

**EL USO DE LA LECTURA RECÍPROCA COMO AYUDA DE COMPRENSIÓN
SIGNIFICATIVA EN EL ESTUDIO DE LA FILOSOFÍA EN LA MEDIA
VOCACIONAL**

VICTOR LENIN FERIA BASTOS

COD: 1020711700

C.C. No 79.696.539 BOGOTÁ

UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN FILOSOFÍA

BOGOTÁ D.C.

2010

**EL USO DE LA LECTURA RECÍPROCA COMO AYUDA DE COMPRENSIÓN
SIGNIFICATIVA EN EL ESTUDIO DE LA FILOSOFÍA EN LA MEDIA
VOCACIONAL**

VICTOR LENIN FERIA BASTOS

COD: 1020711700

C.C. No 79.696.539 BOGOTÁ D.C

GLADYS ARENAS MOLINA

DIRECTORA

UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN FILOSOFÍA

BOGOTÁ D.C.

2010

Nota de aceptación.

Jurado

Jurado

A la imagen de mi padre, siempre presente en el recuerdo vivo de mis acciones.

A Blanca Nury Feria y Gregorio Mauricio Feria que al lado de sus seres más queridos me han y siguen brindando durante todo el transcurso de mi vida un inconmensurable, cálido y desinteresado abrigo de Amor y Hermandad.

A todos aquellos seres que en cualquier momento estuvieron presentes en el proceso de mi formación.

A Soraya Prieto López por brindarme la posibilidad de compartir y disfrutar las virtudes de su existencia, las cuales son la estructura fundamental del peldaño que le da un nuevo sentido a mi ser.

VICTOR LENIN FERIA BASTOS

Autorización de uso del trabajo de grado a favor de la Universidad la Gran Colombia.

Yo Victor Lenin Feria Bastos, identificado con C.C. No 79.696.539 de Bogotá, nacionalidad colombiana, de la Facultad de Ciencias de la Educación, en el programa de Filosofía. Estando en nombre propio en calidad de Autor del trabajo de grado nombrado “El uso de la lectura recíproca como ayuda de comprensión significativa en el estudio de la filosofía en la media vocacional” Autorizo a la Universidad la Gran Colombia para que utilice en todas sus formas, los derechos patrimoniales de reproducción, comunicación pública, transformación y distribución (alquiler, préstamo público e importación), que me corresponde como creador de la obra objeto del presente documento.

La presente autorización se hace extensiva no solo a las facultades y derechos que ISO sobre la obra en formato o soporte material, sino también para formato virtual, electrónico, electrónico, digital, óptico, uso en red, internet, extranet, intranet, entre otros, y en general para cualquier formato conocido o por conocer.

El estudiante manifiesta que la obra objeto de la presente autorización es original y se realizó sin violar y usurpar derechos de autor a terceros, por lo tanto la obra es de su exclusiva autoría y detenta la autoridad sobre la misma en caso de presentarse cualquier reclamación o acción por parte de un tercero en cuanto los derechos de autor sobre la obra en cuestión. Asumo toda la responsabilidad para los efectos que la Universidad la Gran Colombia efectúa como tercero en buena fe. En constancia los días 26 de Agosto de 2010.

Firma: _____

Nombre: _____

C.C. No. _____

TABLA DE CONTENIDO

	PAG
RAE	
INTRODUCCIÓN	
1. TITULO	1
2. LINEA Y SUBLINEA	2
3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	3
4. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	5
5. JUSTIFICACIÓN	6
6. OBJETIVOS	8
7. MARCO REFERENCIAL	9
8. ESTADO DEL ARTE	16
9. RELEVANCIA O PERTINENCIA	19
10. MARCO TEORICO	21
11. MARCI LEGAL	85
12. HIPOTESIS	86
13. METODOLOGÍA	87
14. CONCLUSIONES	99
15. RECOMENDACIONES	107
16. BILIOGRAFIA	102
17. ANEXOS	103

UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
RAE. RESUMEN ANALÍTICO E INVESTIGACIÓN.

Programa

Facultad de Ciencias de la Educación
Licenciatura en Filosofía.

Título

El uso de la lectura recíproca como ayuda de comprensión significativa en el estudio de la Filosofía en la media vocacional.

Autor

Victor Lenin Feria Bastos Código: 102071170

Palabras Claves

Lectura recíproca, Comprensión Significativa, Filosofía en la Media Vocacional.

Prescripción de la Investigación

El proyecto recíproco de lectura se propuso seguir la estrategia de persuasión y ubicación contextual del estudiante para desarrollar en él esa misma búsqueda constante e impaciente de la voluntad de saber, comunicar, argumentar desde su propia autonomía crítica y valorativa, pero desde una perspectiva rigurosa y afable de la inferencia personal e intelectual que requiere el estudio de la filosofía.

Las investigaciones concertadas previamente, son el eje central del proyecto puesto que son propuestas pensadas y practicadas desde la misma problemática que me llevó a mí a indagar nuevas estrategias de campo que permitiera apuntalar esa búsqueda progresiva de posibles soluciones a la problemática contextual latente en los estudiantes de filosofía de la media vocacional

Metodología

Tipo de Investigación

Investigación cuasi-experimental, debido a que este tipo de diseño se realiza en un ambiente natural, controlando al máximo las variables inesperadas y congruentes, puesto que es imposible realizarlo en condiciones de laboratorio.

Tipo de enfoque de Investigación

La lectura recíproca se basa en el enfoque cualitativo pues enfatiza en la importancia del contexto, la función y el significado de las ideas, sentimientos y motivaciones del estudiante en su dinámica escolar.

Muestra poblacional

El lugar donde se lleva a cabo esta investigación es el Colegio Juan Rulfo, ubicado en el sur oriente de Bogotá, Zona quinta de Usme, barrio Santa librada. Car 1ª Este No 75ª-40sur.

La población se encuentra formada por 30 estudiantes con un nivel cognitivo dentro de lo normal, de ambos géneros (20 niñas y 10 hombres), pertenecientes a un nivel socioeconómico bajo, inscritos en el programa de convenio con la Secretaria de Educación.

Muestra

Elaborar un cuadernillo de instrucción pedagógica para la enseñanza de la lectura recíproca de textos filosóficos.

Instrumentos de recolección de Información

- En este proceso se utiliza el diseño, post-texto para un grupo de diez (10) estudiantes en donde estos son el grupo de evaluación, mientras que los restantes son de índole experimental.
- De la población anterior se elige al grupo de estudiantes para la muestra con edades entre los 15 y 19 años, que cumplen con las características enunciadas

Conclusiones

- Se hizo uso de las seis funciones necesarias para la comprensión de textos filosóficos.
- En un alto grado se logró que el grupo experimental conectara las cuatro estrategias básicas para la comprensión de textos.
- El grupo en general establece un alto grado de conciencia frente a la importancia de la lectura activa en la vida cotidiana.
- Se implementará el cuadernillo de instrucción lectora recíproca, como herramienta pedagógica en la planeación curricular de Filosofía

Recomendaciones

- El diseño de estrategias pedagógicas que progresivamente se van implementado en las instituciones académicas no se pueden establecer en la aplicación efímera de un proyecto o un trabajo de grado, deben tener una continuidad curricular, pues aunque en sus experimentaciones primarias arrojan resultados positivos, es importante resaltar el hecho que dichos proyectos tienden a irse perfeccionando y así mismo adaptándose a las necesidades reales de la comunidad educativa.
- Por tanto el “Uso de la lectura recíproca en el estudio de la filosofía”, tendrá que expandirse y posesionarse como una estrategia de experimentación evolutiva en la práctica pedagógica, ya que desde la complejidad de su uso ha logrado revolucionar el paradigma discursivo de la clase de filosofía, otorgando mayor atención al contexto central del ejercicio

Bibliografía

Austin, J 1992: Cómo hacer cosas con palabras. Barcelona.Paidos.

Bransford, J. D. Brown, A.L y Cocking, R.R. (Eds), R.R (2001). How people learn. Washington D.C: National Academy press.

Brown Y Palinsar Enseñanza recíproca de las estrategias de comprensión. Directions for Theory, Assesment and instructional Practice, Ablex 1987.

Brown y Palincsar 1987, Aprendizaje guiado, cooperativo y adquisición individual de conocimiento, Learning and instruction; Essays in Honor of Robert Glasser Erlbaum, 1985.

Conferencia dictada en el congreso internacional de literatura infantil y juvenil, Universidad de Comahue, Cipolletti. Septiembre de 2001.

El viaje del novato para llegar a ser un experto, Editorial Santillana, 1994; capítulo cuarto.

INTRODUCCIÓN

El énfasis en el estudio de los textos filosóficos, como lo postulan los objetivos del trabajo de grado, se centra en las técnicas para lograr una competencia lo más satisfactoria posible en el terreno de la lectura y significación de dichos textos.

En síntesis, estas lecturas constituyen unas breves y sintéticas ayudas para que los docentes puedan estimular en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la filosofía, la capacidad de sus educandos, para estar en aptitud de transmitir sus habilidades de comprensión y análisis de temas existenciales. En algunas lecturas se diseñan ejercicios, con base en los cuales cada profesor puede diseñar otros y elegir las lecturas que crea conveniente desde su criterio profesional, es decir teniendo en cuenta el nivel de evolución de cada grupo de estudiantes, así como sus condiciones de entorno geográfico y social siempre en relación con el proceso de vida y aprendizaje del adolescente.

Es preciso insistir en que los ejercicios de comprensión, en todas sus formas deben ser un proceso continuo e ininterrumpido a lo largo de la formación del estudiante y que para mayor significación deben ser extendidas a otras asignaturas diferentes a la filosofía contribuyendo con ello además a una formación realmente integral e interdisciplinaria, pues una de las reflexiones de este trabajo de basa en establecer en los estudiantes un aprendizaje práctico, en donde la relación entre lo aprendido y la vida concreta y cotidiana sean el baluarte de desarrollo humano e intelectual de la trascendencia vital de los educandos.

El maestro hallará en este trabajo, entonces muchas sugerencias prácticas para cumplir con los objetivos señalados, aplicables a la capacidad de comprensión y exaltación de las ideas relevantes de un texto filosófico, así como de la elaboración de escritos ordenados de sentido, que den razón significativa de la comprensión.

**UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN FILOSOFÍA**

1. TITULO

**“EL USO DE LA LECTURA RECÍPROCA COMO AYUDA DE
COMPRESION SIGNIFICATIVA EN EL ESTUDIO DE LA FILOSOFÍA EN
LA MEDIA VOCACIONAL.”**

“Se entiende por lectura recíproca, como la instrucción diseñada sobre principios cognoscitivos para ayudar a los jóvenes a aplicar la habilidad en la comprensión de lectura y adquirir las estrategias meta cognitivas esenciales para lograr una lectura calificada”¹.

1.1 Autor

Victor Lenin Feria Bastos

COD: 1020711700

1.2 Tipo de documento

Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar al título de:
Licenciado en Filosofía.

¹ Investigación colaborativa y desarrollo de la enseñanza recíproca. Educational Leadership.

2. LINEA Y SUBLINEA

LINEA DE INVESTIGACIÓN. LINEA Y SUBLINEA DE INVESTIGACION EL LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Todos los trabajos que se realizan en la facultad de ciencias de la educación, se enmarcan en líneas y sublíneas de investigación, por ello en el cuadro siguiente se definen y se contextualizan en la presente investigación.

2.1 CUADRO COMPARATIVO LINEA Y SUBLINEA

Algunas definiciones sobre líneas de Investigación	Definición en la Facultad	Líneas y Sub líneas
<p>En el documento Sistema de Investigación de la Universidad la Gran Colombia se presentan algunas definiciones de líneas de Investigación así:</p> <p>Son áreas o campos de énfasis de investigación.</p> <p>Línea es un eje ordenador de la actividad de investigación, posee una base racional, permite integración y continuidad de los esfuerzos de una o más personas, equipos o instituciones, comprometidas en el desarrollo del conocimiento en un ámbito</p>	<p>“Son las áreas temáticas que identifican el enfoque de la Unidad Académica; corresponden a una serie de proyectos con temas similares que pueden agruparse por razones teóricas y metodológicas.</p> <p>Conjunto de Investigaciones que buscan aprehender una problemática común, desde distintos enfoques teóricos, metodológicos y con coberturas variables”</p>	<p>El documento sistema de investigación establece dos líneas y deja posibilidad para construir sub líneas así: Pedagogía y Educación para la Solidaridad. Pensamiento Bolivariano Ciencia, conocimiento y tecnología de la información.</p> <p>Comunicaciones aplicadas a la educación.</p> <p>Pedagogía, cultura y sociedad.</p> <p>Pedagogía y Educación Básica.</p> <p>Didáctica de las ciencias</p>

METODOLOGÍA DE APLICACIÓN

<p>especifico. Es un cuerpo de problemas que se ubican en torno a un eje temático común y que demanda respuestas.</p> <p>Área, conjunto, núcleo básico de investigaciones producto de una secuencia histórica.</p>	<p>Facultad de Educación</p> <p>Línea de Investigación: es una construcción formativa y/o profesional contextualizada en la Universidad la Gran Colombia que hacen los integrantes de la Comunidad académica de la Facultad de Ciencias de la Educación en torno a temáticas inherentes a la pedagogía y la didáctica.</p>	<p>Sociales.</p> <p>Didáctica de la matemática.</p> <p>Didáctica de las humanidades y Lengua Castellana.</p> <p>Didáctica de las humanidades y el inglés.</p> <p>Didáctica de la Filosofía.</p>
--	--	---

3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el colegio Juan Rulfo. Ubicado en el barrio Santa librada al sur de la ciudad de Bogotá D.C. Además de las grandes dificultades sociales, culturales, económicas y políticas, con las que tienen que lidiar sus habitantes, sumamos en su conjunto la alienación cultural que permea todas las instancias escolares del sector: Drogas, Pandillas, violencia intrafamiliar, desempleo, analfabetismo cultural, pobreza, desintegración familiar y la influencia implacable de los medios de comunicación.

De acuerdo a lo anterior y a la problemática general que se presenta en los estudiantes, surge en torno a dicho ambiente social una serie de inconsistencias académicas y motivacionales. Una de ellas es la gran dificultad de comprensión lectora que presentan los estudiantes de la media vocacional a la hora de practicar la lectura de textos filosóficos. En efecto se tiene la idea ingenua y sorprendente que la filosofía solo es una asignatura histórica en la que el docente es el único que la comprende y que por lo tanto es él quien tiene la obligación de leer los textos filosóficos y transferir los conocimientos adquiridos, trabajados desde su individualidad intelectual, a un vasto numero de no lectores. Ésta idea cultural, en el caso de los estudiantes de filosofía del Colegio Juan Rulfo está generando un efecto negativo en el rendimiento, y la significación del aprendizaje filosófico.

Conscientes y conocedores de esta situación, se busca con la ejecución del presente trabajo de grado, implementar un sistema estratégico de enseñanza, que le permita al docente de filosofía, ayudar y motivar a los estudiantes, por medio del uso experimental del método de lectura recíproca, a mejorar la comprensión voluntaria y autorregulada de los textos filosóficos, y así mismo poder establecer en el estudiante un alto grado de autonomía y autenticidad en el estudio de la Filosofía.

4. FORMULACION DEL PROBLEMA

¿Cómo formar lectores activos y auténticos de filosofía? Y si es así ¿mejorará su capacidad de comprensión e interpretación significativa de su aprendizaje?

5. JUSTIFICACION

“Se puede pasar la vida sin leer libros y ello no equivale necesariamente a ignorancia o desdicha, aunque yo personalmente creo que la felicidad de quien sabe leer es mucho más rica, matizada y diversa, por supuesto que hay saberes que nos entrega la tradición, y saberes que obtenemos de una relación viva con los demás y con el mundo”¹. Pero hay una distancia grande en conocer un argumento externo del pensamiento de algún tipo de filosofía dado por el docente desde su interpretación individual, diferente a la del estudiante, a la idea que el estudiante se deleite, se confronte, sienta vértigo y perplejidad de las formas del lenguaje, de su liricidad, de su encuentro con el otro desde su propia interioridad, de su dialogo tácito y solitario que le puede ofrecer una lectura voluntaria y autorregulada de los textos filosóficos.

Se puede decir entonces que la implementación de las estrategias y métodos de motivación y comprensión de la lectura por un lado tendría un efecto de persuasión personal en el estudiante, y por otro un efecto destructor de su propia comprensión. Por lo demás al ser indeterminados estos dos aspectos de la retórica, se puede entonces convenir que el “método recíproco” es una estrategia necesaria y conveniente para los estudiantes porque pone de manifiesto la deconstrucción individual del lector y la confronta con diferentes individualidades generando un entrelazamiento desarticulado del significado y la persuasión- lo que no es enteramente lo mismo- cuando un docente se pone frente al grupo e impone un lenguaje retórico e individual viciado de sus gustos, hábitos e inclinaciones estéticas, quizá muy diferentes a la de cualquier asistente a la clase de filosofía.

En este sentido es muy posible que el estudiante sienta la necesidad individual de sumergirse voluntaria mente en las lecturas solo por el simple hecho de defender sus criterios y propuestas implícitas en su

¹ Texto leído en el encuentro regional de lectura y escritura convocado por Asolectura en 2002. William Ospina. Libro de ensayos: La herida en la piel de la diosa, publicado por Aguilar.

ser, pero solo si se logra sentir seducido y abstraído del lenguaje figurativo presentes en la literatura filosófica.

No obstante, nunca serán alcanzables sin ningún tipo de instrucción, estos niveles de comprensión y autonomía. Pues los estudiantes en su condición de lectores pasivos solo se conforman con realizar lecturas de una ojeada, desesperadas y sin enfoque. Lo que hace requerible la implementación de las estrategias de motivación, comprensión, interpretación y significación propias del método recíproco de lectura.

6. OBJETIVOS

6.1 GENERAL

Elaborar un trabajo prototipo de instrucción (cuadernillo) para la aplicación de las estrategias del método de la lectura recíproca, que supla las dificultades de motivación y comprensión lectora en los estudiantes de filosofía en la media vocacional.

6.2. ESPECÍFICOS:

- Crear un sistema de estimulación primaria que permita a los estudiantes establecer un puente cognitivo entre sus intereses y necesidades personales, y la construcción recíproca del conocimiento filosófico.
- Implementar como instrumento base el uso autónomo de las seis funciones esenciales para una avanzada comprensión de lectura.
- Establecer espacios de reflexión académica cuya responsabilidad por la comprensión de los textos filosóficos se traslade gradualmente del docente a los estudiantes.
- Convertir las clases de filosofía en dinámicas de aprendizaje cooperativo, en donde profesor y estudiantes tomen turnos en conducir un dialogo de comprensión conjunta alrededor de un texto filosófico.
- Potenciar habilidades de significación argumentativa y discursiva, haciendo uso espontaneo y cotidiano de las estrategias recíprocas de lectura.
- Establecer un alto nivel de rendimiento en las pruebas de comprensión lectora de textos filosóficos.

7. MARCO REFERENCIAL

Una de las características de la innovación educativa es su dependencia del contexto. Tal dependencia hace que sea imposible pensar en un proyecto educativo que solo tenga como eje de trabajo la influencia de una sola Escuela Pedagógica. Esta concepción antagoniza con la idea que un proyecto tenga que estar afiliada y referenciada imparcialmente por una escuela pedagógica.

Cuando hablamos de un conflicto o formulación de un problema, podemos notar que en alguna circunstancia estos son necesarios y deseables en la formación de maestros y estudiantes. Con esto puedo decir que el proyecto de lectura recíproca no tiene como meta formar ciudadanos para la sociedad que estamos viviendo sino para vivenciar posibilidades de organización diferentes a las de nuestra sociedad. Pero para esto es necesario pensar en la escuela como un todo, poniendo en tela de juicio no solo las prácticas sino concepciones usuales como la homogenización y la concepción de currículo. Por lo tanto el proyecto busca orientar su marco teórico sobre sistemas alternativos de pensamiento que le exija progresivamente su mismo desarrollo.

Ahora bien, como el proyecto Recíproco de lectura es una innovación o reformulación de una previa investigación, es pertinente reseñar los principios idearios y conceptuales que hicieron posible su origen.

En primera instancia se puede entrever que el proyecto original de reciprocidad lectora tiene unos vínculos muy cercanos con las ciencias cognitivas y por ende tendremos que remitirnos al estudio de la escuela pedagógica (Escuela Nueva).

- Escuela Nueva¹ :

La escuela Nueva también conocida por diferentes autores como escuela activa es un movimiento Psicopedagógico surgido a finales del s.XIX.

Las Escuelas Nuevas, instituciones escolares de vanguardia, fueron fundadas y dirigidas por valerosos innovadores. No obstante es de suprema importancia resaltar el gran aporte original del ruso León Tolstoi (1828-1910), uno de los más grandes novelistas del S. XIX. En 1859 Tolstoi abrió en su finca de Lásnaia Poliana una Escuela para los hijos de sus campesinos basada en el principio que dice así: “Mientras menor sea la constrictión requerida para que los niños aprendan, mejor será el método” .En realidad, este “anarquismo pedagógico” de Tolstoi como se le llamo despectivamente, más que en la confianza en la expansión libre de las potencialidades del alma infantil, se basaba hacia la desconfianza absoluta de la pedantería autoritaria de los adultos. “Dejen que los niños decidan por si solos lo que les conviene. Lo saben no menos bien que vosotros”.

Tiene como referente las ideas filosóficas y pedagógicas de autores como Jean-Jacques Rousseau y la corriente naturalista (que postulaba la necesidad de volver a la naturaleza para preservar al ser Humano de una sociedad que lo corrompía) Pestalozzi, Frøebel y el Darwinismo.

A partir de 1914, después de la segunda guerra mundial estas ideas se van a extender sobre todo en Europa. Es una época en la que diversos autores se proponen revisar los diferentes principios que sustentan el acto educativo y las instituciones creadas para ello. Son intentos de autores que habían calado mejorar desde una perspectiva liberal y de izquierda las perspectivas y métodos pedagógicos reinantes hasta la actualidad. Para ello buscaron una nueva educación que fuera activa, que preparara para la vida real y que partiera de los intereses reales que tuviera el niño.

¹ La innovación en la escuela. Una pasión hecha proyecto, Institución para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico. Primera edición, Marzo de 1999. Bogotá, D.C. Colombia.

Autorecomo Ovidio Decroly, María Montessori, Celestine Freinet, y las hermanas Agazzi o Giner de los Ríos se convirtieron en sus máximos exponentes hasta la época de 1930 en el S.XX cuando el auge del totalitarismo y finalmente el temor al comunismo llevaron al olvido estas ideas.

Fue en la década de 1990 cuando se retomaron en planes educativos como el español o como por el investigador José Gimeno Sacristán de la denominada línea de desarrollo curricular. Es destacable que estas nuevas teorías se apoyan a su vez en las teorías Genénito Cognitivas de Jean Piaget y Genético-Dialécticas de Lev Vigotsky.

Este movimiento critica la escuela tradicional de entonces (y luego siguió durante buena parte del S: XX). Criticaba el papel del profesor, la falta de interactividad, el formalismo la importancia de la memorización (contraria a la construcción y la significatividad), la competencia entre el alumnado, y sobre todo, el autoritarismo del maestro. Proponía a un alumnado activo que pudiese trabajar dentro del aula sus propios intereses como persona y como niño, Ya que esta escuela viene a ser lo que se espera de una sociedad.

- Tendencia Cognoscitiva¹ :

La Perspectiva o Enfoque Cognoscitivo como tendencia pedagógica moderna se fundamenta en el análisis de los aspectos psicológicos existentes, de manera obligada, en los procesos que conducen al conocimiento de la realidad objetiva, natural y propia, del hombre. Sustentada en la teoría del conocimiento desde el punto de vista filosófico. Considera al mismo como el resultado y la consecuencia de la búsqueda, consciente y consecuente que unida a la acción real del sujeto sobre su entorno le permiten su reflejo en lo interno.

¹ La innovación en la escuela. Una pasión hecha proyecto, Institución para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico. Primera edición, Marzo de 1999. Bogotá, D.C. Colombia

Esta tendencia pedagógica contemporánea se plantea la concepción y desarrollo de modelos de aprendizaje como formas de expresión de una relación concreta entre el sujeto cognitivo, activo y el objeto cuyas esencialidades habrán de ser aprendidas y niega que todo conocimiento humano consista o sea una mera construcción personal por parte del sujeto, o punto de partida de la imprescindible información sensorial.

En el desarrollo de la perspectiva cognoscitiva hay que distinguir dos importantes momentos en lo que a su desarrollo cronológico se refiere: aquel relacionado con el surgimiento de los modelos cognoscitivos pre computacionales y el otro en correspondencia con la llamada psicología cognoscitiva contemporánea, identificándose como criterio de separación entre ambos. La aparición de las ciencias de la computación, sobre todo de la cibernética y la inteligencia artificial, que permitieron, desde los primeros momentos, introducir cambios, con un impacto significativo, en la reformulación de los modelos de aprendizaje ya existentes, todo lo cual mantiene una plena vigencia en la actualidad.

En la tendencia pedagógica cognoscitiva se presenta al ser humano como un sistema dotado de medios que le permiten captar información acerca de los cambios producidos en su entorno, dispositivos funcionales capaces de actuar sobre la información de entrada, procesarla y transformarla con estados intermedios y sucesivos donde se representan y expresan los resultados de tales procesamientos, conjuntamente con mecanismos de salida a través del individuo interactúa con su ambiente, actuando sobre él y retroalimentándose para los ajustes adaptativos necesarios.

En el contexto de la perspectiva cognoscitiva el aprendizaje es la resultante de un conjunto de modificaciones sucesivas de estructuras cognitivas que, en interacción con otras del Subsistema Nervioso Central, determina la conducta del hombre. Se hace referencia, así mismo, a la importancia que tiene el desplazamiento del estudio de los llamados estados cognitivos como reflejos de momentos estables del conocimiento al estudio de los procesos que le dan lugar y que son la causa, en definitiva, de su futura modificación.

En resumen, la Perspectiva Cognoscitiva considera el proceso del conocimiento como una consecuencia de la participación activa del hombre, el cual es capaz de procesar y modificar la información captada en sus órganos sensoriales, permitiéndole su anticipación a la realidad objetiva con el propósito de transformarla y no sólo de adaptarse a ella. Aunque precisa de un abordaje más amplio en cuanto a la naturaleza y esencia del aprendizaje, más allá de las estructuras de conocimiento descrita que, en un sentido de generalización metodológica, necesitan ser complementadas con el aprendizaje de secuencias de eventos, que precisan de imágenes episódicas con relaciones temporales ordenadas. No obstante ello, esta tendencia representa un sólido paso de avance hacia el conocimiento de los procesos sobre los cuales se sustentan el aprendizaje, la educación y la capacitación.

- Corriente Psicolingüística¹

La Psicología del Lenguaje es una disciplina híbrida dentro de la pedagogía, la Psicología y la Lingüística interesada en el estudio de los factores que capacitan a los humanos para la adquisición, uso y comprensión del lenguaje.

Esta disciplina analiza cualquier proceso que tenga que ver con la comunicación humana, mediante el uso del lenguaje (sea este el que sea, oral, escrito). A grandes rasgos los procesos Psicolingüísticos pueden dividirse en dos categorías, unos llamados codificación (producción del lenguaje) otros llamados decodificación (o comprensión del lenguaje). Comenzando por los primeros, aquí se analizarían los procesos que hacen posible que seamos capaces de formar oraciones gramaticalmente correctas partiendo del vocabulario y de las estructuras gramaticales.

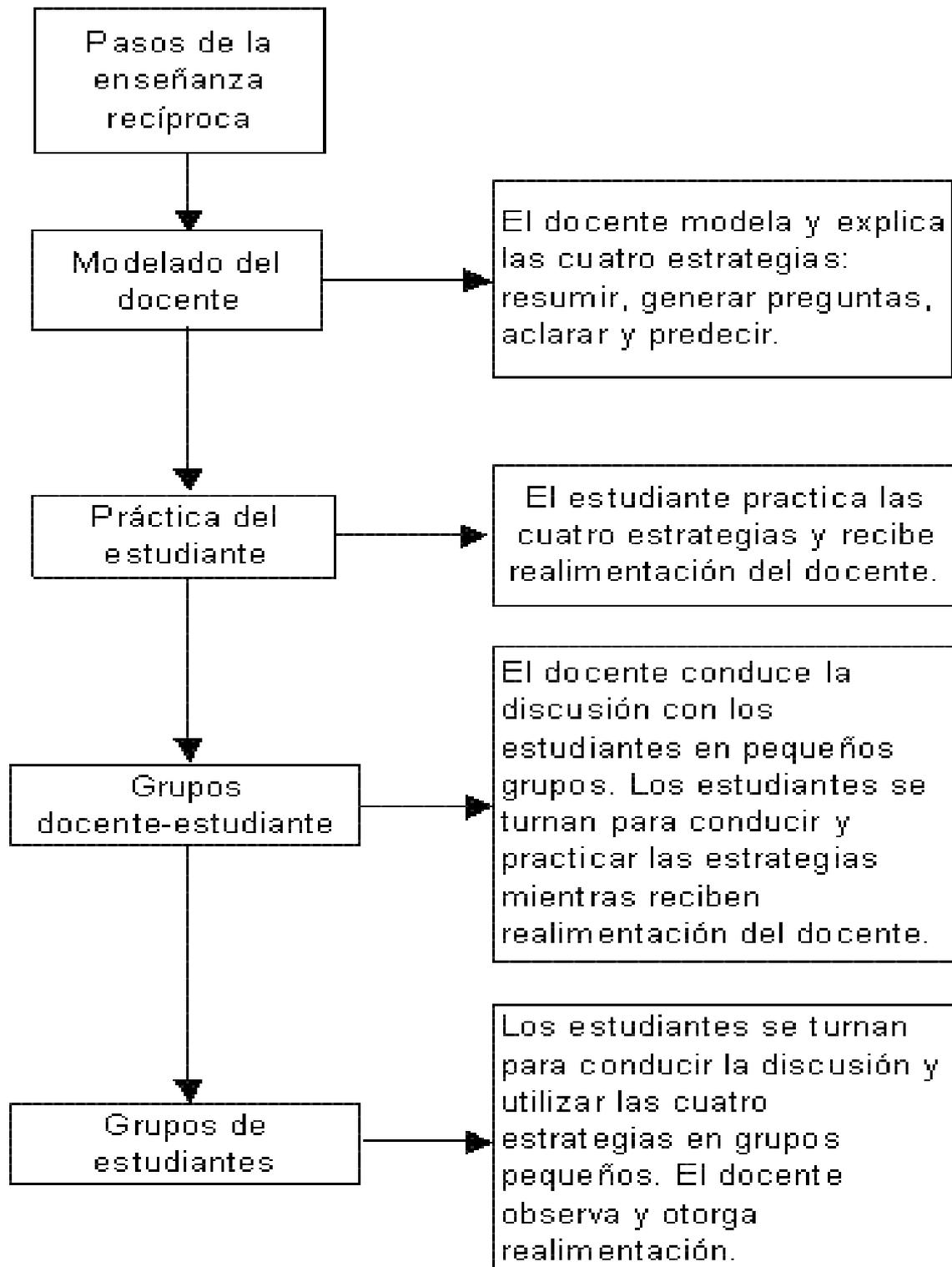
Estos procesos se denominan decodificación (o comprensión del lenguaje). La Psicolingüística también estudia los factores que afectan la comprensión del lenguaje. Por lo tanto esta corriente nos capacita para entender expresiones, palabras, oraciones, textos y en el caso de nuestro trabajo

¹ www.psicopedagogia.com/.../psicolinguistica.
Pensamiento y lenguaje, El cerebro, Michael Issaracharoff. Editorial: fundamentos, Madrid.

nuevas expresiones y métodos de comprensión como la lectura recíproca. La condición humana puede considerarse una continua percepción-comprensión, producción. La riqueza del lenguaje hace que dichas secuencias se desarrolle de varias formas. Así dependiendo de la modalidad visual y auditiva, del estímulo externo las etapas sensoriales en percepción serán diferentes. También existe variabilidad en la producción del lenguaje, podemos hablar, gesticular o expresarnos con la escritura. Finalmente el acceso al significado varía si la unidad de información considerada es una palabra una oración o un texto o discurso.

En consecuencia y en aras de complementar conceptualmente mi proyecto de "lectura recíproca" se considerará el estudio de la Psicolingüística por la consideración que tiene esta disciplina con las funciones del lenguaje y el funcionamiento de este en la palabra: Estudio de la adquisición y estudio de las lenguas naturales -comprensión y producción de enunciados orales y escritos, desde la perspectiva de los procesos sociales, Psicológicos, cognitivos y ambientales.

7.1 CUADRO MARCO REFERENCIAL



8. ESTADO DEL ARTE

Como antecedentes del proyecto existen muchas y variadas investigaciones que se relacionan muy cercanamente a las inmediaciones de los objetivos y pretensiones del proyecto de grado. Como eje fundamental y base contextual es pertinente nombrar la investigación que influencia y le da vida a la idea estructural del proyecto pedagógico:

Brown y Palincsar, (Enseñanza recíproca de las estrategias de comprensión: historia natural de un programa para mejorar el aprendizaje).

Intelligence and exceptionality: New Directions for Theory: Assessment and instructional Practice, ablex, 1987.

Annemarie Palincsar y Ann Brown – Maestra y administradora de educación especial_ estuvieron de acuerdo en su investigación sobre cómo los factores socioculturales podrían influir en la experiencia estudiantil en la escuela.

A partir de lo anterior Palincsar y Brown desarrollaron la enseñanza recíproca a partir de una sólida base teórica.

Del análisis y revisión de la investigación descubrieron seis funciones esenciales para una experta comprensión de lectura: el lector competente comprende que la meta de la lectura es construir un significado, activa el conocimiento esencial relevante, asigna la atención o recursos cognitivos para concentrarse en las ideas de mayor contenido, evalúa el significado construido para la consistencia interna y compatibilidad con previo conocimiento y sentido común. Traza y prueba las inferencias, las interpretaciones, predicciones y

conclusiones; monitorea todo lo anterior para ver si se está dando la comprensión.

Luego identificaron cuatro estrategias simples que conectarían todas las seis funciones necesarias para la comprensión: Resumir, interrogar, clarificar y pronosticar. Explicaron así la relación entre las seis funciones: resumir un trozo requiere que el lector rememore y exponga la esencia del mismo, según su elaboración. De esta manera el lector que puede resumir ha activado un conocimiento básico para integrar la información que aparece en el texto, les ha prestado atención a los puntos principales, y ha evaluado la consistencia o esencia. Así mismo, formular una pregunta sobre el texto depende de las funciones que se necesitan para hacer el resumen, pero con la exigencia adicional de que el lector monitoree la idea principal para sacar los puntos importantes. Cuando está clarificando, el lector debe darles su atención a los puntos difíciles y comprometerse en la evaluación crítica de la idea principal. Hacer pronósticos implica trazar y probar las inferencias sobre la base de lo que está en el texto, junto con un conocimiento básico activado. El lector que conscientemente utiliza las cuatro estrategias, ciertamente reconocerá que la meta de la lectura es construir un significado.

Ann Brown <<COMO INDUCIR EL APRENDIZAJE ESTRATEGICO A PARTIR DE TEXTOS, POR MEDIO DE LA ENSEÑANZA INFORMADA Y AUTOCONTROLADA>>

Topics in Learning and learning Disabilities, 1982

La investigación de Brown había demostrado que una estrategia exitosa para la enseñanza debe incluir practicas de habilidades adquiridas en tareas específicas apropiadas (aspecto meta cognitivo) y una explicación de por qué funciona la capacitación (aspecto de la instrucción informada).

Dado que las innumerables debilidades de los estudiantes se concretan en la falta de significación que no se le asigna a la dinámica escolar. Brown propone en su investigación que el primer paso en el aprendizaje del conocimiento es la construcción de significados. El estudiante lo lleva a cabo vinculando

conocimientos anteriores con los nuevos, Haciendo predicciones, verificándolas e integrando información que aun no se vincula. Por ejemplo cuando se ve un documental de tiburones, se utiliza lo que ya se sabe de los tiburones para darle sentido a la nueva información. El conocimiento previo sobre el tema lo capacita para predecir lo que probablemente va a ver en la película, para luego verificar sus predicciones a medida que observa el documental, finalmente el conocimiento previo ayuda a formar nuevas unidades con información a la que anteriormente no le encontraba sentido. De ahí que la aplicabilidad de la enseñanza recíproca podría ser una técnica para explicitar esta tesis investigativa.

En tercera instancia retomo la Tesis de Betancourt, Luz Alba < ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA INCREMENTAR LA COMPRENSIÓN LECTORA> Bogotá, 2004.

Efectos sobre la comprensión lectora de un recurso metodológico orientado al empleo de estrategias cognoscitivas para ayudar a los estudiantes con ciertas dificultades de comprensión lectora.

9. RELEVANCIA O PERTINENCIA

Como lo había mencionado las investigaciones anteriormente nombradas son el eje central del proyecto puesto que son propuestas pensadas y practicadas desde la misma problemática que me llevó a mí a indagar nuevas estrategias de campo que permitiera apuntalar esa búsqueda progresiva de posibles soluciones a la problemática contextual latente en los estudiantes de filosofía de la media vocacional.

Aunque se desarrollan en un campo educativo muy diferente al contexto que le compete al proyecto, poseen gran relación con la metodología y las aplicaciones específicas que se pretenden practicar en la investigación.

No obstante de tener los mismos principios de trabajo pedagógico, formativo y cognitivo, El uso de la lectura recíproca en el estudio de la filosofía va dirigido a una población con experiencia académica, habilidades, conocimientos previos, evolucionados históricamente.

9.1 PROPOSITO

A diferencia de los antecedentes investigativos el proyecto recíproco de lectura tiene como propósito seguir la estrategia de persuasión y ubicación contextual del estudiante para desarrollar en él esa misma búsqueda constante e impaciente de la voluntad de saber, comunicar, argumentar desde su propia

autonomía crítica y valorativa, pero desde una perspectiva rigurosa y afable de la inferencia personal e intelectual que requiere el estudio de la filosofía.

- **INVESTIGACIONES RELACIONADAS CON EL TEMA RECIENTES.**

En el presente existen muchas investigaciones que indagan los mismos objetivos que busca nuestro proyecto, tal es el caso del programa de investigación que está realizando el convenio SECRETARIA DE EDUCACION-CEDETRABAJO, en el énfasis de textos, como lo postulan los objetivos de dicho programa, se centra en las técnicas para lograr una competencia lo más satisfactoria posible en el terreno de la comprensión de lectura, para que los docentes puedan estimular el proceso de enseñanza- aprendizaje partiendo del potencial de sus educandos para estar en capacidad de transmitir sus habilidades orales y expresivas a partir de la estructura cognitiva que el estudiante genera a partir de su comprensión analítica, crítica y argumentativa complementario de las deliberaciones recíprocas del grupo.

10. MARCO TEORICO

El trabajo de grado tiene como eje estructural la incorporación de tres tópicos fundamentales de aplicación, de acuerdo a los contenidos de la misma propuesta. “USO DE LA LECTURA RECÍPROCA COMO AYUDA DE COMPRENSION SIGNIFICATIVA EN EL ESTUDIO FILOSOFICO DE LA MEDIA VOCACIONAL.” Como tópico inicial la propuesta hace énfasis en el “USO DE LA ENSEÑANZA RECÍPROCA”, en segunda instancia, “COMPRENSIÓN SIGNIFICATIVA” y por último “ESTUDIO DE LA FIOLOSOFÍA EN LA MEDIA VOCACIONAL”.

10.1 Enseñanza de la lectura recíproca:

La enseñanza recíproca es una estrategia desarrollada por Palincsar y Brown (1984) con el propósito de L1 reforzar la comprensión lectora tanto en como en cursos de inglés como segunda lengua. Esta estrategia involucra el trabajo en parejas por parte de los estudiantes, quienes interactúan a medida que van leyendo un texto, se plantean preguntas recíprocamente, discuten las respuestas y los contenidos de la lectura y tratan de solucionar problemas relacionados con la comprensión ayudándose mutuamente. Constituye “una estrategia que intenta establecer un diálogo activo y relativamente extendido entre el docente y los estudiantes y entre los estudiantes y sus pares” (Vela Izquierdo, 2002, p. 20).

En la enseñanza recíproca se enfatiza el aprendizaje cooperativo y colaborativo (Yarrow y Topping, 2001). El docente cede el control y asume el rol de

facilitador y regulador de los aprendizajes, mientras los estudiantes participan activamente interactuando con sus pares o con el docente. En tal sentido, constituye una estrategia de enseñanza-aprendizaje centrada en el estudiante, fundamentada en la noción constructivista de cooperación entre pares y apoyada en la función del docente como mediador. Lo exitoso de esta estrategia se debe a la interacción que se genera durante el aprendizaje, el andamiaje aportado por los pares y el docente, la repetición significativa y el reciclaje auténtico de la información que se produce durante el desarrollo de las actividades.

Durante la lectura, se entabla un diálogo alternativo entre el docente y los alumnos para abordar la comprensión del texto mediante las siguientes estrategias: elaborar predicciones acerca de la lectura, formular preguntas sobre los contenidos, aclarar dudas y malas interpretaciones y resumir las ideas del texto leído. La paráfrasis, el uso del estilo indirecto, la formulación de preguntas, la verificación de la comprensión y la comprensión cooperativa, constituyen procedimientos adoptados por la Enseñanza Recíproca para estimular la interacción del docente con los estudiantes y la interacción entre pares (Michaels, 1995, en Habib Latha 2005); Palincsar y Brown, 1984; Vela Izquierdo, 2004). A continuación se explican someramente estos procedimientos.

La paráfrasis: se solicita a los estudiantes que parafraseen lo recién expresado por otros estudiantes o las explicaciones que el docente acaba de aportar. En el caso de la lectura se puede estimular la paráfrasis de conceptos y contenidos del texto. También se pueden parafrasear preguntas o utilizar la paráfrasis para aclarar el significado de vocabulario, frases o estructuras desconocidas, expresiones fijas y semi-fijas, modismos y proverbios. La paráfrasis contribuye a que los estudiantes reestructuren y recuerden contenidos, produzcan oraciones completas e incrementen su producción lingüística apoyándose en las nociones y realizaciones lingüísticas que acaban de leer o escuchar.

El estilo indirecto: en cualquier momento de la clase el docente puede solicitar a un estudiante que reporte lo que un compañero o el propio docente acaban

de decir, o lo que el autor manifiesta en el texto. De esta manera, no solo se reciclan instrucciones, preguntas y contenidos, sino que se practican las diferentes formas del estilo indirecto en un contexto de comunicación real.

La formulación de preguntas: se insta a que los estudiantes formulen sus propias preguntas durante la interacción oral o durante la interacción texto-lector-contexto. El docente orienta las actividades de manera que los estudiantes se vean obligados a formular (se) y responder preguntas durante el desarrollo de una conversación u otra actividad, estimulando así la interacción oral, la generación de aclaratorias, el reciclaje y la ampliación de contenidos.

La verificación de la comprensión: se solicita a los estudiantes que verbalicen las instrucciones, conceptos o contenidos de una lección, posteriormente a la explicación o modelaje por parte del docente. La verificación de la comprensión puede realizarse solicitando la repetición, resumen o paráfrasis de la información, de esta manera el docente se asegura que las instrucciones o conceptos han sido comprendidos. Además de aportar tiempo adicional para la práctica de la lengua meta, por parte de los estudiantes durante la clase, la verificación de la comprensión ayuda a que éstos automonitoreen su comprensión y sirve como actividad de apoyo y retroalimentación durante el aprendizaje de la LE.

La comprensión cooperativa: consiste en una forma de aprendizaje cooperativo durante la lectura e interpretación de un texto en LE. Los estudiantes y el docente se involucran en un diálogo a través del cual interactúan y desarrollan de manera colaborativa la interpretación de un texto dado a medida que proceden a su lectura de manera conjunta.

Michaels (1995; en Habib Latha 2005) afirma que la enseñanza recíproca constituye una estrategia útil que permite aprovechar el habla informal y las formas de pensamiento cotidiano como puente para el desarrollo de las destrezas de lectoescritura en el entorno académico. Por su parte, Vela Izquierdo (2004) sugiere que las estrategias de enseñanza recíproca antes mencionadas pueden ser utilizadas como herramientas para incrementar el

tiempo asignado a la producción oral durante la clase de LE. Para ello propone seis axiomas que deben ser tomados en cuenta por los docentes de LE:

1. Hágase a un lado
2. Enuncie oraciones completas
3. Enseñe el lenguaje del aula
4. Yo te enseño
5. Tú me enseñas
6. Nos enseñamos mutuamente.

Hacerse a un lado implica recordar que el estudiante debe asumir el control de las actividades y que el docente debe orientar y supervisar el proceso, aportando el andamiaje necesario. Enunciar oraciones completas asegura que los alumnos se familiaricen con el uso de diferentes realizaciones lingüísticas que hagan posible la comunicación en diálogos extensos (long-turn dialog). Enseñar el lenguaje de aula involucra que el alumno comprenda las instrucciones y expresiones que utiliza el docente en la conducción de actividades de trabajo en aula, y también que sea capaz de formular preguntas y utilizar expresiones en LE para realizar intervenciones y solicitar aclaratorias o explicaciones. Yo te enseño le recuerda al docente que debe precisar el objetivo de la actividad y el procedimiento que se ha de seguir y proceder al modelaje necesario. Tú me enseñas significa que el docente debe verificar la comprensión de las instrucciones y procedimientos estimulando su verbalización por medio de preguntas, o solicitando la paráfrasis o el resumen de la información. Finalmente, nos enseñamos mutuamente resume el propósito de la enseñanza recíproca, pues hace referencia a la colaboración entre pares, las preguntas, repeticiones y aclaratorias, así como la actividad de monitoreo que realizan los estudiantes entre sí (Vela Izquierdo, 2004)

Tomando en cuenta las estrategias de enseñanza recíproca señaladas anteriormente, así como las nociones teóricas desarrolladas hasta el momento, a continuación se presentan algunas recomendaciones y estrategias para el andamiaje de las destrezas orales por parte del docente de LE:

- **ORIENTACIONES GENERALES:**

- Desarrollar contextos apropiados para la comprensión y expresión oral.
- No exceder el nivel de competencia del grupo y tomar en cuenta el principio de comprensibilidad del input (I +1).
- Tomar en cuenta la diferencia entre la capacidad para la comprensión y la producción oral.
- Negociar tópicos de interés para los participantes.
- Activar los conocimientos previos sobre el tema.
- Utilizar la intervención docente de manera estratégica para estimular los intercambios orales.
- Maximizar el tiempo de participación oral de los estudiantes.
- Detectar los obstáculos para la comunicación y ayudar al estudiante a superarlos.
- Estimular la interacción, la reformulación de preguntas, la repetición significativa y el intercambio y reciclaje de la información.
- Involucrar a todos los miembros del grupo: organizar actividades de conversación y discusión de manera tal que todos los estudiantes deban participar aportando información, formulando y respondiendo preguntas.
- Orientar el intercambio en díadas y tríadas y grupos de trabajo.

- **ESTRATEGIAS DE ANDAMIAJE:**

- Utilizar tácticas como la paráfrasis, la síntesis, la reformulación, el traslado de información, el estilo indirecto, la formulación de preguntas y la verificación de la comprensión.
- Utilizar claves visuales y organizadores gráficos como apoyo para la comprensión y la comunicación oral.
- Utilizar claves escritas y aportar el vocabulario necesario.
- Aportar y modelar expresiones y realizaciones lingüísticas pertinentes.

- Aportar frases de apertura para la comunicación y fórmulas informales del discurso oral: formas reducidas, expresiones fijas y semi-fijas, modismos y lenguaje coloquial (tools for conversational management).
- Aportar ejemplos de diálogos e intercambios orales y realizar prácticas previas a la actividad.
- Orientar el uso de organizadores previos sobre el tema en discusión.
- Modelar preguntas, iniciar o sugerir respuestas, aportar ideas.
- Inducir la formulación y reformulación de preguntas, la paráfrasis y la repetición significativa de contenidos.
- Estimular el uso de respuestas largas y oraciones completas por parte de los estudiantes.
- Utilizar la reformulación o traslado de información escrita al medio oral.
- Utilizar la reformulación o traslado de información visual al medio oral.
- Orientar el intercambio de información para el desarrollo de actividades comunicativas (information-gap activities).
- Incorporar destrezas escritas como refuerzo para las actividades orales.
- Orientar el uso de estrategias de discusión grupal como Phillips 66, Phillips 22, foros de discusión y debates.
- Asegurarse que los estudiantes comprendan el objetivo de la actividad y el resultado esperado.
- Monitorear la comprensión de instrucciones y procedimientos (What do you have to do? What are you doing? What have you done?)
- Monitorear Y Verificar La Comprensión De Conceptos Y Contenidos (Verificar El Cambio Conceptual).

Las Estructuras de apoyo para el aprendizaje de LE y la dinámica de interacción que ofrece la enseñanza recíproca por medio de las estrategias reseñadas anteriormente, hacen posible que los estudiantes trasciendan el manejo superficial de la información y se involucren activamente en el desarrollo de destrezas comunicativas, destrezas sociales y destrezas de pensamiento de alto nivel, a medida que van desarrollando sus habilidades en la lengua meta.

- **LA LECTURA RECÍPROCA EN EL DESARROLLO DE DESTREZAS LECTORAS:**

La investigación en contextos de desarrollo de la lectura señala que la mayor parte del andamiaje que aportan los docentes durante la actividad lectora consiste en proporcionar asistencia directa en el cumplimiento de la tarea, aportar información adicional, aclarar información obtenida por el estudiante y modelar estrategias para la comprensión (Many, 2002). Otras modalidades de andamiaje más interactivas reportadas en su estudio por el autor citado son el uso de preguntas u oraciones de inducción para obtener información adicional de los estudiantes, guiar sus esfuerzos y utilizar estrategias verbales y no verbales para enfocar la atención hacia aspectos específicos de la lectura. El andamiaje que exige mayor participación por parte de los estudiantes contempla el monitoreo de su propia comprensión y uso de estrategias, así como la identificación de las estrategias efectivas y los logros obtenidos, es decir el andamiaje metacognitivo.

Las preguntas orientadas a la inferencia de información constituyen también una forma apropiada de andamiar la lectura y desarrollar la autonomía como lectores. Las investigaciones al respecto muestran que la capacidad para responder preguntas de información literal e información inferida, con posterioridad a la lectura, constituye uno de los factores clave que discrimina entre los buenos lectores y los lectores deficientes (Cain et al, 2004; en Schwanenflugel et al, 2006). Facilitar la exposición repetida de vocabulario y realizaciones lingüísticas en diferentes contextos y el uso de diferentes fuentes de información, constituyen igualmente componentes importantes del andamiaje para el desarrollo del vocabulario y la autonomía lectora del estudiante. Según Schwanenflugel et al. (2006) este tipo de instrucción asegura

que los estudiantes observen, escuchen, analicen y usen las palabras en la producción oral y escrita, proporcionando reiteradas oportunidades de exposición significativa a los elementos del lenguaje a lo largo del aprendizaje.

Fink (2006), por su parte, sugiere que en el andamiaje de las destrezas lectoras el docente debe orientar estrategias de re-encuadre y acomodación, lo que implica enfrentar, reconocer y asignarle un nombre al problema, así como buscar alternativas de solución viables para el individuo. Por ejemplo, en el caso de estudiantes que presentan dificultades para la extracción de información del texto a través de la lectura silenciosa individual, se orienta a través del re-encuadre un cambio de estrategia que puede incluir el trabajo colaborativo, la lectura en voz alta, el uso del diccionario, la lectura guiada, la traducción interpretativa o la elaboración de esquemas y organizadores gráficos. De esta manera se recurre a otros tipos de inteligencias y habilidades del individuo para el cumplimiento de la tarea que inicialmente no pudo ser realizada.

Michaels (1995; en Habib Latha, 2005) sugiere el uso de la Comprensión Cooperativa como estrategia de enseñanza recíproca para el andamiaje de la lectura LE. Como ya se mencionó anteriormente, en la comprensión cooperativa los estudiantes y el docente se involucran en un diálogo a través del cual van desarrollando la interpretación del texto a medida que proceden a su lectura de manera conjunta. Los estudiantes se turnan para formular preguntas acerca del texto mientras otros resumen la información o realizan predicciones, afinan las preguntas y aclaran las respuestas. En este trabajo cooperativo, el docente proporciona el modelaje necesario, monitorea la comprensión del grupo, evalúa la competencia y las dificultades e impulsa una comprensión más profunda del texto.

En trabajos anteriores (Delmastro, 2005a) se presenta una secuencia metodológica en seis fases para el desarrollo de la lectura, donde se describen someramente algunas actividades de andamiaje y de mediación metacognitiva que el docente puede llevar a cabo en cada una de las fases de la lectura en LE. En general, las acciones y estrategias de andamiaje docente para orientar

el proceso de lectura en sus diferentes fases abarcan un amplio rango de intervenciones, entre las que se contemplan las siguientes:

Durante la fase de activación o pre-lectura:

Inducir la expresión de intereses y/o necesidades por parte de los estudiantes.

Facilitar condiciones externas para los aprendizajes (contexto, ambiente, recursos y materiales).

- “ Orientar y negociar la selección del material de lectura de acuerdo con los intereses y necesidades de los estudiantes.
- “ Intervenir el texto para adaptar, parafrasear o reducir contenidos.
- “ Crear expectativas acerca de los temas de lectura.
- “ Activar los conocimientos previos y ayudar al estudiante a evocar la información.
- “ Orientar la lectura o investigación previa sobre el tema.
- “ Facilitar el uso de diferentes fuentes de información sobre el tema (bibliográficos, cibergráficos, y de referencia).
- “ Dejar claro el propósito de la actividad.
- “ Aportar instrucciones claras, precisas y sencillas y verificar su comprensión.
- “ Orientar el uso de organizadores previos y realización de organizadores gráficos sobre el tema.
- “ Inducir la visualización o formación de imágenes mentales para ayudar a evocar, comprender o recordar información.

Durante la fase de lectura e interpretación del texto:

- Orientar el reconocimiento de la estructura general del texto.
- Orientar la elaboración de esquemas de contenido y redes de vocabulario.
- Facilitar el reconocimiento de las funciones del texto y las realizaciones lingüísticas pertinentes.

METODOLOGÍA DE APLICACIÓN

- Facilitar el reconocimiento de vocabulario desconocido a través del contexto, procesos de derivación, antónimos, sinónimos y cognados.
 - Facilitar la exposición repetida de vocabulario y realizaciones lingüísticas en diferentes contextos y materiales.
- “ Utilizar estrategias verbales y no verbales para enfocar la atención hacia aspectos específicos de la lectura.
 - “ Orientar la identificación de información relevante.
 - “ Orientar la extracción de información general y específica.
 - “ Facilitar la extracción de información formulando preguntas sencillas.
 - “ Partir de actividades poco complejas e incrementar progresivamente el grado de dificultad.
 - “ Adecuar las preguntas y actividades al grado de dificultad del texto: preguntas sencillas para textos difíciles, preguntas más complejas para textos fáciles.
 - “ Modelar estrategias de organización de la información.
 - “ Orientar la elaboración de organizadores gráficos (mapas conceptuales, mapas de araña, mapas mentales, tablas, gráficos, diagramas).
 - “ Facilitar el reconocimiento de claves contextuales y marcadores del discurso.
 - “ Orientar el reconocimiento de referentes en el texto.
 - “ Aportar respuestas parciales y utilizar preguntas para inducir la comprensión.
 - “ Proponer alternativas de respuesta para que el estudiante seleccione la adecuada.
 - “ Aportar o solicitar ejemplos relacionados con conceptos y contenidos de la lectura.
 - “ Aportar metáforas o inducir su elaboración para ayudar a la comprensión.
 - “ Aportar ejemplos de estrategias y/o modelar estrategias para la extracción de información.

METODOLOGÍA DE APLICACIÓN

- “ Inducir el uso variado de estrategias para dar cuenta de los diferentes estilos de aprendizaje.
- “ Inducir la elaboración de predicciones, hipótesis, inferencias y analogías.
- “ Orientar estrategias de interpretación cooperativa.

Durante la fase de post-lectura:

- “ Inducir la re-expresión de contenidos en forma oral o escrita (promover la integración de destrezas).
- “ Orientar la reflexión acerca del valor de verdad de los contenidos del texto.
- “ Inducir la elaboración de conclusiones y juicios fundamentados.
- “ Facilitar la extrapolación y/o aplicación de la información a nuevas situaciones y contextos.
- “ Orientar actividades de autoevaluación y coevaluación.

Durante todas las fases de la lectura:

- “ Detectar los obstáculos para la lectura y ayudar al estudiante a superarlos.
- “ Identificar los aspectos positivos y logros del estudiante para reforzarlos.
- “ Orientar el reencuadre de estrategias en alumnos que muestran problemas de comprensión.
- “ Regular y aprovechar la intervención de los estudiantes más capacitados.
- “ Estimular la intervención de los estudiantes menos aventajados por medio de preguntas o actividades sencillas.
- “ Introducir progresivamente actividades más complejas.
- “ Reforzar positivamente la actuación de los alumnos.
- “ Orientar el trabajo colaborativo y la discusión grupal.
- “ Orientar la autorreflexión metacognitiva y estratégica.

El compendio de orientaciones arriba mencionadas abarca, entre otros aspectos, la consideración de intereses y necesidades, la activación de experiencias previas y establecimiento de puentes cognitivos, la construcción

social del conocimiento, la comprensión conceptual, la extracción, manejo y aplicación de la información, las habilidades de pensamiento crítico, la integración de diferentes estilos de aprendizaje, la reflexión metacognitiva y el uso individual de estrategias de comprensión lectora.

La lectura recíproca en el desarrollo de la escritura en LE Lawson (2002), Many (2002), Serrano y Madrid (2002), Yan (2005) y Delmastro y Espinoza (2005) constituyen algunos antecedentes de investigación que contribuyen a develar las características del andamiaje y su papel en la actividad instruccional durante el desarrollo de las destrezas de escritura. Lawson (2002) realizó una investigación bibliográfica que fundamenta los procesos de andamiaje, en cuyas conclusiones justifica la necesidad de que el profesor deje claro el propósito y expectativas de las actividades y tome en cuenta la zona de desarrollo próximo. Many (2002) examina la interacción oral entre docentes y estudiantes y entre éstos y sus pares, con el fin de precisar la naturaleza del andamiaje que tiene lugar durante la comprensión de textos literarios y no ficcionales. Los resultados del análisis comparativo señalan que el andamiaje cumple dos propósitos: (1) de ayuda a los estudiantes en el desarrollo de una comprensión conceptual más compleja, y (2) de soporte en el desarrollo de un repertorio de estrategias para aprender de forma independiente o compartir lo aprendido.

Serrano y Madrid (2002), por su parte, realizan un estudio orientado a explorar las dificultades que encuentran los niños en el proceso de revisión durante la composición y los problemas didácticos que afronta el docente para orientarla. Los resultados señalan la necesidad de favorecer en los estudiantes el proceso de revisión durante la composición, con el fin de desarrollar autonomía, crear independencia, generar confianza y ubicar dificultades. Yan (2005) realiza una comparación entre diferentes enfoques para la enseñanza de la escritura, en donde enfatiza la necesidad del andamiaje docente en tres sentidos: (1) la asistencia y guía por parte del docente, debido a la dificultad y complejidad del proceso de escritura en LE; (2) la necesidad del modelaje docente y

entrenamiento explícito en estrategias de escritura; y (3) la activación de esquemas previos a través de estrategias apropiadas.

Finalmente, Delmastro y Espinoza (2005), evalúan el andamiaje que aporta el docente en el proceso de composición en un grupo de estudiantes universitarios de inglés como lengua extranjera, con el objeto de establecer su contribución en el proceso de composición escrita, optimizar su uso y determinar en qué momento es posible retirarlo. Los resultados indican que las tres fases del andamiaje (modelaje, práctica guiada y práctica autónoma) se pueden desarrollar en sincronía con las fases de escritura, y que se produce una reducción, más no el retiro total de la estructura de andamiaje por parte del docente, lo que apunta hacia dificultades en el logro del punto óptimo de retiro. Esta dificultad indica que los estudiantes no lograron desarrollar su autonomía como escritores y dependen excesivamente del apoyo del docente.

Los resultados de estas investigaciones señalan que el docente debe trabajar muy de cerca con los estudiantes, animarlos, ofrecer retroalimentación apropiada y aportar sugerencias, pero también debe modelar y explicar el uso de estrategias específicas de redacción y vincularlas con los esquemas cognitivos previos de los estudiantes. Adicionalmente, en el andamiaje de las destrezas de escritura en LE, el docente se enfrenta a dos dificultades ineludibles. En primer lugar, debemos considerar que se trabaja con estudiantes que aún no han dominado a cabalidad la lengua meta. Generalmente, los estudiantes no sólo muestran un bajo nivel de competencia en la lengua extranjera, sino que además no han desarrollado adecuadamente las destrezas de redacción en su lengua materna, lo que dificulta los procesos de transferencia de destrezas y estrategias de escritura. En segundo lugar, hay que tomar en cuenta que el desarrollo de la escritura constituye un proceso largo y complejo que se logra a lo largo del tiempo y que no puede darse por culminado en el lapso de un semestre.

Con el propósito de ayudar al docente en su papel de orientador y mediador de los aprendizajes, a continuación se presenta un listado de actividades de intervención docente para andamiar el proceso de escritura en LE en sus tres fases (pre-escritura o planificación, escritura o desarrollo y post-escritura o

revisión y edición). La lista propuesta constituye una adaptación ampliada de trabajos anteriores de Delmastro y Espinoza (2005).

previos y los nuevos conocimientos, sino también entre el ámbito social externo y las normas lingüísticas y textuales de la lengua objeto de estudio, mediación que se mantiene en la medida que el estudiante la necesite.

En este sentido el andamiaje docente implica tanto proporcionar las estructuras de apoyo, como decidir el punto óptimo para retirarlas; significa además reconocer cuáles alumnos necesitan más o menos estructura de apoyo para la comprensión y producción oral y escrita en LE. La importancia del andamiaje y la mediación docente radica en su papel coadyuvante en el desarrollo de estrategias de lectura, escritura y aprendizaje que trascienden el entorno académico, pues son transferibles a nuevas situaciones para la solución de problemas en ámbitos de la vida diaria y profesional de los individuos.

- **COMPRENSIÓN SIGNIFICATIVA**

La lectura significativa como conjunto de habilidades o como transferencia de información. Esta teoría supone el conocimiento de las palabras como el primer nivel de la lectura, seguido de un segundo nivel que es la comprensión y un tercer nivel que es el de la evaluación. La comprensión se considera compuesta de diversos subniveles: la comprensión o habilidad para comprender explícitamente lo dicho en el texto, la inferencia o habilidad para comprender lo que está implícito y la lectura crítica o habilidad para evaluar la calidad de texto, las ideas y el propósito del autor. De acuerdo con esta concepción, el lector comprende un texto cuando es capaz precisamente de extraer el significado que el mismo texto le ofrece. Esto implica reconocer que el sentido del texto está en las palabras y oraciones que lo componen y que el

papel del lector consiste en descubrirlo. Esta teoría tuvo tanto arraigo que aún hoy día los sistemas escolares basan en ella la enseñanza de lectura. Colombia no es una excepción, baste a manera de ejemplo, echar un vistazo a las guías curriculares de los programas de español y a los libros de texto existentes.

La lectura como un proceso interactivo. Los avances de la psicolingüística y la psicología cognitiva a finales de la década del setenta retaron la teoría de la lectura como un conjunto de habilidades. A partir de este momento surge la teoría interactiva dentro de la cual se destacan el modelo psicolingüístico y la teoría del esquema. Esta teoría postula que los lectores utilizan sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construir significado. La lectura como proceso transaccional. Esta teoría viene del campo de la literatura y fue desarrollada por Louise Rosenblatt en 1978 en su libro "The reader, the text, the poem". Rosenblatt adoptó el término transacción para indicar la relación doble, recíproca que se da entre el cognoscente y lo conocido. Su interés era hacer hincapié en el proceso recíproco que ocurre entre el lector y el texto (Dubois, 1991). Dice Rosenblatt al respecto: "Mi punto de vista del proceso de lectura como transaccional afirma que la obra literaria ocurre en la relación recíproca entre el lector y el texto. Llamo a esta relación una transacción a fin de enfatizar el circuito dinámico, fluido, el proceso recíproco en el tiempo, la interfusión del lector y el texto en una síntesis única que constituye el significado ya se trate de un informe científico o de un "poema" (Rosenblatt, 1985, p.67). Para Rosenblatt, la lectura es un momento especial en el tiempo que reúne un lector particular con un texto particular y en unas circunstancias también muy particulares que dan paso a la creación de lo que ella ha denominado un poema. Este "poema" (texto) es diferente del texto escrito en el papel como del texto almacenado en la memoria. De acuerdo con lo expuesto en su teoría, el significado de este nuevo texto es mayor que la suma de las partes en el cerebro del lector o en la página. (Rosenblatt, 1978). La diferencia que existe, según Cairney (1992) entre la teoría transaccional y la interactiva es que para la primera, el significado que se crea cuando el lector y el autor se encuentran en los textos es mayor que el texto escrito o que los conocimientos

previos del lector. El considera que el significado que se crea es relativo, pues dependerá de las transacciones que se produzcan entre los lectores y los textos en un contexto específico. Los lectores que comparten una cultura común y leen un texto en un ambiente similar, crearán textos semejantes en sus mentes. No obstante, el significado que cada uno cree no coincidirá exactamente con los demás.

10.3 TEORIA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE DAVID AUSUBEL.

Durante mucho tiempo se consideró que el aprendizaje era sinónimo de cambio de conducta, esto, porque dominó una perspectiva conductista de la labor educativa; sin embargo, se puede afirmar con certeza que el aprendizaje humano va más allá de un simple cambio de conducta, conduce a un cambio en el significado de la experiencia.

La experiencia humana no solo implica pensamiento, sino también afectividad y únicamente cuando se consideran en conjunto se capacita al individuo para enriquecer el significado de su experiencia.

Para entender la labor educativa, es necesario tener en consideración otros tres elementos del proceso educativo: los profesores y su manera de enseñar; la estructura de los conocimientos que conforman el currículo y el modo en que éste se produce y el entramado social en el que se desarrolla el proceso educativo.

Lo anterior se desarrolla dentro de un marco psicoeducativo, puesto que la psicología educativa trata de explicar la naturaleza del aprendizaje en el salón de clases y los factores que lo influyen, estos fundamentos psicológicos proporcionan los principios para que los profesores descubran por si mismos los métodos de enseñanza más eficaces, puesto que intentar descubrir métodos por "Ensayo y error" es un procedimiento ciego y, por tanto innecesariamente difícil y antieconómico (AUSUBEL: 1983).

En este sentido una "teoría del aprendizaje" ofrece una explicación sistemática, coherente y unitaria del ¿cómo se aprende?, ¿Cuáles son los límites del

aprendizaje?, ¿Porqué se olvida lo aprendido?, y complementando a las teorías del aprendizaje encontramos a los "principios del aprendizaje", ya que se ocupan de estudiar a los factores que contribuyen a que ocurra el aprendizaje, en los que se fundamentará la labor educativa; en este sentido, si el docente desempeña su labor fundamentándola en principios de aprendizaje bien establecidos, podrá racionalmente elegir nuevas técnicas de enseñanza y mejorar la efectividad de su labor.

La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, ofrece en este sentido el marco apropiado para el desarrollo de la labor educativa, así como para el diseño de técnicas educacionales coherentes con tales principios, constituyéndose en un marco teórico que favorecerá dicho proceso.

- Teoría del Aprendizaje Significativo

Ausubel plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por "estructura cognitiva", al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización.

En el proceso de orientación del aprendizaje, es de vital importancia conocer la estructura cognitiva del alumno; no sólo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino cuales son los conceptos y proposiciones que maneja así como de su grado de estabilidad. Los principios de aprendizaje propuestos por Ausubel, ofrecen el marco para el diseño de herramientas metacognitivas que permiten conocer la organización de la estructura cognitiva del educando, lo cual permitirá una mejor orientación de la labor educativa, ésta ya no se verá como una labor que deba desarrollarse con "mentes en blanco" o que el aprendizaje de los alumnos comience de "cero", pues no es así, sino que, los educandos tienen una serie de experiencias y conocimientos que afectan su aprendizaje y pueden ser aprovechados para su beneficio.

Ausubel resume este hecho en el epígrafe de su obra de la siguiente manera: "Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente".

- Aprendizaje Significativo Y Aprendizaje Mecánico

Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos: Son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición (AUSUBEL; 1983 :18).

Esto quiere decir que en el proceso educativo, es importante considerar lo que el individuo ya sabe de tal manera que establezca una relación con aquello que debe aprender. Este proceso tiene lugar si el educando tiene en su estructura cognitiva conceptos, estos son: ideas, proposiciones, estables y definidos, con los cuales la nueva información puede interactuar.

El aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información "se conecta" con un concepto relevante("subsunsores") pre existente en la estructura cognitiva, esto implica que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de "anclaje" a las primeras.

A manera de ejemplo en física, si los conceptos de sistema, trabajo, presión, temperatura y conservación de energía ya existen en la estructura cognitiva del alumno, estos servirán de subsunsores para nuevos conocimientos referidos a termodinámica, tales como máquinas térmicas, ya sea turbinas de vapor, reactores de fusión o simplemente la teoría básica de los refrigeradores; el proceso de interacción de la nueva información con la ya existente, produce una nueva modificación de los conceptos subsunsores (trabajo, conservación de energía, etc.), esto implica que los subsunsores pueden ser conceptos amplios, claros, estables o inestables. Todo ello depende de la manera y la frecuencia con que son expuestos a interacción con nuevas informaciones.

En el ejemplo dado, la idea de conservación de energía y trabajo mecánico servirá de "anclaje" para nuevas informaciones referidas a máquinas térmicas, pero en la medida de que esos nuevos conceptos sean aprendidos

significativamente, crecerán y se modificarían los subsensores iniciales; es decir los conceptos de conservación de la energía y trabajo mecánico, evolucionarían para servir de subsensores para conceptos como la segunda ley termodinámica y entropía.

La característica más importante del aprendizaje significativo es que, produce una interacción entre los conocimientos más relevantes de la estructura cognitiva y las nuevas informaciones (no es una simple asociación), de tal modo que éstas adquieren un significado y son integradas a la estructura cognitiva de manera no arbitraria y sustancial, favoreciendo la diferenciación, evolución y estabilidad de los subsensores pre existentes y consecuentemente de toda la estructura cognitiva.

El aprendizaje mecánico, contrariamente al aprendizaje significativo, se produce cuando no existen subsensores adecuados, de tal forma que la nueva información es almacenada arbitrariamente, sin interactuar con conocimientos pre- existentes, un ejemplo de ello sería el simple aprendizaje de fórmulas en física, esta nueva información es incorporada a la estructura cognitiva de manera literal y arbitraria puesto que consta de puras asociaciones arbitrarias, [cuando], "el alumno carece de conocimientos previos relevantes y necesarios para hacer que la tarea de aprendizaje sea potencialmente significativo" (independientemente de la cantidad de significado potencial que la tarea tenga)... (Ausubel; 1983: 37).

Obviamente, el aprendizaje mecánico no se da en un "vacío cognitivo" puesto que debe existir algún tipo de asociación, pero no en el sentido de una interacción como en el aprendizaje significativo. El aprendizaje mecánico puede ser necesario en algunos casos, por ejemplo en la fase inicial de un nuevo cuerpo de conocimientos, cuando no existen conceptos relevantes con los cuales pueda interactuar, en todo caso el aprendizaje significativo debe ser preferido, pues, este facilita la adquisición de significados, la retención y la transferencia de lo aprendido.

Finalmente Ausubel no establece una distinción entre aprendizaje significativo y mecánico como una dicotomía, sino como un "continuum", es más, ambos tipos de aprendizaje pueden ocurrir concomitantemente en la misma tarea de

aprendizaje (Ausubel; 1983); por ejemplo la simple memorización de fórmulas se ubicaría en uno de los extremos de ese continuo(aprendizaje mecánico) y el aprendizaje de relaciones entre conceptos podría ubicarse en el otro extremo (Ap. Significativo) cabe resaltar que existen tipos de aprendizaje intermedios que comparten algunas propiedades de los aprendizajes antes mencionados, por ejemplo Aprendizaje de representaciones o el aprendizaje de los nombres de los objetos (Fig. 1).

Aprendizaje por descubrimiento y aprendizaje por recepción.

En la vida diaria se producen muchas actividades y aprendizajes, por ejemplo, en el juego de " tirar la cuerda " ¿ No hay algo que tira del extremo derecho de la cuerda con la misma fuerza que yo tiro del lado izquierdo? ¿Acaso no sería igual el tirón si la cuerda estuviera atada a un árbol que si mi amigo tirara de ella?, Para ganar el juego ¿ no es mejor empujar con más fuerza sobre el suelo que tirar con más fuerza de la cuerda? Y ¿ Acaso no se requiere energía para ejercer esta fuerza e impartir movimiento?. Estas ideas conforman el fundamento en física de la mecánica, pero ¿Cómo deberían ser aprendidos?, ¿Se debería comunicar estos fundamentos en su forma final o debería esperarse que los alumnos los descubran?, Antes de buscar una respuesta a estas cuestiones, evaluemos la naturaleza de estos aprendizajes.

En el aprendizaje por recepción, el contenido o motivo de aprendizaje se presenta al alumno en su forma final, sólo se le exige que internalice o incorpore el material (leyes, un poema, un teorema de geometría, etc.) que se le presenta de tal modo que pueda recuperarlo o reproducirlo en un momento posterior .

En el caso anterior la tarea de aprendizaje no es potencialmente significativa ni tampoco convertida en tal durante el proceso de internalización, por otra parte el aprendizaje por recepción puede ser significativo si la tarea o material potencialmente significativos son comprendidos e interactúan con los "subsunores" existentes en la estructura cognitiva previa del educando.

En el aprendizaje por descubrimiento, lo que va a ser aprendido no se da en su forma final, sino que debe ser re-construido por el alumno antes de ser aprendido e incorporado significativamente en la estructura cognitiva.

El aprendizaje por descubrimiento involucra que el alumno debe reordenar la información, integrarla con la estructura cognitiva y reorganizar o transformar la combinación integrada de manera que se produzca el aprendizaje deseado. Si la condición para que un aprendizaje sea potencialmente significativo es que la nueva información interactúe con la estructura cognitiva previa y que **exista** una disposición para ello del que aprende, esto implica que el aprendizaje por descubrimiento no necesariamente es significativo y que el aprendizaje por recepción sea obligatoriamente mecánico. Tanto uno como el otro pueden ser significativo o mecánico, dependiendo de la manera como la nueva información es almacenada en la estructura cognitiva; por ejemplo el armado de un rompecabezas por ensayo y error es un tipo de aprendizaje por descubrimiento en el cual, el contenido descubierto (el armado) es incorporado de manera arbitraria a la estructura cognitiva y por lo tanto aprendido mecánicamente, por otro lado una ley física puede ser aprendida significativamente sin necesidad de ser descubierta por el alumno, está puede ser oída, comprendida y usada significativamente, siempre que exista en su estructura cognitiva los conocimientos previos apropiados.

Las sesiones de clase están caracterizadas por orientarse hacia el aprendizaje por recepción, esta situación motiva la crítica por parte de aquellos que propician el aprendizaje por descubrimiento, pero desde el punto de vista de la transmisión del conocimiento, es injustificado, pues en ningún estadio de la evolución cognitiva del educando, tienen necesariamente que descubrir los contenidos de aprendizaje a fin de que estos sean comprendidos y empleados significativamente.

El "método del descubrimiento" puede ser especialmente apropiado para ciertos aprendizajes como por ejemplo, el aprendizaje de procedimientos científicos para una disciplina en particular, pero para la adquisición de volúmenes grandes de conocimiento, es simplemente inoperante e innecesario según Ausubel, por otro lado, el "método expositivo" puede ser organizado de tal manera que propicie un aprendizaje por recepción significativo y ser más eficiente que cualquier otro método en el proceso de aprendizaje-enseñanza para la asimilación de contenidos a la estructura cognitiva.

Finalmente es necesario considerar lo siguiente: "El aprendizaje por recepción, si bien es fenomenológicamente más sencillo que el aprendizaje por descubrimiento, surge paradójicamente ya muy avanzado el desarrollo y especialmente en sus formas verbales más puras logradas, implica un nivel mayor de madurez cognoscitiva (AUSUBEL;1983,36).

Siendo así, un niño en edad pre escolar y tal vez durante los primeros años de escolarización, adquiere conceptos y proposiciones a través de un proceso inductivo basado en la experiencia no verbal, concreta y empírica. Se puede decir que en esta etapa predomina el aprendizaje por descubrimiento, puesto que el aprendizaje por recepción surge solamente cuando el niño alcanza un nivel de madurez cognitiva tal, que le permita comprender conceptos y proposiciones presentados verbalmente sin que sea necesario el soporte empírico concreto.

Requisitos Para El Aprendizaje Significativo

Al respecto AUSUBEL dice: El alumno debe manifestar una disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, es decir, relacionable con su estructura de conocimiento sobre una base no arbitraria (AUSUBEL;1983: 48).

Lo anterior presupone:

Que el material sea potencialmente significativo, esto implica que el material de aprendizaje pueda relacionarse de manera no arbitraria y sustancial (no al pie de la letra) con alguna estructura cognoscitiva específica del alumno, la misma que debe poseer "significado lógico" es decir, ser relacionable de forma intencional y sustancial con las ideas correspondientes y pertinentes que se hallan disponibles en la estructura cognitiva del alumno, este significado se refiere a las características inherentes del material que se va aprender y a su naturaleza.

Cuando el significado potencial se convierte en contenido cognoscitivo nuevo, diferenciado e idiosincrático dentro de un individuo en particular como resultado del aprendizaje significativo, se puede decir que ha adquirido un "significado

psicológico" de esta forma el emerger del significado psicológico no solo depende de la representación que el alumno haga del material lógicamente significativo, " sino también que tal alumno posea realmente los antecedentes ideativos necesarios" (AUSUBEL:1983:55) en su estructura cognitiva.

El que el significado psicológico sea individual no excluye la posibilidad de que existan significados que sean compartidos por diferentes individuos, estos significados de conceptos y proposiciones de diferentes individuos son lo suficientemente homogéneos como para posibilitar la comunicación y el entendimiento entre las personas.

Por ejemplo, la proposición: "en todos los casos en que un cuerpo sea acelerado, es necesario que actúe una fuerza externa sobre tal para producir la aceleración", tiene significado psicológico para los individuos que ya poseen algún grado de conocimientos acerca de los conceptos de aceleración, masa y fuerza.

Disposición para el aprendizaje significativo, es decir que el alumno muestre una disposición para relacionar de manera sustantiva y no literal el nuevo conocimiento con su estructura cognitiva. Así independientemente de cuanto significado potencial posea el material a ser aprendido, si la intención del alumno es memorizar arbitraria y literalmente, tanto el proceso de aprendizaje como sus resultados serán mecánicos; de manera inversa, sin importar lo significativo de la disposición del alumno, ni el proceso, ni el resultado serán significativos, si el material no es potencialmente significativo, y si no es relacionable con su estructura cognitiva. Tipos de aprendizaje significativo.

Es importante recalcar que el aprendizaje significativo no es la "simple conexión" de la información nueva con la ya existente en la estructura cognoscitiva del que aprende, por el contrario, sólo el aprendizaje mecánico es la "simple conexión", arbitraria y no sustantiva; el aprendizaje significativo involucra la modificación y evolución de la nueva información, así como de la estructura cognoscitiva envuelta en el aprendizaje.

Ausubel distingue tres tipos de aprendizaje significativo: de representaciones conceptos y de proposiciones.

Aprendizaje de Representaciones

Es el aprendizaje más elemental del cual dependen los demás tipos de aprendizaje. Consiste en la atribución de significados a determinados símbolos, al respecto AUSUBEL dice:

Ocurre cuando se igualan en significado símbolos arbitrarios con sus referentes (objetos, eventos, conceptos) y significan para el alumno cualquier significado al que sus referentes aludan (AUSUBEL;1983:46).

Este tipo de aprendizaje se presenta generalmente en los niños, por ejemplo, el aprendizaje de la palabra "Pelota", ocurre cuando el significado de esa palabra pasa a representar, o se convierte en equivalente para la pelota que el niño está percibiendo en ese momento, por consiguiente, significan la misma cosa para él; no se trata de una simple asociación entre el símbolo y el objeto sino que el niño los relaciona de manera relativamente sustantiva y no arbitraria, como una equivalencia representacional con los contenidos relevantes existentes en su estructura cognitiva.

Aprendizaje de Conceptos

Los conceptos se definen como "objetos, eventos, situaciones o propiedades de que posee atributos de criterios comunes y que se designan mediante algún símbolo o signos" (AUSUBEL 1983:61), partiendo de ello podemos afirmar que en cierta forma también es un aprendizaje de representaciones.

Los conceptos son adquiridos a través de dos procesos. Formación y asimilación. En la formación de conceptos, los atributos de criterio (características) del concepto se adquieren a través de la experiencia directa, en sucesivas etapas de formulación y prueba de hipótesis, del ejemplo anterior podemos decir que el niño adquiere el significado genérico de la palabra "pelota", ese símbolo sirve también como significante para el concepto cultural "pelota", en este caso se establece una equivalencia entre el símbolo y sus atributos de criterios comunes. De allí que los niños aprendan el concepto de "pelota" a través de varios encuentros con su pelota y las de otros niños.

El aprendizaje de conceptos por asimilación se produce a medida que el niño amplía su vocabulario, pues los atributos de criterio de los conceptos se

pueden definir usando las combinaciones disponibles en la estructura cognitiva por ello el niño podrá distinguir distintos colores, tamaños y afirmar que se trata de una "Pelota", cuando vea otras en cualquier momento.

Aprendizaje de proposiciones.

Este tipo de aprendizaje va más allá de la simple asimilación de lo que representan las palabras, combinadas o aisladas, puesto que exige captar el significado de las ideas expresadas en forma de proposiciones.

El aprendizaje de proposiciones implica la combinación y relación de varias palabras cada una de las cuales constituye un referente unitario, luego estas se combinan de tal forma que la idea resultante es más que la simple suma de los significados de las palabras componentes individuales, produciendo un nuevo significado que es asimilado a la estructura cognoscitiva. Es decir, que una proposición potencialmente significativa, expresada verbalmente, como una declaración que posee significado denotativo (las características evocadas al oír los conceptos) y connotativo (la carga emotiva, actitudinal e ideosincrática provocada por los conceptos) de los conceptos involucrados, interactúa con las ideas relevantes ya establecidas en la estructura cognoscitiva y, de esa interacción, surgen los significados de la nueva proposición.

Principio de La Asimilación

El Principio de asimilación se refiere a la interacción entre el nuevo material que será aprendido y la estructura cognoscitiva existente origina una reorganización de los nuevos y antiguos significados para formar una estructura cognoscitiva diferenciada, esta interacción de la información nueva con las ideas pertinentes que existen en la estructura cognitiva propician su asimilación.

Por asimilación entendemos el proceso mediante el cual " la nueva información es vinculada con aspectos relevantes y pre existentes en la estructura cognoscitiva, proceso en que se modifica la información recientemente adquirida y la estructura pre existente (AUSUBEL; 1983:71), al respecto Ausubel recalca: Este proceso de interacción modifica tanto el significado de la

nueva información como el significado del concepto o proposición al cual está afianzada. (AUSUBEL; 1983:120).

El producto de la interacción del proceso de aprendizaje no es solamente el nuevo significado de (a'), sino que incluye la modificación del subsunor y es el significado compuesto (A'a').

Consideremos el siguiente caso: si queremos que el alumno aprenda el concepto de cambio de fase (a) este debe poseer el concepto de calor (energía en tránsito) (A) en su estructura cognoscitiva previa, el nuevo concepto (cambio de fase) se asimila al concepto más inclusivo (calor) (A'a'), pero si consideramos que los cambios de fase se deben a una transferencia de energía, no solamente el concepto de cambio de fase podrá adquirir significado para el alumno, sino también el concepto de calor que el ya poseía será modificado y se volverá más inclusivo, esto le permitirá por ejemplo entender conceptos como energía interna, capacidad calorífica específica. etc.

Evidentemente, el producto de la interacción A' a' puede modificarse después de un tiempo; por lo tanto la asimilación no es un proceso que concluye después de un aprendizaje significativo sino, que continua a lo largo del tiempo y puede involucrar nuevos aprendizajes así como la pérdida de la capacidad de reminiscencia y reproducción de las ideas subordinadas.

Para tener una idea más clara de cómo los significados recién asimilados llegan a estar disponibles durante el periodo de aprendizaje, AUSUBEL plantea que durante cierto tiempo "son dissociables de sus subsunores, por lo que pueden ser reproducidos como entidades individuales lo que favorece la retención de a'.

La teoría de la asimilación considera también un proceso posterior de "olvido" y que consiste en la "reducción" gradual de los significados con respecto a los subsunores. Olvidar representa así una pérdida progresiva de dissociabilidad de las ideas recién asimiladas respecto a la matriz ideativa a la que estén incorporadas en relación con la cual surgen sus significados (AUSUBEL;1983:126).

Se puede decir entonces que, inmediatamente después de producirse el aprendizaje significativo como resultado de la interacción A' comienza una segunda etapa de asimilación a la que AUSUBEL llama: asimilación obliteradora.

En esta etapa las nuevas ideas se vuelven espontáneas y progresivamente menos dissociables de los subsensores (ideas ancla). Hasta que no son reproducibles como entidades individuales, esto quiere decir que en determinado momento la interacción $A'a'$, es simplemente indisoluble y se reduce a (A') y se dice que se olvidan, desde esta perspectiva el olvido es una continuación de "fase temporal posterior" del proceso de aprendizaje significativo, esto se debe que es más fácil retener los conceptos y proposiciones subsensores, que son más estables que recordar las ideas nuevas que son asimiladas en relación con dichos conceptos y proposiciones.

Es necesario mencionar que la asimilación obliterada "sacrifica" un cierto volumen de información detallada y específica de cualquier cuerpo de conocimientos.

La asimilación obliteradora, es una consecuencia natural de la asimilación, sin embargo, no significa que el subsensor vuelva a su forma y estado inicial, sino, que el residuo de la asimilación obliteradora (A'), es el miembro más estable de la interacción ($A'a'$), que es el subsensor modificado. Es importante destacar que describir el proceso de asimilación como única interacción $A'a'$, sería una simplificación, pues en grado menor, una nueva información interactúa también con otros subsensores y la calidad de asimilación depende en cada caso de la relevancia del subsensor.

Resumiendo, la esencia la teoría de la asimilación reside en que los nuevos significados son adquiridos a través de la interacción de los nuevos conocimientos con los conceptos o proposiciones previas, existentes en la estructura cognitiva del que aprende, de esa interacción resulta de un producto ($A'a'$), en el que no solo la nueva información adquiere un nuevo significado (a') sino, también el subsensor (A) adquiere significados adicionales (A'). Durante la etapa de retención el producto es dissociable en A' y a' ; para luego entrar en la fase obliteradora donde ($A'a'$) se reduce a A' dando lugar al olvido.

Dependiendo como la nueva información interactúa con la estructura cognitiva, las formas de aprendizaje planteadas por la teoría de asimilación son las siguientes.

Aprendizaje Subordinado

Este aprendizaje se presenta cuando la nueva información es vinculada con los conocimientos pertinentes de la estructura cognoscitiva previa del alumno, es decir cuando existe una relación de subordinación entre el nuevo material y la estructura cognitiva pre existente, es el típico proceso de subsunción .

El aprendizaje de conceptos y de proposiciones, hasta aquí descritos reflejan una relación de subordinación, pues involucran la subsunción de conceptos y proposiciones potencialmente significativos a las ideas más generales e inclusivas ya existentes en la estructura cognoscitiva.

Ausubel afirma que la estructura cognitiva tiende a una organización jerárquica en relación al nivel de abstracción, generalidad e inclusividad de las ideas, y que, "la organización mental" [...] ejemplifica una pirámide [...] en que las ideas más inclusivas se encuentran en el ápice, e incluyen ideas progresivamente menos amplias (AUSUBEL; 1983:121).

El aprendizaje subordinado puede a su vez ser de dos tipos: Derivativo y Correlativo. El primero ocurre cuando el material es aprendido y entendido como un ejemplo específico de un concepto ya existente, confirma o ilustra una proposición general previamente aprendida. El significado del nuevo concepto surge sin mucho esfuerzo, debido a que es directamente derivable o está implícito en un concepto o proposición más inclusiva ya existente en la estructura cognitiva, por ejemplo, si estamos hablando de los cambios de fase del agua, mencionar que en estado líquido se encuentra en las "piletas", sólido en el hielo y como gas en las nubes se estará promoviendo un aprendizaje derivativo en el alumno, que tenga claro y preciso el concepto de cambios de fase en su estructura cognitiva. Cabe indicar que los atributos de criterio del concepto no cambian, sino que se reconocen nuevos ejemplos.

El aprendizaje subordinado es correlativo, "si es una extensión elaboración, modificación o limitación de proposiciones previamente aprendidas"(AUSUBEL;

1983: 47). En este caso la nueva información también es integrada con los subsunsores relevantes más inclusivos pero su significado no es implícito por lo que los atributos de criterio del concepto incluido pueden ser modificados. Este es el típico proceso a través del cual un nuevo concepto es aprendido.

- Aprendizaje Supraordinado:

Ocurre cuando una nueva proposición se relaciona con ideas subordinadas específicas ya establecidas, "tienen lugar en el curso del razonamiento inductivo o cuando el material expuesto implica la síntesis de ideas componentes" (AUSUBEL; 1983:83), por ejemplo: cuando se adquieren los conceptos de presión, temperatura y volumen, el alumno más tarde podrá aprender significado de la ecuación del estado de los gases perfectos; los primeros se subordinan al concepto de ecuación de estado lo que representaría un aprendizaje supraordinado. Partiendo de ello se puede decir que la idea supraordinada se define mediante un conjunto nuevo de atributos de criterio que abarcan las ideas subordinadas, por otro lado el concepto de ecuación de estado, puede servir para aprender la teoría cinética de los gases.

El hecho que el aprendizaje supraordinado se torne subordinado en determinado momento, nos confirma que esa estructura cognitiva es modificada constantemente; pues el individuo puede estar aprendiendo nuevos conceptos por subordinación y a la vez, estar realizando aprendizajes supraordinados (como en el anterior) posteriormente puede ocurrir lo inverso resaltando la característica dinámica de la evolución de la estructura cognitiva.

- Aprendizaje Combinatorio:

Este tipo de aprendizaje se caracteriza por que la nueva información no se relaciona de manera subordinada, ni supraordinada con la estructura cognoscitiva previa, sino se relaciona de manera general con aspectos relevantes de la estructura cognoscitiva. Es como si la nueva información fuera potencialmente significativa con toda la estructura cognoscitiva.

Considerando la disponibilidad de contenidos relevantes apenas en forma general, en este tipo de aprendizaje, las proposiciones son, probablemente las

menos relacionables y menos capaces de "conectarse" en los conocimientos existentes, y por lo tanto más dificultosa para su aprendizaje y retención que las proposiciones subordinadas y supraordinadas; este hecho es una consecuencia directa del papel crucial que juega la disponibilidad subsunsores relevantes y específicos para el aprendizaje significativo.

Finalmente el material nuevo, en relación con los conocimientos previos no es más inclusivo ni más específico, sino que se puede considerar que tiene algunos atributos de criterio en común con ellos, y pese a ser aprendidos con mayor dificultad que en los casos anteriores se puede afirmar que "Tienen la misma estabilidad [...] en la estructura cognoscitiva" (AUSUBEL;1983:64), por que fueron elaboradas y diferenciadas en función de aprendizajes derivativos y correlativos, son ejemplos de estos aprendizajes las relaciones entre masa y energía, entre calor y volumen esto muestran que implican análisis, diferenciación, y en escasas ocasiones generalización, síntesis. Diferenciación progresiva y reconciliación integradora

Como ya fue dicho antes, en el proceso de asimilación las ideas previas existentes en la estructura cognitiva se modifican adquiriendo nuevos significados. La presencia sucesiva de este hecho "Produce una elaboración adicional jerárquica de los conceptos o proposiciones" (AUSUBEL;1983:539), dando lugar a una diferenciación progresiva. Este es un hecho que se presenta durante la asimilación, pues los conceptos subsunsores están siendo reelaborados y modificados constantemente, adquiriendo nuevos significados, es decir, progresivamente diferenciados. Este proceso se presenta generalmente en el aprendizaje subordinado (especialmente en el correlativo).

Por otro lado, si durante la asimilación las ideas ya establecidas en la estructura cognitiva son reconocidas y relacionadas en el curso de un nuevo aprendizaje posibilitando una nueva organización y la atribución de un significado nuevo, a este proceso se le podrá denominar según AUSUBEL reconciliación integradora, este proceso se presentan durante los aprendizajes supraordinados y combinatorios, pues demandan de una recombinaión de los elementos existentes en la estructura cognitiva.(MOREIRA: 1993).

La diferenciación progresiva y la reconciliación integradora son procesos dinámicos que se presentan durante el aprendizaje significativo. La estructura cognitiva se caracteriza por lo tanto, por presentar una organización dinámica de los contenidos aprendidos. Según AUSUBEL, la organización de éstos, para un área determinada del saber en la mente del individuo tiende a ser una estructura jerárquica en la que las ideas más inclusivas se sitúan en la cima y progresivamente incluyen proposiciones, conceptos y datos menos inclusivos y menos diferenciados (AHUAMADA:1983).

Todo aprendizaje producido por la reconciliación integradora también dará a una mayor diferenciación de los conceptos o proposiciones ya existentes pues la reconciliación integradora es una forma de diferenciación progresiva presente durante el aprendizaje significativo.

Los conceptos de diferenciación progresiva y reconciliación integradora pueden ser aprovechados en la labor educativa, puesto que la diferenciación progresiva puede provocarse presentando al inicio del proceso educativo, las ideas más generales e inclusivas que serán enseñadas, para diferenciarlos paulatinamente en términos de detalle y especificidad, por ello se puede afirmar que: Es más fácil para los seres humanos captar aspectos diferenciados de un todo inclusivo previamente aprendido, que llegar al todo a partir de sus componentes diferenciados ya que la organización de los contenidos de una cierta disciplina en la mente de un individuo es una estructura jerárquica(AHUAMADA 1983:87).

Por ello la programación de los contenidos no solo debe proporcionar una diferenciación progresiva sino también debe explorar explícitamente las relaciones entre conceptos y relaciones, para resaltar las diferencias y similitudes importantes, para luego reconciliar las incongruencias reales o aparentes.

Finalmente, la diferenciación progresiva y la reconciliación integradora son procesos estrechamente relacionados que ocurren a medida que el aprendizaje significativo ocurre. En el aprendizaje subordinado se presenta una asimilación (subsunción) que conduce a una diferenciación progresiva del concepto o proposición subsunso; mientras que en el proceso de aprendizaje

supraordinado y en el combinatorio a medida que las nuevas informaciones son adquiridas, los elementos ya existentes en la estructura cognitiva pueden ser precisados, relacionados y adquirir nuevos significados y como consecuencia ser reorganizados así como adquirir nuevos significados. En esto último consiste la reconciliación integradora.

9. ESTUDIO DE LA FILOSOFÍA EN LA MEDIA VOCACIONAL.

9.1 ¿CUÁL ES EL VALOR DE LA FILOSOFÍA Y POR QUÉ DEBE ESTUDIARSE?

Antes de entrar a determinar cuál es su valor y por qué debe estudiarse, es procedente presentar algunas de las múltiples objeciones en contra de su "enseñanza" y del quehacer filosófico en general, porque son muchos sus detractores, debido a que la consideran como una especulación inútil, "sin oficio ni beneficio". Luego de conocerlas, procederé, con la ayuda de grandes intelectuales, docentes de filosofía y defensores de ésta, a demostrar por qué es importante la filosofía y por qué es necesario aprender a filosofar. Comencemos, pues, con las objeciones, las cuales merecen ser revisadas con conciencia crítica, porque muchas de ellas podrían tener relativo fundamento.

Objeciones en contra de la filosofía

Muchos no son partidarios de la enseñanza de la filosofía ni del filosofar, debido a los (¿aparentemente?) escasos resultados prácticos que se obtienen de esta actividad tan "extraña" y compleja. Fernando Savater, defensor de la "enseñanza" de la filosofía, sostiene que los detractores de la filosofía dicen que no sirve. La falta de motivación por este quehacer podría estar fundada en el hecho de pensar (¿y constatar?) que la filosofía no prepara al estudiante para desarrollar una actividad lucrativa, tal como sí lo hacen otros saberes útiles que ofrecen algunas ciencias y la tecnología. Lo inútil no sirve, tal como lo reconoció Goethe en su "Fausto", cuando afirmó que "lo que no presta utilidad, es un trasto inútil; ¡sólo presta servicio aquello que, cuando se

necesita, se tiene!". Así, nuestro contexto capitalista, bajo el imperio del dinero, no sería escenario propicio para la reflexión filosófica, porque el acelerado avance científico y tecnológico incrementa el consumismo que sólo se satisface con dinero. "El vulgo se satisface con el oropel y el éxito", sentenció Nicolás Maquiavelo.

El impresionante y necesario avance del saber científico y de su brazo armado (la tecnología) sería una "realidad" aparente de que lo práctico se imponga sobre lo teórico, lo concreto sobre la especulación. Esta "invisible" apariencia nos muestra una evidente y patética realidad: debemos ser más pragmáticos, buscar lo práctico, lo útil, lo rentable, lo que produzca dinero, máxime si ésta es una sociedad capitalista, cuyo Dios es el Todopoderoso Dinero. "La filosofía ni salva ni resucita sino que sólo pretende llevar hasta donde se pueda la aventura del sentido de lo humano, la exploración de los significados".¹ Gracias a ella alcanzamos la magnanimidad. La filosofía "consiste en ampliar el campo de la visión mental, en concentrarse en ideas elevadas y cuestiones sublimes, en abandonar la mentalidad pueblerina para contemplar el vasto mundo de que somos ciudadanos".² La filosofía interesa a quienes tienen vocación filosófica. Tal como lo plantea el filósofo estadounidense Lou Marinoff, en su libro Más Platón y menos Prozac, el intercambio de ideas es un valioso lujo (pese a no figurar en los listados de cotización de Wall Street) y es gratis en casi todos los casos, y aclara que los cafés filosóficos están devolviendo a la filosofía su cometido original de proporcionar alimento al pensamiento de las personas en la vida cotidiana animándolas a profundizar en su vida. En nuestro contexto, dominado por el poder la de la ciencia y la tecnología, filosofía y práctica son dos palabras que no suelen vincularse, pero lo cierto es que la filosofía siempre ha proporcionado herramientas para que la persona se enfrente a los problemas prácticos de la vida cotidiana.

Para quienes no tienen el don de la reflexión profunda, el fenómeno de la globalización es un hecho tangible, evidente y palpable que nos debe convencer que lo práctico debe imponerse, debido a que somos una "aldea global" que necesita "ver" más allá de nuestro entorno para buscar el progreso económico y el desarrollo en diversos tópicos de la cotidianidad, dentro de los cuales es muy importante el revolucionario universo de las comunicaciones.

"¿Para qué filosofar?", preguntan algunos detractores de la filosofía. "Con hambre no se puede filosofar", advierten otros. Veamos en qué fundamentan sus inquietudes. Con escasas excepciones, los grandes filósofos nacieron, vivieron y filosofaron en el seno de familias adineradas, poderosas o allegadas al poder político, económico o religioso. En el libro "Clásicos del Pensamiento Resumidos", de Rafael Méndez, encuentran evidencias para sustentar parte de este aserto.³ Heráclito "era miembro de una familia real y por tanto destinado al ejercicio del poder..." Platón era "miembro de la más alta nobleza..." Séneca "participó en la corte de los emperadores..." Santo Tomás de Aquino "era hijo del conde Landolfo de Aquino... nació en el Castillo de Roccasecca..." Francis Bacon "...fue nombrado canciller de Inglaterra y obtuvo el título de barón de Verulam". Maquiavelo pertenecía "a una excelente familia de la burguesía toscana..." Descartes "era hijo de una familia de renombre..." Tomás Hobbes "buena parte de su vida intelectual la dedicó a sus labores como preceptor de la nobleza". John Locke era el hombre de confianza de "Lord Asheley, conde de Shaftesbury, consejero plenipotenciario de Carlos II..." Por su parte, el Diccionario Filosófico, de Editorial Panamericana, dice que Aristóteles "fue amigo de Amintas II, rey de Macedonia... Fue preceptor de Alejandro Magno a solicitud de Filipo de Macedonia". Arthur Schopenhauer perteneció "a la alta burguesía de su país; su padre era un rico comerciante y su madre una culta novelista". Paul Henri Holbach pudo dedicarse por completo al estudio de la filosofía gracias a "su título de barón y su sólida estabilidad económica". Friedrich Engels era "hijo de un industrial..." Claude Henry de Saint-Simón pertenecía "a la nobleza..." Marco Aurelio fue "emperador romano de la dinastía de los Antoninos..." Así, muchos otros filósofos procedían de familias con gran poder económico o político. Esto es evidente, pero la filosofía satisface el "hambre de verdad" mas no el hambre comer. Sólo quienes tienen "hambre de verdad" y se preguntan por la dinámica real, son partidarios de la filosofía.

Como autodidacto "consagrado" y como "filósofo profesional", egresado de una de las más prestigiosas universidades del mundo (Santo Tomás) e inmerso en una cultura profundamente influenciada y dominada por el poder del dinero, en los albores del siglo XXI, debo aceptar provisionalmente que el quehacer

filosófico (no la filosofía) no produce dinero (el amo y señor en muchas circunstancias), pero sí genera un valioso "capital" y mucha riqueza espiritual en el auténtico sentido filosófico de la palabra. Como, desgraciadamente el dinero es la llave que "abre" muchas puertas del degradado contexto en donde se desenvuelve mi cotidianidad, necesito éste para sobrevivir y para que sobreviva y se eduque mi familia, el filosofar sólo me aporta satisfacciones espirituales, incrementa mi amor por el conocimiento y la sabiduría, me fortalece éticamente, me permite entender la política, satisface mi necesidad de saber y comprender, me ayuda a encontrar sentido a la vida, me permite percibir, interpretar y sistematizar la realidad de manera coherente, desarrollar y fortalecer mi conciencia crítica, pero no me aporta dinero. ¿Qué se puede hacer para sobrevivir (alimentarse, vestirse y educarse) sin dinero?

¿Ante el abrumador poder del dinero puede resultarnos de utilidad económica filosofar? Muy poco. Los grandes filósofos nunca fueron pobres económicamente. No filosofaron desde, entre y dentro de la miseria económica. Pero, si bien es cierto que el filosofar no es lucrativo, no podemos desistir de tan asombroso y maravilloso quehacer. A pesar de que para el filósofo no hay actividades "prácticas" que le generen dinero (como profesor hay pocas oportunidades), la filosofía ha tenido, tiene y tendrá un espacio en la educación como cualquiera otra materia académica. Así como en la educación de nuestro entorno se imparten otros saberes (muchos de ellos poco lucrativos), la filosofía debe conservar y fortalecer su lugar. Las matemáticas, la religión, la historia, la geografía, entre otras asignaturas, ¿son realmente lucrativas? ¡No! Es posible que la informática y la contabilidad, sí. Pero el estudiante no se puede convertir sólo en una máquina productiva, también debe humanizarse. ¿Cómo se humaniza? Con la ayuda de la filosofía, aprendiendo a filosofar. Los detractores de la filosofía es necesario que recuerden las palabras del filósofo Francis Bacon v: "No se han de estimar inútiles aquellas ciencias que no tienen uso, siempre que agucen y disciplinen el ingenio". La filosofía agudiza y disciplina el ingenio.

Como una salida a semejante encrucijada, temporalmente es conveniente proponer que el estudiante aprenda cosas "prácticas", con el apoyo de la filosofía. "Primero trabajar, luego filosofar", parece ser la divisa. Pero lo ideal

debería ser lo contrario: primero filosofar, luego trabajar; es decir, primero ser y después hacer para tener. En nuestro entorno capitalista y en un mundo globalizado, dominado por la política, la ciencia, la tecnología y el avasallante poder del dinero, pareciera no haber espacio para ideales. "Primero comer, después reflexionar" es la ley. Proponer lo contrario, sería iluso. El filósofo es consciente de ello, porque la filosofía, en lugar de alejarlo, lo acerca profundamente a la realidad y lo sitúa en ella. El arrollador poder del capitalismo tiene su ley: primero el dinero, después la humanización. Primero conseguir dinero que ser persona. El filosofar nos convierte en auténticas personas, pero esa no es la ley del capitalismo. ¿Qué se puede hacer? Quienes filosofamos somos pocos, muchos los poderosos por la influencia del dinero. El dinero manda y da poder, y el poder es para "poder".

El quehacer del docente de filosofía involucra la actividad de procurar que el estudiante comprenda que, si bien es cierto que en nuestro contexto, el filosofar no es lucrativo materialmente, aprenda a filosofar como una forma de humanizarse, porque muy poco le aportarán los conocimientos "prácticos" si el influjo del dinero (¿corruptor?) lo despersonaliza.

Los detractores de la filosofía han llegado al extremo de ridiculizarla y menospreciarla de tal manera hasta proponer que es útil... para asaltar bancos. Tibor Fischer, en su novela *Filosofía a mano armada*, presenta a un profesor de filosofía, fracasado y borrachín, planeando y asaltando bancos según pautas de algunos sistemas filosóficos. "Como método para atracos los sistemas filosóficos se muestran en la novela mucho más útiles de lo que suelen ser en otros campos".⁴ La civilización islámica también concibe la filosofía como algo poco práctico, a juzgar por un pasaje de la novela *Ekkehard*, del escritor alemán Josef Viktor von Scheffel, publicada en el siglo XIX. Un musulmán preguntó a otro qué era filosofía, ante lo cual obtuvo como respuesta que "cuando alguien no sabe por qué está en el mundo y se le mete en la cabeza saberlo" es lo que en Occidente se llama filosofía. El otro, con un sentido más práctico, observó que "el que tiene una espada en la mano y un caballo entre sus piernas, ése sí sabe por qué está en el mundo".

Lo que desconocía este musulmán era que las ideas y los dogmas de El Corán (el libro sagrado de los musulmanes) y la imposición de estas doctrinas

alienatorias fueron la base de la civilización islámica que se convirtió en imperio sometiendo a los demás con el poder de la espada. "La pluma es famosa por ser inmensamente más poderosa que la espada, y el poder de las ideas (de las doctrinas) sobrevive a la autoridad de los gobiernos. Ni siquiera los mayores imperios, al depender del poder de la espada, pueden durar para siempre. Los poderes espiritual e ideológico son más fuertes a largo plazo", precisa el filósofo Lou Marinoff, en su libro "Más Platón y menos Prozac".

Muchos han llegado al extremo de "profetizar" el fin de la filosofía. Así lo planteó el filósofo Augusto Comte en el siglo XIX, porque lo que éste llamaba la etapa metafísica había sido superada por la etapa positiva, en la que la filosofía viene a ser reemplazada por las ciencias positivas. Y desde Comte se sigue "hablando" del fin de la filosofía. Sin embargo, la filosofía sigue y seguirá muy viva. Algunas formas de filosofar es posible que tengan un fin. "Se puede hablar, por ejemplo, de un fin del cartesianismo, de lo que se ha llamado la metafísica de la subjetividad; hay un fin de la metafísica de la subjetividad como hay un fin del platonismo... De manera que podemos hablar de un fin del platonismo, de un fin de la metafísica de la subjetividad, pero no de un fin de la filosofía", aclara el filósofo Danilo Cruz Vélez en una entrevista publicada en INTERNET.

El humanista Desiderio Erasmo de Róterdam considera que las posturas filosóficas tradicionales y que antecedieron a su tiempo (doctrina escolástica-aristotélica) son disquisiciones vacuas e insostenibles, porque no son una filosofía vital. Los filósofos tradicionales "no saben nada, pero afirman que lo saben todo; no se conocen a sí mismo, a veces no logran darse cuenta de los hoyos o de las rocas que tienen delante, porque la mayoría están en las nubes. Y, sin embargo, proclaman con orgullo que ven bien las ideas, los universales, las formas separadas, las materias primeras, las quiddidades, las haecitates, todas estas cosas tan sutiles que ni siquiera Linneo, en mi opinión, lograría penetrar con su mirada", señala mordazmente en su "Elogio de la Locura".

El antagonismo hacia los filósofos, muchas veces injustificadamente incomprendidos y vilipendiados, podría radicar en su dialéctica y en su poderoso arsenal de preguntas complejas con muy pocos resultados prácticos en sus respuestas. Además, por ser acusados de charlatanes, ilusos,

pedantes, pomposos, inútiles, irreverentes, hipócritas y egocéntricos. "Aunque haya mucho de exageración y de generalización injusta en estas acusaciones es preciso aceptar que no carecen en buena parte de razón", aclara un profesor de filosofía: Fernando Savater. Así se critique a los filósofos por sus términos aparentemente abstractos, incomprensibles, obsoletos y extranjeros, es necesario comprender que "filosofar es una tradición antigua y ciertos términos son aportaciones muy valiosas que nos permiten pensar a partir de lo ya pensado y no empezar a cada momento desde cero".⁵ El filósofo Jorge Restrepo Trujillo, en su libro *Filosofía para profanos*, plantea que los problemas, la terminología y los supuestos de la filosofía con frecuencia son motivo de distanciamiento de las personas comunes y corrientes, y aclara que, como en otras ciencias, así tiene que ser; pero reconoce que eso impone un esfuerzo de vulgarización, en la acepción noble del término, y de difusión de preocupaciones que, para aspirar a su validez universal, deben llegar hasta las conciencias menos favorecidas.

A pesar de que algunos términos son confusos, la filosofía debe distinguirse por su lenguaje original y específico, ya que no se trata de saberes esotéricos ni exotéricos, sino de conocimientos especializados. "Los filósofos son famosos por sus vocabularios privados. Por supuesto, hay algunas palabras que tienen una reputación tradicional en filosofía. Aunque estas puedan no ser usadas por todos los escritores en el mismo sentido, son, sin embargo, palabras técnicas en la discusión de ciertos problemas. Pero los filósofos, a menudo, encuentran necesario acuñar nuevas palabras o tomar alguna palabra de uso común y convertirla en una palabra técnica. Esta última conducta corre el riesgo de resultar muy engañosa para el lector que supone conocer qué es lo que la palabra significa, y por consiguiente, la trata como una palabra común".⁶ Restrepo Trujillo advierte que la filosofía ha tenido que distinguir entre un auditorio especializado y la gente común, razón por la cual debe propenderse por una instancia pedagógica que los comunique, para evitar que este saber no sea más que una especulación científica importante.

Quienes afirman que la filosofía es inútil, también deberían afirmar lo mismo de la religión (por citar sólo un respetuoso ejemplo), a la cual generalmente defienden (sin saber en realidad por qué) y siguen con mucha "fe". Si tenemos

en cuenta que la religión tiene más seguidores que la filosofía, serían muchos los que estarían bajo la influencia de algo baladí, y peor aún: movidos "espiritualmente" por doctrinas y dogmas inútiles y, además, profundamente alienadoras y masificadoras, ya que la religión (no importa cuál) contiene esos dos elementos despersonalizantes. Por comodidad y pereza mental un gran "rebaño" prefiere creer, debido a que no le cuesta ningún esfuerzo mental ni académico; en cambio, filosofar implica razonar, dialogar, estudiar, buscar, observar, refutar, controvertir, analizar, cuestionar, criticar, investigar, trabajar, dudar, curiosear, asombrarse, es decir, pensar, y pensar es difícil y a muchos no les agradan las cosas difíciles. Vivir y pensar como el rebaño es cómo, pensar es incómodo. Salir del rebaño requiere "arriesgarse". Sigmund Freud, en este sentido nos dice que la oposición al rebaño, el cual rechaza todo lo nuevo y desacostumbrado, supone la separación de él y es, por lo tanto, temerosamente evitada. El mundo moderno está más interesado en las respuestas que en los procesos de pensamiento que hay tras la respuesta. Este estilo de vida impide al hombre percatarse de su triste condición humana, de su falta de libertad. No puede desarrollar y fortalecer su conciencia crítica. ¡Eso sí, hay que reconocerlo: la filosofía es una ciencia difícil! Requiere esfuerzos. "Nada importante es regalado al hombre; antes bien, tiene él que hacérselo, que construirlo", sentenció el filósofo José Ortega y Gasset. La filosofía comienza exigiendo un esfuerzo, continúa exigiendo más esfuerzos y termina exigiendo más esfuerzos. Donde casi todo se pone siempre en tela de juicio, donde no rige ningún supuesto ni método tradicional, donde hay que tener siempre ante los ojos los complejísimos problemas de la ontología, el trabajo no puede ser fácil. El estudio de la filosofía requiere de un esfuerzo continuo para analizar, interpretar y explicar de una manera lógica las creencias y valores humanos.

Si la filosofía no produce dinero, tampoco lo hace la religión. En nombre de la filosofía no se han cometido tantas tropelías y vejaciones; en nombre de la religión, muchas a través de su intolerancia, su dogmatismo, su mesianismo, su fundamentalismo y su fanatismo. Aquí no se trata de defender la filosofía por defenderla simplemente, sino para que se le "haga justicia" a la hora de valorarla y se piense antes de tratar de proscribirla por el simple hecho de

incomodar a las mentes adormecidas y tratar de alejar a las personas del "rebaño".

Nuestra realidad exige que pensemos profundamente. Pero, ¿qué significa pensar? Meditar. Razonar. Reflexionar. Pensar es un volver sobre las cosas. El volver sobre las cosas supone antes un partir de las cosas. El origen del filosofar está en el partir de las cosas. Para pensar es necesario partir de la vida cotidiana, para pensar desde afuera. Si pretendemos pensar, debemos separarnos de la cotidianidad. Para filosofar es necesario salirnos del mundo de la cotidianidad. Para entender la filosofía hay que romper con el mundo cotidiano. El que quiera aprender a filosofar debe empezar por tomar conciencia de lo cotidiano y lentamente empezar a romper con ello. Para el que vive perdido en el mundo de la cotidianidad, el filosofar no tiene sentido, y no lo tiene porque no piensa.

A propósito, ¿qué es cotidianidad? Jaime Rubio Angulo, profesor de la Universidad Santo Tomás, sostiene que la cotidianidad es, ante todo la organización diaria de la vida, la repetición y reiteración de las actividades. En lo cotidiano las cosas, las acciones, las personas, los movimientos y toda circunstancia ambiental son datos que se aceptan como algo conocido. La cotidianidad es una especie de tiranía de un poder impersonal, anónimo, que impone a cada persona su comportamiento, su modo de pensar, sus gustos, su protesta.

¿La filosofía puede resolver la crisis actual? Puede intervenir en la crisis, pero no resolverla. ¿Pero qué es lo que está en crisis: la ciencia, la técnica o la política? Según el filósofo colombiano Danilo Cruz Vélez, lo que está en crisis en el mundo actual no es la ciencia, la técnica o la política; "lo que está en crisis en el mundo actual es el mundo".⁷ ¿Pero cuál mundo? "El horizonte de la vida humana –responde Cruz Vélez- constituido por un sistema de seguridades que le permiten al hombre establecer relaciones firmes y claras con la realidad y orientarse sin titubeos respecto a sus tareas y sobre el modo cómo debe obrar".⁸ El hombre en este contexto "no sabe a qué atenerse respecto a las cosas y al prójimo, ni sabe qué es lo que debe hacer ni cómo debe comportarse".⁹ El hombre busca una salida a este mundo en crisis a través de la filosofía, porque dicha salida no puede encontrarse en la ciencia, la técnica o

la política. A pesar de que el Positivismo pretenda considerar a la filosofía como un estado del espíritu humano ya superado por las ciencias positivas o fácticas, la salida a la crisis le incumbe exclusivamente a la filosofía. (Positivo quiere decir cierto, efectivo, verdadero y que no ofrece duda). "En la superación de una crisis histórica obran otras fuerzas, algunas de las cuales son totalmente desconocidas. Pero mediante una reactivación de sus viejas preguntas por el ser del hombre y de su mundo peculiar, por el ethos, por el ser de la historia, por el ser de la comunidad y del Estado, etc., que parecen haber caído en el olvido, la filosofía podría esclarecer algunas dimensiones esenciales de la crisis y ayudarle al hombre actual a ver con claridad en el túnel oscuro en que se encuentra y a mirar en la dirección hacia un nuevo mundo".¹⁰ El saber filosófico y su quehacer, arraigados desde hace tanto tiempo y con tan buenos resultados, no pueden desconocerse a la hora de buscar soluciones concretas a cualquier crisis que involucre al ser del hombre.

Pero para esta tarea la filosofía, cuyo final pregonan ciertos "filósofos", tendrá que repensarse y reflexionar sobre sí misma, regresando a su figura originaria, tal como lo propone Cruz Vélez. "¿Regresando de dónde? De los campos de las diversas ciencias particulares surgidas de su propio seno, con las cuales ha tenido siempre la tendencia a confundirse".¹¹ Reflexionar sobre sí misma implica su purificación, volver a su mismidad. Reflexionar sobre la justicia, sobre el Estado y sus diversas formas de gobierno, sobre la ley el derecho, sobre las relaciones entre individuo y Estado, como lo propuso Platón en La República, quien trató de unificar el poder político y la filosofía. A pesar de que desde Platón hasta el presente muchas cosas han cambiado, todo, estructuralmente, es lo mismo. En este ámbito solamente los filósofos pueden ejercer adecuadamente la función de afanarse, "por medio del pensar constructivo y de la crítica, en torno al ser de todo lo humano y en torno de las condiciones esenciales de la posibilidad de una coexistencia de los hombre concorde con el ser del hombre".¹² Así, la filosofía sería teoría y praxis. No se ocuparía sólo de interpretar el mundo, sino de transformarlo, como reclamaba Marx. Los filósofos no sólo serían meros observadores; también se convertirían en pensadores de acción, en guardianes diligentes respecto al ser concreto del hombre.

En nuestro contexto, para las personas carentes de conciencia crítica y que tienen un espíritu utilitario, la filosofía está en crisis. "Actualmente, muchos hablan de una crisis de la filosofía, de la superación de las fronteras ideológicas y del establecimiento de una imagología, del poder de la imagen para seducir a la opinión pública y así alcanzar determinados fines políticos, económicos, sociales y culturales. Se proclama el triunfo de lo pragmático sobre lo teórico. La vida es practicidad ante todo, porque el hombre contemporáneo se desenvuelve en una cotidianidad que le exige un máximo de eficiencia y de rendimiento. Lo ideo-filosófico pasa a un segundo plano, especialmente porque la actividad teórica se ve envuelta, de continuo, en una serie de planteamientos antagónicos, contradictorios, excluyentes entre sí, causando en el gran público confusión y desorientación".¹³ La crisis de la filosofía sólo está en la mente de quienes reducen a la consecución de sucedáneos como el poder, el éxito, el placer por el placer, la fama... El que hacer filosófico muestra que éstos producen satisfacción momentánea, no una existencia auténtica, una vida profundamente vivida.

Una gran parte de la inmensa cantera de donde se extraen las rocas que pretenden obstaculizar el devenir filosófico se encuentra, a demás de la modernidad y la postmodernidad, en la afirmación marxista que los filósofos no han hecho sino interpretar el mundo de diferentes maneras, lo que importa es transformarlo. "El activismo irresponsable de hoy no puede privar al hombre del desarrollo de una de sus dimensiones constitutivas, la racionalidad. Al docente y al estudiante de filosofía de hoy les corresponde recuperar, en este contexto adverso, a la razón como instrumento social de creación, tal como lo definió Kant. Esta recuperación comienza cuando se generan en el alumno procesos de pensamiento más allá de lo obvio, cuando se efectúan construcciones intelectuales del alto nivel y cuando se da el paso decidido de un estar ingenuo frente a las cosas; estar en el que el individuo cree saberlo todo y se siente seguro ante aquello que se le aparece porque le incumbe en cuanto lo usa; estar dominado por la opinión, a un estar consciente, crítico-reflexivo, productor de un nuevo conocimiento y de un nuevo comportamiento ético-existencial y ético-intelectual de la persona en el mundo, como lo describe magistralmente Platón en la Alegoría de la Caverna".

En este mundo donde el hombre tiene prisa por llegar, no se sabe adónde, pero cuanto antes; que no vive de acuerdo a como piensa; que no sabe dónde está, para dónde va y qué es lo que quiere; que ignora que vivir no sólo es estar en el mundo, y que no es coherente con lo que piensa, siente y hace, si se interesa por la filosofía, no se perderá en la oscuridad del desmedido afán por el dinero. Goethe, en *Los sufrimientos del joven Werther*, nos dice que la vida del hombre es sólo un sueño, y los hombres, como los niños, no saben de dónde vienen, para dónde van, ni persiguen fines verdaderos, y sólo dan tumbos por esta tierra.

El periodista colombiano Andrés Salcedo afirma, con relativo fundamento, que "las únicas respuestas serias y confiables no las han dado los filósofos sino los matemáticos y astrofísicos como Stephen Hawking. Los grandes filósofos de nuestro siglo (XX) son los físicos atómicos, los astrónomos, los neurólogos. Sus respuestas son más claras y esclarecedoras que los complicados enunciados de los filósofos en las universidades. Uno de estos profesores podría leer y explicar la filosofía de Kant pero sería incapaz de aclararle a un joven neurotizado por un entorno patológico lo que es la vida porque no lo saben. Los filósofos occidentales han dejado de hacerse preguntas, son incapaces de calmar la angustia de la sociedad cultural". El psicoanalista francés Oreste Saint-Drome se pregunta si puede un filósofo responder directamente a una sola de las preguntas que nos asaltan en nuestra vida cotidiana. "El método científico se aplica a todo y a todo, especialmente a la sociedad. Fuera los aficionados y los charlatanes; sitio para los especialistas y los expertos... Platón y Santo Tomás al armario. La política se inspira en Newton y en Darwin". La filósofa Matilde Niel llama la atención porque el desarrollo de la tecnología ha hecho surgir la moralidad tecnológica, cuyas virtudes son la investigación aprovechable, la sujeción a la necesidad de producción y rendimiento, el interés por la cantidad y la eficiencia. En esta moralidad los nuevos pecados mortales son la investigación desinteresada, el arte, la poesía y el pensamiento filosófico, entre otras manifestaciones humanizantes. El catedrático Roubault, de la Universidad de Nancy, Francia, alardea de su desprecio por las ciencias humanas. "Lo que ante todo se necesita son auténticos matemáticos, físicos, químicos, biólogos, geólogos, y

nada más. Lo demás es sólo palabrería estéril y peligrosa". Se dice que los filósofos se interesan en saber más que nadie de todo lo imaginable aunque en la realidad no son más que charlatanes amigos de la vacua palabrería. "Y entonces, ¿quién sabe de verdad lo que hay que saber sobre el mundo y la sociedad? Los científicos, los técnicos, los especialistas, los que son capaces de dar informaciones válidas sobre la realidad".

A juzgar por el crudo materialismo que impera en nuestra sociedad capitalista, ávida de tecnología, inventos y descubrimientos de interés para incrementar el consumismo, es posible que estas objeciones no estén tan distantes de la realidad. Pero no se puede desconocer que brillantes científicos del siglo XX, como Neils Bohr, Ernest Rutherford y Albert Einstein (por citar solamente éstos), para poder formular sus teorías, primero debieron haber leído a los grandes filósofos como Platón, Aristóteles, Francis Bacon, René Descartes, John Locke, David Hume, Immanuel Kant y Augusto Comte, entre otros, fundadores y teóricos del conocimiento científico. Posiblemente algunos científicos no son filósofos de oficio, pero esto no implica que no sepan filosofar. Los científicos también saben filosofar, así no sean filósofos. Los buenos científicos, para controvertir a los filósofos, primero los deben leer y entender. El filósofo José Ortega y Gasset en su *Rebelión de las masas* nos recuerda que Einstein necesitó saturarse de Kant y de Mach para poder llegar a su aguda síntesis, y que Kant y Mach -con estos nombres se simboliza sólo la masa enorme de pensamientos filosóficos y psicológicos que han influido en Einstein- sirvieron para liberar la mente de éste y dejarle la vía franca hacia su innovación. La importancia de Einstein para la filosofía es indudable, puesto que de sus descubrimientos resultó una nueva concepción del universo. Galileo Galilei para rebatir las ideas aristotélicas que imperaban en su tiempo retomó la filosofía de Pitágoras, Platón y Arquímedes. La obra newtoniana no se comprende sin el aporte de la influencia del naciente liberalismo y el surgimiento del empirismo. El discurso científico, por ser contrastable internamente, de acuerdo con los profesores del Gimnasio Moderno de Bogotá, Carlos Cardona S. y Uriel A. Cárdenas, la ciencia y la filosofía se enriquecen con el debate, sin el cual no podrían existir, debido a que son una actividad crítica. El debate y la crítica conforman el eje central del filosofar.

Consideraciones en defensa de la filosofía

Luego de este panorama un poco desalentador y pesimista (durante el cual casi me lleno de pesimismo), me dispongo por mi cuenta y riesgo, con todos mis ímpetus de filósofo y en compañía de expertos, a aventurarme por el abrupto sendero de las dificultades que implica "predicar en el desierto", sorteando las anteriores y otras objeciones, en procura de "defender" el singular arte de filosofar en la educación y en los quehaceres cotidianos, por cuanto la filosofía no es una herramienta del consumismo para "hacer plata", sino una "caja de herramientas" útiles para la construcción de proyectos de vida individual y colectiva que nos permitan una mejor comprensión de la realidad en búsqueda de una existencia auténtica. "La filosofía tiene dos dimensiones complementarias y distintas: una es su actividad específica, el filosofar; otra, el conjunto de planteamientos, doctrinas o sistemas filosóficos que se han venido elaborando desde su inicio en Grecia. Adentrarse en la filosofía significa a la vez saber y hacer filosofía. Sabe filosofía quien conoce a los filósofos y lo que ellos han dicho. Hace filosofía quien reflexiona sobre el sentido de la realidad, quien filosofa".

Quienes se oponen a la enseñanza de la filosofía, desconocen su importancia en esta sociedad materialista que pretende dejar la solución de los más apremiantes problemas a la ciencia; ciencia que algunas veces, viciada por ciertas circunstancias, es puesta al servicio de intenciones fútiles y utilitarias. La utilidad de la filosofía "es negada por el tecnócrata, por el hombre práctico; y sin embargo, cada época conoce filósofos y filosofías que ejercen una real fascinación e influencia".

Para no fracasar en la intención de relevar el valor de la filosofía, el filósofo británico Bertrand Russell, en su libro *Los Problemas de la Filosofía* (citado por Antonio Cardona Londoño y Young Seek Choue, en el libro *La Ciudadanía Mundial*), plantea que primero debemos liberar nuestras mentes de los prejuicios de quienes erróneamente se denominan hombres prácticos, y define a este tipo de hombre como "aquel que reconoce únicamente necesidades materiales, que se da cuenta de que los hombres deben disponer de alimento para el cuerpo, pero no recuerda la necesidad de suministrar alimento para el espíritu". El poeta José Asunción Silva, en su novela *De*

Sobremesa, a través de su personaje José Fernández reconocía que los hombres prácticos le inspiraban la extraña impresión de miedo que produce lo ininteligible. "...un hombre práctico es el que poniendo una inteligencia escasa al servicio de pasiones mediocres, se constituye en una alternativa vitalicia de impresiones que no valen la pena sentirlas". De la concepción del "hombre práctico" se genera la sociedad anónima para la producción de la vida de emociones limitadas...

De una falsa concepción de la vida, según Bertrand Russell, y en parte de una falsa concepción de la especie de bienes que la filosofía se esfuerza en obtener, surge la posición de que muchos, "bajo la influencia de la ciencia o de los negocios prácticos, se inclinan a dudar que la filosofía sea algo más que una ocupación inocente, pero frívola e inútil, con distinciones que se quiebran de puro sutiles y controversias sobre materias cuyo conocimiento es imposible" (Los Problemas de la Filosofía)

Muchos piensan equívocamente que hablar de filosofía es referirse a un tema totalmente abstracto, dominado sólo por unos pocos; por eso la consideran una pérdida de tiempo y de energía. ¡Cuán equivocados están! Pareciere que "para la mayoría de la gente la filosofía está ausente de sus preocupaciones, de sus estudios, de su vida". Algunos consideran que su enseñanza es más procedente en la universidad que en el otrora bachillerato, hoy día educación básica secundaria y educación media vocacional.

El hombre práctico, el tecnócrata, el utilitarista no se pregunta por su ser auténtico. En su mundo, como dice uno de los textos de bachillerato, el ser nunca se da como ser. El ser aparece ante él sólo como materia prima, y él mismo surge ante sí únicamente como el que la calcula y la domina. Perdido en su complejo mundo material ignora que la tecnocracia es una de las causas de la angustia del hombre moderno, porque no puede solucionar todos los problemas que dice abarcar. En la tecnocracia el hombre se pierde a sí mismo preocupándose por un mundo pequeño y particular. No se da cuenta de las dimensiones metafísicas de su existencia y restringe el universo a los límites de su mundo ambiente inmediato. Para el tecnócrata el universo es el sistema de lo que puede medirse y calcularse; fuera de este sistema no hay nada.

El papel de la filosofía es fundamental para buscar salidas, racionales y acordes a la realidad, de la cárcel en la cual pretende encerrarnos el utilitarismo. Los filósofos no ignoramos que el espíritu utilitarista, que se orienta a la inmediata finalidad del interés y se opone a una concepción de la vida racional, se aleja de la dimensión estética y desinteresada de la vida. Desconociendo la auténtica finalidad de las personas durante su existencia, impone su imperativo de que el éxito material debe ser la finalidad suprema de la vida, esté donde esté, cueste lo que cueste.

Sobre la concepción utilitarista, encarnada en los Estados Unidos, ya en los albores del siglo XX el filósofo uruguayo José Enrique Rodó, a través de su libro Ariel, hacía un vehemente llamado a la juventud latinoamericana para que superaran ese espíritu, que llevaba a la imitación del modelo utilitarista y despersonalizado de la vida norteamericana.

A pesar de que reconocía de los Estados Unidos su grandeza y el poder de su trabajo, su filosofía del esfuerzo y de la acción, su originalidad y audacia, y su grandeza material, aceptando que sin la conquista de cierto bienestar material era imposible, en la sociedades humanas, el reino de lo espiritual, les reprochaba su tendencia a "convertir el trabajo utilitario en fin y objeto supremo de la vida"², su preocupación por el éxito y la embriaguez por la prosperidad material, y los concebía como una sociedad con singular impresión de insuficiencia y de vacío. "Su prosperidad es tan grande como su imposibilidad de satisfacer a una mediana concepción del destino humano... Vive para la realidad inmediata del presente y por ello subordina toda su actividad al egoísmo del bienestar personal y colectivo"²⁴. En consecuencia, no le apasiona el ideal de lo hermoso, el sentimiento de lo bello, la pasión clara de la hermosura de las cosas. "Menosprecia todo ejercicio del pensamiento que prescindiera de una inmediata finalidad, por vano e infecundo"²⁵. Como le apasiona la idealidad de lo verdadero, su ciencia no lleva un desinteresado anhelo de verdad, y la investigación es sólo el antecedente de la aplicación utilitaria. El filósofo José Ortega y Gasset recomienda que Estados Unidos todavía tiene que ser muchas cosas; entre ellas, algunas las más opuestas a la técnica y al practicismo.

Además de las virtudes que en esa época, justicieramente, les reconocía Rodó a los Estados Unidos, es procedente exaltar el arrollador progreso material, intelectual y científico, producto de su irrefutable creatividad y laboriosidad, con lo cual le han hecho un valioso aporte al desarrollo en campos profesionales como la medicina, la psicología, la genética, la ecología, la informática, las telecomunicaciones y la astrofísica, entre otras ciencias que, interrelacionadas de manera sinérgica, contribuyen en la solución a la problemática de las enfermedades, a conocer y explorar externa e internamente nuestro cuerpo y nuestro universo. Esta actitud de trabajo y progreso, pero despojada de los mezquinos fines del utilitarismo y del pragmatismo, que nos instala inconscientemente en la rueda del hacer, del tener y del consumir, es la que los latinoamericanos debemos imitar, con el ánimo de salir del subdesarrollo porque, no menos degradante que el desmedido utilitarismo, esa condición también despersonaliza al hombre. Pero, ¡eso sí!, debemos concienciarnos que esa imitación implica una sesuda y honda reflexión filosófica, con un profundo sentido crítico, para no copiar los modelos, paradigmas y esquemas meramente utilitarios que han hecho de esa poderosa nación, una civilización que quiere imponernos su cultura, que se cree el amo y señor de vidas, países y riquezas, que se endiosa con el poder, creyéndose el país todopoderoso con el soberano derecho de invadir, dominar, oprimir, quitar y poner presidentes. No es digno de imitar su doble moral, su nivel de vida profundamente vacío y sin sentido, y su pobreza espiritual a pesar de su inconmensurable riqueza material.

En este sentido, el profesor Hernando Barragán Linares, en su libro *Filosofía Moderna*, advierte que no es recomendable el modelo norteamericano para Latinoamérica, a pesar de que ha influido demasiado en nuestra forma de ser y de pensar. Queremos imitarlo y lo admiramos por el desconocimiento y la visión negativa de nuestra propia historia. Pensamos que Norteamérica es el modelo para los latinoamericanos, que su progreso debe ser imitado, y con él todas las formas de vida, su deshumanización, su mecanización de las relaciones, su capitalismo generador de grandes conflictos sociales, su ansia de dominación, su afán de producción y el carácter práctico de todas sus relaciones, mediante el cual ha logrado crear el ídolo del dinero.

Muchas personas, por falta de sentido crítico, de espíritu crítico, de criticidad, que se adquiere en contacto con el maravilloso mundo de la filosofía, sumidos en la dinámica utilitarista, tienen una concepción equívoca del éxito. Éste, que no es más que la conquista de circunstancias, lo conciben como uno de los más altos y caros ideales, que sólo alcanzan los protagonistas del mundo del espectáculo y de la farándula, de la política y la economía, los famosos y los millonarios, los grandes deportistas y los empresarios, entre otros pocos privilegiados. Con su mentalidad de hombres del "rebaño", están convencidos de que el éxito solamente está reservado para un selecto grupo de privilegiados por el dinero, el talento, la creatividad y las habilidades para ciertas actividades que dan popularidad, fama y dinero. Ese tipo de seres humanos se sienten unos fracasados al no ser tenidos en cuenta como "exitosos" dentro de la concepción utilitarista del éxito. Como se sienten inferiores a los "exitosos", ven a éstos como referentes que hay que imitar e íconos que es necesario idolatrar hasta el ignominioso extremo de perseguirlos, sin importar las consecuencias, con tal de obtener un "autógrafo". ¡Jóvenes, esta actitud del "rebaño" es profundamente degradante! Ellos no son más o menos importantes que nosotros. ¡Somos iguales! No somos superiores o inferiores a los demás; simplemente somos diferentes, por cuestión de circunstancias y de oportunidades. Si filosofamos tendremos perfectamente clara esta inobjetable realidad.

Las figuras o personajes públicos tienen una responsabilidad y compromiso ético y social, por cuanto, en cierta manera, son el modelo, el referente y los "educadores" de muchos jóvenes, quienes los ven como ejemplo a emular para ser famosos igual que ellos. Por eso se requiere que la juventud se forme filosóficamente para que no se deje deslumbrar por el oropel de la fama, del supuesto "éxito", imitando ciegamente a los pseudoídolos, que no siempre la conducen por el difícil camino que lleva al triunfo. ¿Acaso ignoran que muchos de estos ídolos de barro no son un ejemplo digno de imitar, debido a que son protagonistas de frecuentes escándalos, divorcios reiterados (en perjuicio de sus hijos menores), consumo de drogas, alcoholismo, agresividad y hasta pedofilia?

En cuanto al éxito, en este pragmático y frío mundo de competencia, el filósofo Bertrand Russell, en su libro *La conquista de la felicidad*, sostiene que el hombre de negocios, en este mundo de competencia, piensa que lo que obstaculiza su felicidad es la lucha por la vida, entendida como la lucha por el éxito. Mientras no sólo desee éxito, sino que esté persuadido de todo corazón de que el deber del hombre es la persecución del éxito, y de que quien no lo consiga es un infeliz, su vida será demasiado ansiosa y desconcentrada para ser dichoso. Si bien es cierto que es importante el éxito y el dinero, el hombre no puede sacrificar su vida en aras de conseguirlos. El éxito y el dinero son sólo ingredientes de la felicidad, pero no la felicidad total. La raíz del mal está en la importancia que se concede al éxito en la competencia como la mayor fuente de felicidad. El hombre de negocios, en constante búsqueda del éxito y del dinero, descuida sus hijos, su esposa y su descanso. Es un esclavo del éxito o del dinero. No lee y no disfruta de los placeres de la lectura y de otros deleites. De esta infelicidad, en parte, es responsable la educación, que se centra en formar personas para la competencia, para la búsqueda incansable del éxito, para la obtención del dinero. A menos que se le enseñe al hombre qué es lo que tiene que hacer con el éxito después de conseguirlo, su consecución le llevará inevitablemente al aburrimiento. La infelicidad del hombre de negocios proviene de creer que la vida es lucha, competencia, y que sólo se respeta al vencedor.

El filosofar no se opone al éxito; al contrario, el que hacer filosófico se orienta a la búsqueda del auténtico éxito, porque estamos insertados en una sociedad que así lo exige. Pero no se trata de cualquier éxito; se trata del verdadero éxito, el éxito que humanice y no el pseudoéxito que despersonalice. Pero, ¿qué es el éxito? He ahí un problema que inquieta a la filosofía. Tal vez no haya una respuesta absoluta. Cada quien tiene su noción y su vivencia del éxito. Algunos dicen que es el resultado de una empresa, acción o suceso, especialmente buen resultado. Ese éxito tendría relación con el éxito material. Otros dicen que es la aprobación pública. Ese éxito estaría estrechamente relacionado con el que alcanzan los personajes públicos. Personas que se preocupan por el verdadero éxito conciben el éxito como una conquista de circunstancias, como poder hacer lo que uno quiere y puede, lo que uno ama, lo que se hace con

amor. En este sentido, el éxito se relaciona con la obtención de grandes o pequeños logros que nos llenan de satisfacción. El éxito es alcanzar lo que uno se propone. Es la capacidad de convertir en realidad los deseos fácilmente. Es el continuo crecimiento permanente de la felicidad y la realización progresiva de unas metas dignas. No sólo incluye la creación de riqueza (uno de sus componentes), sino que también es un proceso que requiere mucho esfuerzo, y que muchas veces se logra a expensas de los demás, pero sin dañar ni atropellar a nadie. Tiene éxito quien logra alcanzar grandes o pequeñas metas del hacer, del tener y, principalmente, del ser. Logra el éxito quien posee y es capaz de armonizar sinérgicamente la inteligencia operativa, emocional y financiera. La operativa le facilita enfrentar y resolver los problemas que se presentan en el diario transcurrir; la emocional le permite armonizar los sentimientos con la razón, y la financiera sirve para conseguir, hacer producir, conservar y gastar racionalmente el dinero (una sinergia entre contabilidad, inversiones y leyes). ¿Cuál éxito? ¿Personal o profesional? Muchos se concentran en la búsqueda del éxito profesional, descuidando el personal. Los dos se deben buscar paralelamente, porque quienes sólo persiguen el profesional, corren el riesgo de convertirse en pseudoexitosos, como algunos pseudoídolos de la farándula y del avaro e insaciable mundo de los negocios, que carecen de sustento espiritual, de la profunda vida del espíritu.

El filosofar debe cuestionar, repensar y superar el utilitarismo, vacío de todo contenido ideal, que quiere imponérsenos como arquetipo o patrón de vida. ¿O es que queremos vivir bajo el modelo de la cultura norteamericana en el cual se evidencia un profundo vacío existencial que impulsa a la drogadicción, la beligerancia, la violencia, la intromisión, la dominación y la megalomanía?

Muchos docentes, estudiantes y padres de familia se preguntan si tiene sentido mantener la asignatura de filosofía en la educación básica secundaria y media vocacional. "¿Se trata de una mera supervivencia del pasado, que los conservadores ensalzan por su prestigio tradicional pero que los progresistas y las personas prácticas deben mirar con justificada impaciencia? ¿Pueden los jóvenes, adolescentes más bien, niños incluso, sacar algo en limpio de lo que a su edad debe resultarles un galimatías? ¿No se limitarán en el mejor de los casos a memorizar unas cuantas fórmulas pedantes que luego repetirán como

papagayos? Quizá la filosofía interese a unos pocos, a los que tienen vocación filosófica, si es que tal cosa aún existe, pero éstos ya tendrán en cualquier caso tiempo de descubrirla más adelante".²⁶ Sin embargo, la filosofía sigue preocupando a educadores comprometidos con el destino del hombre y a estudiantes inquietos, porque es una asignatura diferente, que despierta inquietudes capaces de involucrarlos en una constante búsqueda de respuestas a los interrogantes que afectan al hombre, cada vez más ávido de encontrarle el horizonte a su incierta existencia. La esencia de las cuestiones filosóficas consiste en indagar la última esencia, el significado extremo, la raíz más profunda de una realidad. La filosofía se hace las preguntas radicales, aquellas que necesitamos responder para estar en claro, para saber a qué atenernos, para orientarnos sobre el sentido del mundo y de nuestra vida, para saber quiénes somos y qué tenemos que hacer y qué podemos esperar, qué será de nosotros. La pregunta se refiere a la última esencia y a las más profundas raíces de una realidad. La filosofía –señala José Luís Dell'Ordine- es el descubrimiento de un horizonte de preguntas ineludibles. Volverse de espaldas a ellas es renunciar a ver, aceptar una ceguera parcial, contentarse con lo penúltimo. Significa, pues, la filosofía un incalculable enriquecimiento del mundo. Es además una disciplina moral: la exigencia de no engañarse, de no aceptar como evidente lo que no lo es. (Sin que esto quiera decir que hay que rechazar lo que no es evidente, porque muy pocas cosas lo son.) Es sobre todo, una llamada a la lucidez, a ese "señorío de la luz sobre las cosas y sobre nosotros mismos", de que hablaba Ortega y Gasset. Y con ello, una llamada a la autenticidad, a la verdad de la vida, a ser cada uno quien verdaderamente pretende ser. Entre muchas certezas y conocimientos, necesitamos una certidumbre radical, tenemos que buscarla, si queremos vivir como hombres lúcidamente, y no a ciegas o como sonámbulos. La filósofa Mónica Marcela Jaramillo, de la Universidad Industrial de Santander, nos dice que "nunca ha parecido más urgente emprender una reflexión común sobre la importancia de la filosofía y de la actividad filosofante, que en el difícil contexto de una aguda situación de crisis política y social".

10. MARCO CONCEPTUAL

El problema de la incomprensión lectora al igual que el método recíproco de lectura ha sido abordado, estudiado y explicado por diversos autores.

En consideración al acto de leer, y en aras de dilucidar los vínculos que tiene para el proyecto, la observación de diferentes autores. Los cuales se plantean las mismas preguntas que la investigación pero desde diferentes enfoques: Tal es el caso de María Teresa Crespo Sierra. Que se pregunta a partir de las auto preguntas¹ Base fundamental del proyecto recíproco de lectura.

De acuerdo a esto hay un desencadenamiento de teorías ligada al proceso de la lectura recíproca, que me orientaran conceptualmente para la realización de mi proyecto.

11.1 PROCESAMIENTO ACTIVO DE LAS TEORIAS

Dentro del ámbito de la investigación educativa resulta evidente que durante la última década se viene prestando mayor valor e interés al estudio y diseño de programas para instruir a los alumnos en el conocimiento, adquisición y uso de estrategias (procedimientos) diversos que posibiliten mejorar el rendimiento y,

¹ Las autopreguntas como estrategia instruccional en la elaboración de la información (1996) Crespo Sierra Maria Teresa.

sobre todo, que les ayuden a ser sujetos activos y participativos en su propio aprendizaje.

Durante años, la enseñanza de las estrategias de aprendizaje se basaba fundamentalmente en el contenido de la instrucción¹ (Rigney, 1978) pero posteriormente se centró en investigar y comprender cómo se procesa y se estructura la información en la memoria. Precisamente este segundo enfoque ha contribuido a cambiar la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje y desde él, en vez de considerar a los sujetos como receptores pasivos de información se insiste y propugna que el aprendizaje es un proceso activo. Para Weinstein y Mayer los resultados del aprendizaje dependerán no de la forma de presentar el material sino del tipo de información que se le presenta al alumno y de cómo éste la procesa². Se pasa por tanto a analizar y valorar las actividades que el sujeto realiza cuando aprende, lee o estudia.

En la actualidad las dos tendencias básicas en investigación e instrucción analizan estas estrategias dentro de un enfoque general y global o bien a nivel específico. Aunque independientemente de estos dos posicionamientos, debemos tener en cuenta que a la hora de diseñar, aplicar y evaluar programas de instrucción con alumnos del nivel educativo de Educación Secundaria Obligatoria, esta instrucción tiene que realizarse en un contexto escolar y más concretamente en el mismo currículum y con los contenidos curriculares ordinarios.

Uno de los fallos y déficits más palpables en este nivel educativo es el que compete a la elaboración de la información que los propios alumnos hacen de los contenidos y textos escolares y especialmente, el modo en que cada alumno procesa activamente dichos contenidos. Desde esta perspectiva las Autopreguntas, (en lo sucesivo AP) como estrategia específica para procesar y comprender textos y, en definitiva, elaborar información³, ha venido siendo aplicada en estudios, programas e investigaciones de diversa índole y

¹ Rigney 1976.

² Weinsten y Mayer 1985

³ **Las autopreguntas como estrategia instruccional en la elaboración de la información (1996) Crespo Sierra Maria Teresa.**

cometido. Pero en general se pueden diferenciar claramente tres posiciones teóricas que han utilizado las AP como estrategia instruccional:

- Desde el modelo teórico del procesamiento activo.
- Desde la teoría metacognitiva.
- Desde la teoría de los esquemas.

Una de las líneas de investigación más validadas respecto a las AP, derivada precisamente de las aportaciones y conclusiones de los estudios hechos desde estas posiciones teóricas señaladas apunta la necesidad de tratar de estructurar las interdependencias de las respuestas de los sujetos a las AUTOPREGUNTAS en muchas medidas dependientes. Y en general, un concepto capital se refiere a los procesos metodológicos que median entre la comprensión que los sujetos realizan y la retención que los materiales realzan además de en cómo dichos procesos cognitivos (atención, codificación, retención y recuperación) son movilizados por las AP generadas y formuladas por los sujetos durante su lectura y estudio.

Por otro lado, la comprensión de cualquier texto es un proceso activo que exige pensar por lo que el resultado de esta comprensión depende de que el sujeto al leer tenga claro lo que quiere; que ponga en funcionamiento los procesos y estrategias adecuados capaces de activar sus conocimientos previos y además sea capaz de supervisar y regular la comprensión que realiza. Precisamente en este último punto (autorregulación) es dónde vienen centrándose más los trabajos últimamente realizados sobre autorregulación de la comprensión y aprendizaje¹. Es decir, esta es una de las aplicaciones más constatadas y validadas de las AP como estrategia de aprendizaje y, en particular, como estrategia de comprensión lectora.

En resumen, parece necesario que las investigaciones en este campo deberán buscar y analizar los diversos tipos de procesos psicológicos que provocan y movilizan los diferentes tipos de AP (Cook y Mayer 1983).

- **DESDE LA TEORÍA DEL PROCESAMIENTO ACTIVO**

¹ Leon 1991; Mateos 1991

Una gran parte de estudios en instrucción con Autopreguntas se han apoyado precisamente en la suposición teórica de que los sujetos para comprender y procesar de un modo activo los textos tienen que ser capaces de generar preguntas que les posibiliten dar forma, centrar y guiar sus pensamientos durante la lectura. Desde esta posición las Auto preguntas tienen una misión esencial en el procesamiento activo de los sujetos sobre los materiales y textos objeto de lectura y estudio.

Precisamente este modelo teórico ha servido de guía y soporte para la defensa y apoyo de la instrucción con Autopreguntas entre los educadores. Sin embargo, muchas de las investigaciones realizadas desde este modelo reflejan falta de claridad conceptual en relación con el procesamiento activo de los textos y, más concretamente, llevan a formular la siguiente cuestión: ¿cuáles son los procesos psicológicos que realmente se dan en los alumnos cuando pensamos o creemos que están procesando activamente?

Frente a esta cuestión Cook y Mayer apuntan una serie de procesos codificadores capaces de ser movilizados por estrategias de lectura que usan los alumnos: selección, adquisición, construcción e integración de la información¹. De otra parte, muchas de las estrategias de lectura que usan los sujetos incluyen el subrayado, revisiones y Autopreguntas, entre otras. En consecuencia, estos mismos autores sugieren que los procesos codificadores pueden servir como meta de varias estrategias de lectura.

En este punto Wong² sostiene que en la investigación instruccional en Autopreguntas hace falta conceptualizar qué procesos cognitivos específicos son manipulados y movilizados por el tipo de Autopreguntas usadas. Aquí parece que la posición de Cook y Mayer y Wong son coincidentes. Lo más significativo de las Autopreguntas en el procesamiento activo nos lleva a múltiples implicaciones instruccionales:

¹ Cook y Mayer 1983

² Wong 1985

- a. Generar Autopreguntas puede servir e inducir a un mayor procesamiento del texto por parte de los sujetos y, en consecuencia, a una mejor comprensión y retención de los mismos.
- b. Generar Autopreguntas de mayor grado o nivel puede permitir mejorar la comprensión.
- c. Que los propios sujetos generen, formulen y respondan a Autopreguntas inducirá a un procesamiento superior al que se daría si es el propio educador el que genera y formula las preguntas.

11.2 TEORIA METACOGNITIVA

La metacognición, concepto desarrollado por Flavell¹ hace referencia al grado y tipo de consciencia que el sujeto tiene de sus propios procesos cognitivos. Aunque inicialmente este concepto se refería a memoria, posteriormente se ha ido extendiendo a otras áreas, entre ellas la lectura y el estudio en general. Se trata de un modelo teórico y de investigación más reciente, que en el terreno de las autopreguntas y procesamiento de textos ha sido iniciado por André y Anderson (1979), Palincsar (1982) y Wong y Jones (1982), entre otros.

Brown (1980) destaca el papel que juegan en la lectura y estudio eficaces. Tengamos en cuenta que las diversas habilidades metacognitivas incluyen aspectos como la capacidad de predecir, chequear, dirigir y comprobar la realidad (precisamente los buenos lectores demuestran uso y dominio de estas actividades cuando leen y estudian)². En consecuencia, estos sujetos son capaces de dirigir sus niveles de comprensión y cuando encuentran fallos en la misma revisan y hacen AP. Aplicar la teoría metacognitiva a la investigación instruccional en AP requiere dos implicaciones instruccionales:

1. Enseñar a los sujetos a ser sensibles a las partes importantes del texto y ello haciendo preguntas como ¿Cual es la idea principal?, ¿puedo resumir los puntos importantes del párrafo o texto?

¹ Flavell 1976

² Brown y Palincsar 1987, Aprendizaje guiado, cooperativo y adquisición individual de conocimiento, Learning and instruction; Essays in Honor of Robert Glasser Erlbaum, 1989.

2. Enseñar a los sujetos a dirigir su estado de comprensión lectora haciéndose AP del tipo ¿qué no entiendo del párrafo o texto?

La teoría metacognitiva tiene su mayor impacto en el diseño de estudios instruccionales desde los que se vislumbra la importancia del mantenimiento y transferencia de las estrategias y aprendizajes adquiridos hacia otras situaciones diferentes; es decir, el sujeto tiene que ser capaz de aplicar y generalizar su uso a otras situaciones diferentes de aquellas en que fue entrenado.

- **Teoría del Esquema**

Se trata de un modelo teórico que se ocupa de analizar y explicar cómo el conocimiento previo de los sujetos influye en la comprensión y el entendimiento que sobre dicho texto realizan. Estos conocimientos previos sirven para controlar el modo de interpretar el texto. Aunque se trata de un modelo teórico que ha evolucionado desde sus orígenes de cara a la comprensión de textos y, sobre todo, para la investigación instruccional mediante AP, la instrucción se basa en enseñar a los sujetos a activar el conocimiento previo relevante usando y formulando AP que le ayuden en el procesamiento del mismo (Singer y Donlan, 1982).

El papel y función que desempeñan los esquemas de conocimiento a la hora de procesar textos y conseguir una comprensión de los mismos viene siendo señalado posteriormente por autores como Resnick (1983) o Wilson y Anderson (1986). Resnick señala y diferencia tres tipos de esquemas de conocimiento que son necesarios para que se produzca en el sujeto la comprensión: a) conocimiento sobre un dominio o parcela determinada de conocimiento, b) conocimiento sobre las estructuras textuales y c) conocimiento

general sobre el mundo¹. Postula que los dos últimos tipos de esquemas son precisamente los más importantes a la hora de comprender y retener la información porque se apoyan en procesos de codificación y recuperación de la información².

Wilson y Anderson por su parte señalan como rasgos fundamentales de los esquemas: a) que proporcionan un andamiaje mental, b) favorecen la elaboración de la información, c) permiten hacer una búsqueda ordenada de la información en la memoria, d) facilitan el resumen de los textos y además ayudan a reconstruir el contenido y mensaje del texto.

A modo de resumen y teniendo en cuenta los tres enfoques teóricos comentados y desde donde la instrucción en AP es usada podemos inferir:

- Que en las investigaciones desde la perspectiva del procesamiento activo, la instrucción en Autopreguntas debe orientarse y tratar de usar procedimientos de instrucción que ayuden al sujeto a generar AP de más alto nivel.
- Desde la teoría del esquema, la instrucción debe centrarse en AP capaces de activar el conocimiento relevante que permita al sujeto realizar su comprensión del texto.
- Desde la perspectiva metacognitiva por su parte, debe centrarse en instruir en generar Autopreguntas que aseguren al sujeto la comprensión de las ideas, conceptos y contenidos más relevantes del texto.

Estamos pues ante vías diferentes pero complementarias que hemos de tener en cuenta a la hora de instruir a los alumnos tanto en estrategias lectoras como de estudio y aprendizaje.

¹ Resnick 1983.

² Wilson y Anderson 1986.

11.3 LA ELABORACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Al hablar de elaboración hemos de entenderla como un proceso cognitivo por el cual el sujeto, de un modo personal, se implica activamente sobre un texto e información y esto le permite construir nuevas informaciones partiendo de la que se refleja en el texto. Estamos pues ante una actividad esencialmente constructiva que es además adicional a la tarea de comprensión y memorización de un texto objeto de lectura o estudio. Para Anderson, Reder y Mayer si entrenamos y enseñamos a los sujetos a hacer elaboraciones se obtendrán mejoras en su rendimiento por lo que al aplicarla durante el estudio se obtendrá un mejor aprendizaje¹.

Para Poggioli (1989) la elaboración implica hacer una construcción simbólica de la información que se lee o trata de aprender con el fin de hacer esta información más significativa. En líneas generales las estrategias de elaboración tienen como cometido esencial integrar la información que se presenta al sujeto con su conocimiento previo; es decir, pasar el conocimiento de la memoria a largo plazo hasta la memoria a corto plazo y también integrar la nueva información con el conocimiento almacenado.

Existen diversas estrategias y procedimientos que posibilitan la elaboración de la información, aunque las investigaciones al respecto apuntan diversos grados de eficacia. De todos modos, las estrategias de elaboración verbal de la información son reconocidas como más eficaces y se ocupan de formar o establecer un vínculo entre el material que se sabe y el nuevo a aprender (como ejemplos de este tipo están precisamente las AP, junto con los resúmenes, toma de notas, inferencias, analogías y paráfrasis entre otras). En líneas generales los programas de instrucción en estrategias de elaboración verbal de la información se diseñan para explorar cómo los sujetos aprenden nueva información.

Hernández y García formulan y exponen los rasgos fundamentales de la elaboración como proceso cognitivo diferenciándolo a su vez de otros procesos

¹ Anderson y Reder 1979. Mayer 1980.

(esencialización, estructuración y memorización) e indican como rasgos distintivos los siguientes¹:

- a. Se trata de un proceso y producto cognitivo. Como proceso tiene su fundamentación en los procesos arriba-abajo, que se basan en la suscitación y activación de la información a través de esquemas.
- b. Actividad fundamentalmente constructiva que opera de diversos modos: relaciona, produce, transforma y genera información.
- c. Es una actividad intencional y adicional a la tarea de comprensión y memorización de un texto.
- d. Permite obtener un producto que tiene que ver con el contenido del texto pero que es diferente.
- e. Es el proceso cognitivo que mejor garantiza la motivación, consolidación y enriquecimiento de lo aprendido.

Los estudios sobre AP durante el proceso lector son esenciales para evaluar la comprensión de la misma. También entrenar a los sujetos a generar AP resulta esencial de cara a desarrollar en ellos destrezas metacognitivas. De este modo André y Anderson apuntan como rasgos distintivos de las Autopreguntas que:

- Estimulan al lector a establecer los propósitos de la lectura.
- Sirven de ayuda para identificar y resaltar lo importante del texto.
- Animam a generar preguntas que requieren la comprensión del texto.
- Obligan también al sujeto a tener que pensar en las posibles respuestas a las preguntas formuladas.

Para Palincsar y Brown (1984); Sánchez (1989), Sánchez y col (1990); Cassidy y Bauman (1989); Presley y col (1989) ayudan, junto con los resúmenes, a comprender de modo global el texto. De sus trabajos inferimos como funciones esenciales de las Autopreguntas las siguientes:

1. Sirven para activar el conocimiento previo.
2. Focalizan la atención favoreciendo la codificación verbal.

¹ Palincsar y Brown (1984); Aprendizaje guiado y cooperativo y adquisición individual de conocimiento, Learning and instruction; Essays in Honor of Robert Glasser Erlbaum, 1989

3. Ayudan a construir conexiones internas favoreciendo la organización del material objeto de lectura y estudio.
4. Construyen conexiones externas que ayudan a integrar la información.
5. Conducen al sujeto a supervisar su propia comprensión y aprendizaje.
6. Funcionan, en definitiva, como estrategias metacognitivas que sirven para planificar, controlar, autoprogramar y autodirigir al sujeto en su aprendizaje.

A modo de resumen, usar y generar AP conduce al sujeto a supervisar de un modo activo la comprensión, a comprometerse en una acción estratégica y, en definitiva a autorregular la propia comprensión y aprendizaje (metacognición) como ya hemos indicado.

11.4. AUTOPREGUNTAS COMO ESTRATEGIA PARA ELABORAR INFORMACIÓN

Los estudios sobre Autopreguntas durante el proceso lector son esenciales para evaluar la comprensión de la misma. También entrenar a los sujetos a generar Autopreguntas resulta esencial de cara a desarrollar en ellos destrezas metacognitivas. De este modo André y Anderson apuntan como rasgos distintivos de las AP que:

- Estimulan al lector a establecer los propósitos de la lectura.
- Sirven de ayuda para identificar y resaltar lo importante del texto.
- Animar a generar preguntas que requieren la comprensión del texto.
- Obligan también al sujeto a tener que pensar en las posibles respuestas a las preguntas formuladas.

Para Palincsar y Brown (1984); Sánchez (1989), Sánchez y col (1990); Cassidy y Bauman (1989); Presley y col (1989) ayudan, junto con los resúmenes, a

comprender de modo global el texto. De sus trabajos inferimos como funciones esenciales de las AP las siguientes:

1. Sirven para activar el conocimiento previo.
2. Focalizan la atención favoreciendo la codificación verbal.
3. Ayudan a construir conexiones internas favoreciendo la organización del material objeto de lectura y estudio.
4. Construyen conexiones externas que ayudan a integrar la información.
5. Conducen al sujeto a supervisar su propia comprensión y aprendizaje.
6. Funcionan, en definitiva, como estrategias metacognitivas que sirven para planificar, controlar, autoprogramar y autodirigir al sujeto en su aprendizaje.

A modo de resumen, usar y generar AP conduce al sujeto a supervisar de un modo activo la comprensión, a comprometerse en una acción estratégica y, en definitiva a autorregular la propia comprensión y aprendizaje (metacognición) como ya hemos indicado.

11.5. INVESTIGACIONES EN METACOGNICIÓN

gEn el proceso lector Baker y Brown (1984) señalan y diferencian dos tipos de lectura. En el primero el sujeto lee para sacar el significado; es decir para comprender, lo que evidentemente exige una actividad metacognitiva de supervisión de la comprensión mientras que en el segundo caso el sujeto lee para recordar, lo que puede equipararse a estudiar en una mayoría de los casos. Los sujetos durante el proceso de lectura evalúan su comprensión, si se lee para comprender; mientras que si la lectura es para recordar, esto implica leer para comprender y además el sujeto tiene que realizar un mayor esfuerzo¹.

Múltiples estudios incluyen entre sus estrategias, a la hora de analizar la comprensión lectora y procesos cognitivos, precisamente las Autopreguntas

¹ Palincsar y Brown, Enseñanza recíproca de las actividades para el fomento de la comprensión y la supervisión. En *Cognition and instruction*, 1984.

(Cassidy y Bauman, 1989) porque durante la lectura son decisivas para evaluar la comprensión. Es decir, el entrenamiento en generación de preguntas es un paso importante en el desarrollo de destrezas metacognitivas porque lleva al sujeto a una supervisión activa de la comprensión y además a comprometerse en una acción estratégica.

Usar y entrenar a los sujetos a formular AP como medio para elaborar la información objeto de lectura y estudio puede ir adquiriéndose mediante entrenamiento desde diferentes edades, aunque siempre hemos de tener en consideración que, desde un enfoque metacognitivo, será más posible y eficaz su uso cuando los sujetos se hallen en un nivel escolar de ciclo medio (Educación Primaria). A continuación hacemos una breve exposición y recorrido por algunos de los programas de instrucción que han utilizado las Autopreguntas como estrategia cognitiva, reseñando de manera muy breve algunos de sus rasgos y objetivos más significativos:)

PALINCSAR Y BROWN, (1984) elaboraron y aplicaron un programa para instruir a alumnos que presentaban dificultades de comprensión y que pertenecían a niveles escolares equivalentes al ciclo superior de EGB o Educación Secundaria obligatoria en nuestro Sistema Educativo. Su programa iba encaminado a mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos en estos sujetos. Las actividades o estrategias en que fueron entrenados son: a) autopreguntarse, b) resumir, c) clarificar las dudas y dificultades encontradas durante la lectura y d) predecir el contenido de los siguientes párrafos del texto.

CASSIDY y BAUMAN (1989) realizaron un estudio donde entrenan a los sujetos a utilizar diversas estrategias que deben ir incorporando en su actividad de lectura y estudio con el fin de mejorar la comprensión textual. Diferencian tres momentos o niveles en los que los alumnos deben aplicar diferentes estrategias: prelectura, lectura dirigida y postlectura.

Las estrategias en que los sujetos son entrenados giran en torno a lo siguiente: a) actividades dirigidas a activar el conocimiento previo que tienen sobre el tema, b) relacionar la información nueva con la que ya tienen, c) hacer predicciones sobre el contenido de lo que va a venir y comprobar después, d)

resumir el texto y, por último, elaborar y formular autopreguntas sobre lo que se ha leído.

SÁNCHEZ (1989) elaboró y aplicó un programa de instrucción en comprensión lectora y de textos en el que los sujetos aprendían y realizaban las siguientes estrategias: extraer la idea global y principales del texto, buscar la estructura organizativa del texto, elaborar un resumen y finalmente formular autopreguntas posibles que el profesor podría hacerle sobre el texto estudiado.

PRESLEY y col (1989) aplicaron también un programa para instruir en la comprensión y recuerdo de textos usando como estrategias básicamente: resumir, formular autopreguntas y activación de conocimiento previo.

11. MARCO LEGAL

La investigación está fundamentada en: La Ley General de Educación Ley 115 de 1994. De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia de 1991.

Formación y capacitación del educando Artículos 91 y 92 del capítulo primero (De los Educandos) de la Ley 115 de 1994.

Capítulo II Formación de Educadores, Artículo 109 de la Ley de educación 115 de 1994.

Decreto 230 que establece los criterios sobre los estándares para las áreas y otros instrumentos para la calidad de la educación.

12. HIPOTESIS

En realidad el proyecto recíproco de lectura, además de ser un formador y renovador de los hábitos de lectura y comprensión de códigos complejos del lenguaje escrito, (filosófico y literario). También brindará la oportunidad de reconocer e identificar las capacidades introspectivas del ser, pues en algunos momentos del desarrollo del proyecto tendrán que desde su propia comprensión auto formularse preguntas de indagación, las cuales tendrán que responderse por sí mismas, para luego después sustentarlas y defenderlas frente al grupo.

Cuando terminen el Proceso Activo de lectura los estudiantes que hacen parte del proyecto, tendrán una correspondencia al descubrimiento de su necesidad individual por adoptar estrategias de comprensión, y, de acuerdo a esto establecerán un estado de sensibilidad a las partes importantes de los textos, haciendo preguntas como ¿Cuál es la idea principal?, ¿Puedo resolver los puntos importantes del párrafo o texto?

En consecuencia a estos interrogantes entraran a un pre activación de los conocimientos previos, de tal suerte que puedan relacionar la información nueva con la que ya tienen. Por otro lado en la misma dinámica el estudiante se verá obligado a extraer la idea global y principal del texto, del mismo modo buscara la estructura organizativa del texto, supervisando su propia comprensión y aprendizaje a fin de que funcione, en definitiva como una estrategia meta cognitiva que le servirá a los estudiantes para planificar, controlar, auto programar y auto dirigir su propio aprendizaje.

13. METODOLOGIA

Al trabajar las diferentes dimensiones humanas que conlleva la pedagogía, es conveniente utilizar el método de investigación cuasi-experimental, debido a que este tipo de diseño se realiza en un ambiente natural, controlando al máximo las variables inesperadas y congruentes, puesto que es imposible realizarlo en condiciones de laboratorio.

En este proceso se utiliza el diseño, post-texto para un grupo de diez (10) estudiantes en donde estos son el grupo de evaluación, mientras que los restantes son de índole experimental.

La población se encuentra formada por 30 estudiantes con un nivel cognitivo dentro de lo normal, de ambos sexos (20 niñas y 10 hombres), pertenecientes a un nivel socioeconómico bajo, inscritos en el programa de convenio con la Secretaría de Educación.

De la población anterior se elige al grupo de estudiantes para la muestra con edades entre los 15 y 19 años, que cumplen con las características enunciadas: puesto que el programa va previsto a optimizar el desarrollo perceptivo de jóvenes con pretensiones profesionales o en otra instancia con habilidades significativas de comprensión, comunicación interactiva y multidimensional de acuerdo a su ámbito social.

El lugar donde se lleva a cabo esta investigación es el Colegio Juan Rulfo, ubicado en el sur oriente de Bogotá, Zona quinta de Usme, barrio Santa librada. Car 1ª Este No 75ª-40sur. Mientras que los puntos exactos donde se realiza la aplicación del instrumento y programa de comprensión recíproca, es uno de los salones o aulas de dicho centro. Bajo condiciones adecuadas de iluminación, ventilación y extensión, este salón está dotado de un tablero, mesas, sillas y un estante para guardar el material y útiles escolares. Algunas actividades del programa se desarrollan en el aula múltiple, sala de lectura y la biblioteca escolar.

Los instrumentos que se tienen en cuenta son las variables de medida cognitiva que implemento Carlos Ruiz Bolívar (1998), NCL-1¹. Esta prueba mide el nivel de comprensión de lectura en estudiantes de comprensión media-alta Básica secundaria, nivel alto y media vocacional. Consta de seis lecturas párrafos, con una extensión de 15 a veinte líneas seleccionadas de una muestra representativa de textos filosóficos (Editorial Santillana y Voluntad). Cada párrafo consta de cinco Ítems Objetivos, de selección simple, con cuatro opciones de respuesta para un total de 30. Las preguntas están ubicadas aleatoriamente, con respecto a los diferentes niveles cognitivos que representan, los cuales incluyen respuestas basadas en: (contenidos textuales); responder preguntas cuyas respuestas están contenidas en los párrafos, (análisis); como identificar las ideas principales del párrafo, (inferencia); deducir conclusiones de lo leído, (síntesis); identificar entre varias opciones las explicaciones, deducciones complementariedad y justificación de las ideas principales del párrafo, y, evaluación, que es donde se manifiesta en conjunto con las anteriores, la esencia del proyecto; emitir juicios sobre el valor de lo leído. La prueba se responde en 25 minutos. La puntuación total se obtiene mediante la suma de las respuestas correctas de los ítems, de acuerdo al acierto individual de cada punto. La validez del contenido es establecido por la autoridad de dos maestros de filosofía, de colegios del sector. La prueba es utilizada como post-test y certificación visible de la coherencia de sus discursos recíprocos en los grupos de trabajo.

14.1 PROCEDIMIENTOS O FASES

Las principales etapas que se adelantan a nivel metodológico y cronológico en la investigación son:

¹ Nivel meta cognitivo y percepción de la calidad de las estrategias de enseñanza en docentes UPEL-IPB. Carlos Ruiz Bolívar.

- **PRIMERA ETAPA:** Se diseñara el programa de estimulación comprensiva, se les presentara la propuesta y se resolverán dudas o cuestionamientos de las pautas que se tendrán que poner a disposición. Pues para el desarrollo de la práctica es necesario incluir el ejercicio de habilidades adquiridas en tareas específicas apropiadas. Para tal efecto el docente pondrá a disposición las estrategias explícitas y concretas de comprensión, dicha empresa requerirá una modelación propia del mismo docente.
- **SEGUNDA ETAPA:** Se realizara un diagnóstico justificatorio del proyecto, pues los estudiantes indagarán y comprenderán la importancia significativa del uso reciproco de la lectura filosófica. Para esto el docente se asegura de vincular al grupo en el contexto académico de la institución, como un grupo en funcionamiento, no aisladamente. Esto sugiere que la enseñanza de la estrategia tiene un lugar frente a la dinámica del que hacer escolar y debe tener una meta explícita en la construcción de un significado valorativo para los resultados escolares del periodo académico.
- **TERCERA ETAPA:** El docente asigna la primera lectura (Filosofía clásica desde el pensamiento de Hegel) para el trabajo de campo, además se organiza los grupos de trabajo, en donde los treinta estudiantes son subdivididos en tres grupos de 10 integrantes. Como uno de ellos es el experimental (Grupo 1), tienen como lugar de trabajo la biblioteca del colegio. Los dos restantes (Grupo 2) y (Grupo 3) trabajan, el primero en la sala de lectura y el segundo en el aula de clase. Teniendo en cuenta que los dos últimos no tienen la instrucción de las estrategias de comprensión reciproca, pues realizaran las lecturas programadas como habitualmente están acostumbrados a trabajar.
- **CUARTA ETAPA:** Concentrados ya en el grupo experimental, éste realizará la primera lectura, pero antes de esto el maestro designa a un estudiante para que actúe como líder de ese segmento, El grupo lee el pasaje en silencio. A continuación el líder asignado resume el pasaje, formula una pregunta que puede ser parte de una prueba, Partiendo de la pregunta, el líder discute y clarifica los puntos difíciles que experienció en la lectura,

finalmente hace un pronóstico sobre lo que podría establecer como significación sintética de su comprensión. El docente ofrece su ayuda y complementación, según las necesidades y habilidades del líder, los nueve estudiantes que en este caso están en calidad de audiencia actúan como críticos de respaldo, motivando al líder para que explique y clarifique el texto. Cada integrante del grupo tendrá que ocupar el turno de líder progresiva y ordenadamente, de tal suerte que se establezca como meta la construcción cooperativa del significado de la lectura, explícito en la construcción, por sesión de lectura, un protocolo de síntesis y evidencia del trabajo recíproco. Se aplica el entrenamiento durante un mes y dos semanas, a razón de dos horas sesión por semana, para un total de 14 horas efectivas de campo, el cual estuvo a cargo del mismo investigador.

- **QUINTA ETAPA:** Se medirá los resultados de los procesos con el post-text expuesto en la metodología.

14.2. CRONOGRAMA DE TRABAJO

FECHA	ACTIVIDADES	RECURSOS	RESPONSABLE
Marzo 27	Convocatoria y difusión del proyecto	Diapositivas	Profesor: Victor Lenin.
Abril 3	Taller de motivación y como aplicarlo	Sala de informática	Profesor: Victor Lenin.

METOLOGÍA DE APLICACIÓN

Abril 17	1 lectura Hegel y los clásicos	fotocopias	Profesor: Víctor Lenin.
Abril 24	Sustentación líder con el acompañamiento del docente. Crítica de la audiencia.	Salón de clases, sala de lectura, Biblioteca, de acuerdo a su escogencia	Profesor: Víctor Lenin.
Mayo 8	Intervención del docente y construcción del protocolo.	Salón de clases	Profesor: Víctor Lenin.
Mayo 15	Segunda lectura de Kant	Salón de clases, sala de lectura, Biblioteca, de acuerdo a su escogencia	Profesor: Víctor Lenin.
Mayo 22	Construcción recíproca de significado y protocolo.	Salón de clases	Profesor: Víctor Lenin.

METODOLOGÍA DE APLICACIÓN

Mayo 29	Primer lectura de la Filosofía de Hegel.	Salón de clases, sala de lectura, Biblioteca, de acuerdo a su escogencia	Profesor: Víctor Lenin.
Junio 2	Construcción recíproca de significado y protocolo.	Salón de clases	Profesor: Víctor Lenin.
Junio 5	Aplicación del Post-tex Grupo 1, 2,3 estudiantes, selectos.	Sala de lectura	Profesor: Víctor Lenin.

Tabla 1 PROGRAMACIÓN 1

14.3 MONITOREO COGNITIVO

CATEGORÍAS	COMPRENSIÓN DE LECTURA	RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS
PLANIFICACIÓN	<p><i>Antes de Leer</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexión previa sobre el tema - Activación de conocimientos previos - Precisión de los propósitos de la lectura - Definición de la estrategia a utilizar en la lectura - Anticipación de posibles limitaciones 	<p><i>Situación Inicial</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificación de los datos del problema - Comprensión y representación del problema - Clarificación del objetivo, meta o incógnita - Definición de la estrategia de resolución - Anticipación de posibles limitaciones
SUPERVISIÓN	<p><i>Durante la Lectura</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Control de la comprensión - Identificación de dificultades y sus causas - Flexibilidad para cambiar de estrategia 	<p><i>Proceso de Resolución</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Control del proceso de resolución - Toma de decisiones sobre el progreso - Identificación de dificultades y sus causas - Flexibilidad para cambiar de estrategia
EVALUACIÓN	<p><i>Después de la Lectura</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento del conocimiento adquirido - Juzgar la utilidad de la estrategia utilizada 	<p><i>Situación Meta</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Expresar la solución - Comprobar los resultados - Juzgar la utilidad de la

Tabla 2 PROGRAMACION 2

14.4 RESULTADOS ESPERADOS (METAS):

- * Niveles de comprensión en el Colegio Juan Rulfo y los factores académicos que inciden en el desarrollo de su vida intelectual, social y espiritual.
- * Información necesaria sobre las metodologías, estrategias y actividades para la enseñanza y desarrollo de la comprensión lectora recíproca, no solo en la filosofía sino también en la integralidad de los campos vitales de la academia.
- * Diseño y renovación de las bases expuestas en el proyecto, en donde se proclame un paradigma de alternativas individuales y colectivas para el mejoramiento del proyecto.
- * Materiales apropiados para la activación y aplicación de la estrategia pedagógica, no solamente por parte de los docentes sino también con la participación de los educandos
- * Conformación de un grupo de investigación más amplio que continúe en la profundización de materiales para la enseñanza de lenguajes complejos y abstractos.

14.5 APLICACIÓN DEL POST-TEST

Los instrumentos que se tienen en cuenta son las variables de medida cognitiva que implementó Carlos Ruiz Bolívar (1998), NCL-.¹ Esta prueba mide

¹ Nivel meta cognitivo y percepción de la calidad de las estrategias de enseñanza en docentes Carlos Ruiz Bolívar.

el nivel de comprensión de lectura en estudiantes de comprensión media-alta Básica secundaria, nivel alto y media vocacional. Consta de quince lecturas párrafos, con una extensión de tres a siete líneas seleccionadas de una muestra representativa de textos filosóficos (Editorial Santillana y Voluntad) Undécimo grado. Los dos primeros párrafos constan de un Ítems Objetivo, de selección simple, con cuatro opciones de respuesta; el tercer párrafo consta de dos ítems objetivos, cada uno de selección simple con cuatro opciones de respuesta; luego desde el párrafo cuatro hasta el número doce, al igual que el primero y segundo constan de un ítem objetivo con cuatro posibilidades de respuesta; los dos últimos párrafos a diferencia de los anteriores poseen un enunciado pero con preguntas tipo IV de selección múltiple con múltiple respuesta para un total de 16 posibilidades de respuesta correcta o incorrecta. Las preguntas están ubicadas aleatoriamente, con respecto a los diferentes niveles cognitivos que representan, los cuales incluyen respuestas basadas en: (contenidos textuales); responder preguntas cuyas respuestas están contenidas en los párrafos, (análisis); como identificar las ideas principales del párrafo, (inferencia); deducir conclusiones de lo leído, (síntesis); identificar entre varias opciones las explicaciones, deducciones complementariedad y justificación de las ideas principales del párrafo, y, evaluación, que es donde se manifiesta en conjunto con las anteriores, la esencia del proyecto; emitir juicios sobre el valor de lo leído. La prueba se responde en 25 minutos. La puntuación total se obtiene mediante la suma de las respuestas correctas de los ítems, de acuerdo al acierto individual de cada punto. La validez del contenido es establecido por la autoridad de dos maestros de filosofía, de dos colegios del sector. La prueba es utilizada como post-tex y certificación visible de la coherencia de sus discursos recíprocos en los grupos de trabajo¹.

14.6. ANALISIS DE DATOS:

Considerando que el estudio se realizó para un grupo numeroso de estudiantes, pero en la prueba solo se conto con dos grupos de trabajo (Grupo 1) ;(Grupo2), en donde el grupo (1) recibió y aplico el estudio reciproco de

¹ Adjunto como anexo el original de las pruebas trabajadas.

lectura, mientras que el grupo (2) hizo las mismas lecturas que el grupo (1), pero haciendo uso de los métodos tradicionales de lectura.

Para dar respuesta al Post-tés. Los datos de evaluación siguen la secuencia de la pregunta, el objetivo general, y los objetivos específicos que motivaron esta investigación.

- ¿Cómo forma lectores activos y auténticos de filosofía? Y si es así ¿mejorará su capacidad de comprensión e interpretación significativa de su aprendizaje?

El resumen de análisis de los datos que se presenta a continuación fueron procesados con el programa SPSS for Windows. Para procesar la evaluación se procedió a tomar una sub-muestra a partir de la formulación de las distintas variables cognitivas implementadas por Carlos Ruiz Bolívar, como instrumento de medida para la Valoración Cognitiva, en la comprensión de lectura recíproca de la filosofía.

Valor Variable=100% sobre 16 a partir del número de preguntas aplicables a cada

Variable en el párrafo de su correspondencia.

Resultados del análisis de varianza Post-Tés

	L.Recíproca	L.Tradicional	100%	16 Párrafos
Variables	GRUP (1)	GRUPO (2)	Valor variable	Párrafos de Aplicación
Contenidos Textuales	12.64%	0.0 %	31.6 %	1,2,3,8
Análisis	6.25%	0.0 %	25 %	4,9,12,15
Inferencia	25 %	6.25 %	25 %	6,7,13,14
Síntesis	6.25%	6.25 %	25%	16,11
Ideas complementarias al párrafo	6.25%	6.25%	12 %	10,5
Total	56.39%	18.7 5%	100 %	16 Párrafos

Tabla 3 Resultados del análisis de varianza Post-Tés

14. Podemos observar en la tabla de valoración que el grupo (1) tuvo una diferencia de 18,96% inferior al valor porcentual de la variable (Contenidos textuales). Y en cuanto al grupo (2) obtuvo una diferencia superior del 12.64% de la misma variable en cuestión.

15. En cuanto al grupo (2) con relación a la variable (Contenidos textuales) presenta una diferencia inferior de 31.6% que en si es el valor total que se le asigno en el rango del 100% de la escala.

16. También nos muestra una gran diferencia de 18.75% bajo el rango porcentual de la variable (Análisis de texto) con relación al grupo (1) no obstante de marcar este mismo una diferencia superior al (G2) de 6.25%, quedando una gran diferencia inferior del 25% del (G2) frente al valor porcentual de la variable Análisis.
17. A diferencia de las anteriores el grupo (1) establece en cuanto a la variable (Inferencia) una igualdad del 100% del valor del rango asignado en la escala. por el contrario el grupo (2) establece una diferencia inferior de 18.75% frente al valor de la variable y el grupo (1).
18. Nuevamente el grupo (1) presenta un descenso del 18.75 frente al valor porcentual de la variable (síntesis). Pero frente al grupo (2) presentan una igualdad valorativa y diferencial con relación al rango establecido
19. En la variable (Ideas complementaria al párrafo) se reitera la igualdad valorativa del grupo (1) y el grupo (2). No obstante los dos grupos mantienen una deferencia inferior del 5.75% al valor de la escala referida en la tabla.
20. Por último el porcentaje general de la comprensión lectora establece una diferencia porcentual del 43.61% inferior de el valor general de las variables del grupo (1) y el rango general de las mismas.
21. Con todo el grupo (1) establece una diferencia superior del 37,64% frente al porcentaje general del (2) grupo.

15. CONCLUSIONES

* En el momento en el que se les desarticuló el esquema tradicional de escuela a los estudiantes, y se le abrieron los espacios físicos y académicos, estos tomaron partido de su libertad, y aunque al principio les costó mucho trabajo autor regular su aprendizaje, ya que a pesar del modelaje del docente y las instrucciones impartidas en la introducción del proyecto, la gran mayoría del grupo en lugar de encontrar una motivación individual de trabajo, manifestaron una cierta incomodidad al tener que asumir la responsabilidad de confrontar públicamente sus debilidades e inexperiencias, tanto en la comprensión como la argumentación de los textos filosóficos. No obstante al cabo de unas tres sesiones, los estudiantes ya sea por la presión del grupo o los primeros indicios de conciencia, empiezan a sentir preocupación por construir una significación propia de los textos programados. Entonces se preguntan entre ellos mismos, la tenencia del diccionario filosófico cobra sentido, así como también la admiración por los compañeros más hábiles para el uso de la retórica expositiva y la comprensión en su virtud. Por consiguiente el sistema de estimulación primaria, aunque traumático para la gran mayoría, alcanzó un nivel máximo de efectividad en la etapa media del proyecto.

* Cuando ya los estudiantes manifestaron un alto grado de conciencia por su autoaprendizaje se hizo necesario implementar y hacer un buen uso de las seis funciones necesarias para la comprensión de textos, hecho que simplificó en un alto grado la motivación lograda hasta ese entonces en el proyecto, pues el grupo en general superaba satisfactoriamente las tres primeras funciones (1. Activar el conocimiento esencial relevante 2. Asignar atención en las ideas de mayor contenido y evaluar el significado construido), pero cuando se llegaba a la etapa de articular el significado construido con los conocimientos previos y el sentido común de la realidad, se entro en un estado colectivo de confusión,

Teniendo el docente que entrar a clarificar significados y unificar criterios, así como también modelar las otras tres funciones (el trazo y la prueba de inferencia incluidas las interpretaciones, predicciones y conclusiones.). Por consiguiente fue necesario reforzar el uso de estas funciones, hecho que permitió en unas etapas más adelante el manejo considerable de estas funciones en un 65% de la población.

* En cuanto la autonomía de aprendizaje es notable considerar el hecho de que aunque se tenían ciertas dificultades cognitivas de significación se asumió una apropiación sincera y honesta por el estudio autentico de la filosofía, en especial las reflexiones de Marx y Nietzsche.

* Al finalizar el proyecto el docente en algunas instancias pasaba de ser la autoridad que clarifica vacíos e inconsistencias de comprensión a ser parte de un grupo de cooperación discursiva, ya que tenía que escuchar pasivamente las diferentes propuestas acertadas de los estudiantes más sobresalientes del proyecto.

* Estando en las últimas instancias del proyecto surge una idea ajena a la programación. Realizar un seminario interno en donde un grupo de estudiantes tratarían de dilucidar un aspecto voluntario sobre la filosofía de Marx- pues aunque no fue muy significativo para el grupo, si permitió observar los grandes avances en el desarrollo de habilidades discursivas y de argumentación además del interés de los estudiantes por mostrar un buen uso del lenguaje filosófico.

* Como el proyecto tenía una connotación cuasi -experimental, fue necesario aplicar una evaluación de verificación de resultados por medio de una prueba escrita, como se comenta en el desarrollo del trabajo, y de acuerdo a los resultados, los estudiantes del grupo experimental, los que no tuvieron instrucción en la lectura recíproca, obtuvieron un desempeño de 18.75% de comprensión, mientras que el grupo piloto obtuvo un desempeño del 56,39%, no obstante y de acuerdo a la escala mencionada, aunque supero al grupo experimental por el 37.64%, no cumplió con el objetivo ya que el puntaje se encuentra por debajo del porcentaje básico de comprensión del 60%.

16. RECOMENDACIONES

* Aunque este proyecto exige un acompañamiento más prolongado del profesor, es posible seguir indagando y complementado la lectura recíproca hasta lograr establecer con certeza un método de trabajo que permita alcanzar resultados de comprensión óptimos además de ser generadores de herramientas autónomas y auténticas para resolver los múltiples problemas cotidianos de análisis y significación contextual que se presentan en la dinámica escolar.

* El diseño de estrategias pedagógicas que progresivamente se van implementado en las instituciones académicas no se pueden establecer en la aplicación efímera de un proyecto o un trabajo de grado, deben tener una continuidad curricular, pues aunque en sus experimentaciones primarias arrojan resultados positivos, es importante resaltar el hecho que dichos proyectos tienden a irse perfeccionando y así mismo adaptándose a las necesidades reales de la comunidad educativa.

* Por tanto el “Uso de la lectura recíproca en el estudio de la filosofía”, tendrá que expandirse y posesionarse como una estrategia de experimentación evolutiva en la práctica pedagógica, ya que desde la complejidad de su uso ha logrado revolucionar el paradigma discursivo de la clase de filosofía, otorgando mayor atención al contexto central del ejercicio epistemológico y significativo que genera el estudio autónomo y socializado de la comprensión contextual de la filosofía.

* Es de suprema importancia seguir complementado el proyecto en el aula de clases, pues el cumplimiento de los objetivos tanto generales como específicos estaban presentes ya, desde las primeras sesiones de la enseñanza recíproca en el estudio de la filosofía.

17. BIBLIOGRAFÍA

Austin, J 1992: Cómo hacer cosas con palabras. Barcelona.Paidós.

Bransford, J. D. Brown, A.L y Cocking, R.R. (Eds), R.R (2001). How people learn. Washington D.C: National Academy press.

Brown Y Palinsar Enseñanza recíproca de las estrategias de comprensión. Directions for Theory, Assessment and instructional Practice, Ablex 1987.

Brown y Palinsar 1987, Aprendizaje guiado, cooperativo y adquisición individual de conocimiento, Learning and instruction; Essays in Honor of Robert Glasser Erlbaum, 1985.

Conferencia dictada en el congreso internacional de literatura infantil y juvenil, Universidad de Comahue, Cipolletti. Septiembre de 2001.

El viaje del novato para llegar a ser un experto, Editorial Santillana, 1994; capítulo cuarto.

Las autopreguntas como estrategia instruccional, elaboración de la información (1996) Crespo Sierra María Teresa.

La innovación en la escuela. Una pasión hecha proyecto, Institución para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico. Primera edición, Marzo de 1999. Bogotá, D.C. Colombia.

Nivel meta cognitivo y percepción de la calidad de las estrategias de enseñanza en docentes UPEL-IPB. Carlos Ruiz Bolívar.

Pensamiento y lenguaje, el cerebro Michael Issaracharoff. Editorial, Fundamentos, Madrid.

Ruiz y Mendoza, 1998; Duell, 1986; Rafael y Pearson, 1985; Palincsar y Brown, 1985.

Texto leído en el encuentro regional de lectura y escritura convocado por Asolectura en 2002. William Ospina. Libro de ensayos: La herida en la piel de la diosa, publicado por Aguilar.

18. ANEXOS

Adjunto como anexo el original de las pruebas trabajadas.	41
Auistin, J 1992: Cómo hacer cosas con palabras. Barcelona.Paidos.....	11
Conferencia dictada en el congreso internacional de literatura infantil y juvenil, Universidad de Comahue, Cipolletti. Septiembre de 2001.....	45
El viaje de la mente del novato para llegar a ser un experto, Editorial Santillana, 1994, Cap. IV, Págs, 33-45	3, 6
La innovación en la escuela. Una pasión hecha proyecto, Institución para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico. Primera edición, Marzo de 1999.Bogotá, D.C. Colombia.....	15
La innovación en la escuela. Una pasión hecha proyecto, Institución para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico. Primera edición, Marzo de 1999.Bogotá, D.C. Colombia.....	14
Las autopreguntas como estrategia instruccional en la elaboración de la información (1996) Crespo Sierra Maria Teresa.	21
Leon 1991; Mateos 1991.....	22
Nivel meta cognitivo y percepción de la calidad de las estrategias de enseñanza en docentes UPEL-IPB. Carlos Ruiz Bolívar.	34, 40
Palincsar y Brown, Enseñanza recíproca de las actividades para el fomento de la comprensión y la supervisión. En Cognition and instruction, 1984.....	30
Pensamiento y lenguaje, El cerebro, Michael Issaracharoff. Editorial: fundamentos,	17
Texto leído en el encuentro regional de lectura y escritura convocado por Asolectura en 2002. William Ospina. Libro de ensayos: La herida en la piel de la diosa, publicado por Aguilar.	11
www.psicopedagogia.com/.../psicolinguistica	17



DE INSTRUCCION PEDAGÓGICA
AJO

Dirección del trabajo principal
Línea 2 de dirección
Línea 3 de dirección
Línea 4 de dirección

Teléfono: 555-555-5555
Fax: 555-555-5555
Correo: alguien@example.com



CUADERNILLO DE
INSTRUCCION
PEDAGÓGICA

EL USO DE LA LECTURA
RECÍPROCA COMO AYUDA
DE COMPRENSIÓN
SIGNIFICATIVA EN EL
ESTUDIO DE LA FILOSOFÍA
EN LA MEDIA VOCACIONAL



VICTOR LENIN FERIA B.

PROYECTO DE GRADO

UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA

FACULTAD DE EDUCACION

BOGOTÁ D.C. 2010



DE INSTRUCCION PEDAGÓGICA
AJO

Dirección del trabajo principal
Línea 2 de dirección
Línea 3 de dirección
Línea 4 de dirección

Teléfono: 555-555-5555
Fax: 555-555-5555
Correo: alguien@example.com



TÍTULO PRINCIPAL

Título secundario

El propósito de un catálogo es vender productos o servicios a un público determinado, así como anunciar novedades o próximos eventos. Los catálogos son una manera excelente de lanzar al mercado sus productos o servicios y de afianzar la imagen de su organización.



Título secundario

En primer lugar, determine el público al que va dirigido el catálogo. Puede ser cualquiera que obtenga beneficios de los productos o servicios que contiene. A continuación, calcule el tiempo y el dinero que puede invertir en el catálogo. Estos factores permitirán determinar la extensión del mismo y la frecuencia con la que lo publicará. Se recomienda que publique el catálogo al menos trimestralmente para que pueda considerarse una fuente constante de información.

Además, tenga en cuenta cómo desea imprimir el catálogo. Puede imprimirlo en una impresora de escritorio, en un centro de copiado o en una imprenta.

Además del presupuesto, la complejidad de la publicación, incluyendo si se imprime en blanco y negro o en color, permitirá determinar el mejor método de imprimir la publicación.

Para imprimir su catálogo, piense cómo desea unir las páginas. Piense en el número de páginas, en cómo lo utilizará el lector y si lo enviará por correo. Por ejemplo, si tiene pocas páginas y es para conservarlo, podría doblar las hojas y graparlas por el lomo. Los catálogos un poco más grandes que se deben abrir completamente, funcionan mejor con una espiral de plástico a través de agujeros en las hojas, mientras que para las publicaciones de mayor tamaño que se crean como si fuesen libros, es mejor utilizar hojas encoladas o una "encuadernación perfecta".

Tabla de contenido

	<i>Pág</i>
<i>Presentación.....</i>	<i>4</i>
<i>Introducción.....</i>	<i>5</i>
<i>Cómo formar lectores auténticos de Filosofía</i>	<i>6</i>
<i>Metodología.....</i>	<i>8</i>
<i>En el salón de Clases.....</i>	<i>9</i>
<i>Primera Etapa.....</i>	<i>9</i>
<i>Segunda Etapa.....</i>	<i>10</i>
<i>Tercera Etapa.....</i>	<i>11</i>
<i>Kant o la síntesis crítica entre racionalismo y empirismo....</i>	<i>12</i>
<i>Cuarta Etapa.....</i>	<i>16</i>
<i>Recomendaciones.....</i>	<i>18</i>



PRESENTACIÓN

Seleccionar una serie de lecturas sobre la asignatura de filosofía en el plan de estudios para la media vocacional es un riesgo grande.

El temario es casi infinito y no son menos los libros, revistas y publicaciones de diversa índole, pero el propósito de este cuadernillo aunque es muy limitado se propone ofrecer una orientación general sobre la enseñanza de la lectura recíproca en el estudio de la Filosofía.



Pero no de contenido sino de carácter metodológico, en donde se le pueda brindar al docente de filosofía en la media vocacional una herramienta simple y eficaz para la lectura y construcción de sentido de los textos filosóficos propios de la asignatura en su contexto.

En primer lugar, la intención ha obedecido a una propuesta del trabajo de grado presentado a la facultad de educación. Se trata de un plan de trabajo progresivo en el aula de clase, con énfasis en el estudio auto dirigido de los complejos contenidos de la Filosofía, con una orientación pedagógica y dirigida a formar el pensamiento de los estudiantes sobre la base de la adquisición de conocimientos concretos y de una amplia y profunda información.

Organizado por semanas, con primacía de lo colectivo sobre lo individual, con un mínimo de temáticas por periodo académico, una gran selectividad de temas y basado en una clasificación de indicadores que permitan racionalizar el plan de estudios académico con una gran significación e impacto en la construcción de sentido personal e intelectual.



TÍTULO PRINCIPAL

Título secundario

El propósito de un catálogo es vender productos o servicios a un público determinado, así como anunciar novedades o próximos eventos. Los catálogos son una manera excelente de lanzar al mercado sus productos o servicios y de afianzar la imagen de su organización.

Título secundario

En primer lugar, determine el público al que va dirigido el catálogo. Puede ser cualquiera que obtenga beneficios de los productos o servicios que contiene. A continuación, calcule el tiempo y el dinero que puede invertir en el catálogo. Estos factores permitirán determinar la extensión del mismo y la frecuencia con la que lo publicará. Se recomienda que publique el catálogo al menos trimestralmente para que pueda considerarse una fuente constante de información.

Además, tenga en cuenta cómo desea imprimir el catálogo. Puede imprimirlo en una impresora de escritorio, en un centro de copiado o en una imprenta. Además del presupuesto, la complejidad de la publicación, incluyendo si se imprime en blanco y negro o en color, permitirá determinar el mejor método de imprimir la publicación.

Para imprimir su catálogo, piense cómo desea unir las páginas. Piense en el número de páginas, en cómo lo utilizará el lector y si lo enviará por correo. Por ejemplo, si tiene pocas páginas y es para conservarlo, podría doblar las hojas y graparlas por el lomo. Los catálogos un poco más grandes que se deben abrir completamente, funcionan mejor con una espiral de plástico a través de agujeros en las hojas, mientras que para las publicaciones de mayor tamaño que se crean como si fuesen libros, es mejor utilizar hojas encoladas o una "encuadernación perfecta".



TÍTULO PRINCIPAL

Título secundario

El propósito de un catálogo es vender productos o servicios a un público determinado, así como anunciar novedades o próximos eventos. Los catálogos son una manera excelente de lanzar al mercado sus productos o servicios y de afianzar la imagen de su organización.

Título secundario

En primer lugar, determine el público al que va dirigido el catálogo. Puede ser cualquiera que obtenga beneficios de los productos o servicios que contiene. A continuación, calcule el tiempo y el dinero que puede invertir en el catálogo. Estos factores permitirán determinar la extensión del mismo y la frecuencia con la que lo publicará. Se recomienda que publique el catálogo al menos trimestralmente para que pueda considerarse una fuente constante de información.

Además, tenga en cuenta cómo desea imprimir el catálogo. Puede imprimirlo en una impresora de escritorio, en un centro de copiado o en una imprenta. Además del presupuesto, la complejidad de la publicación, incluyendo si se imprime en blanco y negro o en color, permitirá determinar el mejor método de imprimir la publicación.

Para imprimir su catálogo, piense cómo desea unir las páginas. Piense en el número de páginas, en cómo lo utilizará el lector y si lo enviará por correo. Por ejemplo, si tiene pocas páginas y es para conservarlo, podría doblar las hojas y graparlas por el lomo. Los catálogos un poco más grandes que se deben abrir completamente, funcionan mejor con una espiral de plástico a través de agujeros en las hojas, mientras que para las publicaciones de mayor tamaño que se crean como si fuesen libros, es mejor utilizar hojas encoladas o una "encuadernación perfecta".

INTRODUCCIÓN

El énfasis en el estudio de los textos filosóficos, como lo postulan los objetivos de mi trabajo de grado se centra en las técnicas para lograr una competencia lo más satisfactoria posible en el terreno de la lectura y significación de dichos textos.

En síntesis, estas lecturas constituyen unas breves y sintéticas ayudas para que los docentes puedan estimular en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la filosofía la capacidad de sus educandos para estar en aptitud de transmitir sus habilidades de comprensión y análisis de temas existenciales. En algunas lecturas se diseñan ejercicios, con base en los cuales cada profesor puede diseñar otros y elegir las lecturas que crea conveniente desde su criterio profesional, es decir teniendo en cuenta el nivel de evolución de cada grupo de estudiantes, así como sus condiciones de entorno geográfico y social siempre en relación con el proceso de vida y aprendizaje del adolescente.

Es preciso insistir en que los ejercicios de comprensión, en todas sus formas deben ser un proceso continuo e ininterrumpido a lo largo de la formación del estudiante y que para mayor significación deben ser extendidas a otras asignaturas diferentes a la filosofía contribuyendo con ello además a una formación realmente integral e interdisciplinaria, pues una de las reflexiones de este trabajo de basa en establecer en los estudiantes un aprendizaje práctico, en donde la relación entre lo aprendido y la vida concreta y cotidiana sean el baluarte de desarrollo humano e intelectual de la trascendencia vital de los educandos.

El maestro hallará en este cuadernillo, entonces muchas sugerencias prácticas para cumplir con los objetivos señalados, aplicables a la capacidad de comprensión y exaltación de las ideas relevantes de un texto filosófico, así como de la elaboración de escritos ordenados de sentido que den



I. ¿Cómo formar lectores reales y auténticos de filosofía? Y si es así ¿mejorará su capacidad de comprensión e interpretación significativa de su aprendizaje?

A diferencia de los antecedentes investigativos, el proyecto recíproco de lectura tiene como propósito seguir la estrategia de persuasión y ubicación contextual del estudiante para desarrollar en él esa misma búsqueda constante e impaciente de la voluntad de saber, comunicar, argumentar desde su propia autonomía crítica y valorativa, pero desde una perspectiva rigurosa y afable de la inferencia personal e intelectual que requiere el estudio de la filosofía.

“Se puede pasar la vida sin leer libros y ello no equivale necesariamente a ignorancia o desdicha, aunque yo personalmente creo que la felicidad de quien sabe leer es mucho más rica, matizada y diversa, por supuesto que hay saberes que nos entrega la tradición, y saberes que obtenemos de una relación viva con los demás y con el mundo” (William Ospina, Lo que entregan los libros: Revista Numero, Edición 36).



Bibliografía:



Sexta Acción: Luego de finalizar la tarea de comprensión en donde todo el tiempo se ha pasado, resumiendo, cuestionando, clarificando y haciendo pronósticos. Se procederá a construir significado por medio de la relación y síntesis de los protocolos de lectura realizados por cada sesión.

Recomendaciones:

Finalmente, si los estudiantes han de convertirse en usuarios espontáneos de la estrategia, la responsabilidad por la comprensión debe trasladarse de los maestros a los estu-



Pero hay una distancia grande en conocer un argumento externo del pensamiento de algún tipo de filosofía dado por el docente desde su pensamiento individual, diferente al del estudiante, a la idea que el estudiante se deleite, se confronte, sienta vértigo y perplejidad de las formas del lenguaje, de su liricidad, de su encuentro con el otro desde su propia interioridad, de su dialogo tácito y solitario que le puede ofrecer una lectura voluntaria y honesta de los textos filosóficos.

Se puede decir entonces que la lectura reciproca es, por un lado per formativa, como lo referencia Austin, si se le considera como una persuasión al estudiante, y por otra de constructora de su propia performatividad, si se le considera como sistema de tropos- entendido como el uso de las palabras en sentido distinto del que propiamente le corresponde, pero que tiene con este alguna conexión o correspondencia en su intencionalidad-. Por lo demás al ser indeterminados estos dos aspectos de la retorica, podemos entonces convenir que la lectura reciproca es un método necesario y conveniente para los estudiantes porque pone de manifiesto la deconstrucción individual del lector y la confronta con diferentes individualidades generando un entrelazamiento desarticulado del tropo y la persuasión- lo que no es enteramente lo mismo- cuando un docente se po-



ne frente al grupo e impone un lenguaje retórico e individual viciado de sus gustos, hábitos e inclinaciones estéticas, quizá muy diferentes a la de cualquier asistente a la clase de filosofía.

En este sentido es muy posible que el estudiante sienta la necesidad individual de sumergirse voluntaria mente en las lecturas solo por el simple hecho de defender sus criterios y propuestas implícitas en su ser, pero solo si se logra sentir seducido y abstraído del lenguaje figurativo presentes en la literatura filosófica y literaria.

II. METODOLOGIA

Al trabajar las diferentes dimensiones humanas que conlleva la pedagogía, es conveniente utilizar el método de investigación cuasi-experimental, debido a que este tipo de diseño se realiza en un ambiente natural, controlando al máximo las variables inesperadas y congruentes, puesto que es imposible realizarlo en condiciones de laboratorio.

En este proceso se utiliza el diseño, post-texto para un grupo más o menos de 30 estudiantes.

La población debe ir conformada por un número de estudiantes no más de 30, con un nivel cognitivo dentro de lo normal.



Debe comprometerse en la evaluación crítica de la idea relevante, haciendo pronósticos, que implica trazar y probar las inferencias sobre la base de lo que está en el texto, junto con un conocimiento básico activado.

Cuarta Acción:

El docente ofrece su ayuda y retroalimentación, según las necesidades y habilidades del líder de turno. De acuerdo a lo anterior el maestro debe proporcionar el modelo de desempeño pericial. Puesto que es probable que en las primeras sesiones las preguntas que se formulan, sean inadecuadas o fuera de contexto. A medida que el estudiante progresa el profesor va pasando a segundo plano.

Quinta Acción:

Los nueve estudiantes que en este caso están en calidad de audiencia actúan como críticos de respaldo, motivando al líder para que explique y clarifique el texto.

Cada integrante del grupo tendrá que ocupar el turno de líder progresiva y ordenadamente, de tal suerte que se establezca como meta la construcción cooperativa del significado de la lectura.



CUARTA ETAPA: Concentrados ya en los grupos de trabajo, éste realizará la primera lectura, como la muestra la tercera Etapa. Luego el docente designará a un estudiante para que actúe como líder de ese primer segmento de lectura, Cada grupo lee el pasaje en silencio y luego realizará las siguientes acciones.

Primera Acción :

A continuación el líder asignado resume el pasaje, para esta acción se requiere que el lector rememore y exponga la esencia del mismo, según su elaboración. De esta manera el lector que puede resumir ha activado un conocimiento básico para integrar la información que aparece en el texto, les ha prestado atención a los puntos principales y ha evaluado la consistencia de la esencia del texto.

Segunda Acción:

Así mismo el líder formula una pregunta sobre el texto partiendo de la idea principal, utilizando las mismas funciones cognitivas del resumen, además de añadir la exigencia mayor de monitorear las ideas relevantes para sacar los puntos importantes.

Tercera Acción: Ya cuando se ha formulado la pregunta y se ha clarificado los puntos difíciles con el grupo, el líder



El programa va previsto a optimizar el desarrollo perceptivo de jóvenes con pretensiones profesionales o en otra instancia con habilidades significativas de comprensión, comunicación interactiva y multidimensional de acuerdo a su ámbito social.

III. EN EL SALON DE CLASE.

PRIMERA ETAPA: Se diseñará el programa de estimulación comprensiva, se debe presentar la propuesta y se resolverán dudas o cuestionamientos de las pautas que se tendrán que poner a disposición. Pues para el desarrollo de la práctica es necesario incluir el ejercicio de habilidades adquiridas en tareas específicas apropiadas. Para tal efecto el docente pondrá a disposición las estrategias explícitas y concretas de comprensión, dicha empresa requerirá una modelación de pasos estratégicos.

Primer Paso: El maestro debe hacer que las estrategias sean de dominio público, reales y concretas lo mejor que pueden hacer es modelarlas para los estudiantes.

Segundo Paso: para asegurarse de que los estudiantes utilicen espontáneamente las estrategias cuando se necesitan. Los maestros deberán vincularlas a los contextos en los que se van a utilizar y enseñarlas como un grupo en funcionamiento no aisladamente.



Tercer Paso: La instrucción debe darse junto con la Información. Los estudiantes deberán estar totalmente conscientes de por qué funcionan las estrategias y en qué casos deberán utilizar estrategias particulares. De este modo, la enseñanza debe incluir la discusión sobre el contenido del texto y la comprensión por parte de los estudiantes de por qué las estrategias son útiles en tales circunstancias.

Cuarto Paso: Los estudiantes deben darse cuenta que las estrategias funcionan, no importa cuál sea su nivel de desempeño. Por lo tanto, la enseñanza debe incluir la retroalimentación del maestro sobre el éxito de los estudiantes en relación con sus habilidades individuales y estimularlos a persistir aun en el caso de un estudiante que no es totalmente competente.

SEGUNDA ETAPA: Se realizara un diagnóstico justificatorio de la práctica pedagógica, pues los estudiantes indagarán y comprenderán la importancia significativa del uso recíproco de la lectura filosófica. Para esto el docente se asegurará de vincular al grupo en el contexto académico de la institución, como un grupo en funcionamiento, no aisladamente.



De lo anterior podemos deducir que las condiciones de posibilidad lógica del conocimiento humano, están programadas de tal manera, que condicionan de antemano (aprioridad) toda la experiencia que cualquier ser humano pueda tener, de una forma particular.

Dicha forma particular la estudio Kant como trascendental y como sintética, en la medida en que desde antes de toda experiencia posible (aprioridad) se conformaba una manera especial de conocer que Kant estudió; que implicaba la producción de conocimiento, con base en la relación de nuestro entendimiento con la realidad inmediata.

Cuando hablamos de trascender, estamos aludiendo a pasar más allá de la realidad inmediata, no quedándonos en ella, sino produciendo un conocimiento típicamente humano.

Igualmente, cuando hablamos de Síntesis, estamos señalando que por lo menos dos elementos entran en juego para la producción de uno tercero: el nuevo conocimiento

Tomado de: Olimpiadas Filosofía 11, editorial Voluntad. Julio Cesar villalba Romero, Pág. 4, 5, 6,7.



Citemos un ejemplo:

Si yo de antemano expreso en un juicio:

El cuerpo es extenso. En realidad yo no he tenido que ir a la experiencia empírica de considerar la extensión del cuerpo, pues por definición y forma lógica de considerar a todo cuerpo, este supone la extensión.

Los seres humanos no tenemos dos momentos marcadamente distintos entre nuestra programación lógica para conocer (Software) y nuestra experiencia cognoscitiva en contacto con la realidad inmediata o el objeto que conocemos o queremos conocer.

La anterior separación es algo que expositivamente hacemos para distinguir los dos momentos, pero en realidad simultáneamente estamos actuando todo el tiempo, con la programación lógica del entendimiento y con la experiencia concreta.

En otros términos, nuestra programación lógica siempre está efectuando una síntesis dentro del mismo entendimiento y después de la experiencia sensible, seamos o no conscientes de ello.



Esto sugiere que la enseñanza de la estrategia tiene un lugar frente a la dinámica del que hacer escolar, y debe tener una meta explicita en la construcción de un significado valorativo para los resultados escolares del periodo académico.

TERCERA ETAPA: El docente asigna la primera lectura (KANT O LA SÍNTESIS CRÍTICA ENTRE RACIONALISMO Y EMPIRISMO) para el trabajo de campo, además se organiza los grupos de trabajo, en donde los treinta estudiantes son subdivididos en tres grupos de 10 integrantes. Uno de ellos (Grupo 1), tienen como lugar de trabajo la biblioteca del colegio. Los dos restantes (Grupo 2) y (Grupo 3) trabajan, el primero en la sala de lectura y el segundo en el aula de clase.



(Tipo de lectura a Trabajar)

KANT O LA SÍNTESIS CRÍTICA ENTRE RACIONALISMO Y EMPIRISMO

EL CONCEPTO KANTIANO DE APRIORIDAD

El racionalismo crítico de Kant era muy particular buscando la síntesis de las dos grandes corrientes del pensamiento occidental. De un lado el idealismo racionalista que era la tradición de adonde provenía Kant, y el otro el empirismo de origen inglés.

Así el racionalismo crítico Kantiano buscaba tanto hacer la crítica de los desafueros metafísicos cometidos por el idealismo que desconocía el papel de la experiencia y los sentidos, como la reivindicación del papel activo de la razón en el conocimiento y la moral desechando toda visión meramente inmediatista del conocimiento y con ello criticando al empirismo, aunque de esta corriente también asimiló la importante de la experiencia sensible.

El anterior párrafo resume en gran medida el aporte Kantiano que estudiaremos a continuación.

Cuando hablamos de aprioridad estamos hablando de las condiciones lógicas-previas-que posibilitan el conocimiento, pero no del contenido mismo del conocimiento.

CUADERNILLO DE INSTRUCCION PEDAGÓGICA



En los términos actuales es fácil entender este concepto, pues cuando hablamos de aprioridad estamos hablando comparativamente de la programación lógica o Software que, como en un computador, tenemos todos los humanos para conocer tanto espontáneamente como científicamente.

Sin embargo dicha programación (o Software en sentido figurado) en nuestra especie, no se da teóricamente o en abstracto; pues siempre está operando en una realidad específica y en una experiencia real.

De hecho, siempre la aprioridad está operando en una determinada experiencia, y con ello, condiciona el tipo de conocimiento, transformando nuestro entorno.

Cuando decimos que de acuerdo con la aprioridad o la forma lógica (Software), es como conocernos, y así mismo transformamos la realidad, queremos saber que la relación de nuestro entendimiento frente a la realidad no es pasiva, sino activa.

Al configurar un tipo de experiencia humana, nuestro conocimiento conlleva relaciones de trascendencia y de síntesis de la realidad, por ser mucho más que un simple reflejo pasivo del mundo exterior.