

Cómo se vive y se siente la clase de Lógica y Argumentación: Trayectoria hacia la argumentación

José Leonel Cáceres Chávez*

RESUMEN

Este artículo hace referencia a un estudio etnográfico, desde donde se recorre un itinerario reflexivo en torno a siete hilos conductores: “asignatura”, “metodología”, “evaluación”, “profesor”, “dificultades”, “avances” y “sugerencias”, desde los cuales día a día se urde, trenza y teje la práctica pedagógica en torno a la asignatura Lógica y Argumentación, en una Universidad privada de Bucaramanga. La perspectiva autocrítica, reflexiva y analítica del docente titular de la materia y de ciento diez estudiantes que cursan el tercer semestre de formación profesional en los distintos programas de pregrado que la universidad ofrece, devela las características y concepciones que subyacen a esta práctica.

Los resultados dan cuenta del dinamismo, ambiente, expectativas, percepciones, sentimientos, vivencias, dificultades, avances, preocupaciones, experiencias y sugerencias de los participantes respecto al quehacer pedagógico objeto de estudio. El epílogo no solo recopila las conclusiones del trabajo, también motiva e invita a los docentes para que se detengan con actitud humilde, comprensiva, reflexiva y crítica frente a su propia práctica pedagógica, la observen, revisen, replanteen y descubran en ella la maravilla de ser los artífices de una de las artes más bellas y trascendentes de la vida de un ser humano, ¡enseñar y aprender!

Palabras clave: reflexión, concepciones, práctica pedagógica, lógica y argumentación

* Candidato a Maestría en Pedagogía, Universidad Industrial de Santander. Especialista en Desarrollo Intelectual y Educación, Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB) y Fundación Merani. Lic. en Filosofía y Ciencias Religiosas, Universidad Santo Tomás. Profesor UNAB. leonle11@hotmail.com

How to live and feel the class of Logic and Argument: Path to self-reflection

José Leonel Cáceres Chávez*

ABSTRACT

This article refers to an ethnographic study, where it runs through a reflective journey around seven wires "subject", "methodology", "assessment", "teacher", "difficulties", "progress" and "suggestions", from which every day is woven, braided and woven pedagogical practice around the subject Logic and Argument in a private university in Bucaramanga. The self-critical perspective, reflective and analytical full professor of the subject and one hundred and ten students in the third semester of training in various undergraduate programs the university offers, reveals the characteristics and concepts underlying this practice.

The results show the dynamism, environment, expectations, perceptions, feelings, experiences, problems, progress, concerns, experiences and suggestions from participants about the pedagogical task under study. The epilogue not only collects the conclusions of the work, also encourages and invites teachers to stop with humility, comprehensive, reflective and critical of their own teaching practice, the watch, review, rethink and discover the wonder of it be the architects of one of the most beautiful and important art of the life of a human being, teaching and learning

Key Words: reflection, conceptions, pedagogical practice, logic and argument

* Candidato a Maestría en Pedagogía, Universidad Industrial de Santander. Especialista en Desarrollo Intelectual y Educación, Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB) y Fundación Merani. Lic. en Filosofía y Ciencias Religiosas, Universidad Santo Tomás. Profesor UNAB. leonle11@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

El horizonte teórico parte de la precisión etimológica del concepto “praxis”, el cual se opone al de “poiésis”, toda vez que el primero comprende las relaciones intersubjetivas en todas las dimensiones de la vida del ser humano, mientras que el segundo implica relación ser humano-naturaleza, la cual involucra producción, fuerza, dominio y manipulación. Desde la óptica de Dussel (1998, p.121), “praxis” es relación de personas dentro de la concepción de alteridad, la cual busca la promoción integral de todos los seres involucrados en dicha relación intersubjetiva. Aristóteles (Ross, 1957, p.74) manifiesta que la praxis es la realización de una acción que busca un bien moralmente valioso a través de la acción, acción que es recíproca entre maestros, estudiantes, compañeros y conocimiento “mediante el razonamiento crítico, que permite corregir y trascender las limitaciones de lo que, en la tradición, se ha pensado, dicho y hecho hasta hoy” (1996, p.97).

El concepto “pedagogía”, del griego “paidós”, “niño” y “ago” conducir, guiar, “guía o conducción del niño” se refiere al “estudio reflexivo del hecho educativo, su comportamiento en el espacio escolar y las prácticas educativas que circulan por fuera de éste” (Zambrano, 2005, p. 105). Beltrán (2000, p.3) la centra en la reflexión, como el estudio y la investigación del conjunto de saberes interdisciplinarios de naturaleza científica, filosófica y técnica que sustentan un proyecto humano,

posibilitando su práctica. Ávila (1990, p. 142), muestra la pedagogía como ciencia prospectiva de la educación, la cual se fundamenta en una visión de hombre, de sociedad, de cultura y de producción de conocimiento; precisa de una seria y cuidadosa tarea de planificación, diseño, ejecución y evaluación de acciones, con intencionalidad educativa y formativa. Desde la mirada de Carvajal (1999, p.11), la pedagogía alude a los procesos de la enseñanza, es decir, desde la perspectiva de contenidos, planificación, control de procedimientos, aprovechamiento de las condiciones (psicológicas, cognitivas, lingüísticas, sociológicas, etc.) que afectan a quienes interactúan en la enseñanza y el aprendizaje.

La práctica pedagógica para Zambrano (2005, p.59), constituye el esfuerzo intelectual que realiza un docente antes de actuar; según Montero (1987, p.92) comprende todas las experiencias de comunicación e interacción humana, que permiten comprender el tipo de formación que promueve una institución educativa. La práctica pedagógica de todo maestro debe convertirse en “el arte de hacer germinar las semillas interiores del ser, las cuales se desarrollan no por incubación, sino cuando se estimulan con oportunas experiencias, suficientemente variadas y ricas, sentidas siempre como nuevas, incluso por quién la enseña” (Comenio, 1988, p.167). Muchas de estas prácticas guardan relación directa con las percepciones y concepciones que a lo largo de la vida construyen los docentes.

Es así como, los seres humanos movidos por necesidades, intereses, intenciones, por contacto con la enseñanza, la información, la experiencia, van elaborando estructuras mentales, construcciones, concepciones o creencias, que se traducen en la forma de abstraer, comprender, interpretar y explicar el mundo. Es por ello que bien vale la pena citar a Remesal Ortiz quien al respecto afirma: “(...) la concepción de un individuo acerca de una porción de la realidad, tanto física como social, es el sistema organizado de creencias acerca de esa misma porción de la realidad, entendidas estas como las aseveraciones y relaciones que el individuo toma como ciertas en cada momento determinado de su vida, que se originan y desarrollan a través de las experiencias e interacciones (...)” (Remesal, 2006, p. 68). Al respecto Muijs, Reynolds y Ponte (en Perafan, 2002, p. 60), hacen alusión a este aspecto al señalar que “(...) las creencias tienen un rol adaptativo, es decir, permiten a los docentes ajustarse a una determinada situación de la mejor forma posible” (2008, p.62); para Leal (2008, p. 63): “los individuos usan pensamientos estratégicos para seleccionar las herramientas cognitivas con las cuales solucionar un problema” apoyados en sus concepciones, creencias, imaginarios.

El propósito fundamental de la investigación fue develar las características, las concepciones, las dificultades, los aciertos y las sugerencias que subyacen a la práctica pedagógica en

la asignatura Lógica y argumentación, desde el profesor y sus estudiantes en una institución de educación superior privada. Trabajo que contribuirá a potenciar la práctica pedagógica y la formación del profesional.

PROCESO METODOLÓGICO

*Ser maestro es también
ser aprendiz.*

Para este estudio se utilizó el enfoque cualitativo, con el fin de captar la realidad estudiada a través de los ojos de los participantes; “se orienta a la comprensión del fenómeno, lo estudia desde dentro, en su ambiente natural” (Restrepo, 1997, p.114) y “busca explicar y predecir una realidad social desde una perspectiva externa y objetiva” (Galeano, 2004, p. 24), a partir del método etnográfico. En este proceso se dio especial relevancia a tres tópicos principales a saber: la subjetividad de los actores, el entorno del aula de clase como escenario para poder comprender y darle sentido a la realidad desde la asignatura y la intersubjetividad o reciprocidad dialógica como medio para interactuar y reconstruir el conocimiento. Lo anterior hizo posible conocer las concepciones, características, dificultades, avances, sugerencias de los actores en cuestión, sobre la práctica pedagógica que se realiza, puesto que como lo señalan Hammersley y Atkinson (1983,p. 20),

sólo dentro del contexto mismo, es posible entender y comprender el comportamiento de los actores.

En la investigación participaron ciento diez estudiantes distribuidos en cinco grupos donde el profesor investigador imparte la asignatura de Lógica y Argumentación la cual hace parte del componente académico del Departamento de Estudios Sociohumanísticos (Universidad privada, 2008, p.12) específicamente en el apartado de los Estudios Generales Institucionales. Los estudiantes estaban distribuidos de la siguiente manera: tres grupos de 22 estudiantes cada uno, uno de 25 y un último grupo de 19, para un total de 110 participantes entre hombres y mujeres de edades entre los 17 y 21 años provenientes de los estratos socioeconómicos 3, 4, 5 y 6, de la ciudad de Bucaramanga y otras regiones del país. Todos cursan tercer semestre de formación profesional, matriculados y adscritos a los programas de Ingenierías, Medicina, Música, Producción en Artes Audiovisuales, Administración de Empresas, Administración Turística y Hotelera, Contaduría, Derecho, Educación y Mecatrónica entre otros. Las clases eran de lunes a viernes de las 8:00 de la mañana a las 6:00 de la tarde; cada curso veía 4 horas semanales en dos bloques. Se profundizó en la información por muestreo teórico con el fin de ampliarla y consolidarla en términos de sus propiedades y dimensiones; las herramientas analíticas permitieron contrastar esta información.

Como técnicas de recolección de información se empleó: la observación participante y no participante, los diálogos informales, la entrevista semiestructurada y en profundidad, el análisis de documentos y los cuestionarios que se utilizaron inicialmente con el propósito de obtener información y avanzar en la preconfiguración. La observación no participante se empleó con el ánimo de conocer lo ocurrido durante el desarrollo de las clases, fue realizada por un estudiante de último semestre de comunicación, quien efectuó los registros videográficos. La observación participante la realizó el mismo profesor inmediatamente se terminaban las clases; desde luego, las prácticas se constituyeron en la unidad de análisis fundamental.

En el análisis de documentos se obtuvieron datos relevantes con relación a contenidos de la asignatura, su planteamiento y directrices que permitieron dar validez interna a otros datos; los textos revisados fueron el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Universidad donde se realiza el estudio, el documento de la fundamentación del Departamento de Estudios Sociohumanísticos, las guías de cátedra de la asignatura, los textos producidos por el profesor; los protocolos de las clases realizados por los estudiantes, sus escritos, las evaluaciones y talleres. La información se registró en el diario de campo, notas de campo, videgrabaciones y grabaciones en audio.

El análisis fue cíclico, exigió una lectura permanente, desde el inicio de la recolección de datos se fue analizando con el propósito de sistematizar, codificar, categorizar, a la vez triangular y ponderar la evidencia e ir consolidando la interpretación. En la escritura se utilizó un estilo de estructura (Hammersley y Atkinson, 1989; McKernan, 1999 Goetz, J. y LeCompte, M. 1998; MacKernan, 1999). apoyado en narraciones en la cual se configuran hechos, sentimientos, expectativas que dan cuenta del acontecimiento estudiado. En algunos apartes se trabaja en primera persona, al tratarse de la práctica pedagógica del investigador; fue una búsqueda donde la narración (hecho descriptivo) y la conceptualización, se fueron estructurando utilizando como apoyo algunas herramientas analíticas.

En cuanto a los principios éticos, a los participantes se les informó y consultó sobre el carácter de la misma y su decisión libre de participar o no.

HALLAZGOS

En búsqueda del dato que lleva a la reflexión

El camino continúa, en él se construirá y deconstruirá, se aprenderá y desaparecerá; las provisiones a veces serán las mismas, podrán cambiar, se harán más fuertes, aparecerán nuevos tiempos, nuevos puertos; las generaciones orientarán sus brújulas; entonces, allí estaré listo a enfrentar

nuevos mundos, nuevas sociedades, nuevos retos, sin la pretensión de creer que soy el único que lee, sino que, también me están leyendo.

Ir en búsqueda del dato a veces no es muy fácil, más, cuando se es profesor e investigador; la información recogida en los cuestionarios permitieron preconfigurar el problema. Una vez en este punto, los diálogos informales se constituyeron en la técnica menos “tediosa” y aceptada por los participantes para profundizar en los datos que iban emergiendo y que de una u otra forma parecían controversiales, pero que iban dilucidando cada vez más el panorama.

Fue así como se entabló una comunicación más fluida tanto con quienes les simpatizaba la asignatura y la veían como base fundamental en el proceso de pensamiento, análisis, reflexión, lectura y escritura de textos, como con quienes la consideraban materia de relleno y manifestaban su desagrado; con los que iniciaron con apatía el estudio de la materia pero que a medida que iba transcurriendo las clases le encontraron sentido y utilidad; con los que el contenido les parecía importante, pero la forma como el profesor enseñaba u orientaba no era la más adecuada, con quienes veían en el profesor una persona hostil y malgeniada o una persona agradable, cercana y respetuosa.

Se encontró que, como lo dicen los estudiantes, “el profesor no era como lo veía”, justificando en algunos casos el que “el profesor tuviera que asumir actitudes autoritarias para evitar el que “manipularan las clases”; a la vez, como docente, entendí más a los estudiantes, visualicé mis fallas, aciertos, incomprendiones, comprendí los momentos de decepción, de tedio que llegué a sentir frente a la falta de consideración de los estudiantes hacia el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación. En la misma forma, se percibió con sentimientos de gran expectativa el hecho de que algunos estudiantes a medida que avanzaba el tiempo parecían una esponja dejándose permear por el deseo y la perseverancia por aprender y avanzar en las lecturas y escrituras de textos con la rigurosidad analítica, interpretativa y argumentativa, propia de un estudiante de educación superior; fue más emocionante cuando llegaron al punto de exponer ideas, percepciones y puntos de vista de forma autónoma, concreta, objetiva y clara. Asimismo, fue halagador ver la sinceridad y la honestidad de los estudiantes para reconocer sus debilidades y falencias, pero sobre todo, el hecho de no querer quedarse ahí, sino de cambiar esos hábitos y proponerse alcanzar sus metas.

Las notas de campo me aproximaron aún más a la realidad, puesto que en ellas se plasmaron los sentimientos,

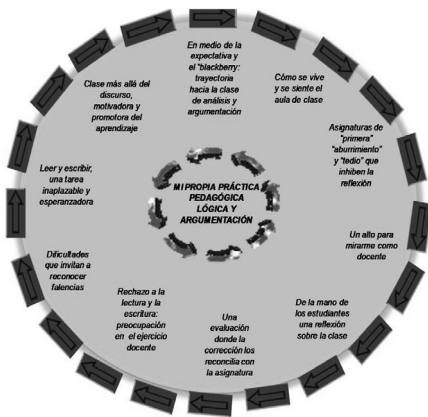
las reacciones y las impresiones que se producían en mí cuando entraba en contacto y en diálogo con los estudiantes en las clases o fuera de ellas; particularmente en esos momentos en los que algunos estudiantes manifestaban aprecio, admiración, gratitud, conformidad hacia la materia, el profesor y la forma como se desarrollaban las clases. De la misma manera, cuanto se producía en mí cuando se mostraban desinteresados, desmotivados, aburridos y hasta airados e inconformes, cuando no les gustaba un tema, la asignación de un trabajo, la metodología que llevaba o cuando recibían los resultados de las evaluaciones. Era como un escucharme a través de los estudiantes; en ellos llegué a ver un espejo donde se reflejaba en forma diáfana todo mi ser como docente.

En este proceso se emplearon algunas herramientas analíticas: la comparación sistemática y de incidentes con el fin de aclarar datos; la voltereta para ver desde distintas miradas los datos y lograr objetividad y claridad; la alerta roja para evitar prejuicios de tal forma que las ideas, las vivencias y las experiencias como docente no interfirieran con los datos. Además de las preguntas guía, se utilizaron preguntas sensibilizadoras de naturaleza práctica y estructural; su utilización fue flexible atendiendo a la naturaleza de la investigación: análisis de la asignatura desde la propia práctica pedagógica.

INTERPRETACIÓN: ITINERARIO PARA UN EXITOSO VIAJE

*Con los aperos siempre listos,
un largo camino nos espera*

A continuación se presenta el esquema que integra las categorías selectivas, consideradas como referentes de análisis que llevan a comprender y reconfigurar la problemática en torno a la cual gira la interpretación.



En medio de la expectativa y el "blackberry": trayectoria hacia la clase de análisis y argumentación

Todo surge cuando un día cualquiera, en un aula de clase, el profesor hace un alto para preguntar a los estudiantes, ¿Ustedes por qué están acá?, ¿A qué vinieron? En los rostros de cada uno se reflejaba lo invisible; el pensamiento "ad intra" va haciendo lo suyo en cada uno de sus cerebros, sin lugar a dudas,

se empiezan a mover esas dos preguntas buscando las respuestas entre todo el complejo de información que allí reposa. Tras un silencio reflexivo, empieza uno por uno a responder: "vine a aprender", "estoy acá porque quiero aprender y ser profesional", "vine acá porque la universidad tiene la carrera que yo quiero", "vine a estudiar", "quiero aprender, salir adelante", "tengo un proyecto de vida, hacerme profesional y acá lo voy a lograr". Al observar el ambiente en el salón de clase, se puede percibir unos rostros ansiosos, contentos y en expectativa de todo cuanto el profesor les diga, mientras que otros se hallan distraídos con sus "blackberry", centrando más su atención en este invento tecnológico que en lo que está sucediendo en el aula de clase. Desde este momento, se percibe una dicotomía entre los que vienen motivados por el aprendizaje y los que en palabras de ellos mismos, "les toca" venir a la clase.

Como quiera que sea, la dinámica de la clase continúa. La pregunta que surge después de oírles, es, ¿qué es aprender?; desde Schunk (1991, p. 171), aprender "...es el proceso a través del cual se adquieren nuevas habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores como resultado del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento y la observación". Lo anterior supone que, si bien, algo se sabe, a la universidad no se llega con la mente en blanco, sino que se tiene algún conocimiento o saber, quedando mucho por conocer; al parecer ese es el

motivo por el cual los estudiantes vienen a la universidad. El conocimiento y el saber no tienen límite alguno, y entre más sabemos, nos damos cuenta que no sabemos nada, por lo menos así lo expresó Sócrates “solo sé que nada sé”, y así lo manifiesta parte del grupo.

Cómo se vive y se siente el aula de clase.

Transcurrido cierto tiempo, en el que la aproximación a la realidad del aula, más allá del acto cotidiano y rutinario, el contacto directo y cercano del docente con los estudiantes y la acción pedagógica que se desarrolla alrededor de la asignatura Lógica y Argumentación, la atención se vuelve a fijar en las dos preguntas con las que se iniciaba la clase y la lluvia de respuestas que se daban a éstas. Quiérase o no, el docente se enfrenta a una situación bastante compleja, que se mueve pendularmente entre el interés y el desinterés, la motivación y la desmotivación, la aplicabilidad y la inutilidad de la asignatura, querida y valorada por unos, despreciada, irrelevante y aburrida para otros. Aquí se configuran escenas que muestran el interés, la responsabilidad, la atención y la concentración de algunos estudiantes durante el desarrollo de la clase haciendo contraste con la irresponsabilidad, actitud de desinterés. Se propicia así un marco contextual que invita imperativamente a conocer o dilucidar desde la realidad del aula, cómo perciben, viven, sienten y experimentan los estudiantes la asignatura de lógica y argumentación.

En primer lugar, y como acto motivador, algunos estudiantes encuentran que la asignatura es necesaria, porque aborda contenidos y métodos que se proponen “enseñar, desarrollar y mejorar los procesos de lectura y escritura”, los cuales “potencian la interpretación, comprensión y argumentación”; asimismo favorece y facilita “aprender a identificar, profundizar y expresar conceptos, juicios e ideas de manera clara y objetiva”, “enriquece el léxico” e “induce a escribir diferentes clases de textos”.

Igualmente, comentan que en la asignatura se tocan tópicos “que les contextualiza las dinámicas que movilizan el mundo de hoy”, que al ser abordados desde una perspectiva analítica e interpretativa, contribuyen al “desarrollo de la inteligencia, la reflexión, el pensamiento lógico y crítico” conduciéndolos a construir y expresar sus percepciones y opiniones con rigurosidad argumentativa. Es bien visto por ellos, que dentro de las clases se “cite el pensamiento de varios filósofos para ilustrar e interpretar los distintos factores que a nivel histórico, social, político, cultural y económico caracterizan la sociedad actual”; a su parecer, esto es importante, porque “el discurso que se maneja dentro de la clase se reviste de fundamento, seriedad y objetividad”, los conduce a leer la realidad con ojos críticos, expresar sus percepciones como resultado de un proceso reflexivo y analítico del contexto. Acá cobra fundamental

importancia el aprender a argumentar y contra argumentar. La asignatura abre nuevos horizontes con perspectivas de aplicabilidad en el ámbito del estudio y la comprensión de los otros constructos epistemológicos que fundamentan las demás asignaturas que integran el plan de estudios de las carreras que adelantan.

Interpretando la perspectiva estética del PEI (Universidad privada, 2005, p.15), la asignatura le apuesta al desarrollo humano integral, implica favorecer y expandir de manera armoniosa y equitativa las dimensiones de la persona, en particular, las competencias ciudadanas, disciplinares y profesionales. Por esta razón, la guía cátedra (2011, p.3) de la materia, transverbaliza todas las asignaturas que integran el plan de estudios de las carreras que ofrece la institución, toda vez que sus ejes temáticos abordados desde la pregunta problematizadora desarrolla procesos lógicos y habilidades de pensamiento crítico, conocimientos y competencias comunicativas.

Manifiestan cómo la materia “les permite ver y comprender con objetividad y juicio las distintas situaciones en las que se circunscribe la cotidianidad social, profesional y personal”. Lograr este nivel del proceso de desarrollo del pensamiento crítico argumentativo en los estudiantes que inician su formación profesional es un gran avance, al dejarse tocar y permear por lo que acontece alrededor, al sentirse parte activa de dicha sociedad a la que tienen mucho

que aportar desde cada una de las profesiones. Para Adela Cortina (s.f.), cada individuo hace parte del Estado, es su razón de ser, se reconoce, se identifica y, por él, lucha y trabaja.

La asignatura, cobra importancia capital, toda vez que les “permite hacer una catarsis y reconocer grandes falencias en sus procesos lectores, analíticos interpretativos y expresivos”, al señalar que “carecen de buenas bases para la comprensión de lectura” debido a “la falta de empeño y al poco o nada de tiempo que le dedican al acto lector”. Hecho que no deja de alarmar a los mismos estudiantes, docentes y directivos; sin lugar a dudas, este panorama es muy preocupante, puesto que “(...) la lectura, y por ende, la escritura, debe ser uno de los actos más dignos y libertarios de la experiencia humana, un camino al conocimiento y la imaginación, una actividad de placer y libertad, absolutamente indispensable para la formación de futuros ciudadanos para un país mejor” (Eslava, 2009, p. 85).

Lectura y escritura, constituyen el medio por el cual se inmortaliza el saber, se transmite el conocimiento de generación en generación, se crea la historia y la cultura; no saber leer, analizar e interpretar es cerrar las puertas al conocimiento y marginarse del proceso de desarrollo social, político, económico, cultural, científico tecnológico y democrático de una sociedad. Para Barbero (2005, p. 5):

“leer y escribir no es sólo ese acto personal, intransferible y placentero, sino que es, el componente clave de la comunicación social, leer es aprender a vivir, leer es informarse, leer es cultivar la personalidad, leer es hacerse partícipe de lo que vive tu sociedad”. Según el mismo Barbero (2005, p.6), para ser ciudadano, se necesita no sólo saber leer, se necesita saber escribir. En este mismo sentido, las palabras de Doris Lessing (2010), nobel de literatura 2007, encajan perfectamente en este inquietante panorama, a la vez fundamentan las consecuencias de ver crecer una sociedad sin el gusto, sin el interés, sin el hábito por la lectura y la escritura: “Hay un nuevo tipo de persona culta, que pasa por el colegio y la universidad durante veinte o veinticinco años, que sabe todo sobre una materia -la informática, el derecho, la economía, la política-, pero que no sabe nada de otras cosas, nada de literatura, arte, historia, y quizá se le oiga preguntar: “Pero, entonces, ¿qué fue el Renacimiento?” o “¿qué fue la Revolución Francesa?”. Hasta hace cincuenta años a alguien así se le habría considerado un bárbaro. Imposible llamar a alguien culto sin un fondo de lectura. ¡Imposible!” (Lessing, 2010). Kalmanovitz (El Espectador, 2008, marzo 14, p. 3C) advierte: “Los estudiantes llegan a la universidad sin haber desarrollado sus competencias de lectura, de escritura y de razonamiento matemático y abstracto. Les falta también haber entendido los rudimentos de una ciencia natural como la biología, para entender la esencia del método

científico, y no saben situarse en la geografía, en la historia mundial o en la nacional.”. En esta misma línea Marta Isarra publica una columna de opinión sobre la importancia de la lectura asegurando que “una persona con hábitos de lectura posee autonomía cognitiva, es decir, está preparada para aprender por sí misma durante toda la vida...” (Isarra, domingo 9 de septiembre, 2007, p. 7C).

Es preciso resaltar el que los estudiantes reconozcan sus falencias, en las que urge concentrar la atención, plantear soluciones inmediatas, puesto que como lo manifiesta Isarra, una persona con hábitos lectores es profesional y académicamente más preparada y competente para ejercer una responsabilidad laboral con eficiencia. Acotación que se hace, dado que hoy, pese a lo se diga con el avance de la tecnología, la lectura y escritura continúan en primer plano.

Asignaturas de “primera”, “aburrimiento” y “tedio” que inhiben la reflexión

Hasta el momento no se ha tocado la otra cara de la moneda, la cual conviene mirar con detenimiento y actitud reflexiva; aquí es pertinente hacer una salvedad, y es que, la situación que ahora corresponde mirar de manera cuidadosa y objetiva, está conformada por dos realidades: La primera hace referencia a la manera como la asignatura es percibida por los estudiantes, es decir, la mirada se centrará en el sentir de ellos hacia la materia y la

segunda, alude a las actitudes, la manera de proceder, el bajo rendimiento en los resultados de la pruebas, la falta de responsabilidad y seriedad para asumir la asignatura. Para algunos estudiantes la asignatura de lógica y argumentación es “puro relleno”, “aburrida”, “no logra despertarles ningún interés”, además les “produce “sueño”, y “pereza”; es un “requisito institucional para poderse graduar”, pues, “no tiene relación alguna con la carrera que se matriculó”; para ellos es “pura leedera de textos confusos y enredados de filósofos”, es como “volver a ver la tediosa filosofía del bachillerato”, considerada “realmente inútil”, “improductiva” e “irrelevante”, “razón tienen algunos profesores al decir que es una verdadera pérdida de tiempo ver esta asignatura”. Se encuentra además que profesores de otras asignaturas les refuerzan su percepción negativa.

Al indagar un poco más con estos estudiantes a quienes no les significa nada interesante la asignatura, la razón por lo que la asignatura les genera todas estas actitudes, reacciones y sentimientos, se debe a la relación simbiótica de la materia con la exigencia de la lectura y la escritura desde una perspectiva y un énfasis comprensivo, capaz de desarrollar y promover el análisis, la interpretación, el entendimiento, la profundización y el pensamiento crítico argumentativo y propositivo. Se encuentra que a los estudiantes no les gusta leer de esa manera y como ellos

mismos lo dicen “les cuesta trabajo realizar una lectura crítica”.

Expresan que no les llama la atención leer el tipo de textos que se manejan en la asignatura, porque es una lectura “impuesta”, “asignada”, “exigida”, pues “poco o nada les motiva leer textos que no han sido escogidos al gusto de ellos”. Su lectura, en algunos casos, solo alcanza al nivel de decodificación primaria que plantea la pedagogía conceptual de los Zubiría, para quienes “leer no es únicamente interpretación de signos gráficos, es además, captar el mensaje, el significado de lo que se escribe, la intención del autor, es la capacidad de realizar un juicio crítico y emitir un criterio después de haber leído, es poder captar la enseñanza de uno y otro libro leído y generar una idea propia, además, es la posibilidad de crear algo después de leer” (Zubiría, 1994, p. 121).

En las actitudes y las reacciones de los estudiantes frente a la lectura, parece revivir e inmortalizar el texto emblemático de Kant (1981, p. 75), según el cual hay muchos individuos que permanecen en la minoría de edad y lo hacen por gusto, debido a la pereza y la cobardía; tal minoría de edad la han convertido casi en una condición natural y más aún han cobrado afición por ella. Se evidencia una actitud pusilánime de parte de los estudiantes hacia el conocimiento y el saber, tal como lo expresa Platón (En Ferrater, 1979, p.365) en su mito de la caverna;

el contemplar la luz les produce dolor en la vista, y prefieren escapar de nuevo a las sombras; obligarlos a salir de allí y recorrer la áspera y escarpada subida hacia la luz, lo tomarán a mal y les producirá gran sufrimiento. Desde aquí surge también una reflexión como docente, pues necesito crear otras estrategias que inviten a ver la lectura desde otro ámbito.

El otro aspecto está relacionado con la existencia de profesores que consideren “su” asignatura o su “parcela” de conocimiento, como lo más importante, único, útil e indispensable, en torno a la cual tiene y debe girar la formación de un profesional; atreverse a juzgar como “irrelevante”, “improductivo” e “inútil” cualquier otro saber distinto al de ellos, genera en los estudiantes confusión, una visión miope, unidimensional del saber y de la ciencia. En este panorama se lee un enorme y preocupante afán de algunos docentes por inculcar en los estudiantes un desafortunada carrera por prepararse únicamente para ganar dinero, poder, fama; olvidando por completo la integralidad y pluridimensionalidad del ser que es a donde apunta la asignatura y que constituye un aporte de su formación integral.

Para Miguel de Zubiría (1994, p. 97) asumir una actitud hostil hacia una asignatura y hacer comentarios negativos hacia la misma, por parte de algunos docentes logra contagiar a los estudiantes, creando temores e inseguridad para abordarla; esta es una “pésima actitud educadora que

fomenta la pasividad, dependencia y conformismo convirtiendo al alumno en un zombi o pasmado mental”. Desarrollar el pensamiento crítico reflexivo capaz de examinar, analizar, criticar y evaluar, debe ser compromiso y labor profesional del cualquier docente. En medio de la revolución de los medios de comunicación, de los avances de la investigación educativa y de tantos programas de formación y capacitación docente es bueno reflexionar sobre cómo desarrollar un acto pedagógico que además de informar, forme, puesto que los estudiantes reciben grandes bloques de información y teoría, que a veces no son capaces de usar, criticar pertinentemente, pensar por sí mismos y tomar posición frente a la realidad y al propio conocimiento.

Un alto para mirarme como docente

Retomando la fobia hacia la filosofía, es necesario pensar si como docentes no enseñamos a filosofar, precisamente porque no sabemos hacerlo, sólo enseñamos historia de ideas filosóficas o doctrinas filosóficas sin lograr que los estudiantes vean la importancia de analizar la realidad de manera filosófica, de tal forma que se descubra la necesidad e incidencia de esta forma de pensar para leer e interpretar la realidad social. Razón tiene Vargas Guillén y Cárdenas M (2004, p. 265) al afirmar que “la enseñanza de la filosofía se ha convertido en una exposición sistemática que no beneficia en medida alguna el análisis, sino que fomenta el memorismo, termina siendo un dictado

de un confuso resumen de doctrinas y posiciones, sin acudir a las fuentes primarias, a los textos originales”. De esa manera, no se hace más que obligar a los estudiantes a memorizar conclusiones de otros, incluidas en los libros de texto, negando el lugar a la auténtica discusión y el debate que se alimenta y se nutre de la comprensión del oponente y del proponente; no se generan ambientes propicios para relacionar la realidad imperante a nivel social, político, económico, cultural, religioso etc. con los contenidos filosóficos; no se dan espacios comunes para tales discusiones. La inquietud que queda es ¿qué está pasando con la llamada formación integral? ¿Qué nos pasa a los docentes?

La actitud como docentes, ha de ser la de motivar, facilitar, favorecer y propiciar entre los estudiantes a que actúen por sí mismos: “que vuestro alumno – decía Rousseau– no sepa algo porque se lo habéis dicho, sino porque lo haya comprendido por sí mismo; que no aprenda la ciencia, sino que la cree, que viva su proceso y devenir” (Citado por Vargas, 2004, p. 261) En otras palabras, hay que tratar por todos los medios que los estudiantes se formen con actitudes y competencias reflexivas, racionales y críticas; que filosofen. Cruz (2008) a propósito de la problemática relacionada con la pasividad y rechazo que se vive en el aula de clase actualmente, señala:

Dejar de criticar es dejar de pensar. Es perder esa libertad y capacidad de utilizar el criterio propio, para señalar

alguna anomalía que sucede en el medio en el que se desenvuelve el crítico. La decadencia de la crítica es consecuencia del manejo mediático, de la subordinación a los poderes, de la insuficiencia educativa, de la ausencia de referentes, de la pasividad y de la indiferencia humana, de la pereza intelectual, la complicidad, la comodidad, la camaradería, el amiguismo y del compadrazgo, entre muchos otros factores que han venido a darle al traste a un oficio tan necesario en la sociedad (...)

De la mano de los estudiantes una reflexión sobre la clase

Dentro del quehacer pedagógico es importante fijar la atención en la manera cómo se realizan las clases; vale la pena sumergirse en el interior de ésta para ver de cerca cuál y cómo es su verdadera dinámica, puesto que muchas veces suele suceder como lo manifiesta Monroy Farías (2008, p. 114): “la constelación de creencias, valores y pensamientos de los docentes son diversos e influyen en su quehacer pedagógico de forma positiva pero también de forma negativa”. Es por esto conveniente revisarlo, no sea que, en el fondo y sin intención alguna, el uso o el abuso de una forma repetitiva, monótona y hasta mecánica de enseñar sea la causante de actitudes que impiden u obstaculizan la consecución del más noble propósito de una práctica pedagógica. Los docentes como lo comenta Perafán (2002, p.188): “Tenemos creencias que se constituyen en obstáculos epistemológicos para mejorar la pedagogía; el pensamiento

práctico es más que una sumatoria de ideas, creencias, y constructos; es una fuerza, un poder dentro del aula de clase, que se convierte en una barrera cuando el pensamiento no se transforma”. Pues varias veces, “Querámoslo o no, muchos docentes hacen del acto pedagógico un acto monótono, precario, rutinario, apabullante, agotador, pobre y repetitivo” (Lacueva, 1993, p. 5), el que los estudiantes soportan a regañadientes y sin decir nada.

Siguiendo con esta lógica, es bueno mirar cuál es la percepción que los estudiantes tienen de la manera como se desarrolla la clase. Este asunto también tiene dos caras que hay que entrar a comprender. Se encuentra que para un grupo de estudiantes la manera como se realiza la clase, “motiva, favorece y promueve la participación de los estudiantes en ella”, a la vez, les “despierta el interés por la lectura, la investigación, la profundización y reflexión de los temas que se tocan”; según ellos, porque “se generan discusiones, debates y conversatorios que permiten expresar la opinión y la crítica, además les fortalece la comunicación, el respeto y la tolerancia cuando manifiestan sus propias opiniones”. El desarrollo de la clase por medio de “la analogía y la metáfora” les permite reafirmar el sentido crítico y la capacidad para expresar el pensamiento de manera autónoma, además les conduce a “relacionar la teoría con la práctica”, captando en esto la “utilidad y practicidad para usar las mismas herramientas y estrategias didácticas

en el estudio y la comprensión de los contenidos de las demás asignaturas que componen el plan de estudios de sus carreras”.

La intencionalidad educativa con la que se realiza la clase está permeada por una nueva forma de pensar el acto educativo, el cual propicia e impulsa a que el estudiante sea el protagonista de su formación, se espera que a partir de la clase, ellos desarrollen la creatividad, la crítica, el pensamiento propositivo, el interés por la lectura, la interpretación, análisis, reflexión y exposición de sus propias ideas y percepciones de la realidad desde el contexto más próximo al más remoto. De ahí la insistencia en la necesidad de estar en constante contacto con la lectura, la escritura y la interpretación de los contextos que rodean su proceso de aprendizaje tal como lo expresa la guía cátedra de la asignatura que se imparte en la universidad (Universidad privada, 2008, p. 12); ésta propende por la formación de ciudadanos activos, participativos y responsables en la toma de decisiones en los asuntos que conciernen al desarrollo y el progreso de la sociedad en todas sus dimensiones, de tal suerte, que ninguno se margine del proceso de construcción y transformación de la historia y la cultura. A cada uno, desde su carrera y profesión le corresponde en tal o cual medida, aportar su grano de arena en la construcción del tipo de sociedad querida y esperada en la que se garantice el respeto, la dignidad y la igualdad.

En esta búsqueda por conocer la percepción de los estudiantes sobre la clase, se encuentra la misma actitud negativa que tienen de la asignatura. La razón, se resume en una sola, el rechazo hacia la insistencia por desarrollar procesos lectores desde una perspectiva analítica, crítica, argumentativa, propositiva, otorgándole desde el trabajo del aula los mismos calificativos de la asignatura. La clase de Lógica y Argumentación (Guía de cátedra, 2010, p.2) ante todo se propone desarrollar en los estudiantes el pensamiento lógico, de tal manera, que ellos tomen conciencia sobre la importancia de adquirir el espíritu investigador, la formulación y distinción de razonamientos correctos, de enjuiciar, inferir, deducir, expresar y argumentar crítica y objetivamente su propio pensamiento y percepciones frente a la realidad que lo circunda, haciendo uso correcto y preciso del lenguaje y de las operaciones, formas y estructuras lógicas de sentido que debe caracterizar al estudiante universitario. No obstante, es preocupante el hecho según el cual, en el trasfondo de este panorama persista una creciente actitud de hostilidad y aversión hacia la lectura y la escritura.

Una evaluación donde la corrección los reconcilia con la asignatura

Es importante conocer lo que se encuentra en la base de esta situación para poder entender esta actitud de los estudiantes. Cuando uno como docente

reduce el ejercicio de la lectura y la escritura únicamente al marco de una actividad evaluativa, la está encasillando dentro de una acción meramente obligatoria y mecánica exclusiva de ese momento, "...está entrenando "copistas" que "producen" sin un propósito propio lo escrito por otros, en receptores de dictados cuya finalidad es también ajena" (Lerner, 2001, p.56), conduciendo inevitablemente a crear en los estudiantes fobia hacia ella. Asimismo, les está generando dependencia a la letra, al texto e ideas ajenas, castrando la iniciativa y la motivación por ver en la lectura y la escritura la posibilidad de buscar, escoger y apropiarse de herramientas, habilidades y competencias útiles y efectivas a la hora de hallar solución a situaciones problemáticas de la vida personal profesional y social. Pensar y actuar de semejante manera, es negar en los estudiantes la oportunidad de descubrir en la lectura acto de placer y libertad, un "adentrarse en otros mundos posibles que la literatura ofrece" (p. 79).

Igualmente, una práctica pedagógica sin evaluación es una actividad incompleta, Gil y Martínez (1998, p. 44) afirman que "es imposible pensar en una transformación efectiva de la enseñanza y el aprendizaje sin tener en cuenta el papel de la evaluación". No tiene sentido desarrollar una práctica pedagógica sin pensar, analizar y reflexionar acerca de su relevancia dentro del proceso con intencionalidad

formativa de los estudiantes, acá estriba la importancia que se le debe asignar a la evaluación, toda vez que ésta, como lo afirma Arbeláez (2010, p. 13), “es un proceso que se puede constituir en un eje vertebrador y fundamental en la educación”. Dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, la evaluación es parte fundamental y reviste gran importancia en cuanto que ella tiene en sí misma sentido formativo que implica diálogo y autorreflexión. Toda actividad evaluativa constituye una forma particular de intervenir en la realidad porque permite o da cuenta de lo que está sucediendo en el transcurso de la enseñanza aprendizaje.

La evaluación constituye un instrumento de aprendizaje continuo e integral “capaz de trascender la medición, puntuación y asignación de códigos cuantitativos como referentes de promoción y selección” (Gil Pérez, 1998, p.52) “evaluar es mucho más que hacer pruebas, aplicar exámenes, revisar resultados y adjudicar calificaciones” (2010, p. 18). Evaluar implica una mirada hermenéutica, interpretativa, comprensiva y reveladora; explica sentidos y percepciones, manifiesta y expresa vivencias, experiencias, comprensiones y aprehensiones poniendo al descubierto lo que se halla oculto. Con base en estos presupuestos, conviene conocer la percepción que tienen los estudiantes sobre la manera como se evalúa el proceso de

enseñanza y aprendizaje de la lógica y argumentación dentro de la práctica pedagógica de dicha asignatura.

Los estudiantes manifiestan que “las pruebas que se realizan, tienen como propósito verificar si se ha puesto atención a las explicaciones de las clases, si comprendieron correctamente los temas vistos, lo cual se refleja poniendo en práctica o demostrando dominio de conocimientos y saberes transferidos durante la misma”. En esta percepción revelada por los estudiantes se pone de manifiesto un tipo de enseñanza aprendizaje basado en lo memorístico-receptivo en cuanto que la evaluación es considerada un instrumento de verificación de cierto nivel de atención y concentración durante la clase, lo que implica que el estudiante solamente se preocupe por aprender ciertas cosas de memoria para responder en un momento específico sin comprender lo que está memorizando; se hace énfasis en aprender unos contenidos solamente para reproducirlos en un formato de evaluación, pero a la postre no lee significativamente. Esto exige una revisión cuidadosa a la forma de evaluar, pues ésta no se puede reducir o centrar en una actividad memorística y mecánica con el fin de ejercer cierto control o disciplina dentro de la clase.

En el encuentro con la percepción sobre la evaluación se observa una actitud más positiva hacia la misma, se reconoce que las evaluaciones “no tienden a la memorización sino a desarrollar y

fortalecer los procesos de lectura y escritura, el análisis, interpretación, argumentación y expresión correcta y coherente de ideas, pensamientos y saberes”, de ahí su diversidad. Percepción de los estudiantes sobre la manera de evaluar, que se relaciona con la mirada que muchos de ellos tienen sobre la asignatura y la metodología. Sin embargo, se encuentra que hay estudiantes que consideran que la evaluación va más allá de lo convencional, valorando la dinámica de leer, analizar, interpretar y expresar sus propias opiniones; encuentran que esta manera de realizar la evaluación les permite desarrollar habilidades y destrezas eficaces para abordar el estudio y su propia formación profesional basada en aprender a pensar, no solo para aprobar una u otra asignatura sino para la vida, generando una manera distinta de ver el acto pedagógico de la enseñanza y el aprendizaje.

Los estudiantes ven valioso y productivo el hecho de que todas las evaluaciones sean corregidas en el tablero; esta actividad de corrección y “retroalimentación” como ellos la llaman, constituye la ocasión más propicia para reflexionar sobre la eficacia, eficiencia e integralidad del proceso de enseñanza y aprendizaje; a la vez, es un momento muy relevante para percibir la relación integradora y cercana que debe existir con la evaluación, toda vez que “la evaluación se define como un proceso que se desarrolla en forma integrada con

los procesos de enseñanza y aprendizaje, de tal forma que no se puede proponer una estrategia de enseñanza que no sea a su vez estrategia de aprendizaje y de evaluación” (Arbeláez, 2010, p. 43).

El propósito del ejercicio de corrección de la evaluación a la par con el estudiante estriba en el deseo, o tal vez, en la preocupación por conocer el avance del proceso educativo, pero también tiene la intención inquietante de parte del docente por mirarse y entender un poco más la problemática, reflexionar con los estudiantes sobre los resultados de las evaluaciones, máxime cuando éstas, como ellos mismos reconocen, “no son de memoria” sino de “saber leer, comprender e interpretar diferentes tipos de textos”. Esta actividad se funda en el deseo y quizá, en la ansiedad por promover un aprendizaje significativo y de mayor calidad.

Si bien, queda cierta satisfacción en cuanto que para la gran mayoría de estudiantes, este ejercicio les ha llevado a “reconocer profundos problemas, significativas falencias y dificultades con la comprensión de lectura”, es decepcionante ver que muchos estudiantes obtienen bajos resultados, no obstante, orientar desde diferentes estrategias didácticas en la importancia de apropiarse de herramientas cognitivas e instrumentos capaces de desarrollar el pensamiento analítico, crítico y propositivo.

Rechazo a la lectura y la escritura: preocupación en el ejercicio docente

Es realmente imposible no sentir preocupación alguna frente a la actitud de fobia y rechazo a la lectura y la escritura en un contexto de educación superior, toda vez, que estas son esencialmente las generadoras de ideas y aprendizajes, la herramienta fundamental para construir el conocimiento y el saber, clave en toda la formación profesional. Al echar un vistazo por el panorama nacional, Hernández (2009) muestra una radiografía de este mismo asunto, en el cual se percibe una realidad desoladora, los resultados de las pruebas PISA 2009, publicados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que revelan que el 47% de los estudiantes colombianos entre los 15 y 16 años, no alcanzan los desempeños mínimos aceptables en la lectura. Si bien se presentaron mejoras entre 2006 y 2009, los resultados de los estudiantes colombianos están lejos de ser satisfactorios.

El panorama que muestra Hernández, es un problema generalizado y en crecimiento, al cual no se le puede dar la espalda. La evaluación no es el punto de llegada del proceso educativo; no se puede dar por concluido el acto educativo, sin tener la oportunidad de detenerse en él, hacerle un reflexivo seguimiento consciente y ajuste, con el ánimo de subrayar, profundizar, consolidar y mejorar todo aquello que es fundamental dentro del proceso

formativo integral. De la misma forma, es indispensable que como docentes ejerzamos una acción orientadora más pertinente y motivadora dentro de un marco didáctico que reconcilie al estudiante con las dinámicas que exige el manejo de estas competencias.

La retroalimentación, ejercicio cada vez más necesario dentro del acto pedagógico con intencionalidad educativa y formativa, necesita ser constructiva en forma oportuna, apropiada, conducir a un cambio en los paradigmas de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación que se desarrollan en la práctica pedagógica, de tal manera que propendan por el mejoramiento y perfeccionamiento constante del mismo por parte del docente y de los estudiantes. Ahora bien, no se esperaba que este ejercicio de corrección y realimentación de todas y cada una de las pruebas y evaluaciones que se realizan, tuvieran un impacto significativo en los estudiantes y en el docente, al permitirle reconocer fallas dentro del desarrollo de la clase, replantear y diseñar estrategias para mejorar la práctica pedagógica, pero también como lo expresa Chau (2008), es bueno reconocer que hay algo positivo por resaltar, dejando un mensaje que manifieste que se confía en la capacidad y el propósito para hacer o realizar mejor tal o cual actividad la próxima vez sin cometer la misma equivocación. A la vez permite “describir el pensar, sentir y actuar de la persona en su ambiente y por lo tanto facilita conocer cómo es su desempeño y cómo puede mejorarlo en

el futuro” (Chaux, 2008, p. 6). Realizar en la clase este ejercicio lleva a “conocer cuáles son las competencias, de lo que se sabe, lo que hace y la manera cómo se actúa. (...) lástima que no sea bien aprovechado dentro de la formación integral” (Ávila, 2009).

La práctica pedagógica descansa fundamentalmente sobre el trípode enseñanza, aprendizaje y evaluación, ésta última, es muy importante al establecer los procedimientos, las políticas y las estrategias que orientan el acto con intencionalidad educativa. Toda la práctica pedagógica que se desarrolla en el escenario de la clase, va precedida de un propósito: la formación integral; constituye el medio fundamental para conocer el grado de alcance de tales propósitos, así como la eficacia, de las acciones realizadas. La evaluación, tal como la concibe Ballester (2006, p.85) debe ser “un poderoso instrumento para ayudar a la formación integral del alumno”, esto exige una consideración especial; es decir, la mirada hacia ésta debe ser muy distinta a la que comúnmente se le asigna, la cual se asocia con medición cuantitativa del rendimiento académico y con comprobación de resultados.

Como docentes es necesario tener cuidado, con los juicios valorativos; el sarcasmo, la subvaloración del estudiante no conducen a mejorar la actitud y el rendimiento en ellos; asumir ese tipo de posturas y actitudes es propio de una mentalidad conductista y positivista muy distante de ser un acto pedagógico.

La evaluación no pretende en modo alguno ser una actividad exhaustiva, mecánica, controladora ni mucho menos cuantitativa sino que es como la denomina Pérez: “un proceso complejo, constante, reflexivo y cuidadoso en el que a partir del análisis de los resultados el docente conforme a su responsabilidad profesional y ética, reflexiona y asume una actitud de sinceridad, develamiento y responsabilidad frente a la labor como educador” (Pérez y Bustamante, 1986, p. 183). La evaluación tal como lo expone Morin (1998, p. 21) debe desarrollar en los estudiantes la capacidad para apropiarse críticamente de los lenguajes especializados, establecer relaciones y preguntas que lo conduzcan por los caminos de la interconectividad, de lo complejo.

Dificultades que invitan a reconocer falencias

En medio de los grandes cambios a nivel económico, social, cultural y político, que caracterizan la sociedad actual, al profesional que se está formando hoy, se le exige o mejor aún necesita reflexionar no solo sobre aquello que sabe y hace sino también sobre la forma como convive; esto pone de relieve la urgencia de centrar la atención sobre la calidad de la educación que se imparte en los diferentes escenarios de formación humana. Las aulas de clase son el lugar más propicio para que los jóvenes de hoy reciban una educación tal, que responda a las necesidades del contexto, lo transformen, generen progreso y

desarrollo tanto a nivel personal como social y cultural.

Los primeros y más directos responsables de esta tarea, somos los docentes y en igual medida los estudiantes, futuros profesionales, mediados por los constructos epistemológicos, los cuales convergen en la práctica pedagógica que se realiza dentro y fuera del aula de clase, toda vez que la educación como lo expresa Avanzini (1992, p.1): “debe procurar formar en los sujetos una conciencia de ciudadanos, es decir, tener la conciencia de la participación y la deliberación de los destinos de la ciudad; de la misma manera, debe procurar la libertad y trascendencia del ser humano”. Para tal efecto, es preciso procurar en los estudiantes el hábito y el gusto por la lectura y la escritura de tal manera que desde éstas, adquieran y desarrollen la habilidad para analizar, interpretar y argumentar diferentes textos y contextos, y a partir de éstos, expresar y proponer sus propias ideas y planteamientos. Ésta es la base o la razón de ser de la asignatura lógica y argumentación.

Pese a lo anterior, la realidad al interior del aula de clase muestra que este buen propósito no se logra a cabalidad, o al menos como se piensa o se quiere, sus intereses y motivaciones parecen ser otros. Con cierta preocupación e impaciencia se evidencia que ellos no logran encontrarle sentido ni gusto hacia la lectura y la escritura, tanto así, que con tímida “sinceridad” manifiestan que

las “dificultades” que han tenido con la asignatura se deben a su “deficiente comprensión de lectura y escritura”, las cuales estriban en el poco gusto y dedicación para leer y escribir. Con frecuencia se les oye a los alumnos quejarse de que en la materia se “les pone a leer mucho”, lo cual refleja una apatía y poco agrado por la lectura y la escritura; al respecto de Zubiría (1994, p. 95) manifiesta que “leer es algo que no le gusta a la gente. En la lista que hace felices a los ciudadanos, en especial a los jóvenes, la lectura ocupa los últimos lugares”. Esta situación, sin lugar a dudas, prende las alarmas sobre la actitud de los estudiantes ante la lectura y la escritura, hecho que no deja de ser preocupante, puesto que exige de parte de los docentes tomar decisiones concretas y diseñar estrategias para solucionar este grave y lamentable panorama.

Frente al hecho denunciado por la UNESCO (Hernández, 2009) según el cual “los estudiantes se hallan en un nivel de comprensión literal, lo que indica que no trascienden el texto, no hay capacidad de leer entre líneas; su léxico es muy reducido, presentan grandes dificultades con la identificación de la estructura del texto, no comprenden lo que leen, tienen numerosos errores de reconocimiento de palabras y la comprensión es ciertamente deficiente”; Hernández (2009) advierte que “tanto maestros como estudiantes deben considerar los libros y el acto de leer como los pilares de la educación y la difusión del conocimiento, la

democratización de la cultura y la superación individual y colectiva de los seres humanos”.

La realidad de la mayoría de los estudiantes, es que no tienen ni aplican estrategias de comprensión, ni poseen hábitos de lectura, pese a que como expresa Calderón, et al (2010): “viven y conviven en ambientes de lectura, viven rodeados de libros, bibliotecas, internet, tiendas de libros, pero son sólo eso: objetos lejanos a su realidad subjetiva”. Desde este estudio están quienes insisten en la fuerza desmotivadora que ejercen los temas al no encontrar en ellos “ninguna relación con la carrera”, y por lo tanto, lo ven más como “un requisito que exige la universidad”. Esta realidad demanda toma de decisiones en torno a su solución para beneficio de los profesionales que se están formando dado que si se continúa así, “el desconocimiento o la debilidad gramatical aunada al desconocimiento temático, da como resultado una imposibilidad para los procesos mayores como son deducciones o inferencias producto de las comparaciones, análisis, generalizaciones, análisis detenido de las categorías semánticas del texto en los contextos y no puede haber diálogo entre escritor y lector si entre ellos no hay mediación del lenguaje” (Calderón, et al 2010). Esto refuerza aún más la necesidad de orientar en la universidad los procesos de lectura y escritura, tendientes a desarrollar y potenciar la comprensión, interpretación, argumentación y expresión fluida,

clara y objetiva de sus propias ideas y conceptos.

Leer y escribir una tarea inaplazable y esperanzadora

A medida que el tiempo avanza y los contenidos de la asignatura se van estudiando, se evidencia que los propósitos planteados para el desarrollo de la materia se van logrando, muchos estudiantes van descubriendo la necesidad de asumir con seriedad los aportes que ésta les hace al proceso de formación profesional. Aprender a leer y escribir constituye una tarea inaplazable dentro del proceso de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en el contexto de la educación y con más veras en el ámbito universitario.

A muchos estudiantes las actividades de la clase tal vez no les haya dicho nada, pero lo cierto, es que, a medida que transcurren las clases, se observa que la mayoría de ellos se van apropiando con seriedad de la “necesidad de dedicarle más tiempo a la lectura y la escritura”, de “organizar el tiempo de estudio”, de consultar el diccionario para enriquecer el vocabulario, de motivarse por la consulta y profundización de distintos temas. Van encontrando que les enriquece sus conocimientos, no solo para ser buenos profesionales en una disciplina específica, sino para la vida y el desempeño laboral eficiente, toda vez que empiezan a evidenciar que la asignatura según ellos, les “desarrolla y potencia habilidades comunicativas aplicables y útiles para el estudio y la

comprensión de las demás asignaturas de la carrera”.

De hecho, los estudiantes que lograron reconocer la importancia ineludible de la lectura y la escritura en su proceso formativo y la asumieron con responsabilidad, lograron un mejor desempeño académico. En sus apreciaciones sobre los avances obtenidos en la asignatura reconocen que la lógica y argumentación, más allá de ser una asignatura dentro del plan de estudios que “hay que cursar como un requisito institucional”, constituye el escenario propicio que atrae hacia la lectura y la escritura; adicionalmente les permite desarrollar valores como la responsabilidad, la disciplina y la autonomía, compromisos propios del estudiante universitario.

En búsqueda de una clase más allá del discurso: motivadora y promotora del aprendizaje

Muchas veces los docentes realizamos la práctica pedagógica de espaldas a aquello que los estudiantes piensan, sienten o quieren de ésta, no tenemos en cuenta sus miradas o sugerencias, las cuales son de gran importancia y utilidad para mejorar el acto pedagógico. Tener en cuenta la percepción de los estudiantes, permite reflexionar, analizar y replantear muchas cosas que a lo mejor impiden u obstaculizan la consecución de los propósitos planteados para su desarrollo. Esta última categoría hace énfasis en las sugerencias que los ellos plantean.

Los estudiantes que consideran que la lógica y argumentación es una asignatura de fundamental importancia dentro del proceso de formación académica y profesional, insisten en que “se debería continuar impartiendo pero desde los primeros semestres de formación académica”; de tal manera que desde el inicio de la carrera se vayan apropiando de las competencias comunicativas. Pese a que a algunos estudiantes no les llama la atención la utilización de textos filosóficos dentro de las clases, para otros, este hecho resulta importante y significativo, tanto así, que piden se continúe leyendo, citando y referenciando textos de los grandes filósofos, no sólo por su aporte a los cimientos para la formación humana, integral y profesional sino que contribuyen a fundamentar los constructos epistemológicos de la materia y de la formación intelectual del futuro profesional, dado que llevan a la reflexión de cualquier tipo de texto.

Otra sugerencia que sin lugar a dudas contribuye a mejorar la práctica pedagógica para que sea efectiva y eficiente, es la inquietud para que las clases promuevan la integración y la participación de todos los estudiantes dado “que en los cursos hay estudiantes que nunca participan ni expresan nada”; esta sugerencia pone de relieve la necesidad de replantar la metodología, el empleo de ayudas y recursos didácticos y audiovisuales de tal manera que el desarrollo de las clases sea significativo, agradables, ameno y dinámico. En hora

buena, estas inquietudes precisan la necesidad de revisar la dinámica con la que se desarrollan las clases, puesto que son muchas las ocasiones en las que como docentes nos limitamos estrictamente al discurso tradicional empleando una terminología confusa e incomprensible para los estudiantes, desconociendo la presencia de una variada gama de medios tecnológicos mediante los cuales es posible realizar el acto pedagógico de manera flexible, creativa y eficiente. Debemos reconocer que detrás del no empleo de las Tics dentro de la práctica pedagógica se halla el desconocimiento de la forma como operan en el contexto educativo.

Sobre la manera de evaluar, los estudiantes manifiestan su deseo para que ésta, más que enfatizar en la exigencia y en la forma, valore, promueva, facilite y favorezca el desarrollo y la expresión del pensamiento crítico, inductivo, deductivo y propositivo, donde prime el respeto recíproco de la opinión y las ideas, de tal manera que se recree el conocimiento y el saber; así mismo, abogan para que las actividades que revisten carácter evaluativo sean más flexibles toda vez que ellos se encuentran en una etapa inicial de aprendizaje y su manera de pensar no puede compararse con la del profesor. Consideran fundamental la realimentación, puesto que del error se aprende y les ha permitido detectar sus vacíos. La práctica pedagógica implica una responsabilidad ética de parte de sus actores y en virtud de ésta es que se consideran de manera atenta las sugerencias que los estudiantes expresan.

EPÍLOGO

De la calidad de las provisiones, el éxito en el trayecto hacia el puerto

*Por el camino hay posadas
para llegar al puerto*

Una de las preguntas fundamentales que el ser humano se hace a lo largo de su existencia versa sobre su razón de ser en la vida, su identidad y su destino. A pesar de que trata de responderlos no solo desde el mundo intelectual o comprensible sino desde su acción, desde lo que hace, tales cuestionamientos rondan por la mente como un eterno presente.

Unos emprenden de manera decidida el camino que los aproxima a la respuesta de estos interrogantes, en el caso particular, el ser maestro es mi razón de ser, es lo que me realiza como persona individual y social. El camino que emprendí para llegar a ser maestro, es bastante largo y su final se encuentra aún muy lejos, todos los días es un levantarse con nueva energía a continuar la marcha; en este transitar se encuentra uno con tropiezos, trayectos largos y polvorosos donde no se halla un lugar para descansar o protegerse de los rayos del sol o de la lluvia, a veces la fatiga y la sed exigen descanso y reposo; también hay momentos en los que la frescura del día, las caricias de la brisa, la sombra de frondosos árboles, el trinar de los pájaros y la senda llana se convierten en los mejores compañeros de viaje tornándolo agradable y ligero.

Al emprender un viaje como éste, uno se aprovisiona de lo necesario, pero a medida que se recorre el día a día, se van desgastando las provisiones con las que se inició la marcha, por lo que es necesario nuevas provisiones. Lo mismo sucede con el ejercicio docente, es como ese viaje, no se emprende al azar o a la deriva, tras él, son muchas las noches y los desvelos testigos indelebles de jornadas, de reflexión y preparación del equipaje y el itinerario, de tal manera que, emprendido el camino, la brújula ubique sin desvío el horizonte hacia donde se va, ni si quiera se contempla la posibilidad de retroceder a pesar de los obstáculos en el camino. Al iniciar este viaje, el equipaje era ligero y liviano, tan solo un bachillerato en filosofía, muy pronto fue necesario hacer una parada en la senda para recargar provisiones, ahí fue cuando apareció la licenciatura en filosofía, la cual permitió avanzar con paso firme un gran tramo. De nuevo, las exigencias del viaje y de los contextos demandaron un alto en el camino para el abastecimiento, entonces apareció la especialización en desarrollo intelectual y educación. Una vez listo el apero, la marcha prosigue.

La labor, fiel a su acostumbrada e incansable rutina iba marcando sin tardanza el paso de las horas y los días; mientras continuaba avanzando por la senda, avisté una atractiva oportunidad para entrar al claustro que ofrece “formación ética, política y profesional a las personas transformándolas en agentes capaces de generar y adecuar el conocimiento, conservar y reinterpretar

la cultura y la participación activa, liderar procesos de cambio y progreso tendientes a mejorar la calidad de vida de la comunidad” (Universidad Industrial de Santander, Proyecto Educativo Institucional). Fue así como inicié la Maestría en Pedagogía, la cual con seguridad prometía ser una recarga valiosa para recorrer un largo trayecto en este viaje. De seguro que no me equivoqué, esta nueva recarga trajo consigo un gran reto el cual consistió en hacer un pare para poder ver con calma, sosiego y objetividad cuánto se había recorrido hasta ahora. Hacer esta última parada para nutrirme de nuevos conocimiento que oxigenarían, reforzarían y enriquecerían mi quehacer pedagógico, fue una experiencia novedosa y retadora, toda vez, que nunca antes había hecho una escala para integrar en mi equipaje provisiones que tuvieran la simbiótica relación del saber disciplinar con la forma como lo realizo dentro del aula de clase. Revisar mi propia práctica pedagógica desde la mirada de los estudiantes y por supuesto desde mi mismo, fue la mejor oportunidad para confrontarme como maestro de cara a las actividades que ejecuto dentro del aula de clase con unos estudiantes que también están buscando abastecerse de las mejores provisiones para emprender sus propios viajes. La calidad de las provisiones asegura el éxito en el trayecto hacia el puerto.

Siento que lo mejor que me ha podido suceder en esta posada fue sentarme a compartir y deleitarme con el banquete de

conocimientos, sentires y experiencias de otros caminantes que han recorrido el camino de la pedagogía. Dentro de este agradable y enriquecedor momento, lo más significativo fue emprender la revisión y reflexión de mi propia práctica pedagógica a partir del ser, el sentir y el querer ser de los estudiantes y de mí mismo. Lo más impactante fue sentir que sus miradas eran el más diáfano espejo donde se proyectaba el profesor de Lógica y Argumentación, mis estudiantes; aproveché este haz de miradas que como rayos de luz son capaces de reproducir nítidas imágenes donde se perciben avances, dificultades y sugerencias de aquellos que a gran distancia y con brújula en sus manos también han iniciado un largo camino hacia el puerto: ser profesionales. Tener esta oportunidad fue de gran ayuda, sin lugar a dudas, me permitió aprender a reconocer el hecho según el cual la importancia y la razón de ser de la asignatura y las actividades que se desarrollaban en torno a ella no se hallaba en la manera como yo la percibía o la consideraba, sino en lo significativo que resultaba para los estudiantes; esto es, en la utilidad y practicidad dentro de su proceso de formación intelectual, personal, ciudadana y profesional.

Siendo honesto, experimenté un sentimiento muy disímil al enfrentarme a las lecturas de los estudiantes, por un lado me encontré con la alegría de ver que mi labor como docente era reconocida y valorada por unos y a la vez experimenté cierto desconsuelo

y desagrado encontrarme con la otra cara de la moneda, según la cual para otros la asignatura y el desarrollo de las sesiones de clase no les despertaba ningún interés ni motivación, poco o nada les significaba. De todos modos, este trabajo fue muy valioso, oportuno y necesario para mí como docente, toda vez, que me permitió aprender a escuchar y comprender la voz de los que a diario son mi razón de ser maestro, también contribuyó en gran medida para que revisara, reflexionara y mejorara mi labor pedagógica en los escenarios de enseñanza, aprendizaje y evaluación que a diario realizo.

Reflexionar mi propio quehacer pedagógico y percibir la impostergable necesidad de mejorarla a partir de la mirada de los estudiantes, me llevó a ratificar el sentido y el significado de mi labor como educador, a sentirme más realizado como persona, como profesional y como miembro activo de la sociedad. No me queda más que reconocer el haber aprendido lo que significa la palabra escucha, tolerancia, respeto, valor, amor y pasión por mi trabajo al hacer de éste, objeto de estudio, análisis y reflexión en aras a hacerlo cada día con más gusto, dedicación y entrega.

Qué mejor provisión para un largo caminar por la senda de la educación que tener la certeza de llevar entre mis apercios los valiosos aportes, sugerencias y resultados que surgieron de la sincera y generosa mirada de

los estudiantes, quienes inquietos y ansiosos por desarrollar las habilidades de pensamiento y de juicio crítico para adentrarse en la fascinante aventura de la lectura y la escritura que los conduce por las insondables esferas del conocimiento y del saber, han expresado con respeto y honestidad.

El camino continúa, en él se construirá y deconstruirá, se aprenderá y desaprenderá;

las provisiones a veces serán las mismas, podrán cambiar, se harán más fuertes, aparecerán nuevos tiempos, nuevos puertos; las generaciones orientarán sus brújulas; entonces, allí estaré listo a enfrentar nuevos mundos, nuevas sociedades, nuevos retos, sin la pretensión de creer que soy el único que lee, sino que, también me están leyendo. procesos de reflexión en el aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amaro de Ch. R. (2000) *Investigación didáctica y procesos de reflexión en el aula*. [Trabajo de Investigación]. Caracas: Universidad Central de Venezuela. Facultad de Educación.
- Arbeláez L. (2010). *Evaluación del aprendizaje en la educación superior*. Bucaramanga: CEDEDUIS.
- Avanzini, G. (1992). *Introducción a las ciencias de la educación*. Toulouse: Privat.
- Ávila L. P.(2009). *La importancia de la retroalimentación en los procesos de evaluación: Una revisión del estado del arte*. (Trabajo de investigación). México: Universidad del Valle de México, Maestría en ciencias de la educación. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/28275647/La-importancia-de-la-retroalimentacion>
- Avila, P. R.(2006). *La investigación acción pedagógica*. Bogotá: Antropos.
- Ávila, P. R.(1990). *¿Qué es pedagogía?* Bogotá: Nueva América.
- Ballester, A. (2000). *La evaluación como ayuda al aprendizaje*. España: Gradó.
- Barbero, J. M. (2005). *Los modos de leer*. Bogotá: CCCAL.
- Barrero, R. F. y Mejía, E. V. (2008). *La interpretación de la práctica pedagógica de una docente de matemáticas*. [Trabajo de Grado]. Bogotá: Universidad Católica de Colombia..
- Beltrán Peña, F. (2000). *Hacia una concepción de práctica pedagogía y didáctica*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional,
- Beltrán, Y. et al. (2008). *Concepciones y prácticas pedagógicas de los profesores que enseñan ciencias naturales y ciencias humanas en programas de ingenierías en dos universidades colombianas*. Bucaramanga.

- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1985). *La Investigación en Ciencias Sociales: Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: UNIANDES.
- Calderón I. A. et al. (2010). Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista de Estudios Socio jurídicos*. (12) pp. 337-364. [Disponible en línea] <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=73313677015> [consultado el 15 de mayo de 2011]
- Carr, Wilfred. (1996). *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Carreño H., F. (2001). *Enfoques y principios teóricos de la evaluación*. 5ª ed., México: Trillas,.
- May M., J. D. (1998). *Lógica simbólica*. México: Cecsá.
- Cortina, A. (s.f.). *Democracia, ciudadanía y los límites de la convivencia*. [Disponible en: <http://www.cervantes.de/nueva/es/biblioteca/archivo-digital/cortina.php>. [Consultado en abril 07 de 2011]
- Cruz, C. (2008, julio). ¿Ser o no ser?. *Revista Crítica* (8), México [Disponible en línea]. <http://www.criticadelostuxtlas.com/2008/06/el-rincn-de-la-pea-literaria.html>. [consultado el 05 de mayo de 2011].
- Chaux, E. (2008, enero-marzo). Retroalimentar y crecer. *Revista Al Tablero*. (44), [Disponible en] <http://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalue-37909.html>. [citado el 13 de mayo de 2011]
- De Zubiría S. M. (1994). *Teoría de las seis lecturas*. Bogotá: Fundación “Alberto Merani”.
- De Zubiría S. M. (1994). *Tratado de pedagogía conceptual*. Bogotá: Fundación “Alberto Merani”.
- Díaz Quero, D. (2006). *La práctica pedagógica desde una perspectiva etnográfica*. [Tesis Doctoral]. Estado del Táchira, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental “El Libertador”.
- Dilthey, W. (1988). *Teoría de las concepciones del mundo*. Madrid: Alianza.
- Dussel, E. (1988). *Introducción a la filosofía de la libertad*. México: Nueva América.
- Eslava, J. (2009). *A favor de un tiempo para leer: En entrevista al capitán centella*. Lima: Alfaguara.
- Fierro E., M. (1999). *Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *La etnografía*. Barcelona: Paidós.
- Galeano, M. E. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa: El giro en la mirada*. Medellín: La Carreta.
- Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.

- Gallego A., M. (1999). Investigación sobre el pensamiento del profesor: aproximaciones al estudio de las teorías y creencias de los profesores. *Revista española de pedagogía* (189). Madrid:
- Gil P., D. y Martínez T., J. (1998). *La evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje de las ciencias*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Giordan, A. y De Vecchi, G. (1999). *Los orígenes del saber: De las concepciones personales a los conceptos científicos*. Sevilla: Diada.
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1998). *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Habermas, J. (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Tauros.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1983). *Etnografía*. Barcelona: Paidós.
- Henao, B. L. y Sticich, M. S. (2008). Educación en ciencias y argumentación: La perspectiva de Toulmin como posible respuesta a las demandas y desafíos contemporáneos para la enseñanza de las ciencias experimentales. *Revista electrónica de enseñanza de las ciencias*. (7)1,
- Hernández P., U. (2010). *La lectura y la escritura como problema de formación en Colombia: Informes pruebas PISA 2009*. [Disponible en: <<http://www.iered.org/miembros/ulises/2010/>> [citado en 13 de mayo de 2011]
- Hernandez Z., M. (2007). *Prácticas y concepciones de profesores y estudiantes ante la enseñanza de la filosofía*. [Tesis de Maestría]. Bucaramanga. Universidad Industrial de Santander. Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de educación.
- Infante R., I. (2006). *Autorreflexión sobre la propia práctica pedagógica en la clase de contabilidad, desde una etnografía*. [Tesis de Maestría en Pedagogía]. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander. Facultad de Ciencias Humanas; Escuela de Educación.
- Isarra, M. (2007, septiembre 9). *Importancia de la lectura*. Bogotá: El Espectador.
- Jiménez, A., M.P. y Díaz, J. (2003). Discurso en el Aula y Argumentación en las clases de Ciencias: Cuestiones Teóricas y Metodológicas. En: *Revista de Investigación Didáctica* (21). Santiago de Compostela.
- Kalmanovitz, S. (2008, marzo 14). La enseñanza de la economía. *El Espectador*, p.3c
- Kant, E. (2001, julio). Pedagogía. *Revista Perspectivas*. (XXIII)3. [Citado 02 junio 2011]. Disponible en: <http://ulisesbabiloniasapereaude.blogspot.com/2008/04/el-concepto-de-educacin-en-kant-la.html>.

- Kant, E. (1981). *Filosofía de la historia: ¿Qué es la ilustración?* Buenos Aires: Nova.
- La Cueva, A. (1993). *Por una didáctica a favor del niño*. Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo.
- Lanza S.,C.(2007). *Las concepciones de práctica pedagógica de las y los estudiantes de la licenciatura en pedagogía*. [Trabajo de Investigación]. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad de Ciencias de la Educación.
- Leal, F. (2008, diciembre). Efecto de la formación docente inicial en las creencias epistemológicas. *Revista de Psicología* (26)2. Lima.
- Lerner, D. (2001). *Para transformar la enseñanza de la lectura y la escritura*. México: Biblioteca para la actualización del maestro.
- Lessing, D. (2004). *La extinción del hombre culto*. En:
<http://mareacultural.blogspot.com/2010/04/doris-lessing-la-extincion-del-hombre.html>. [en línea]. "[consultado el 04 de mayo de 2011]
- Manzano, M. y Huertas A. (2004). *Lógica para principiantes*. Madrid: Alianza.
- Mckernan J. (1999). *Investigación acción y currículo: Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Morata.
- Monroy F., M. (2008). El pensamiento didáctico del profesor: un estudio con profesores de ciencias histórico sociales del colegio de bachilleres y del colegio de ciencias y humanidades. *Revista en línea*. Disponible en <http://www.reduc.cl/raes.nsf/0/041da27d1d11a95f04256baa0072129c?OpenDocument>. México, No. 2, 2008.
- Montero, L. (1987). *Las prácticas de enseñanza en la formación de. Concepciones de práctica pedagógica. los profesores: sentido curricular y profesional*. Santiago de Chile: Actos Symposium.
- Morin, E. (1998). *Sobre las reformas de la universidad: La universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Alianza.
- Pajares, F. (1992). Creencia de los profesores e investigación educativa. *Revista de investigación educativa*. (32)3, p. 91.
- Pasmanik V., D. (2002) *Las prácticas pedagógicas en el aula: Un estudio de caso en la asignatura de química*. [Trabajo de Grado]. Santiago de Chile: Universidad de Santiago de Chile. Departamento de Química.
- Perafán, G y Aduriz-Bravo, A. (2002) *Pensamiento y conocimiento de los profesores*. Bogotá: UPN. COLCIENCIAS.
- Pérez, M. y Bustamante, G. (1986). *Evaluación escolar: ¿resultados o procesos?* Bogotá: Magisterio.
- Platón. La República. Libro VII. *El mito de la caverna*. En: Ferrater M. J. (1979). *Diccionario de Filosofía*. Barcelona: Alianza.

- Porlan A., R. y Martín Del P., R. (1996). Ciencia, Profesores y Enseñanza: Unas relaciones complejas. En: *Revista. Didáctica de las ciencias experimentales* (3)8. Barcelona.
- Restrepo G., B. (1997). *Investigación en educación*. Bogotá: Corcas editores.
- Ross W., D. (1957). *Introducción a la vida, obra y pensamiento de Aristóteles*. Buenos Aires: Suramericana.
- Rousseau. Citado por Vargas Guillen y Cárdenas M. L.(2004). *Filosofía Pedagogía y enseñanza de la filosofía*. Bogotá: UPN.
- Schunk, D. H. (1991). Learning theories: an educational perspective. *Journal of educational psychology*. New York: Mcmillan.
- Universidad Industrial de Santander. *Proyecto Educativo Institucional: Misión*. Bucaramanga:UIS. Disponible en: <http://www.uis.edu.co/webUIS/es/acercaUIS/index.html>, [consultado el 13 junio de 2011]
- Universidad privada de Bucaramanga (2005). *Proyecto Educativo Institucional. Perspectiva Estética*. Bucaramanga.
- Universidad privada de Bucaramanga. (2008). *Departamento de Estudios Sociohumanísticos: Componente académico*. Bucaramanga.
- Universidad privada de Bucaramanga. (2008). *Guía de Cátedra de la asignatura Lógica y Argumentación*. Bucaramanga.
- Urbina C., J. (2005). *Maestros que apasionan por el aprendizaje. Estudio de caso en la facultad de educación de la universidad Francisco de Paula Santander de Cúcuta*. [Tesis de maestría en Pedagogía]. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander. Facultad de Ciencias Humanas; Escuela de Educación.
- Utges, G. (2006). El pensamiento de los profesores. Algunas reflexiones sobre el estado del arte. *Revista. Itinerantes* (4).Popayán.
- Vargas G., G. y Cárdenas M., L. (2004). *Filosofía Pedagogía y enseñanza de la filosofía*. Bogotá: UPN.
- Weston, A. (2008). *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel. 2002.
- Zambrano, A. (2002). *Pedagogía, educabilidad y formación de docentes*. Santiago de Cali: Artes gráficas de Valle.
- Zohar, A. y Nemet, F. Fostering Student's Knowledge and Argumentation Skills Through Dilemmas in Human Genetics. *Journal of Research in Science Teaching*, 39. p.p. 35-62. Citado por JIMÉNEZ, Alexandre, M. P. y DÍAZ, Joaquín. Discurso en el Aula y Argumentación en las clases de Ciencias: Cuestiones Teóricas y Metodológicas. En: *Revista de Investigación Didáctica*. Santiago de Compostela, No. 21, 2003.