

Didáctica para la enseñanza de la filosofía en la educación media

Una aproximación interpretativa de la didáctica empleada por el docente de filosofía de la Institución Educativa Liceo Campestre Jean Piaget del municipio de Chinú-Córdoba.

Autor:

Gari Andrés Pacheco Avilez

Asesor:

Esquelin Manuel Canchila Arrieta
Mg. Desarrollo social

Universidad Santo Tomás

Facultad de educación

Licenciatura en filosofía y pensamiento político y económico

Sincelejo, 23 de noviembre de 2020

Dedicatoria

A mis alumnos, exalumnos y futuros alumnos, quienes, además de dar sentido a mi quehacer, me inspiran a mejorar como docente.

Agradecimientos

A todos los que aportaron en mi formación como docente, a mis exalumnos con quienes me inauguré como profesor, a mi familia por su apoyo incondicional y a Dios por darme la sabiduría para llegar hasta este punto.

TABLA DE CONTENIDO

	pág.
Introducción.....	7
Capítulo I: Preliminares.....	8
1.1. Descripción, delimitación y formulación del problema.....	8
1.2. Objetivos de la investigación.....	13
1.3. Justificación.....	13
1.4. Estado de la cuestión	16
Capítulo II: Marco teórico de la investigación.....	20
2.1. Pedagogía.....	20
2.1.1 Práctica pedagógica y sus componentes.....	21
2.1.2. Otros componentes de la práctica pedagógica.....	24
2.2. Didáctica general.....	25
2.2.1. Principales conceptos de la didáctica general.....	27
2.2.2. Métodos de la didáctica general.....	28
2.3. Didáctica de la filosofía.....	31
2.3.1. Algunos métodos usados en la enseñanza de la filosofía.....	31
2.3.2. Enseñanza de la filosofía desde la educación problematizadora....	36
2.3.3. Paradigmas en la enseñanza de la filosofía.....	37
2.3.3.1. Superación del paradigma tradicional.....	39
2.3.4. El modelo adaptativo y el modelo suscitador.....	41
2.3.4.1. Enseñar a filosofar enseñar filosofía.....	42
Capítulo III: Sistema Metodológico de la Investigación.....	44
3.1 Perspectiva Epistemológica de la investigación.....	44

3.2 Paradigma metodológico de la investigación.....	47
3.3 Tipo de investigación.....	48
3.4 Técnica de recolección de datos y diseño del instrumento.....	51
3.5 Técnica de análisis de los datos.....	54
 Capítulo IV: discusión y análisis de los resultados.....	 55
 5. Conclusiones.....	 80
 Referencias bibliográfica.....	 87

INDICE DE TABLAS

Tabla # 1 Promedios de puntajes de la prueba de lectura crítica.....	11
---	----

INTRODUCCIÓN

La presente investigación pretende interpretar la didáctica usada por el docente del área de filosofía encaminadas a orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje en ésta área en estudiantes del grado décimo e undécimo de la institución educativa Liceo Campestre Jean Piaget del Municipio de Chinú-Córdoba en aras de proporcionar una perspectiva que permita a los docentes de la institución que laboran en esta área, reflexionar sobre su práctica pedagógica y la didáctica que emplea, y que además, sirva como fundamento para posibles estrategias de mejoramiento.

Se hace necesario realizar un diagnóstico de la didáctica de la filosofía usada por los docentes de esta disciplina en la media académica de esta institución educativa, en aras de analizar los aciertos y desaciertos de los actuales métodos empleados en la enseñanza de la filosofía, de manera que, dicho diagnóstico permitan posteriormente elaborar planes de mejoramiento que generen un mayor desarrollo de habilidades críticas, reflexivas y éticas, según las orientaciones del MEN (2010) y según las necesidades de la sociedad actual así como de los retos de la enseñanza de la filosofía. Para hacer dicho diagnóstico se tratará de responder en esta investigación el siguiente interrogante: ¿Cuál es la didáctica para la enseñanza de la filosofía que están implementando los docentes en la educación media en la institución educativa Jean Piaget del Municipio de Chinú-Córdoba? Hay que aclarar que, el interrogante planteado, es sobre los métodos usados para la dirección del aprendizaje, ya que es mediante estos, que el docente intenta llevar a la práctica todo lo que se ha afirmado anteriormente. El método didáctico es: la conjugación de los diversos caminos para enseñar y para aprender (Gómez, 1997, pp. 41-43).

Ésta pregunta es importante porque nos interpela sobre la realidad de la didáctica empleada en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la filosofía, es decir, corroborar si todo lo dicho desde el MEN en 2010 con respecto a los enfoques y métodos de enseñanza se está aplicando en la realidad de nuestras instituciones, además, la respuesta de ésta pregunta nos conlleva a decir: si ésta es la realidad de la didáctica con la cual se enseña filosofía en esta institución ¿Cómo mejorar dicha didáctica para alcanzar las competencias que se deben adquirir mediante la enseñanza de la filosofía?

El informe se encuentra estructurado en cuatro capítulos. En el primero, están los aspectos preliminares de la investigación, a saber: la descripción, delimitación y formulación del problema de la investigación. Posteriormente, se reseña la justificación del trabajo donde se erige la importancia de la investigación y seguidamente se presentan los objetivos de esta. Luego, se esboza el estado de la cuestión o estado del arte, donde se encuentran los referentes coligados al tema de investigación.

El segundo capítulo, encontramos el marco de referencia. En esta parte se encuentra todo lo relacionado con la teoría de las dos categorías escogidas en el proyecto de investigación, a saber: la Pedagogía y la didáctica. Este capítulo se divide en tres partes; la primera, de ellas trata sobre la pedagogía y los elementos de la práctica pedagógica; la segunda parte, trata de la didáctica general, la didáctica específica de la filosofía y la didáctica de la filosofía en Colombia; finalmente, en la tercera parte del segundo capítulo encontraremos algunas consideraciones teóricas importantes sobre la didáctica de la filosofía.

En el tercer capítulo, se realiza la descripción del sistema metodológico empleado, es decir, el enfoque de la investigación, la perspectiva epistemológica, tipo de investigación, la técnica de recolección de datos, así como, el protocolo o procedimiento empleado y el instrumento que se utilizó.

En el cuarto capítulo, se efectúa el análisis e interpretación de los datos, en esta misma sección del proyecto se realizó la descripción de los resultados y la discusión de los mismos, mediante el análisis de estos resultados con base a los aportes teóricos consultados en el marco de referencial.

Para concluir, el proyecto de investigación finaliza con las conclusiones que se produjeron en todo el proceso de discusión y análisis de los resultados.

CAPÍTULO I: PRELIMINARES DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Descripción, delimitación y formulación del problema

El Ministerio de Educación Nacional, a través, del documento N° 14 titulado *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media* de 2010, deja en claro que el objetivo de la enseñanza de la filosofía en Colombia es que los jóvenes puedan desarrollar, desde el conocimiento de la problemática filosófica, habilidades para el debate, el diálogo y la confrontación de ideas (p. 24). Desde entonces esta se ha convertido, formalmente a partir del año 2010, en la preocupación de los docentes del área de filosofía, es decir, en buscar métodos de enseñanza o estrategias didácticas que permitan y estimulen el desarrollo del pensamiento filosófico de manera que forme una actitud crítica, reflexiva, analítica y dialógica (p. 103).

Sumado a lo anterior, el ICFES cambia el modo de evaluar a partir del año 2000, pues ya no evalúa conocimientos sino competencias. La prueba de filosofía que anteriormente evaluaba los conocimientos de los estudiantes respecto a los temas: Ontológico, Antropológico, Ético, Estético y Epistemológico pasó a ser la prueba de lectura crítica que evalúa la competencias: interpretativa, propositiva y argumentativa. Este cambio en la forma de evaluar sugiere que las formas didácticas y los contenidos que solían darse en clases de filosofía promovían un aprendizaje memorístico y alejado de la realidad de los alumnos, pues, aun cuando la prueba de filosofía tiene la intención de promover la reflexión y el análisis, promueve este tipo de prácticas al estar supedita a la memorización de información (Leguizamón, 2016, p. 16).

Se puede afirmar que, antes del año 2000, debido a la exigencia de la prueba de estado, que implícitamente el estado requería al docente no enseñar a pensar o enseñar a filosofar sino enseñar contenidos y enseñar filosofía, es decir, la prueba de estado hasta antes del año 2000 promovía que el docente no utilizara métodos que desarrollasen en el estudiante habilidades de pensamiento crítico o competencias interpretativas, propositivas y argumentativas sino que se limitara a que el estudiante memorizara datos o contenidos, puesto que, eso era lo que la prueba de estado le iba a evaluar al estudiante, en otras palabras, se podría afirmar que la prueba de estado antes del 2000 al evaluar los conocimientos y no las competencias, incitaba de alguna manera implícita al docente a dirigir una educación de

tipo informativo y no formativo, en otras palabras como afirma Gonzáles (2007) el docente se dedica a instruir a los estudiantes en conocimientos transitorios que conllevan a un aprendizaje pasivo de los contenidos que resultan infecundos para el desempeño de actividades que la vida le exige al educando.

Todo indica que el Ministerio de Educación sugiere un cambio de paradigma en el modo de enseñar filosofía, dado que la exigencia, tanto de las pruebas Saber 11° a partir del 2000 como del Documento N° 14 a partir del año 2010, es que la enseñanza de la filosofía, debe promover el pensamiento crítico y reflexivo más que el pensamiento memorístico, ello solo se logra mediante un cambio de paradigma en el modo de enseñar filosofía,

Esto no está lejos de la realidad de la enseñanza de la filosofía, debido a que, investigadores de la didáctica de la filosofía como Gómez (2010) plantea que existe una crisis actual en la enseñanza de la filosofía que se debe a una evolución social y escolar. Aunada a esa crisis, está el discurso antipedagógico que prima en la mayoría de representantes de la filosofía quienes se resisten a un cambio de paradigma clásico u organizador en el modo de enseñar, debido a razones como la petulancia disciplinaria, la negativa de afrontar una reflexión en torno a la didáctica de la filosofía, entre otras.

Así las cosas, Gómez (2010) dirá que para afrontar esta situación se han realizado esfuerzos, tales como: detallar más el currículo e incluir competencias reflexivas dentro de él, desarrollar métodos de enseñanza más activos, entre otros. Gómez afirma en su artículo (citando a la UNESCO, 2007) que es necesario animar y difundir prácticas que tengan como objetivo enseñar a filosofar, llega así entonces, a proponer la discusión filosófica como una práctica innovadora que conlleva a desarrollar la reflexión y afrontar las exigencias de la nueva escuela. El reto que el nuevo siglo trae a la escuela ha superado la lógica transmisionista de información para constituir una perspectiva de sentido desde la cual se pueda analizar con horizonte crítico la diversificación de información existente (Nieto, 2017; Nieto y Pérez, 2020).

En este estado de cosas, los docentes del área de filosofía de las distintas instituciones educativas, tanto públicas como privadas, del municipio de Chinú, no han de ser la excepción en la búsqueda de estrategias didácticas y/o métodos de enseñanza de la filosofía que permitan y potencien el pensamiento crítico, reflexivo, dialógico y que desarrollen las

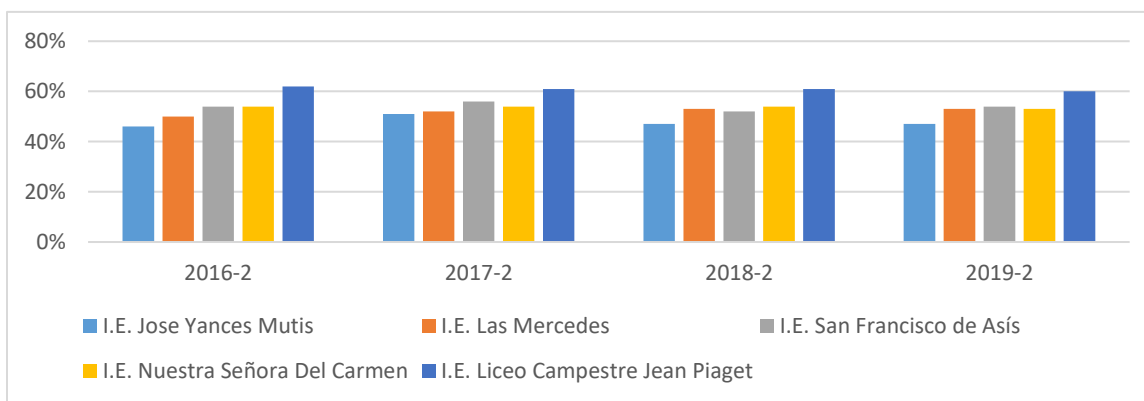
competencias interpretativas, propositivas y argumentativas de los estudiantes, de manera que responda a lo requerido por el MEN y el ICFES. Cabe resaltar que, en el municipio de Chinú la Institución Educativa Liceo Campestre Jean Piaget se ha destacado por mantener los mejores resultados en las pruebas Saber 11° en los últimos cuatro años, así por ejemplo, en 2016 ocupó el segundo puesto a nivel departamental en el ranking de los mejores resultados de las pruebas Saber 11°, justamente el periódico El Heraldo reconoce:

Dos colegios que no están precisamente en la capital cordobesa lograron ubicarse entre los primeros este año, en las pruebas Saber 11: la Fundación Educativa de Montelíbano, con promedio de 8,36 y el Liceo Campestre Jean Piaget, de Chinú, con promedio de 8,31 (El Heraldo, 2016, párrafo 1)

También, la firma de consultoría Sapiens Research que elabora el Ranking Col-Sapiens, en donde se clasifican los mejores colegios de D1 (la más alta) a D10 (la más baja) según la categoría, la calidad y su acreditación internacional, reconoce a la I.E. Liceo Campestre Jean Piaget en la categoría D8. Cabe recordar que todos estos colegios que entran en la clasificación D1 a D10 son reconocidos por el ICFES con una calificación superior y muy superior. Es importante resaltar que ninguna otra institución educativa del municipio de Chinú se encuentra en esta clasificación de la firma consultora.

Aunado a lo anterior, la I.E. Liceo Campestre Jean Piaget, ha obtenido los mejores resultados en la prueba de lectura crítica en el municipio de Chinú en los últimos cuatro años, teniendo un puntaje promedio de 305 o 61%, como se evidencia en la siguiente gráfica:

Tabla # 1. Promedios de puntajes de la prueba de lectura crítica



Fuente: Elaboración propia con base en datos de www.icfes.gov.co (2016-2017-2018-2019).

En vista de todos estos resultados en las pruebas ICFES, que demuestran la calidad de la educación que imparte esta institución (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, 2013), se propone investigar en la Institución Educativa Liceo Campestre Jean Piaget ¿Cómo están afrontando pedagógica y didácticamente estos requerimientos del ICFES y del MEN?

Esta investigación busca responder a la pregunta **¿Cuál es la didáctica para la enseñanza de la filosofía que está implementando el docente en la media académica de la Institución Educativa Liceo Campestre Jean Piaget del municipio de Chinú-Córdoba?** Y si esta didáctica para la enseñanza de la filosofía que están empleando en esta institución están acordes a lo requerido por el Ministerio de Educación Nacional en el Documento N° 14 *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media* de 2010 y de acuerdo al acervo teórico que se ha retomado en este documento para analizar dicha didáctica.

Por lo anterior, es relevante indagar sobre la didáctica que se está implementado como parte de una buena práctica pedagógica con los estudiantes, para identificar las fortalezas e innovaciones realizadas, sobre la cual, puedan apoyarse las demás instituciones del municipio en aras de continuar con un plan de mejoramiento que las conlleve a afianzar las competencias ya descritas. Consecuentemente con esto, Lucio (2009) afirma que: la didáctica, como ciencia y arte de la docencia, debe partir del análisis de nuestras prácticas docentes (lo que hacemos en el aula de clase) para mejorarlas, corregirlas o replantearlas totalmente, según el caso (p. 14).

Hay que decir que, la presente investigación se circunscribe en el campo de la didáctica, sin embargo, se han tomado algunos elementos de la pedagogía que permiten abordar con mayor holística la problemática a analizar, los cuales son: el currículo, la comunicación docente, el saber pedagógico, la formación docente, los modelos de aprendizaje y la motivación docente; hay que hacer hincapié en que, a pesar de que tomamos estos elementos de la pedagogía, el fenómeno a investigar es propio de la didáctica, más concretamente, de la didáctica específica de la filosofía.

1.2. Objetivos de la investigación

Objetivo general

Interpretar la didáctica para la enseñanza de la filosofía que está implementando el docente en la Educación Media en la Institución Educativa Liceo Campestre Jean Piaget del Municipio de Chinú-Córdoba.

Objetivos específicos

 Identificar las propuestas didácticas para la enseñanza de la filosofía que propone el ministerio de educación nacional y el PEI de la Institución Educativa Liceo Campestre Jean Piaget del Municipio de Chinú-Córdoba.

 Indagar la didáctica para la enseñanza de la filosofía en la educación media que implementa el docente de filosofía de la Institución Educativa Liceo Campestre Jean Piaget del Municipio de Chinú-Córdoba.

 Relacionar la didáctica empleada por el docente de filosofía de la Institución Educativa Jean Piaget con respecto a lo que propone el ministerio de educación nacional, el PEI de la Institución Educativa y las teorías, artículos, documentos, e investigaciones que se han elaborado sobre la enseñanza de la filosofía.

1.3. Justificación

Esta investigación sirve para repensar la manera en que se enseña filosofía en el aula de clases. Comprobar si se está suministrando una formación a los estudiantes encaminada a desarrollar las competencias interpretativas, dialógicas y críticas de los estudiantes y a enseñarlos a pensar, o si se está dando una formación tradicional de tipo informativo, en donde, como afirma Gonzáles (2007), el docente se dedica a instruir a los estudiantes en conocimientos transitorios que conllevan a un aprendizaje pasivo de los contenidos que resultan infecundos para el desempeño de actividades que la vida le exige al educando.

Dado que las investigaciones acerca de la crisis que sufre la enseñanza de la filosofía por falta de herramientas metodológicas son relativamente recientes como lo exponen el Día Mundial de la Filosofía (2007) las estrategias didácticas siguen siendo escasas, es por ello que nuestra investigación es de gran importancia en el campo del saber pedagógico y de la

práctica pedagógica de los docentes de Filosofía, puesto que, evidenciará algunas estrategias didácticas utilizadas por los dos docentes de estas Instituciones Educativas.

Aunado a lo anterior, el papel del docente en cuanto la didáctica que emplea, es la de ser un buen investigador, de manera que fundamente un saber pedagógico que le permita mejorar su práctica pedagógica y su manera de enseñar. Lucio (2009) dirá que: la didáctica, como ciencia y arte de la docencia, debe partir del análisis de nuestras prácticas docentes (lo que hacemos en el aula de clase) para mejorarlas, corregirlas o replantearlas totalmente, según el caso (p. 14). Es por ello que, realizar esta investigación, ha de servir a los docentes del área de filosofía de la Institución Educativa Liceo Campestre Jean Piaget como un documento para la reflexión de sus prácticas de enseñanza, puesto que, se partirá del análisis de las prácticas docentes y de las didácticas empleadas.

Con esta investigación se benefician al docente del área de filosofía de esta Institución Educativa, pues, tendrán la oportunidad de apreciar el análisis de su práctica pedagógica desde lo establecido por el MEN en 2010 y desde la perspectiva de las distintas investigaciones, documentos y teorías que se han tenido en cuenta para construir el marco teórico de esta investigación, de esta manera, al estudiar los resultados obtenidos de esta investigación, reflexionar sobre su propia práctica pedagógica y la didáctica de emplea con sus alumnos o fortalecer aquellas estrategias didácticas que estén dando resultados y que están acordes a lo planteado por el MEN. Es necesario entonces, realizar un diagnóstico de la didáctica de la filosofía usada por los docentes en esta disciplina en la Educación Media, en aras de analizar los aciertos y desaciertos de los actuales métodos empleados en la enseñanza de la filosofía.

Esta investigación pretende, abordar una problemática que afrontan muchos profesores de filosofía de muchas Instituciones Educativas en Colombia, como lo es ¿cómo enseñar a pensar? El análisis que aquí se realiza, puede servir como fundamento para formular soluciones que permitan la transformación de las problemáticas de la enseñanza de la filosofía que se presentan en otras instituciones, retroalimentando la práctica pedagógica de los docentes del área de filosofía de otras instituciones educativas, con la perspectiva que aquí se plantea de la práctica pedagógica del docente del área de filosofía de esta institución, sus estrategias didácticas, la innovación introducen en sus métodos didácticos, las soluciones

que proponen a las problemáticas actuales de la didáctica de la filosofía y que se presentan en sus aulas, y así, contribuir al mejoramiento en la calidad formativa de los educandos.

Para la Universidad Santo Tomás, encargada de corregir y validar esta investigación representa un aporte investigativo en una de las líneas de investigación declaradas en Teología y Filosofía, la cual, se titula *Filosofía de la educación, pedagogía y didáctica en Colombia y América Latina*. Además para los programas de Filosofía que actualmente están funcionando en esta Universidad representa un análisis que ha de servir a los futuros profesionales en este programa, ya que estos, se han de enfrentar a las problemáticas que se han evidenciado aquí y tratar de darles solución, pues, según lo expresa la misión de Universidad Santo Tomás, se debe buscar una formación integral de las personas que permita que estén en condiciones de aportar soluciones a las problemáticas de la sociedad y del país (Estatuto Orgánico de 2002). La reflexión de estas problemáticas, aporta a los futuros docentes egresados del programa de filosofía una perspectiva de la forma en que los profesores actuales afrontan dichas problemáticas en el aula de clases, que será útil para que estos construyan una respuesta creativa y crítica.

La investigación buscó resolver el problema manifestado en las Jornadas de reflexión del Día Mundial de la Filosofía (2007), en donde se concluyó que las propuestas formativas no deben estar centradas solamente en la transmisión de conocimientos, ni en la exposición catedrática y abstracta de filósofos e ideas, sino en enfrentar a los estudiantes con sus propios problemas y los grandes desafíos a los que se vieron sometidos los seres humanos. Aunado a lo anterior Riquelme (2007) afirma que la enseñanza de la filosofía:

Consiste en ponerse a disposición para la reflexión, el diálogo y el trabajo colectivo, con modos de filosofar, métodos y herramientas para luchar contra las dificultades, para ayudarlos a que puedan pensar por sí mismos, a pesar de ellos y aún contra ellos (p. 317).

En cuanto a los nuevos conocimientos que aquí esperamos producir, hay que decir que, la investigación, es un aporte al campo de la didáctica de la filosofía en cuanto, es una reflexión de la realidad de la didáctica de la enseñanza de la filosofía en la educación media que se da en esta Institución Educativa, por tanto, es de gran valor teórico para varios estamentos educativos, así como, para varios escenarios académicos. Además, es una oportunidad de

confrontar las orientaciones dadas por el ministerio con la realidad, es decir, verificar si estas orientaciones se están llevando a cabo en la enseñanza de la filosofía en esta institución.

Por otra parte, es de gran valor teórico debido a la urgencia que existe de cambiar de paradigma en la enseñanza de la filosofía, por uno que responda a los retos actuales de la enseñanza de la filosofía, Morales (2016) considera que:

...el maestro no solamente puede ser presentado como un mediador, sino también como un agente revolucionario que cambia los paradigmas de la educación, desvirtúa la intención política del sistema educativo (...) dota de nuevos significados a la filosofía. En este sentido, aproximarse al filosofar. El maestro, en efecto, es un agente de la sociedad valioso en la medida que revoluciona el sistema y mejora la calidad de aprendizajes de sus estudiantes. De ahí la importancia de la filosofía práctica como aproximación hacia el filosofar. (p. 108).

Respecto a la utilidad metodológica de la investigación se resalta el desarrollo de un nuevo instrumento, con el cual, se puede conocer la didáctica empleada por el docentes del área de filosofía de la institución educativa Liceo Campestre Jean Piaget para su posterior interpretación. En aras de responder a las inquietudes centrales de esta investigación se construyó un instrumento, el cual es, una entrevista semiestructurada de nueve preguntas que responden a las categorías y subcategorías de esta investigación.

1.4. Estado de la cuestión

En el siguiente apartado se presentarán las diferentes investigaciones que se han realizado sobre sobre la didáctica de la filosofía, se encontraron investigaciones provenientes principalmente en Colombia. También se han encontrado investigaciones de España. Las investigaciones se hallaron mediante google académico y artículos de universidades disponibles en CRAI USTA e internet.

En 2012 Diego Eduardo Morales Oyola, realizó una investigación titulada *Didáctica y filosofía en la educación* que integra el aprendizaje del filosofar, el pensamiento crítico, la diferencia entre filosofía y aprender a filosofar, así como también, elementos propios de la didáctica de la filosofía. En dicha investigación, el autor se propone analizar el aprendizaje del filosofar y el desarrollo de nuevas prácticas de enseñanza de la filosofía que conlleven al desarrollo del pensamiento crítico y posteriormente al desarrollo de una actitud ética en

quienes aprendan a filosofar, esto, teniendo en cuenta la crisis que enfrenta la enseñanza de la filosofía en la actualidad. Para lograr lo anterior analiza distintas perspectivas de algunos autores que han reflexionado sobre la didáctica de la filosofía y la pedagogía, ya que, según Diego Morales (2012) la reflexión sobre los problemas que impiden el desarrollo del pensamiento crítico, del aprendizaje del filosofar, son problemas que le corresponden a la filosofía misma.

José Rozalen Medina (2015), en un informe presentado al Ministerio de Educación de España, titulado *Enseñar filosofía o enseñar a filosofar*, se plantea la problemática a la que se enfrenta la enseñanza de la filosofía en la secundaria. En su informe, Rozalén (2015) plantea que el estudio de la filosofía en la secundaria es necesario para que los alumnos lleguen a ser hombres y mujeres plenamente desarrollados, dado que, proporciona no solo el conocimiento de la historia y evolución del pensamiento europeo sino que también permite la comprensión del origen pensamiento filosófico actual y de la actitud crítica que se debe tomar frente a él.

Mariscal Ortega (2011) en un artículo titulado *La filosofía de la ciencia en la práctica docente*, argumenta que, el docente enfrenta una problemática o cambio de paradigma en la enseñanza o práctica docente, que no se soluciona simplemente con un decreto o resolución sino que requiere que la formación docente, que los docentes, estudiantes y la sociedad en general, hagan uso de la filosofía de la ciencia para realizar un cambio significativo que ofrezca soluciones efectivas a dicha problemática. La problemática a la que se refiere Mariscal (2011), es que: los profesores prefieren un método histórico y tradicional a utilizar un nuevo modelo que propicie la reflexión crítica del alumno, su genuina participación (P. 5).

El docente desde su formación debe estar al tanto de toda actualización del conocimiento, a las nuevas tendencias y a las reformas que se hagan a la educación, así como amoldarse a los cambios que se descubran en dichas reformas o nuevas tendencias o conocimientos (Mariscal, 2011).

José Eriberto Cifuentes Medina realizó una investigación en 2015 titulada Recursos didácticos para la enseñanza de la historia de la filosofía, pretende responder a la pregunta ¿Qué estrategia didáctica de mejoramiento podría plantearse para la formación filosófica de

los estudiantes de Educación Media a fin de cualificar su aprendizaje y su formación integral? Cifuentes (2015) se propone abordar la Historia de la Filosofía desde un enfoque constructivista para elaborar recursos didácticos que inviten a la construcción de conocimientos de manera amena tanto para el docente como para el estudiante, de modo que contribuya a un buen desempeño en las pruebas Saber 11°, y que además, aporte a la formación racional de los estudiantes y al desarrollo del pensamiento creativo, metódico, razonado, ordenado, abstracto, meditativo, deliberativo y especulativo.

Enseñanza de la filosofía en Colombia: hacia un enfoque multisensorial en el campo didáctico, es un artículo escrito por Diana Melisa Paredes Oviedo y Viviana Villa Restrepo y publicado en 2013. En su artículo argumenta que existen diferentes problemáticas en la enseñanza de la filosofía en Colombia. Una de esas problemáticas es la mala comprensión del enfoque multisensorial, dicha problemática consiste en que, la escuela tradicional ha desarrollado sus procesos de enseñanza aprendizaje en pro del desarrollo “superior” del hemisferio izquierdo, como asimilar libros o explicaciones verbales del docente, ello sucede en la universidad y en la escuela. Se debe entonces buscar métodos que permitan el desarrollo de ambos hemisferios, puesto que, las investigaciones neurocientíficas han descubierto que el hemisferio izquierdo es más agudo y se percata de los detalles mientras que el derecho tienen una visión general de la totalidad, sin embargo, se necesitan ambas perspectivas de manera que se tenga una síntesis de los detalles y una comprensión de la totalidad.

Luis Uriel Rojas Sánchez (2015) realizó un informe de pasantía docente para obtener el título de licenciado en Filosofía y Lengua Castellana, en el informe titulado La enseñanza de la filosofía en educación media el autor se propone aplicar estrategias pedagógicas, teniendo como base técnicas de aprendizaje cooperativo, en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la clase de filosofía en los grados noveno, décimo y undécimo, en aras de fortalecer las competencias crítica, dialógica y creativa; Su propuesta incluye la preparación, planeación y organización curricular de los temas, tiene como base técnicas de aprendizaje cooperativo y fue realizada, según el autor, siguiendo las orientaciones dadas por el MEN en la Circular N° 14 y alineándose a las competencias requeridas por las pruebas de estado, es decir, el pensamiento crítico.

Rojas (2015) encontró que, la revisión de los procesos de lecto-escritura y de comprensión lectora permite desarrollar en los estudiantes la lectura crítica y su capacidad de reflexión, esto también se logra a interpretar textos impresos y evaluar su contenido. Rojas (2015) argumenta que la auto-evaluación y la co-evaluación que corresponde al 5% de la nota final en donde realizó la pasantía conlleva a los estudiantes al mínimo esfuerzo, puesto que, se asignan siempre la mayor nota, sin embargo, una propuesta para solucionar esa problemática es pedirles que justifiquen la nota que se asignan.

Miguel Gómez Mendoza en 2010 realizó un artículo titulado *Enseñanza de la filosofía y nuevas prácticas*, en dicha publicación, Gómez se propone abordar la problemática de la didactización de la filosofía, teniendo en cuenta que en ocasiones algunos docentes al elaborar propuestas pedagógicas para la enseñanza de la filosofía terminan desvirtuando la filosofía como disciplina con propuestas superficiales o consideradas por algunos como simple “opinadera”. En un primer momento, Gómez aborda los distintos paradigmas bajo los cuales se pueden agrupar los distintos métodos de enseñanza de la filosofía, los cuales son: doctrinal o dogmático-ideológico, histórico-patrimonial, problemático o problematizador, democrático-discutidor y praxeológico-ético.

Por otro lado Nieto y Pardo (2017) proponen un modelo de formación crítica del pensamiento filosófico desde la perspectiva del desarrollo humano como una ruta de divergencia frente a las estructuras contractuales. Los modelos del contractualismo social tienden a la uniformidad educativa dentro de los procesos de educación, de allí que la filosofía y la formación ciudadana proporcionen un escenario de reflexión crítica que propicien la diversificación del pensamiento (Nieto y Pardo, 2015; Nieto y Rodríguez, 2015).

CAPITULO II: MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Pedagogía

Diversos autores y disciplinas han intentado abordar científicamente el hecho pedagógico específicamente a partir del siglo XX, en este primer intento aparecen las ciencias de la educación: Didáctica, filosofía de la educación, psicología de la educación, antropología de la educación, Administración educativa, etc. estas ciencias intentaron fundamentar la educación como ciencia experimental. Sin embargo, la diversidad de disciplinas a las que se

hallaba subyugada la pedagogía, hizo que sus criterios de verdad se vieran en crisis por la interdisciplinariedad de sus objetos de investigación, que abordaban el hecho pedagógico desde su óptica. A su vez esto generó la exclusión de conceptos como la enseñanza enfatizando en otros conceptos (atomización); por otra parte, la conceptualización desarticulada, la subordinación de la pedagogía, la instrumentación de la pedagogía, la exclusión del término enseñanza fueron obstáculos para la pedagogía causados por las ciencias de la educación (Zuluaga *et al.*, 2014).

El primero en analizar la práctica pedagógica y tratarla desde un punto de vista científico fue Comenio (1998) con el libro *Didáctica Magna* donde especifica el método y el objeto de esta ciencia siendo este la enseñanza. A pesar de esto, según afirma Zuluaga *et al.* (2014), Comenio es acusado de aplicar los métodos de la época, el inductivo de Bacon y el racionalista de Descartes, no obstante, es un primer aporte a esta ciencia propiamente dicha.

Otros grandes pensadores de la práctica pedagógica fueron Rousseau, Pestalozzi y Herbart (Zuluaga *et al.*, 2014). Rousseau se opone al concepto de educación operado hasta el momento, en la pedagogía de Rousseau (1970) existen tres aspectos fundamentales: paidocentrismo, concepto de educación negativa y educación en armonía con la naturaleza, son estas características propias de la niñez; los críticos afirman que en Rousseau no existe la diferenciación en el proceso de crecimiento, para el solo existe el niño. Rousseau le da una finalidad a la educación: se educa para ser hombre (Zuluaga *et al.*, 2014).

Pestalozzi (1927) en cambio, convirtió en positivos los principios negativos proclamados por Rousseau argumento que la educación debe analizar teniendo en cuenta el crecimiento mental del niño, por esto es acusado de falta de originalidad (Zuluaga *et al.*, 2014).

Herbart (1935) por su parte afirma que el espíritu humano se estructura por las representaciones que recibe a través del sistema nervioso y la forma en que es capaz de combinarlas para así aplicarlas en maneras diversas, este proceso lo llamó Herbart aperccepción. Herbart continúa utilizando el término didáctica para hablar de lo que hoy llamamos pedagogía, es el primero que se esmera en fundamentar una ciencia de la educación como tal (Zuluaga *et al.*, 2014).

Para estos tres últimos autores la pedagogía es pensada teniendo en cuenta la forma en que el hombre conoce, es decir, teniendo una base psicológica del sujeto y en la observación de la filosofía práctica (Zuluaga *et al.*, 2014).

Con el postmodernismo aparece una nueva perspectiva que abre campo a la Escuela Nueva o Escuela Activa, esta nueva perspectiva que entra en la pedagogía aparece a partir de la crisis del método sistemático, pues ya es el sujeto el centro de la formación, la enseñanza, y el aprendizaje y no el maestro con una hegemonía total en el hecho pedagógico, (Zuluaga *et al.*, 2014). Hay que acotar aquí que, no obstante, los avances impulsados por los constructivistas y la escuela activa, la educación continua siendo en américa Latina: una escuela magistrocentrista centrada en establecer hábitos y en transmitir normas de conducta e informaciones desarticuladas (Zubiría, 2013, p. 15). Se puede afirmar que la pedagogía es:

Es la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas. Se refiere tanto a los procesos de enseñanza propios de la exposición de las ciencias, como al ejercicio del conocimiento en la interioridad de una cultura (Zuluaga *et al.*, 2014, p. 36).

En la actualidad la pedagogía es una ciencia cuyo objetivo es el fenómeno pedagógico, que se conjuga en la práctica pedagógica, y que utiliza la historia de la pedagogía para analizar cómo afectan los distintos discursos al alumno como epicentro de la enseñanza (Zuluaga *et al.*, 2014). El proceso de construcción de la pedagogía como un escenario de reflexividad sobre la práctica posibilita la consolidación de los lazos de constitución identitaria del sujeto individual y colectivo, por lo cual la afectación de los discursos no es solamente en el plano de lo individual, sino que también se da en la realidad comunitaria (Nieto y Pinto, 2017; Nieto y Pinto, 2018; Nieto, 2020).

2.1.1 La práctica pedagógica y sus componentes

La práctica pedagógica es sin duda el hecho más importante para incrementar el saber pedagógico y es el hecho u objeto de estudio de la ciencia pedagógica. Este hecho analizado desde diferentes disciplina ha sido un punto de encuentro y de dialogo científico que ha

permitido la transformación e innovación del mismo mejorando con ello la calidad educativa de muchos estamentos educativos, logrando una mejor formación de los educandos.

La práctica pedagógica se puede definir como: la actividad diaria que se desarrolla en las aulas, laboratorios u otros espacios, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de nuestros alumnos es la práctica pedagógica (Díaz, 2006, p. 90).

En el ejercicio pedagógico confluyen varios elementos que bien combinados darán como resultado el aprendizaje significativo de un tema por parte de los educandos. Los elementos o componentes que confluyen son: el modelo pedagógico, el currículo, los alumnos, el proceso formativo y los docentes. (Díaz, 2004).

Analicemos a continuación cada uno de estos elementos:

El currículo es la expresión pedagógica de los principios, fines y objetivos de la educación, organiza las capacidades, contenidos y actividades de aprendizaje de manera global, es orgánica y flexible, hace explícitas las intenciones del sistema educativo, sirve de guía para organizar las situaciones de aprendizaje, define además los grados de logros de las acciones educativas, define la interacción de los sujetos, los elementos y procesos curriculares, el currículo se sustenta como y una propuesta para la acción educativa basada en una permanente reflexión sobre su aplicación práctica, además es, el conjunto de experiencias de aprendizaje significativo que vivencian los alumnos y alumnas en interacción con otros y en contextos culturales determinados, el currículo en educación escolar se presenta en tres dimensiones, el currículo de previsión o diseño curricular, el currículo de proceso y el currículo de logros (Hoyos y Cabas, 2004).

Sin embargo, se debe tener en cuenta que existen tres tipos de currículo: un currículo oficial, un currículo oculto y un currículo real (Díaz, 2006). Lo anterior evidencia que: una cosa es la que nos dice el programa que enseñemos; otra la que realmente enseñamos y otra distinta es la que aprenden los alumnos (Díaz, 2006, 91).

El modelo pedagógico, es el que define el proceso mediante el cual se desarrollan las situaciones educativas. También se puede decir que, es una propuesta teórica que establece una reflexión sobre la forma en que se debe llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje en la formación de los educandos, estos se fundamentan en un marco referencial

o teoría del aprendizaje, que van desde la pedagogía tradicional hasta las pedagogías innovadoras, de ahí que, existan diversos (Secretaría de Educación Pública, 2020, p. 5).

Un modelo pedagógico también evidencia las relaciones que se dan en el acto de enseñar, en este sentido, se distinguen tres: el heteroestructurante en el que el educador transmite un saber a manera de injerto en el alumno y el alumno no hace parte del proceso de aprendizaje pues es un actor pasivo en este; el autoestructurante en el que el alumno es el factor determinante en su educación, pues, construye por sí mismo su saber mediante actividades de aprendizaje gestionadas por sí mismo con base en sus necesidades e intereses; y finalmente, en oposición a los dos anteriores, se identifica otro modelo en el que el proceso de aprendizaje es bidireccional, pues, tanto el alumno como el docente hacen parte de dicho proceso, hay un alumno que aprende a través de actividades, pero que es guiado por el docente, el cual, le suministra lo que necesita para aprender (Secretaría de Educación Pública, 2020, p. 6).

Los alumnos, como ya he mencionado anteriormente, ha de ser un sujeto activo en el aprendizaje, Cifuentes afirmará con De la Torre (2009) que el estudiante debe ser: un procesador activo que relaciona la información nueva por aprender, con su estructura cognitiva, de manera no arbitraria ni al pie de la letra, logrando con ello un aprendizaje significativo (De la Torre, 2009, p. 23).

El proceso formativo puede entenderse de dos modos: el que se refiere a la formación recibida en las universidades o Instituciones de Educación Superior y el que se refiere a la formación autodidacta del docente, así como también, procesos de actualización como congresos, cursos, entre otros (Díaz, 2006). Dentro de este componente de la formación docente, podemos resaltar, con respecto a la labor del docente en la enseñanza de la filosofía, que este debe tener una preparación idónea acorde a las necesidades actuales, debe estar a la vanguardia de los avances tecnológicos y ser un excelente comunicador (Cifuentes, 2016).

El docente dentro de la práctica pedagógica no deja de ser una persona, con un conjunto de vivencias, realidades y circunstancias específicas que le hacen ser quien es. El docente, es el encargado de emplear todos los elementos que puedan hacer posible el aprendizaje del estudiante como sujeto activo dentro de ese proceso. El docente en la práctica pedagógica, conjuga lo aprendido en su formación docente, el currículo, los intereses de los estudiantes,

los ritmos de aprendizaje, los métodos de enseñanza, los recursos didácticos, los modelos pedagógicos, las teorías del aprendizaje, entre otros. Los procesos de práctica en la escuela se encuentran acompañados de una intencionalidad transformadora que supere las lógicas reproductoras de la educación (Nieto y Pérez, 2020), por tal motivo es necesario que el rol ejercido desde el magisterio esté acompañado por un proceso de perfectibilidad de la persona (Pérez, et, al, 2020) y desarrollo humano del sujeto (Pinto y Nieto, 2020)

Algo importante que debe realizar el docente dentro de su práctica pedagógica es la motivación, la cual, es la acción por la que se presentan al alumno objetos, situaciones o valores capaces de satisfacer profundamente y en forma permanente sus genuinas tendencias naturales (PUCE, 1992, p. 161). La motivación didáctica es aquel valor, objeto o situación que el docente da a sus alumnos con el fin de estimular en ellos el deseo de aprender, en otras palabras, es aquel estímulo que mueve al alumno a tener interés por determinados contenidos del aprendizaje, conllevándolo a “descubrir” el valor que dicho contenido tiene para él (PUCE, 1992, p. 162).

La motivación pedagógica es importante porque la efectividad de un método depende en gran medida de la motivación, esta a su vez, depende de cómo el docente comunica dicha motivación, como veremos más adelante, la comunicación pedagógica depende también de experiencias personales, intenciones, formación docente, entre otras; la motivación también depende del sentido personal del docente respecto a la enseñanza o respecto del filosofar mismo, un docente que no ame filosofar o que tenga una formación docente carente y no se esmere en desarrollar un saber pedagógico, seguramente comunicará a los estudiantes, esa falta de motivación hacia la filosofía y el filosofar. Alguien que no tenga la filosofía o el filosofar como modo de vida, seguramente comunicará ese desánimo en el aula y desmotivará a sus estudiantes, haciendo de cualquier método un proceso infecundo, Gómez (1997) dirá que: los planes de estudio, programas, organización y material, por muy importantes que sean, de poco o nada valen si no son vivificados por la personalidad dinámica del profesor (p. 276).

2.1.2. Otros componentes de la práctica pedagógica

Otros elementos o componentes de la práctica pedagógica evidenciados por otros autores son: el saber pedagógico, la planeación didáctica, el método o estrategia didáctica y la comunicación pedagógica.

El saber pedagógico es el conjunto de teorías que genera un docente y que terminan siendo fundamento consciente o inconsciente de su práctica pedagógica, aunado a lo anterior este saber, puede contribuir a la construcción de una base de conocimientos sobre los distintos procesos que explican nuestra actividad profesional (Díaz. 2006).

La comunicación pedagógica es el lenguaje usado por el docente y el alumno que permiten la interacción de realidades, significaciones, enriquecimiento y construcción en el proceso del aprendizaje (Prieto, 1988). La comunicación pedagógica, dirá Prieto (Citando a Walker y Adelman, 1975) implica: reconocer la compleja relación existente entre pensamiento y lenguaje y por lo tanto de las inherentes dificultades en la comunicación (p. 79).

Prieto (Citando a Delamont, 1976) dirá que la comunicación implica reconocer que el discurso tanto del profesor como del alumno están inmersos en contextos y realidades distintas y concretas que regulan el actuar y el habla, por tanto, en ocasiones no concuerdan y se debe reconocer la pluralidad negociar, dialogar, para llegar a un común acuerdo o a una comprensión recíproca. Lozano (2005) dirá al respecto que el docente debe tener una buena comunicación pedagógica, dado que: es imposible no comunicar, todo lo comunica y toda la comunicación tiene múltiples significados...” (p. 19).

Un aspecto interesante, mencionado por Prieto (1988), que debería analizarse (A pesar, de que no es la problemática que nos concierne), es el del poder del docente en el aula de clases, ya que, se dice que los estudiantes se deben formar para ser autónomos, sin embargo, el docente en el salón de clases por cuestiones técnicas representa una especie de poder.

Por último está el método, el cual es: método de enseñanza es conjugación de los diversos caminos para enseñar y para aprender (Gómez, 1997, pp. 41-43).

Podríamos concluir que la práctica pedagógica conjuga distintos componentes y elementos que desarrollados de manera efectiva, darán como resultado el aprendizaje significativo y la adquisición de competencias. Sin embargo, en esta investigación nos centraremos un elemento imprescindible en la práctica pedagógica, a saber, el método de enseñanza, el cual, es estudiado por la didáctica general.

2.2. Didáctica general

El método es un objeto de estudio de la Didáctica o dirección del aprendizaje que es a su vez una rama de la pedagogía experimental. Esta rama de la pedagogía experimental como lo es la Didáctica analiza el método como el camino para llegar a un fin pero en didáctica es el medio más efectivo para hacer comprender un asunto, es la unión organizada de medidas didácticas, fundados sobre conocimientos pedagógicos y lógicos claros, que desarrollados con habilidad alcanzan un fin didáctico previamente fijado (Gonzáles, 2007). El método es la estructura más grande en la didáctica después del sistema y comprende otros elementos que bien desarrollados por el maestro alcanzarán a los fines propuestos que se serán siempre el aprendizaje, un método llevado hábilmente llevará a un aprendizaje significativo.

El papel del docente en cuanto la didáctica que emplea, es la de ser un buen investigador, de manera que fundamente un saber pedagógico que le permita mejorar su práctica pedagógica y su manera de enseñar, Lucio (2009) dirá que: la Didáctica, como ciencia y arte de la docencia, debe partir del análisis de nuestras prácticas docentes (lo que hacemos en el aula de clase) para mejorarlas, corregirlas o replantearlas totalmente, según el caso (p. 14)

Si bien el proceso de enseñanza aprendizaje es práctico, en tanto que se da en la acción, es también teórico en tanto que sienta sus bases en conceptos que direccionan y guían el contenido, el procedimiento, la forma, el método, etc. de conducir ese proceso según la edad, los intereses y la capacidad aprensiva del alumno. Esta base científica es llamada didáctica o dirección del aprendizaje y se encarga de estudiar la dirección del aprender, del cómo aprender partiendo de los fundamentos psicológicos del aprendizaje y de la observación, el maestro no enseña a los alumnos los asuntos o materias sino el cómo aprender dichos asuntos, la didáctica ofrece los distintos procedimientos, métodos, formas, etc. de enseñanza y su aplicación en las diferentes disciplinas y grados del aprendizaje. (Gonzáles, 2007).

El método es la estructura más grande en la didáctica después del sistema y comprende otros elementos que bien desarrollados por el maestro alcanzarán a los fines propuestos que se serán siempre el aprendizaje, un método llevado hábilmente llevará a un aprendizaje significativo. El método es: método de enseñanza es conjugación de los diversos caminos para enseñar y para aprender (Gómez, 1997, pp. 41-43).

2.2.1. Principales conceptos de la didáctica general

La presente investigación es un tema netamente de la didáctica es por ello que se hace necesario esclarecer algunos conceptos referentes a esta rama de la pedagogía experimental que habremos de tratar a través de nuestro trabajo investigativo y que servirán como referente teórico, estos conceptos son: método, procedimientos, formas didácticas y medios auxiliares.

He tomado de Diego Gonzáles (2007) gran parte del soporte teórico en especial para los conceptos más relevantes en la didáctica del aprendizaje. El escritor cubano deja claro en su libro *Didáctica o dirección del aprendizaje* los conceptos en cuestión, a saber:

Método: es el camino para llegar a un fin pero en didáctica es el medio mas efectivo para hacer comprender un asunto, es la unión organizada de medidas didácticas, fundados sobre conocimientos pedagógicos y lógicos claros, que desarrollados con habilidad alcanzan un fin didáctico previamente fijado (Gonzáles, 2007). El método es la estructura más grande en la didáctica después del sistema y comprende otros elementos que bien desarrollados por el maestro alcanzarán a los fines propuestos que se serán siempre el aprendizaje, un método llevado hábilmente llevará a un aprendizaje significativo.

Procedimientos: son los medios que se emplean para aplicar los métodos, los procedimientos son más circunscritos y detallados, algunos de ellos son: la ejemplificación, la observación, la síntesis, el esquema, la demostración, etc. Si el método es el camino para llegar a los fines, los procedimientos son los pasos que se dan a través de este camino (Gonzáles, 2007). Los métodos son la estructura, los procedimientos una parte de esta estructura.

Formas didácticas: la forma como el maestro presenta la materia para dirigir a los alumnos en el proceso de aprendizaje, son las que adaptan los procedimientos de enseñanza al gusto del maestro (Gonzáles, 2007). Dependen de la personalidad del maestro.

Medios auxiliares: son los medios materiales que usa el maestro para infundir el conocimiento y lograr que estos descubran e investiguen esos asuntos (Gonzáles, 2007). El tablero el marcador, el libro, los informes, los bosquejos, etc. son herramientas útiles que sin duda ayudan a hacer aprender un asunto.

2.2.1 Métodos de la didáctica general

El Doctor Diego González es un catedrático de la Universidad de la Habana, conocido en el ámbito pedagógico debido a los distintos aportes que ha realizado en este campo, uno de

sus grandes aportes es el libro titulado *Didáctica o dirección del aprendizaje* obra en la que abarca las teorías de la educación y su relación con la didáctica, los distintos métodos de aprendizaje existentes hasta el momento y sus respectivos modos de procedimiento. A continuación, veamos algunos de los métodos que aborda González (2007):

El método de centros de interés basado en tres centros: la naturaleza, el trabajo y la sociedad. Su mayor exponente es Decroly, quien desarrollo tres fases dentro del método: ejercicios de observación, de asociación y de expresión (está dividida en concreta y abstracta). El método hace de una cuestión u objetivo producto de la necesidad o interés del niño un punto para desarrollar algunas enseñanzas (González, 2007, p. 217). Éste método, como afirma Gonzáles (2007), gira entorno a “El conocimiento por el niño de su personalidad; y, el conocimiento de la naturaleza o del medio ambiente” (p. 219).

El método contar cuentos como su nombre lo indica se fundamenta en el cuento como herramienta didáctica aunque no excluye usarlo para cultivar la alegría. Según el fin que se busque y la edad del niño se debe escoger el cuento, si el fin es artístico por ejemplo, el cuento debe ser corto si la edad del niño esta entre tres y seis años de edad se recomienda un cuento rítmico de un vocabulario acorde a su edad (González, 2007, p. 225).

El método de juegos se basa principalmente en que la vida del niño es en gran parte juego y que por tanto “sirve de vehículo a sus actividades, las cuales, encauzadas de modo hábil, pueden hacer del juego un procedimiento fructuoso” (González, 2007, p. 229). El juego puede resultar muy didáctico además de aplicable en varias asignaturas por su variedad. Según afirma el autor el juego debe estar cargado de significación e ir adaptándose a la edad del niño.

El método de conversación y discusión en este método el maestro debe tratar de establecer un enlace, por medio de la conversación, entre los temas del aprendizaje y las experiencias e intereses del niño, la conversación debe ser impulsada por un tema placentero y en un ambiente ameno sin agresividad, puede ser propuesta por el maestro o por los mismos alumnos (González, 2007, p. 236). La discusión a diferencia de la conversación posee un carácter de pugna entre razonamientos, de choque de ideas, de discusión, a partir de la cual debe surgir una conclusión razonable, se debe tener cuidado en el manejo de esta para evitar agresividad (González, 2007, p. 240).

La conversación y la discusión son de uso común y necesario en la vida como adulto, es necesario saber conversar y saber discutir de manera pacífica, tener un buen punto de vista respecto a ciertos asuntos y aprender a argumentar la posición que se toma frente a cualquier tema, el estar informado frente a ciertos temas, por tanto son métodos no solo buenos al momento de enseñar sino necesarios para la vida adulta del alumno, además estimula la investigación y la producción de pensamientos así como el desarrollo coherente de argumentos firmes. Se debe tener cuidado y saber dirigir este tipo de método para que el aprendizaje sea verdadero y no desemboque de mala manera.

El método de proyectos, consiste en generar en el alumno la motivación de realizar una actividad intencional en la que la que el fin de la acción guíe el proceso y proporcione motivación (González, 2007, p. 245). El proyecto puede desarrollarse en todas las asignaturas y el motor principal es la motivación del estudiante hacia el fin perseguido, sin embargo, el profesor debe saber guiar al alumno y conocer bien el método para evitar fracasos.

El método del problema. Consiste en presentar al estudiante “una dificultad, cuestión o estado de perplejidad que se puede resolver o tratar de resolverse mediante el pensamiento reflexivo” (González, 2007, p. 255). También puede ser práctico. Ha sido usado mayormente en matemáticas pero también es usado en otras asignaturas historia o ciencias.

Estudios dirigidos se basa en la sencilla y verdadera afirmación de que “el ser humano estudia para aprender y aprende estudiando” (González, 2007, p.263). Y como los niños no saben que plan seguir o como estudiar se hace necesario guiar y estimular al alumno en los distintos métodos de estudio y en el desarrollo de pensamiento reflexivo, en ello consiste el estudio dirigido (González, 2007, p. 267).

Método Cousinet, en el cual los alumnos forman de seis a siete grupos constituidos de seis estudiantes seleccionan un trabajo discuten sobre, luego el profesor les hace unas preguntas acerca del trabajo con el fin de precisar la labor a desarrollar, seguidamente viene la documentación con la que se realizará el trabajo y el desarrollo de este (González, 2007, p.275).

El método Montessori dedicado a la educación de los párvulos. Posee tres principios básicos: la libertad, actividad y la individualidad. Utiliza gran material didáctico manufacturado y transforma el ambiente (con productos manufacturados) a las necesidades

del niño. Los materiales deben proporcionar la educación de los sentidos. Montessori fue una de las que hicieron posible el Kindergarden.

Método Mackinder está basado en el uso gradual del material Mackinder que está preparado de tal manera que favorece la actividad del pensamiento, capacita el progreso debido a su organización gradual de dificultad, no es rutinario.

El plan de laboratorios de Dalton, libertad cooperación e individualidad son sus características principales. En este método el alumno dispone el tiempo como desee en la asignación que desee solo exige al alumno cumplir con la asignación o contrato de cada día, semana y mes, el estudiante debe socializar la unidad propuesta. Los estudiantes reciben de acuerdo a su grado unas gráficas que ira desarrollando según su libertad en los distintos laboratorios, los laboratorios cumplen con la función de ejercitar la libertad responsable, desarrollar un ambiente que será parecido al de una oficina o trabajo.

El sistema de Winnetka se desarrolla libremente como explica Diego González (2007):

El material está graduado de tal modo que el alumno puede ir avanzando de un modo natural, por su propio impulso y sin tener que someterse a horas fijas, pues el trabajo no se mide por las horas, sino por los resultados del mismo. Para ello se emplean los llamados goal-book o libro de objetivos, y además los de trabajos o assignment-booklets. (p. 302).

En este método el niño estudia por si solo sin ayuda del maestro y se comprueba el aprendizaje por medio de test ensayo.

2.3 Didáctica de la filosofía

La didáctica de filosofía es una rama de la didáctica general llamada didáctica especial, esta rama estudia la práctica docente desde el proceso (Preescolar, primaria, secundaria, media académica y universitaria), las asignaturas (Matemáticas, Ciencias Naturales, entre otras. En nuestro caso, filosofía) y la normalidad del sujeto (Si es este normal, deficiente o posee alguna discapacidad cognitiva) (PUCE, 1992).

Gómez (1997) considera que, las clases se deben desarrollar de forma didáctica, de manera, que el estudiante sea activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para ello, el docente debe articular de diversos recursos, técnicas, formas y métodos, que conjuguen lo científico con lo didáctico en la enseñanza de la filosofía. Valencia (2016) haciendo una

aproximación a lo que los autores estudiados en su investigación entienden por didáctica de la filosofía, establecerá que la didáctica de la filosofía:

...es una didáctica que bajo la necesidad del actuar procedimental necesario para todo saber en cuanto a su enseñabilidad, dirige sus objetivos a la obtención de habilidades críticas, argumentativas y conceptuales en los estudiantes, por medio de modelos y prácticas que así lo permitan (p. 53).

La didáctica de la filosofía es, según Valencia (2016) la que nos muestra los procedimientos, modelos y prácticas dirigidos a adquirir habilidades críticas, argumentativas y conceptuales que permiten enseñar-aprender un saber, por lo tanto, considero que es en este elemento que se encuentra la clave para resolver la pregunta que me interpela en esta investigación.

2.3.1. Algunos métodos usados en la enseñanza de la filosofía

La enseñanza de la filosofía es necesaria en la educación Media para que los estudiantes, desarrollen habilidades reflexivas, interpretativas, críticas, lógicas y comunicativas que le permitan afrontar los problemas de nuestras sociedades globalizadas. No obstante, conviene preguntarse ¿Cómo enseñar ésta disciplina de manera que los estudiantes logren adquirir las habilidades anteriormente planteadas? Es sabido que existen diversos métodos que se pueden aplicar en el salón de clases pero también es sabido que no todos los métodos funcionan en todas las áreas del saber, existen métodos que se enmarcan dentro de una didáctica específica, tal es el caso, de la didáctica de la filosofía. Existen entonces, diversos caminos que permiten conllevar al alumno como sujeto activo en su aprendizaje, a adquirir las competencias críticas, reflexivas, comunicativas, morales entre otras, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la filosofía (Morales, 2012).

Gómez (1997) considera que, las clases se deben desarrollar de forma didáctica, de manera, que el estudiante sea activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para ello, el docente debe articular de diversos recursos, técnicas, formas y métodos, que conjuguen lo científico con lo didáctico en la enseñanza de la filosofía. Morales (2012) llega a argüir que aprender a filosofar es fácil:

... se logra mediante una discusión especial que caracterizamos como filosófica. Ella parte con problematizar, que tiene como objetivo aprender a pensar por sí mismo,

orienta diálogos sobre temas o problemas de interés. La discusión con perspectiva filosófica, implica aspectos antropológicos como procesos de socialización y una forma de desarrollar los conocimientos colectivos... (p. 5).

Ya hay diferentes métodos elaborados en diferentes libros como *Didáctica de la filosofía* de Miguel Ángel Gómez Mendoza, en el cual afirma que existen diversos métodos que permiten conllevar al alumno como sujeto activo en su aprendizaje, a adquirir las competencias críticas, reflexivas, comunicativas, morales entre otras, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la filosofía. Cifuentes (Citando a Gómez, 1997) afirma que el docente de filosofía debe fomentar actividades para un desarrollo efectivo de su clase de Filosofía como actividades: individuales, grupales, previas a la clase, durante la clase, posteriores, lectura y comentario, trabajos escritos, exposiciones, diálogos, debates, dinámicas, cine-foro, evaluaciones, investigaciones (Gómez, 1997, pp. 226-228).

La interrogación también dice Cifuentes (Citando a Gómez, 1997) es una forma efectiva, aunque criticada, de enseñar ya que involucra al alumno de manera personal y activa, otras estrategias de enseñanza aprendizaje citadas por Cifuentes son: el discurso y la conferencia, la narración, la descripción, la explicación y es exposición filosófica: el discurso crítico-fundamentador, el discurso iluminador y las cualidades exigibles son: precisión, división en partes, ordenación lógica, temas motivadores, ejemplificación, aplicación al alumno (Gómez, 1997, pp. 363- 366).

Otro método es aquel que desarrolla la capacidad de deducción e inducción: La deducción en la enseñanza va precedida por la inducción y a la vez puede servirle de precedente (Gómez, 1997, pp. 351-355).

Cifuentes (1997) habla sobre la disertación como un recurso didáctico para la enseñanza de la filosofía, esta se basa en la claridad de un planteamiento con todas las definiciones e implicaciones de los términos utilizados en la exposición de las teorías que abordan el problema y la conclusión de las posibles soluciones al tema tratado (Gómez M. 2005. p. 13).

PUCE (1992) destaca en el documento titulado *Didáctica de la filosofía*, siete métodos principales que se emplean en la enseñanza de la filosofía, a saber: Exposición filosófico-didáctica, Interrogación didáctica en filosofía, Método dialogado (método socrático o mayeutico), Método fenomenológico-crítico, Métodos sicológicos, Método de ejercicios

escritos y El método de lectura y comentario de textos filosóficos. Veamos a continuación cada uno de ellos:

a) Exposición filosófico-didáctica: es aquella conocida como “clase magistral”, cátedra o lección (también como lección “lógico-céntrica”) este método consiste en presentar/exponer un tema de manera verbal. Este método es relevante metodológicamente, siempre que fomente el interés de los alumnos, para ello, exige que el docente sea preciso, lleve una secuencia ordenada en su explicación, escoja temas interesantes que motiven el aprendizaje, haga ejemplificaciones adecuadas y que aplique las conclusiones a la experiencia cotidiana de los alumnos. En el método de la exposición filosófico-didáctica el docente puede plantear y exponer a analizar un problema sin necesidad de exponer una solución. Algunos ejemplos de la exposición filosófico-didáctica son: presentación de una tesis filosófica, formulación de las grandes líneas de una doctrina o sistema filosófico y la presentación del estado actual de una cuestión filosófica (PUCE, 1992).

b) Interrogación didáctica en filosofía: la interrogación didáctica en la lección de filosofía, es un elemento esencial, pues, no es una indagación sobre datos o información sino que es un interrogante encaminado a razonar, pensar y reflexionar que estimula la elaboración mental o abstracción, lo cual, que evidencia la relación estrecha que existe entre la enseñanza filosófica y el filosofar, es un cuestionamiento de lo universal y del ser que conlleva a los alumnos a una investigación metafísica.

La interrogación didáctica en filosofía permite la exposición, dialogo y comprensión de diferentes puntos de vista que estimulan la participación, además, posee gran valor didáctico en cuanto complementa, refuerza y aviva la atención y la reflexión; aunado a esto la pregunta no es solo del profesor pues el alumno puede y debe preguntar, creando así un diálogo reflexivo entre el profesor y los alumnos. Algunos ejemplos de este método son: las preguntas cerradas que exigen una respuesta precisa y breve; las preguntas abiertas que exigen del alumno la elaboración mental de sus propias opiniones, estas pueden ser: lingüísticas (¿Qué significa...?), epistemológicas (¿Cuál es el fundamento de la validez de un argumento?), críticas, lógicas (¿es causa o consecuencia?) y ontológicas (¿Por qué existo?); Por último, está la pregunta diferida, la cual es aquella pregunta que exige una respuesta más detallada y que se deja por lo general como tarea (PUCE, 1992).

c) Método dialogado (método socrático o mayeutico): Este método se desarrolla mediante una sucesión de preguntas y respuestas con la participación directa o indirecta del profesor, este entramado de preguntas y respuestas conllevan al alumno al proceso dialéctico de la reflexión filosófica que se nutre del intercambio de ideas y de la oposición de conciencias reflexivas. Al emplear este método se recomienda que se plantee una temática con alta contenido reflexivo, que sea de interés para los alumnos y que esté acorde al nivel intelectual de los alumnos, por otra parte, el profesor debe evitar persuadir al alumno sobre alguna solución, pues, es el alumno quien debe buscar la solución a la problemática o pregunta propuesta, además debe evitar la ironía, forzar la solución a la problemática, lo importante es que el alumno analice y reflexione (PUCE, 1992).

d) Método fenomenológico-crítico: son dos métodos (el fenomenológico y el crítico-trascendental), sin embargo, a pesar de que son dos métodos diferentes, se pueden fusionar. Cabe aclarar que, el filosofar fenomenológico consiste en la reducción eidética que no es más que la descripción del objeto en la conciencia sin prejuicios o supuestos, mientras que el filosofar crítico-trascendental es cuestionar las condiciones de posibilidad de una acción, conocimiento o instancia, sea esta natural o de la conciencia.

El método fenomenológico-crítico consiste entonces en dos momentos: el momento fenomenológico en el cual se hace una descripción detallada del fenómeno sin ninguna valoración o juicio, esta descripción puede ser realizada por los alumnos bajo la guía del profesor o puede ser desarrollada por el profesor en el transcurso de la cual, los alumnos hacen aclaraciones, observaciones y toman apuntes; el segundo momento, es el momento crítico, consiste en formular interrogantes que despierten la inquietud crítica de los alumnos sobre el fenómeno en cuestión, es preguntar por las condiciones de posibilidad de dicho fenómeno, analizarlo, valorarlo, juzgarlo desde diferentes ópticas, confrontarlo con otros fenómenos o teorías, con el fin de incentivar la elaboración crítica y la búsqueda de respuestas (PUCE, 1992).

e) Métodos sicológicos: es el método mediante el cual la clase pasa de ser vertical a horizontal, pues, el aprendizaje se obtiene mediante la colaboración de todos. En este método se busca desarrollar los procesos de enseñanza mediante dinámicas grupales donde alumnos y profesor tienen un puesto y una función. Algunos ejemplos de este método son:

el cuchicheo (diálogo entre parejas o grupos pequeños), la lluvia de ideas, el Phillips 66 (intercambio de ideas en grupos de seis alumnos durante seis minutos), el estudio de casos (es plantear un problema e investigar sus causas y posibles soluciones) y la mesa redonda, la entrevista colectiva (varios alumnos escogidos con antelación hacen preguntas a un experto sobre un tema) (PUCE, 1992).

f) Método de ejercicios escritos: Existen diversas posibilidades y formas para desarrollar este método, a continuación se hace mención de algunos ejemplos: toma de notas, el comentario escrito, el resumen, el ensayo y la relatoría (PUCE, 1992). Todos estos ejercicios escritos conllevan al alumno a desarrollar procesos de abstracción y elaboración mental para redactar y construir un pensamiento u opinión propia.

g) El método de lectura y comentario de textos filosóficos: Consiste en la lectura frecuente y sistemática de obras filosóficas y la elaboración posterior de un comentario. Esto es necesario para analizar, comprender e interpretar el pensamiento de un autor, estimular el desarrollo del filosofar, reconocer las características de una época, corriente o escuela filosófica, enriquecer el vocabulario y los conocimientos filosóficos y desarrollar la capacidad de elaboración de textos filosóficos como disertaciones (PUCE, 1992).

2.3.2. Enseñanza de la filosofía desde la educación problematizadora

Wilmer Mauricio Delgadillo Avella desarrollo una tesis en 2018 titulada Una enseñanza de la filosofía en la educación media colombiana desde la educación problematizadora de Paulo Freire. En su trabajo de tesis Delgadillo (2018) propone la necesidad de contar con una didáctica de la filosofía que garantice una enseñanza activa, constructiva y participativa de los educandos, de modo tal que, pueden apropiarse de herramientas filosóficas adecuadas para abordar la realidad y transformarla (p. 9).

Por consiguiente, se sostiene que en una didáctica de la filosofía no es suficiente que el alumno estudie o memorice la vida y obra de un pensador determinado, “sino que sea capaz de realizar por sí mismo una reflexión filosófica y desarrollar así un espíritu crítico y la autonomía en su juicio” (Delgadillo citando a Cárdenas, 2005). Delgadillo (2018) desea en su tesis crear una propuesta de enseñanza de la filosofía en la Educación Media de nuestro país que requiera del contenido de pensamiento y de desarrollar la habilidad de pensar

filosóficamente. Esto responde a la necesidad que hay de encontrar una “utilidad” a la enseñanza de la filosofía en la escuela que sustente la necesidad de que siga en la escuela (Delgadillo, 2018).

Para lograr su cometido, Delgadillo (2018) desarrolla su planteamiento en tres partes: en la primera parte, describe gran parte de los problemas de la enseñanza de la filosofía en la Educación Media en Colombia, llegando a concluir que se necesita replantear la concepción de la filosofía y su importancia en la formación de los estudiantes colombianos (Delgadillo, 2018); en la segunda parte, explana varias perspectivas teóricas y conceptuales, así como categorías teórico-procedimentales de la educación problematizadora propuesta por Paulo Freire, la cual, considera Delgadillo (2008), que ofrece una lectura crítica de la realidad de la enseñanza de la filosofía en Colombia en la Educación Media, el autor, partiendo de ello, argumenta que la educación problematizadora sirve para fundamentar un enfoque alternativo de la educación filosófica en nuestro país; en la tercera parte, el autor expone una didáctica alternativa basada en las categorías problematizadoras elaboradas por Freire. Así las cosas, el autor llegará a afirmar que:

...esta visión freireana de la educación supone la superación de la tendencia tradicional-bancaria de la enseñanza de la filosofía y se dirige a proponer un proceso del enseñar problematizador-liberador, desde el “equilibrio”, la “complementariedad”, la “articulación” de la teoría y la praxis que se orienta a la formación del pensamiento filosófico crítico-transformador (Delgadillo, 2018, p. 9).

La propuesta de Delgadillo es necesaria para afrontar la situación actual del país para formar ciudadanos conscientes de sus problemáticas y con el pensamiento crítico necesario para resolverlas y afrontarlas y así enfrentarse a la sociedad en la que vive. La propuesta de Delgadillo (2018) pretende desarrollar una actitud pensante que lo conlleve a tener una praxis transformadora de lo social. La propuesta de una enseñanza desde un enfoque problematizador permite según Delgadillo (2018): Relacionar el texto con el contexto, la palabra con el mundo, el contenido con la vida (...) el joven colombiano como sujeto de transformación social (p. 10).

2.3.3. Paradigmas en la enseñanza de la filosofía.

Diego Morales argumenta que, en varios países la filosofía se enseña desde una visión teológica siguiendo los parámetros de la tradición judeo-cristiana de occidente o desde un modelo histórico, mientras que en otros, la filosofía se enseña bajo un modelo problemático que establece una relación entre los textos filosóficos y la realidad del sujeto (Morales, 2012, p. 2).

Miguel Gómez (2003) afirma, con base en las investigaciones de Michel Tozzi (1993, 1995) de varios sistemas educativos nacionales que, existen cuatro paradigmas de la enseñanza de la enseñanza. Estos cuatro paradigmas enunciados por Gómez (2003) son: el paradigma histórico o paradigma italiano, el paradigma doctrinal o español, el paradigma problematizante o francés y el paradigma praxeológico o belga. Veamos a continuación cada uno de ellos:

- El paradigma histórico o paradigma italiano: los métodos que se circunscriben en este paradigma se emplean en procura de enseñar la historia de la filosofía, es decir, la historia de las ideas o del pensamiento. Esto se daba porque en el sistema educativo italiano, los profesores de filosofía eran a la vez, los docentes de historia (Gómez, 2003).

- El paradigma doctrinal o español: los métodos empleados para la enseñanza de la filosofía que se circunscriben bajo este paradigma buscan impartir una doctrina o dogma indiscutible; en los países donde se impartía una filosofía dogmática, existía una filosofía oficializada que servía a su vez como ideología de poder; tanto en el paradigma histórico como en el paradigma doctrinal la enseñanza de la filosofía busca exponer hechos o verdades muy poco discutibles, la diferencia entre estos dos estriba en que, en el paradigma histórico la enseñanza de la historia de las ideas permite enseñar ideas que son relativas, mientras que en el paradigma dogmático las ideas son indiscutibles y dogmáticas; este paradigma surge debido a la enseñanza de la filosofía tomista en España y a la enseñanza del marxismo-leninismo en países comunistas (Gómez, 2003).

- El paradigma problematizante o francés: a diferencia del paradigma histórico que busca evidenciar un patrimonio cultural universal que se debe conocer, este paradigma busca que el alumno aprenda a pensar por sí mismo conociendo la importancia del texto y las nociones, no como un patrimonio cultural que se debe conocer, sino en relación a los

problemas que se pueden plantear y posteriormente reflexionar y pensar, a partir, de los textos (Gómez 2003).

- El paradigma praxeológico o belga: Este es un paradigma en el cual, se podría decir, que toma la enseñanza de la filosofía como curso de moral que sirva para tomar decisiones y clasificar valores, este paradigma es praxeológico porque se su objetivo es principalmente la conducta de los nuevos ciudadanos, así las cosas, la enseñanza de la filosofía no solo enseña a pensar como en el paradigma problematizador o francés, sino también a comportarse, a vivir y a morir (Gómez, 2003).

2.3.3.1. Superación del paradigma tradicional

Nubia Elizabeth Mariscal Ortega (2011) en un artículo titulado La filosofía de la ciencia en la práctica docente, argumenta que, el docente enfrenta una problemática o cambio de paradigma en la enseñanza o práctica docente, que no se soluciona simplemente con un decreto o resolución sino que requiere que la formación docente, que los docentes, estudiantes y la sociedad en general, hagan uso de la filosofía de la ciencia para realizar un cambio significativo que ofrezca soluciones efectivas a dicha problemática. La problemática a la que se refiere Mariscal (2011), es que: los profesores prefieren un método histórico y tradicional a utilizar un nuevo modelo que propicie la reflexión crítica del alumno, su genuina participación (p. 5).

El docente desde su formación debe estar al tanto de toda actualización del conocimiento, a las nuevas tendencias y a las reformas que se hagan a la educación, así como amoldarse a los cambios que se descubran en dichas reformas o nuevas tendencias o conocimientos (Mariscal, 2011). Así las cosas, el docente debe afrontar el problema actual que sufre la enseñanza, buscando la mejor forma de poseer y transmitir sus conocimientos a los estudiantes pero con el objetivo ya no de que repitan los conocimientos transmitidos por el docente sino para que el estudiante desarrolle competencias que le permitan desenvolverse en sociedad y adaptarse a sus necesidades (Mariscal, 2011). En resumen, el docente debe actualizarse constantemente en nuevos métodos de enseñanza que satisfagan las necesidades y reformas a la educación de manera que se encuentren soluciones las problemáticas de la

enseñanza actual y a los requerimientos del estado. Es este contexto en el que entra la filosofía de la ciencia, ya que, según Mariscal (2011), la filosofía se presenta en la práctica docente:

...como un espacio que le permitirá desarrollar sus propias ideas crítico reflexivas para formar y transmitir conceptos del conocimiento y las problemáticas a las que se enfrenta el hombre y la sociedad en la actualidad. La filosofía de la ciencia se ocupa de la reflexión, acerca de lo que se hace en las áreas de investigación que ofrecen las diferentes disciplinas científicas (p. 5).

Es la filosofía la que permitirá que el docente pueda reflexionar sobre la problemática que debe afrontar en su práctica docente y que pueda crear nuevos métodos que propicien la reflexión crítica de los estudiantes y un mejor nivel de vida de los mismos, es decir, la reflexión filosófica permitirá al docente en su práctica utilizar un nuevo paradigma de reflexión sobre la enseñanza. Según Mariscal (2011) la filosofía de la ciencia ofrece unas herramientas que permiten iluminar dicha problemática y crear un sendero que conlleve a solución de dicha problemática.

Para sustentar lo anterior la autora, comienza diciendo que existe una relación intrínseca entre ciencia y filosofía. Por un lado, la filosofía debe estar unida a la ciencia puesto que la ciencia nos permite comprender los fenómenos tal cual son y no como deberían especulativamente ser, por otro lado, la ciencia necesita de la filosofía para comprender la ciencia desde sus aspectos más generales y la historia de la misma, así como la evolución del pensamiento humano (Mariscal, 2011, p. 2). Luego pasa a explicar autores de la filosofía de la ciencia tales como Popper con la teoría de la falsación y Thomas Kuhn con la teoría de las revoluciones científicas, las cuales, que ocurren cuando hay un cambio de paradigma. Mariscal (2011) retomando la idea de paradigma de Kuhn dice que cuando un paradigma no ofrece las herramientas necesarias para la solución de varios problemas (pertenecientes al campo científico de una comunidad de especialistas) ocurre una crisis del paradigma, es decir, la comunidad de especialistas demanda un cambio de paradigma.

Sin embargo, este cambio de paradigma, no ocurre por una reforma o resolución sino que ocurre porque surge un nuevo paradigma que muestra una nueva perspectiva desde la cual abordar las problemáticas de dicha comunidad de especialistas. Mariscal (2011) en base la filosofía de Kuhn dirá que, el cambio de proyecto educativo no será un cambio de paradigma

radical por no estar de acuerdo con el contexto social, sino que se debe analizar primero el contexto social y retomar el análisis del proyecto anterior para resolver las anomalías y así poder encontrar un nuevo paradigma desde el cual se pueda iluminar dicha realidad con nuevos métodos de investigación que permitan abordar las problemáticas existentes (p. 7).

En este sentido, para poder cambiar la forma de transmitir los conocimientos puramente tradicionalistas, por una actitud diferente de pensamiento, que involucre al docente, al alumno y a la sociedad, es necesario que el docente haga uso de la filosofía de la ciencia en su práctica docente para poder: encontrar los caminos más aptos para la transmisión de sus conocimientos, para el cambio de paradigmas, la resolución de problemas y las investigaciones que sean objeto de su interés tanto profesional como personal (Mariscal, 2011, p. 7). Hay que decir que para Mariscal (2011) si el docente hace uso de la filosofía de la ciencia en su quehacer docente no le temerá al cambio de paradigma en la didáctica de la enseñanza. Por otra parte Morales (2016) lo que él considera que debe ser un maestro:

...el maestro no solamente puede ser presentado como un mediador, sino también como un agente revolucionario que cambia los paradigmas de la educación, desvirtúa la intención política del sistema educativo (...) dota de nuevos significados a la filosofía. En este sentido, aproximarse al filosofar. El maestro, en efecto, es un agente de la sociedad valioso en la medida que revoluciona el sistema y mejora la calidad de aprendizajes de sus estudiantes. De ahí la importancia de la filosofía práctica como aproximación hacia el filosofar. (p. 108).

2.4. El modelo adaptativo y el modelo suscitador.

Morales (2012) afirma que existen dos tipos de modelos de enseñanza, el modelo adaptativo y el modelo Suscitador o transformador del aprendizaje. El modelo adaptativo es aquel que busca transmitir al estudiante ciertas ideas o contenido establecido en procura de que el estudiante se adapte o se sumerja en una especie de molde o patrones establecidos; el modelo suscitador, en cambio, busca un aprendizaje filosófico social o socializador que continúe con la problemática de si en filosofía se debe enseñar filosofía o enseñar a filosofar, problema ya planteado por Kant según el cual: “No se debe enseñar pensamientos, sino enseñar a pensar” (Morales, 2012, p. 4).

Siguiendo los lineamientos de Kant, Morales afirma que no es posible ni enseñar ni aprender filosofía, ya que hacer ello, significaría emplear un modelo adaptativo con la intención de que el estudiante reciba una materia ya construida y la repita, eliminando con ello la actitud propia del pensamiento filosófico, entonces, si no es posible ni enseñar ni aprender filosofía debido a que se estaría negando la actitud propia del pensamiento filosófico ¿Qué se debe enseñar en filosofía? Morales dirá, al igual que Kant que, se debe enseñar a filosofar, esto es: adoptar una actitud crítica ante las cuestiones teóricas y prácticas, exigiendo que estén bien fundamentadas, sometiéndolas a una reflexión racional, analizar conceptos previos, prejuicios y posiciones ideológicas que puedan existir como condicionantes (Morales, 2012, p. 4).

Esta nueva concepción de enseñanza suscitadora, es un reto para la pedagogía y la didáctica, debido a que se debe buscar una funcionalidad de la enseñanza-aprendizaje de esta nueva forma de concebir la enseñanza del filosofar en el aula de clases esta pedagogía debe analizar la enseñanza de una actitud filosófica y a la vez una actitud ética, debido a que, la filosofía especulativa conlleva a una filosofía práctica, puesto que, filosofar es someterse a los preceptos de la razón y la práctica es guiada por la razón (Morales, 2012, p. 5). Cifuentes dirá al respecto que:

Filosofar es razonar, meditar, discurrir con razones filosóficas, filosofar es pensar, actuar con plena conciencia y pasar de un saber vulgar a un saber científico. Por lo tanto, el estudio de la Filosofía en la Educación Media ha de ser una actividad más práctica que teórica, se han de integrar los dos verbos educar y filosofar (p. 248).

Hay que aclarar que Morales busca aportar a la enseñanza y aprendizaje de la filosofía desde un modelo de enseñanza de la filosofía problematizadora, que busca el desarrollo del pensamiento crítico. Se puede afirmar que para Morales la filosofía no se debe enseñar en las aulas con un modelo adaptativo sino que se debe enseñar a filosofar, mediante procesos didácticos que deben desarrollar el pensamiento crítico y que deben propiciar una actitud ética en los estudiantes (razón y moral).

2.4.1 Enseñar a filosofar enseñar filosofía.

José Rozalen Medina, en un informe presentado al Ministerio de Educación de España, titulado Enseñar filosofía o enseñar a filosofar, se plantea la problemática a la que se enfrenta

la enseñanza de la filosofía en la secundaria. En su informe, Rozalén plantea que el estudio de la filosofía en la secundaria es necesario para que los alumnos lleguen a ser hombres y mujeres plenamente desarrollados, dado que, proporciona no solo el conocimiento de la historia y evolución del pensamiento europeo sino que también permite la comprensión del origen pensamiento filosófico actual y de la actitud crítica que se debe tomar frente a él. Para Rozalén (2015) filosofar es: una actitud humana fundamental, superadora de talentos pragmáticos y utilitarios (p. 103).

Y en ello reside la importancia de la filosofía para este autor, dado que, esta actitud humana es la que permitió superar el mito y que permitirá superar los nuevos mitos del siglo XXI auspiciados por la ciencia y la tecnología, a saber, razón instrumental. La razón instrumental, según Rozalén, ha cosificado la realidad y ha colocado en la cima de nuestros valores, lo “útil”, lo “placentero”, el tener por encima del ser, es por ello, que es necesario el estudio de la filosofía y el desarrollo del filosofar en la secundaria para encontrar el sentido de la cosas y liberarse de la razón instrumental (Rozalén, 2015).

Para Rozalén es preciso, que los estudiantes tengan un conocimiento histórico de las ideas y los autores, es decir, de la incansable búsqueda de la verdad a través del tiempo para que, conociendo sus orígenes sepan construir un futuro más racional y tolerante. Sin embargo, éste estudio histórico de autores, ideas y obras, no debe ser estéril y repetitivo, sino que:

...debe recobrar la insondable riqueza mental y espiritual de aquellos seres humanos que han ampliado nuestra capacidad de reflexión, de autonomía moral, de tolerancia ilustrada, de rigor metodológico y científico, de profundización en la esencia de lo europeo y lo humano (Rozalén, 2015, p. 105)

Rozalén (2015) en su informe al Ministerio de Educación de España señala también, los cursos, la intensidad horaria y los enfoques que se deban dar en secundaria, sin embargo, rescatamos aquí para mayor efectividad aquellos aspectos importantes para la investigación, a saber: que el filosofar es necesario para el desarrollo de una conciencia moral en los alumnos, que es necesario para desarrollar una capacidad crítica autónoma y tomar posturas valorativas y actitudinales respecto a los problemas éticos y sociales que se plantean hoy en día; y que la filosofía como historia del pensamiento (Ideas, sistemas, obras y autores) permite conocer el mundo en el que vivimos, el origen y la esencia del pensamiento desde su

pasado filosófico cuyo conocimiento y asimilación es necesario para construir sobre lo ya construido en el edificio del pensamiento y mejorarlo, lo cual, requiere de una actitud ética pues se trata de tomar una posición y apuntar hacia un futuro basados en un conocimiento del pasado.

En conclusión, Rozalén (2015) considera que no hay un dilema entre enseñar filosofía y enseñar a filosofar, a razón de que:

No se puede entender la larga tradición filosófica sin llevar a la práctica personal la urgente tarea de razonar, de entender, de comprender. Y, a la inversa, no seremos capaces de comprendernos a nosotros mismos, de reflexionar coherentemente, si no conocemos antes el largo camino del Logos a lo largo de la historia de la filosofía (p. 107)

El objetivo principal de enseñar filosofía en secundaria, según Rozalén (2015), no es enseñar nombres, obras e ideas con tecnicismos sino hacer que los alumnos entiendan y asimilen de forma personal o que critiquen racionalmente los distintos pensamientos de los filósofos, lo cual, no es una mera repetición o recepción de contenidos, sino que es el desarrollo de una actitud reflexiva, crítica y racional frente a los distintos pensadores que han marcado la historia del pensamiento.

CAPÍTULO III: SISTEMA METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Perspectiva epistemológica de la investigación

La fenomenología propuesta por Husserl y Heidegger nace de la necesidad de hacer de la filosofía una ciencia rigurosa tal como lo son las ciencias físico-naturales del siglo XIX pero desde un plano contemplativo, no experimental (Marín, 2013). Según Serrano (2007) para Husserl la conciencia es siempre conciencia de algo y que, por consiguiente el camino apropiado sería ir a ese algo, ir a la cosa misma dejando de lado todo supuesto y limitándose a una escrupulosa descripción que permitiera intuir – ver- intelectualmente la esencia o “eidos” de ese algo. Dirá Serrano (2007) que la fenomenología como método se identifica aquí con la llamada “reducción eidética”, consistente en ir a las cosas mismas, describir las variaciones de los hechos individuales similares para alcanzar su esencia, la cual no es otra cosa que el núcleo invariable común a los mismos.

A pesar de que existe una hermenéutica que nace de la fenomenología hay una diferencia entre los enfoques fenomenológicos y los hermenéuticos ya que estos últimos no se preguntan por las esencias de las cosas como en el enfoque fenomenológico sino que se preguntan por el sentido y significado que tienen las cosas para los que interactúan con ellas, es decir, para sus actores (Marín, 2013). Por tanto la hermenéutica tiene que ver con la interpretación y comprensión de textos como técnica o arte de interpretar obras literarias pero también puede aplicarse a la interpretación y comprensión de la realidad. Según arguye Briones (2014), para Dilthey (1980) las ciencias humanas hacen referencia a fenómenos que se dan en experiencias interiores de los sujetos que no se pueden explicar cómo en las ciencias físico-naturales sino que se pueden interpretar y comprender, esto es así, debido a que, “la cultura y mundo histórico no son algo externo al hombre sino, el medio propio en el cual está inserto. Por eso, lo puede captar, lo puede comprender, ya que su significado está en su experiencia” (Briones, 2014, p. 60).

Briones (2014) dirá que, fue el sociólogo alemán Max Weber (1981), el primero en aplicar la hermenéutica al estudio de la vida social y de aspectos subjetivos presentes en esta, en su tiempo, la hermenéutica solo se aplicaba a la interpretación de textos escritos (Briones, 2014). Según Briones (2014), para Weber “la conducta humana es significativamente identificable –comprensible- mediante la referencia a las valoraciones que las personas atribuyen a ciertos eventos y situaciones” (p. 62). Otro aspecto a resaltar del pensamiento de Weber, según afirma Briones (2014) citando a J. H. Heller, es que:

“la síntesis de apariencia (la presentación de la acción en forma objetiva) y el significado se da en el proceso de la acción. Las objetivaciones y objetos culturales que se producen en el proceso de la acción pueden ser entonces comprendidos: su significado puede ser reconocido si el investigador tiene éxito en reconstruir el proceso mediante el cual el significado ha sido comunicado en la acción.” (p. 62).

Con base en lo anterior podemos afirmar que la observación de varias clases/acción de los docentes, nos ayudó a comprender la didáctica usada por el docente de filosofía de la institución. Las expresiones, métodos, motivación, preparación y desarrollo de la clase constituyen acciones dotadas de significado que nos han permitido reconstruir las

percepciones, tanto de estudiantes como de docentes, entorno a los métodos llevados a cabo en el aula de clases.

También hay que destacar dentro de la perspectiva epistemológica de la presente investigación, lo postulado por Hans-George Gadamer (1977) en su libro *Verdad y método*, en el cual, la hermenéutica pasa de ser un método a ser una “dimensión básica del ser humano en sus aspectos históricos y sociales” (Briones, 2014, pág. 73). Para Gadamer (1977) la comprensión no está libre de prejuicios, si fuese así, no habría comprensión, esto sucede porque en el proceso de comprensión quien trata de comprender es un sujeto histórico-social y dotado de conocimientos previos, prejuicios y/o perspectivas culturales provenientes de una comunidad y de una tradición. Gadamer (1977) dirá al respecto que:

La comprensión del texto se encuentra determinada continuamente por el movimiento anticipatorio de la precomprensión (...) la anticipación de sentido que guía nuestra comprensión de un texto no es un acto de subjetividad sino que se determina desde la comunidad que nos une con la tradición (p. 363).

Cabe acotar teniendo en cuenta lo anterior, que la percepción del investigador también media en la interpretación de los fenómenos a analizar, puesto que, la comprensión de quien investiga contiene prejuicios provenientes de la realidad histórico-social y también de una comunidad y una tradición académica, ello no le quita objetividad a la investigación sino que permite ampliar el horizonte de comprensión puesto que la comprensión del investigador “no es un yo abstracto, sino que forma parte de una comunidad y de una tradición de las cuales ha recibido los prejuicios” (Briones, 2014. p. 74

Este trabajo busca interpretar la didáctica para la enseñanza de la filosofía que está implementando el docente de filosofía en la Educación Media en la institución educativa Liceo Campestre Jean Piaget del Municipio de Chinú-Córdoba, para ello, se hace necesario conocer los distintos métodos usados por el docente del área de filosofía en estas dos instituciones e interpretar las distintas percepciones que estudiantes tienen de la didáctica empleada para la enseñanza de esta disciplina. Por consiguiente, la perspectiva hermenéutica ha servido para comprender las percepciones que tienen los estudiantes de filosofía de la media académica sobre la didáctica usada en área de filosofía para la enseñanza de esta. Lo anterior, lo hacemos fundamentados en lo dicho por Dilthey, a saber, que las ciencias

humanas “se refiere a fenómenos de la experiencia interior, que no se pueden explicar (erklären) como las ciencias naturales, sino comprender (Verstehen)” (Marín, 2016, p. 133). El proceso de construcción metodológico desde un lugar hermenéutico propicia la consolidación de un horizonte de sentido que parte de la interpretación y la comprensión de la práctica pedagógica, de allí que el escenario de la didáctica misma se convierte en un texto sujeto a interpretación que norma el sentido que de suyo emerge (Pérez, et, al, 2019; Pérez, et, al, 2020).

3.2 Paradigma metodológico de la investigación

Dado que el objetivo general de este trabajo investigativo busca elaborar una interpretación de las didácticas usadas por los docentes de filosofía en esta institución educativa del municipio de Chinú en aras de comprender los métodos de enseñanza utilizados por estos docentes, el paradigma que permite abordar esta problemática y con el cual se desarrolló la presente investigación, es el paradigma interpretativo.

Mediante el paradigma interpretativo se logró comprender los distintos actores que construyen la realidad que se ha de investigar, como marcos de referencia, que constituyen múltiples realidades o perspectivas de la misma realidad (Briones, 2014). Por lo anterior, se deduce que existen diferentes interpretaciones, comprensiones o realidades que constituyen el fenómeno a investigar, se puede comprender entonces que en nuestra investigación: la “verdad” no es única, sino que surge como una configuración de diversos significados que las personas le dan a una cierta situación (Briones, 2014, p. 107).

El paradigma fue de gran utilidad para comprender la didáctica usada por los docentes de filosofía en las aulas de clases en grado décimo y undécimo, por medio de un diseño abierto, apoyado en la técnica de la entrevista. Además, se buscó captar la perspectiva de cada uno de los actores que constituyen los acontecimientos didácticos que se dan en el aula, la manera como docentes y estudiantes perciben su propia conducta dentro del proceso de enseñanza de la filosofía, de esta manera, se logró “comprender las conductas verbales y físicas de las personas estudiadas” (Briones, 2014, p. 108). El proceso de investigación cualitativa diversifica la comprensión del conocimiento al visibilizar las voces de los diferentes actores que son quienes adquieren un rol protagónico en el desarrollo de la práctica docente (Nieto y Santamaría, 2019; Nieto y Santamaría, 2020), de allí que este ejercicio puntualice la

comprensión de su realidad y la forma como esta los constituye (Santamaría, et, al, 2019; Santamaría, Nieto y Quitán, 2019)

Lo anterior, se logró, puesto que, las personas que participaron en la investigación, evidenciaron su postura respecto a la didáctica empleada para la enseñanza de la filosofía, en otras palabras, a través de la interpretación se pudo conocer y comprender la didáctica usada por los dos docentes de filosofía en esta institución educativa del municipio de Chinú.

3.3. Tipo de investigación

Teniendo en cuenta los objetivos planteados en el presente trabajo investigativo, el método de investigación que se empleó fue el método etnográfico, el cual, fue útil para estudiar el fenómeno que se desea investigar. El método etnográfico dispone de diferentes técnicas, una de ellas, es la entrevista, la cual nos permitió elaborar una narración completa de lo que se vive dentro de la comunidad, grupo o escenario cultural, con el fin de reconstruir los rasgos generales de estos y llevarlos hacia un marco interpretativo que permita una lectura particular del contexto de dicha comunidad y que nos abra el camino hacia una mayor comprensión del mismo (Páramo, 2013). La narrativa como forma de constitución de la subjetividad de los participantes y de la práctica misma posibilita su posterior desarrollo y su consolidación como horizonte de interpretación (Nieto, et, al, 2019).

Emplear la etnografía como método dentro del enfoque interpretativo sirvió para estudiar el grupo de estudiantes y las diferentes relaciones sociales que se dan dentro de estos (Páramo, 2013). En la investigación se buscó estudiar los grupos de grado décimo y undécimo de la institución educativa, son fenómenos contemporáneos dentro de su contexto de la vida real que debemos analizar y que ameritan una investigación empírica para lograr alcanzar los objetivos propuestos (Jiménez & Comet, 2016).

La etnografía como método dentro del enfoque interpretativo, busca describir la vida cotidiana de las comunidades o grupos y escenarios culturales (Páramo, 2013). Páramo (2013), menciona varios elementos básicos que componen a la etnografía, a saber: un enfoque inicial que requiere de apertura mental ante el problema a investigar, una participación profunda del investigador en la comunidad a estudiar, el uso de técnicas de investigación que hagan énfasis en la observación del participante y en la entrevista, un intento por comprender el significado que tienen los eventos para quienes están dentro de la comunidad y un marco

interpretativo que considera las variables dentro del contexto social de la comunidad y que permita la comprensión holística de esas variables dentro de dicho contexto (p. 172).

Peralta 2009 define la etnografía como un método de investigación social que tiene como objetivo observar, describir y registrar datos relacionados con los diversos aspectos de una cultura, comunidad o pueblo determinado, como lo son: la alimentación, el idioma, la vivienda, la población, la vestimenta, las costumbres, las creencias religiosas, la economía, sus saberes, sus intereses, entre otros aspectos; y todo ello mediante la interacción con dicha comunidad, cultura o pueblo determinado. La etnografía es una descripción de una cultura (Mosquera, 2008, p. 3); o bien, una reconstrucción analítica de grupos o escenarios culturales (Goetz & LeCompte, 1988, p. 28); según afirma Páramo (2013) citando a Bloch (1977) se trata de una conversación extensa que realizamos con las personas con quien vivimos cuando hacemos trabajo de campo y en la que el lenguaje juega un papel importantísimo (p. 129).

Otra definición muy acertada de etnografía es la dada por Duranti (2000) el cual, afirma que: “la etnografía es la descripción escrita de la organización social de las actividades, los recursos simbólicos y materiales, y las prácticas interpretativas que caracterizan a un grupo particular de individuos” (p. 126).

Hay que precisar que la etnografía empleada es también una etnografía virtual, dado que, se indaga sobre algunos aspectos socioculturales de aquellos fenómenos mediados por las tecnologías de internet (Estalella, 2009, p. 3). Es por esto que se considera que la etnografía empleada también es una etnografía virtual, pues, lo que se busca es identificar las didácticas empleadas por el docente, las cuales, a partir del segundo periodo del presente año se desarrollaron en espacios virtuales, a través, de tecnologías de internet. Si bien la didáctica empleada por el docente se desarrolló presencialmente durante el primer periodo de este año y en años anteriores, a partir del segundo periodo del presente año, se desarrolló a través, de espacios virtuales.

La estrategia metodológica es también etnografía virtual porque se habla de grupos que no están situados físicamente en ningún lugar, que su presencia es virtual, que sus vínculos están mediados tecnológicamente y que tienen otras formas expresivas (Álvarez, 2009, p. 4).

La etnografía virtual como estrategia metodológica es útil para alcanzar los objetivos de esta investigación en tanto permite conocer las interrelaciones que se estén dando entre las

tecnologías y la vida cotidiana, además, sirve para estudiar las relaciones en línea de grupos que reinventan una nueva forma de comunicarse y de socializar, a través, de imágenes y videos, sin recurrir a un encuentro físico (Páramo, 2013, p. 172).

Otro método empleado en esta investigación fue el método de la investigación documental, pues, se realizó un estudio minucioso de los documentos del Documento N° 14 *Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media* de 2010 y del PEI de la I.E. Liceo Campestre Jean Piaget, por medio de, resúmenes analíticos especializados, que permitieron realizar un análisis sistemático y crítico del contenido relevante para el desarrollo de esta investigación de estos documentos, esto permitió alcanzar el primer objetivo de la presente investigación.

Según Páramo (2013) la investigación documental es una estrategia que sirve construir nuevos conocimientos, de hecho toda Investigación científica depende de los resultados que de la investigación documental sobre el tema o problemática a investigar, aunado a lo anterior, la investigación documental es una técnica que consiste en revisar que se ha escrito o publicado sobre el tema o área de investigación; Otra definición dada por Páramo (2013) es que la investigación documental es una actividad científica que se enmarca en procesos deductivos e inductivos bajo principios epistemológicos y metodológicos.

Según Páramo (2013) la investigación documental es:

...el estudio metódico sistemático y ordenado, con objetivos bien definidos de datos, documentos escritos fuentes de información de empresas, contenidos y referencias bibliográficas, los cuales una vez recopilados, contextualizados, clasificados, categorizados y analizados sirven de base para la comprensión del problema, la definición o redefinición de nuevos hechos o situaciones problemáticas, la elaboración de hipótesis, o la orientación a nuevas fuentes de investigación en la construcción del conocimiento (p. 198).

3.4 Técnica de recolección de datos y diseño del instrumento

Para llevar a cabo el trabajo investigativo, se siguió un cronograma de actividades que permitieron el desarrollo de los objetivos propuestos, y de esta manera, dar respuesta a la pregunta que se ha planteado.

Para iniciar el proceso de investigación, se realizó una reunión con la rectora de la Institución Educativa Liceo Campestre Jean Piaget con fin de hacerle ver la repercusión positiva y la necesidad que tiene el desarrollo de esta investigación dentro del plantel educativo, como es: interpretar la didáctica para la enseñanza de la filosofía que está implementando el docente de esta área y conocer la percepción que tienen los estudiantes de la didáctica que se está llevando a cabo en la educación media académica en el área de filosofía en esta Institución Educativa. En la reunión se expuso la justificación, objetivos, marco teórico, sistema metodológico y análisis de resultado del trabajo investigativo, todo ello con el fin de lograr la aprobación y el respaldo para el desarrollo de la investigación dentro de esta institución.

Para dar cumplimiento al primer objetivo lo que se hizo fue realizar una revisión documental, mediante un resumen crítico con la ayuda de un Resumen Analítico Especializado (Anexo 5) con el fin de identificar las propuestas didácticas para la enseñanza de la filosofía que propone el ministerio de educación nacional, las teorías, investigaciones y documentos sobre didáctica de la filosofía y el proyecto educativo institucional de la institución en cuestión.

Posterior a la revisión documental y contando con el respaldo de la rectora de institución se procedió estipular con los docentes la fecha y horario para la aplicación de la entrevista a los estudiantes de grado décimo y undécimo. El instrumento que se empleó para lograr el segundo objetivo planteado fue una entrevista que fue elaborada para los estudiantes de media académica. La entrevista consta de nueve preguntas que abordan las categorías de la investigación, fue elaborada en colaboración con el asesor del proyecto de investigación (Anexo 7), validada externamente por un Magister en filosofía (Anexo 6) y validada por el docente asesor del proyector, mediante la aplicación de una prueba piloto cuyos resultados fueron satisfactorios.

A través de esta prueba piloto, se evidenció la necesidad de hacer la entrevista por grupos de dos estudiantes, con el fin de generar mayor motivación en los estudiantes para realizar la entrevista y un ambiente más agradable para que los estudiantes dieran respuestas objetivas y se complementaran entre sí, lo cual, permite un mayor acercamiento al fenómeno que se desea investigar, la grabación de esta prueba piloto se encuentra disponible en el Anexo 13.

Antes de la aplicación de la entrevista, se realizó una reunión con los estudiantes en un grupo de WhatsApp, en la cual, se suministró información sobre la persona que ejecuta el proyecto, la investigación, los riesgos, los beneficios, el carácter voluntario de la participación en la entrevista y la confidencialidad de los datos personales de los menores que participaran en la entrevista. También se les suministró esta información a los padres de familia mediante un documento que se les hizo llegar por medio del correo electrónico. Aunado a lo anterior se entregaron las actas de consentimiento y asentimiento informado tanto a los padres de familia y como a los menores de edad que participaron en la entrevista, las cuales, fueron firmadas y posteriormente recogidas mediante fotos que se encuentran en el Anexo 11 y Anexo 2.

Luego, se aplicó la entrevista a los estudiantes de grado décimo y undécimo de la institución educativa, con un aviso y preparación previos, de la fecha y los horarios estipulados para la realización de la entrevista y habiendo explicado la información necesaria para la aplicación de la entrevista. La entrevista se realizó por medio de llamada grupal de WhatsApp, debido a que, por problemas de internet no se pudo desarrollar por medio de Google Meet, en el Anexo 15 se encuentran las fotografías y los audios de las entrevistas realizadas por medio de WhatsApp. Al término, de la aplicación de la entrevista a los estudiantes, se agradeció a estudiantes y docentes, por su participación en el proyecto de investigación.

Posterior a la aplicación de la entrevista y obtenida la información resultante de las entrevistas, se procedió a desgravarla o transcribirla; se elaboró un sistema categorial a priori (Anexo 8) que nos permitió aproximarnos deductiva y teóricamente a los resultados; luego, se codificaron los datos primeramente de forma abierta (anexo 9) identificando las respuestas que pertenecían a los conceptos de las subcategorías con diferentes colores; después, se codificaron los resultados de forma axial (anexo 10) clasificando por conceptos y subcategorías las respuestas correspondientes a estos; finalmente, y contando con sistema categorial a posterior e inductivo, se procedió con la codificación sintética o selectiva (anexo 12) de los datos de la entrevista, agrupando en las categorías del proyecto los datos obtenidos.

Para lograr el tercer y último objetivo de esta investigación, se relacionaron las didácticas para la enseñanza de la filosofía que implementa el docente de la institución educativa, según

los resultados hallados, con lo estipulado por el Ministerio de Educación Nacional sobre la enseñanza de la filosofía en la educación media académica en Colombia y el PEI de la Institución Educativa. Este proceso finalizó con la integración de la información, relacionando las categorías logradas con las bases teóricas de la investigación, de esta forma se dio cumplimiento al segundo objetivo de esta investigación

Para finalizar, habiendo procesado la información, se empezó con la elaboración del capítulo correspondiente al análisis e interpretación de resultados. Posteriormente, los resultados y conclusiones fueron explicados y reportados por escrito a la rectora de la institución educativa donde se realizó el proceso de investigación.

3.5 Técnica de análisis de los datos

Para alcanzar el primer objetivo propuesto en nuestra investigación, el cual es, identificar las propuestas didácticas para la enseñanza de la filosofía que propone el ministerio de educación nacional y los proyectos educativos institucionales del Municipio de Chinú-Córdoba. Se hizo una revisión documental a través de resúmenes analíticos especializados de los artículos, circulares, normas y directrices que han sido publicadas por el Ministerio de Educación Nacional sobre la enseñanza de la filosofía en la educación media académica en Colombia, el resumen analítico nos permitió describir los contenidos de dichos documentos del MEN. Así mismo se revisó analíticamente lo estipulado en el Proyecto Educativo Institucional de la institución educativa donde se realizó la investigación para indagar sobre lo que proponen para la enseñanza de la filosofía en esta institución.

En lo que respecta al segundo objetivo, a saber, indagar sobre las didácticas para la enseñanza de la filosofía en la educación media que implementan los docentes de la institución educativa Liceo Campestre Jean Piaget del Municipio de Chinú-Córdoba, se utilizó una técnica de recolección de datos. Se aplicó una entrevista (Anexo 7) semiestructurada, grupal y de historia oral o biográfica, a los estudiantes de décimo y undécimo grado de la media académica de la institución educativa en cuestión, es decir, se hicieron preguntas a grupos de dos estudiantes, con el fin de que contaran sus experiencias respecto a didáctica de la filosofía empleada por el docente, en otras palabras, se buscó: recoger las experiencias, recuerdos y valoraciones que hacen los individuos sobre algún momento o aspecto específico de la vida (Páramo, 2017, p. 125).

Para realizar la entrevista se escogieron ocho estudiantes de cada grado en cuestión y se les aplicó la entrevista por grupos de dos estudiantes, lo cual, permitió un ambiente propicio para que los estudiantes expresaran sus opiniones y se lograra abarcar las categorías del fenómeno que se pretende investigar. Luego se transcribieron las respuestas de los estudiantes y se codificaron de forma abierta, axial y finalmente selectiva. Adicional a esto, se llevó un diario de campo.

Por último, se compararon las didácticas para la enseñanza de la filosofía en la educación media que implementa el docente de la institución educativa, según lo hallado mediante la codificación e interpretación de los datos obtenidos, las categorías teóricas y fundamentos conceptuales elaborados en el trabajo investigativo, con lo estipulado por el Ministerio de Educación Nacional sobre la enseñanza de la filosofía en la educación media académica en Colombia y el PEI de la Institución Educativa.

CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Manejo ético

Para realizar la aplicación del instrumento, se elaboraron unas actas de consentimiento y asentimiento informado, las cuales, fueron socializadas a los estudiantes (se hizo descripción de los objetivos de la investigación y como se manejaría la información), la información fue replicada por estos a sus padres, a los cuales, se les hizo llegar el acta de consentimiento informado por medio del correo electrónico y fue posteriormente firmada. La información recolectada por medio de las entrevistas fue abordada bajo el principio ético de la confidencialidad como les informó a los estudiantes en la socialización.

Se llevaron a cabo 8 entrevistas en grupos de dos estudiantes, 4 entrevistas en el grado décimo y 4 en el grado undécimo. Las entrevistas constan de 9 preguntas y tuvieron una duración promedio de 16 minutos.

Por medio del análisis por categorías de las entrevistas y de la información obtenida en los resúmenes analíticos especializados del Documento N° 14 *Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media* de 2010 y del PEI de la I.E. Liceo Campestre Jean Piaget, se sistematizó y categorizó la información obtenida en 3 categorías principales, 9 subcategorías y 14 palabras clave o conceptos.

Cabe recordar aquí que, para alcanzar el primer objetivo se realizaron dos RAE, la información obtenida en los resúmenes analíticos especializados del Documento N° 14 *Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media* de 2010 y del PEI de la I.E. Liceo Campestre Jean Piaget se sistematizó y categorizó la información en 3 categorías y 4 subcategorías.

✚ El primer objetivo de la investigación es *identificar las propuestas didácticas para la enseñanza de la filosofía que propone el ministerio de educación nacional y el PEI de la Institución Educativa Liceo Campestre Jean Piaget del Municipio de Chinú-Córdoba*, para este objetivo, las categorías y subcategorías fueron: **didáctica**, la cual, contiene la subcategoría **métodos didácticos**; **didáctica específica de la filosofía**, la cual, contiene la subcategoría **paradigmas**; y **pedagogía**, la cual, contiene las subcategorías **modelo pedagógico** y **currículo**.

Didácticas

Métodos: A continuación se hará un esbozo de los métodos de enseñanza de la filosofía que propone el MEN a través del Documento N° 14 de 2010. Hay que aclarar que, según este mismo documento, estos métodos no se deben tomar con rigidez ni buscan reemplazar las iniciativas que el docente realiza con base a su saber pedagógico (Gaitán, et al., 2010, p. 106).

- **Lectura y análisis de textos filosóficos:** Según el Documento N° 14 de 2010 es la mejor herramienta a la hora de desarrollar las competencias en el pensar/filosofar, pues, no es solo una lectura común sino un estudio del texto que conlleva a encontrar una estructura, pensar los argumentos y tesis del filósofo y contrastarlos con otras ideas, teorías o filósofos. En este método es necesario superar, la entrega total al pensamiento del autor plasmado en el libro y el distanciamiento total de la obra, mediante la guía del maestro y el diálogo argumentado y respetuoso con los compañeros sobre las ideas del autor (Gaitán, et al., 2010, p. 107).

La lectura filosófica tiene el propósito de: incentivar el pensamiento filosófico, la lectura reflexiva, aprender a reflexionar, incentivar la disciplina de la reflexión filosófica y comprender lo que dice y piensa el autor, para ello, se recomienda que alumno: comprenda las palabras usadas por el autor y entienda el sentido de las oraciones (nivel literal), entender e interpretar lo que quiere decir el autor (nivel

inferencial) y examinar lo que dice el autor desde otras perspectivas, pensar que argumentos hay para afirmar, sostener o rechazar algunas posturas del autor y comprender los contextos históricos, sociales y culturales donde el autor expone sus ideas (nivel crítico) (Gaitán, et al., 2010, p. 107-108).

- **El seminario:** en esta estrategia didáctica, se discute de manera discursiva un texto leído por todos los participantes. Este método se desarrolla en varias sesiones en las que se hacen aportes que sirven como base al trabajo final que deben elaborar los participantes con base a todo lo tratado durante las sesiones de este (Gaitán, et al., 2010). Lo elemento del seminario son: la relatoría (presentación del texto y orientación de la discusión), correlatoría (crítica y complementación de la relatoría), el protocolo (compilación orgánica de la discusión en las anteriores sesiones que se lee al inicio de la siguiente sesión) y el ensayo final (es un trabajo final en el que cada participante explana los resultados de su participación en el seminario) (Gaitán, et al., 2010, 108-109).

- **La disertación filosófica:** es una actividad creadora y crítica en tanto es una reflexión autónoma e informada que busca abordar un problema o pregunta filosófica de manera rigurosa dando una respuesta nutrida con el pensamiento, teorías o ideas de otros autores a una pregunta planteada por un autor (Gaitán, et al., 2010). Para desarrollar una disertación, es necesario: formular un interrogante y separar en subproblemas o preguntas que surgen de dicho interrogante inicial, para luego desarrollar en orden los subproblemas uno por uno; revisar la pertinencia de cada pregunta y cada término del interrogante; tener en cuenta el orden: pregunta problema, tesis, argumentos y conclusiones o siguiendo la dialéctica hegeliana tesis, antítesis y síntesis, lo importante es que esté claro el problema planteado, la respuesta o solución a este y los argumentos que fundamentan la tesis de la disertación (Gaitán, et al., 2010, 109-110).

- **El comentario de textos filosóficos:** sirve para desarrollar la competencia interpretativa, pues, es un ejercicio hermenéutico de los problemas o tesis planteados por un autor. Consiste en un análisis o valoración personal argumentada de un texto filosófico para determinar sus hipótesis, exponer su doctrina, las soluciones que

presenta, su naturaleza y sus características tanto generales como particulares; es por esto, que se habla de un enfrentamiento del estudiante con el texto o autor (Gaitán, et al., 2010, 111-112).

- **El debate filosófico:** no es una simple conversación, es un trabajo de investigación que avanza en el diálogo con los demás y en el análisis de los argumentos de los interlocutores. Lo anterior es importante porque es en el dialogo activo que se puede aprender a expresarse con precisión, aprender el tema y pensarlo desde diferentes puntos de vista, respetar las opiniones diferentes, crear un ambiente plural y democrático (Gaitán, et al., 2010, 112-113).. El debate se puede desarrollar de mejor manera utilizando estrategias como: la ejemplificación, ilustración de casos, precisiones terminológicas, mantener el orden de la discusión y la prueba y argumentación como procedimientos que garantizan el debate sustancial de la problemática planteada (Gaitán, et al., 2010, 112-113).

- **La exposición magistral de temas filosóficos:** en este método el profesor escoge un tema o saberes que considera oportunos y la forma de presentarlo, luego, lo expone a sus alumnos. Este es una estrategia didáctica unidireccional en el que los alumnos solo participan para hacer algunas observaciones o agregar algo a lo expuesto por el docente. Cabe recordar aquí que los conocimientos que el alumno adquiera no se pueden considerar como fines en sí mismos sino herramientas conceptuales que sirven para que el estudiante desarrolle sus capacidades críticas y comunicativas con el fin de mejorar su relación con el mundo (Gaitán, et al., 2010, 114-115).

- **El foro de filosofía:** es un encuentro con otros jóvenes de otras instituciones, en el cual, los estudiantes pueden expresar por escrito sus reflexiones argumentadas y ordenadas, sobre un tema determinado compartiendo así, sus ideas entorno a problemas o preguntas filosóficas. Este método permite: aclarar algunas ideas, fomentar el ejercicio de la escritura, exponer su reflexión al juicio de un público al que debe aclarar interpretaciones equivocadas, aceptar críticas o tomar una postura crítica ante la perspectiva de algunos; también permite desarrollar habilidades comunicativas, la tolerancia y el respeto (Gaitán, et al., 2010, 115).

Didáctica específica de la filosofía

Paradigmas: El enfoque propuesto en el Documento N° 14 *Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media* de 2010 es el problematizador, el cual, consiste en plantear problemas inteligibles para que los alumnos traten de dar respuestas críticas de manera discursiva que den cuenta de su iniciativa y subjetividad (Gaitán, et al., 2010, p. 100).

El enfoque o paradigma problematizador en la enseñanza de la filosofía, se fundamenta en lo dicho por Kant (1978) “no se debe enseñar pensamientos sino enseñar a pensar” (p. 2-3).

Lo anterior se sustenta en que, la transmisión estéril de conocimientos de filósofos e ideas no sirve para enfrentar a los estudiantes a sus propios problemas y a los grandes desafíos a los que se enfrentan los seres humanos, de ahí que entonces, se deba dotar al estudiante de competencias que le sirvan para afrontar los problemas y desafíos filosóficos (Gaitán, et al., 2010, citando a Riquelme 2007, p. 99).

De esta forma, enseñar a filosofar o enseñar a pensar se convierte en la tarea principal de la enseñanza de la filosofía y buscar las herramientas didácticas para ayudarlos a pensar por sí mismos, según el ideal de la ilustración “*sapere aude*”, debe ser la principal preocupación de los docentes de filosofía. Cabe interpretar aquí que, lo que busca el MEN según el Documento N° 14 no es una educación filosófica de tipo informativa, como sucede en el enfoque histórico, sino una educación de tipo formativa, este tipo de educación formativa solo es posible bajo el enfoque problematizador.

Pedagogía

Modelo pedagógico: En el Proyecto Educativo Institucional de la Institución Educativa Liceo Campestre Jean Piaget, no se halló ningún indicio de una didáctica específica para la enseñanza de la filosofía, solamente, se encontró en los fines educativos que, el modelo pedagógico está basado en el constructivismo de Jean Piaget. Ya que no encontramos especificaciones en lo concerniente a la enseñanza de la filosofía dentro del PEI de la Institución Educativa, deducimos entonces que esta, se debe desarrollar bajo el modelo de enseñanza-aprendizaje constructivista, por ello, hemos de referirnos a continuación sobre este modelo de enseñanza.

Jean Piaget (1896-1980) fue epistemólogo, biólogo y psicólogo Suizo. Considerado el padre de la epistemología genética. Conocido por sus aportes al estudio de la infancia y al desarrollo de la teoría constructivista del desarrollo de la inteligencia. De acuerdo con Piaget hay dos aspectos en la conducta del niño que están ligados entre sí: el desarrollo evolutivo y el desarrollo del aprendizaje. Por tanto desarrollo y aprendizaje son aspectos que se nutren el uno al otro. En el desarrollo evolutivo se evidencian cuatro factores esenciales: maduración biológica, actividad, experiencias sociales y equilibrio.

El construccionismo consiste en que el párvulo posee mediante las experiencias sociales y la actividad conocimientos previos y formas de cognición que mediante la adaptación (es decir la asimilación de conocimientos nuevos) construye un nuevo conocimiento que le ayuda a madurar. El constructivismo defendido por Piaget pone de relieve un nuevo descubrimiento acerca del desarrollo cognitivo del estudiante, este desarrollo se da en la medida en que el niño crece, es decir, en cada etapa de crecimiento el alumno posee una manera de asimilar cada vez más complejo, por tanto, los educadores y los funcionarios públicos deben adaptar los propósitos los contenidos y las didácticas a las estructuras cognitivas alcanzadas por los estudiantes según el tipo de etapa en el cual estén estos.

Se puede decir que el Constructivismo junto a la escuela activa y las investigaciones de Kuhn, protagonizaron la segunda revolución cognitiva llegando a su auge en los años setenta. Se puede decir que esta segunda revolución produjo que se entendiera la niñez como una etapa distinta a la pre-adolescencia y adolescencia y que por tanto debía desarrollarse de acuerdo a los intereses y a las operaciones intelectuales de los párvulos no produjo un gran cambio en el contexto escolar, el aula si dejó de ser el lugar del autoritarismo y la rigidez del currículo pero continuó siendo tradicionalmente centrada en los conocimientos administrados por el docente, el currículo a pesar de estar en manos de los docentes siguió con los mismos propósitos, contenidos y enseñanzas (Zubiría, 2013, pág. 15).

Currículo: Al final del segundo capítulo del Documento N° 14 sugiere elaborar el currículo de enseñanza de la filosofía mediante el enfoque problematizador. Antes de elaborar dicho currículo, en el Documento N° 14 se recomienda que es importante considerar: que el punto de partida hacia el conocimiento sea reconocer la ignorancia, que la pregunta incite a reconocer la ignorancia y la necesidad de conocimiento y promover mediante

preguntas el razonamiento, la argumentación, las habilidades cognitivas, la explicación y la eliminación de contradicciones (Gaitán, et al., 2010, p. 101). Cabe especificar que las consideraciones mencionadas en el Documento N° 14 hacen referencia al método de la didáctica de la filosofía llamado método mayéutico o socrático.

Algunas orientaciones dadas en el Documento N° 14 para desarrollar el currículo de filosofía bajo el enfoque problematizador son: preguntas y problemas cotidianos como ejes de discusión y aplicación de conocimientos filosóficos, las preguntas seleccionadas se pueden agrupar en núcleos de problemas que se pueden formular a manera de interrogantes, los núcleos de problemas surgen del consenso con el aula sobre lo que es necesario y perfectible de enseñanza, las preguntas deben ser ejes para el desarrollo de la autonomía y el trabajo cooperativo (Gaitán, et al., 2010, p. 102).

Para tener en cuenta en el desarrollo del currículo hay que acotar que en el Documento N° 14 de 2010 en el primer capítulo, establece que, la propuesta pedagógica, además, de promover competencias básicas e interdisciplinarias como son las competencias matemáticas, científicas, comunicativas y ciudadanas, también debe promover las competencias específicas de esta área como son las competencias: crítica, dialógica y creativa (Gaitán, et al., 2010, p. 30-31). La competencia crítica es aquella que permite evaluar el pensamiento propio y ajeno desde diferentes perspectivas, posibilitando la emancipación del sujeto y la autocrítica; la competencia dialógica, es la habilidad que nos permite reconocer y criticar mutuamente las razones, la validez, posibilidad de verdad y la autenticidad que auspician la argumentación y el pluralismo necesarios para una democracia sustancial y posibilitando que el alumno sea un sujeto activo en el proceso de aprendizaje; por último, la competencia creativa hace referencia a la habilidad que nos permite repensar, abstraer, experimentar, expresar y actuar en el mundo para transformarlo, el filosofar es un proceso creativo que requiere manejar conceptos, operaciones mentales y principios lógicos que desembocan en la invención y el descubrimiento (Gaitán, et al., 2010, p. 31-34).

En lo concerniente al currículo formal de la I.e. Liceo Campestre Jean Piaget del municipio de Chinú Córdoba, se halló un currículo basado en el enfoque historicista, pues, los temas están organizados de acuerdo al orden cronológico de la historia de la filosofía, no posee núcleos problemáticos ni preguntas problema, aunque, las competencias plasmadas en

el currículo son las mencionadas en el Documento N° 14 de 2010 del MEN, es decir: crítica, dialógica y creativa.

 El segundo objetivo de esta investigación es *indagar las didácticas para la enseñanza de la filosofía en la educación media que implementa el docente de filosofía de la Institución Educativa Liceo Campestre Jean Piaget del Municipio de Chinú-Córdoba*, para este objetivo hay 3 categorías principales, 9 subcategorías y 14 palabras clave o conceptos. A continuación se usarán las siguientes siglas, G: grupo; E: estudiante; r: renglón.

Pedagogía

Comunicación docente

Comunicación: Cuando se indagó sobre la comunicación entre el docente y el grupo de estudiantes, 14 de los 16 estudiantes coincidieron en afirmar que “la comunicación es muy buena” (*Grupo A, Estudiante 2, r: 1*), pues, “ayuda a entender mucho mejor lo que el profesor nos quiere transmitir (*Grupo C, Estudiante 6, r: 11-12*), además es una comunicación en la que hay horizontes comunes de comprensión “trata de usar nuestro lenguaje, trata de meterse en el mundo juvenil para tener una buena comunicación y que sea certera” (*Grupo A, Estudiante 1, r: 3-4*) convirtiéndose así en “una comunicación atractiva”, la cual, “no es una comunicación en la que el estudiante se va a aburrir” (*Grupo A, Estudiante 2, r: 2*). Cabe destacar que el profesor emplea una comunicación que “es muy buena o sea muy didáctica” (*Grupo C, Estudiante 5, r: 1-2*) y que además, es clara y explícita permitiendo que los estudiantes le entiendan “gracias a eso los estudiantes de filosofía entendemos muchas” (*Grupo C, Estudiante 5, r: 5-6*), pues, le entienden lo que explica “uno le entiende” (*Grupo C, Estudiante 5, r: 10-11*). Aunado a lo anterior, “es una comunicación bastante activa” (*Grupo E, Estudiante 9, r: 4*), puesto que, “son unas clases que son profesor alumno no solo profesor, profesor, profesor” (*Grupo D, Estudiante 8, r: 11*). La “comunicación con el profesor de filosofía ha sido excelente” (*Grupo G, Estudiante 13, r: 1*), en gran parte porque, “cada vez que tenemos dudas nos lo soluciona” (*Grupo F, Estudiante 11, r: 1*) y porque “siempre está pendiente de lo que se esté trabajando en clase y de nosotros” (*Grupo E, Estudiante 9, r: 4-5*) y “hay la confianza para yo decirle al profesor yo no entiendo esto y él

explica” (*Grupo D, Estudiante 8, r: 8-9*). Se debe acotar que es una comunicación respetuosa y cordial “la comunicación es estudiante profesor es de usted nada de tú” (*Grupo E, Estudiante 10, r: 1-2*). Emplea un lenguaje claro y preciso “es directo al decir las cosas y siempre deja en claro lo que es ese tema” (*Grupo G, Estudiante 14, r: 7*)

Interacción: entre el profesor y los estudiantes hay que decir que existe un vínculo “se siente no como un profesor sino como un amigo” (*Grupo D, Estudiante 8, r: 2*) que posibilita un horizonte común de comprensión “me siento a gusto porque me siento escuchado comprendido” (*Grupo D, Estudiante 7, r: 9*). Además, la relación entre el docente y los estudiantes es cordial y académica ya que, “la relación es muy buena y muy activa debido a que el maestro está siempre pendiente a nuestras inquietudes” (*Grupo E, Estudiante 9, r: 1*) y también, “nos podemos dirigir él de una forma educada” (*Grupo E, Estudiante 9, r: 3*), “es muy respetuoso y muy divertido con nosotros” (*Grupo B, Estudiante 4, r: 4*).

Formación docente

Habilidades: hay mucho que destacar del profesor, dado que “tiene un buen lenguaje corporal” (*Grupo A, Estudiante 1, r: 5*); es carismático y divertido, ya que tiene “Carisma”, “le gusta dar la clase” (*Grupo A, Estudiante 2, r: 4*) y la clase de filosofía “es una hora en la que gracias al profesor nos podemos divertir también” (*Grupo B, Estudiante 3, r: 23*), “trata de enseñar las cosas y como que siempre ponerle un lado divertido” (*Grupo B, Estudiante 4, r: 5*); explica muy bien los temas “él explica muy bien el tema” (*Grupo C, Estudiante 5, r: 4*); tiene muchos valores “es muy paciente tolerante y comprensivo” (*Grupo D, Estudiante 7, r: 5*), “es paciente comprensivo atento y flexible” (*Grupo E, Estudiante 9, r: 6*), “confianza, comunicación, aprendizaje, continuo, imaginativo liderazgo organización innovador comprometido capacidad para gestionar la reputación, habilidad para comprometerse comprensión” (*Grupo D, Estudiante 8, r:5- 6-7*).

Busca que el estudiante se interese por la clase, comprenda el tema y esté motivado para aprender, por distintos medios “hay temas que a veces son un poco aburridos, y se preocupa por que estudiantes aprendan, entonces el trata de que a uno le llame la atención” (*Grupo A, Estudiante 2, r: 5-6-7*), busca formas de hacerse dar a entender “trata de buscar herramientas que le hagan hacer mucho más comprensible los temas” (*Grupo A, Estudiante 1, r: 6-7*), “el busca la manera de hacernos interesar por la clase es decir que a nosotros nos guste estar en

la clase de filosofía” (*Grupo B, Estudiante 3, r: 3-4-5*), “muchas veces los temas son difíciles y enredados pero él hace que los temas sean entendibles” (*Grupo B, Estudiante 3, r: 13-14*), “nosotros a veces no entendemos un tema pero él nos explica mejor y hace que el tema sea más fácil y más comprensible” (*Grupo B, Estudiante 4, r: 12-13*).

No da clases monótonas “las clases por lo general siempre son didácticas y no de pronto se enfrasan en lo mismo y en lo mismo” (*Grupo C, Estudiante 6, r: 13-14*), “no siempre es lo mismo sino que el profesor busca como diferentes métodos en cada nuevo tema” (*Grupo E, Estudiante 9, r: 21-22*); explica las veces que sean necesarias a algún estudiante que no le haya quedado claro el tema “es el profesor que viene que te puede explicar hasta veces si no entiendes algún tema” (*Grupo G, Estudiante 13, r: 2-3*); explica de forma clara, a pesar, de ser clases virtuales “pienso que es una gran habilidad porque no es fácil dar clases virtualmente y que el mensaje que el profesor quiere llegar a transmitirle a los alumnos sea entendido correctamente” (*Grupo G, Estudiante 13, r: 7-8-9*).

Formación: explica bien el tema, de manera clara y precisa de forma que sea entendible para el estudiante “explica muy bien y hace que la mayoría de estudiantes entiendan perfectamente” (*Grupo A, Estudiante 1, r: 20-21*). Las clases del docente de filosofía son sustanciosas e interdisciplinarias “son clases muy sustanciosas” (*Grupo A, Estudiante 2, r: 9*), “contribuye sobre algunos temas” (*Grupo C, Estudiante 5, r: 2*) “y que se puede aprender algo diferente en cada clase” (*Grupo D, Estudiante 8, r: 10*).

El docente emplea diversas estrategias diácticas que hacen que la clase sea más llamativa para el estudiante y que los temas sean más entendibles “tiene muchos métodos que nos facilitan el aprendizaje a nosotros los estudiantes” (*Grupo C, Estudiante 6, r: 3-4*), “trata de explicar lo mejor posible todos los temas en las diferentes clases” (*Grupo D, Estudiante 8, r: 23-24*), “estamos entendiendo bien lo que explica es muy dinámico” (*Grupo F, Estudiante 11, r: 2 y 8*), “tiene una excelente metodología siento que entiendo los temas que él nos da de una manera correcta” (*Grupo G, Estudiante 13, r: 7 y 10*).

Se sabe expresar y utiliza un lenguaje preciso, entendible y claro, pues, “es directo al decir las cosas y siempre deja en claro lo que es ese tema” (*Grupo G, Estudiante 14, r: 7*) y “explica de una manera como que objetiva” (*Grupo G, Estudiante 14, r: 6*), además, “es como que muy directo y lo hace de la mejor manera no metiendo mucho palabrerío” (*Grupo*

G, *Estudiante 14, r: 22-23*) y “es una de las pocas clases que uno dice que entiende Tiene una buena formación académica” (*Grupo H, Estudiante 15, r: 6*) “el profesor tiene un buen desarrollo profesional” (*Grupo F, Estudiante 12, r: 3*) y “es muy autodidacta” (*Grupo G, Estudiante 14, r: 8*).

Motivación docente

Estado anímico en clase: el docente de filosofía crea un ambiente propicio para el aprendizaje “hay veces que la temática es aburrida pero la clase es muy interesante y eso hace que la clase no sea aburrida” (*Grupo A, Estudiante 1, r: 8-9*), “sus clases son muy agradables siempre llega con un buen estado de ánimo y eso hace que la clase sea dinámica y chévere porque el da las clases muy dinámicas” (*Grupo F, Estudiante 11, r: 4-5-6*). Los estudiantes manifiestan sentirse muy bien durante las clases del profesor, “Yo me siento bien estoy cómoda con las clases que nos ha dado el profesor” (*Grupo F, Estudiante 12, r: 5*), “yo me siento muy bien” (*Grupo G, Estudiante 13, r: 10*), “se siente a gusto debido a que el profesor tiene buena comunicación con los estudiantes” (*Grupo H, Estudiante 15, r: 6-7*).

Estimula a los alumnos a tener un buen estado de ánimo durante la clase “hace que nosotros los estudiantes no nos aburramos” (*Grupo H, Estudiante 16, r: 16-17*), “hace que las clases no sean aburridas” (*Grupo H, Estudiante 15, r: 10*), mediante, “un momento de distracción o de diversión en la cual nosotros nos despejamos y se hace la clase más motivadora” (*Grupo B, Estudiante 4, r: 6-7*) o “de vez en cuando envía algún meme ya se para que nosotros nos entretengamos o sea que no sea una clase monótona” (*Grupo B, Estudiante 3, r: 5-6*).

Los educandos se sienten bien pues es una clase muy dinámica “en el desarrollo de las clases del profesor de filosofía yo me siento muy bien las clases de filosofía como he dicho anteriormente son muy didácticas muy entretenidas” (*Grupo C, Estudiante 5, r: 7*), “me parece una clase muy dinámica” (*Grupo D, Estudiante 8, r: 10*). El docente motiva al estudiante a interesarse por la filosofía “antes de filosofía no me llamaba tanto la atención por lo que o sea muchos estudiantes no hablaban bien de esta pero el profesor ha hecho que se vuelva muy interesante” (*Grupo B, Estudiante 3, r: 10-11*), “se siente un ambiente muy agradable a pesar de que son clases pues nos divertimos dando clases ya que el profesor

siempre está buscando la manera de que estemos atentos al tema” (*Grupo E, Estudiante 9, r: 7-8-9*).

Disposición para el aprendizaje: la mayoría de estudiantes está de acuerdo en que el docente despierta el interés por la clase y se sienten motivados para aprender “él te motiva a dar la clase algunas son más interesantes que otras” (*Grupo A, Estudiante 2, r: 4-5 y 8*) “las clases me parecen interesantes” (*Grupo B, Estudiante 4, r: 10*), “no le tenía mucho interés a esa materia pero gracias al profesor me he estado interesando más en todo lo que es la filosofía” (*Grupo F, Estudiante 12, r: 7-8-9*), “las clases de filosofía desde mi opinión me parecen muy interesantes” (*Grupo D, Estudiante 7, r: 11-12*), “interesantes y a pesar de que son clases virtuales” (*Grupo G, Estudiante 13, r: 16*), aunado a esto, manifiestan que se sienten motivados porque están aprendiendo “si, uno se siente bien porque uno está aprendiendo” (*Grupo E, Estudiante 10, r: 5*), los alumnos se interesan tanto por el tema que les motiva a investigar más “nos deja siempre con la intriga de saber más acerca del tema” (*Grupo H, Estudiante 14, r: 5*), “siempre despierta en cada estudiante la sensación de seguir investigando lo que estamos dando de saber más sobre ese tema así que eso es muy agradable y es muy interesante” (*Grupo E, Estudiante 9, r: 14-15-16*) “me gusta es poder investigar cada vez que tenemos una clase nueva poder aprender cosas nuevas en cada una de sus clases” (*Grupo E, Estudiante 9, r: 36-37*).

Modelo pedagógico

Modelo pedagógico: se encontró que cuatro estudiantes afirmaban que la clase no era unidireccional sino bidireccional “son unas clases que son profesor alumno no solo profesor, profesor, profesor” (*Grupo D, Estudiante 8, r: 11*) y que además, eran clases en las que tanto el profesor como el estudiante participaban en el proceso de enseñanza-aprendizaje “el docente hace su explicación pero siempre es un 50/50 el docente explica pero siempre deja paso a los estudiantes para que den sus opiniones lo que ellos piensan lo que entendieron y lo que no entendieron también que es lo importante” (*Grupo D, Estudiante 7, r: 2-3-4*) “nos deja participar y eso hace que la clase sea más interesante” (*Grupo F, Estudiante 12, r: 6-7*). Se puede afirmar a partir de lo hallado que el modelo pedagógico empleado por el docente es dialógico o constructivista.

Didáctica

Métodos didácticos

Métodos: los estudiantes indican que el método que más utiliza el docente de filosofía es la exposición magistral de temas filosóficos, puesto que, “cada tema es una explicación dada donde cada alumno puede entender perfectamente” (*Grupo A, Estudiante 1, r: 21*) “los métodos que utiliza el profesor son ir explicando los temas paso a paso para que sea mejor la comprensión o sea para el alumno logre entender más fácil el tema” (*Grupo D, Estudiante 7, r: 14-15*) “nos explica un poco de todo” (*Grupo B, Estudiante 4, r: 16*) el profesor lo que hace es “explicar la temática que estamos dando” (*Grupo C, Estudiante 5, r: 14*) “nos explica a través a de audio” (*Grupo B, Estudiante 3, r: 24-25*) “una explicación muy detallada de las clases hace que todo resulte bien” (*Grupo A, Estudiante 2, r: 10-11*) al parecer explica mediante audios y resulta en una muy buena explicación “yo no entiendo como hace para que cada uno podamos entender en un audio y que todo sea pues mucho más fácil, tiene muy buena comunicación” (*Grupo H, Estudiante 15, r: 13-14*)

Otras respuestas parecen indicar que el docente emplea también el método mayéutico o socrático “las técnicas que utiliza mi profesor de filosofía es una parecida a la utilizó Sócrates con sus estudiantes que era el de la mayéutica que era que el trata de tener conversaciones con nosotros estilo debate” (*Grupo A, Estudiante 1, r: 12-13-14*) “hacemos video conferencia para resolver todas las dudas que tengamos ya sea por zoom o por Google Meet” (*Grupo C, Estudiante 6, r: 31-32*) “siempre explica una parte él le pregunta al estudiante si aprendió que falta por aprender” (*Grupo D, Estudiante 7, r: 16*).

Procedimientos didácticos

Procedimientos: El docente emplea diversos procedimientos, tales como: “guías de trabajo impresas” (*Grupo A, Estudiante 2, r: 10*), “documentos para que nosotros podamos leer” (*Grupo B, Estudiante 3, r: 24*), “los talleres entre otras cosas” (*Grupo C, Estudiante 5, r: 9*), “nos deja trabajos y explica cada uno de los puntos” (*Grupo C, Estudiante 6, r: 6-7*), “exámenes talleres” (*Grupo D, Estudiante 7, r: 10*), “talleres evaluaciones exposiciones” (*Grupo D, Estudiante 7, r: 27*), “taller o trabajo o alguna dinámica que se hiciera durante la clase” (*Grupo D, Estudiante 7, r: 19*) “ya sea una dinámica trabajo en grupo trabajos individuales” (*Grupo D, Estudiante 8, r: 3*) “proyectos taller también aprendizajes basados en lectura” (*Grupo D, Estudiante 8, r: 13*) “también teníamos documentos había exposiciones

y ahora en virtual también hacemos exposiciones y videos” (*Grupo H, Estudiante 15, r: 23-24*). Se puede concluir que los procedimientos empleados son: talleres, trabajos individuales y grupales, hacer videos, trabajos escritos, exposiciones, lecturas de textos filosóficos, exámenes y guías de trabajo.

Medios auxiliares

Medios auxiliares: se hallaron son sobretodo virtuales, pues, son herramientas multimedia, cabe destacar las “imágenes, audios” (*Grupo A, Estudiante 1, r: 23-24*), “imágenes, documentos” (*Grupo B, Estudiante 3, r: 23-24*), “a veces hacemos live por Facebook” (*Grupo B, Estudiante 4, r: 21*), “utiliza audios, diapositivas, documentos videos” (*Grupo C, Estudiante 5, r: 13-14*), “videos audios grupos por WhatsApp grupo por Facebook” (*Grupo C, Estudiante 6, r: 29-30*), “utiliza la plataforma de Facebook también correos y eso” (*Grupo D, Estudiante 7, r: 28*), “la plataforma de Classroom” (*Grupo D, Estudiante 8, r: 17*), “podemos usar mensaje de texto correos video llamadas” (*Grupo E, Estudiante 9, r: 40*), “audios video llamadas canciones memes” (*Grupo E, Estudiante 10, r: 10*), “utilizamos Classroom y creo que también Zoom” (*Grupo F, Estudiante 11, r: 15*), “cuando se puede Zoom o Meet” (*Grupo F, Estudiante 12, r: 15*), “manda imágenes con teorías, algunos dibujos algunos ilustraciones referentes al tema, nos manda videos, los audios también por Facebook nos publica información que deja a uno realmente con la...” (*Grupo G, Estudiante 13, r: 28-29*), y también, “vemos películas para entender algún tema” (*Grupo E, Estudiante 9, r: 41*).

Didáctica específica de la filosofía

Paradigmas

El paradigma histórico o paradigma italiano: Se encontraron varias respuestas de algunos estudiantes que indican que el docente emplea el enfoque histórico, pues, evidencian que el docente busca enseñar la historia del pensamiento o de las ideas y transmitir el patrimonio cultural de la tradición filosófica, dichas respuestas fueron: “cuando hablamos de todo el recorrido que ha tenido la filosofía a lo largo de la historia” (*Grupo A, Estudiante 1, r: 17-18-19*), “hablamos de la Europa occidental y también la edad media y los inicios de la edad moderna” (*Grupo A, Estudiante 2, r: 12-13*), “los filósofos que hay en diferentes épocas nos muestra la filosofía de cada uno” (*Grupo C, Estudiante 5, r: 15-16*), “más que todo nos

vamos a guiar sobre lo que dicen los filósofos para intentar y hacer cosas que digan sus pensamientos biografías entre otros” (*Grupo C, Estudiante 5, r: 18-19*), “el tema que maneja el profesor que es de los filósofos donde cada filósofo maneja su pensamiento digamos su propia concepción” (*Grupo C, Estudiante 6, r: 20-21*), “como sabemos es pura Historia y cosas así” (*Grupo H, Estudiante 15, r: 9-10*), “al principio como ya lo dije en lo que respecta a la historia de la filosofía y ahora en autores y reconocidos en la filosofía para poder saber su biografía y el aporte que le dieron” (*Grupo H, Estudiante 15, r: 17-18*), “es como más que todo historia” (*Grupo H, Estudiante 16, r: 5*).

El paradigma problematizante o francés: Este enfoque también lo encontramos evidente en algunas respuestas, pues, manifiestan que lo que pretende el maestro es enseñarlos a pensar o filosofar, plantear problemas y buscar soluciones discursivas a los mismos. En algunas respuestas donde los educandos implícitamente expresan que el docente emplea este paradigma son las siguientes: “hace énfasis en la construcción de filósofos, es decir, él quiere que nosotros aprendamos a filosofar y seamos constructores de nuestras propias verdades” (*Grupo A, Estudiante 2, r: 14-15-16*), “se tratan temas bastante interesantes y que ponen a pensar a todos los estudiantes” (*Grupo B, Estudiante 3, r: 8-9*), “la clase de filosofía es que es un espacio en el que nosotros podemos pensar y ver las cosas de diferentes maneras y podemos explorar diferentes teorías y diferentes puntos de vista” (*Grupo B, Estudiante 3, r: 21-22*), “el profesor como que nos ayuda a tener un pensamiento crítico” (*Grupo B, Estudiante 4, r: 8*), “también nos ayuda a tener un razonamiento lógico” (*Grupo B, Estudiante 4, r: 19*), “analizamos los pensamiento de los distintos filósofos ...comparamos ideas realizamos” (*Grupo D, Estudiante 7, r: 21*), “comparamos las ideas de los filósofos que vivieron en ese tiempo” (*Grupo D, Estudiante 8, r: 21-22*).

No dan solo teoría, pues, “cuando vamos a conocer o a dar un nuevo tema por así decirlo no simplemente vamos a dar la teoría” (*Grupo E, Estudiante 9, r: 18*), “nos da este nos abre eh forma con una conciencia crítica y eh nos deja participar y eso hace que la clase sea más interesante.” (*Grupo F, Estudiante 12, r: 6-7*), “lo pone a pensar mucho a uno entonces eso también es como que desarrolla más uno sus habilidades de pensar” (*Grupo G, Estudiante 13, r: 25-26*).

El paradigma praxeológico o belga: también encontramos resultados donde se muestra una intención praxeológica o moral en las clases del docente, pues su enseñanza busca “construir un mundo mejor y ser como ciudadanos más comprometidos Así como que poder construir un mundo para ser mejores personas” (*Grupo B, Estudiante 4, r: 9 y 20*), y les enseña a “ser mejor persona en el sentido que nos vuelve personas mucho más razonables y así tomar unas mejores decisiones” (*Grupo E, Estudiante 9, r: 37-38*).

Modelo adaptativo o modelo suscitador

Enseñar a filosofar o enseñar filosofía: se debe reconocer que se hallaron suficientes datos de los estudiantes que sugieren que el docente busca enseñarles a pensar o filosofar, pues, su intención en las clases es que “él quiere que nosotros aprendamos a filosofar y seamos constructores de nuestras propias verdades” (*Grupo A, Estudiante 2, r: 15-16*), “el profesor como que nos ayuda a tener un pensamiento crítico” (*Grupo B, Estudiante , r: 8*), y se “tratan temas bastante interesantes y que ponen a pensar a todos los estudiantes” (*Grupo B, Estudiante 3, r: 8-9*).

Promueve la abstracción, el pensamiento creativo y dialógico dado que, “la clase de filosofía es que es un espacio en el que nosotros podemos pensar y ver las cosas de diferentes maneras y podemos explorar diferentes teorías y diferentes puntos de vista” (*Grupo B, Estudiante 3, r: 9 y 21-22*) , “lo pone a pensar mucho a uno entonces eso también es como que desarrolla más uno sus habilidades de pensar” (*Grupo G, Estudiante 13, r: 25-26*) y ayuda los estudiantes a “tener un razonamiento lógico” (*Grupo B, Estudiante 4, r: 19*), puesto que, “analizamos los pensamientos de los distintos filósofos” (*Grupo D, Estudiante 7, r: 21*), y “nos vuelve personas mucho más razonables” (*Grupo E, Estudiante 9, r: 38*).

También ejercita el pensamiento crítico al examinar posturas y autores, debido a que, “vemos las concepciones de cada uno de ellos nosotros podemos de pronto identificarnos con algunos o irnos con el que más nos identifiquemos” (*Grupo C, Estudiante 6, r: 22-23*), además, ejercita el pensamiento crítico en el sentido en que permite “dar cuenta de que muchas cosas no son como siempre las vemos que debemos ser un poco más objetivos para dar nuestra opinión sobre algunas cosas y ver mucho más allá de lo que se nos presenta” (*Grupo E, Estudiante 9, r: 28-29*).

Facilita la comprensión e interpretación de autores así como el empleo de los pensamientos de estos como herramienta de análisis de la realidad “me gustó mucho el pensamiento que tenían los filósofos en ese entonces porque nos hace pensar y razonar más ahora en la actualidad de cosas del hombre y de dónde venimos y cosas así” (*Grupo E, Estudiante 10, r: 22-23*). Estimula el pensamiento creativo, reflexivo y autónomo “me deja algunas dudas que puedo responder que tenía anteriormente y no había podido responderlas” (*Grupo G, Estudiante 14, r: 26-27*).



El tercer objetivo de la investigación es *relacionar la didáctica empleada por el docente de filosofía de la Institución Educativa Jean Piaget con respecto a lo que propone el ministerio de educación nacional, el PEI de la Institución Educativa y las teorías, artículos, documentos, e investigaciones que se han elaborado sobre la enseñanza de la filosofía.*

Pedagogía

Respecto al modelo pedagógico, se puede decir que, el docente emplea el estipulado en el PEI de la institución educativa Liceo Campestre Jean Piaget, es decir: el constructivista, pues, el aprendizaje es un proceso de construcción en el que docente y alumno hacen parte activa “siempre es un 50/50 el docente explica pero siempre deja paso a los estudiantes para que den sus opiniones lo que ellos piensan lo que entendieron y lo que no entendieron también que es lo importante” (*Grupo D, Estudiante 7, r: 2-3-4*). Además, en este proceso de construcción, en el que el docente de filosofía adapta los propósitos, los contenidos y las didácticas a las estructuras cognitivas alcanzadas por los estudiantes según el tipo de etapa en el cual estén, puesto que, “trata de buscar herramientas que le hagan hacer mucho más comprensible los temas” (*Grupo A, Estudiante 1, r: 6-7*).

Aunado a lo anterior, y para confirmar que en efecto este es el modelo pedagógico que emplea el docente, hay que decir que, el profesor emplea actividades como “talleres evaluaciones exposiciones” (*Grupo D, Estudiante 7, r: 27*) que son necesarios para la construcción del conocimiento y el aprendizaje, puesto que, para que haya aprendizaje el conocimiento debe ser construido y reconstruido a través de la acción, cada persona reconstruye sus estructuras internas por medio de la asociación y la asimilación del conocimiento adquirido (Lobo & Santos, 2010).

Se puede argumentar también, que emplea un modelo dialogante e interestructurante, puesto que “son unas clases que son profesor alumno no solo profesor, profesor, profesor” (*Grupo D, Estudiante 8, r: 11*), es decir, tanto el alumno como el docente hacen parte del proceso de aprendizaje, de esta manera, hay un alumno que aprende a través de actividades, pero que sigue la guía oportuna del docente, el cual, le suministra lo que necesita para aprender (Secretaría de Educación Pública, 2020, p. 6). Zúbiria (2006) afirma al respecto que:

Hay que reconocer que el conocimiento se construye por fuera de la escuela, pero es reconstruido de manera activa e interestructurada a partir del diálogo pedagógico entre el estudiante, el saber y el docente, y que para que ello ocurra es condición indispensable contar con la mediación adecuada de un maestro, que favorezca de manera intencionada, significativa y trascendente el desarrollo integral del estudiante (p. 8)

Así las cosas, el conocimiento y el desarrollo de la persona se construyen por fuera de la escuela, sin embargo, estos son reconstruidos en el aula de clase a partir del diálogo entre: el alumno, el saber y el docente.

En lo relativo a la comunicación, se debe decir que, permite el encuentro de las realidades y contextos distintos en los que se desenvuelven el docente y el alumno logrando la comprensión entre ambos, esto sucede gracias al docente, debido a que este “trata de usar nuestro lenguaje, trata de meterse en el mundo juvenil para tener una buena comunicación y que sea certera” (*Grupo A, Estudiante 1, r: 3-4*). En concordancia con lo anterior Prieto (1988) dirá que la comunicación implica que lenguaje empleado por el docente y el alumno que permitan la interacción de realidades, significaciones, enriquecimiento y construcción en el proceso del aprendizaje.

Otro aspecto a resaltar de la comunicación entre el docente y el grupo de estudiantes es que “el trata de tener conversaciones con nosotros estilo debate” (*Grupo A, Estudiante 1, r: 12-13-14*) esto es importante, porque la comunicación posibilita en el ejercicio filosófico el diálogo crítico con las tradiciones como agentes vivos que permiten una mejor comprensión de la realidad (Gaitán, et al., 2010, p. 32).

En cuanto a la motivación pedagógica, cabe destacar la destreza del docente para motivar a los estudiantes y sus habilidades comunicativas que logran despertar el interés de los alumnos por el aprendizaje del tema en cuestión “nos deja siempre con la intriga de saber más acerca del tema” (*Grupo H, Estudiante 14, r: 5*), “siempre despierta en cada estudiante la sensación de seguir investigando lo que estamos dando de saber más sobre ese tema así que eso es muy agradable y es muy interesante” (*Grupo E, Estudiante 9, r: 14-15-16*) esto lo logra mediante “un momento de distracción o de diversión en la cual nosotros nos despejamos y se hace la clase más motivadora” (*Grupo B, Estudiante 4, r: 6-7*) o “de vez en cuando envía algún meme ya se para que nosotros nos entretengamos o sea que no sea una clase monótona” (*Grupo B, Estudiante 3, r: 5-6*). Recordemos aquí que la motivación docente es aquel estímulo que mueve al alumno a tener interés por determinados contenidos del aprendizaje, conllevándolo a “descubrir” el valor que dicho contenido tiene para él (PUCE, 1992, p.162).

De la formación docente es importante destacar que el profesor tiene una formación idónea acorde a las necesidades actuales, esto lo podemos evidenciar en las habilidades del docente para captar la atención de la clase “el busca la manera de hacernos interesar por la clase es decir que a nosotros nos guste estar en la clase de filosofía” (*Grupo B, Estudiante 3, r: 3-4-5*), aunado a esa habilidad también es hábil para explicar la temática “muchas veces los temas son difíciles y enredados pero él hace que los temas sean entendibles” (*Grupo B, Estudiante 3, r: 13-14*), además “el profesor tiene un buen desarrollo profesional” (*Grupo F, Estudiante 12, r: 3*) y “es muy autodidacta” (*Grupo G, Estudiante 14, r: 8*). Y varios valores y cualidades “es paciente comprensivo atento y flexible” (*Grupo E, Estudiante 9, r: 6*). También se destaca el manejo del tema ya que “son clases muy sustanciosas” (*Grupo A, Estudiante 2, r: 9*).

En lo concerniente al currículo hay que decir que, el currículo de filosofía de institución según Gaitán, et al. (2010) debe reestructurarse, debido a que es un currículo que, a pesar de tener las competencias estipuladas por el MEN, no está basado en el aprendizaje basado en problemas, ello se evidencia en que no tiene preguntas y problemas cotidianos como ejes de discusión y aplicación de conocimientos filosóficos, las preguntas seleccionadas se pueden agrupar en núcleos de problemas que se pueden formular a manera de interrogantes, los

núcleos de problemas surgen del consenso con el aula sobre lo que es necesario y perfectible de enseñanza, las preguntas deben ser ejes para el desarrollo de la autonomía y el trabajo cooperativo (Gaitán, et al., 2010, p. 102).

Se recomienda a la institución desarrollar un currículo basado en el enfoque problematizador según lo estipulado por el MEN, si bien, es solo una sugerencia dada en el Documento N° 14 es necesario emplear este enfoque debido a que es el enfoque problematizador el que satisface la necesidad actual de desarrollar competencias críticas, dialógicas y creativas en los estudiantes, debido a que, no busca enseñar filosofía mediante la transmisión de conocimientos o exposición de filósofos, ideas o sistemas de pensamiento sino que busca “enseñar a pensar” o “enseñar a filosofar” (Gaitán, et al., 2010).

Didáctica

Lo hallado en cuanto a los métodos empleados por el docente es que este emplea principalmente dos métodos, a saber: la exposición filosófico-didáctica “siempre explica una parte él le pregunta al estudiante si aprendió que falta por aprender Y así hasta terminarlo todo y que quede totalmente comprendido el tema” (*Grupo D, Estudiante 7, r: 16-17*) y el método socrático o mayéutico “las técnicas que utiliza mi profesor de filosofía es una parecida a la utilizó Sócrates con sus estudiantes que era el de la mayéutica que era que el trata de tener conversaciones con nosotros estilo debate” (*Grupo A, Estudiante 1, r: 12-13-14*).

Según Gaitán et al. (2010) en el empleo del método de la exposición magistral de temas filosóficos hay que tener cuidado de considerar los conocimientos que el alumno adquiriera como fines en sí mismos (p. 114-115) aunque, este no es el caso del docente de la institución puesto que, “él quiere que nosotros aprendamos a filosofar y seamos constructores de nuestras propias verdades” (*Grupo A, Estudiante 2, r: 14-15-16*). Según PUCE (1992) este método es relevante metodológicamente, siempre que fomente el interés de los alumnos por aprender, en efecto, así sucede “el busca la manera de hacernos interesar por la clase es decir que a nosotros nos guste estar en la clase de filosofía” (*Grupo B, Estudiante 3, r: 3-4-5*). La exposición magistral de temas filosóficos busca la presentación de ideas, pensamientos y la comprensión de las líneas de pensamiento y ello, lo logra el docente, dado que, “muchas

veces los temas son difíciles y enredados pero él hace que los temas sean entendibles” (*Grupo B, Estudiante 3, r: 13-14*).

El método mayéutico tiene como fin que alumno entre en un proceso dialéctico de reflexión filosófica que se alimenta del intercambio de ideas y de la oposición de reflexiones, el docente maneja bien este método en ese sentido, ya que, “el trata de tener conversaciones con nosotros estilo debate” (*Grupo A, Estudiante 1, r: 14*).

Hay que acotar aquí que, es importante que el profesor emplee otros métodos de la didáctica específica de la filosofía como son: los seminarios, los foros, el debate, entre otros, Esto para lograr desarrollar de diferentes formas y de manera satisfactoria las competencias propias del pensamiento crítico, como: la competencia, dialógica, la competencia creativa y la competencia crítica. Existen otros métodos que se amoldan al desarrollo de estas competencias, el foro por ejemplo, ayuda a desarrollar la competencia dialógica y así encontramos otros métodos que sirven al alumno para desarrollar mejor estas competencias.

No se está diciendo con esto que el educador no logra enseñar a pensar o desarrollar las competencias críticas de sus estudiantes, pues, como hemos visto anteriormente, si lo logra. Lo que se está afirmando es que debería usar otros métodos de la didáctica específica de la filosofía para desarrollar de mejor manera y en mayor medida estas competencias críticas.

Si se trata de los procedimientos empleados por el docente, hay que decir que son varios, tales como: “talleres evaluaciones exposiciones” (*Grupo D, Estudiante 7, r: 27*), “documentos para que nosotros podamos leer” (*Grupo B, Estudiante 3, r: 24*), “guías de trabajo impresas” (*Grupo A, Estudiante 2, r: 10*), “proyectos taller también aprendizajes basados en lectura” (*Grupo D, Estudiante 8, r: 13*), “también teníamos documentos había exposiciones y ahora en virtual también hacemos exposiciones y videos” (*Grupo H, Estudiante 15, r: 23-24*). Esto es importante, porque, como se ha dicho anteriormente, el alumno aprende haciendo, es decir, es en la acción (lectura, redacción de comentarios, dando una explicación, entre otros) donde se da el proceso de construcción y reconstrucción de competencias como la comprensión, la interpretación, la abstracción y las habilidades dialógicas y creativas. (Lobo & Santos, 2010). Aunado a esto, los trabajos grupales y las exposiciones incentivan el desarrollo de competencias dialógicas y creativas y la

construcción social del conocimiento “ya sea una dinámica trabajo en grupo trabajos individuales” (*Grupo D, Estudiante 8, r: 3*).

Algo que hay que resaltar del maestro de filosofía de la institución el empleo de: videos e imágenes “vídeos y todo eso para poder entender más los temas” (*Grupo H, Estudiante 15, r: 23-24*) nos manda videos textos imágenes para mejorar la comprensión (*Grupo D, Estudiante 8, r: 27*), ilustraciones, diapositivas “las diapositivas que muchas veces nos ayudan a entender” (*Grupo A, Estudiante 2, r: 18*) y películas “vemos películas para entender algún tema” (*Grupo E, Estudiante 9, r: 41*). Esto es relevante porque, hace más simple el acercamiento a los discursos filosóficos de difícil comprensión, el caso del cine por ejemplo, se transforma en un texto fílmico más comprensible al estudiante (Restrepo & Oviedo, 2013).

Además, estos procedimientos de enfoque multisensorial, estimulan el desarrollo de los dos hemisferios el cerebro, pues, ambos se ponen en funcionamiento con métodos de pensamiento visual, así, mientras el hemisferio izquierdo se percata de detalles, el derecho tiene una visión general, mejorando así, la comprensión y la motivación (Restrepo & Oviedo, 2013).

Se encontró que el docente emplea medios auxiliares virtuales con alto contenido multimedia para dar sus clases, tales como: plataformas virtuales de videollamadas y de texto “Classroom Gmail audios Meet Zoom” (*Grupo E, Estudiante 10, r: 24-25*), redes sociales “Facebook incluso WhatsApp” (*Grupo D, Estudiante 8, r: 29*), medios de comunicación digital como el celular. Esto se considera importante, puesto que, facilitan la obtención de información, a través de libros, foros, comunidades de estudio filosófico, revistas y documentos, además facilita la comunicación y el trabajo colaborativo a través de las diferentes plataformas virtuales (Gaitán, et al., 2010).

Didáctica específica de la filosofía

En los datos recolectados se distinguen características de 3 paradigmas: el histórico, el problematizador y el praxeológico. Mariscal (2011), afirma que: los profesores prefieren un método histórico y tradicional a utilizar un nuevo modelo que propicie la reflexión crítica del alumno, su genuina participación (p. 5).

Sin embargo, este no es el caso del maestro de la institución, dado que, no busca que el alumno estudie, repita o memorice la vida y obra de un pensador “cuando vamos a conocer

o a dar un nuevo tema por así decirlo no simplemente vamos a dar la teoría” (*Grupo E, Estudiante 9, r: 18*), sino que reflexione entorno a sus ideas y pensamiento, ocasionando con ello, que el alumno no solo conozca la historia y evolución del pensamiento sino el origen pensamiento filosófico actual y de la actitud crítica que se debe tomar frente a él “me gustó mucho el pensamiento que tenían los filósofos en ese entonces porque nos hace pensar y razonar más ahora en la actualidad de cosas del hombre y de dónde venimos y cosas así” (*Grupo E, Estudiante 10, r: 22-23*) (Rozalen, 2015). Al respecto Rozalen (2015) dirá que no se trata de repetir contenidos, sino de tomar una actitud reflexiva, crítica y racional frente a los distintos pensadores que han marcado la historia del pensamiento “analizamos los pensamientos de los distintos filósofos” (*Grupo D, Estudiante 7, r: 21*).

Así las cosas, se puede afirmar que el profesor de filosofía comprende que, no se puede aprender a pensar/filosofar sin conocer la evolución del pensamiento a lo largo de la historia de la filosofía y viceversa y con base en eso desarrolla sus clases (Rozalen, 2015).

Lo anterior concuerda con las características halladas en las respuestas de los estudiantes del paradigma problematizador, pues, el docente busca que el alumno aprenda a pensar por sí mismo “lo pone a pensar mucho a uno entonces eso también es como que desarrolla más uno sus habilidades de pensar” (*Grupo G, Estudiante 13, r: 25-26*) conociendo la tradición filosófica, no como un patrimonio cultural que se debe repetir “la clase de filosofía es que es un espacio en el que nosotros podemos pensar y ver las cosas de diferentes maneras y podemos explorar diferentes teorías y diferentes puntos de vista” (*Grupo B, Estudiante 3, r: 21-22*), sino en relación a los problemas que se pueden plantear y posteriormente reflexionar y pensar, a partir, de los textos “donde analizamos los pensamiento de los distintos filósofos donde comparamos ideas” (*Grupo D, Estudiante 7, r: 20-21*) (Gómez 2003).

Gaitán, et al. (2010) citando a Adolfo León Gómez, afirma que, el enfoque problematizador propone buscar la solución reflexiva a problemas como los que la filosofía trata de abordar, en efecto, el docente de la institución le plantea dichos problemas, puesto que como podemos comprobar: “me deja algunas dudas que puedo responder que tenía anteriormente y no había podido responderlas” (*Grupo G, Estudiante 14, r: 26-27*). Buscar la solución a problemas exige un proceso reflexivo que, aunque no sea original en su totalidad

es una reflexión creativa del alumno, el docente intenta que el estudiante reflexione, pues, “él quiere que nosotros aprendamos a filosofar y seamos constructores de nuestras propias verdades” (*Grupo A, Estudiante 2, r: 15-16*).

Con base en lo anterior, se puede establecer la siguiente hipótesis, a saber: que el docente de filosofía emplea el paradigma problematizador, pues el enfoque de sus clases es enseñar a pensar, sin embargo, logra ello explicando en orden cronológico la larga tradición filosófica, los temas, escuelas o autores y aunque no desarrolla los temas como problemas (ni están establecidos como tal en el currículo de filosofía), si plantea problemas de lo explicado o del filósofo en cuestión, a través de actividades, talleres o trabajos escritos y evaluaciones.

Si bien se hallaron algunas características del paradigma praxeológico o moral, no son resultados concluyentes, por tanto, se considera que las características del paradigma praxeológico encontradas se deben a la actitud reflexiva propia del filosofar que nos conlleva a “ser mejor persona en el sentido que nos vuelve personas mucho más razonables y así tomar unas mejores decisiones” (*Grupo E, Estudiante 9, r: 37-38*). Se afirma lo anterior porque, como dice Gómez (2003) el paradigma praxeológico toma la enseñanza de la filosofía como curso de moral que sirve para tomar decisiones y clasificar valores, lo cual, no es lo que ocurre en las clases de filosofía del docente de esta institución, pues, como podemos evidenciar en la clase de filosofía del docente se habla de “los filósofos que hay en diferentes épocas” (*Grupo C, Estudiante 5, r: 15*).

En lo tocante al modelo adaptativo o modelo suscitador, hay que afirmar que, el maestro emplea un modelo suscitador, es decir, no busca informar sobre los pensamientos, ideas o teorías filosóficas “cuando vamos a conocer o a dar un nuevo tema por así decirlo no simplemente vamos a dar la teoría” (*Grupo E, Estudiante 9, r: 18*), sino enseñar a filosofar “la clase de filosofía es que es un espacio en el que nosotros podemos pensar y ver las cosas de diferentes maneras y podemos explorar diferentes teorías y diferentes puntos de vista” (*Grupo B, Estudiante 3, r: 9 y 21-22*). Se afirma que el modelo no es adaptativo, porque, no pretende adaptar al estudiante a patrones establecidos “vemos las concepciones de cada uno de ellos nosotros podemos de pronto identificarnos con algunos o irnos con el que más nos

identifiquemos” (Grupo C, Estudiante 6, r: 22-23), en ese sentido, el estudiante es autónomo y libre en sus reflexiones.

El modelo suscitador propuesto por Morales (2012), a diferencia del adaptativo busca enseñar a filosofar, lo cual es, según Morales: adoptar una actitud crítica ante las cuestiones teóricas y prácticas, exigiendo que estén bien fundamentadas, sometiéndolas a una reflexión racional, analizar conceptos previos, prejuicios y posiciones ideológicas que puedan existir como condicionantes (Morales, 2012, p. 4). En el caso del docente, podemos afirmar con toda certeza que busca ejercitar la actitud crítica en sus estudiantes, en el sentido en que busca que estudiante analice “que muchas cosas no son como siempre las vemos que debemos ser un poco más objetivos para dar nuestra opinión sobre algunas cosas y ver mucho más allá de lo que se nos presenta” (Grupo E, Estudiante 9, r: 28-29), además, el docente “quiere que nosotros aprendamos a filosofar y seamos constructores de nuestras propias verdades” (Grupo A, Estudiante 2, r: 15-16).

Morales trata de aportar, desde su reflexión, a la didáctica de la filosofía desde un modelo de enseñanza de la filosofía problematizadora, que busca el desarrollo del pensamiento crítico, que como ya se ha evidenciado anteriormente, es el modelo de enseñanza empleado por el docente de filosofía de la institución y que en efecto lo que busca el docente es el desarrollo del pensamiento crítico “el profesor como que nos ayuda a tener un pensamiento crítico” (*Grupo B, Estudiante, r: 8*).

5. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

En cuanto al primer objetivo, el enfoque planteado, tanto para la enseñanza de la filosofía como para la elaboración del currículo, en el Documento N° 14 es el problematizador, y las estrategias didácticas que allí se proponen son: el foro de filosofía, la exposición magistral de temas filosóficos, el debate filosófico, el comentario de textos filosóficos, la disertación filosófica, el seminario y lectura y análisis de textos filosóficos.

Se debe manifestar que, las orientaciones dadas por el Ministerio de Educación Nacional (2010), son un reto para el docente, dado que, exigen el cambio de una concepción historicista-verbalista de la enseñanza de la filosofía, a una concepción que debe ir guiada a

desarrollar competencias, recordemos al respecto, que las orientaciones dadas por el MEN llevan apenas 8 años de haber sido publicadas, en 8 años es difícil cambiar la concepción histórico-verbalista enquistada desde tiempo atrás en los modelos de enseñanza-aprendizaje de los docentes más antiguos. (Restrepo y Oviedo, 2013).

En concordancia con lo anterior la formación docente muchas veces se enfoca en métodos de enseñanza historicista y formas evaluativas verbalistas, generan que la práctica docente carezca de métodos que incentiven el desarrollo de funciones cognitivas complejas necesarias para los sujetos de las sociedades actuales, estas funciones son: la reflexión, la transferencia y la crítica (Restrepo & Oviedo, 2013).

Gómez (2010) plantea que existe una crisis actual en la enseñanza de la filosofía que se debe a una evolución social y escolar. Aunada a esa crisis, está el discurso antipedagógico que prima en la mayoría de representantes de la filosofía quienes se resisten a un cambio de paradigma clásico u organizador en el modo de enseñar, debido a razones como la petulancia disciplinaria, la negativa de afrontar una reflexión en torno a la didáctica de la filosofía, entre otras.

En la lectura y análisis del PEI, no se encontraron didácticas específicas para la enseñanza de la filosofía, sin embargo, se halló que el modelo pedagógico estipulado por la institución para la enseñanza, es el modelo constructivista. En ese sentido se encontró que Cifuentes (2015) propone abordar la Historia de la Filosofía desde un enfoque constructivista para elaborar recursos didácticos que inviten a la construcción de conocimientos de manera amena tanto para el docente como para el estudiante, de modo que contribuya a un buen desempeño en las pruebas Saber 11°, y que además, aporte a la formación racional de los estudiantes y al desarrollo del pensamiento creativo, metódico, razonado, ordenado, abstracto, meditativo, deliberativo y especulativo. En su investigación propone recursos didácticos como: parques filosófico, póker, lotería, ajedrez, tases, monopolio, tío rico, álbum, diccionario filosófico, bingo, boletín, escalera, domino, vídeos. Todos estos recursos, van encaminados a alcanzar el objetivo antes mencionado.

Aunado a lo anterior, se encontró que el currículo del área de filosofía, no está basado en el enfoque problematizador, a pesar de que, busca desarrollar competencias críticas, dialógicas y creativas como propone la circular N° 14 del MEN de 2010. En concordancia

Gómez (2010) dice que para afrontar la crisis actual de la filosofía se han realizado esfuerzos, tales como: detallar más el currículo e incluir competencias reflexivas dentro de él, desarrollar métodos de enseñanza más activos, entre otros. Sin embargo, no basta con solo incluir competencias críticas, también es necesario elaborar un currículo basado en problemas, puesto que, esta visión freireana auspicia la superación del paradigma historicista de la enseñanza de la filosofía, pues, abre la puerta a un proceso del enseñar problematizador-liberador, desde la “complementariedad” y la “articulación” entre la teoría y la praxis conllevando a una formación del pensamiento filosófico crítico-transformador (Delgadillo, 2018, p. 9).

Con respecto al segundo objetivo, se encontró en lo que respecta a la categoría de pedagogía que, el docente posee una comunicación atractiva, que permite la comprensión entre el maestro y el alumno, a pesar de, estar inmersos en realidades y contextos diferentes. Además, el docente motiva al estudiante a aprender y mantener un buen estado de ánimo durante el desarrollo de la clase mediante estrategias entretenidas y auspiciando un momento de distracción y diversión. Aunado a lo anterior, la formación del educador, es buena, pues, cuenta con una formación profesional y que es autodidacta, además, es muy habilidoso en la forma de usar el lenguaje para explicar, darse a entender, hacer interesar al estudiante del tema y para encontrar estrategias que lo mantengan atento al tema de manera que quiera saber más y seguir investigando.

El modelo pedagógico empleado por el profesor según los datos analizados, es constructivista, pues, tanto alumno como docente hacen parte activa en el proceso de construcción y reconstrucción del aprendizaje, por medio de actividades acordes al nivel del estudiante y a sus conocimientos previos. También se encontró que, emplea un modelo pedagógico dialógico e interestructurante que auspicia una comunicación bidireccional. En cuanto a la didáctica empleada por el educador, se puede decir que, los métodos empleados por el docente son: la exposición magistral de temas filosóficos y el método mayéutico o socrático, con los cuales, logra hacerse entender muy bien y sobretodo formar una actitud filosófica.

Los procedimientos que emplea son: el taller, los trabajos escritos, las guías impresas, exposiciones, videos, los trabajos grupales e individuales, exámenes, el cine, las diapositivas,

las imágenes, canciones y audios. Aquí se destaca que es importante que el docente use procedimientos audiovisuales, pues, de no ser así, el aprendizaje de la filosofía queda relegado a la “República de letrados” (Ferrer, García-Raffi, Lerma y Hernández, 2012). Frente a esta problemática Restrepo & Oviedo (2013) proponen que la imagen como herramienta útil para representar conceptos que textualmente son difíciles de comprender, unos ejemplos de esto son: Platón y la Caverna, Plotino y la tortuga pisoteada, Descartes y los edificios del saber, Kant y la joya brillante de la buena voluntad, Nietzsche y las monedas desgastadas. Estas propuestas sugieren que la filosofía que se base en el asombro que busca cuestionar las preguntas y no simplemente encontrar respuestas (Restrepo & Oviedo, 2013)

Los medios auxiliares que emplea son: el WhatsApp, el Facebook, Google Meet, Zoom, el celular y el computador. Esto se considera relevante, si y solo si, facilita la participación activa del alumno en la obtención de información y la discusión de esta, ya sea, mediante de libros, foros, comunidades de estudio filosófico, estas herramientas virtuales, sirven también al desarrollo de competencias dialógicas, en tanto, faciliten la comunicación y el trabajo colaborativo a través de las diferentes plataformas virtuales (Gaitán, et al., 2010).

En lo referente a la didáctica específica de la filosofía hay que decir que se hallaron datos que sugieren que se emplea: el paradigma problematizador, el paradigma histórico y el paradigma praxeológico. Además, emplea un modelo suscitador que busca enseñar a filosofar y no solo informar conocimientos para repetir o memorizar.

En lo que se refiere al tercer objetivo, hay que decir que el maestro si imparte sus clases bajo el modelo constructivista de acuerdo a lo estipulado en el PEI de la I.E. Liceo Campestre Jean Piaget, pero que además de ese modelo pedagógico, emplea el modelo dialogante e interestructurante. Se hace notar, en lo respectivo al currículo de filosofía del PEI de la institución que debe ser elaborado bajo el enfoque problematizador según lo sugiere el MEN en el Documento N° 14 de 2010.

Por otro lado, la didáctica empleada por el docente está de acuerdo a lo estipulado por MEN en el documento N° 14 de 2010, puesto que, el docente de filosofía emplea el paradigma problematizador, para lograr desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes, además, el enfoque de sus clases es enseñar a pensar o enseñar a filosofar, lo que supone que emplea un modelo suscitador de enseñanza, no obstante, todo ello lo logra ello explicando

en orden cronológico la larga tradición filosófica, los temas, escuelas o autores basado probablemente en que no se puede aprender a filosofar sin aprender filosofía y viceversa, sin embargo, esto supone un problema o riesgo en el desarrollo del pensamiento crítico, dado que, la historia de la filosofía se convierte en una tentación para el docente de ceñirse a una enseñanza historicista. La riqueza de la historia de la filosofía ocasiona una problemática y es que, se convierte en una especie de tentación para el profesor de quedarse en una perspectiva netamente filo-histórica con un modo evaluativo que se enfoca mayormente en lo verbal o en el desarrollo de una disertación (Restrepo & Oviedo, 2013).

Hay que acotar que, es importante que el profesor emplee otros métodos de la didáctica específica de la filosofía. Existen diversos métodos que se amoldan al desarrollo de las competencias críticas, el foro por ejemplo, ayuda a desarrollar la competencia dialógica y así encontramos otros métodos que sirven al alumno para desarrollar mejor estas competencias, por ejemplo, Rojas (2015) afirma que, la asistencia a congresos de filosofía del colegio, los encuentros de filosofía del Instituto Pedagógico Nacional, las Olimpiadas de Filosofía y la elaboración de discursos para la izada de bandera, sirven como pretextos pedagógicos para la participación activa de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la filosofía. En ese mismo sentido Cifuentes (2015) arguye que es necesario diseñar una propuesta pedagógica y didáctica que permita innovar la enseñanza de la filosofía en la Educación Media con foros, debates y ayudas lúdicas.

No se está diciendo con esto que el educador no logra enseñar a pensar o desarrollar las competencias críticas de sus estudiantes, pues, como hemos visto anteriormente, si lo logra. Lo que se está afirmando es que debería usar otros métodos de la didáctica específica de la filosofía para desarrollar de mejor manera y en mayor medida estas competencias críticas. Además, aunque no desarrolla los temas como problemas (ni están establecidos como tal en el currículo de filosofía), si plantea problemas de lo explicado o del filósofo en cuestión, a través de actividades, talleres o trabajos escritos y evaluaciones, lo que demuestra que, en efecto, si emplea un paradigma problematizador, no obstante, podría emplearlo de mejor forma al utilizar otros métodos de la didáctica de la filosofía.

No obstante, cabe advertir que:

...antes que tomar decisiones en materia didáctica sobre la enseñanza de la filosofía, es preciso preguntarse (desde la filosofía): “¿Qué es enseñar filosofía?” y, en la búsqueda de respuestas, esclarecer puntos acrílicos que toman distancia de un ejercicio del filosofar. Entonces, esta ruta hará salir a la luz el qué y el cómo, infortunadamente reducidos a la transmisión de contenidos lo cual aprendizajes pasivos (Morales, 2016, p. 102).

Basados en lo anterior es correcto afirmar que, algunas veces se investiga erróneamente nuevos métodos de enseñanza de la filosofía cuando no se profundiza filosóficamente sobre la pregunta ¿Qué es enseñar filosofía? O ¿Qué se debe pensar filosóficamente? Desde una perspectiva filosófica se debe primero responder estas preguntas para después, desde los nuevos conceptos que surjan de esa reflexión comenzar a hablar de los métodos de enseñanza de la filosofía.

Cerletti (Citado por Morales 2016) dice que el preguntar filosófico o pensar filosófico es un “para sí” que interpela lo que “se dice” que busca los saberes con una actitud de amor a la sabiduría, que permite a quien pregunta filosóficamente intervenir en el mundo y situarse subjetivamente en él, la cuestión está en ¿Cómo se podría enseñar ese deseo de saber que alimenta a las preguntas filosóficas? Cerletti (2008) dirá que: Ese espacio en común entre filósofos y aprendices será más bien una actitud: la actitud de sospecha, cuestionadora o crítica, del filosofar (p. 15).

Sin dejar de lado, los procedimientos del maestro, se resalta de estos, el uso del enfoque multisensorial debido al uso de videos, películas e imágenes que ayudan al desarrollo de los dos hemisferios del cerebro. La utilización de estos procedimientos, tiene gran relevancia dado que los estudiantes prefieren los medios audiovisuales para su aprendizaje y muy poco las clases magistrales y monótonas (Cifuentes, 2015). Los jóvenes estudiantes tienden a aburrirse y perder interés en esa disciplina, quienes generalmente motivados a principio de curso con la esperanza de poder expresarse sobre cuestiones existenciales, pierden rápidamente el interés frente a la aridez de la clase magistral, la dificultad de los textos filosóficos y la baja calificación de las disertaciones y los resultados de los comentarios de textos filosóficos (Gómez, 2010, p. 5). En este sentido, el cine, surge como una herramienta que conjuga la imagen, la representación y comprensión de conceptos que pueden ser entendidos con mayor facilidad; el cine se transforma entonces en una especie de texto

fílmico más comprensible al estudiante y como objeto de problematización y análisis por parte del estudiante (Restrepo & Oviedo, 2013).

Los trabajos escritos y talleres, por su parte, ayudan al desarrollo de competencias creativas que promueven las operaciones mentales como la abstracción y la reflexión, así como también la comprensión e interpretación de textos filosóficos. Rojas (2015) encontró que, la revisión de los procesos de lecto-escritura y de comprensión lectora permite desarrollar en los estudiantes la lectura crítica y su capacidad de reflexión, esto también se logra a través de interpretación de textos impresos y la evaluación de su contenido. Sin embargo, se puede correr el riesgo de generar otra problemática según argumenta Restrepo & Oviedo (Citando a León Gómez, 2006) y es que la enseñanza de la filosofía actualmente tiende a desarrollar lectoescritura en donde, en el mejor de los casos, los alumnos logran hacer una paráfrasis de los autores clásicos.

Otros procedimientos empleados por el docente son los trabajos, las actividades grupales y las exposiciones, los cuales, ayudan a desarrollar competencias dialógicas, Valencia citando a Julio Santiago Cubillos (2006), dirá que el trabajo en grupo, la indagación, el diálogo entre el profesor y el alumno y la autocorrección, son las formas más adecuadas para la enseñanza de la filosofía y para el fomento de la actitud filosófica, estos métodos son propios de la Escuela Nueva.

Hay que afirmar que el maestro emplea una gran variedad de procedimientos que no solo ayudan a desarrollar competencias críticas, sino que motivan a los estudiantes a construir conocimiento, Cifuentes (2015) encontró que los estudiantes, consideran pertinente para el aprendizaje de la Filosofía: los vídeos, los talleres, películas, trabajos en grupo y las consultas en internet (Cifuentes, 2015).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ausubel, N. y Hanesian (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México. Segunda edición. Editorial TRILLAS.
- Álvarez, G. (2009). *Etnografía virtual: exploración de una opción metodológica para la investigación en entornos virtuales de aprendizaje*. Revista Educación Comunicación Tecnología. Vol. 3 No. 6, Enero – Junio de 2009. Medellín – Colombia. Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.
- Briones, G. (2014). *Teorías de las ciencias sociales y de la educación*. México. Trillas.
- Bondy, S. (1967) *Didáctica de la filosofía*. Lima, Perú. Editorial Universo.
- Comenio, J. (1998). *Didáctica magna 8º edición*. Argentina. Editorial Porrúa.
- Cazas, F. (2006). *Enseñar filosofía en el siglo XXI: herramientas para trabajar en el aula*. Lugar Editorial.
- Cerletti, A. (2015). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires, Argentina. Libros del Zorzal.
- Cubillos, J. (1999). Reflexiones sobre la enseñanza de la filosofía: formar la “actitud filosófica” y enseñar a pensar. *Revista Educación y Pedagogía* vol. XI. No. 23-24. p. 231-243.
- Cubillos, J. (2006) *La Actitud Filosófica en la enseñanza de la Filosofía. Nuevas reflexiones*. Rio de Janeiro. *Revista Childhood & philosophy* p. 271-291.
- Cifuentes, J. (2015) *Recursos didácticos para la enseñanza de la historia de la filosofía* Filosofía. *Revista UIS*. Volumen 14, Número 2 julio - diciembre pp. 241 – 279
<https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistafilosofiauis/article/view/5712>
- Corrales, M. (2008). *Metodología de la formación abierta y a distancia*. Balderas. Editorial Limusa, S. A.
- Dilthey, W. (1980). *Introducción a las ciencias del espíritu*. Madrid. Alianza.
- Dewey (1998). *Cómo pensamos*. Traducción de M. Galmarini. Barcelona, España. Editorial Paidós.
- Derrida, J. (1989). *La escritura y la diferencia*. Barcelona, España. Editorial Anthropos.
- De la Torre, Z. (2009). *12 Lecciones de pedagogía, educación y didáctica*. México. Editorial Alfaomega.
- Díaz, V. (2004). *Currículum, investigación y enseñanza*. San Cristóbal. Litoformas.

- Díaz V. (2006) Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico Caracas, Venezuela. Revista Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Laurus, vol. 12, núm. Ext, 2006, pp. 88-103.
- Delamont, S. (1976). Interaction in the classroom. Londres, Methuen.
- Duranti, A. (2000). Antropología lingüística. Cambridge-Madrid: University Press.
- Estalella, A. (2009). Etnografías de internet. Una aproximación antropológica. Máster en comunicación digital interactiva. Universitat de Vic.
- Foucault (2003). Sobre la ilustración. Traducción J. Higuera, E. Bello, A. Campillo. Madrid, España. Editorial Tecnos.
- Ferrer, A., García R., Hernández, I., Dobon, F. y Lerma, B. (2006). Primum videre, deinde philosophari: una historia de la filosofía a través del cine. España. Institutio Alfons el Magnanim.
- Gadamer, G. (1995). El giro Hermenéutico. Madrid, España. Editorial Teorema.
- Gadamer, G. (1997). Verdad y método. Salamanca, España. Editorial Sígueme.
- Gaitán, C., López, E., Quintero, M., Salazar, W. (2010). Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media. Bogotá, Colombia. Ministerio de Educación Nacional
- Gómez, M. (2005). Introducción a la didáctica de la filosofía. Bogotá, Colombia. Editorial Magisterio.
- Gómez, M. (2008). La discusión en el campo de la educación y la discusión en el campo de la enseñanza de la filosofía: una perspectiva para la solución de conflictos. Bogotá, Colombia. Revista Colombiana de Educación, N° 55, pp. 166-187.
- Gómez, M. (2003). Introducción a la Didáctica de la Filosofía. Pereira, Colombia. Editorial Papiro.
- Gómez, M. (1997). Didáctica de la Filosofía. Santa Fe de Bogotá: Universidad Santo Tomás USTA.
- Gómez, M. (2010) Enseñanza de la filosofía y nuevas prácticas filosóficas. Pereira, Colombia. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Gómez, A. (1992) ¿Enseñar filosofía? Editorial Universidad del Valle, Volumen 1. pp. 167
- Gómez, S. (1983). Didáctica de la filosofía. Bogotá Colombia. Universidad Santo Tomás, Centro de Enseñanza Desescolarizada.
- Gonzáles, D. (2007). Didáctica o dirección del aprendizaje. Bogotá. Editorial Magisterio.

- González, A. (1969). Historia de la Filosofía: En cuadros esquemáticos. Madrid, España. Ediciones EPESA S. A.
- Hoyos, S., Hoyos, P., y Cabas, H. (2004). Currículo y Planeación Educativa. Bogotá, D.C. Editorial Magisterio.
- Herbart, J. (1935). Bosquejo para un curso de pedagogía. Madrid. Ediciones de la lectura.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2013). Alineación del examen Saber 11°. Colombia. MEN.
- Islas, N. (2012). Didáctica Práctica: Diseño y preparación de una clase. México. Editorial Trillas.
- ICFES, (2013) Alineación del examen Saber 11. Colombia. Ministerio de Educación Nacional.
- ICFES. (2016-2019). Resultados de las pruebas ICFES DE 2016 a 2019. Disponible en: <https://www.icfesinteractivo.gov.co/>
- Kant, E. (1784). Respuesta a la pregunta ¿Qué es la ilustración? Universidad y sociedad. Bogotá, Colombia. Argumentos.
- Kant, E. (1995). Sobre la enseñanza de la filosofía. España. Revista Manía Revista. (E. Lledó, trad.). Universidad de Barcelona.
- Kohan, W. (2004). Infancia entre educación y filosofía. Barcelona, España: Laertes. (Comp.). (2006). Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes. Experimentar el pensar, pensar la experiencia. Buenos Aires, Argentina: Ediciones novedades educativas. (2007). Las antinomias de enseñar filosofía. Revista Cuestiones de Filosofía, No. 9. ISSN 0123-5095. Tunja, Colombia.
- Lobo, N. y Santos, C. (2010). Psicología del aprendizaje. Bogotá, Colombia. Universidad Santo Tomás. Consejo Editorial.
- Lipman, M. (1998). Pensamiento complejo y Educación. Madrid, España. Ediciones de la Torre.
- Ley 30 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior. Diciembre 28 de 1992.
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Febrero 8 de 1994.
- León Gómez, A. (2006). ¿Enseñar filosofía? Colombia. Universidad del Valle.
- Lobo, N. y Santos, C. (2010). Psicología del aprendizaje. Bogotá, Colombia. Universidad Santo Tomás. Consejo Editorial.

- Lucio, R. (2009). La gestión de la enseñanza y el aprendizaje. Seminario permanente de pedagogía. Tunja, Colombia. Imprenta y publicaciones – UPTC.
- Lozano, R. (2005). El éxito en la enseñanza. México. Editorial Trillas
- Mariscal, N. (2011). La filosofía de la ciencia en la práctica docente. Centro de documentación sobre la educación. Revista digital www.fronteraseducativas.iteso.mx. (1-7). Recuperado de: <http://quijote.biblio.iteso.mx/catia/edudocdc/cat.aspx?cmn=download&ID=503&N=1>
- Morales, D. (2016) Los retos de la enseñanza de la filosofía en el mundo globalizado: perspectivas transversales e interdisciplinarias. Revista Escribanía. Año 19-Vol. 14-Nº1. (99-110). <http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/escribania/article/download/1814/1897/>
- Mejía, L. y Restrepo, C. (2012). Didácticas de filosofía Volumen II. Bogotá, Colombia. Editorial San Pablo.
- MEN (2006). Estándares básicos de calidad para la educación. Bogotá, MEN.
- Morales, D. (2012) Didáctica y filosofía en la educación. Revista Zona Nº 12. (30-35) <https://digitk.areandina.edu.co/bitstream/handle/areandina/461/Didactica%20y%20filosofia%20en%20la%20educacion0001.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Marín, J. (2016). La investigación en educación y pedagogía. Bogotá, Colombia. Universidad Santo Tomás.
- Murcia, P. (1988) *La práctica pedagógica en el aula: un análisis crítico*. Revista Educación y Pedagogía Nº 4 p. 73-92 <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/5624/5045>
- Nieto, J. A. (2017). Hacia una didáctica del sentido. Didácticas emergentes de las prácticas pedagógicas de filosofía en tres escuelas católicas. En Revista Interamericana de Educación, Pedagogía y Estudios Culturales. 10(1), 173-195. DOI: <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2017.0001.07> <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/riep/article/view/4747>
- Nieto Bravo, JA (2020). Educación popular: la identidad comunitaria como posibilidad de desarrollo humano. Narrativas de madres cabeza de familia, en Soacha, Colombia. Córdoba: Universidad Católica de Córdoba. Recuperado de: http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/2765/1/PI_NietoBravo.pdf
- Nieto, J.A. Angarita, M. Muñoz, J. Mancilla G.A.L (2019). La investigación narrativa como construcción social del conocimiento, una aproximación epistemológica y metodológica

desde el enfoque cualitativo. En Revista Hojas y Hablas, (17), 58-73. DOI: <https://doi.org/10.29151/hojasyhablas.n17a4http://revistas.unimonserrate.edu.co:8080/hojasyhablas/article/view/202>

Nieto, J. y Pardo, J. (2015). Líneas educativas para el ejercicio autónomo de la ciudadanía y la superación de vulnerabilidades, en personas en proceso de Desarme, Desmovilización y Reintegración Social. Documento de trabajo <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/13610/NietoJohan2015.pdf?sequence=1>

Nieto, J. A. y Rodríguez J.P. (2017). Del contractualismo igualitario al desarrollo humano diferencial: una perspectiva de justicia desde el enfoque de capacidades humanas en el proceso de retorno a la vida civil de desmovilizados en Colombia. En Revista Hallazgos, 14(28), 83-104. DOI: <https://doi.org/10.15332/2422409Xhttps://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/hallazgos/article/view/4339>

Nieto J.A., y Pardo Rodríguez J.P.(2018). Desarme, desmovilización y reincorporación social en Colombia. Revista de la Universidad de La Salle (75), 157-177. <https://doi.org/10.19052/ruls.vol1.iss75.10https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls/vol2018/iss75/10/>

Nieto, J. y Pérez, J. (2020). La escuela católica en Latinoamérica, tránsitos epistemológicos entre una educación reproductiva y una pedagogía crítica para la emancipación. En Pérez, C. Pinto, C. Moncada, J. Nieto y J. Santamaría-Rodríguez (eds.) Reflexiones alrededor de la Iglesia y la educación en el contexto latinoamericano (82-111). Córdoba: Editorial Comunicarte – Editorial Universidad Católica de Córdoba. Recuperado de <http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/2181/>

Nieto, J. A. y Pinto, C.A. (2017). “fundehi, una opción por la persona desde la pedagogía comunitaria”; educación social retos para la transformación socioeducativa y para la paz”. En F. Del Pozo, M. Del Mar, A. Zolá, C. Astorga (Comp). Educación social. Retos para la transformación socioeducativa y para la paz. (227 – 231) Barranquilla: Universidad del Norte.

Nieto, J. A. y Pinto, C.A. (2018). FUNDEHI, una opción por la persona desde la pedagogía comunitaria. En F. Del Pozo, M. Del Mar, A. Zolá, C. Astorga (Comp)., Educación social.

Retos para la transformación socioeducativa y para la paz. (227 – 231) Barranquilla: Universidad del Norte. Recuperado: <http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/8231/9789587890280%20eMemorias%20II%20Simposio%20EduSocial.pdf?sequence=1#page=228>

Nieto, J. y Santamaría-Rodríguez, J. (2019). Metodologías emergentes para la investigación. Formación crítica del pedagogo investigador. Ponencia RISEI. https://www.researchgate.net/publication/342820027_METODOLOGIAS_EMERGENTES_PARA_LA_INVESTIGACION_FORMACION_CRITICA_DEL_PEDAGOGO_INVESTIGADOR

Nieto, J. y Santamaría-Rodríguez, J.E. (2020). Metodologías emergentes para la investigación. Formación crítica del pedagogo investigador. En T. Fontaines-Ruiz., J. Pirela, Y. Almarza, J. Maza-Cordova (Ed) Convergencias y divergencias en investigación. RISEI-OEI. <https://risei.org/wp-content/uploads/2020/08/Libro-convergencias-divergencias-tendin.pdf>

Ochoa, R. (2005). Pedagogía del conocimiento. Bogotá, Colombia. McGraw-Hill Interamericana S.A. Segunda edición.

Obiols, G. (2002). Una introducción a la enseñanza de la filosofía. Argentina. Editorial FCE.

Paredes, D. y Villa, V. (2013) Enseñanza de la filosofía en Colombia: hacia un enfoque multisensorial en el campo didáctico. ISSN-e 2619-6069 ISSN 0122-4328 Vol. 4, N°. 34. Revista rollos nacionales pp. 37-48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6017283>

Peralta, C. (2009). Etnografía y métodos etnográficos. Bogotá, D.C. Análisis Revista Colombiana de Humanidades, núm. 74, 2009, pp. 33-52. Editorial Universidad Santo Tomás.

Páramo, P. (2017). La investigación en las ciencias sociales: técnicas de recolección de información. Bogotá, D.C. Editorial Universidad Piloto De Colombia.

Páramo, P. (2013). La investigación en las ciencias sociales: estrategias de investigación. Bogotá, D.C. Editorial Universidad Piloto De Colombia.

Plan de estudios de licenciatura en educación primaria. (2018). Modelos pedagógicos. Ciudad de México. Secretaría de Educación Pública, 2020.

- Pérez, J., Nieto-Bravo, J., & Santamaría-Rodríguez, J. (2019). La hermenéutica y la fenomenología en la investigación en ciencias humanas y sociales. *Civilizar: Ciencias Sociales Y Humanas*, 19(37), 21-30. <https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2019.2/a09>
- Pérez-Vargas, J., Nieto-Bravo, J., & Santamaría-Rodríguez, J. (2020). Hermeneutics and Phenomenology in Human and Social Sciences Research. *Civilizar: Ciencias Sociales Y Humanas*, 20(38). <https://doi.org/10.22518/jour.ccsh/2020.1a10>
<https://revistas.usergioarboleda.edu.co/index.php/ccsh/article/view/v20n38a10>
- Pérez, J., Pinto, C., Moncada, C., Nieto, J. y Santamaría-Rodríguez, J. (2020). Reflexiones alrededor de la Iglesia y la educación en el contexto latinoamericano. Córdoba: Universidad Católica de Córdoba-Comunicarte. Recuperado de <http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/2181/>
- Pinto, C. y Nieto, J. (2020). Identidad de la educación católica en América Latina a la luz de las Conferencias Generales del CELAM. En J. Pérez, C. Pinto, C. Moncada, J. Nieto y J. Santamaría-Rodríguez (eds.). *Reflexiones alrededor de la Iglesia y la educación en el contexto latinoamericano* (40-59). Córdoba: Editorial Comunicarte – Editorial Universidad Católica de Córdoba. Recuperado de <http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/2181/>
- Pérez, J. y Nieto, J. (2020). Reflexiones metodológicas de investigación educativa: perspectiva social. Bogotá: USTA.
<https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/31292/Obracompleta.Coleccion440.2020Perezjohn.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Pérez, G. (1994) *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. España. La Muralla.
- PUCE. (1992). *Didáctica de la filosofía*. Quito, Ecuador. Editorial Universidad Politécnica Salesiana.
- Pestalozzi, J. (1927). *Canto del cisne*. Madrid. Ediciones de la lectura.
- Riquelme, R. (2007). “¿Qué perspectiva hay para la enseñanza de la Filosofía en el siglo XXI?”. En: *Palabra de filósofo. Jornadas de Reflexión en el | 141 | Día Mundial de la Filosofía*. Chile, Comisión Nacional Chilena de cooperación con UNESCO.
- Rozalén, J. (2015) *Enseñar filosofía, enseñar a filosofar (Defensa de la filosofía)*. España. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Edición digital a partir de *Revista de Hispanismo Filosófico*, núm. 3 (1998), pp. 103-107

- Rojas, L. (2015) *La enseñanza de la filosofía en educación media*. Universidad Santo Tomás. Bogotá, Colombia.
- Rousseau, J. (1970). *Emilio o la educación*. Barcelona, España. Bruguera S.A.
- Sarbach, A. (2009). *Filosofar con jóvenes*. Buenos Aires, Argentina. Salida al mar ediciones.
- Salazar, A. (1995). *Didáctica de la Filosofía*. Lima, Perú. Fondo Editorial Facultad de Letras y Ciencias Humanas.
- Serrano, J. (2007). *Filosofía actual: una perspectiva latinoamericana*. Bogotá, Colombia. Editorial San Pablo
- Santamaría-Rodríguez, J. Nieto-Bravo, J. García-Díaz, J. Martínez-Gómez, N.(2019). Formación en investigación pedagógica: experiencias de docentes en formación en pedagogía infantil. En Revista Educação e Pesquisa, 45(1).https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100593&tlng=es
- Santamaría-Rodríguez JE, Nieto Bravo J.A., Quitián Álvarez E.A. (2019) Formación en investigación pedagógica desde metodologías emergentes. Inferencias epistémicas en perspectiva pedagógico-crítica. En Revista REEA, 1(4). 218-239.<https://www.eumed.net/rev/reea/agosto-19/investigacion-pedagogica.html>
- Santamaría-Rodríguez, J. Nieto Bravo, J. y Pérez-Vargas, J. (2020). Aproximaciones práctico-teóricas en educación popular. Trayectorias y metodologías desde la sistematización de experiencias. En H. Ferryra y L. Zañudo (Coord.) *Miradas y Voces de la investigación educativa III. Innovación educativa con miras a la justicia social* (10-44). Córdoba: Universidad Católica de Córdoba. Recuperado de: http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/2496/1/L_Ferreyra_Sa%C3%B1udo_Santamaria.pdf
- Santamaría-Rodríguez, J. Nieto Bravo, J. y Pérez-Vargas, J. (2020). Aproximaciones práctico-teóricas en educación popular. Trayectorias y metodologías desde la sistematización de experiencias. En H. Ferryra y L. Zañudo (Coord.) *Miradas y Voces de la investigación educativa III. Innovación educativa con miras a la justicia social* (10-44). Córdoba: Universidad Católica de Córdoba. Recuperado de: http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/2496/1/L_Ferreyra_Sa%C3%B1udo_Santamaria.pdf

- Tozzi, M. (2007). Sobre la didáctica del aprendizaje del filosofar. *Revista Diálogo Filosófico* N° 68. p. 207 – 215.
- UNESCO. (2011). *La filosofía. Una escuela de la libertad*. México, D.F. Editorial Universidad Autónoma metropolitana de México.
- UNESCO. (2011). *La filosofía, una escuela de la Libertad – la enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y perspectivas para el futuro*. Francia. UNESCO p. 277
- USTA. (2017). *Líneas de investigación*. Colombia. Universidad Santo Tomás.
- USTA. (2004). *Proyecto Educativo Institucional*. Bogotá, Colombia. Universidad Santo Tomás.
- Valencia, D. (2016) *Estado del arte de la enseñanza de la filosofía en Colombia: génesis y categorías*. Colombia. Editorial Universidad ICESI. https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/81296/1/zambrano_estado_arte_2016.pdf
- Vargas, G. (2008) *Formación y pensamiento crítico*. En compilado de varios autores. *La humanización como formación*. Bogotá. Editorial San Pablo.
- Walker, R. y Adelman, C. (1976). "Strawberries" en M. Stubbes y S. Delamont (eds) *Explorations in classroom Observation*. G. Britain Wiley and Sons.
- Weber, M. (1981). *Sobre la teoría de las ciencias sociales*. México. Premiá.
- Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez A., Quiceno H., Saenz J. y Alvarez A. (2014). *Pedagogía y Epistemología*. Bogotá, Colombia. Magisterio.
- Zubiría, J. (2013). *¿Cómo diseñar un currículo por competencias?* Bogotá, D.C. Editorial Magisterio.
- Zubiría, J. (2006). *Los modelos Pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá, Colombia. Cooperativa Editorial Magisterio.
- José Gabriel Mesa Angulo, Eduardo González Gil, Javier Antonio Castellanos, Pedro Antonio Vela González, Ciro Javier Moncada Guzmán, Jairo Anibal Moreno Castro, Jeison Alexander González González, Johan Andrés Nieto Bravo, John Jairo Pérez Vargas, Martha Isabel Bonilla Mora, Nelly Yolanda Céspedes Guervara, Ricardo Suárez Alba (2020). *Lineamientos y protocolo de investigación formativa-PREGRADO*. Bogotá: USTA. Recuperado: <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/31137/Protocolo%20Opciones%20de%20grado%20Pregrado.pdf?sequence=1>

