

LA PEDAGOGÍA DE GÉNEROS TEXTUALES Y EL ANDAMIAJE  
CURRICULAR COMO UNA MEDIACIÓN DIDÁCTICA  
PARA LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS FILOSÓFICOS

---

The Pedagogy of Textual Genres and Curricular  
Scaffolding as a Didactic Mediation  
for the Comprehension of Philosophical Texts

*HERNANDO ENRIQUE HURTADO BALLESTAS\**

hhurtado@uninorte.edu.co

<https://orcid.org/0009-0005-5454-4251>

Universidad del Norte, Colombia

<https://ror.org/0350h3282>

*NAYIBE DEL ROSARIO ROSADO MENDINUETA\*\**

nrosado@uninorte.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-1865-2464>

Universidad del Norte, Colombia

<https://ror.org/0350h3282>

*ANDRÉS FERNANDO FORERO GÓMEZ\*\*\**

fforeroa@uninorte.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-3931-2434>

Universidad del Norte, Colombia

<https://ror.org/0350h3282>

- 
- \* Máster en Educación por la Universidad del Norte, especialista en Gestión Educativa por el Politécnico Gran Colombiano y licenciado en filosofía y Teología por la Universidad Santo Tomás. Ha sido catedrático del Departamento de Español de la Universidad del Norte. Sus áreas de investigación son: modelos pedagógicos, currículo, pedagogía de géneros textuales, filosofía y teología. Índice h: 1
- \*\* Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad del Atlántico, máster en Educación con mención en Enseñanza del Inglés por la Universidad del Norte y licenciada en Lenguas Modernas por la Universidad del Atlántico. Es profesora asociada y directora del Departamento de Español de la Universidad del Norte. Sus áreas de investigación son: conciencia lingüística, enseñanza-aprendizaje de las lenguas y lenguaje y contexto educativo. Índice h: 11
- \*\*\* PhD en Spanish por la Universidad de Iowa, máster en Literatura y profesional en Estudios Literarios por la Pontificia Universidad Javeriana. Es profesor asistente del Departamento de Español y director del Programa de Lectura, Escritura y Comunicación Oral en las disciplinas de la Universidad del Norte. Sus áreas de investigación son: lectoescritura y oralidad a través del currículo, inteligencia artificial en educación, narrativas transmedia y literatura latinoamericana contemporánea. Índice h: 3

**Forma sugerida de citar:** Hurtado Ballestas, Hernando Enrique, Rosado Mendinueta, Nayibe del Rosario, Forero Gómez, Andrés Fernando. (2026). La pedagogía de géneros textuales y el andamiaje curricular como una mediación didáctica para la comprensión de textos filosóficos. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (40), pp. 243-267.

### Resumen

Para hacer más accesibles a los estudiantes de escuela media y secundaria los textos filosóficos, estos deben ser simplificados y aclarados lingüísticamente: los términos empleados para la enseñanza de la asignatura no deben contener oraciones largas y complicadas ni estructuras gramaticales complejas que dificulten su comprensión. En este artículo se muestran los resultados de una investigación-acción donde se diseñó y desarrolló una secuencia didáctica según la pedagogía de los géneros textuales (PGT) de la escuela de Sídney y el andamiaje curricular propuesto por Bruner. La propuesta se aplicó en un colegio de la región Caribe colombiana con población socioeconómicamente vulnerable, utilizando como texto central la *Alegoría de la caverna* de Platón, obra frecuentemente leída en educación media. Los hallazgos muestran que la integración de PGT y andamiaje curricular favoreció la comprensión literal e inferencial de los estudiantes, al permitirles identificar el género discursivo, analizar estructuras semánticas y reconocer recursos léxico-gramaticales. La experiencia evidenció, además, que la mediación docente y la participación de los estudiantes fueron factores decisivos para convertir la lectura filosófica en una práctica accesible y significativa. Este estudio confirma el potencial de la PGT como estrategia para democratizar el acceso a la filosofía en la educación media, al superar la tendencia a la memorización mecánica y abrir espacios para la reflexión crítica.

### Palabras clave

Enseñanza de la filosofía, ciencias de la educación, texto filosófico, mediación didáctica, lectura, currículo.

### Abstract

To make philosophical texts more accessible to middle and high school students, they must be simplified and clarified linguistically: the terms used to teach the subject should not consist of long, complicated sentences or have complex grammatical structures that make them difficult to understand. This article presents the results of an action research project in which a teaching sequence was designed and developed based on the Sydney School's Pedagogy of Textual Genres (PGT) and the Curricular Scaffolding proposed by Bruner. The proposal was implemented in a school in the Caribbean region of Colombia with a socioeconomically vulnerable population, using Plato's *Allegory of the Cave*, a work frequently read in secondary education, as the central text. The findings show that the integration of PGT and curricular scaffolding promoted students' literal and inferential comprehension by enabling them to identify discursive genre, analyze semantic structures, and recognize lexical-grammatical resources. The experience also showed that teacher mediation and student participation were decisive factors in making philosophical reading an accessible and meaningful practice. This study confirms the potential of PGT as a strategy for democratizing access to philosophy in secondary education, overcoming the tendency toward rote memorization and opening spaces for critical reflection.

### Keywords

Philosophy Teaching, Educational Sciences, Philosophical Text, Didactic Mediation, Reading, Curriculum.



## Introducción

La filosofía ha sido destacada por la UNESCO (2009) como esencial en el desarrollo del pensamiento crítico, una competencia clave para enfrentar los desafíos de nuestra sociedad. Desde esta perspectiva, Nagel (1995) resalta que el aprendizaje de la filosofía facilita que el estudiante sea más tolerante y crítico frente a diversas perspectivas. Corcelles y Castelló (2013) relacionan este aprendizaje con elementos propios del pensamiento crítico como la problematización, la conceptualización y la argumentación. De igual manera, Echeverría (2004) señala habilidades de pensamiento promovidas por la filosofía como la producción de buenas razones, ejemplos y contraejemplos o el descubrimiento de diversas visiones de mundo (así como de contradicciones entre ellas).

En Colombia, el artículo 31 de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), define la filosofía como un área esencial en la educación media, lo que ha motivado múltiples interpretaciones pedagógicas y metodológicas. A lo largo de los años, la enseñanza de esta disciplina ha oscilado entre concepciones que enfatizan en sus etapas históricas (historia de las ideas) y las competencias específicas de pensamiento filosófico, con directrices como las establecidas por UNESCO (2011) y desarrolladas en Colombia en el escrito titulado “Orientaciones pedagógicas para la enseñanza de filosofía en educación media” (MEN, 2010). Esta discusión pone de relieve la relevancia y la actualidad del tema, pues aún persisten tensiones entre la normatividad oficial y las prácticas pedagógicas cotidianas.

A pesar de estos avances, la enseñanza de la filosofía en Colombia presenta desafíos importantes (Coppolecchia, 2012; Paredes & Carmona, 2019), especialmente en la aplicación práctica de directrices pedagógicas que, a menudo, permanecen ambiguas o insuficientes para guiar efectivamente la práctica docente. Este desafío se complica con los cambios en la estructura del examen de Estado para bachilleres colombianos (Pruebas SABER 11), donde el área de filosofía fue combinada con castellano en la prueba de evaluación de lectura crítica (ICFES, 2013). Este cambio ha generado una discusión acerca del rol de la filosofía en el currículo, cuestionando si su integración ha instrumentalizado la disciplina reduciéndola a una herramienta al servicio de la comprensión lectora más que un campo de estudio que contribuye al pensamiento crítico y la reflexión ética.

El problema central que aborda este estudio es que los estudiantes de educación media encuentran serias limitaciones para comprender textos filosóficos originales, cuya complejidad lingüística y conceptual suele llevar a los docentes a reemplazarlos por manuales escolares simplifica-

dos. Esta práctica, aunque busca facilitar la comprensión, reduce las oportunidades de los jóvenes para interactuar con el pensamiento filosófico en sus formas más originales (Velásquez, 2002; Prada Londoño, 2012). Así, la lectura de la filosofía se restringe a un nivel literal, sin alcanzar la interpretación crítica y reflexiva que caracteriza a la disciplina.

Para lidiar con este desafío se han formulado diversas estrategias pedagógicas centradas en la experiencia y las preocupaciones de los estudiantes. Nava Preciado (2022) sugiere que, al permitir que los estudiantes descubran la relevancia de las cuestiones filosóficas en su propia vida, se puede fomentar una actitud filosófica que enriquezca su comprensión y apreciación del saber filosófico. Además, para adaptar la reflexión filosófica a las realidades específicas de América Latina, autores como Paredes y Carmona (2019) han desarrollado orientaciones pedagógicas que abogan por una descolonización del pensamiento filosófico en las aulas. Estos enfoques buscan alejarse de los paradigmas eurocéntricos y fomentar un pensamiento crítico que sea más relevante para los estudiantes de la región, abordando directamente las necesidades y desafíos de sus contextos socioculturales.

Rangel Díaz (2020) establece que el énfasis en la reproducción acrítica de ideas filosóficas impide que estas asignaturas promuevan la reflexión y el pensamiento crítico. En una línea similar, García Guzmán (2019) subraya la importancia de vincular los saberes filosóficos con la experiencia situada de los estudiantes, para evitar que la enseñanza se limite a la mera reproducción teórica.

Un proceso clave en la enseñanza y reflexión filosófica es la selección de los textos. En general se considera que estos son muy complejos para los estudiantes, lo que lleva a los profesores a optar por guías escolares en lugar de los originales disciplinares (Pinto *et al.*, 2011). Esta elección busca facilitar la comprensión, dado que los estudiantes a menudo encuentran dificultades para entender y develar las ideas representadas en estos textos. De igual forma, Coppolecchia (2012) y Monserrat Molas (2010) señalan que la comunicación filosófica es escurridiza y se manifiesta en diversos géneros, lo que añade una capa de complejidad. Adicionalmente, Prada Londoño (2012) argumenta que los textos filosóficos a menudo no están dirigidos a los estudiantes, quienes carecen de la capacidad de seguir la argumentación necesaria para entender plenamente estos textos.

Sin embargo, Velásquez (2002) sugiere que el principal problema en la enseñanza de la filosofía no radica en los textos mismos, sino en cómo los profesores los utilizan sin fomentar una actitud crítica en los estudiantes. La habilidad lectora crítica es fundamental para el aprendi-



zaje de la filosofía. Rangel Díaz (2020) destaca la importancia de la lectura como una herramienta para desarrollar el pensamiento crítico, esencial para la discusión y la adopción de posturas informadas. Paredes y Carmona (2019) enfatizan en que fomentar el pensamiento crítico es una tarea fundamental de la filosofía, permitiendo a los estudiantes generar reflexiones autónomas. Esta idea es coherente con la propuesta de Adorno (2020) de un proyecto educativo enfocado hacia la emancipación y la propia determinación “en todos, y verdaderamente en todos, los puntos de nuestra vida” (p. 125).

Ramírez y Bonilla (2019) destacan que la enseñanza de temas filosóficos depende significativamente “de la interpretación del docente sobre la prescripción curricular, así como de su grado de especialidad y del conocimiento de la disciplina” (p. 96). Este proceso debe ser liderado por el docente desde una postura disciplinar que facilite la comprensión de los escritos filosóficos para enriquecer a los estudiantes con las ideas contenidas en ellos. Los autores enfatizan la importancia de tratar “la enseñanza de la filosofía como un discurso especializado que ayudará a construir redes intertextuales en torno a la estructura de conocimiento propio de la disciplina” (p. 106)

La efectividad de este enfoque especializado se ve comprometida cuando la enseñanza de la lectura no se considera transversal a todas las disciplinas. Muchos creen erróneamente que el desarrollo de habilidades lectoras se limita al lenguaje y no se extiende a otros campos del conocimiento, lo que repercute directamente en el aprendizaje de la filosofía. Fernández Martín (2020) y Petit (2003) argumentan que los maestros de otras disciplinas a menudo descuidan esta tarea crucial, por ello subrayan la necesidad de que los docentes desarrollen una didáctica que integre tanto el dominio disciplinar como las habilidades lectoras específicas de la disciplina.

De este modo, la idea a defender en este artículo es que la pedagogía de géneros textuales (PGT) y el andamiaje curricular, constituyen estrategias capaces de superar las limitaciones de comprensión literal y posibilitar el acceso a una lectura crítica de los textos filosóficos. Al analizar las necesidades pedagógicas en la enseñanza de la filosofía, es esencial considerar cómo estas pueden ser satisfechas por la PGT, especialmente en lo que concierne a la enseñanza de la lectura.

El objetivo principal de este estudio es diseñar e implementar una secuencia didáctica que favorezca la comprensión literal e inferencial de un texto filosófico clásico (*Alegoría de la Caverna* de Platón) en estudiantes de décimo grado de secundaria. De ahí se deriva la importancia

de articular estrategias que permitan no solo acceder a las ideas filosóficas, sino también desarrollar autonomía y posicionamientos críticos frente al contenido.

La PGT se ha destacado por su implementación en diversos contextos educativos y áreas del conocimiento. La metodología “leer para aprender” (LPA), basada en la PGT, ha demostrado su efectividad en la enseñanza de ciencias y lenguas, fortaleciendo habilidades de lectoescritura y comunicación oral (Herazo *et al.*, 2021). Estos hallazgos respaldan la pertinencia de explorar su aplicación en el ámbito de la filosofía, un campo poco investigado en Colombia.

La estructura del artículo es la siguiente: en primer lugar, se presentan los fundamentos pedagógicos y lingüísticos de la PGT y del andamiaje curricular; en segundo lugar, se describe la metodología de investigación-acción utilizada; posteriormente, se exponen los resultados obtenidos con la implementación de la secuencia didáctica; finalmente, se discuten las conclusiones y proyecciones de esta experiencia para la enseñanza de la filosofía y la formación docente.

248



## Fundamentos de la PGT y el andamiaje curricular

La lectura de textos filosóficos presenta desafíos particulares para estudiantes de nivel medio y superior debido al uso frecuente de lenguaje abstracto, estructuras argumentativas complejas y una alta densidad conceptual. Estas características hacen que, en varias ocasiones, los formandos experimenten dificultades para identificar las ideas centrales y establecer relaciones lógicas en el discurso. Como señalan algunos trabajos, tales dificultades no se deben únicamente a la naturaleza intrínsecamente compleja de los textos, sino también a la ausencia de estrategias pedagógicas que apoyen su abordaje. De este modo, sin una mediación didáctica adecuada, la comprensión queda reducida a lo literal, impidiendo la interacción crítica con el contenido, lo que confirma la advertencia de Alarcón (2024) acerca de que la filosofía corre el riesgo de permanecer en la pura teoría si no se articula con prácticas pedagógicas que la continúen en la tarea educativa.

### *La PGT: entre lenguaje, cultura y aprendizaje*

Esta pedagogía tiene su origen en la lingüística sistémico-funcional (LSF), desarrollada por Halliday y posteriormente enriquecida por Martin, Hasan y Matthiessen (Unsworth, 2000). Esta corriente, con aplicaciones en

semiótica, gramática y análisis del discurso, se ha mostrado especialmente útil para los escenarios educativos, pues facilita comprender cómo el lenguaje estructura y transmite conocimiento. Como señalan Acevedo *et al.* (2023), el potencial de la LSF reside en que permite vincular la producción textual con los contextos socioculturales en los que se generan.

En este marco, la PGT se concibe como un enfoque educativo para el desarrollo de la lectura y la escritura, reconociendo que los géneros textuales son prácticas sociales que organizan la comunicación y el aprendizaje. Martin (1992) los define como “actividades sociales con estructura esquemática, dirigidas hacia metas específicas” (p. 505), y en 1997 subraya su carácter secuencial, ya que reflejan procesos sociales dentro de una cultura. Rose y Martin (2012) y Moss (2016) coinciden en que el conocimiento no circula de manera aislada, sino a través del lenguaje y las interacciones situadas.

Más allá de esta dimensión lingüística, la PGT debe comprenderse como un enfoque cultural. En esta línea, Esparza Urzúa (2024) recupera a Cassirer y Natorp para mostrar que toda práctica formativa es inseparable de la cultura y que los símbolos (lenguaje, mito, arte, ciencia) son mediaciones pedagógicas que configuran la experiencia. Esto refuerza la pertinencia de la PGT para el caso de la filosofía, dado que los textos filosóficos no son meros vehículos de información, sino formas simbólicas que requieren un aprendizaje guiado para ser comprendidas en toda su complejidad.

La PGT se implementa mediante un ciclo de enseñanza y aprendizaje estructurado en tres fases: *deconstrucción*, en la que se analiza un texto modelo para comprender su propósito, su estructura y sus recursos lingüísticos, *construcción conjunta*, cuando docentes y estudiantes producen un nuevo texto del mismo género de forma guiada y *construcción independiente*, en la que los estudiantes aplican lo aprendido y producen textos de manera autónoma (Martin y Rose, 2005; Fernández & Moyano, 2021).

Este ciclo ha demostrado ser eficaz en múltiples contextos porque permite un andamiaje gradual que lleva a los estudiantes desde la comprensión literal hacia niveles inferenciales y críticos. Benítez *et al.* (2021) destacan su potencial para fortalecer la literacidad disciplinar, mientras García Parejo y Blanco (2020) lo vinculan directamente con la escritura académica.

### *Adaptaciones: la metodología LPA*

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la PGT también se ha adaptado a diversos contextos educativos, de forma notable resalta la metodología LPA (Rose, 2004; Rose & Acevedo, 2006). Esta metodología refuerza el



andamiaje en la lectura y escritura mediante un ciclo de interacción en el aula basado en: preparación, respuesta, evaluación y elaboración. Incluye tres etapas clave: *preparación para la lectura*, en la que se contextualiza el texto y se identifican sus estructuras, *lectura detallada*, que promueve la comprensión en niveles literal, inferencial y crítico, y *preparación para la escritura y reescritura independiente*, en la que los estudiantes producen nuevos textos aplicando los modelos trabajados.

Benítez *et al.* (2021) y Rose y Acevedo (2006) muestran que este proceso potencia la autonomía en la escritura académica, consolidando competencias que trascienden la disciplina de lengua. En esta perspectiva, la PGT no se limita a enseñar formatos de texto, sino que fomenta un “diálogo” entre el lector y el documento leído, como enfatiza Sánchez Chévez (2014). Aquí el estudiante no se reduce a decodificar, sino que interactúa con el texto desde procesos cognitivos avanzados que posibilitan el pensamiento crítico.

250



### *El andamiaje curricular: de la teoría a la práctica educativa*

La noción de andamiaje tiene raíces en la teoría de la zona de desarrollo próximo (ZDP) de Vygotsky (1987), según la cual el aprendizaje ocurre de manera óptima cuando el estudiante se enfrenta a tareas que, aunque exceden inicialmente sus capacidades, pueden resolverse con apoyo. Bruner (1983 citado en Walqui, 2006) desarrolló esta idea al conceptualizar el andamiaje como el acompañamiento progresivo que transfiere gradualmente la responsabilidad al aprendiz.

En este estudio, el andamiaje se entiende en clave curricular, articulando tres niveles: macro, meso y micro. El *nivel macro* corresponde a los lineamientos generales (PEI, planes de estudio, mallas curriculares) que definen la estructura y secuencia de los aprendizajes (Posner, 2005; Rosado Mendinueta, 2020). Por otra parte, el *nivel meso* se centra en la concreción de objetivos, recursos y metodologías que responden al contexto institucional (Fernández, 2020). Finalmente, el *nivel micro* se materializa en los planes de aula, unidades didácticas y evaluaciones, donde se define el trabajo directo con los estudiantes (Rosado Mendinueta, 2020).

La utilidad de esta visión ecológica radica en reconocer —como lo señala Barraza Niebles (2023) a partir de Bronfenbrenner (1977)— que el aprendizaje no depende de un único factor, sino de sistemas interrelacionados. Aplicado a la enseñanza de la filosofía, este enfoque implica que la comprensión lectora debe considerarse un eje transversal no exclusivo del área de lengua.

En este marco, las competencias propias de la filosofía —crítica, creativa y dialógica— (MEN, 2010) se fortalecen cuando el currículo se organiza como un andamiaje. Esto guarda relación con lo que Agüero (2022) propone: aceptar una norma significa aceptar un juego lingüístico e institucional, lo cual evidencia que el aprendizaje filosófico no ocurre al margen de las instituciones, sino en su seno. Por ello, el andamiaje curricular en filosofía no solo estructura los contenidos, sino que constituye al estudiante como miembro de una comunidad de pensamiento.

### *Conexión entre PGT y andamiaje curricular*

La convergencia entre la PGT y el andamiaje curricular radica en que ambas estrategias reconocen que aprender filosofía supone más que memorizar conceptos: es participar en prácticas discursivas e institucionales. Como plantea Alarcón (2024), la filosofía es una continuación de la educación por otros medios y requiere mediaciones didácticas que permitan a los estudiantes enfrentarse a textos complejos sin despojar a estos de su densidad conceptual. De igual modo, Esparza Urzúa (2024) muestra que la formación solo se entiende desde su inserción cultural y simbólica, y Agüero (2022) subraya que es el lenguaje institucionalizado el que posibilita la constitución de la comunidad filosófica.

251



## Metodología

Este estudio es una investigación-acción, entendida como un proceso participativo y reflexivo donde docentes e investigadores colaboran para transformar la práctica educativa mientras generan conocimiento (Kemmis & McTaggart, 2005). La elección de este enfoque responde a la necesidad de articular teoría y práctica en el contexto de la enseñanza filosófica, de modo que la comprensión de los textos y las transformaciones pedagógicas emerjan de la experiencia situada. Como plantea Alarcón (2024), la teoría no debe ser un marco externo sino un horizonte que se realiza en la acción misma del enseñar y aprender.

El diseño metodológico adoptó un carácter cíclico, compuesto por fases de diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión (Burns, 2010; Díaz Bazo, 2017). Este esquema permitió ajustar de manera continua la propuesta pedagógica según los avances y las dificultades observadas en el aula, garantizando una retroalimentación permanente entre los objetivos de enseñanza y las condiciones reales del aprendizaje

filosófico. Así, la iteración entre planificación y acción no fue un procedimiento mecánico, sino una estrategia reflexiva que posibilitó el refinamiento progresivo de las estrategias didácticas.

La investigación se llevó a cabo en una institución educativa mixta, privada y subvencionada por el sector público, situada en la zona suroccidental de Barranquilla (Atlántico, Colombia). Participaron 22 estudiantes de décimo grado y un docente-investigador a cargo de la asignatura de Filosofía, quien lideró el diseño y la aplicación de la propuesta pedagógica en diálogo permanente con el equipo investigador. Se obtuvo el consentimiento informado de directivos, docentes y estudiantes, asegurando la confidencialidad mediante el uso de pseudónimos y la participación voluntaria, en concordancia con los lineamientos éticos de la investigación educativa (Cohen *et al.*, 2018).

El eje del proceso investigativo fue el análisis textual de *Alegoría de la caverna*, de Platón, abordado mediante la LSF (Halliday & Matthiessen, 2014). Este enfoque permitió examinar la comprensibilidad del texto desde su estructura léxico-gramatical y su potencial semántico, lo cual resultó clave para diseñar estrategias de mediación que facilitaran el acceso de los estudiantes al pensamiento filosófico. La selección de este texto se sustentó en su centralidad filosófica y en la posibilidad de mostrar cómo un texto de alta densidad conceptual puede ser abordado mediante PGT y andamiaje curricular.

La recolección de información se efectuó a través de un conjunto articulado de estrategias cualitativas orientadas a triangular las evidencias y fortalecer la validez de los hallazgos. La observación participante y no participante permitió registrar la dinámica de las clases y la interacción discursiva en tiempo real (Lüdke & André, 1986). De forma complementaria, se recurrió a técnicas autoetnográficas y al análisis retrospectivo de grabaciones audiovisuales, con el propósito de profundizar en la comprensión de los procesos de mediación docente y de construcción colectiva del sentido (Ellis *et al.*, 2011). Asimismo, el análisis de los textos producidos por los estudiantes aportó información sobre el desarrollo de sus habilidades interpretativas y argumentativas (Bowen, 2009; Merriam & Tisdell, 2016). Finalmente, el diario de campo del docente-investigador funcionó como un dispositivo reflexivo que permitió documentar las tensiones, ajustes y aprendizajes surgidos durante la intervención (Schön, 1992; Badia & Becerril, 2016).

Los datos recogidos sirvieron de base para el diseño y la aplicación de una secuencia didáctica sustentada en la PGT y en los principios del



andamiaje curricular (Rose & Martin, 2012; Benítez *et al.*, 2021; Rosado Mendinueta, 2020). Esta secuencia integró decisiones macrocurriculares, como la selección del texto filosófico y sus objetivos de aprendizaje; mesocurriculares, relacionadas con la organización de actividades y evaluaciones formativas; microcurriculares, centradas en la planificación del aula y los instrumentos de mediación. El proceso se desarrolló en doce sesiones virtuales mediante Zoom y Google Meet, lo que permitió una interacción flexible y colaborativa entre los participantes.

La implementación siguió una secuencia progresiva de aprendizaje inspirada en los principios de la PGT. En una primera etapa se realizó la deconstrucción textual, momento cuando los estudiantes analizaron, con la guía del docente, la estructura del texto filosófico, su género discursivo, los rasgos argumentativos predominantes y los recursos léxico-gramaticales empleados por el autor. Este ejercicio permitió identificar la organización interna del discurso y reconocer los mecanismos lingüísticos que construyen su sentido filosófico, lo que facilitó el acercamiento a un texto de alta densidad conceptual como *Alegoría de la caverna*.

Posteriormente, se desarrolló la construcción conjunta, fase en la que el aprendizaje se consolidó mediante la interacción entre docente y estudiantes. A través de actividades de lectura crítica, subrayado de términos clave, elaboración de notas, discusión guiada y reescritura colaborativa, los participantes reconstruyeron colectivamente el significado del texto. En esta etapa, el papel del docente fue fundamental como mediador del proceso, orientando la reflexión sobre el lenguaje y promoviendo la co-construcción del conocimiento filosófico en un ambiente de diálogo.

Finalmente, la secuencia culminó con la construcción independiente, orientada a valorar el grado de apropiación alcanzado por los estudiantes. En este momento los participantes elaboraron interpretaciones y producciones escritas propias, aplicando de manera autónoma las estrategias discursivas trabajadas en las fases anteriores. Este cierre permitió evidenciar la transferencia del aprendizaje, pues los estudiantes lograron no solo comprender las ideas filosóficas abordadas, sino también expresarlas con mayor claridad y coherencia en sus propios textos.

Este encadenamiento permitió articular el andamiaje curricular — que asegura la coherencia entre los niveles macro, meso y micro— con la PGT —que ofrece las herramientas lingüísticas necesarias para abordar el pensamiento filosófico desde la experiencia comunicativa del aula— (Esparza Urzúa, 2024; Agüero, 2022).

Por último, la evaluación del proceso se centró en valorar la comprensión global alcanzada por los estudiantes y la eficacia de las estra-

teguas didácticas implementadas. Este ejercicio de análisis reflexivo permitió identificar avances, limitaciones y proyecciones de mejora para futuras iteraciones del ciclo investigativo (Kemmis & McTaggart, 2005), consolidando así una práctica de investigación docente que aprende de sí misma y se renueva en el hacer.

## Resultados

La investigación permitió identificar estrategias pedagógicas articuladas a los niveles macro, meso y micro del andamiaje curricular, diseñadas para facilitar el abordaje y la reflexión filosófica de los estudiantes en décimo grado. A continuación, se presentan los hallazgos más relevantes del proceso investigativo, organizados según las fases del andamiaje y las estrategias implementadas.

254



### *Estrategias de andamiaje a nivel macro*

El andamiaje macrocurricular se fundamentó en la tarea de brindar sustento a los estudiantes en la comprensión de textos filosóficos desde el plan de área de filosofía. Con este propósito, se seleccionó como texto central *Alegoría de la caverna*, de Platón, dada su riqueza metafórica y complejidad conceptual. Esta elección no fue meramente instrumental: buscó reforzar el valor de la filosofía en la vida cotidiana, en consonancia con la idea de que la educación filosófica debe transformar la existencia, y no quedar reducida a contenidos formales (Alarcón, 2024).

La PGT fue utilizada con el fin de mejorar la comprensión lectora aplicada a través de una secuencia didáctica. En coherencia con lo planteado por Rose y Martin (2012), se realizaron revisiones frecuentes al currículo para alinear los textos con los objetivos de aprendizaje. Este ejercicio permitió, además, resignificar la enseñanza de la filosofía como propone Blanco (2007) al replantear las metodologías tradicionales mediante la PGT.

Un extracto del plan de área evidencia la forma en que los estándares, logros, competencias, metodologías y evaluaciones fueron organizados de manera coherente con el andamiaje macrocurricular:

**Tabla 1**  
**Programación académica en la asignatura de Filosofía**  
**en el Colegio San Alberto Magno (primer periodo, 2021)**

<b>Estándar</b>	Comprende mediante ejemplos que la filosofía es una actividad común y necesaria que se aprende básicamente poniéndola en práctica
<b>Competencia</b>	Interpretativa, argumentativa, propositiva.
<b>Logro</b>	Reconoce la importancia de la filosofía y el pensamiento de los primeros estudios filosóficos.
<b>Evidencias de aprendizaje</b>	Aporta positivamente a la construcción grupal del conocimiento y al ambiente del grupo. Identifica los principios problemáticos que plantea la filosofía. Establece la importancia del estudio de la filosofía. Analiza las causas que llevaron a los griegos a filosofar. Genera y no se abstiene de participar en los debates del aula. Contextualiza situaciones entre historia y filosofía.
<b>Metodología</b>	Nombramiento de los estudiantes para definir el concepto de filosofía. Estrategia del concepto(s). Lectura comprensiva de textos. Explicaciones dialogadas. Actividades cartográficas.
<b>Evaluación</b>	Participación activa en clase. Desarrollo de talleres. Comprensión de textos. Pruebas tipo test.

Acto seguido al abordaje de la etapa macro curricular, se pasa a la segunda etapa del andamiaje, la cual es conocida como meso curricular.

### *Andamiaje a nivel meso*

En el nivel mesocurricular, la implementación de la secuencia didáctica se desarrolló en 12 sesiones, entre febrero y mayo de 2021. El texto fue abordado mediante un análisis de sus características discursivas, que permitieron clasificarlo dentro del género narrativo con estructura dialógica.

La composición del texto revela un uso del lenguaje conversacional entrelazado con la narración de sucesos, que se desarrolla a través de intervenciones sucesivas entre los personajes. Este rasgo dialógico, característico de la obra platónica, evidencia la intención de combinar la

exposición filosófica con la dramatización del pensamiento, lo que permite al lector participar activamente en la reconstrucción del sentido de la alegoría (Platón, 1992). En este diálogo entre maestro y discípulo se configura, además, un recurso didáctico fundamental: el tránsito progresivo del conocimiento sensible al inteligible mediante el intercambio de preguntas y respuestas.

El análisis narrativo de *Alegoría de la caverna* se realizó conforme a las fases de orientación, complicación, evaluación y resolución (Rose & Martin, 2012). Cada etapa permitió a los estudiantes reconocer progresivamente el contexto, los dilemas del prisionero liberado, las reflexiones filosóficas y la resolución final centrada en la “idea del bien”.

La lectura detallada de este diálogo permitió identificar recursos lingüísticos claves: metáforas, vocabulario abstracto, verbos imperativos y transitivos, todos ellos generadores de significados filosóficos profundos. Este ejercicio confirma lo que Esparza Urzúa (2024) señala: que la comprensión filosófica exige interpretar las formas simbólicas que median el conocimiento, en este caso, los géneros textuales narrativos y dialógicos.

La planificación de las sesiones fue meticulosa, con una progresión desde la comprensión básica hasta el análisis crítico. Tal estructuración, en línea con Fernández (2020), permitió una enseñanza reflexiva y flexible, ajustada a las necesidades emergentes del grupo. La integración de la LSF proporcionó una base sólida para fortalecer la escritura y por supuesto, lectura crítica.

Asimismo, la adaptabilidad del docente a las características del grupo fue un factor decisivo, confirmando la importancia de la flexibilidad metodológica tanto para mejorar la comprensión como para enriquecer la práctica docente (Lerner, 2007).

### *Estrategias de andamiaje a nivel micro*

En el nivel micro se organizaron cuidadosamente los objetivos, materiales y actividades de aula. La secuencia incluyó la activación de saberes previos, la contextualización del texto, la lectura detallada, la identificación de palabras clave y la reescritura colaborativa.

Se anticiparon dificultades de acceso a internet y herramientas tecnológicas, lo que exigió ajustes metodológicos para garantizar la participación equitativa de todos los estudiantes. Este nivel ilustra lo que Agüero (2022) plantea: que la filosofía y la educación se concretan en prácticas institucionales específicas, donde el lenguaje y la interacción constituyen al sujeto.



### *Los patrones de interacción*

El análisis de las clases evidenció la presencia de patrones de interacción del tipo iniciación-respuesta-evaluación (IRE) y sus variantes extendidas IRE-E. Un ejemplo significativo se presentó cuando, tras la visualización de un fragmento del film *The Matrix*, el docente planteó preguntas abiertas para guiar la reflexión sobre la noción de realidad. Primero interrogó a los estudiantes acerca de la primera pregunta que Neo formula a Morfeo después de despertar, a lo que un estudiante respondió que le preguntaba si lo que veía era real. El profesor continuó el diálogo pidiendo que identificaran la respuesta de Morfeo y otro estudiante recordó que este le replicaba con una reflexión: “¿Qué es real? ¿Podrías definir qué es real? Si hablas de lo que puedes ver, oler o sentir, son simplemente impulsos que interpreta el cerebro”. A partir de este intercambio, el docente llevó la discusión a un plano más personal, preguntando a los estudiantes qué entendían ellos mismos por realidad. Uno de ellos sintetizó su visión diciendo: “Lo que puedo ver o tocar”.

Este tipo de interacción refleja la secuencia tradicional de participación en el aula —el docente inicia, los estudiantes responden y finalmente el docente evalúa— pero al mismo tiempo abre espacio para extender las respuestas hacia reflexiones más profundas. Las preguntas no solo verificaban comprensión, sino que funcionaron como un andamiaje micro que permitió a los estudiantes conectar sus propias concepciones con el texto de Platón y construir significados compartidos. Tal como sostienen Benítez *et al.* (2021), las interacciones cuidadosamente estructuradas elevan la participación y fortalecen tanto la conexión cognitiva como la emocional con los contenidos filosóficos.

### *Lectura detallada e inferencial*

Durante la lectura detallada, los estudiantes identificaron vocabulario complejo, sinónimos y expresiones metafóricas. Para favorecer este proceso, el docente utilizó preguntas cerradas que guiaban la comprensión paso a paso. Por ejemplo, al abordar en el párrafo que da inicio de la etapa de orientación, preguntó qué estaba sujeto por cadenas en el texto. Un estudiante respondió con precisión: “las piernas y el cuello de los niños”. A continuación, el docente explicó que la expresión “de modo que” introducía una consecuencia y pidió identificarla. Otro estudiante señaló que dicha consecuencia era “permanecer allí y mirar solo delante de ellos”. Finalmente, al solicitar un sinónimo para la palabra “derredor”, un estudiante lo vinculó correctamente con “alrededor” o “entorno”.



Estos intercambios muestran cómo la mediación docente permitió que los estudiantes no solo reconocieran las ideas explícitas del texto, sino también el valor semántico de las expresiones, ampliando su vocabulario y fortaleciendo la comprensión literal. El diálogo guiado, por tanto, funcionó como un andamiaje efectivo que condujo a respuestas claras y precisas, evidenciando la capacidad de los estudiantes para subrayar y utilizar palabras clave en su lectura filosófica.

### *Reescritura literal e inferencial*

Durante las actividades de lectura detallada, los estudiantes plasmaron su comprensión literal en producciones escritas. En lugar de limitarse a repetir frases del texto, subrayaron palabras clave, buscaron sinónimos y elaboraron definiciones. Por ejemplo, un estudiante identificó “derredor” como sinónimo de “alrededor” y explicó cómo expresiones como “de modo que” indicaban relaciones de causa y consecuencia en la narrativa. Otro estudiante reforzó su comprensión al vincular los términos nuevos con ejemplos de uso cotidiano.

Estas evidencias muestran que el trabajo no se restringió a la decodificación, sino que los estudiantes lograron establecer conexiones semánticas, fortalecer su vocabulario y articular respuestas claras. El proceso evidencia la eficacia del andamiaje en guiar al estudiante hacia una lectura literal precisa, paso previo indispensable para alcanzar niveles inferenciales y críticos.

Un momento clave del proceso fue la reescritura inferencial de fragmentos de *Alegoría de la caverna*. En una de las producciones estudiantiles, el pasaje en el que Platón describe el regreso del prisionero liberado a la cueva fue reelaborado con un lenguaje más cercano y directo. Allí donde el texto original hablaba del “encandilamiento” del prisionero al volver a la oscuridad, el estudiante lo reescribió como una “ceguera momentánea por pasar de la luz a la penumbra”. Asimismo, sustituyó expresiones complejas por equivalentes más accesibles sin perder el sentido filosófico del argumento.

Esta reelaboración demuestra un dominio más profundo: los estudiantes no solo identificaron palabras clave, sino que lograron reorganizar las ideas y darles un nuevo giro expresivo. El ejercicio de parafraseo y sustitución revela la transición hacia una comprensión inferencial, en la que el contenido no se reproduce mecánicamente, sino que se reinterpreta de forma crítica y creativa.



### *Inferencias filosóficas*

En la etapa final del proceso, los estudiantes redactaron inferencias filosóficas a partir de su lectura de *Alegoría de la caverna*. Sus escritos mostraron cómo lograron conectar metáforas platónicas con significados más amplios sobre la educación y el conocimiento. Por ejemplo, varios interpretaron que “las cadenas” representan los sentidos y la ignorancia que estos producen, lo cual alude a una existencia limitada por percepciones inmediatas. Uno de los estudiantes explicó que la liberación de las cadenas simbolizaba el inicio de la educación, un camino difícil y forzado al comienzo, pero necesario para avanzar hacia el conocimiento verdadero.

Otro análisis destacaba el “encandilamiento” del prisionero como metáfora del tránsito entre la ignorancia y la verdad: primero, el dolor de enfrentarse a una luz desconocida, y luego la dificultad de volver a la oscuridad tras haber contemplado la claridad. En sus palabras, pasar de lo oscuro a lo luminoso equivalía a ascender desde la ignorancia hasta la contemplación de la Idea del Bien; mientras que descender de la luz a la penumbra simbolizaba el esfuerzo de enseñar a otros que permanecen en la caverna.

Estas inferencias revelan cómo los estudiantes fueron capaces de vincular símbolos del texto con nociones filosóficas complejas como la dialéctica ascendente, el conocimiento sensible y la idea del bien. La claridad de su redacción, el uso adecuado de términos como “educación”, “ignorancia” o “verdadero conocimiento”, y la coherencia argumentativa demuestran que alcanzaron un nivel reflexivo más allá de la comprensión literal.



### Discusión

Los hallazgos de esta investigación confirman que la integración entre la PGT y el andamiaje curricular constituye una estrategia eficaz para superar las limitaciones que los estudiantes suelen encontrar al abordar textos filosóficos. La secuencia didáctica implementada permitió demostrar que, mediante un andamiaje progresivo —desde lo macro hasta lo micro— los estudiantes desarrollaron competencias lectoras tanto literales como inferenciales, alcanzando un nivel de comprensión más profundo de *Alegoría de la caverna* de Platón.

En el nivel macro curricular, la actualización del plan de área de filosofía mostró la necesidad de revisar permanentemente los lineamientos para asegurar su relevancia y pertinencia. Este resultado se alinea con lo planteado por Blanco (2007), quien advierte que la PGT puede servir como instrumento para resignificar metodologías tradicionales. Ade-

más, confirma lo que Alarcón (2024) sostiene: la filosofía se convierte en continuación de la tarea educativa solo cuando se articula a estructuras institucionales que la legitiman y le otorgan sentido pedagógico. En este mismo nivel, tal como sugiere Posner (2005), una planificación curricular juiciosa permite que los contenidos se adapten a las necesidades particulares de cada población estudiantil, garantizando que los aprendizajes se vinculen con el contexto.

En el nivel meso, la organización de las 12 sesiones evidenció la importancia de planificar cuidadosamente cada etapa. Fernández (2020) señala que la claridad de objetivos y recursos didácticos no solo fortalece la enseñanza, sino que también propicia una actitud reflexiva y crítica. De manera complementaria, Rose y Martin (2012) y Benítez *et al.* (2021) han mostrado que la secuenciación de las fases de deconstrucción, construcción conjunta y construcción independiente facilita la apropiación progresiva de los géneros textuales. En este estudio, esa estructura resultó fundamental para guiar a los estudiantes desde una comprensión literal hasta niveles de análisis e inferencia.

El análisis del texto en clave de género narrativo y dialógico confirmó la relevancia de la LSF como soporte teórico. Esta perspectiva, como subraya Sánchez Chévez (2014), permite que la lectura sea entendida no como mera decodificación, sino como un “diálogo” entre el estudiante y el texto. De ahí que la identificación de metáforas, vocabulario abstracto y recursos semánticos en la caverna se haya convertido en una oportunidad para que los estudiantes ejercitaran la interpretación filosófica. Esparza Urzúa (2024) ayuda a comprender este hallazgo al recordar que las formas simbólicas —lenguaje, mito, arte, ciencia— median toda experiencia cultural y pedagógica, lo que hace indispensable abordarlas en la enseñanza de la filosofía.

En el nivel micro, las interacciones entre docente y estudiantes revelaron patrones de IRE y sus variantes extendidas. Estos funcionaron como formas de andamiaje micro que ofrecieron a los estudiantes oportunidades equitativas para construir significados. Tal resultado dialoga con los hallazgos de Benítez *et al.* (2021), quienes sostienen que las interacciones cuidadosamente guiadas incrementan la participación y el compromiso. Asimismo, la flexibilidad del docente para adaptar preguntas y actividades coincide con lo descrito por Lerner (2007) como capacidad adaptativa, esencial para responder a las necesidades cambiantes del aula. En línea con Agüero (2022), puede afirmarse que tales interacciones no son neutrales: se inscriben en prácticas institucionales que constituyen a los estudiantes como miembros de una comunidad filosófica.



La fase de lectura detallada y reescritura se reveló como un espacio clave para la transición de la comprensión literal a la inferencial. Los estudiantes lograron reorganizar pasajes del texto, sustituir expresiones y dotarlas de nuevo lenguaje, manteniendo el sentido filosófico original. Estos resultados coinciden con Ladrón de Guevara (2017), quien destaca que la PGT potencia la progresión hacia lecturas profundas, y con Espinosa Muñoz y Lázaro Canoles (2019), quienes subrayan el valor de la reescritura en la comprensión crítica. En esta línea, los estudiantes desarrollaron procesos de autorregulación y metacognición, al hacerse más conscientes de sus estrategias lectoras y de cómo ajustarlas según las demandas del texto.

La elaboración de inferencias filosóficas mostró cómo los estudiantes lograron vincular metáforas platónicas con nociones abstractas como la dialéctica ascendente, el conocimiento sensible y la idea del bien. Esta capacidad corrobora lo planteado por Fuzer *et al.* (2017): comprender la organización narrativa de un texto permite abordar con mayor eficacia sus dilemas filosóficos. Al mismo tiempo, confirma lo que el MEN (2010) señala como competencias específicas de la filosofía: crítica, creativa y dialógica.

Más allá de los hallazgos puntuales, este estudio revela limitaciones que deben ser consideradas. La implementación se restringió a un solo período académico y a un único texto filosófico, lo que dificulta generalizar los resultados a otros géneros, áreas o poblaciones. Además, el análisis se centró en el impacto a corto plazo, sin evaluar la sostenibilidad de las habilidades desarrolladas en el tiempo. Estos aspectos se alinean con la necesidad de, como señala Bruner (1986), dirigir la educación hacia el desarrollo de habilidades duraderas y transferibles.

Finalmente, debe resaltarse la importancia del apoyo institucional a los docentes. La efectividad de la PGT depende en gran medida de la formación y los recursos disponibles para quienes la implementan. En este sentido, se confirma la necesidad de que las instituciones educativas brinden soporte y acompañamiento continuo a los profesores, fortaleciendo así la posibilidad de que estas estrategias pedagógicas se consoliden y se extiendan a otros campos del saber.

En conjunto, los resultados y su discusión con la literatura especializada muestran que la articulación entre PGT y andamiaje curricular no solo facilita la comprensión literal de textos filosóficos, sino que abre camino hacia la interpretación crítica y la reflexión autónoma. De este modo, la enseñanza de la filosofía se distancia de la reproducción acrítica de contenidos (Rangel Díaz, 2020) y se acerca a la formación de sujetos



capaces de vincular el pensamiento filosófico con su propia experiencia situada (García Guzmán, 2019).

## Conclusiones

La aplicación de la estrategia didáctica basada en la PGT y en el andamiaje curricular permitió comprobar que estas perspectivas ofrecen herramientas eficaces para fortalecer la comprensión lectora de textos filosóficos complejos. En particular, los estudiantes lograron avanzar desde una comprensión literal hacia una interpretación inferencial, mostrando mayor capacidad para identificar vocabulario especializado, establecer relaciones de sentido y reelaborar el discurso filosófico en sus propias palabras.

Un factor decisivo en este proceso fue la participación activa de los estudiantes, propiciada por la mediación docente. La interacción guiada en el aula se consolidó como un espacio de construcción colectiva de significados que hizo accesible la filosofía sin sacrificar su densidad conceptual. La experiencia evidenció, además, que es posible trascender la memorización mecánica para alcanzar una comprensión crítica y reflexiva, en la que los textos se vinculan con los marcos de referencia y las experiencias vitales de los propios estudiantes.

El estudio también permitió reconocer limitaciones. La implementación se restringió a un solo período académico y a un único texto filosófico, por lo que los resultados no pueden generalizarse de manera amplia ni garantizan la sostenibilidad de las habilidades alcanzadas en el tiempo. Estos aspectos abren el camino para investigaciones posteriores que evalúen la permanencia de los aprendizajes, la aplicación en otros géneros textuales y disciplinas, así como el impacto en distintos contextos educativos.

Finalmente, se proyecta la necesidad de ampliar y diversificar la investigación sobre la PGT y el andamiaje curricular. Entre las líneas futuras destacan: evaluar la sostenibilidad de las competencias lectoras desarrolladas a largo plazo; aplicar estas estrategias a otros textos y áreas del conocimiento; integrar herramientas digitales que potencien el análisis textual; y fortalecer la formación docente para garantizar una implementación sólida y contextualizada de estas pedagogías.

En síntesis, los resultados muestran que la articulación entre PGT y andamiaje curricular no solo enriquece la enseñanza y abordaje filosófico, sino que constituye un camino prometedor para democratizar el acceso a la comprensión de textos complejos y para fomentar un pensamiento crítico y la reflexión constante en educación media.



## Bibliografía

- ACEVEDO, Claire, ROSE, David & WHITTAKER, Rachel  
2023 *Reading to Learn, Reading the World*. University of Toronto Press
- ADORNO, Theodor  
2020 Educación para la emancipación (1969). En G. Kadelbach (ed.), *Educación para la emancipación: conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)* (pp. 115-127). Madrid: Morata.
- AGÜERO, Gustavo Alfredo  
2022 Lenguaje, institución y persona. *Sophia, colección de filosofía de la Educación*, (33), 91-111. <https://doi.org/10.17163/soph.n33.2022.03>
- ALARCÓN, Jorge  
2024 La filosofía como una continuación por medio de la tarea educativa. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (36), 11-27. <https://doi.org/10.17163/soph.n36.2024.01>
- BADIA, Antoni & BECERRIL, Laura  
2016 Renaming teaching practice through teacher reflection using critical incidents on a virtual training course. *Journal of Education for Teaching*, 42(2), 224-238. <https://doi.org/10.1080/02607476.2016.1143146>
- BARRAZA NIEBLES, Mauricio  
2023 La teoría de los sistemas ecológicos de Urie Bronfenbrenner como marco para comprender la deserción universitaria. *Collectivus, Revista de Ciencias Sociales*, 10(2). <https://doi.org/10.15648/Collectivus.vol10num2.2023.3823>
- BENÍTEZ, Teresa, GUARIGUATA, Yanua & PÉREZ, Andrés  
2021 Pedagogía de géneros textuales para fomentar engagement en la escritura académica en educación superior. *Literatura y Lingüística*, 43, 309-348. <https://doi.org/10.29344/0717621X.43.2124>
- BLANCO, Elvira  
2007 *Aplicación de la pedagogía de género para el mejoramiento de las competencias lectora y escrita en el grado quinto* (Tesis de posgrado). Universidad del Norte.
- BOWEN, Glenn  
2009 Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- BURNS, Anne  
2010 *Doing Action Research in English Language Teaching: A Guide for Practitioners*. Nueva York: Routledge.
- BRUNER, Jerome  
1986 *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BRONFENBRENNER, Urie  
1977 Toward an Experimental Ecology of Human Development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>
- COHEN, Louis, MANION, Lawrence & MORRISON, Keith  
2018 *Research Methods in Education* (8ª ed.). Nueva York: Routledge.
- COPPOLECCHIA, Fernando  
2012 *La enseñanza y el aprendizaje de la lectura en filosofía: Estado de situación y relevamiento de recursos didácticos*. V Congreso Internacional de Letras. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. <https://bit.ly/4px0k8G>

- CORCELLES, Mónica & CASTELLÓ, Montserrat  
 2013 El aprendizaje de la filosofía mediante la escritura y el trabajo en equipo: percepciones de los estudiantes de Bachillerato. *Revista de Investigación en Educación*, 11(1), 150-169. <https://bit.ly/48nLTwx>
- DÍAZ BAZO, Claudia  
 2017 La investigación-acción en la educación básica en Iberoamérica: una revisión de la literatura. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(20), 159-182. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-20.iaeb>
- ECHEVERRÍA, Enrique  
 2004 *Filosofía para niños*. México DF: Aula Nueva SM.
- ELLIS, Carolyn, ADAMS, Tony & BOCHNER, Arthur  
 2011 Autoethnography: An overview. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 12(1), 10. <https://doi.org/10.17169/fqs-12.1.1589>
- ESPARZA URZÚA, Carlos  
 2024 Fundamentos filosóficos para una pedagogía de la cultura. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (37), 45-66. <https://doi.org/10.17163/soph.n37.2024.02>
- ESPINOSA MUÑOZ, Diana & LÁZARO CANOLES, Elías  
 2019 *Enseñar la lectura a partir de la pedagogía de géneros textuales*. Cartagena: Universidad de Cartagena.
- FERNÁNDEZ MARTÍN, Esteban  
 2020 *Problemas de escritura y redacción de textos: cuaderno de ejercicios para el estudiante universitario*. Jaén: Universidad de Jaén. <https://bit.ly/43X90wP>
- FERNÁNDEZ, Luis  
 2020 *El diseño curricular: la práctica curricular y la evaluación curricular*. Medellín: Pontificia Universidad Bolivariana.
- FERNÁNDEZ, José & MOYANO, Estela  
 2021 Propuestas de enseñanza de la lectura y la escritura con base en la lingüística sistémico-funcional: contextos anglófono e hispanohablante. *Delta*, 37(3), e202152956. <https://doi.org/10.1590/1678-460X202152956>
- FUZER, Cristiane, GERHARDT, Clarice & WEBER, Simone  
 2017 Etapas e fases da narrativa na perspectiva sistémico-funcional. *Cadernos do IL*, (52), 162-181. <https://doi.org/10.22456/2236-6385.67867>
- GARCÍA GUZMÁN, Oscar  
 2019 Ambientes filosóficos y lectura crítica para la enseñanza de la filosofía y el filosofar. *Educación y Ciencia*, (23), 219-236. <https://bit.ly/4oAIrFe>
- GARCÍA PAREJO, Isabel & BLANCO, Javier  
 2020 Cambios en la escritura de los estudiantes de un grado de maestro tras su participación en proyectos de innovación docente centrados en la didáctica de los géneros. *E-Aesla*, (6), 31-45. <https://bit.ly/3XW9IGX>
- HALLIDAY, Michael & MATTHIESSEN, Christian  
 2014 *Halliday's Introduction to Functional Grammar* (4ª ed.). Londres: Routledge.
- HERAZO, John, BECERRA, Teresa, GARCÍA MONTES, Pedro, SAGRE BARBOZA, Alba, ANAYA GIL, Carlos & PASTRANA, Jairo  
 2021 Reading to Learn and EFL Students' Construction of Spoken Biographical Recounts. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(1), 41-60. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n01a06>



ICFES

2013 *Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación: Alineación del Examen Saber 11*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

KEMMIS, Stephen & MCTAGGART, Robin

2005 Participatory Action Research: Communicative Action and the Public Sphere. En N. Denzin & Y. Lincoln (eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3ª ed., pp. 559-603). Thousand Oaks: Sage.

LADRÓN DE GUEVARA, Sandra

2017 *La pedagogía de géneros como estrategia pedagógica para la comprensión lectora* (Tesis de posgrado). Universidad del Norte.

LERNER, Delia

2007 *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México DF: FCE.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli

1986 *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

MARTIN, James

1992 *English Text: System and Structure*. Ámsterdam: Benjamins.

MARTIN, James & ROSE, David

2005 Designing Literacy Pedagogy: scaffolding asymmetries. En R. Hasan, C. M. Matthiessen & J. Webster (eds.), *Continuing Discourse on Language* (pp. 251-280). Londres: Equinox.

MERRIAM, Sharan & TISDELL, Elizabeth

2016 *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (4ª ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

MEN

2010 *Orientaciones pedagógicas para la filosofía en educación*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

MONSERRAT MOLAS, Jordi

2010 Sobre la escritura de la filosofía. *Alpha*, (31), 39-54. <https://doi.org/10.4067/S0718-22012010000200004>

MOSS, Gloria

2016 Teoría de género. En G. Moss, T. Benítez & J. Mizuno (eds.), *Textos que se leen en la universidad: una mirada desde los géneros discursivos en la Universidad del Norte* (pp. 15-34). Barranquilla: Ediciones Uninorte.

NAGEL, Thomas

1995 *¿Qué significa todo esto? Una brevísima introducción a la filosofía*. México: FCE.

NAVA PRECIADO, Jesús

2022 Enseñanza de la filosofía en adolescentes a partir de sus intereses y preocupaciones. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (33), 225-248. <https://doi.org/10.17163/soph.n33.2022.08>

PAREDES, Diana & CARMONA, Andrea

2019 Una propuesta de orientaciones pedagógicas desde la filosofía de Nuestra América para la enseñanza de la filosofía en Colombia. *Cuestiones de Filosofía*, 5(24), 21-48. <https://doi.org/10.19053/01235095.v5.n24.2019.9026>

PETIT, Michèle

2003 *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura* (3ª ed.). México DF: FCE.

- PINTO, Laura, MCDONOUGH, Graham & BOYD, David  
 2011 High School Philosophy Teachers' Use of Textbooks: Critical Thinking or Teaching to the Text? *Journal of Curriculum and Instruction*, 5(2), 45-78. <https://doi.org/10.3776/joci.2011.v5n2p45-78>
- PLATÓN  
 1992 *República* (libro VII; Trad. C. Eggers Lan). Madrid: Gredos.
- POSNER, George  
 2005 *Análisis de currículo* (3ª ed.). México DF: McGraw-Hill.
- PRADA LONDOÑO, Miguel Ángel  
 2012 Escritura y lectura: esbozo de un problema retórico, filosófico y didáctico. *Cuestiones de Filosofía*, (5), 36-46. <https://bit.ly/4olscLN>
- RAMÍREZ, Norma & BONILLA, Guillermo  
 2019 La enseñanza de la filosofía en el bachillerato en México: el profesor y su construcción intertextual de la disciplina. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 93-108. <https://doi.org/10.5209/RCED.55511>
- RANGEL DÍAZ, Gabriel  
 2020 Factores que dificultan el aprendizaje de la filosofía en los estudiantes universitarios. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 15(2), 121-154. <https://doi.org/10.15359/rep.15-2.6>
- ROSADO MENDINUETA, Nayibe  
 2020 La observación: técnica para la evaluación curricular. En D. Chamorro & M. Borjas (comps.), *Investigación evaluativa curricular: un camino a la transformación del aula* (pp. 120-153). Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- ROSE, David  
 2004 Sequencing and pacing of the hidden curriculum: How indigenous learners are left out of the chain. En J. A. Muller & B. Davies Morais (eds.), *Reading Bernstein, Researching Bernstein* (pp. 91-107). Londres: Routledge.
- ROSE, David & ACEVEDO, Cecilia  
 2006 Closing the gap and accelerating learning in the middle years of schooling. *Australian Journal of Language and Literacy*, 14(2), 32-45. <https://bit.ly/4pcpWrE>
- ROSE, David & MARTIN, James  
 2012 *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Sheffield: Equinox Publishing.
- SÁNCHEZ CHÉVEZ, Luis Enrique  
 2014 La comprensión lectora: hacia una aproximación sociocultural. *Diálogos*, 7(12), 7-16. <https://bit.ly/489fTxp>
- SCHÖN, Donald  
 1992 *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- UNESCO  
 2009 *Intersectoral Strategy on Philosophy*. París. <https://bit.ly/4oIKYGF>  
 2011 *La filosofía: una escuela de la libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar*. México.
- UNSWORTH, Len  
 2005 *Researching Language in Schools and Communities*. Nueva York: Bloomsbury Publishing.



VELÁSQUEZ, Rafael

2002 Dificultades para enseñar filosofía en la realidad escolar. *Cuestiones de Filosofía*, (3-4), 51-57. <https://bit.ly/48uoh9H>

VYGOTSKY, Lev

1987 Thinking and speech. En J. W. Rieber & A. S. Cartón (eds.), *The collected works of L. S. Vygotsky. Problems of general psychology* (vol. 1, pp. 39-258). Nueva York: Plenum.

WALQUI, Aída

2006 Scaffolding Instruction for English Language Learners: A Conceptual Framework. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(2), 159-180. <https://doi.org/10.1080/13670050608668639>

Declaración de Autoría - Taxonomía CRediT	
Autor/es	Contribuciones
<b>Hernando Enrique Hurtado Ballestas</b>	Conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, redacción (borrador original), redacción (revisión y edición).
<b>Nayibe Rosado Mendinueta</b>	Investigación, metodología, redacción (borrador original), redacción (revisión y edición).
<b>Andrés Forero Gómez</b>	Investigación, metodología, redacción (borrador original), redacción (revisión y edición).

267  


Declaración de uso de inteligencia artificial
Los autores Hernando Enrique Hurtado Ballestas, Nayibe del Rosario Rosado Mendinueta y Andrés Fernando Forero Gómez, del artículo titulado "La pedagogía de géneros textuales y el andamiaje curricular como una mediación didáctica para la comprensión de textos filosóficos", <b>DECLARAN</b> que la elaboración del documento no se apoyó con Inteligencia Artificial (IA).

Fecha de recepción: 30 de julio de 2024  
Fecha de revisión: 25 de marzo de 2025  
Fecha de aprobación: 20 de mayo de 2025  
Fecha de publicación: 15 de enero de 2026