divorcio y separación que hasta ahora muestra, efectiva y afectivamente, con ellos.

No se puede, por tanto, descartar esa antigua tesis de que la filosofía es un juego de niños. Así mismo, debe ser la enseñanza y el aprendizaje de la misma. La filosofía debe ser el primer ejercicio para obtener la mayoría de edad.

ANEXO No. 1

PREGUNTAS DE ENSAYO DE RESPUESTA RESTRINGIDA PARA MEDIR HABILIDADES DE PENSAMIENTO (CAPACIDAD SINTETICO-ANALITICA Y DE FORMULACION DE PROBLEMAS)

LECTURA

"Se puede estudiar matemáticas sin ser matemático, como se puede estudiar música sin tener un talento especial para la música. De una manera semejante, se puede estudiar filosofía sin nunca llegar a ser filósofo. La información sobre una ciencia no otorga, por ese simple hecho, el espíritu propio de la ciencia. La información no es creativa, la información no habla desde dentro, sino desde fuera."

1.

A. Indique si está de acuerdo o no con la parte subrayada.

B. Explique su respuesta mediante dos razones.

(Aquí se mide la capacidad argumentativa, o sea, la capacidad de formular hipótesis y sostenerlas).

ESBOZO DE LAS RESPUESTAS QUE CABE ESPERAR:

- Sólo es filósofo el que crea (hace) filosofía (el que escribe

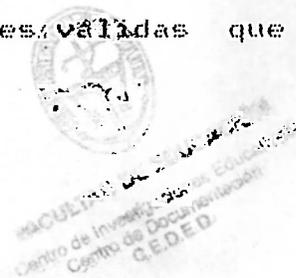
obras filosóficas).

- La información sobre algo (Física, Matemáticas, Biología) no nos hace creadores de ese algo.
- Se es alguien en algo, cuando es creador o innovador.
- El título que tiene una persona sobre una disciplina, sólo es ganado por el trabajo que realice esa persona sobre la disciplina.
- Son tan necesarias la información como la creación.
- Etc., etc.

2. Del párrafo anterior, se puede concluir que:

- A. El científico nunca llegará a ser filósofo.
- B. El matemático vive bien informado.
- C. Toda información es científica.
- D. El filósofo crea y habla desde la filosofía.
- E. Los creadores en Matemáticas y Música, generalmente son filósofos.

(Aquí se mide la capacidad de reconocer conclusiones válidas que está ligada a la capacidad analítico-sintética).



La respuesta es la D.

3. Formule dos preguntas sobre el párrafo anterior.

CABE ESPERAR LAS SIGUIENTES RESPUESTAS (PREGUNTAS):

- Cuándo se es creativo en alguna ciencia o disciplina?
- Qué significa hablar desde dentro o desde fuera?
- Cuándo se es filósofo? O matemático? O músico?
- Para qué se estudia algo?
- Etc., etc.

4. En seis renglones, escribe una nota personal sobre las funciones de la filosofía y/o del filósofo.

(En este punto, se medirá la capacidad de análisis y de síntesis, expresada en términos de organización, de alcance y de la pertinencia de los argumentos).

RESPUESTAS ESPERADAS:

- La filosofía tiene una pretensión reflexiva.

- La filosofía pretende tanto establecer razones como formular problemas.
- La filosofía trata de buscar razones ocultas de las cosas (Búsqueda del sentido).
- La filosofía es un saber que abre horizontes con las preguntas.
- La filosofía explora campos específicos como el del saber (el conocimiento), el sentido de la vida y la racionalidad.
- Etc., etc.

5. Dé cinco razones que puedan explicar por qué los hombres buscan principios o causas de lo que ocurre o de lo que aparece.

(Se mide en este punto la capacidad de producir, organizar, y expresar ideas; lo que está ligado tanto a la capacidad de formular hipótesis como también a la capacidad sintético-analítica).

La respuesta se evaluará de acuerdo con la organización y capacidad argumentativa.

SE ESPERAN LAS SIGUIENTES RESPUESTAS:

- El hombre es curioso (inclinado al saber) por naturaleza.
- Las cosas no son como aparecen. Por lo tanto, el hombre tiene que buscar la estructura oculta de las cosas con su pensamiento o capacidad racional.
- Es propio del pensamiento indagar sobre la esencia y profundidad de las cosas.
- Los sentidos nos engañan (el conocimiento sensorial no es completo).
- Etc., etc.

6. De la siguiente lectura, saque cuatro palabras claves:

"Creemos, sin embargo, que el saber y el entender pertenecen más al arte que a la experiencia, y consideramos más sabios a los conocedores del arte que a los expertos, pensando que la sabiduría corresponde en todos al saber. Y, esto, porque unos saben la causa y otros no. Fues los expertos saben el qué, pero no el por qué. Aquellos, en cambio, conocen el por qué y la causa. Por eso, a los jefes de obras los consideramos en cada caso más valiosos, y pensamos que entienden más y son más sabios

que los simples operarios, porque saben las causas de lo que están haciendo; éstos, en cambio, como algunos seres inanimados, hacen, sí, pero hacen sin saber lo que hacen, del mismo modo que quema el fuego. Así, pues, no consideramos a los jefes de obras más sabios por su utilidad práctica, sino por su dominio de la teoría y su conocimiento de las causas. En definitiva, lo que distingue al sabio del ignorante, es el poder enseñar, y por esto, consideramos que el arte es más ciencia que la experiencia, pues aquellos pueden y éstos no pueden enseñar."

(Aquí se mide la capacidad sintético-analítica ya que, para descubrir los conceptos esenciales del texto, debe mirarse a éste como un todo ordenado y, a la vez, mirar la relación y articulación de los conceptos). Arte-experiencia; sabio-ignorante; utilidad práctica y teoría. Causalidad.

7. De la lectura anterior, formule dos preguntas (basado en la lectura).

(en este punto, se mide la capacidad de formulación de problemas).

CABE ESPERAR LAS SIGUIENTES RESPUESTAS (PREGUNTAS):

- Qué diferencia hay entre arte y experiencia?

- Cuándo se es sabio y cuándo ignorante?
- Hay diferencia entre el arte y la ciencia?
- Quién es más sabio, El teórico o el práctico?
- Cuándo se sabe algo?
- Etc., etc.

ANEXO No. 2

TEST DE FILOSOFIA

El siguiente test se realiza con fines expresamente investigativos. Le rogamos contestar de la forma más responsable y sincera posible.

LECTURA

"Se puede estudiar matemáticas sin ser matemático, como se puede estudiar música sin tener un talento especial para la música. De una manera semejante, se puede estudiar filosofía sin nunca llegar a ser filósofo. La información sobre una ciencia no otorga, por ese simple hecho, el espíritu propio de la ciencia. La información no es creativa, la información no habla desde dentro, sino desde fuera.."

1. Indique si está de acuerdo o no con la parte subrayada y explique su respuesta mediante dos razones:

-
-
-
-
-

2. Del párrafo anterior, se puede concluir que:

- A. El científico nunca llegará a ser filósofo.
- B. El matemático vive bien informado.
- C. Toda información es científica.
- D. El filósofo crea y habla desde la filosofía.
- E. Los creadores en matemáticas y música, generalmente son filósofos.

3. Formule dos preguntas sobre el párrafo anterior.

-
-
-
-

4. En seis renglones, escribe una nota personal sobre las funciones de la filosofía y/o del filósofo.

-
-
-
-
-
-

5. Dé dos razones que puedan explicar por qué los hombres buscan principio o causas de lo que ocurre o de lo que aparece.

6. De la siguiente lectura, saque cuatro palabras claves:

"Creemos, sin embargo, que el saber y el entender pertenecen más al arte que a la experiencia, y consideramos más sabios a los conocedores del arte que a los expertos, pensando que la sabiduría corresponde en todos al saber. Y, esto, porque unos saben la causa y otros no. Pues los expertos saben el qué, pero no el por qué. Aquellos, en cambio, conocen el por qué y la causa. Por eso, a los jefes de obras los consideramos en cada caso más valiosos, y pensamos que entienden más y son más sabios que los simples operarios, porque saben las causas de lo que están haciendo; éstos, en cambio, como algunos seres inanimados, hacen, sí, pero hacen sin saber lo que hacen, del mismo modo que quema el fuego. Así, pues, no consideramos a los jefes de obras más sabios por su utilidad práctica, sino por su dominio de la teoría y su conocimiento de las causas. En definitiva, lo que distingue al sabio del ignorante, es el poder enseñar, y por esto, consideramos que el arte es más ciencia que la experiencia,

pues aquellos pueden y éstos no pueden enseñar."

a)

b)

c)

d)

7. De la lectura anterior, formule dos preguntas (basado en la lectura).

—

—

—

—

ANEXO No. 3

OPCION UNICA

1. El saber racional, llamado filosofía, aparece por primera vez en:

- A. La China.
- B. La India.
- C. Mesopotamia.
- D. Egipto.
- E. Grecia.

2. Son dos explicaciones prefilosóficas, las siguientes:

- A. El mito y la religión.
- B. La tecnología y el humanismo.
- C. La ciencia y el lenguaje.
- D. El derecho y el arte.
- E. La política y la retórica.

3. La preocupación fundamental de los primeros filósofos fue:

- A. La búsqueda de la eterna juventud.
- B. El encuentro con la soledad.
- C. El principio material de las cosas.

D. La vida de las ciudades mediterráneas.

E. El camino de las Indias Occidentales.

4. El principio de la filosofía de Heráclito es:

A. "El hombre es un animal político".

B. "El hombre es la medida de todas las cosas".

C. "Todo fluye".

D. "Pensar y ser son una y la misma cosa".

E. "Conócete a tí mismo".

5. La frase: "La verdad está en cada hombre", expresa un conocimiento:

A. Auténtico.

B. Estático.

C. Sobrenatural.

D. Relativo.

E. Científico.

6. La tarea del filósofo, según Sócrates, es:

A. Contemplar el mundo.

B. Ayudar al alumbramiento de la verdad.

C. Ocuparse de los asuntos divinos.

D. Relevar los valores.

E. El encuentro con la nada.

7. Para Platón, sólo tiene Existencia Real:

A. Los dioses.

B. Las sustancias individuales.

C. Los hombres.

D. Las ideas.

E. Los cielos.

8. Es propio de la Lógica Aristotélica:

A. Los silogismos.

B. Los sofismas.

C. Las mónadas.

D. Las teorías.

E. Los valores.

9. De los siguientes, uno es elemento mediatizador de la relación sujeto-objeto:

A. El análisis.

B. El Conocimiento.

C. La Lengua.

D. El Signo.

E. El Método.

10. Son dos corrientes filosóficas contemporáneas:

- A. El atomismo y el hilozoismo.
- B. El epicureismo y el hedonismo.
- C. El racionalismo y el empirismo.
- D. El pitagorismo y el enciclopedismo.
- E. El existencialismo y el nihilismo.

11. Expresa un principio de identidad el siguiente enunciado:

- A. El ser es.
- B. El ser es y no es.
- C. El ser no es.
- D. El ser y no-ser son uno.
- E. Ser o no ser.

12. "Todos los hombres son animales racionales"; "Algunos hombres son abogados"; luego "Todos los animales racionales son abogados". Es un juicio falso, porque:

- A. La conclusión no puede tener más universalidad que algunas de las premisas.
- B. El juicio no es falso.
- C. Está mal enunciada la primera premisa.
- D. La premisa general no contiene la particular.
- E. alguna de las premisas es falsa.

13. El filósofo que propone la Inducción (Pasar de hechos particulares a leyes universales) como uno de los grandes problemas de la filosofía moderna, es:

- A. Berkeley.
- B. Hume.
- C. Locke.
- D. Descartes.
- E. Nietzsche.

14. El principio de contradicción se puede expresar así:

- A. Las cosas dejan de ser.
- B. Las cosas siguen siendo.
- C. Las cosas son.
- D. Las cosas son y no son.
- E. Las cosas son o no son.

15. "La verdad no existe; pero, si existiera, no podría ser conocida. Si pudiera ser conocida, no podría ser comunicada".

Este es un principio de:

- A. Los sofistas.
- B. Los atomistas.
- C. Los epicúreos.
- D. Los estoicos.

E. Los cristianos.

16. La unidad que soporta los demás caracteres de la cosa, la denomina Aristóteles:

- A. Materia.
- B. Esencia.
- C. Accidente.
- D. Categoría.
- E. Sustancia.

17. Es un pensamiento propio de los sofistas, el siguiente:

- A. "La verdad está entre los demás".
- B. "La verdad está en tu cuerpo".
- C. "La verdad no existe".
- D. "La verdad nace del amor".
- E. "La verdad es la vida".

18. Uno de los principios enunciados por los primeros filósofos, pudo ser:

- A. "Todo provino del pensamiento de los dioses".
- B. "Nada tiene fundamento".
- C. "Las cosas no existen".
- D. "El mundo nació de la nada".

E. "Las cosas tienen un fundamento material".

SELECCION MULTIPLE

Para este tipo de respuestas, tenga en cuenta el siguiente código:

Si 1 y 2 son correctos, marque A.

Si 2 y 3 son correctos, marque B.

Si 3 y 4 son correctos, marque C.

Si 2 y 4 son correctos, marque D.

Si 1 y 3 son correctos, marque E.

1 y 4 no figuran.

19. Se presentan al interior de las ciencias, crisis o conflictos en los que chocan los conceptos de las ciencias.

Dichas crisis tienen dos fuentes:

1. Analítica.
2. Sintética.
3. Empírica.

4. Teórica.

A. B. C. D. E.

20. Son dos conceptos básicos de la filosofía Aristotélica:

1. La Idea.

2. La Materia.

3. La Forma.

4. El Cógito.

A. B. C. D. E.

21. Son también explicaciones sobre el origen de las cosas:

1. El Tabú.

2. El Tótem.

3. El Mito.

4. Las Ciencias.

A. B. C. D. E.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, BAYONA Y MORENO. Efectividad Relativa del Método para Aprender a Pensar en la Toma de Decisiones. Tesis U. de A. 1989.
- ARAUJO J.R. CHADWICK, C.B. Tecnología Educacional. Teorías de Instrucción. Edit. VOLES, LTDA. Brasil. 1975.
- ANDRADE GONZALEZ, GERARDO. Didáctica de la Filosofía. Autores Asociados. Bogotá. 1980.
- ARAUJO S., MALVINA. Filosofando con Niños. Revista Educación No. 140. Santiago de Chile. 1986.
- ANTONITEVIC, N. y CHADWICK, C. Estrategias Cognitivas y Metacognición. Revista Tecnológica Educativa. 7(4). 1981.
- AUSUBEL, D. P. Psicología Educativa: Un Punto de Vista Cognoscitivo. Edit. TRILLAS, S.A. Méjico. 1976.
- BIGGE, M.L. y HUNT, M. P. Bases Psicológicas de la Educación. Edit. TRILLAS, S.A. Méjico. 1978.

- BRIONES, G. Métodos y Técnicas Avanzadas de Investigación Aplicadas a la Educación y a las Ciencias Sociales. Bogotá. 1988.
- BRUNER, JEROME. Investigaciones sobre el Desarrollo Cognitivo. Edit. PABLO DEL RIO. Madrid. 1966.
- BRUNER, JEROME. El Proceso de la Educación. Edit. UTHA. No. 181. Méjico. 1960.
- BRUNER, JEROME. Hacia una Teoría de la Instrucción. Edit. UTHA. No. 373. Méjico. 1969.
- BRUNER, JEROME. Realidad Mental y Mundos Posibles. Edit. GEDISA. España. 1988.
- CAMBELL, D. t. y STANLEY, j. c. Diseños Experimentales y Cuasiexperimentales en la Investigación Social. Edit. AMARRORTU. Buenos Aires. 1970.
- COSTA, ARTHUR. Desarrollo de Habilidades del Pensamiento. Reflexiones sobre lo Metacognoscitivo.
- DE BONO, EDWARD. El pensamiento Lateral. Edit. PAIDOS. Barcelona. 1988.

CHADWICK, C. B. Estrategias Cognoscitivas y Afectivas del Aprendizaje. Revista Latinoamericana de Psicología. Vol. 20, No. 2. Méjico. 1982.

CHADWICK, CLIFTON B. Tecnología Educacional. Edit. FAIDOS. Barcelona. 1988.

FONS, JOSE LUIS y FUJOL J. Los Métodos de Enseñanza Universitaria. Universidad de Navarra. Pamplona. 1981.

GARCIA DE DUJO, ANGEL y GARCIA CARRASCO, JOAQUIN. Técnicas y Métodos de Motivar el Aprendizaje en la Enseñanza de la Filosofía. Revista Española de Filosofía, No. 180 V-VIII. 1988.

GLIDDEN, JOCK AND GAINEN KURFISS, JOANNE. Small Group Discursion in Philosophy 101. Collage Teaching. Vol. 38, No. 1.

ILLERA, M. JESUS ANTONIO. Aproximación a un Modelo Funcional de Didáctica en Filosofía. FRANCISCANUM. (24) I-IV. Bogotá. 1987.

KERLINGER, FRED. investigación del Comportamiento. Edit. Mc. GRAW HILLS. Méjico. 1988.

- MEJIA, JORGE ANTONIO. La Filosofía en Colombia: Perspectiva Actual. Revista Huellas 27 Uninorte. Barranquilla. XII. 1989.
- NAVIA, RICARDO J. La enseñanza Media de la Filosofía y los Grandes Temas de Nuestro Tiempo. VI Congreso de Filosofía. Bogotá. VII. 1988.
- ORTEGA CAMPOS, PEDRO. Filosofía y Bachillerato: Reforma al Miedo. Edit. CRISIS. Madrid 18. 1971.
- PERKINS, DAVID N. y Otros. Enseñar a Pensar. Edit. PAIDOS. México. 1987.
- PIAGET, JEAN. Seis Estudios de Psicología. Ediciones SEIX BARRAL. Barcelona. 1981.
- PIAGET, JEAN. Psicología de la Inteligencia. Edit. PSIQUE. Buenos Aires. 1972.
- PIAGET, JEAN. Psicología y Pedagogía. ARIEL. 1982.
- RABOSI, EDUARDO A. Enseñar Filosofía y Aprender a Filosofar. Cuadernos Filosóficos. VII-XII. Bogotá. 1984.

RESTREPO GOMEZ, BERNARDO. (Introducción a la Investigación.
Publicaciones Centro de Educación a Distancia. Medellín.
1988.

RESTREPO GOMEZ, BERNARDO. Macroproyecto Base para el Magister
en Docencia. CIE. Facultad de Educación, U. de A.
Medellín, 1989.

RUIZ LOPEZ, LUIS ENRIQUE. Hacia una Didáctica de la Filosofía
con base en Zubiri. Revista Análisis. Sexto Congreso de
Filosofía Latinoamericana. Bogotá. 1988.

SALAZAR, FREDDY. Saber Filosofía o Hacer Filosofía. Ponencia
presentada en el Seminario sobre Enseñanza de la Filosofía.
U. de A. Medellín. 29-31 de Agosto de 1990.

TRIAS MERCAN, SEBASTIA. Tendencias Actuales de la Didáctica de
la Filosofía. TAULA. Cuadernos de Pensamientos, No. 6.
Universidad Islas Baleares. 1986.

VELEZ URIBE, FABIO. Filosofía para la Educación Media
Vocacional. EDUCAR EDITORES. Bogotá. 1985.

VERGEZ, ANDRE. Pedagogía de la Filosofía. Enciclopedia de
Educación y Pedagogía. Edit. PLAZA & JANES. Barcelona.
1988.