



**ANÁLISIS DE LOS RECURSOS DIDÁCTICOS PARA EL FOMENTO DEL
DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS ESTUDIANTES DE GRADO
DÉCIMO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ANTONIO BARAYA DEL MUNICIPIO
DE BARAYA – HUILA**

OSCAR JULIAN QUINTERO SUPELANO

JOSE YOALBER VELASCO TRUJILLO

JUAN CARLOS PEDREROS HERRERA

**UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
DIVISIÓN DE EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN RELIGIOSA
NEIVA
2019**

**ANÁLISIS DE LOS RECURSOS DIDÁCTICOS PARA EL FOMENTO DEL
DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS ESTUDIANTES DE GRADO
DÉCIMO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ANTONIO BARAYA DEL MUNICIPIO
DE BARAYA – HUILA**

OSCAR JULIAN QUINTERO SUPELANO

JOSE YOALBER VELASCO TRUJILLO

JUAN CARLOS PEDREROS HERRERA

ASESOR: MARÍA EVITA DUSSÁN CALDERÓN

CIRO JAVIER MONCADA GUZMÁN

**UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
DIVISIÓN DE EDUCACIÓN DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN RELIGIOSA**

NEIVA

2019

NOTA DE ACEPTACIÓN

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del presidente del jurado

Neiva, 31 de octubre de 2019

DEDICATORIA

A Dios, por su misericordia y amor. A mis padres, Martha Cecilia y Urbano por su apoyo incondicional. A mis hermanos, familia y amigos y a mi comunidad del Camino Neocatecumenal por sus oraciones constantes.

Oscar Julián Quintero Supelano

A mis padres, Julio Antonio y Amira, a mi hija, Cindy Catalina y a quien me enseñó que “al final del túnel siempre habrá una luz y una esperanza en el corazón”

José Yoalber Velasco Trujillo

A mi hermano, Reinel Andrés y a la Provincia Franciscana de San Pablo Apóstol en Colombia.

Juan Carlos Pedreros Herrera

AGRADECIMIENTOS

A Dios fuente de toda sabiduría; a la Universidad Santo Tomás; a los docentes que nos acompañaron y animaron en nuestra formación académica; a los profesores María Evita Dussán y
Ciro Javier Moncada por guiarnos en este proyecto de investigación; a nuestros compañeros y
amigos, y a los estudiantes y docentes de la Institución Educativa “Antonio Baraya” del
Municipio de Baraya (Huila) por permitirnos compartir con ellos nuestros saberes.

Al Coordinador del CAU Neiva, Esp. José Ancízar Aguirre Araque por su apoyo académico y
logístico para el logro de los resultados y a Neifi Trujillo, Secretaria CAU Neiva, por su gran
colaboración.

ADVERTENCIA DE LA UNIVERSIDAD

La Universidad no es responsable por los conceptos expresados en el presente trabajo.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	8
CAPÍTULO 1: PRELIMINARES	11
1.1. Descripción, delimitación y formulación del problema.....	13
1.2. Justificación	15
1.3. Estado de la cuestión.....	16
1.4. Contexto y sujetos de la investigación.....	25
1.5. Sistema metodológico.....	30
CAPÍTULO 2: MARCO DE REFERENCIA.....	34
2.1. Filosofía y Educación	34
2.2. Acercamiento a la didáctica	46
2.3. Pensamiento crítico, acercamiento semántico	54
CAPÍTULO 3: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	71
3.1. Identificación de los recursos didácticos en la clase de filosofía.....	72
3.2. Estrategias didácticas de aprendizaje y dificultades en los estudiantes.	78
3.3. Aportes de estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico	88
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107
ANEXOS	113

INTRODUCCIÓN

El desarrollo del pensamiento crítico, debe convertirse en eje fundamental para el quehacer de las todas las disciplinas en el aula de clase. En la filosofía, construir y fortalecer los recursos de aquella competencia, es una necesidad inminente; en la práctica filosófica, los objetivos de la filosofía misma, en sí, deben ser desarrollados en el aula de clase con un propósito único y complejo: establecer preguntas, buscar respuestas y analizar críticamente los entornos.

La investigación propende como objetivo general inferir qué estrategias didácticas se pueden implementar en la clase de filosofía como recursos para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de décimo grado de la Institución Educativa Antonio de Baraya, Huila. El objetivo de la investigación, fue planteado debido a las múltiples necesidades encontradas en la práctica pedagógica, pues, aún existen premisas ausentes sobre cómo enseñar filosofía y desarrollar pensamiento crítico en el aula de clase.

La investigación toma su punto de partida desde el estudio y las lecturas del conjunto de investigaciones y aportes teóricos sobre el tema a abordar, respaldando este proyecto investigativo. Igualmente, los investigadores plantean unas concepciones teóricas, respaldados por autores sobre tres elementos fundamentales encontrados en el marco teórico, la filosofía y la enseñanza, donde señala concepciones y cosmovisiones sobre la filosofía y la enseñanza de la misma partiendo de reconocer a la disciplina como necesidad inminente en y para la escuela y la importancia de la misma para que el estudiante establezca preguntas y premisas que conlleve a crear, argumentar y justificar juicios.

Seguidamente, se presenta una necesidad frente a la didáctica de la filosofía, que retomando autores que respaldan elementos fundamentales para una didáctica de la filosofía, nos llevan a

preguntarnos sobre el por qué enseñar filosofía y los paradigmas de la filosofía en el aula de clase. Por último, el fortalecimiento de un desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, teniendo en cuenta un conjunto de dimensiones, desde el análisis teórico, los elementos del pensamiento crítico y los autores que exponen la importancia de ella como objetivo fundamental de la escuela para la libertad, la emancipación y el reconocimiento de interpretaciones y cosmovisiones de los entornos.

Este proyecto investigativo busca dar cumplimiento a los objetivos específicos propuestos, estableciendo una investigación desde el enfoque cualitativo, una perspectiva hermenéutica para la comprensión e interpretación del sujeto y estructurado desde una etnografía educativa. El primero de ellos, se inclina por identificar los recursos didácticos que utiliza el docente en la clase de filosofía, donde se reconoce una realidad inminente de los estudiantes frente a las concepciones que poseen ellos acerca de la asignatura, la ausencia de priorizar la disciplina y establecer su papel fundamental dentro del aula de clase e identificando cuales son los recursos y estrategias que usa el docente frente al área para el cumplimiento del objetivo académico. También, se presenta como segundo objetivo, determinar las estrategias de aprendizaje y las dificultades que presentan los estudiantes en la clase de filosofía, allí se reconoce que el diálogo-debate, la construcción de conocimiento y las preguntas son aspectos fundamentales del estudiante para abordar esta ciencia del saber y, por consiguiente, determinar qué, la ausencia de una estructura metodológica en la institución es una falla para abordar la clase de filosofía frente al alumnado.

Por último, analizar el aporte de algunas estrategias didácticas para fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico, señalando recursos como los juegos, las instalaciones audiovisuales, la lectura de imágenes y lectura del contexto, analizando la importancia de establecerlos dentro del aula de clase, señalando el valor que poseen los diferentes mecanismo o estrategias para fortalecer en los estudiantes el desarrollo del pensamiento crítico.

CAPÍTULO 1: PRELIMINARES

El hombre, aunque hace parte del conjunto de hechos y características biológicas y químicas de la naturaleza y de los animales, lo diferencia la determinación y la construcción de su conducta y sus comportamientos. El ser humano, necesita, inminentemente comprender y constituir acciones que permita garantizar su camino por el mundo, “...nacemos débiles y necesitamos fuerzas; nacemos desprovistos de todo y necesitamos asistencia; nacemos sin luces y necesitamos de inteligencia. Todo cuanto nos falta al nacer, y cuanto necesitamos siendo adultos, se nos da por la educación” (Rousseau, 1970, p. 18). De acuerdo a Rousseau, la educación permite transformar al ser humano para una comprensión más humana, estética y creativa, se avanza a un análisis de la realidad y la educación, aquí se entendería como un espacio lleno de luces en medio de una latente oscuridad.

La educación parte de esta dimensión: permitirse analizar el mundo; análisis que, forma al hombre desde diferentes libertades tanto individuales como colectivas, y que también, se propende como objetivo, cultivar la vida espiritual, formar y orientar hacia la felicidad desde las diferentes prácticas de las virtudes. La educación es un proceso formativo y creativo, que además, ocupa en la actualidad un papel preponderante e importante y culturalmente complejo, de ahí que se pueda afirmar

La educación presupone una visión del mundo y de la vida, una concepción de la mente, del conocimiento y de una forma de pensar; una concepción de futuro y una manera de satisfacer las necesidades humanas. Necesidad de vivir y estar seguro, de pertenecer, de conocerse y de crear y producir. Todas las herramientas, para entender el mundo, vivir, pertenecer, descubrirse y crear, las proporciona la cultura. (León, 2007, p. 598)

El hombre requiere satisfacer su necesidad de saber, por tanto, educar es cumplir con un propósito único, una responsabilidad para con el mundo y el entorno. Y, es necesario reconocer

que, siendo una condición humana, logra hacer del ser humano, un ser pensante, permitiendo que cada descubrimiento dentro y fuera del aula de clase, forme un hombre libre, feliz y autónomo. Educar es una dimensión inherente entre lo estético y lúdico. La educación forma para la vida, desde la creatividad. Analizar las dimensiones de la vida desde el aula de clase, permite

Que el desarrollo de las disposiciones naturales de los hombres no se da por sí mismo, toda educación es un arte. La naturaleza no ha puesto en nosotros ningún instinto hacia ella. El origen, así como el desarrollo del arte, o es mecánico, sin plan, sometido a las circunstancias dadas, o es razonado” (Kant, 2004, p. 52)

Retomando a Kant, también el autor enfoca la disciplina como una actividad sana que se hace necesaria para la educación. Para ello, la pedagogía tiene como objetivo fundamental, realizar una reflexión constante sobre aquella formación al hombre. Desde esta concepción educativa, la libertad humana se aborda desde el aula de clase “la educación de la personalidad, la educación de un ser libre que puede bastarse a sí mismo y ocupar su lugar en la sociedad, pero que también es capaz de mantener por sí mismo valores interiores” (Kant, 2004, p. 59)

Identificadas las concepciones sobre el objetivo de la educación, la investigación parte desde las bases teóricas de la misma, pues, tomando como objeto de estudio una población estudiantil, la necesidad de proyectar la didáctica de la filosofía que adecuadamente construida y transmitida produzca un gran efecto en ellos para que logren ser capaces de pensar su existencia. Igualmente que el estudiante logre construir nuevos aprendizajes, ser libre y autónomo y, por consiguiente, pueda interpretar el mundo de varias maneras y proyectar un pensamiento crítico que nutra la construcción de sociedad que requiera.

Teniendo en cuenta lo anterior, el primer capítulo, esboza los principales aspectos que lograron, en conjunto, construir una motivación para el desarrollo de la actual investigación. Posteriormente, el capítulo traza algunos aspectos del desarrollo de la educación y, a su vez, se

plantea algunos retos actuales en el momento de educar, concepciones teóricas que hacen parte de la matriz del sistema educativo.

La investigación resalta, de igual manera, la actitud y reflexión de los estudiantes del grado décimo frente al desarrollo del pensamiento crítico y sus recursos didácticos implementados en la Institución Educativa “Antonio Baraya”, ante ello, se describen las necesidades de acciones didácticas para la apropiación de estos aprendizajes.

Finalmente, para el fortalecimiento del conjunto teórico y las premisas que estructuran la idea puntual de la investigación, se presentan artículos de investigación que, poseen objetivos comunes con la actual investigación y, logra respaldar los procedimientos tanto metodológicos como teóricos de los objetivos presentes en el documento. Igualmente, los contextos presentes en el objeto de estudio, determinan el conjunto de aspectos sociales, culturales, económicos, entre otros, de la población en la que se enfoca la investigación.

1.1. Descripción, delimitación y formulación del problema

En el desarrollo y la producción constante del conocimiento, desde los primeros pueblos y civilizaciones hasta las sociedades modernas, el hombre y su afán de expandirse y adquirir nuevos rumbos, ha estado inmerso en reconocer diferentes estrategias aplicables, para llevar el conocimiento y los aprendizajes adquiridos a toda la humanidad.

El actual siglo, no es ajeno a esta tendencia y hoy más que nunca reclama, tanto en el establecimiento educativo como en los maestros, estrategias adecuadas en todas las áreas del saber que conduzcan al alumno a ser generador y constructor de su propio conocimiento. Evidentemente, la educación debe replantear la necesidad de construir preguntas, formular premisas y lograr, por medio de la motivación, fortalecer la investigación y la ciencia que permita la construcción de un pensamiento crítico. Aquí, la didáctica tiene un papel fundamental sobre qué plantear.

En la realización de la Práctica Pedagógica en Filosofía desarrollada en tres instituciones educativas del Departamento del Huila (cada uno de los investigadores en una de ellas respectivamente), y luego de compartir las experiencias evidenciadas, constantemente se expresa la preocupación por estimular a los estudiantes hacia la búsqueda del desarrollo del pensamiento crítico. Además, se identificó que la realidad de una de las instituciones educativas, objeto de estudio, es que los alumnos denotan una tendencia de comodidad a repetir contenidos ya analizados e interpretados, formulando dichas preguntas y cuestiones sobre lo ya evaluado. También, se evidencia, poca creatividad en el momento de responder a las actividades propuestas en el área, constituyendo un patrón de conducta entre los estudiantes. En el momento de abordar cada una de las inquietudes reconocidas dentro de la práctica pedagógica, la Institución Educativa “Antonio Baraya” del municipio de Baraya (Huila), es seleccionada para ser parte de la investigación, objeto de estudio.

En el desarrollo de las actividades investigativas y pedagógicas en la institución, se evidenció en un primer aspecto, los métodos que se usan en el proceso de enseñanza, no solo de la filosofía sino también del conjunto de las áreas del saber. Aún se mantiene el legado del modelo pedagógico tradicional que entrega una serie de conceptos de forma academicista y ya elaborada sin dar espacio a que se genere un pensamiento analítico y argumentativo.

La labor docente es limitante y, en muchas ocasiones existen un cúmulo de actividades administrativas a las que se deben enfocar constantemente y por el cual, el tiempo académico también se limita. La clase de filosofía, se muestra poco coherente, pues, aunque se dispone a cumplir con los objetivos del currículo, construcción del pensamiento crítico y reflexivo, en la práctica, se alienta y se promueve un modelo de aprendizaje caracterizado de manera particular por su tendencia memorística y repetitiva, se evidencia una ausencia de la relación entre las concepciones teóricas y la práctica en la enseñanza de la filosofía. Igualmente, se visualiza que, la

clase de filosofía es entendida como un “área de relleno” y no goza de la misma importancia y exigencia que se requiere para áreas como matemáticas, física y química. Este panorama, esboza que los estudiantes muestren un fuerte y marcado desinterés hacia la filosofía y sea considerada por los mismos como un área que propicia y patrocina el aburrimiento.

Los aspectos anteriores y la evaluación diagnóstica frente a la problemática que se presenta, se expone en diferentes cavilaciones que, la clase de filosofía poseía, o mejor, carecía de recursos didácticos y que, este era el factor por cual los alumnos no se sentían cómodos con el área. Por todo lo anterior, es pertinente preguntar: ¿Qué estrategias didácticas se pueden implementar en la clase de filosofía como recurso para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de décimo grado de la Institución Educativa “Antonio Baraya” de Baraya, Huila?

De acuerdo con lo afirmado anteriormente, se plantea como objetivo general, inferir las estrategias didácticas que se pueden implementar en la clase de filosofía como recurso para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de décimo grado de la Institución Educativa “Antonio Baraya” de Baraya, Huila.

Así mismo, para alcanzar este objetivo se plantean tres específicos, el primero de ellos, identificar los recursos didácticos que utiliza el docente en la clase de filosofía; segundo, determinar las estrategias de aprendizaje y las dificultades que presentan los estudiantes en la clase de filosofía, y finalmente, analizar el aporte de algunas estrategias didácticas para fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico.

1.2. Justificación

La educación, tiene como objetivo la construcción de saberes para cumplir con un papel fundamental, la transformación de las sociedades y el ser humano, desde lo colectivo e individual. Igualmente, la investigación, aborda preguntas centrales del sistema educativo, aquellos caminos

o acciones a desarrollar para lograr el apoderamiento de los aprendizajes significativos, específicamente, el desarrollo de los contenidos de la filosofía y abordar la necesidad inminente de una reflexión crítica.

La investigación para la Universidad Santo Tomás, particularmente para la Licenciatura de Filosofía y Educación Religiosa, es un punto de referencia académica participativa en la que se permite desarrollar los contenidos facilitados y motivar a la construcción del conocimiento, de nuevos saberes pedagógicos y didácticos. Igualmente, para la Institución Educativa, objeto de estudio, integra los aportes evidenciados en el trabajo constante y, por consiguiente, visualiza la investigación para fortalecer el área de la filosofía en el aula de clase.

Para la filosofía, la investigación responde a un análisis evaluativo sobre los contenidos y didácticas de la clase de filosofía y su aporte a la construcción de un pensamiento crítico, reflexivo y argumentativo, buscando implementar nuevos elementos y acciones educativas en el plan de estudios del área que permitan orientar a los jóvenes hacia el pensar filosófico. La investigación adquiere importancia para los jóvenes del grado décimo de la Institución Educativa “Antonio Baraya” en cuanto les permite valorar la filosofía, entendiéndola, como un espacio para pensar, crear y argumentar, y como un instrumento que permite la crítica y el análisis, de tal forma que el filosofar sea autónomo y defendido más no impuesto y memorizado.

1.3. Estado de la cuestión

Las investigaciones, artículos y documentos que esbozan las temáticas que desarrolla la actual investigación son de suma importancia para fortalecer y respaldar los conceptos, procesos y acciones que se efectúan en el presente documento. Los artículos que se presentan a continuación, están enfocados en la enseñanza de la filosofía, didáctica de la filosofía, conceptos de didáctica,

pensamiento crítico, recursos didácticos para el desarrollo del pensamiento crítico, entre otros. Seguidamente, en la selección de los artículos se tuvo en cuenta los estudios más recientes que se han realizado sobre el tema de investigación, con el propósito de reconocer que, la investigación sobre la filosofía, el pensamiento crítico y la enseñanza de la misma está a la vanguardia y el tema es de vital importancia para el sistema educativo.

Paredes, D. (2017). El análisis didáctico de Wolfgang Klafki como alternativa para la enseñanza de la filosofía. *Pedagogía y Saberes*, (47), 31-47.

El artículo presenta una reflexión sobre dos componentes esenciales, la primera sobre el conjunto de elementos que tiene la propuesta didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki sobre la enseñanza, de acuerdo a unos propósito de emancipación, valores democráticos y el desarrollo del pensamiento crítico. Igualmente, el artículo, de acuerdo al análisis que se realiza sobre Klafki, presenta unas pautas para construir una propuesta didáctica para la filosofía. Seguidamente, se presenta un trabajo didáctico para la enseñanza de la filosofía, propuesta que proyecta un trabajo que ofrece a los docentes acciones y elementos indispensables para construir en los estudiantes una emancipación y un trabajo de desarrollo de pensamiento crítico. El documento, construye aportaciones trascendentales y preponderantes para el desarrollo de la investigación, teniendo en cuenta las concepciones teóricas sobre la didáctica de la filosofía.

Paredes Oviedo, D. (2011). Pensar la enseñanza de la filosofía desde la didáctica teórico-formativa. *Cuestiones De Filosofía*, (11). <https://doi.org/10.19053/01235095.v0.n11.2009.651>

El artículo presenta un estudio sobre los planteamientos didácticos que expone Wolfgang Klafki para repensar y reevaluar las estrategias y formas de la enseñanza de la filosofía en el aula de clase, enfocado desde hacer debidas elecciones y propuestas de temáticas y contenidos específicos que

permite evaluarse para la comprensión del mundo y del entorno. Igualmente, se proyecta en el artículo un análisis didáctico propio que permita construir en el estudiante una formación intelectual. El documento plantea una reflexión que permita, para la actual investigación aportes necesarios para respaldar una didáctica de la filosofía.

Cerletti, A. (2015). Didáctica filosófica, didáctica aleatoria de la filosofía. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 40 (1), 27-36.

En las directrices del documento, presenta como problema de investigación, la didáctica aleatoria de la filosofía. El problema radica, para la investigación en sí es posible enseñar filosofía y la necesidad de construir una didáctica de la filosofía, reconociendo que, la enseñanza misma de la disciplina, hace parte de una pregunta pragmática, un juego del azar desde la voluntad educativa. La investigación resalta, como objetivo central, identificar las preguntas ontológicas sobre el quehacer de la filosofía, acercamientos básicos de la filosofía en la escuela y la necesidad inminente de constituir una acción pedagógica-didáctica de la filosofía en el aula de clase. Seguidamente, el documento concluye que, la enseñanza de la filosofía, una didáctica aleatoria, es la construcción de una relación donde se privilegia la construcción del conocimiento compartido, desarrollado desde el vínculo del azar del encuentro. Igualmente, el documento concluye que la didáctica en esta disciplina, infiere en la necesidad de construirla a partir del dialogo.

Páez Vigoya, Johana. Urrego Salas, Andrés Felipe. (2017). Filosofía como forma de vida práctica filosófica en Colombia: una aproximación al estado de arte. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*. Universidad Santo Tomas. Vol. 38. No. 116. pp. 167-1

El artículo de investigación, esboza las categorías de filosofía como forma de vida y la práctica filosofía, de acuerdo a documentos e investigaciones relevantes de autores colombianos destacados

en este campo, objeto de estudio. Igualmente, los planteamientos filosóficos que señala el artículo, infiere de las aproximaciones de Pierre Hadot; identificando como objetivo central, la perspectiva de la filosofía a partir de la formación como ser humano. Igualmente, la relación de la práctica filosófica con el ámbito educativo, seguidamente, establece el artículo que, la filosofía implica, abordar la práctica para cumplir el propósito de transformar al ser. Todo ello, en conclusión, se enfoca en un hecho transversal, reconociendo la filosofía como forma de vida y la práctica filosófica de la educación, justificado en diferentes documentos de investigación que hacen parte del conjunto bibliográfico existente sobre el tema, objeto de estudio.

Moreno-Pinado, W., & Velázquez Tejeda, M. (2017). Estrategia Didáctica para Desarrollar el Pensamiento Crítico. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 15 (2), 53-73.

El desarrollo del pensamiento crítico, para la educación, es pilar fundamental en construir aprendizajes significativos y, por consiguiente formar ciudadanos abiertos y flexibles ante los cambios pertinentes de una sociedad aleatoria y posmoderna. Son retos de la formación integral de los estudiantes. De acuerdo a lo anterior, la investigación plantea como problema, la identificación de la distancia de los estudiantes en desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo que proyecte una formación integral. De igual manera, abordado en las prácticas educativas, la investigación presenta como objetivo, diseñar una estrategia didáctica para contribuir a desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes de Quinto Grado de la Institución Educativa de Educación Secundaria “San Mateo de Huanchor” de Lima-Perú, teniendo en cuenta el diagnóstico identificado y precisando, los acuerdos y documentos del Ministerio de educación del Perú. Seguidamente, en el desarrollo de la investigación que, después del análisis y diagnóstico evidenciado, los estudiantes no lograr construir un pensamiento crítico que se encuentra alejado del contexto y la realidad,

pensamientos que no conllevan al ejercicio de la crítica. Igualmente, se presenta la estrategia diseñada para ser aplicada la propuesta, se sigue también, para concluir, ser interdisciplinaria hacia otras asignaturas para contribuir al desarrollo del pensamiento crítico.

Jiménez, Efrén Emilio. (2015). Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: El análisis, la reflexión, la crítica y el cuestionamiento filosóficos en la sociedad de hoy. Centro de publicaciones, Pontificia Universidad Católica de Ecuador. Quito.

La filosofía: una escuela de libertad; desde la concepción de la Unesco sobre la importancia de la enseñanza de la filosofía en la escuela, nacen varias preguntas elementales para identificar la importancia, necesidad, inminencia y las acciones sobre la enseñanza de esta disciplina en la escuela. De acuerdo a lo anterior, la investigación plantea como problemática el estado de enseñanza de la filosofía, el papel que juega en el aula de clase, las tics y la filosofía, los actores de los mismos y los recursos adecuados para entender y analizar las realidades. Igualmente, el documento presenta como objetivo, la relación directa entre el aprendizaje del filosofar y la formación en las instituciones de educación. Todo ello, empleado directamente en el ejemplo Ecuatoriano, como parte del objeto de estudio.

Espinel, Oscar. Pulido Cortés, Oscar. (2016). Enseñanza de la filosofía. Entre experiencia filosófica y ensayo. Universitas Philosophice. Universidad Pontificia Javeriana.

La investigación aborda la necesidad de reflexionar sobre las preocupaciones éticas y a las relaciones del sujeto consigo mismo, retomando concepciones de Michel Foucault, ontología del presente. El objetivo de la investigación es identificar el ejercicio filosófico y las posibilidades de su enseñanza en el aula de clase, desde la crítica del presente, construcción del sí mismo, la experiencia filosófica y el ensayo del sí. El documento, esboza cada una de las concepciones

anteriores, llevando consigo el ejercicio filosófico desde el ejercicio de lo público, la relación con otros y, encaminar la filosofía desde una labor educativa. Igualmente, la filosofía tiene como tarea comprender el mundo, la función de la misma es una herramienta para lograr analizarla.

Cifuentes Medina, José Eriberto. (2015). Recursos didácticos para la enseñanza de la historia de la filosofía. *Filosofía UIS*, Volumen 14, Número 2.

Una de las grandes preocupaciones de la educación, desde la filosofía es la enseñanza de la misma en la escuela, desde la necesidad de construir un desarrollo del pensamiento crítico y analítico de la realidad. Ante ello, la investigación construye como problemática la necesidad de resolver problemas de conocimiento para la enseñanza de la historia de la filosofía, de acuerdo a diferentes recursos didácticos que, logran construir una enseñanza de la historia de la filosofía para fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico. La investigación concluye que, la pedagogía y la didáctica permiten, dinamizar la enseñanza de la filosofía en la educación media. Igualmente, es necesario resaltar que, la investigación aborda la necesidad de dar el papel protagónico a la asignatura, contribuir interdisciplinariamente para el desarrollo del pensamiento crítico desde la filosofía para ser abordado en las otras asignaturas de igual relevancia.

Muñoz Gutiérrez, E., & Giraldo Tobón, P. (2015). Juegos filosóficos, una apuesta hacia la educación del siglo XXI. *Análisis. Revista Colombiana de Humanidades*, 47 (86), 119-139.

El juego filosófico, es el encuentro para potencializar el pensamiento crítico, el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en los niños y adolescentes; también se hace necesario, para la investigación, cultivarlo desde los primeros años para fortalecer la indagación y la pregunta, de acuerdo a lo anterior, hace parte del objetivo claro de la investigación, indagar sobre la metodología

para la filosofía de los niños, construyendo propuestas de indagación, diálogos, a través de acciones lúdicas y didácticas para el análisis del desarrollo del pensamiento crítico.

Tamayo, O. E., Zona, R., & Loaiza, Y. E. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 111-133.

La educación, en su constante trabajo y desarrollo cognitivo, su necesidad constante de investigación sobre sí misma y, sin duda, la pedagogía y la didáctica, siempre ha estado en constante análisis para la educación. La investigación, retoma al pensamiento crítico y filosófico desde la perspectiva didáctica y pedagógica; el documento aborda conceptos claves y concretos sobre la didáctica y la pedagogía del pensamiento crítico, la construcción de las habilidades para su desarrollo apropiado y, por consiguiente, se presenta un análisis para definir cómo abordar el desarrollo del pensamiento crítico en la enseñanza, en la formación y construcción, desde las acciones teóricas de la didáctica y la pedagogía. La investigación, a manera de conclusión, presenta tres dimensiones centrales que, hacen parte del objetivo del desarrollo del pensamiento crítico. La argumentación, la metacognición y la solución de problemas, constituye, de acuerdo a las concepciones teóricas la formación del pensamiento crítico.

Paredes Oviedo, Diana Melisa. Villa Restrepo, Viviana. (2013). Enseñanza de la filosofía en Colombia: hacia un enfoque multisensorial en el campo didáctico. *Revista Rollos Nacionales*. Volumen 4 N° 34. p.p. 37-48.

El estudio que se presenta en el artículo, infiere en identificar en el desarrollo de las prácticas y el quehacer docente en la enseñanza de la filosofía, abordando que, es necesario crear estrategias y recursos de enseñanza que incluyan, en varios aspectos desde los campos visuales y

multisensorial, reconociendo que, hacen parte de nuevas alternativas didácticas y recursos de gran interés para abordar adecuadamente el campo de estudio de la filosofía. El documento esboza la importancia de los elementos audiovisuales, sensoriales, recursos de instalaciones, entre otros, como recursos propicios para el apoderamiento de los aprendizajes filosóficos. En conclusión, el documento señala que, estos ambientes exploratorios interactivos, genera análisis y perspectivas alternativas para que, el aula, se convierte en escenarios de producción de experiencias, por medio de juegos, exposiciones, acciones y guías, en seguida brinda formación a nuevos ambientes de desarrollo del pensamiento filosófico.

Tamayo Oscar Eugenio. Zona Rodolfo. Loaliza, Yasaldez Eder. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 111-133.

El pensamiento crítico en los estudiantes y maestros es de vital importancia del desarrollo en los procesos educativos. Para ello, es necesario identificar que existen diferentes procesos y acciones que fortalecen y construyen los enlaces para formar pensadores críticos que necesita la sociedad actual. El documento, esboza cada una de aquellas categorías que son necesarias reconocer las contribuciones del pensamiento crítico. Igualmente, el artículo reconoce que, en el conjunto de disciplinas del sistema educativo, deben enfocar el pensamiento crítico como referencia necesaria.

1.3.1. Aportes de las investigaciones al proyecto:

Los artículos mencionados, anteriormente, aportan concepciones teóricas, prácticas, análisis, acciones de diagnóstico, estudios de casos, entre otros. Cada uno de los documentos referenciados,

involucra, desde diferentes perspectivas pero abordando el mismo objetivo, el respaldo académico y riguroso en la investigación.

En primero lugar, los documentos que abordan teorías, respaldan el marco referencial y teórico de la investigación, retomando las concepciones, premisas, opiniones y referencias que, construyen diferentes puntos de opinión y, resaltan, las investigaciones que han tenido un alto rigor académico para avalar los planteamientos de la investigación. Seguidamente, los artículos esbozan estudios de caso que responden al objetivo de la investigación, los recursos didácticos para el desarrollo del pensamiento crítico, en ellos, ejemplos claros y concretos de implementación de diferentes recursos didácticos para cumplir los objetivos centrales de las investigaciones. Igualmente, estos estudios de casos, respaldan los componentes prácticos y el modus operandi del actual proyecto, permitiendo, ampliar los horizontes de la importancia de los recursos didácticos para abordar la filosofía en el aula de clase, aportando la importancia de la misma para la interdisciplinariedad, la reflexión sobre la realidad y la necesidad de cuestionarse constantemente.

Los hallazgos investigativos señalados anteriormente, hicieron parte de una exhaustiva de selección, teniendo en cuenta la relación con el tema del actual proyecto, abordando conceptos teóricos y prácticos, estudios de casos, el éxito del cumplimiento de los objetivos, investigaciones recientes y, la posición frente a la necesidad de una didáctica para la filosofía. Igualmente, cada uno de ellos enfocados en el área de la filosofía que, resalta en sus primeras premisas, el estado actual de la asignatura en el sistema escolar, las necesidades inminentes para establecer en el marco educativo, la apropiación de la misma por parte de los estudiantes y los enfoques que exponen los maestros al abordar el área.

1.4. Contexto y sujetos de la investigación

Los sujetos de investigación hacen parte de la Institución Educativa “Antonio Baraya”, son estudiantes de grado décimo, con una diversidad multicultural y un conjunto de múltiples cosmovisiones e interpretaciones de la realidad. Los sujetos de investigación, son estudiantes de estratos económicos 1, 2 y 3, con un componente familiar diverso. Los jóvenes poseen lazos socioculturales, estructurados al componente agrario, no obstante, también los nuevos contextos establecen la necesidad inminente de construir nuevas oportunidades para ellos y sus familias.

1.4.1. Zona de influencia

Información geográfica y poblacional

Al norte del Departamento del Huila, sobre las estribaciones de la cordillera oriental y al oriente del desierto de la Tatacoa (segunda zona desértica o bosque seco tropical de Colombia), se encuentra el Municipio de Baraya, también conocido como la “tierra del eterno retorno” y distante de la ciudad de Neiva, capital del departamento, a unos 37 km por carretera medianamente pavimentada, aspecto que facilita la movilidad, la interacción con personas llegadas por asuntos laborales y económicos y la apertura al resto del departamento.

Baraya limita al norte con el Municipio de Alpujarra (Tolima), al oriente con el Municipio de Colombia (Huila), al sur con el municipio de Tello y al occidente con el municipio de Villavieja. La temperatura del municipio varía, pero con relación al casco urbano tiene temperatura promedio de 30° C, encontrándose a una altura de 730 metros sobre el nivel del mar y con una extensión en su geografía municipal de 737 kilómetros cuadrados.

De acuerdo al informe del Departamento Nacional de Planeación, el municipio está actualmente categorizado en grado 6, indicando que es una población pequeña que, abordando la proyección de la población para el año 2017 (DPN), cuenta con 9.682 habitantes, de los cuales, 5.132 habitantes, (53,01%) pertenecen al casco urbano, y 4.550 habitantes, (46,99%) pertenecen al sector rural, con una densidad poblacional de 13 habitantes por kilómetro cuadrado repartidos en 37 veredas y 12 barrios.

Sector Económico

La economía se basa en el sector agropecuario, destacándose la agricultura y la ganadería extensiva, y en menor proporción, la piscicultura. Baraya está distribuido en los pisos térmicos cálido, predominando los cultivos de arroz, sorgo, algodón y cacao en un 30%; piso térmico medio en el que prevalecen los cultivos de café en un 55% y piso térmico frío en el que se encuentran cultivos de lulo, mora y granadilla en un 15%. Con relación a los estratos socio-económicos, el 7,3% de la población se encuentra en el estrato 0, el 63,8% en el estrato 1, el 25,6% en estrato 2, el 2,7% en estrato 3 y el 0,3% en el estrato 4. En estratos 5 y 6 no hay clasificación.

Otras de las actividades económicas que concentra el municipio es la microempresa, destacándose la pequeñas empresas que se caracterizan por ser empresas de manipulación y fabricación de alimentos, como bizcochos de achiras, arepas, pan de yuca, tamales y dulces, con destino al consumo local y de los municipios aledaños, como también, de la ciudad de Neiva. El turismo, también es la nueva apuesta económica de la región, acogiendo la caracterización ambiental y regional del municipio que atrae a visitantes. Las festividades culturales y religiosas son de alto interés de la población.

Sector Salud

En cuestión de salud el Municipio de Baraya ofrece los servicios de salud asistencial de primer nivel a través de la Empresa Social del Estado “Tulia Durán de Borrero”.

Sector de Educación

Esta es principio fundamental en el pensamiento de los habitantes del municipio, hasta el punto que se ve la necesidad de promoverla desde la primera infancia hasta la adultez, por esa razón existe un jardín infantil, doce (12) hogares de bienestar regentados por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y que atiende a niños menores de cinco (5) años, treinta y seis (36) escuelas de básica primaria y tres (3) instituciones de básica secundaria y media académica, y los fines de semana, se da apertura para que personas adultas puedan validar su bachillerato.

1.4.2. Descripción del contexto

La Institución Educativa “Antonio Baraya” inició su labor académica en el año 1966 cuando el Gobierno Departamental mediante resolución 144 del 21 de noviembre del año en mención, autorizaba el curso primero de enseñanza media, con carácter mixto y bajo la dirección del Presbítero Ildefonso Fernández, con operatividad en las instalaciones que hoy ocupa la sede primaria “Jorge Eliecer Gaitán”. Para el año 1968, por Resolución 076, la Gobernación del Huila concedió licencia para el funcionamiento del grado segundo de Enseñanza Media. Posteriormente, mediante Resolución 3380 de Julio 4 de 1972, el Ministerio de Educación Nacional establece la Básica Secundaria. El 17 de febrero de 1973 fue inaugurada la sede del Colegio Nacional Antonio Baraya, plantel construido con aportes del gobierno nacional que presidia el doctor Misael Pastrana Borrero. A partir del año 2010, se inició la construcción de un “megacolegio”, obra que aún no se ha terminado totalmente y en la que se adelanta el proceso de culminación, sin embargo, la etapa ya concluida está actualmente en uso, siendo frecuentada por los estudiantes y cursos existentes.

La Institución Educativa “Antonio Baraya” está conformada por cuatro (4) sedes, que atiende a una población aproximada de 700 estudiantes; tres (3) de ellas ofrecen nivel de Preescolar y Básica Primaria, y la sede principal, educación básica secundaria y media académica. La Institución Educativa “Antonio Baraya”, de carácter oficial, se plantea como misión el formar de manera inclusiva la población infantil y juvenil del Municipio de Baraya, a través de sus sedes educativas; permitiéndoles el acceso a la cultura, la ciencia y la tecnología, con el fin de promover en ellos el desarrollo humano, el liderazgo y el cuidado del medio ambiente. Igualmente, como visión se propone para el año 2025, ser reconocida por la prestación de un servicio educativo de calidad en el norte del Departamento del Huila, caracterizado por la inclusión, el emprendimiento, la convivencia pacífica, el uso adecuado de la tecnología y la protección del medio ambiente.

En el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Institución Educativa “Antonio Baraya”, objeto de estudio, no presenta o esboza el modelo pedagógico necesario para el que hacer docente en la institución, debidamente no lo tienen definido. Igualmente, tampoco se propone o se define un enfoque pedagógico. Por ende, en la solicitud de la información del modelo pedagógico que fue presentado a las directivas de la institución, informaron que, el modelo pedagógico y los enfoques están en construcción.

1.4.3. Los sujetos de la investigación

Esta investigación se realiza con los alumnos de décimo grado de la Institución Educativa “Antonio Baraya”, sumando un total de sesenta (60) estudiantes divididos en dos grupos. Esta población educativa, como toda colectividad, posee características propias que le identifican del resto de cursos y permiten crear una impronta en la institución.

El grado décimo está formado, como hemos dicho, por dos grupos, denominados 10-01 y 10-02, constituido por sesenta (60) estudiantes de los cuales treinta y ocho (38) son mujeres y veintidós (22) son hombres, cuyas edades oscilan entre los 14 y 17 años de edad, etapa de la adolescencia, lo que los hace más activos, dinámicos e inquietos. La mayoría de los estudiantes viven en ambientes familiares favorables, algunos con familias nucleares y otros con familia monoparentales, con una situación socio-económica media baja pero en condiciones propicias, lo que posibilita que las relaciones interpersonales no se vean afectadas, ni por factores económicos ni por razón de la diferenciación de clases.

No se puede desconocer que, algunos estudiantes no viven con su núcleo familiar cercano, es decir, con padre y madre y hermanos, sino, que conviven con abuelos, tíos o algún hermano; esto se presenta porque sus padres viven en la zona rural o algún sector apartado del casco urbano imposibilitando el transporte diario del alumno de su lugar de residencia hasta la institución y viceversa, puesto que, el transporte estudiantil sólo está habilitado para algunas veredas y los medios para llegar a otras son escasos y precarios.

De acuerdo con lo expresado por los docentes que acompañan el proceso de aprendizaje del grado décimo, los estudiantes demuestran buenas relaciones, facilidad para hacer amistad y habilidad para realizar actividades como el deporte, reuniones festivas en las que se integra el grupo o los grupos, actividades de estudio y redes sociales las cuales aprovechan para compartir experiencias y entablar diálogos, destacándose WhatsApp, Facebook e Instagram, en los que por iniciativa de los mismos alumnos se han creado grupos de divulgación con el fin de compartir información académica o música, imágenes o hacer comentarios acerca de algún suceso que les comprometa.

No se puede pasar por alto que también se evidencian actitudes de indisciplina y de pereza intelectual de parte de algunos de los estudiantes, que incitan a la impuntualidad, al desorden y al relajamiento, además, se inclinan por aprender conceptos básicos y de memoria y responder sin complejidad mental, crítica y argumentativa a cada una de las áreas del conocimiento, es más, poco se cuestionan sobre lo compartido en el aula y se cierran a la investigación o a la profundización de los temas. Teniendo en cuenta lo anterior, ante estos hechos encontrados en el diagnóstico, surge la necesidad inminente de construir acciones y recursos que logren fortalecer la capacidad de discernimiento, pensamiento crítico y reflexivo.

Generalmente, los alumnos del grado décimo desean profundamente terminar el año escolar y poder llegar al grado once y así convertirse en una nueva promoción de graduados aspirando a realizar estudios superiores para que estos a futuro les permita tener una mejor calidad de vida. Los estudiantes de décimo grado se pueden definir como personas inquietas, amables, acogedores aunque al inicio tímidos, amantes de la música moderna y del deporte, el cual, algunos practican asiduamente, además que, demuestran cualidades para el teatro, el baile y la pintura. Son jóvenes que crean lazos de amistad, se preocupan por el cuidado de sí mismos, interactúan a través de medios tecnológicos y están en la búsqueda de crear una fuerte identidad como grupo proyectándose a dejar una impronta positiva en la institución.

1.5. Sistema metodológico

En el presente apartado del documento de la investigación, se aborda el proceso metodológico, el cual, orienta los objetivos propuestos. El documento aborda principalmente que, la investigación posee un enfoque cualitativo, donde es recogida la información basada en un conjunto de observaciones del comportamiento de los estudiantes. Los métodos cualitativos, según Jiménez-

Domínguez (2000) “parten del supuesto básico de que el mundo social está construido de significados y símbolos. De ahí que la intersubjetividad sea una pieza clave de la investigación cualitativa y punto de partida para captar reflexivamente los significados sociales” (Citado por Jiménez, 2000, p. 89)

El contexto que se requiere estudiar y analizar, parte de un espacio social que se construye a partir de significados y símbolos. Por ende, las realidades sociales que se evidencian en el estudio, permitirá una reflexión de cada uno de los significados sociales que se encuentran. De acuerdo a este proceso metodológico, la institución reconocerá que, las interpretaciones que se logran esbozar en la investigación, permite visualizar cada propósito y objetivo, teniendo en cuenta que se usó un tipo de técnica y recolección de datos para alcanzar el mismo.

Con el objetivo de alcanzar las proyecciones que se presentan en los estudiantes, objeto de estudio, la interpretación y el análisis de los universos existentes en el aula de clase, se usó la perspectiva hermenéutica. Gadamer (1993) señala una concepción sobre la hermenéutica donde menciona que se

Es necesario emprender la indagación de ese hilo conductor que nos trae el valor de la palabra, pues el mundo es el todo que se construye con palabras y el lenguaje constituye la única expresión integral, absoluta e inteligible de la interioridad del individuo, donde coexiste con el mundo en su unidad ordinaria; es lo que nos acerca a la acepción general de la palabra hermenéutica (Citado por Arráez y Moreno, 2006, p. 172).

El ser humano reside claramente en comprender, analizar, interpretar. Por lo tanto, requiere que el sujeto sea consciente, capaz de reconocer su historicidad. El lenguaje puede ser un conducto, un espacio entre el sujeto y la idea, una manera en que, la interpretación y la comprensión muestra sus cosmovisiones, su rompecabezas para ser descubierto, analizado e interpretado. La hermenéutica, para Gadamer, es un arte para el entendimiento. En la comunidad educativa, objeto de estudio, la

hermenéutica permite incorporar al sujeto e investigador en un proceso de reconocimiento, donde, la observación hace un rastreo sobre las interpretaciones de los estudiantes, reconociendo sus intencionalidades, prejuicios, discursos, cosmovisiones y narrativas sobre el mundo.

Seguidamente, para la ejecución de la investigación, el tipo que se usa es la etnografía educativa. Es necesario reconocer que, la investigación etnográfica es concebida a principios del siglo anterior, como estrategia para documentar y enfocar interpretaciones sobre el conjunto de cosmovisiones y cosmogonías culturales de las poblaciones nativas. Sin embargo, este hecho se extendió a otras disciplinas y campos, aportando a la ampliación de los horizontes de la investigación. La etnografía es un proceso metodológico que consiste en una interpretación y descripción, que puede ser abordada a través o mediante un conjunto de observaciones, entrevistas, pasantías y recolección de documentos, cuyo propósito es informar sobre los enlaces culturales y las relaciones sociales del objeto a estudiar. En la actual investigación, la institución educativa, objeto de estudio, se introduce por parte de los investigadores a un proceso de observación, entrevistas, entre otros, para lograr reconocer las interpretaciones que poseen los estudiantes frente al caso evaluado sobre el desarrollo del pensamiento crítico.

Goetz y Le Compte, caracterizan la etnografía a través de tres notas fundamentales:

1. Las estrategias utilizadas proporcionan datos fenomenológicos; éstos representan la concepción del mundo de los participantes que están siendo investigados.
2. Las estrategias etnográficas de investigación empíricas y naturalistas. Se recurre a la observación participante y no participante para obtener datos empíricos de primera mano.
3. La investigación etnográfica tiene un carácter holista. Pretende construir descripciones de fenómenos globales en sus diversos contextos y determinar, a partir de ellas, las complejas conexiones de causas y consecuencias que afectan el comportamiento y las creencias en relación con dichos fenómenos (Goetz y Le Compte, 1988, p. 28)

La etnografía educativa está enfocada en el proceso de la investigación cualitativa, estudiando el fenómeno que se relaciona con el entorno o espacio escolar. Analizando los contextos, abordando

los problemas y reconociendo las condiciones que se producen en diferentes situaciones dentro del espacio escolar.

En el caso metodológico, se realizó una observación inicial a los cursos, objeto de estudio, como primer proceso para caracterizar a los estudiantes, identificando las diferentes interpretaciones y cosmovisiones que poseen cada uno de ellos frente al conjunto de hechos de la asignatura presentada. Este proceso se realizó para determinar a la población desde su ámbito educativo y, así mismo, partir del proceso evaluativo de la investigación de acuerdo a este contexto. Además, se realizó observación de los planes de aula, temática, programaciones y sesiones abordadas por la docente del área (Ver anexo 1).

Por otra parte, se realizó una entrevista a los estudiantes, donde se elaboraron preguntas frente a la clase de filosofía, cuyo propósito era reconocer las interpretaciones que tienen frente a la misma; esta entrevista se abordó previamente para analizar sus cosmovisiones. (Ver anexo 2)

Finalmente, también se hizo uso del diario de campo, el cual hace parte de un registro donde se esbozan las evidencias vividas y las experiencias que se enfocan en la observación, generada en el trabajo de campo. Este diario de campo en la institución evaluada, despliega un conjunto de visualizaciones sobre las emociones y sentimientos que expresan los autores de la investigación; allí mismo, en cada una de las actividades realizadas, el diario de campo recoge los cambios y transformaciones que se evidencian en cada uno de los momentos trabajados en la investigación (Ver anexo 3).

CAPÍTULO 2: MARCO DE REFERENCIA

En el siguiente capítulo se identifica el conjunto de elementos teóricos y análisis conceptual y filosófico sobre tres principales temáticas que se abordan en el documento, Filosofía y educación, abordando la enseñanza de la filosofía y la importancia de la misma. Seguidamente, Didáctica de la filosofía, conceptualizando y respondiendo las preguntas de la didáctica, qué es y el porqué de una didáctica para la filosofía. Por último, el pensamiento crítico, aborda el porqué del desarrollo del pensamiento crítico en el aula de clase, sus clasificaciones y la relación que con la filosofía.

2.1. Filosofía y Educación

Kant, presenta en su trabajo un conjunto de premisas e investigaciones sobre el objetivo y el que hacer de la educación, de ahí que afirme que “el hombre llega a ser hombre exclusivamente por la educación; es lo que la educación hace de él” (Kant, 2004, p. 49). El ser humano está en un conjunto de actividades constante donde se permite directamente estar relacionado con diferentes entornos, espacios donde se le admite al hombre, construir un trabajo cultural, un crecimiento personal. Allí, la educación cumple su papel preponderante, pues,

En la educación se encuentra el gran secreto de la perfección de la naturaleza humana; por ella el hombre puede alcanzar su destino pero, ningún individuo puede alcanzarlo solo. No son los individuos sino la especie humana, la que puede lograr este fin. (Kant, 1983, p. 5)

La educación es intrínseca al ser humano. Una educación que forma para la vida es la esencia del trabajo educativo constante, parafraseando a Gabriel García Márquez, se necesita una educación desde la cuna hasta la tumba, crítica y reflexiva; una educación que forme para la vida, para construir las preguntas ontológicas que se espera en la humanidad y, también, una educación que conlleva a una libertad y autonomía. Por tanto, siguiendo esta línea se entendería que

La Providencia ha querido que el hombre tenga que extraer el bien de sí mismo, y le dice de alguna manera: “Entra en el mundo”. Te he dotado con todo tipo de disposiciones para el bien. Te corresponde a ti desarrollarlas; tu propia felicidad o desgracia dependen de ti mismo. (Kant, 2004, p. 51)

La educación debe respetar el orden de los deseos y las cosas, ésta construye cuidadosamente un equilibrio que conforma el paradigma de la felicidad. Buscar los hechos de las cosas, entrar en la conjugación del mismo mundo y permitirse ver el bien de ello, conlleva a formar un proceso de felicidad. Allí mismo, la educación debe remitirse a respetar, a construir, formar y no reprimir.

Todo sentimiento de dolor es inseparable del deseo de liberarse de él; toda idea de placer es inseparable del deseo de gozar; todo deseo supone privación y todas las privaciones que se sienten son penosas; es, por tanto, en la desproporción de nuestros deseos y de nuestras facultades en lo que consiste nuestra miseria. Un ser sensible en el que las facultades igualasen los deseos sería un ser completamente feliz (Rousseau, 1970, p. 85)

El conjunto de sentimientos que se esbozan en la felicidad, dependen, literalmente de la imaginación, aquellas facultades proceden en ser fortalecidas en el trabajo educativo. La finalidad de la educación es felicidad. Retomando a Rousseau, la educación permite que los deseos del ser humano, aquellas motivaciones que parten desde la creatividad y la estética, se construyan y respondan ante los objetivos de la naturaleza, una felicidad, una educación que permita pensar en un bienestar tanto colectivo como individual hacia el futuro, por tanto, “la educación, en su acto original,...se constituye como el camino preciso hacia la humanización del hombre, hacia la configuración del rostro humano” (Barba, 2007, p. 242).

Los principales actos educativos son una construcción constante de cultura, conocimiento y recursos, lo fundamental de la misma es cumplir con el propósito de humanización, reconocer lo fundamental del ser humano. La educación es un hecho social, una obra de arte, una relación inherente entre lo lúdico y lo estético que centra al sujeto a una formación consecutiva, en fortalecer

la sensibilidad de los entornos y percibir emociones y experiencias que nutren acciones positivas en el ser humano, una educación que permita la búsqueda de un conjunto de principios de belleza y arte en lo visto en el aula, donde el docente permite acompañar al estudiante a conformar una educación de principio a fin para hacer parte de la historia. Es entonces, donde la educación brinda un acto de libertad y autonomía.

2.1.1 Filosofía, apropiaciones y enseñanza

La necesidad de la reflexión sobre la existencia de su mismo ser, identificar su lugar y responsabilidad en el cosmos, la necesidad inminente de cuestionar sobre los hechos que trascienden en su vida, entre otras, son las preguntas ontológicas que realiza el ser humano para saciar las inquietudes que persisten. La filosofía implica, transformar la existencia. También, la filosofía, en sí misma, construye desde la inquietud, permite la creación de las preguntas y convierte aquellos problemas o inquietudes, en la solución, el desafío o simplemente, en muchos de los casos, en nuevos paradigmas que surgen de las concepciones primarias.

La filosofía entonces, como teoría de la vida, no puede ayudarnos a resolver los problemas de la existencia si éstos no se plantean previamente. Por ello vale decir que la filosofía es una tarea, un quehacer, sí, pero no cualquier tarea ni cualquier quehacer, es la exigencia más radical del ser humano: la exigencia de saber, la cual lleva al filósofo a adoptar una actitud contemplativa. (Martínez, 2014, p. 53)

Es de suma importancia, plantear preguntas y, por consiguiente, ante las necesidades de cuestionarse y adaptarse a retomar el espiral ontológico, abordar respuestas propias y al mismo tiempo, cuestionables, llevando a la reflexión al ser humano. Estas acciones hacen parte del conjunto de acciones y hechos de la filosofía, por ello, Bertrand Russell (1977), señaló que la filosofía, “si no puede responder a todas las preguntas que deseamos, es apta por lo menos para proponer problemas que acrecen el interés del mundo y ponen de manifiesto lo raro y admirable

que se oculta bajo la superficie” (p. 20). Seguidamente, el ser humano está en constante necesidad de construir y romper paradigmas, pues retomando a Russell, la filosofía forma parte de un dilema, responder las preguntas de la existencia, el devenir o las de mayor frecuencia o básicas para la supervivencia.

¿Hay en el mundo algún conocimiento tan cierto que ningún hombre razonable pueda dudar de él? Este problema, que a primera vista podría no parecer difícil, es, en realidad, uno de los más difíciles que cabe plantear. Cuando hayamos examinado los obstáculos que entorpecen el camino de una respuesta directa y segura, nos veremos lanzados de lleno al estudio de la filosofía —puesto que la filosofía es simplemente el intento de responder a tales problemas finales, no de un modo negligente y dogmático, como lo hacemos en la vida ordinaria y aun en el dominio de las ciencias, sino de una manera crítica, después de haber examinado lo que hay de embrollado en ellos, y suprimido la vaguedad y la confusión que hay en el fondo de nuestras ideas habituales. (Ibid. p. 5)

Retomando a Russell, la filosofía, intenta, responder a tantas cuestiones que surgen a partir de los cambios del hombre, para ello, el aula de clase, es la materialización de la filosofía, allí, su objetivo fundamental es atravesar los obstáculos necesarios para lograr la respuesta ante las inquietudes persistentes del ser humano, analizar críticamente las premisas y los conocimientos que surgen y estar en constante adaptaciones a las nuevas ideas. Lo racional, la búsqueda inquietante del conocimiento, es sin duda, la naturaleza del ser humano, pues, desde los procesos evolutivos, el camino dialéctico, se emprende constantemente y, allí, la filosofía, establece los procesos para encontrar la verdad requerida.

La filosofía se hace acontecimiento en esta manera de interrogarse, pues en la pregunta por el sentido, valor y singularidad filosófica de la actualidad, el filósofo tiene que hallar su propio sentido y singularidad. El eje de la pregunta filosófica, entonces, no consiste en preocuparse por la pertenencia a una escuela o sistema teórico, sino en cuestionar su pertenencia a un presente, a un nosotros, a la manera como el filósofo habita dicho presente. (Espinell y Pulido, 2016, p. 131).

La pregunta, está acompañada constantemente de más preguntas, cuestionando la prórroga, modificarse abruptamente, cuestionar la misma perentoriedad de cada una de las acciones o respuestas que se adopte a crearse y constituirse o concluirse. La pregunta no debe ser algo irrisorio, debe ir más allá de la cuestión, no constituirse como una idea o necesidad pequeña, debe ser prioritaria para asumir una transformación inminente. Igualmente, para las respuestas, no solo debe ser concebible en la construcción de las primeras premisas, también debe ser dudable, inmarcesible y, al mismo tiempo, seguir siendo una inquietud. Allí reside la iniciativa e intempestividad, en términos nietzscheanos, que caracteriza al filósofo como pensador y que lo distancia de la quietud, del conformismo y la adaptación (Espinel y Pulido, 2016, p. 445).

Seguidamente, retomando a Espinel y Pulido (.2016), abordando las concepciones sobre el análisis, la crítica y la pregunta, esa necesidad inquietante de ir más allá de la primera cuestión, el mismo autor plantea, tomando un análisis de Foucault, donde señala que, este último es un fabricante, esbozando la necesidad de establecer un taller para responder a las inquietantes preguntas y, por consiguiente, establecer y abstraer instrumentos y materiales para la pregunta; el filósofo es fabricante, entonces, todos, absolutamente todos, también hacen parte de la artesanía de la pregunta y la repuesta.

El análisis, la reflexión, la crítica y la auto-crítica, constituye un respaldo tanto para el hombre como para el conjunto de pobladores o sociedad a la que pertenece, fomentando la humanización de la misma y la creación de propuestas que logre el bienestar para el conjunto de sociedad a la que hace parte. Aquí, ese respaldo lo ofrece la educación, es el aula de clase, el espacio propicio para lograr la formación de una sociedad, donde, la cultura y las convicciones precedentes, determinan un ideal y el cumplimiento de unos propósitos equitativos. No obstante, una oposición a la premisa anterior, es determinante para identificar la ausencia de un avance social, los problemas abundan

y, la negación a la reflexión, conlleva, indiscutiblemente a un fracaso como población y construcción social.

Una sociedad enferma es aquella donde no se somete a examen ninguna práctica, ninguna convicción, ninguna moda; la enfermedad se expresa en la incapacidad de negarse o asimilarse a lo dado desde el juicio riguroso en el marco de los argumentos. En el momento mismo que los individuos cierran el camino para indagar en torno a los problemas, cuando colapsa la reflexión, se desvanece la filosofía. (Jiménez, 2015, p.131)

Jiménez, (2015), no está distante de una realidad inminente, pues, aún persisten en ciertas sociedades y espacios poblacionales, quienes afirman o entienden o piensan la filosofía como un solo ejercicio de memoria. Ante esta afirmación, es necesario replantear el fortalecimiento de la enseñanza de la filosofía donde promoverla y construirla en la práctica hace parte del objetivo fundamental y convincente del quehacer filosófico.

Extrañarse y extraviarse como sujeto que conoce. Errar y perderse para encontrarse. Alejarse de lo ya conocido para conocer de otro modo. Distanciarse de lo resuelto y replicado para preguntar desde otros horizontes, con interrogantes nuevos, extraños. Observar desde otros lugares y con instrumentales nuevos permitiendo intervenciones distintas sobre los objetos de trabajo: pensar lo impensado. Operación que posibilita descubrir cualidades y ensamblajes distintos. (Espinel y Pulido, 2016, p. 135).

De acuerdo a Espinel y Pulido, (2016), esa necesidad y capacidad de abordar lo complejo e inquietante de la pregunta y la premisa humana, hace parte del objetivo central y fundamental de la filosofía. Los autores señalados, llaman a que la educación promulgue errar, equivocarse, construir, reconstruir, permitirse pensar lo que aún no se ha logrado identificar, de aquí parte de la premisa de la ciencia, cada investigador ha logrado su reto después de pensar más allá de lo establecido.

2.1.1. La enseñanza de la filosofía.

¿Cómo lograr que la filosofía produzca un gran efecto para que ellos (los estudiantes) sean capaces de pensar en su existencia? Existe en el entorno educativo una relación inminente que va más allá de la mera ecuación docente – estudiante, donde este binomio conforma una dinámica de vínculo con el entorno, cuestiona las premisas coyunturales del contexto y aborda preguntas necesarias para identificar lo subjetivo y la realidad. La relación anterior, debe ser, la filosofía en la educación, abordar el conocimiento para replantearse cada una de las acciones humanas y sociales. “La enseñanza de la filosofía en los distintos ámbitos ocurre bajo mínimas condiciones; desde la capacidad de enseñar (docente) y la capacidad para aprender (estudiante) hasta los medios oportunos en los procesos de enseñanza-aprendizaje” (Espinel & Pulido, 2016, p. 132).

Desde este enfoque, el autor esboza que, la enseñanza de la filosofía requiere más allá de la relación directa entre docente y estudiante, pues, un punto claro que se debe establecer en esta línea operativa es aprender a motivar al estudiante a repensar. “El punto de partida es la convicción que existe una instancia que “puede” enseñar a reflexionar, a discutir la evidencia y no fiarse en los axiomas” (Espinel & Pulido, 2016, p 132). La formación, es su deber necesario en materia educativa, establece las capacidades de analizar, reflexionar, proponer y conciliar; pensar más allá de la programación, es el objetivo que prima en la educación.

La enseñanza de la Filosofía deberá buscar y explotar los contenidos formativos en las propuestas filosóficas o lo verdaderamente importante, de peso y trascendencia que hay en un contenido filosófico e integrarlo a la enseñanza de esta disciplina; cabe anotar que el contenido aparece como tal en la medida en que transmite un sentido que él mismo guarda y mantiene de una forma particular (Paredes, 2009, p. 3)

¿En qué consiste y se fundamenta la enseñanza de la filosofía? Una filosofía que permita un filosofar consistente para interpretar diferentes perspectivas, una filosofía que conduzca en el

estudiante una adecuada profundización de las preguntas existenciales inminentes, acciones que se deben enfocar y que el quehacer didáctico debe cumplir. La enseñanza de la filosofía se fundamenta, en constituir sus premisas para evaluar y evaluarse, juzgar y ser juzgado. Esta premisa, es uno de los objetivos claves de la enseñanza de la filosofía, además, una meta de los docentes, debe ser construir estos propósitos en los estudiantes, pues, hace parte de las conjeturas del ser humano, poder evaluar los contextos y el papel que juega cada uno ante esos hechos y entornos, “una formación filosófica es una formación política. Ésta tiene por objetivo último el reconocimiento y la superación de su contrario: el desconocimiento, la anulación del otro, su silencio” (Vargas, 2011, p. 48).

La filosofía, en Colombia, no obtuvo el papel protagónico que merecía, pues, teniendo en cuenta que la educación se transformó de acuerdo a las necesidades, los enfoques fueron una observación clasista y distante de los contextos regionales. Según Paredes y Villa (2013), la enseñanza de la filosofía en Colombia, ha tenido un concepto historio bastante peculiar, desde hace dos siglos, ha sido un proceso educativo básico “en el caso de los profesionales en filosofía que enseñaban en el sistema escolar, se exigía fortalecer las habilidades de escritura y lectura de sus estudiantes” (Saldarriaga, 2008, pp. 327-328). No obstante, para el siglo XX, se aborda la filosofía como un componente clásico. Hasta el año 2010, se constituyen las orientaciones pedagógicas para la enseñanza de la filosofía en la educación media.

Cabe destacar que la filosofía se sigue evaluando, ya que, la formación filosófica en los estudiantes es de vital importancia, pues, debe plantear la necesidad de comprender su propia existencia, lo subjetivo, lo diacrónico, lo complejo del conjunto de realidades del entorno. La investigación de Páez y Urrego (2017), *Filosofía como forma de vida y práctica filosófica en Colombia: una aproximación al estado del arte*, esboza las conjeturas y argumentaciones que se

presentan sobre los diferentes matices que se evidencian en el estudio de la apropiación de la filosofía dentro y fuera del aula. Documento que, desde la investigación realizada, explica detalladamente el objetivo que se promueve, pues, toma punto de partida claro y conciso, que en Colombia la filosofía se enseña desde la memorización, hace falta la pregunta y la mayéutica en el aula. El autor Alfredo Durán Mejía (2007) señala que la filosofía desde el aula de clase se hace una necesaria determinación,

Alfredo Durán Mejía (2007) hace una crítica a la filosofía como un servicio y a las implicaciones que ha tenido la academia en las exigencias del quehacer filosófico contemporáneo. El autor propone llevar la filosofía al aula desde una manera distinta a la que comúnmente se realiza y haciendo comprender a los estudiantes que la filosofía no se halla lejos de su propia experiencia vital. El objetivo no es otro que mostrar que la enseñanza de la filosofía debe ser concebida como una experiencia enriquecedora para los estudiantes, en la que ellos mismos descubran la filosofía. (Páez y Urrego, 2017. p 191).

En las investigaciones sobre la filosofía en la educación, varios autores citados por Páez y Urrego (2017, p. 191), detallan que, la filosofía se dedicó a una mera transmisión de información y no a la necesidad de entregar recursos para pensar. Desde entonces, se hace la necesidad de transformar el conjunto de objetivos de la enseñanza de la filosofía, pues, la transmisión de los conocimientos se convirtió en una disciplina, que para los estudiantes es algo tedioso y distante. Seguidamente, el autor, aborda la concepción de la reflexión sobre el contexto real que,

Según Andrea Lozano (2012), se evidencia la necesidad que tenemos quienes nos dedicamos a la educación filosófica a reflexionar sobre nuestro quehacer en un ámbito más allá del académico y formal, para vincularlo a un contexto real que exige más que la interpretación de un discurso filosófico. Por eso, considera pertinente resignificar la actividad de filósofos y educadores en filosofía. Justamente, cultivarse en la filosofía requiere una actitud que nos transforma a la vez que transforma a otros, de ahí la pertinencia de la labor filosófica en las aulas. (Páez y Urrego, 2017, p 191).

La constante formación y apropiación de los aprendizajes y conocimientos de la filosofía desde la crítica y el análisis constante que se realiza en la investigación para el aula de clase, se identifica

que, solo se persiste en esta disciplina desde la línea histórica a la función sintáctica del lenguaje filosófico. Sin embargo, la apropiación de la filosofía, como disciplina en el sistema educativo, difiere, ir más allá de lo simple y la primera concepción racional, teniendo en cuenta el contexto actual. Según Bech (2000) y Gómez (2003) citados por Paredes y Villa (2013),

Dicho aspecto produce unas prácticas educativas que se quedan cortas para el desarrollo de funciones cognitivas complejas como la reflexión, la transferencia y la crítica; estas tres cumplen un papel relevante en el desarrollo de competencias necesarias para el contexto actual de las “sociedades del conocimiento y la información” (Bech, 2000; Gómez, 2003)

El ejercicio de la enseñanza de la filosofía, hace parte de la necesidad de buscar una verdad, elevar el espíritu de la pregunta, hacer de la duda una carencia. En la construcción de las posibilidades, la filosofía ofrece muchas respuestas que, aparte de lograr acercar a la teoría, también permite cuestionarse sobre la misma teoría; esto hace parte de la incesante búsqueda de la verdad.

La filosofía se enseña porque cabe esperar que el estudiante tenga un abanico de posibilidades que analizar y discernir para tomar decisiones mesuradas, al amparo del análisis y la reflexión. Se enseña porque “*logical decisions*” puede ayudar en asuntos técnicos pero no en cuestiones a ser ponderadas existencialmente (Ibíd., p. 141)

La práctica filosófica, está constituida en la capacidad de establecer preguntas que, en su desarrollo, tiende a ser solo un ejercicio memorístico, sin embargo, es la capacidad que tiene el maestro y el estudiante de formularse diferentes inquietudes, desde cualquier enfoque, discernen en construirse una práctica filosófica donde esté dispuesta a la crítica, a ser contestataria, disidente, cambiaria y transformadora. Sin embargo, se cuestionan los caminos u objetivos que se direccionan, la filosofía está ligada a los centros de estudios y al contexto o a los espacios donde se debe cumplir el papel de la pregunta y la motivación a cuestionar el mismo concepto de realidad que se aborda.

Desde la perspectiva expuesta, un factor importante dentro de la inquietud por el papel de la filosofía en el ámbito educativo es el hecho de que se ha ido dejando de lado el carácter vital del ejercicio filosófico a medida que se ha ido enclaustrando en centros académicos formales. Sin embargo, surge una corriente filosófica denominada práctica filosófica o praxis filosófica, la cual busca volver sobre la concepción antigua del ejercicio filosófico (Páez y Urrego, 2017, p. 179).

De acuerdo a lo afirmado anteriormente, el aprendizaje se requiere desde la construcción de la pregunta, formular los objetivos para primar la necesidad investigativa, los criterios de formulación, entre otras. Es una necesidad que, dentro de esas prácticas educativas el aprendizaje que se adquiriera se priorice en dar una utilidad, en ser una respuesta a tantas inquietudes, entonces, de acuerdo a ello, la filosofía en la educación no solo debe ser un cúmulo de conocimientos en los estudiantes, debe ser el conocimiento un curso para dar respuestas y garantizar constantemente la búsqueda de una solución a tantas preguntas ontológicas.

La enseñanza de la filosofía tiene la posibilidad de construir procesos de subjetivación que apoyen el desarrollo de competencias críticas, se espera con ello lograr el proceso de alfabetización medial mencionado y garantizar las condiciones para que todos podamos participar en los nuevos espacios políticos virtuales; sin embargo, no lo está haciendo por encontrarse anclada en un modelo de instrucción clásica. (Paredes y Villa, 2013, p.1)

Los primeros argumentos para asociar la filosofía en el sistema educativo es la ausencia de un papel protagónico en el conjunto de áreas de aprendizaje, “los espacios de la práctica filosófica buscan ir más allá del ámbito académico formal y generar espacios formativos no oficiales en los que sea posible encontrarse con un público menos limitado” (Páez y Urrego, 2017. p. 179).

No existe una relación inminente que enfoque en las diferentes áreas su necesidad de abordar la filosofía desde los diferentes campos de conocimiento. Por ende, el desarrollo de las competencias básicas de la filosofía, está limitado en fortalecer las competencias básicas del

lenguaje. Según Dewey (1961), de acuerdo a este análisis, la filosofía en plena posmodernidad necesita recuperar su principio fundamental para con el estudiante.

La experiencia del estudiante en su contacto con la filosofía, debería revelarles cómo el conocimiento de un área específica del saber adquiere sentido gracias a su vínculo con otros campos de conocimiento y que, además, frente a los supuestos y prejuicios que acompañan todo discurso, es posible asumir una actitud crítica para validarlos colectivamente, rechazarlos o reformularlos. (Dewey, 1961)

La posmodernidad, las nuevas y actuales sociedades de conocimiento e información, en sus avanzados pasos, requieren, desde la exigencia, constituirse nuevas propuestas y procedimientos educativos. Desde la articulación de la tecnología en el aula de clase, la visualización de las realidades latentes para buscar soluciones prioritarias, la humanización del conocimiento, la inclusión y las subjetivas interpretaciones de la realidad, la apropiación de la participación colectiva y política, entre otras, son los nuevos espacios que la educación está abordando en concordancia ante las necesidades de sus regiones. La filosofía para la educación, debe ser pionera y transformadora, su deber en primera medida, replantear sus entornos, buscar preguntas y disponer a dudar y analizar de todos los hechos que rodean a la humanidad. No obstante, sigue anclada a pensamientos clásicos y repetitivos.

La enseñanza y el apoderamiento de la filosofía, debe estar ligado a la transformación de la educación, a motivar a la investigación, a la pregunta, a la necesidad de interpretar las realidades desde otras perspectivas, visualizar el mundo y el entorno desde un conjunto de acciones subjetivas; todo ello abordado desde la investigación filosófica, motiva al estudiante a pensar, a formular ontológicas preguntas, a desarrollar el pensamiento crítico convirtiéndolo en necesidad y urgencia en épocas donde la humanización se desborda.

2.2. Acercamiento a la didáctica

Según Runge (2008) “la enseñanza debe transmitir el pasado y el presente y prever el futuro” (p. 167) de acuerdo al autor, el aprendizaje tiene como propósito lograr abarcar el fortalecimiento de los aspectos cognitivos, emocionales, culturales, entre otros, y, por consiguiente, la búsqueda constante de preguntas, respuestas y análisis de realidades y entornos. Ante ello, una apropiación adecuada de la filosofía y su enseñanza, permite este acercamiento de premisas evaluadas anteriormente

Los problemas contemporáneos se deben tratar en la enseñanza de cualquier disciplina, en este caso de la filosofía, a partir de las preguntas por la paz, la destrucción del ecosistema; la pregunta por la desigualdad social, la interculturalidad, las posibilidades y problemas que nos presentan los nuevos medios y las relaciones entre los sujetos en términos de yo-tú. (Paredes, 2009, p. 3)

Según Ramón (2006) “el ser humano es un peculiar animal de naturaleza racional, social, moral y sentimental. En consecuencia, su educación será el desarrollo lógico de esos rasgos constitutivos. En concreto, el desarrollo correcto de su libertad inteligente será la conducta prudente ” (p. 13). La educación, en su desarrollo investigativo constante, requiere, para direccionar nuevos avances en materia educativa, teniendo en cuenta los cambios sustanciales de la edad contemporánea, superar procedimientos y acciones antiguas sobre la enseñanza y, por consiguiente, la práctica educativa debe formular nuevos recursos y modelos que permita, contribuir a nuevos desarrollos para la enseñanza, fortalecer la estimulación del conocimiento en los niños y jóvenes y adaptarse a los abruptos cambios sustanciales de una era tecnológica y posmoderna.

Las ciencias de la educación han constituido una mirada retrospectiva sobre el objetivo y el saber pedagógico, la didáctica que, hace parte de la pedagogía que estudia las técnicas y los

métodos de enseñanza, ha incursionado en este proceso reflexivo, evaluando los cambios sociales que intervienen en materia educativa y, seguidamente, construye y justifica nuevos procedimientos para evaluar en el campo de la enseñanza, “didáctica, para un maestro, es saber sobre su hacer, sobre el sentido de sus prácticas, sobre la orientación de lo que en un momento dado se quiere construir como futuro...” (Páez, 2010, p. 18).

¿Qué es Didáctica? Al respecto De la Torre (2009) conceptualiza la didáctica como “las técnicas que se emplean para manejar de la manera más eficiente y sistemática el proceso enseñanza-aprendizaje. Vinculada a otras ciencias pedagógicas, como la organización escolar y la orientación educativa, la didáctica estudia los procesos de enseñanza-aprendizaje” (Cifuentes, 2015, p. 245). Aunque sea un procedimiento estructurado y sistemático y vinculado directamente a evaluar y promover una planeación rigurosa en el aula de clase, la didáctica, también plantea no solo una vinculación matriz en la educación, a veces, también se construye a partir de un dialogo innato, un dialogo que emerge desde algún punto de vista, entre otros.

Wolfgang Klafki, pedagogo alemán, desarrolla un proceso didáctico que permite, para abordar en la filosofía, repensar en una enseñanza de la filosofía para una debida selección de contenidos y propuestas que plantean una formación apropiada para que el estudiante sea motivado a repensarse filosóficamente. La propuesta del pedagogo alemán, se establece en una pedagogía critico-constructiva, cuyo propósito es visualizar, fortalecer los saberes y la formación humana para con el estudiante (Klafki, 1985, p.85)

Según Contreras (1994) “la didáctica es una disciplina que encuentra su razón de ser en la intervención en la enseñanza, en su compromiso con la práctica educativa y sin embargo, la enseñanza como práctica social no se mueve guiada por la didáctica” (p. 17). Retomando a Contreras, existe una relación directa entre la enseñanza y la didáctica, sería inconcebible no

filosofar en la enseñanza sino se aborda las concepciones de la didáctica, entonces, el docente, en su práctica educativa, antes de visualizar los conocimientos para abordar en el aula de clase, se debe priorizar la pregunta didáctica. Seguidamente, Litwin (1993), construye una relación teórica sobre la definición de la didáctica desde los contextos, expresa:

Entendemos a la didáctica como teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos socio-históricos en que se inscriben (...) Las prácticas de la enseñanza constituyen para nosotros, una totalidad que permite distinguir y reconocer el campo en que se inscriben, tanto en sus consideraciones epistemológicas como en su interpretación socio - histórica (p.199)

La didáctica surge desde un contexto donde se evidencian profundas transformaciones sociales, culturales, políticas, económicas, científicas, tecnológicas y educativas. Pues, en las prácticas educativas, la cultura educativa estaba administrada por un rol eclesiástico y, el estado como responsable de mantener la educación, establece una educación desde el ordenamiento social y moral. No obstante, estas funciones, ante los cambios abruptos sociales, replantean los modelos educativos y, la didáctica también toma medidas de cambios para centrar la enseñanza desde otros ángulos, como el desarrollo del pensamiento, la formación científica y humanista, la apropiación de los saberes.

2.2.1. Una didáctica para la enseñanza de la filosofía.

Paredes (2017), retoma a Klafki señalando que la didáctica humanística que él propone, asume la pedagogía como una ciencia del espíritu. Seguidamente, Klafki responde aquellas inquietudes de la didáctica de acuerdo a las condiciones de una lucha constante para lograr que el ser humano alcance felicidad y libertad, elementos indispensables que, en la actualidad, es necesario desarrollar y laborar en el aula de clase. Es allí donde se expone una didáctica crítica, una reflexión de una

didáctica del sentido. Klafki, en su trabajo “El problema Pedagógico de lo elemental y la teoría de la formación categorial” proyecta una reflexión de una didáctica del sentido; en el aula de clase, en el desarrollo de cada actividad educativa, se esboza una didáctica del sentido.

Es una didáctica que va más allá de lo elemental de construir procesos y metodologías, o contenidos para la formación. Retomando a Klafki, desde la autora Paredes (2017), expresa que hay tres razones según el pedagogo alemán para posicionar los contenidos en el aula de clase dentro del centro del pensamiento pedagógico:

- a) La didáctica prima sobre la metodología. (...)
- b) La formación se resuelve a través de los contenidos de la cultura, es decir: los contenidos son medio y fin.
- c) Las decisiones didácticas son históricas y responden a las demandas de la época, es por ello que el didacta siempre tendrá que redefinir sus decisiones fruto de los retos a los que se enfrenta (p, 34)

Las decisiones didácticas, responden a las dicotomías de cada época, por ello, las propuestas pedagógicas se deben plantear de acuerdo a una respuesta casi inmediata de los cambios sustanciales de la escuela. Los aprendizajes son respondidos de acuerdo a los cambios. Klafki, planteó hace muchos años una discusión, una premisa que, aún, en este siglo, sigue teniendo vigencia para el trabajo educativo. Igualmente, plantear los contenidos hacia la vanguardia de los hechos. Los contenidos deben plantear e impulsar a una unidad inminente entre teoría y praxis.

2.2.2. Una didáctica del sentido.

La propuesta del docente debe determinar la autonomía y libertad en la apropiación de cada uno de los aprendizajes en el aula de clase, permitirse que, exista la peculiaridad de cada uno de los estudiantes, comprender como primera medida la naturaleza de la educación. Es la didáctica un trabajo de práctica reflexiva, donde el maestro debe ser pionero en la reflexión de sus alumnos,

demostrando la necesidad inminente de ampliar el sentido de la misma, reflexionar sobre lo que afirma Spranger, “el educador debe transformarse en una llama que alguna vez inflamará a todo el hombre” (p. 12).

La apropiación de los elementos de Klafki, retomados por Paredes (2017) presenta un conjunto de decisiones que, abordados adecuadamente permite una unidad didáctica vital para lograr el cumplimiento del objetivo que se propone.

Como primera medida, Paredes (2017) esboza identificar una pregunta ¿cuál es mi perspectiva filosófica? En los procedimientos didácticos, que el docente parta con el estudiante, de igual manera, en autonomía contextualizarse para entender el conjunto de la filosofía, identificar, también las concepciones, paradigmas, premisas y cosmovisiones sobre los contenidos a presentar. Ahora, desde qué paradigma para la enseñanza de la filosofía puedo situarme? La didáctica que plantea el docente, desde esta pregunta según Klafki, se debe construir una orientación de perspectiva sobre cual se quiera llevar los aprendizajes que se desarrollen. ¿Qué perspectiva de aprendizaje puede sustentar mi planeación? ¿Qué perspectiva metódica puedo asumir en el diseño de las situaciones de enseñanza y aprendizaje?

La didáctica se enfoca entonces a ofrecer un escenario para modelar una praxis educativa en la que se fortalece el aprendizaje formativo del alumno, quien desarrolla aptitudes, capacidades y conocimientos efectivos a través de un número limitado de ejemplos elegidos para elaborar, a su vez, conocimientos, capacidades y actitudes que se pueden generalizar. (Paredes, 2017, p. 36).

En la enseñanza de la filosofía, la apropiación de la didáctica para con la disciplina filosófica, requiere, establecer contenidos que logren constituirse como formativos, generar conciencia, enseñar a pensar, plantear y realizar una interacción directa con el mundo, la identificación de lo

explícito e implícito de los discursos, son los principios fundamentales para abordar en la enseñanza de la filosofía que, es necesario, objetivar la didáctica en su proceso de enseñanza.

De acuerdo a Cerletti, (2015), en la didáctica de la filosofía, surgen un conjunto de cuestiones desde, cómo y qué es enseñar filosofía y cuáles serían los recursos apropiados para reflejar los objetivos de la filosofía. Seguidamente, la primera cuestión que aborda la enseñanza de la filosofía es ¿qué enseñar en filosofía? Retomando a Cerletti, la filosofía ante sus interrogantes, responde su contenido de enseñanza desde una cuestión implícita

Encarar filosóficamente la cuestión “enseñar filosofía” significa entonces tener que identificar o caracterizar la filosofía que se asume para abordar la pregunta y además intentar responder, de manera consecuente, el interrogante “¿qué es aprender filosofía?”. Es decir, habrá que construir un sentido del aprendizaje filosófico y qué vínculo se puede establecer – si es posible hacerlo– entre enseñar y aprender filosofía. (Cerletti, 2015, p. 28).

Este escenario es determinante en el aula de clase, configurando el desarrollo de un aprendizaje significativo de recursos que surgen para responder a la enseñanza de la misma. La enseñanza implica, en primera medida, una relación entre maestro y estudiante que, aunque en gran parte del trabajo educativo se difiere en ser un constructo de repetición y aplicación y a abordar comportamientos e ideas de enseñanza rutinarios, la necesidad de la filosofía es irrumpir con aquellos métodos, pues, la enseñanza de la filosofía, requiere o procura, emerger el objetivo de filosofar, de preguntarse, construir interpretaciones subjetivas y críticas frente a lo real y lo ilusorio, entre otras.

La didáctica de la filosofía es un conjunto de supuestos y de decisiones formales respecto de la tarea de enseñar filosofía. Cada situación particular de enseñanza filosófica requiere una actualización de esas decisiones con el objeto de construir un campo material de propuestas. Esto significa que las propuestas que se lleven adelante en una clase y lo que con ellas ocurra constituirán una singularidad, efecto de una combinación de elementos irrepetibles: el grupo de alumnos, el profesor, las condiciones de la clase, el contexto, el sentido de filosofía puesto en juego. (Cerletti, 2015, p. 34).

La apropiación de los conocimientos filosóficos y el filosofar, no solo debe ser ajustado o justificado en la repetición constante o transmisión de conocimientos ya formulados y estructurados en un plan curricular. La repetición de los conocimientos, trae consigo un agotamiento por parte de la misma asignatura. El docente, en su dimensión didáctica, al momento de encontrarse en el aula de clase, al abordar las preguntas filosóficas, motiva a construir nuevas cuestiones que logre repensar en lo ya escrito, así mismo, justifica el desarrollo didáctico-pedagógico de la filosofía. Klafki, resalta las siguientes preguntas didácticas para desarrollar en las asignaturas humanistas, en este caso, la filosofía:

- El significado ejemplar del contenido: ¿Qué contexto general de sentido o del mundo soporta o abarca ese contenido? ¿Qué fenómeno fundamental, principio básico, criterio, problema, método, técnica, actitud se puede comprender de una manera ejemplar a partir de la relación con ese contenido?
- Importancia para el presente: ¿Qué importancia tiene el respectivo contenido en la vida espiritual del niño o del educando? ¿Qué importancia debería tener tal contenido desde el punto de vista pedagógico?
- Importancia para el futuro: ¿En qué consiste la importancia del tema para el futuro del niño o del educando?
- Estructura del contenido: ¿Cuál es la estructura del contenido, según las preguntas pedagógicas de la primera, segunda y tercera dimensiones? ¿Cuáles son los momentos particulares del contenido y en qué conexión se encuentran esos momentos particulares?
- Asequibilidad del contenido: ¿Cuáles son los sucesos, situaciones, intentos a partir de los cuales los niños de esa clase, de ese nivel pueden, de una manera interesada, cuestionar, comprender, contrariar, intuir, acceder a la estructura del respectivo contenido? ¿Cuáles son las situaciones, observaciones, intuiciones, intentos, modelos apropiados para que los educandos den respuesta de una manera autónoma sobre la estructura de ese contenido? (Klafki, citado por Paredes, 2017, p. 37)

Retomando a Klafki, la didáctica de las humanidades, debe, como primera medida, responder cada una de las preguntas mencionadas anteriores. Hace parte del complemento circunstancial para efectuar la relación entre los objetivos de la didáctica de la filosofía y el porqué de su enseñanza.

Se constituyen cuatro paradigmas esenciales para pensar y apropiar dentro de la enseñanza de la filosofía que, según Tozzi (2003), son esenciales para abordar los objetivos centrales del pensar

filosófico: a) histórico, b) doctrinario, c) problematizante y d) praxeológico. Sin embargo, el mismo autor propone dos paradigmas de orden didáctico para los estudiantes en los grados superiores de la educación media.

- Paradigma problematizante; La filosofía es tratada como un escenario en el que se cultivan la pregunta y el deseo de saber de maestros y estudiantes. (Paredes, 2017. p. 10). En este paradigma, el dialogo como enseñanza, a partir de construir con el estudiante la necesidad inminente de crear preguntas, construir y abordar la inconformidad ante el conjunto de realidades e interpretaciones del mundo. La formación en este paradigma va vinculado directamente con responder ante las concepciones, cosmovisiones y, motivar a la inconformidad ante el pensamiento común,
- Seguidamente el Paradigma praxeológico; Una filosofía asumida como práctica y cuya meta es la formación filosófica del público (Paredes, 2017. p. 10). Es allí donde se establece la necesidad inminente de llevar la filosofía más allá de las aulas, razonar para construir o deconstruir al mismo tiempo, construir preguntas que logre la resolución de conflictos.

A partir de cada uno de los autores esbozados en la temática de los acercamientos a la didáctica, la didáctica se entiende como el conjunto de recursos técnicos y pedagógicos que tienen como objetivo constituir rutas para la enseñanza y el aprendizaje en el estudiante; reconociendo que, la enseñanza para la didáctica provee de particularidades para que el estudiante aborde el conocimiento. Para el aprendizaje, el alumno aborda y se empodera del aprendizaje, lo hace suyo, el didáctico establece puntos claros para que el estudiante llegue a ese fin. La didáctica, abordada de acuerdo a las disciplinas que se desea enfocar, permite que el estudiante logre la madurez del conocimiento, reconocer las realidades, incentivar la curiosidad y el espíritu científico, entre otros. Igualmente, es necesario señalar que, existen otros factores que influyen directamente en el aprendizaje y enseñanza.

También, retomando a las posturas de Klafki, es necesario como primera medida identificar que la didáctica es un producto del saber, pues, ello ha requerido un tratamiento disciplinar para lograr la enseñanza. En la didáctica, la planeación, exige, un reconocimiento de las condiciones socioculturales de la población, la articulación de los contenidos, la visualización de las preguntas

y constituir una formación que abra las puertas para que el estudiante descubra independientemente.

2.3. Pensamiento crítico, acercamiento semántico

La escuela de Frankfurt, conocida como un grupo de investigadores sociales que abordaron las concepciones sobre la teoría crítica y adherir su trabajo con las teorías de Hegel, Marx y Freud, mantuvieron la concepción de la filosofía como teoría crítica de la sociedad, convirtiéndose en uno de los temas fundamentales que marcó la escuela.

El hombre es un ser dependiente de cada uno de los eventos y hechos que conforman la sociedad, como primera medida determinada del trabajo, pues, en él, se conforma gran parte de los eventos y transformaciones sociales que se perciben. Las diferentes percepciones del ser humano están ligadas a un conjunto de eventos y emociones, percepciones que presiden y conforman el comportamiento humano.

Lo que percibimos en torno de nosotros, las ciudades y aldeas, los campos y bosques, lleva en sí el sello de la transformación. No solo en su vestimenta y modo de presentarse, en su configuración y en su modo de sentir son los hombres un resultado de la historia, sino que también el modo como ven y oyen es inseparable del proceso de vida social que se ha desarrollado a lo largo de milenios. (Horkheimer, 1974, p. 233).

Seguidamente, para Horkheimer y la escuela de Frankfurt, hubo la necesidad inminente de problematizar la teoría tradicional y transformar las concepciones hacia una teoría crítica, “la idea tradicional de teoría es abstraída del cultivo de la ciencia tal como se cumple dentro de la división del trabajo en una etapa dada” (Horkheimer, 1974, p. 231). Para el autor, la ciencia cumple solo un propósito de la división del trabajo, de aquí parte de la necesidad de involucrarla en los diferentes hechos y acciones del desarrollo social. Entonces, la función real de la ciencia está ausente

“Ni lo que significa la teoría en la existencia humana, sino solo lo que ella es en esa esfera, separada, dentro de la cual se la produce en ciertas condiciones históricas. Pero, en realidad, la vida de la sociedad resulta del trabajo conjunto de las distintas ramas de la producción, y si la división del trabajo en el modo de producción capitalista funciona mal, sus ramas, incluida la ciencia, no deben ser vistas como autónomas o independientes” (Horkheimer, 1974, p. 231)

Se podría mencionar que "teoría es la acumulación del saber en forma tal que este se vuelva utilizable para caracterizar los hechos de la manera más acabada posible" (Horkheimer, 1974, p. 223) Seguidamente, es allí donde se debe considerar a la ciencia como elemento fundamental de la sociedad que no debe desconocer propiamente el contexto histórico en el que se encuentra. La teoría tradicional desconoce la relación de la ciencia como bien para aplicar a la sociedad, situación que el autor propone, que relación de la ciencia está ligada a la realidad y a la transformación. Así mismo, se hace necesario el reconocimiento entre la teoría y la praxis, acción que, para la escuela de Frankfurt, no se dispone en la teoría tradicional. Entonces, la teoría crítica se relaciona a un aspecto fundamental, la necesidad de vincularla con una realidad, una posición histórica y cultural.

Seguidamente, la teoría crítica responde a un cúmulo de acciones y necesidades deseables y que reflejan el conjunto de sus propias reflexiones. La teoría crítica, posee un carácter histórico y un elemento social, pues, el objeto de la misma tiene una intención, un interés ético y político, la necesidad de transformar a la sociedad que se encuentra ensimismada y cegada por la ausencia de justicia, libertad y esencia del ser humano.

En el estado actual de su desarrollo la teoría crítica muestra una vez más su carácter constructivo. Siempre ha sido algo más que un simple registro y sistematización de hechos; su impulso proviene precisamente de la fuerza con que habla en contra de los hechos, mostrando las posibilidades de mejora frente a una 'mala situación fáctica. Al igual que la filosofía, la teoría crítica se opone (...) al positivismo satisfecho. (Marcuse, 1967, p. 85).

Es un proceso social lo que trasciende de la teoría crítica, es pensable y necesario esbozar que, la teoría crítica representa una trascendencia. Es por eso que, la misma, trasciende cuando cumple el papel de verdad, lo contrario, estaría en una mera acción utópica. No obstante, uno de los procesos que ligó directamente la teoría crítica fue el marxismo, pues, su relación permitió identificar la comprensión de su concepción de acuerdo a la economía de las sociedades, "es frecuente en la praxis la discusión teórica. La discusión remite a la cuestión de saber en qué sentido la teoría es algo más que economía política" (Marcuse, 1967, p. 86). Aunque, evidentemente, presentando ese ligamiento al marxismo, las situaciones que se presentaron en Moscú y otros países donde el totalitarismo fue evidente a las acciones retomadas de ese modelo económico, la escuela de Frankfurt, abordó la teoría crítica desde su praxis, para también responder ante las necesidades de la humanidad, libre y feliz.

La teoría crítica debe estar consciente de los contextos que se presentan y la secuencia de los mismos. De allí depende literalmente que el comportamiento humano esté ligado con la sociedad misma. La misma teoría depende claramente en que

No está dirigido solamente a subsanar inconvenientes, pues para él estos dependen más bien de la construcción de la sociedad en su conjunto. Si bien se origina en la estructura social, no está empeñado, ni por su intención consciente ni por su significado objetivo, en que una cosa cualquiera funcione mejor en esa estructura. Las categorías de mejor, útil, adecuado, productivo, valioso, tal como se las entiende en este sistema, son, para tal comportamiento, sospechosas en sí mismas y de ningún modo constituyen supuestos extracientíficos con los cuales él nada tenga que hacer (Horkheimer, 1974, p. 239)

Para Horkheimer, la teoría crítica entre sujeto y objeto no están separados, un conocimiento que se esboza, que se presenta, está orientado a aplicarse a un contexto, a la praxis, a identificar un concepto de la actualidad y de la realidad, "la autoconciencia de los sujetos de una gran revolución

histórica" (Horkheimer, 1974, p. 261). Es la teoría crítica un espacio de lucha social, transformadora para hacer visible la supervivencia de la humanidad desde su espacio cultural.

Si el teórico y su actividad específica son vistos como constituyentes de una unidad dinámica con la clase dominada, de modo que su exposición de las contradicciones sociales aparezca, en esa unidad, no solo como expresión de la situación histórica concreta, sino, en igual medida, como factor estimulante, transformador, entonces se hace patente su función. (Horkheimer, 1974, p. 247)

Los pasos agigantados de la tecnología y los abruptos cambios socioculturales de la actualidad requiere, ante el bagaje de la información y el consumo, educar a los ciudadanos en pensamiento crítico, flexible y filosófico. Habilidades que el ciudadano debe desarrollar en el transcurso de su estancia educativa, pero que, seguirá fortaleciendo invariablemente. Por ende, los sistemas educativos en su plan curricular deben potenciar aquellas habilidades en el pensamiento crítico, actividad que debe ser transversal. La revista de Ciencias de la Educación., de la Universidad De La Salle (2008) desde su equipo investigativo, afirma que

El ser humano desde su integralidad tiene la capacidad de efectuar procesos de reflexión crítica y autocrítica que lo llevan a la construcción de conocimiento intencional y conscientemente elaborado, estos, a su vez, favorecen su autonomía y la construcción de su libertad (p. 51)

¿Qué es pensamiento crítico? Todos los seres humanos tienen capacidades mentales para desarrollar e interpretar diversos y complejos cuadros, imágenes, discursos, entre otros, que van más allá de lo básico. Los análisis que desarrolla el ser humano están relacionados directamente con los procesos sensoriales, según Moreno y Velázquez (2017),

Los análisis de los procesos sensoriales como la percepción, la atención, la memoria, el lenguaje, las redes neuronales y la evolución de la estructura de las capacidades al igual que la creatividad, la imaginación, entre otras, son procesos internos que se orientan y estimulan por los acontecimientos externos que vivencia el sujeto (p. 55)

Retomando a Moreno y Velázquez, el pensamiento crítico se estimula por el conjunto de hechos y acontecimientos que rodean al sujeto, desde los análisis biológicos, las interpretaciones o cosmovisiones sobre los fenómenos, las representaciones discursivas visuales del mundo hasta las adaptaciones que realizan grupos focales o poblaciones sobre específicos fenómenos. Según la investigación de Tamayo, Zona y Loaiza (2015) “El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio”, resaltan que, la educación debe centrar en orientar una formación de pensamiento crítico para una comprensión sobre lo que se construye y se teje alrededor del estudiante. Seguidamente, los autores exponen que “el desarrollo del pensamiento crítico exige entonces, de un lado, la exploración y el reconocimiento en el sujeto a temprana edad de sus modelos representacionales y habilidades cognitivas mediante propuestas didácticas fundamentadas en la relación ciencia escolar-sujeto-contexto” (p. 116).

El pensamiento crítico es un proceso mental que aporta un análisis exhaustivo, para evaluar las interpretaciones y representaciones del mundo, igualmente, las conjeturas, vicisitudes, opiniones o afirmaciones que susciten en cualquier discurso. Seguidamente, Villarini (2003), citado por Altuve (2010) lo define como

El pensamiento crítico supone un nivel más elevado o comprensivo de reflexión; es auto reflexión o autoconciencia: Es el pensamiento que se vuelve sobre sí mismo para examinarse en su coherencia, fundamentación o sustantividad, origen contextual e intereses y valores a los que sirve (p. 11).

Según la cita anterior, el pensamiento crítico es un proceso reflexivo, una acción de autoconciencia, permitiendo para el sujeto que el pensamiento se evalué constantemente, permitirse reconocer las relaciones existentes de coherencia, dentro de la veracidad y factibilidad del pensamiento y el intereses tanto individual como colectivo del ser humano. Así mismo, Kurlan (2005), argumenta que pensar críticamente involucra un desarrollo intelectual en contraposición a lo emocional, involucrando la reflexión que señala Villarini (2003), citado anteriormente.

Según Kurlan, pensar críticamente está relacionado con la razón, la honestidad intelectual y la amplitud mental en contraposición a lo emocional, a la pereza intelectual y a la estrechez mental (mente estrecha). En consecuencia pensar críticamente involucra seguir el hilo de las evidencias hasta donde ellas nos lleven, tener en cuenta todas las posibilidades, confiar en la razón más que en la emoción, ser precisos, considerar toda la gama de posibles, puntos de vista y explicaciones, sopesar los efectos de las posibles motivaciones y prejuicios, estar más interesados en encontrar la verdad que en tener la razón, no rechazar ningún punto de vista así sea impopular, estar conscientes de nuestros sesgos y prejuicios para impedir que influyan en nuestros juicios (Citado por Altuve, 2010, p. 11)

El desarrollo del pensamiento crítico, se aborda desde la conjetura individual de la misma. Todas las interpretaciones que se tienen para evaluar acontecimientos y hechos, parte de la premisa de ser interpretados o descritos por las cosmovisiones e interacciones del sujeto. Las percepciones que se evidencian y la lectura del mundo son universales e igualmente fragmentada. Para Lindsay y Norman (1983), esboza que,

Pedir a una persona que describa los pensamientos e imágenes de lo que pasa por su mente, pero ya sea esa persona, otra o uno mismo se comprobará que las descripciones son fragmentarias e incompletas. Lo que es peor, pueden ser inexactas, pues la observación del propio pensamiento de uno está sujeta a las mismas dificultades y errores perceptivos que la observación de un conjunto externo de acontecimientos. El acto de observar los pensamientos internos de uno puede cambiar el curso de esos mismos pensamientos (p. 666)

Desarrollar un pensamiento crítico, permite ser evaluado y procesado en todos los ámbitos socioculturales del ser, prácticamente, la resolución de problemas y la búsqueda de inquietudes y constituir adecuados argumentos para proponer, disponer, discernir, hace parte de un acto muy común que se presente. No obstante, en el devenir común, se debe asumir posiciones apropiadas ante cualquier fenómeno o eventualidad, por consiguiente, en el conjunto de hechos, los seres humanos toman posiciones distintas, persuasivas, disciernen y en muchos casos disertan. En efecto, al generar dichos acontecimientos, asimilar los nuevos conocimientos y construir aquellos procesos

como experiencias significativas, conlleva a que en cualquiera de los dos casos se evidencie una transformación del pensamiento.

Seguidamente, en la obra de Paulo Freire, *Pedagogía del Oprimido* existe la formulación de la pregunta “¿Qué significa educar, en medio de las agudas y dolorosas transformaciones que están viviendo nuestras sociedades latinoamericanas, en esta segunda mitad del siglo XX?” (Freire, 1987, p. 7) Aunque, ya se encuentra la sociedad en el siglo XXI y, por consiguiente, se es necesario reformular la pregunta hacia la actualidad, cabe destacar que, Freire sigue siendo vigente, pues la necesidad de la transformación o cumplir con los aspectos utópicos para una sociedad equitativa y crítica se es necesario abordarla.

En una práctica educativa realmente democrática, nada mecanicista, radicalmente progresista, el educador o la educadora no pueden despreciar esas señales de rebeldía. Al contrario, al enseñar los contenidos indispensables, él o ella deben, tomar la rebeldía de la mano, estudiarla como postura que ha de ser superada por una crítica más comprometida, conscientemente politizada, metodológica y rigurosa (Freire, 1997, p. 41).

El papel del docente es indispensable y de suma importancia para lograr el cumplimiento de los fundamentos más importantes para una pedagogía del oprimido. Para lograr que estas acciones se lleven a su cumplimiento, existe la necesidad de involucrar a toda la comunidad en el desarrollo de la pedagogía. Freire, en su obra, señala que la población, oprimida, tiene como obligación y necesidad de una conciencia social para enfrentar las transformaciones que se necesitan.

La liberación que no puede darse sin embargo en términos meramente idealista. Se hace indispensable que los oprimidos, en su lucha por la liberación, no conciben la realidad concreta de la opresión como una especie de “mundo cerrado” (en el cual se genera su miedo a la libertad) del cual no pueden salir, sino como una situación que sólo los limita y que ellos pueden transformar. Es fundamental entonces que, al reconocer el límite que la realidad opresora les impone, tengan, en este reconocimiento el motor de su acción liberadora” (Freire, 1993, p. 39)

El modelo educativo, no permite el conjunto del dialogo que establezca la generación de conciencia. Es entonces, como primer proceso de la educación de Freire para el desarrollo del pensamiento crítico, la construcción de diálogo de saberes, así, condiciona procesos para fortalecer el pensamiento crítico, como rol transformador y liberador. Una educación dialógica, para Freire, cumple el papel histórico de una praxis del pensamiento y el conocimiento.

Principios del método para el desarrollo del pensamiento crítico

a) El método en Freire considera la enseñanza como acto creador y crítico, y la curiosidad como eje en las acciones de enseñar y aprender.

b) La persona docente que no enseña: no estudia y enseña mal lo que mal sabe

c) El plano del “saber de experiencia vivida” y del sentido común ha de relacionarse con el conocimiento resultante de procedimientos más rigurosos de aproximación a los objetos cognoscibles. Este es un derecho que las clases populares tienen.

d) Error epistemológico es negar la sabiduría popular, los saberes de la experiencia vivida, miopía que se constituye en obstáculo ideológico y provoca el error epistemológico.

e) Reconocer el saber popular implica respetar el contexto cultural. Pero este conocimiento cotidiano debe pasar al saber crítico, o sea, saber mejor lo que ya saben y participar en la producción del saber. (Freire, 1993, p. 132).

f) Un método educativo desde el pensamiento crítico aborda lo local, regional, nacional y global y mantiene una visión contextual dentro del sistema educativo (1993, p. 106)

g) Tomar distancia y ser curiosos en toda práctica educativa es un rasgo de quien enseña y quien aprende (1993, p. 129).

h) La práctica educativa debe relacionar materiales, métodos y técnicas (1993, p. 130).

i) El pensamiento crítico inquieta al educador y al educando, no frena la capacidad de pensar, se entrega a la curiosidad y aporta en la formación de sujetos más auténticos (1993, p.140).

j) El diálogo pedagógico implica tanto el contenido u objeto cognoscible como a los educandos quienes dialogan con el contenido. Cuando pasa lo contrario, se obstaculiza la capacidad de pensar y de desafiar el pensamiento y todo queda en: “exposiciones que domesticar o hacen que los educandos duerman arrullados” (1993, pp.140-141, 149).

k) Una enseñanza crítica considera como deber y derecho del docente, enseñar en el tiempo y el espacio en el que se encuentra; perseguir objetivos, metas, sueños, proyectos; contemplar otras posiciones, distintas al acierto y la “verdad” del docente; considerar temas distintos que puedan proponer los estudiantes o la comunidad y sobre los cuales pueda versar el análisis y la reflexión; el derecho a conocer los orígenes de lo que estudia; mantener una

posición crítica, vigilante, indagadora; reconocer el poder de la ideología dominante y cómo contrarrestarla y ¿cómo trabajar la relación lenguaje-ciudadanía? (1993, pp. 153-154).

Retomando a Freire, como pedagogo, presenta para la transformación social, un proceso educativo que se fundamenta en diferentes aspectos: la participación, la autorreflexión y el pensamiento crítico. Por consiguiente, para el autor, la escuela debe fortalecer los espacios de rabia como derecho, denunciar las injusticias, la opresión y rebelarse contra todo hecho que oprima al ser humano. Los cuestionamientos y la construcción de un pensamiento crítico son necesarios y pertinentes, además, es preciso que se involucren en el aula para hacer del estudiante un crítico y reflexivo.

En las concepciones del pensamiento crítico, se abordaron en primera instancia, las teorías sobre las escuelas de Frankfurt, retomando las concepciones sobre la teoría tradicional y la teoría crítica, las implicaciones que tiene cada una de ellas frente a la praxis y la necesidad de ser aplicable para las transformaciones sociales y culturales. La importancia de abordar estas concepciones para la investigación, representa implicaciones sociales, lograr ser para la transformación de la realidad. Ante la escuela de Frankfurt, la investigación respalda una postura, la cual, la teoría crítica tiene un carácter constructivo que, desde este principio, se basa en la necesidad de fortalecer y desarrollar el pensamiento crítico. Uno de los autores que esbozan estas concepciones es Horkheimer, mediante el cual, se permite justificar el objetivo de la investigación.

Seguidamente, para los investigadores, enfoca la teoría del desarrollo del pensamiento crítico de acuerdo a varios autores que respaldan como proceso formativo, reflexivo y de carácter transformador. Es el desarrollo del pensamiento crítico un proceso mental que construye análisis, permite una evaluación constante de las realidades y se proyecta en tres concepciones que, como respalda Villarini (2003) es un proceso de auto reflexión, auto conciencia y comprensión.

Finalmente, retomando a Freire, como respaldo de esta investigación, señala que el pensamiento crítico se fundamenta en la emancipación, como objetivo de transformación social. Igualmente, el desarrollo del pensamiento crítico, tiene unas implicaciones sociales y de transformación de la sociedad.

2.3.1. Recursos didácticos para el desarrollo del pensamiento crítico.

En los estudios constantes y avanzados sobre la educación, abordando directamente el andamiaje de la didáctica en el aula de clase para generar experiencias significativas y fomentar la investigación y el desarrollo de las competencias y habilidades de los estudiantes, se presentan para los docentes de filosofía cuáles serían las estrategias didácticas que logren, desde los primeros inicios previos y el desarrollo lineal de las estrategias, abordar los conocimientos necesarios sobre la filosofía y lograr un pensar filosófico en cada uno de ellos. No obstante, aquella premisa ante la actual vigencia, Muñoz y Giraldo (2015), esboza que el problema, en Colombia, va más allá

En el plano educativo colombiano se presentan ciertas problemáticas que convocan a ser pensadas. Una de ellas –la más importante– se registra como un problema complejo y esencial. Una pregunta que preocupa, porque se instaura completamente en el mundo de la escuela y desde que se formuló hace tres décadas, aún no pierde vigencia y continúa siendo en el tiempo y en el espacio un interrogante por resolver: ¿Por qué la educación no enseña a pensar? (p. 122).

El problema mayor del sistema educativo que plantea el autor es la ausencia de un objetivo claro de desarrollar el pensamiento en el aula, sus acciones actuales van sujetas a un trabajo memorístico y de transmisión de datos y conceptos. Entonces, se enseña al estudiante a construir una estructura de conocimientos ya existentes, visibles y que se necesitan transmitir para no perder su vigencia. Allí radica en la ausencia de un papel protagónico y el objetivo claro que se debe efectuar en materia filosófica en el aula de clase.

El Juego

El aula de clase hace parte de un laboratorio, un universo complejo y disonante, un espacio que permite la interacción, el diálogo, la diversidad de pensamientos y, de obligatorio cumplimiento, un espacio de motivación y apreciación. Sin embargo, el desarrollo de las actividades curriculares y el conjunto de asignaturas enfocadas en el trabajo memorístico y de competencias, ha perdido el objetivo claro, permitiendo, el cansancio y el aburrimiento, “la educación entonces ha de verse como el gran laboratorio de la racionalidad; pero es mucho más realista si la vemos como aquel contexto en el que los jóvenes aprenden a ser razonables” (Lipman, 1997, p. 58).

Retomando las concepciones de Lipman, ese laboratorio, el aula de clase, debe llevar las actividades curriculares a un trabajo didáctico y creativo; el conocimiento y los aprendizajes, sugieren los investigadores educativos, son caminos esenciales para las experiencias significativas. El juego, las actividades didácticas creativas, el conjunto de hechos que logran generar conexiones emocionales y placenteras permiten ser un conducto factible para abordar los aprendizajes y, así mismo, generar expectativas. Según Aristizábal (2001), “el juego como creación inconsciente y no esencialmente racional, ha estado mal visto por la pedagogía tradicional, que se revela como una actividad siempre consciente y racional sobre las prácticas educativas” (p. 5).

Los autores Muñoz y Giraldo, plantean en su trabajo, *Juegos Filosóficos*, una apuesta hacia la educación del siglo XXI (2014), la necesidad indiscutible de replantear el objetivo de la educación, que promueva a desarrollar el pensamiento crítico y donde la filosofía juegue el papel fundamental para lograr que los estudiantes planteen preguntas, respondan ante sus inquietantes pensamientos y analicen el contexto que los rodea, todo ello logrado directamente con la estrategia del juego. Es allí donde el autor, esboza una relación directa entre el juego y la filosofía.

El juego y la filosofía trabajan mancomunadamente para potencializar el pensamiento crítico y creativo en los niños, pero desde su ser-niño. Aquí el papel de la filosofía no lleva consigo un pensamiento sistemático, porque no se le quiere imponer al niño una imagen única y ordenada de la realidad, sino, buscar que el juego del niño atraviese las puertas de la filosofía -como práctica- con todo lo que es él, donde su percepción individual de lo que es la realidad pueda ser escuchada y hablada a través de la acción lúdica. Porque no hay nada más concreto que el Ser jugado. (Muñoz y Giraldo, 2014, p. 134).

Para desarrollar el pensamiento crítico, es necesario en el aula de clase construir el papel de la filosofía como constructo del desarrollo de nuevas interpretaciones; el estudiante, allí en el juego es protagonista de sus propias realidades y, por consiguiente, construirá un pensamiento crítico y reflexivo que le permita abordar nuevas propuestas para el conjunto de sus propios universos.

El docente, aparte de cumplir un rol fundamental de acompañante u orientador sobre la estrategia didáctica, también, esboza y construye un camino para el pensar filosófico y crítico, pero, es necesario señalar que, ayuda abordar esos caminos, el estudiante, motivado, direcciona su propio rumbo. Muñoz y Giraldo (2014) replantean el papel del docente de filosofía en el juego como parte de la estrategia para el desarrollo del pensamiento crítico.

Se convierte en un acompañante, un guía que fomenta el arte de pensar holísticamente en cada una de las áreas del conocimiento que acompaña. Desarrollar el pensamiento complejo en el juego filosófico es una apuesta al proceso de enseñanza/aprendizaje/evaluación.

Espacios audiovisuales e interactivos

Los elementos audiovisuales toman más fuerza en el desarrollo y las actividades curriculares y extracurriculares en el aula de clase, los cortometrajes, las puestas en escena audiovisual, las exploraciones visuales y auditivas, el cine, entre otros, retoman fuerza en la enseñanza y, fortalecen las habilidades analíticas y críticas. Esto se debe a la promulgación constante y la apropiación masiva de las nuevas generaciones con el desarrollo tecnológico.

La investigación de Paredes y Villa (2013), Enseñanza de la filosofía en Colombia: hacia un enfoque multisensorial en el campo didáctico, resalta, en su análisis exhaustivo que, es una alternativa de transformación en la educación de gran auge, que permite la construcción de las competencias analíticas y críticas, pues, hace parte de una lectura diferente al estudiante, un discurso factible para ellos y el diálogo, después de la propuesta audiovisual reflejan un pensar filosófico.

El video, el cine, la pintura, la escultura, las instalaciones, las distintas posibilidades y recursos tecnológicos multimediales con los que se cuenta en el aula, son excelentes herramientas para producir este tipo de ambientes exploratorios interactivos. Ellos permiten a los estudiantes formar imágenes complejas de situaciones problema en múltiples modalidades, y proponer perspectivas de análisis alternativas. (Paredes y Villa, 2013, p. 46).

Aquí se construye el asombro, a partir de las complejas situaciones que presentan estos ambientes explorativos, cuestionando las propuestas, los diálogos, las representaciones, los personajes, los eventos y las perspectivas que conllevan a tales hechos. Los estudiantes en la actualidad, han desarrollado habilidades audiovisuales, pues, gran parte de sus pensamientos están representados en ellos.

Los ambientes exploratorios interactivos realizan experiencias donde el estudiante aprende en un proceso de descubrimiento que puede ser individual o guiado. Este tipo de ambientes y de experiencias ayudan a que los problemas cognitivos sean más explícitos y permiten que los alumnos realicen la comprobación de hipótesis mediante la utilización de varios de sus sentidos; para luego discutir las conclusiones con los pares. (Paredes y Villa, 2013. p. 46).

Para Paredes y Villa (2013), aunque el cine y los elementos interactivos audiovisuales son un descubrimiento individual y para evaluar también se determinan de esa manera, desde lo colectivo se puede evidenciar un trabajo cognitivo siempre y cuando se construya un diálogo a partir de la experiencia. Los espacios explorativos audiovisuales, permiten que los problemas sean más explícitos, abordan aquellas experiencias con la cotidianidad, relacionándolos entre sí, igualmente,

los autores presenta el campo filosófico, relación entre el cine, la imagen y la filosofía. El trabajo audiovisual, construye nuevas perspectivas en los estudiantes, el antes y el después de la lectura audiovisual, fomenta el diálogo, la mayéutica; el maestro construye con el estudiante preguntas previas y da conclusión en medio del trabajo audiovisual. Igualmente, es necesario señalar que, a partir de estos procedimientos, surgen miradas transgresoras y transformadoras que permiten, reevaluar el conjunto de interpretaciones y realidades.

Lectura de contextos.

En la a lectura desde diferentes formas y enfoques se hace necesario un procedimiento independiente para lograr fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico, más aún, cuando la lectura tiene como base el pensamiento mismo. Es necesario abordar tres procesos fundamentales para el ejercicio de la lectura de contextos:

- Andamiaje de conocimientos previos.

El estudiante y el docente antes de la lectura, deben abordar los conocimientos previos y realizar una visualización previa antes de la debida lectura, reconociendo los conocimientos y aprendizajes que tiene el estudiante del mundo ante la inquietud formulada. Este procedimiento permite abordar una lectura con un alto grado de motivación.

- Lectura y mayéutica.

Uno de los exponentes a aborda en el contexto desde la lectura crítica y lo subjetivo es Van Dijk, resaltando que, cada una de las propiedades que conforma un contexto son relevantes para hacer una adecuada lectura desde los diferentes campos que permite la lectura discursiva.

Los contextos aunque no responden a un tipo específico de modelo experiencial, sin embargo son esquemáticos; son dinámicos pues se reconstruyen para cada nueva situación

comunicativa, se actualizan y se adaptan; con frecuencia son planeados y susceptibles de ser aprendidos; finalmente, los contextos no representan situaciones sociales o comunicativas completas, sino que solo y de manera sistemática aquellas propiedades que son relevantes en el momento (Van Dijk T. A., 2012)

La lectura de los contextos, según Van Dijk, permite, evaluar las situaciones y los hechos desde una mirada específica que comprende desde el análisis hasta una intención comunicativa. Por ende, cada una de las lecturas, sin importar el tema, relevancia o campo sociocultural, se esboza en un contexto que permite realizar una lectura sobre el quehacer de la misma.

Los textos reflexivos, los documentos filosóficos, lecturas complementarias, el bagaje historiográfico filosófico, las noticias y documentos de opinión frente a las realidades socioculturales y políticas, textos científicos, cuentos, historias, entre otros, muestran y visualizan realidades inminentes representadas en diferentes formas de lectura. Para el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, abordar estos textos, representa la versatilidad de las diferentes lecturas del mundo. Aquí, es necesario retomar a Van Dijk, permitiendo relacionar que cada una de las lecturas tiene una intención comunicativa, por consiguiente, el docente, en su trabajo didáctico, estructura las preguntas de análisis discursivo de cada uno de aquellos textos.

- Construcción del texto argumentativo.

Después de evidenciar la lectura realizada sobre los diferentes textos presentados, analizando sus enfoque y contextos, uno de los procesos que se consideraría el complemento circunstancial y necesario para abordar una lectura total, es transformar aquella lectura en un texto argumentativo, un resultado que permita al estudiante reflexionar sobre las hipótesis y premisas que construyeron o concluyeron a partir de la mayéutica. Igualmente, aquí el estudiante y el docente, construirán a partir del contexto evaluado, una nueva propuesta que logre persuadir, construir o proponer un texto que permita convencer sobre la lectura y contexto identificado.

En el aula de clase este proceso se evidenciaría a través de las prácticas discursivas de los estudiantes en las que se articulan componentes de la estructura de la argumentación, de los conceptos científicos y de la práctica discursiva, cuya puesta en escena permitiría conocer las características de los modelos argumentativos y, a partir de allí, construir procesos didácticos que contribuyan a la transformación de dichos modelos. (Tamayo, p.121)

La lectura de contextos, logra un análisis exhaustivo de diferentes cosmovisiones, sin embargo, la construcción de un texto argumentativo después de una lectura adecuada realizada, permite ser una actividad social; permite al estudiante, realizar una declaración que conceda y permita tener una intención comunicativa, un trabajo persuasivo o un razonamiento con criterios para exponer sus argumentos frente a la lectura realizada.

Teniendo en cuenta lo anterior, uno de los recursos didácticos necesarios para abordar en el desarrollo del pensamiento crítico desde la didáctica, es aproximar la lectura para los estudiantes desde un contexto, primando la relevancia, el origen y fin de la lectura, la lectura entre líneas, el discurso que puede ser persuasivo o crítico y la manipulación de la misma.

Lectura de imágenes e historietas

Las imágenes e historietas son un trabajo discursivo que posee una intención comunicativa, una estructura, una situación y, por consiguiente, son una de las lecturas de mayor impacto y relevancia en la actualidad. El lenguaje de la imagen es una propuesta factible en el desarrollo de la actitud crítica en el aula, pues permite demostrar un trabajo versátil. El significado iconográfico del comic, la historieta o la imagen, enfatiza en el aula de clase como un trabajo de alfabetización visual.

La articulación de la imagen y la lengua, ofrecida por este formato de texto, permite al lector desarrollar sentidos que sobrepasan la mera literalidad, transformándose en creador, en sujeto activo, crítico, capaz de usar la información, para obtener nuevos conocimientos, de los cuales puede hacer uso en su vida cotidiana (Puerto, 2015. p. 23).

Estos hechos representados en un mundo netamente visual, comprende unos intereses también de mercado, criterios que facilita el consumo. Así mismo, la identificación y la lectura de la imagen, permite al estudiante visualizar un trabajo más sensible sobre lo que se expone a sus alrededores. Sin embargo, el comic, la historieta y la imagen, posee una lectura a profundidad, el lector evalúa, aparte de evidenciar el discurso que se presenta, los elementos de aquel discurso, las concepciones ideológicas del mismo autor y los contextos que se presentan en el mismo.

La imagen es un producto social y, como tal, es un vehículo de sistemas de creencias. No hay imágenes neutras, ya que obedecen a un proceso intencional que no coincide necesariamente con los usos que el creador u otros sujetos hacen de ella. Esto tiene implicaciones pedagógicas y didácticas: por un lado, se redefine el papel de la educación y, por el otro, se introduce el problema de la circulación y el consumo de la imagen en la sociedad contemporánea, con miras a desarrollar el pensamiento crítico en los educandos (Barragán et al, 2015. p. 90)

La historieta y la imagen logra en el estudiante repensar en los conceptos de lectura, identificar el conjunto de universos que se ve enfocado su vida y que necesitan ser analizados, ello logra, para el estudiante, una exigencia sobre la lectura visual constante que se presenta. También presenta un discurso textual, no por medio de grafemas, cada línea, imagen y conjunto de colores, conforma un conjunto visual que establece un hecho crítico. La didáctica, ha evaluado el uso de la imagen como análisis discursivo, pues, es necesario señalar que, las nuevas generaciones inmersas en la tecnología del nuevo milenio, son visuales, audiovisuales y, donde la imagen es una representación prioritaria para la toma de decisiones.

CAPÍTULO 3: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

En el desarrollo y cumplimiento a cabalidad de los objetivos de la investigación, este capítulo abarca el análisis y la interpretación de la información que se obtiene dentro de los parámetros metodológicos de la investigación, ya señalados. Igualmente, retomando las concepciones teóricas sobre el tema evaluado, a continuación la información abordada abarca el conjunto de preguntas y premisas que se reconocieron en el marco teórico y cómo se desarrollan y se da cumplimiento de ellas en la información observada. Como primera medida, se resalta un análisis sobre las percepciones que tienen los estudiantes acerca de la clase de filosofía y, desde la observación, identificar los recursos didácticos que son usados por el docente en la misma. Así mismo, una posición por parte de los investigadores sobre lo encontrado en la observación. Con ello se reconoce la constitución del primer objetivo específico.

Seguidamente, se proyectan las estrategias que son abordadas en la clase de filosofía desde el propósito del pensamiento crítico. Igualmente, las dificultades de los estudiantes en el momento de reconocer e identificar los espacios que brinda el área. Así mismo, el investigador evalúa las actividades, las acciones y los recursos didácticos que el estudiante aborda y logra fortalecer de acuerdo a las implementaciones que realizan los investigadores dentro y fuera del aula de clase; allí se expone claramente el segundo objetivo. Por último, los investigadores presentan un conjunto de recursos didácticos que, al ser esbozados, se enfocan en un análisis del área para reconocer la importancia de establecer estrategias como recursos para el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa “Antonio Baraya” de Baraya (Huila). De esta manera, se aborda el tercer objetivo específico propuesto que, plantea el cumplimiento del objetivo general de la investigación.

3.1. Identificación de los recursos didácticos en la clase de filosofía

La educación tiene, aún profundas inquietudes sobre la enseñanza de la filosofía y, es por ello, que existen y seguirán existiendo y surgiendo preguntas en torno de la necesidad inminente de motivar en la apropiación de las concepciones filosóficas, de la entrañable búsqueda de naufragar en el conocimiento y persuadir las diferentes interpretaciones de la realidad, pensar y educar.

Ante la necesidad del cómo establecer la enseñanza de la filosofía, la pedagogía y la didáctica han constituido orientaciones y han presentado elementos que permiten al docente enfocarse en cómo enseñar filosofía. Seguidamente, surge una pregunta que cada vez se hace más constante ¿se enseña filosofando o filosofando se construye la enseñanza? Para la filosofía y las demás disciplinas, la concepción de la pregunta, plantea problemas, conceptos y formula un conjunto de ideas.

Plantear problemas, analizar conceptos, descentrarse de su propio punto de vista y tomar distancia frente a las opiniones, ejercer un espíritu crítico frente a las ideas recibidas y a esquemas de pensamiento establecidos, pasar de la expresión inmediata y espontánea de su punto de vista al desarrollo argumentado y matizado de una posición, practicar el ir y venir desde lo abstracto a lo concreto, entre lo particular y lo universal, sacar las lecciones de un ejemplo y considerar las consecuencias de un principio, desarrollar el contenido y la formulación de sus ideas para tener objeciones en las que se reconoce la legitimidad, concluir una reflexión desde la exposición de una pregunta hasta la formulación de una respuesta. (Cárdenas, 2000. p, 43)

La filosofía y el estudio de esta, se construye, a partir de conversaciones y mayéuticas, para esbozar en un sinfín de posibilidades y oportunidades a grandes interrogantes que existen en la actualidad, partiendo desde las primeras preguntas del hombre, las acciones ontológicas y los problemas del hoy.

La filosofía, en su papel de trastocar, necesita vincular los contenidos y las actividades en el aula de clase para que el estudiante logre visualizar las interpretaciones sobre el sentido de la vida

y, al mismo tiempo, buscar repensar los hechos trascendentales de la humanidad. ¿El estudiante conoce e interpreta el objetivo de la filosofía y su propia enseñanza en el aula de clase? La filosofía está direccionada para la comprensión del ser humano, el sentido de la existencia humana, el reconocimiento de los espacios y entornos sociales, “pero llegar a esta comprensión, es urgente, primero comprender la filosofía dentro del contexto de la experiencia fáctica de la vida” (Moncada y Barreto, 2017, p. 102).

Considerando el anterior escenario, es necesario y pertinente identificar la vinculación de los contenidos y las percepciones y cosmovisiones del estudiante frente al propósito de la apropiación de la filosofía en el aula. Seguidamente se evidencia como primera medida, las percepciones del estudiantado frente a la filosofía

Tabla 1

Percepciones de los estudiantes sobre la filosofía y la enseñanza de la misma

Estudiante	Percepciones de la Filosofía	Percepción de la enseñanza de la filosofía.
Estudiante 1	La filosofía es la búsqueda del conocimiento. Desde diferentes disciplinas y campos de estudio, permite pensar y persistir en la duda constante.	Creo que, en la institución, la filosofía es más aprendizaje histórico, saber la opinión de los filósofos y fin de la asignatura. No se busca otra manera de abordar la filosofía, se sabe que es necesario lo histórico pero, también, aprender filosofía desde otros espacios.
Estudiante 2	La filosofía es sin duda, una herramienta para entender el conjunto de realidades actuales, al ser humano y las consecuencias de sus decisiones.	La filosofía se enseña con autores de hace muchos siglos, en ese caso, es complicado relacionar sus pensamientos actuales y modernos.

Estudiante 3	La filosofía es una asignatura que responde a preguntas básicas del ser humano, pero, también, crea más preguntas, son un espiral filosófico que sigue en constante movimiento, así mismo, no responde de cierta manera algunas, pero, motiva a dudar.	En la institución enseñar filosofía es bastante abrumador, pues, cada uno de los contenidos en clase, son solo lecturas y lecturas que no tienen ningún objetivo, pues, se queda en leer, analizar y responder un taller. No hay foros o diálogos.
Estudiante 4	La filosofía es una materia que nos ayuda a pensar a profundidad sobre las realidades y, también, permite dudar de los conocimientos previos que se tienen y poner a prueba tantas teorías.	En el colegio, la filosofía se enseña de manera muy tradicional, se entregan taller para lectura y se responde ciertas preguntas que deja la docente.

Fuente: Elaboración Propia

De acuerdo a las percepciones de los estudiantes sobre la filosofía y la enseñanza de la misma, se evidencia una concepción del área que permite reconocer los propósitos de la disciplina, las funciones y el poder detallar la aplicación del conocimiento adquirido en la filosofía en la sociedad; no obstante, se reconocen unas falencias de la enseñanza de la misma, los estudiantes determinan una inconformidad consciente sobre el resultado de la enseñanza de la disciplina y enfocan, desde sus percepciones, cuáles son los encauces de la filosofía que se desarrollan dentro de la institución pero que, a su vez, no son un producto propicio para una sociedad moderna y cambiante.

El adolescente está en condiciones de comprender el aprendizaje de la Filosofía, en la medida en que, para su grado de evolución personal, ha llegado a plantearse y comprender problemas que suponen una diferenciación entre la realidad y el ideal; la comprensión del deber ser, el interés por la naturaleza íntima del saber, la estimación suprasensible por lo bello, la preocupación por las creencias y los actos religiosos (Villalpando, 1959, p. 25)

A la filosofía le corresponde la tarea de promover el desarrollo del pensamiento crítico como competencia para pensar autónomamente y de concienciarse de su realidad, impulsar la

comunicación como forma privilegiada de interacción social y favorecer la creatividad del educando. Mediante el desarrollo de estas potencialidades, el aprendizaje de la filosofía permite pensar y experimentar las cuestiones referentes a la certeza, la justicia y la belleza. Estos problemas deben ponerse en relación con situaciones reales de nuestra sociedad (...) Para tales propósitos es fundamental promover la utilización adecuada de herramientas y los métodos propios del trabajo filosófico (Ministerio de educación nacional, 2010, p. 23).

La construcción y la formación filosófica para los estudiantes y maestros, en sí, permite y ofrece un trabajo interdisciplinario y transversal. Se hace necesario, para la educación, realizar una articulación de la filosofía con los demás saberes, pues, implica, lograr motivar y constituir con los estudiantes, el identificar supuestos, abordar creencias y llevar ideas previas a nuevas interpretaciones y cosmovisiones.

En la siguiente tabla, se evidencia la triangulación de datos de la primera categoría que bosqueja los elementos fundamentales como recursos didácticos, estrategias didácticas, recursos tecnológicos y plan de estudio curricular con lo evidenciado por parte de los investigadores en el aula de clase.

Tabla 2.

Esbozos de la enseñanza filosófica en la Institución Educativa

Ítems	Diario de Campo (Aportes de la investigación)	Hallazgos y análisis del investigador
Recursos didácticos.	En la observación, se evidencia el uso de textos como Santillana para dar seguimiento al trabajo educativo filosófico. La programación curricular de la clase de filosofía está abordada de	La programación no va acorde a un contexto sociocultural de la población. Se hace necesario reestructurar el plan Curricular de filosofía.

	<p>acuerdo a un texto escolar. Elementos como tablero, marcadores y talleres escritos, son punto de partida en el trabajo en el aula de clase.</p>	<p>Una clase poco didáctica, la ausencia de nuevos recursos esboza un trabajo de distracción y un ambiente abrumador.</p>
<p>Estrategias didácticas.</p>	<p>El docente es poco estratégico. El antes, durante y después en el aula de clase, los procedimientos son monótonos.</p> <p>Las actividades en el aula de clase, constantemente son el mismo procedimiento, acción que no se presenta dentro del marco curricular. No se presentan los espacios de debates, foros, encuentros, diálogos y acciones mayéuticas para construir filosofía en el aula.</p> <p>En el aula de clase, se reparten temas en trabajo colaborativo, se entregan lecturas y ellos exponen durante la clase.</p>	<p>Particularmente y, de acuerdo a los estudiantes, la clase es aburridora, debido que la enseñanza de la filosofía está abordada dentro del mismo procedimiento metodológico; no se posee una correlación directa entre los contenidos de la programación y los hechos evidenciados en el aula.</p> <p>Las estrategias didácticas se evidencian en el plan curricular, de acuerdo al texto de “Santillana”; sin embargo, la docente no establece aquellas estrategias para los estudiantes. No se evidencia un trabajo mayéutico con los estudiantes.</p>
<p>Recursos tecnológicos</p>	<p>Las mediaciones tecnológicas y elementos audiovisuales en el aula de clase son escasos. Aunque es necesario señalar que, aquellos recursos tecnológicos son pocos los que posee la institución para toda la población estudiantil.</p>	<p>La ausencia de estos recursos, permite, en los estudiantes, evidenciar acciones poco motivadoras.</p>
<p>Plan de estudios</p>	<p>En la institución, la clase de filosofía presenta varios aspectos: No existe un docente licenciado en el área, cualquier maestro aborda aquella asignatura en la institución.</p> <p>La malla curricular o plan de estudios de filosofía, está abordada desde criterios de un texto educativo de la editorial “Santillana”.</p> <p>Se ha informado por parte de la institución la necesidad de</p>	<p>La necesidad de un docente licenciado en Filosofía es de vital importancia para la apropiación de la disciplina en los estudiantes. Hecho que no ha sido satisfactorio para el alumnado.</p> <p>De acuerdo a la malla curricular y los procedimientos que se encuentran en la misma, no está contextualizada, pues, existe una crítica sobre el uso de aquellos textos para hacer seguimiento. Igualmente, se hace necesario, con urgencia la reestructuración.</p>

	reestructurar el plan curricular de filosofía.	Ante estos parámetros, los alumnos no reconocen la importancia de abordar la filosofía.
--	--	---

Fuente: Elaboración Propia.

En la anterior sistematización, desde la observación y el análisis de la misma, se evidencia que, abordar la filosofía en el aula de clase no es motivador, hay ausencia de reflexión por la didáctica y no se constituye en el cumplimiento de las competencias básicas del aprendizaje. La presencia de la motivación en el aula de clase es primordial y vital para el cumplimiento de cada uno de los objetivos y procedimientos que se esbozan en el plan curricular.

Ante el hecho mencionado anteriormente, la filosofía, exige a gritos, la necesidad de retomar algunos de los aspectos fundamentales de su origen, como la mayéutica, la dialéctica, el debate, el foro, entre otros. Estas son estrategias didácticas que permiten apropiarse de las concepciones filosóficas y, por consiguiente, desarrollar y promover el pensamiento crítico.

Aprender a filosofar sólo se lo puede hacer entablando un diálogo crítico con la filosofía. De lo que viene a resultar que se aprende a filosofar aprendiendo filosofía de un modo crítico, es decir, que el desarrollo de los talentos filosóficos de cada uno se realiza poniéndolos a prueba en la actividad de comprender y criticar con la mayor seriedad la filosofía del pasado o del presente. (Obiols, 2008, p. 49)

Es necesario señalar que las estrategias didácticas, aunque son definidas en el plan de estudios, relacionándolas con el plan propuesto por la cartilla escolar “Santillana”, no se evidencia el cumplimiento de cada una de estas; esto es puesto en evidencia a través del diario de campo, pues, la docente que tiene en representación el área de filosofía en los cursos de la media académica, consecutiva y constantemente establece que los temas sean abordados a través de exposiciones y líneas históricas. Por ende, se hace necesario que se establezcan actividades didácticas donde se permita el debate, las interpretaciones, el abordar la versatilidad de pensamientos; esto con el fin de poder evaluar las competencias de lenguaje y abordar la crítica como punto de referencia.

Igualmente, en la tabla anterior, se evidencia que el docente, en el desarrollo de sus actividades curriculares, se inclina al uso recurrente del tablero, del marcador, de guías de textos ya elaboradas por algunas editoriales, pretendiendo, en primera medida, seguir recurriendo a una metodología tradicional y, por consiguiente, obsoleta. Cabe señalar que, este procedimiento metodológico en el aula, no se constituye como estratégico y creativo, es más, se presenta como un ejercicio monótono que no permite un adecuado aprendizaje.

3.2. Estrategias didácticas de aprendizaje y dificultades en los estudiantes.

En la búsqueda del conjunto de hechos y acciones que determinan el objetivo propuesto en el presente documento, se propende retomar la experiencia o práctica pedagógica para esbozar y reflexionar frente a preguntas fundamentales al momento de abordar la educación desde diferentes alcances necesarios. El proceso de sistematización de la investigación actual, responde a preguntas fundamentales que se determinan desde la observación que realizan los investigadores en el aula de clase.

Al proceso permanente de pensamiento y escritura reflexiva sobre la práctica y los saberes de las experiencias significativas. La sistematización es entonces una oportunidad para reconstruir la práctica, aprender de lo hecho, construir significado, mejorar la comprensión de lo realizado y encontrar formas de darlo a conocer a otros, para así generar procesos de transferencia, adaptación y construcción de conocimientos, partiendo de los aprendizajes encontrados. (Ministerio de educación nacional, 2007)

En la sistematización de la práctica pedagógica, se destaca el conjunto de varias preguntas que centran la observación evidenciada. Ante las concepciones del docente y la ausencia de un empoderamiento de los estudiantes en el aula de clase, el abandono de una participación activa y el poco interés de la misma, influyen directamente en los investigadores para analizar la inquietudes

acerca del aprendizaje y las dificultades que presentan los estudiantes en la clase de filosofía en la institución desde la observación.

Tabla 3.

Diario de Campo. Sesión 1.

<i>Sesión 1</i>	<i>Descripción</i>	<i>Análisis</i>	<i>Reflexión</i>	<i>Cuestionamiento</i>
Fecha: 25/09/2018 Lugar: Inst. Educativa Antonio Baraya. Temática: Importancia y Reto de la Filosofía.	<p>La práctica no se pudo realizar por el atraso en el cronograma de la docente titular ya que los estudiantes no habían presentado unas exposiciones programadas.</p> <p>Por tanto, acompañe a la docente en este proceso.</p>	<p>10.01: Falta de compromiso de algunos estudiantes frente a la clase, además, no poseen agilidad en el exponer.</p> <p>10.02: Responsabilidad de los estudiantes en el momento de la exposición, algunas muy didácticas, igual falta dominio en el momento de exponer, pero se ve interés y esfuerzo.</p>	<p>10.01: Es importante descubrir el por qué la actitud de desinterés frente a la clase y lo orientado por el docente.</p> <p>10.02: Aunque parecieran desinteresados se descubre talento y creatividad.</p>	<p>¿Qué hacer para que se mejore la forma de hacer exposiciones y tener un buen dominio de tema y de público?</p>

Fuente: Elaboración Propia.

Análisis de la Sesión 1

En el anterior cuadro, en los primeros procedimientos para establecer la observación se evidencia que, existe un espacio comparativo entre los dos cursos 10-01 y 10-02. Como se esboza en el cuadro anterior, los dos cursos presentan diferentes interpretaciones a la hora de apropiarse de la enseñanza de la filosofía.

En el curso de 10-01, desde las primeras proyecciones se evidencia la ausencia de un compromiso por parte de los estudiantes en el desarrollo y producción académica. En el diario de

campo, se evidencia el poco interés por parte de los estudiantes, quienes, además, demuestran la poca elaboración y profundización en el trabajo propuesto, debido a que, en las diferentes conversaciones que se establecían con ellos, incluso demuestran poco desempeño por acciones específicas. Así mismo, el cuerpo de docentes y algunos administrativos de la institución, señalan este curso como uno de los más difíciles en cuestiones disciplinarias y con tendencias a no producir académicamente.

De acuerdo a lo anterior, tanto el docente como la institución deben cuestionar el papel y el modelo didáctico que se usa en el aula de clase, pues, se ha generado un resultado bastante complejo en la construcción de las competencias. Igualmente, aunque existe una diferencia marcada entre los dos cursos superiores mencionados, los recursos que se deben proponer para la construcción académica deben ser propicios para el aprendizaje significativo.

Tabla 4

Diario de Campo. Sesión 2

Sesión 2	Descripción	Análisis	Reflexión	Cuestionamiento
Fecha: 02/10/2018 Lugar: Inst. Educativa Antonio Baraya. Temática: Importancia y Reto de la Filosofía.	10:01. La clase dio inicio enumerando 5 acuerdos para la sesión: puntualidad, responsabilidad, respeto, buen uso del celular y elaboración propia de los trabajos. Posteriormente, se les entregó a los estudiantes una hoja que contenía 4 preguntas: ¿qué entiende por filosofía? ¿Porque es importante? ¿Para qué sirve la	10.01: Los estudiantes estuvieron receptivos a los acuerdos propuestos. Seguidamente, fueron receptivos a la actividad de las preguntas sin prejuicio e independiente. Durante la sesión hubo participación de los estudiantes en construcción del conocimiento. En el momento de realizar la participación con el objeto traído, se	10.01: Existen muchos vacíos en cuanto a la filosofía concierne, en el sentido que, no se tiene claridad en el concepto como también para algunos es solo una ciencia que busca estudiar el comportamiento humano. Es evidente que muchos alumnos se abren a la participación de la	¿Qué pasó con la filosofía de años anteriores que no aclaró la definición de su concepto?

	<p>filosofía? ¿Es necesaria la filosofía? Estas preguntas fueron compartidas mediante el juego tingo tingo tango. Una vez concluido este ejercicio se explicó que es la filosofía, cual su importancia y cual su reto.</p>	<p>evidenció aclaración en algunos conceptos y tener más claridad en lo que se iba a hablar o decir del objeto seleccionado. Algunos se les facilitaba la participación otros se limitaban a decir: ¿y yo que digo?</p>	<p>clase y comprenden conceptos, pero hay algunos pocos que no demuestran interés y demuestran pereza para pensar y emitir un juicio</p>	
--	--	---	--	--

Fuente: Elaboración Propia.

En la sesión 2 del grado 10-01, se construyó una actividad lúdica y didáctica que lograra, en primera instancia un objetivo participativo y activo con el curso, para seguidamente, enfocar reflexiones y disertaciones sobre el concepto de la filosofía. La actividad logró el objetivo de la participación activa al momento de conceptualizar la pregunta esbozada en el juego, determinando el conjunto de conceptos sobre qué es filosofía, teniendo como análisis que un porcentaje promedio de estudiantes desconocen el término o, en otros casos, no tienen una concepción clara y precisa sobre la disciplina.

Sin embargo, la pregunta que se dispuso en la actividad, buscó visualizar el quehacer de la filosofía y permitir que los estudiantes conceptualizaran y aclararan desde del diálogo el origen mismo de la filosofía. ¿Qué pasó con la filosofía de años anteriores que no aclaró la definición de su concepto? Cuestionamiento que, de acuerdo a la observación realizada por los investigadores y el resultado en la actividad que fue enfocada para apreciar y abordar los conocimientos previos, surge a partir de las reflexiones en la práctica pedagógica. Según lo cuestionado, existen dificultades de los estudiantes al abordar los contenidos de la filosofía. En la observación, se evidencia que en la actividad planeada desde lo didáctico, surgen interrogantes en ellos sobre, ¿por qué la filosofía no puede ser abordada desde una didáctica más cercana al diálogo, a repensar en

las premisas estructuradas, a construir un conocimiento desde un contexto y el conjunto de cosmovisiones del estudiante?

El aprendizaje de los estudiantes, de acuerdo a la actividad realizada, los llevó a la reflexión sobre el conjunto de conceptos y opiniones que merece la disciplina en estudio, esto conlleva a reconocer, desde la institución, la necesidad de replantear los contenidos del área, ofreciendo un enfoque didáctico que motive y permita la construcción de un conocimiento de acuerdo al conjunto de realidades que posee el estudiante. Aquí surgen reflexiones concretas sobre la enseñanza de la filosofía y la necesidad inminente de construir una didáctica que haga ruptura a los paradigmas tradicionales que solo han establecido el aprendizaje memorístico y mecánico.

El aprendizaje de los estudiantes, evidenciado en el diario de campo, esboza que, el conocimiento elaborado y estructurado, para ellos, es un punto de referencia en su lectura constante. Sin embargo, la necesidad de escuchar otras opiniones, frecuentar dudas y premisas de sus compañeros y crear preguntas existenciales, dudarlas, cuestionarlas, objetarlas y proponerlas nuevas, permite, para ellos, hacer de la filosofía una disciplina que se relaciona con un gran número de realidades. Igualmente, también, permite filosofar constantemente y abordar la filosofía para la construcción de la educación desde la práctica.

Les cuesta mucho más que antes encontrar las palabras para expresarlas; ordenar su razonamiento para pensar las respuestas; [...] esperan una respuesta inmediata, una fórmula más que un largo proceso que les permita decidir cuál es la respuesta más satisfactoria (Cerletti, 2010, p. 357). De acuerdo a Cerletti, la complejidad de estructurar palabras y premisas para constituir un razonamiento crítico en los estudiantes, hace parte de un planteamiento estructurado en la filosofía, pues, escuchar y construir diferentes opiniones acerca, directamente a replantear la didáctica de la filosofía. Ante estas máximas, la actividad realizada en el aula de clase, aborda, los conceptos de

Cerletti, evidenciando que, aunque surgen dudas frente al significado de la filosofía, la espera y la necesidad de estructurar la opinión, permite, construir filosofía en el aula de clase. No pueden tener razón académica, pero, plantear la didáctica para motivar el análisis y construir espacios críticos, es una respuesta satisfactoria para el cumplimiento de los objetivos del área.

Tabla 5

Diario de Campo. Sesión 2 (10-02)

Sesión 2	Descripción	Análisis	Reflexión	Cuestionamiento
<p>Fecha: 02/10/2018</p> <p>Lugar: Inst. Educativa Antonio Baraya.</p> <p>Temática: Filosofía Medieval.</p>	<p>10.02: En la segunda sesión da inicio, en el patio de la institución. Los estudiantes sacan sus sillas, se ubican en círculo y en un primer momento miran hacia el exterior del círculo fijándose en el algún elemento que les llame la atención. A la cuenta de tres, los estudiantes se dieron vuelta y se ubicaron hacia el interior del círculo para luego compartir sobre que les llamó la atención, que les asombra, que recuerdan de niños, qué preguntaban, que les llama la atención ahora. Seguidamente, nos dirigimos al salón para hacer un recorrido por los filósofos de la antigüedad. La</p>	<p>10:02. Los estudiantes de este curso se mostraron atentos a la actividad, son receptivos y se concentraron en la actividad y demostraron más participación, dentro de la clase participan, preguntan y generan debate. Demuestran más creatividad en el momento de realizar sus trabajos y evidencian con capacidad de síntesis lo aprendido. Además, se realizaron mejores paralelos entre la filosofía propuesta por los filósofos antiguos y algunos escritos, cuentos, frases, canciones.</p>	<p>10.02: Es llamativo la participación de los estudiantes dentro de la clase. En el transcurso de esta sesión se pudo evidenciar que los estudiantes poseían conocimientos previos bastante amplios, hasta el punto de que la clase se tornó participativa y dinámica pues se construyó entre todos los conocimientos y los conceptos.</p>	<p>¿Cómo lograr que algunos rompan con la timidez para participar y argumentar sus respuestas?</p>

	conclusión de la sesión se dio con la presentación de unos frisos que los estudiantes realizaron.			
--	---	--	--	--

Fuente: Elaboración Propia.

De acuerdo a la tabla anterior, aplicando a la técnica de la observación se evidencia que, establecer un diálogo con los estudiantes, permite construir preguntas partiendo de los entornos sociales donde se encuentran, además, generara conversaciones y preguntas que logren motivar al estudiante a realizar un análisis crítico frente a su realidad. Esto en primera medida, hace parte de los de recursos didácticos que motivan a una factible apropiación de la filosofía en ellos.

Los investigadores, resaltaron en las actividades planteadas, la necesidad de aplicar el método mayéutico en la clase. El diálogo, en construcción constante desde la observación, ofrece para los estudiantes espacios propicios para establecer preguntas concretas sobre su entorno, sobre los procedimientos que lo abordan y dar explicaciones empíricas al conjunto de cosmovisiones que los rodea. El diálogo, sigue siendo, desde cualquier punto de perspectiva, una clave absolutamente propicia para construir conocimiento. El acercamiento con los estudiantes, permite, reestructurar los procedimientos didácticos de la disciplina que permitan la apertura a nuevas experiencias y abordar la filosofía desde su misma función. Es necesario, de acuerdo a lo evidenciado, resaltar el diálogo partiendo de las preguntas ontológicas de la vida y motivando al pensamiento crítico y entre otros.

Cabe señalar que, el procedimiento realizado con los estudiantes, logró abordar, después del análisis realizado, conocimientos previos sobre la filosofía. Este hecho, resalta que, aunque al principio de la experiencia los estudiantes no expresaron tener conocimientos claros sobre la

disciplina, se evidencia que, el cambio metodológico de la enseñanza de la filosofía, permitió reconocer, aclarar o reforzar algunos conceptos de la misma.

Tabla 6

Diario de Campo. Sesión 2 (10-02)

<i>Sesión 2</i>	<i>Descripción</i>	<i>Análisis</i>	<i>Reflexión</i>	<i>Cuestionamiento</i>
Fecha: 14/10/2018 Lugar: Inst. Educativa Antonio Baraya. Temática: Filosofía Antigua	10.02: La sesión inició en el salón de clases presentando imágenes de algunos dioses y seres mitológicos griegos como Cerbero, Medusa, Poseidón, Zeus, Atenea, Minotauro, etc. Luego se presentó una imagen de carácter religioso. Este ejercicio sirvió para identificar que durante el medioevo los mitos fueron reemplazados por Dios y la filosofía se tornó teocéntrica. Posteriormente, los estudiantes hicieron una presentación creativa en donde mostraban una parte del pensamiento de un filósofo de esta época. Los filósofos en cuestión o elegidos por los estudiantes son: San Agustín, Santo Tomás de Aquino, Duns Scoto, Guillermo de	10.02: Se evidencia compromiso con el área de parte de los estudiantes, además, en el momento de presentar las imágenes los alumnos demuestran conocer el nombre y un poco de su historia. Igualmente, aunque algunos tienden a perder el sentido de la exposición por falta de manejo de público o seguridad, se observa creatividad y espíritu de responsabilidad.	10.02: Me llamaba la atención cómo los estudiantes demuestran una actitud de participación activa, además, conocen parte de la mitología griega, es más, conocen parte de la historia de los personajes presentados. En el momento de la presentación de los filósofos demostraron mucha creatividad pues de valieron de personajes con nombres graciosos para poder presentar su filosofía.	¿Cómo poder mejorar la forma de dar exposiciones en los alumnos del grado once?

	Ockham y Alberto Magno.			
--	-------------------------	--	--	--

Fuente: Elaboración propia

En la observación realizada, los estudiantes demuestran un alto grado de interés frente al tema abordado. Reconocen por medio de las imágenes presentadas, conceptos y acercamientos a la mitología griega y los filósofos que componen la estructura del pensamiento crítico de la edad media. Igualmente, al exponerse acerca de los autores filosóficos de la edad media, por medio de las imágenes, crece en cada uno de ellos las dudas y preguntas sobre las inquietudes que expone cada uno de los pensadores abordados.

Seguidamente, al reconocer el tema y el paso agigantado de un conjunto de la historia politeísta griega y romana al cambio estructural de un proceso teocentrista, exactamente cristiano, los estudiantes abordan el conjunto de preguntas sobre los hechos que marcaron aquellos acontecimientos y que permitieron cambios estructurales en la historia de la humanidad. Además, es un tema que al abordar el conjunto de interpretaciones, les permite identificar que, al abordarse el tema de acuerdo a la práctica establecida, fue fundamental escuchar y dialogar sobre el tema recurrido.

La imagen, los hechos trascendentales de la historia y los eventos que encierran los pensamientos de reconocidos autores, son una apertura importante y fundamental para que los estudiantes precisen en preguntarse sobre el devenir histórico de la filosofía y, por consiguiente, desde las diferentes cuestiones que desarrollan los autores, indagar, preguntar, analizar, persuadir o simplemente, buscar espacios mayéuticos para proveer un análisis sobre aquellos pensamientos de fuerte trascendencia.

En este procedimiento de continuación del desarrollo de las actividades del área, existe un paradigma que logra, en primera medida, asumir la práctica como formación constante filosófica. En el artículo “Paradigma praxeológico; Una filosofía asumida como práctica y cuya meta es la formación filosófica del público” (Paredes, 2017, p. 10), el autor, expone, un objetivo claro de la enseñanza de la filosofía, que por consiguiente, es necesario señalar que en las actividades realizadas en la práctica pedagógica, se evidencie que, poco a poco que, el observador en su trabajo en el aula de clase, reconozca una constante formación filosófica de sus estudiantes, pues, la necesidad de indagar, preguntar, de reconocer que existe un conjunto de preguntas dentro y fuera de su vida, hace parte en el análisis de las actividades pedagógicas que permitan a los estudiantes, visualizar un análisis crítico desde el conjunto de realidades que los aproxima.

No obstante, se establecen unas preguntas precisas sobre la sustentación y la exposición de los estudiantes al momento de llevar a cabo un objetivo en el tema presentado. De allí, nace la pregunta para los observadores - investigadores sobre indagar en alternativas y métodos de estudio que permitan mejorar la exposición para futuros momentos de sustentación en el aula de clase.

Concluyendo, podemos afirmar que, las dificultades más marcadas que se evidencian en los estudiantes son: primero, la poca claridad y la falta de conceptualización acerca del quehacer filosófico y la influencia y la necesidad de la filosofía en los diferentes ámbitos de la vida; segundo, el percibir y entender la filosofía como un ejercicio memorístico y no como una oportunidad para el desarrollo del pensamiento crítico y el análisis, y tercero, la falta de apropiación y expresión de los diferentes postulados filosóficos en el momento de exponer.

3.3. Aportes de estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico

Uno de los objetivos claros y concisos de la institución y el conjunto de hechos de los docentes participes del desarrollo educativo de los educandos es ofrecerles recursos apropiados a los estudiantes para la claridad y un análisis sobre el pensamiento crítico y los contextos adyacentes.

El pensamiento crítico es el pensar claro y racional que favorece el desarrollo del pensamiento reflexivo e independiente que permite a toda persona realizar juicios confiables sobre la credibilidad de una afirmación o la conveniencia de una determinada acción. Esto es la aplicación de nuestro propio juicio en la toma de aceptación o rechazo de una información (Campos, 2007. p.19)

En la filosofía, el pensamiento crítico también se aborda desde una mayor profundización, pues el análisis de los entornos sociales, las realidades, las cosmovisiones, el conjunto de premisas desde el diálogo y la mayéutica, entre otros, son aspectos fundamentales que se abordan desde la enseñanza de la filosofía y, por consiguiente, los objetivos fundamentales para la enseñanza de la misma. “El desarrollo del pensamiento crítico mediante el ejercicio filosófico amplía las posibilidades de transformar los contextos particulares buscando unas mejores condiciones de vida para los ciudadanos y para la preservación del entorno” (Freire, 1967).

Para lograr el cumplimiento de este parámetro pedagógico en la filosofía, se hace necesario, repensar en alternativas y propuestas que aborden el pensamiento crítico en el área. Un análisis efectuado de acuerdo a los parámetros de la observación en el aula de clase y el estudio sobre los procedimientos desarrollados de la filosofía en la institución educativa, objeto de estudio reconociendo las falencias que se presentan al abordar la filosofía en el aula. La estrategia plantea cinco proyecciones de actividades en el aula de clase, constituyéndose en el objetivo de la investigación y, planteado, de acuerdo a los parámetros de análisis y observación evidenciado en la práctica.

Tabla 7

Juegos Filosóficos

Herramienta Didáctica	Aportes teóricos de la herramienta Didáctica	Descripción de las recursos didácticas	Dimensión del pensamiento crítico para evaluar.
<i>Juegos Filosóficos</i>	<p>En el artículo juego y pedagogía Aristizábal (2001) nos dice: “el juego como creación inconsciente y no esencialmente racional, ha estado mal visto por la pedagogía tradicional, que se revela como una actividad siempre consciente y racional sobre las prácticas educativas” (p. 5).</p> <p>Muñoz y Giraldo, (2014). Tomar el juego como una forma de aprendizaje para el adulto y de crecimiento armónico para el niño es lo que podría aportar la escuela. Nutrir las experiencias significativas de vida con la libertad para jugar, para crear, para experimentar; fortaleciendo la independencia del niño, reforzándole la seguridad y la confianza en sí mismo para que pueda afrontar el mundo externo con un pensamiento interdisciplinario. Dosso (2009), el juego de roles es una estrategia didáctica que puede ser utilizada de forma recurrente en diversas actividades pedagógicas, niveles y disciplinas del conocimiento, ya que posee una potencialidad inagotable debido a las oportunidades</p>	<p>1. Juegos de Mesa. Se elaboran diferentes juegos de mesa, estructurados de acuerdo a los instrumentos populares. Cada punto de referencia, se expone preguntas de la filosofía, premisas, cuestiones y nombres de filósofos.</p> <p>2. Cartas. (Estilo Naípe). Juego de cartas que, sustituidos por los nombres y valores populares, serán enfocadas en personajes filosóficos de la historia, premisas fundamentales y aportes a la filosofía.</p> <p>3. Juegos populares. Se proyectan los juegos de rondas y actividades grupales, pero, enfocados en usar preguntas filosóficas</p>	<p>Dimensión Sustantiva: La herramienta didáctica formulada en la actividad, desde el pensamiento crítico, busca evaluar los pensamientos de los estudiantes desde los conceptos y formulando aportes para respaldar dicha argumentación.</p>

	que brinda su aplicación y su diversidad temática.		
	Actividades en el aula de clase	Preguntas problematizadoras	Evaluación
	<p>1. Presentación del juego. En la presentación del juego se aclaran los objetivos y las reglas de juego.</p> <p>2. Asignación de roles. Se realiza una asignación de roles.</p> <p>3. Desarrollo del juego. Uno de los puntos centrales de la actividad es la focalización y estructuración del debate. Los juegos filosóficos, están enfocados en construir un dialogo permanente y discusión ante las premisas de cada una, de acuerdo a los resultados del juego. Esto permite, directamente desarrollar un proceso mayéutica. El docente tomará apuntes de cada una de las preguntas y respuestas que expusieron los estudiantes al desarrollar el juego.</p> <p>4. Análisis y debate. Los jugadores plantean, después de realizar cada juego, analizar los aspectos relevantes del desarrollo de la actividad. Se analiza los discursos y las preguntas enfocadas en la actividad.</p>	<p>1. ¿Cómo aporta cada uno de los filósofos para fortalecer un pensamiento autónomo y critico?</p> <p>2. ¿Retomar los pensamientos de cada uno de los filósofos logra, persuadir, aportar o contraproponer a las realidades actuales que posee?</p> <p>3. ¿La filosofía aporta a entender cada uno de los problemas socioculturales que posee la sociedad?</p>	<p>El proceso evaluativo de la actividad se enfocará en dos puntos estratégicos. Primer proceso: Los estudiantes exponen las percepciones de la actividad, plantean ventajas y desventajas. Segundo proceso: El docente, expondrá en el tablero las preguntas y las respuestas que se obtuvieron en el juego.</p>

Análisis de la estrategia didáctica

La estrategia Juegos Filosóficos, está contemplada en la construcción individual y grupal de interpretaciones y propuestas filosóficas sobre las bases fundamentales de la filosofía histórica. Cabe señalar que, la implementación de los juegos, abordados desde opciones populares como, juegos de mesa que incluye, escalera, parques, dominó, monopolio, cartas de naipes, entre otras, son creados a partir de preguntas, premisas y conceptos básicos históricos de la filosofía antigua hasta la moderna, que permite, desde el juego, plantear múltiples preguntas e inquietudes que se proyectarán de acuerdo al instante del juego.

Es necesario, reconocer que, después del proceso de evaluación, se enfoca una secuencia o seguimiento constante sobre los resultados obtenidos en el juego, de acuerdo al rol del docente que, desde la perspectiva de las actividades planteadas, será quien buscará relatar lo acontecido y el surgimiento de las premisas enfocadas en los juegos. Aunque, la actividad responde a conocimientos ya abordados sobre teorías y contextos históricos y culturales, cabe señalar que, los conocimientos previos sobre lo emprendido lograrán, poco a poco, tomar interés sobre la filosofía. Actividad que dará previamente apertura a conocer más sobre la filosofía y concluirá en responder preguntas claves sobre la misma. Así mismo, cada una de las actividades proyectará preguntas problematizadoras que enfocará en generar un análisis sobre los procesos filosóficos históricos y que aportarán a realidades subjetivas.

Tabla 8

Juegos Filosóficos (2)

Fuente: Elaboración propia

<i>Herramienta Didáctica.</i>	<i>Aportes teóricos de la herramienta Didáctica</i>	<i>Descripción de las recursos didácticas</i>	<i>Dimensión del pensamiento crítico para evaluar.</i>
<i>Instalaciones audiovisuales.</i>	<p>(Paredes y Villa, 2013). La especial relación entre tecnología y enseñanza de la filosofía no debe ser una mera mediación (enseñar filosofía mediante tecnologías) sino una fusión (enseñar filosofía a través de tecnologías), en la cual la didáctica y la técnica se modifiquen entre sí para dar frutos que por sí solas cada una no habría podido generar.</p> <p>(Paredes y Villa, 2013). El video, el cine, la pintura, la escultura, las instalaciones, las distintas posibilidades y recursos tecnológicos multimediales con los que se cuenta en el aula, son excelentes recursos para producir este tipo de ambientes exploratorios interactivos. Ellos permiten a los estudiantes formar imágenes complejas de situaciones problema en múltiples modalidades, y proponer perspectivas de análisis alternativas</p>	<p>1. Los cortometrajes: Elementos cinematográficos de corto tiempo que, determinan, un mensaje filosófico. Los cortos abordados en la estrategia, son fundamentos elementales para abordar una interpretación más profunda sobre los contextos de las realidades.</p> <p>2. El cine: La producción cinematográfica, presenta, una interpretación subjetiva que, puede, abordar su contenido desde diferentes perspectivas individuales. Las propuestas, planteada, aborda temas generales sobre la vida del ser humano.</p>	<p>Dimensión Pragmática. De acuerdo a esta dimensión, la estrategia didáctica planteada de Instalaciones Audiovisuales, estos recursos permiten que, el estudiante evalúe sus capacidades y, por medio de otras interpretaciones, analizar las opiniones externas y evaluarlas.</p>
	<i>Actividades en el aula de clase</i>	<i>Preguntas problematizadoras</i>	<i>Evaluación</i>
	<p>1. Establecer un dialogo previo sobre los temas abordados en cada una de las proposiciones audiovisuales. Permitir un trabajo mayéutica previo, aborda, analizar a profundidad la muestra audiovisual.</p>	<p>1. ¿Las representaciones filosóficas representadas en la propuesta audiovisual, están respaldadas adecuadamente con pensamientos de autores filosóficos?</p> <p>2. ¿Qué desea plantear el autor de la representación</p>	<p>Primera parte: De acuerdo a la lectura audiovisual realizada, cada estudiante presenta un documento donde se expone y responde</p>

	<p>2. Presentación de los cortes cinematográficos, el cine o las instalaciones audiovisuales, enfocar un adecuado ambiente audiovisual y proyectar.</p> <p>3. Construir un proceso mayéutica sobre la propuesta audiovisual. Proyectando respuestas abordadas desde las preguntas problematizadoras. El docente, cumple el rol de ser relator ante el conjunto de premisas y pensamientos de los estudiantes en el análisis.</p> <p>4. Solicitar a cada estudiante, la conformación de una propuesta audiovisual sobre representaciones filosóficas abordando puntos de opinión sobre el conjunto de hechos sociales y culturales.</p>	<p>audiovisual en su propuesta y es necesario y justificar sus interpretaciones?</p> <p>3. ¿La propuesta puede estar relacionada con el contexto sociocultural, político, económico, humanista y posmoderno de la actualidad?</p> <p>4. ¿Aquel contexto de la propuesta audiovisual, presenta un lenguaje que persuade, contextualiza, manipula o expone verdades o acciones inciertas?</p>	<p>las preguntas problematizadoras.</p> <p>Segunda Parte: Poder, constituir, una propuesta para plantear en un trabajo audiovisual y hacerla masiva e interactiva.</p>
--	--	---	--

Análisis de la Estrategia Didáctica

Las actividades que se plantean en la estrategia, de acuerdo a los cuatro puntos establecidos, están enfocadas en las diferentes propuestas audiovisuales: cine, cortometraje e instalaciones interactivas. En el desarrollo de las actividades, cada propuesta audiovisual, plantea un tema claro específico que permite, a los estudiantes, evaluarse desde diferentes interpretaciones sobre el conjunto de premisas que conforman el ser humano.

Cada una de las actividades planteadas, en la construcción de ejemplificación de elementos audiovisuales sobre el desarrollo del pensamiento crítico, permite, en primera instancia, la visualización y el análisis sobre las otras voces, reconociendo el conjunto de patrones y estándares que se establecen ante la realidad. En la propuesta de los recursos, el cine y los cortometrajes, son una visión e interpretación que, entre las conceptualizaciones, pueden ser subjetivas y pueden generar criterios en la búsqueda del fortalecer y respaldar las opiniones.

Ante los recursos en mención se plantea una propuesta de cinco medios audiovisuales, cortometrajes y largometrajes que, se proyectan con temas de contexto sociocultural y político actual y hacen parte de conceptos inminentemente necesarios para analizar. La estrategia que se plantea, permite un logro de innovación en la creación de espacios y encuentros más flexibles entre el docente y el estudiante, pues, se determina la participación, la construcción de conocimientos y el enfoque de interpretaciones de diferentes opiniones. Seguidamente, hay una ruptura del modelo de trabajo en el aula, pues, los elementos audiovisuales representados permiten, directamente, construir un dialogo, propuestas y análisis empíricos desde el empoderamiento de la actividad audiovisual.

Se hace necesario reconocer un papel trascendental e importante en el sistema educativo que ha tomado protagonismo y, por consiguiente, se hace vigente y se expande de acuerdo a las grandes transformaciones sociales. Ante los grandes cambios que han presentado en la humanidad, la era digital también ha logrado converger y estar inmersa en las apuestas pedagógicas y educativas. Igualmente, según Moncada y Sánchez (2017), expone que existe un vínculo entre la cultura digital y la inminente necesidad de replantear y llevar a cabo en las prácticas pedagógicas y educativas. Corresponde claramente en señalar que, la cultura digital tiene un objetivo claro en el sistema educativo, fortalecer una alfabetización digital en los estudiantes como, también, en los docentes, pues, ellos, deben reflexionar sobre la praxis de la cultura digital.

Tabla 9

Propuesta de largometrajes y cortometrajes

<i>Largometrajes</i>	<i>Temática</i>		<i>Cortometrajes</i>	<i>Temática</i>
Batman y el caballero de la noche. Director: Christopher Nolan	La dualidad entre el bien y el mal.		El empleo Director: Santiago Bou Grasso	Crisis existencial sobre la ruleta vital de la vida humana.
La Naranja Mecánica Director: Stanley Kubrick	Crítica a una sociedad distopía.		I, Pet Goat II Director: Louis Lefebvre	Simbolismo sobre el conjunto de hechos sobre el orden mundial.
El origen Director: Christopher Nolan	Concepciones sobre la realidad y el sueño.		The Marker. Director: Christopher Kezelos	Construcción y desconstrucción del tiempo.
Enemy Director: Denis Villeneuve	Desafío al subconsciente humano. La instancia de la repetición		Another Brick in the Wall Director: Pink Floyd	Crítica sobre el conjunto del sistema educativo tradicional
V de Vendetta Director: James McTeigue	Crítica política sobre el conjunto de principios políticos y religiosos.		Film publicitaire réalisé à l'occasion des 50 ans d'Amnesty International. Director: Amnistia Internacional.	Los hechos y acciones mundiales que afectan al conjunto de necesidades y

Tabla 10

Lectura y contexto

Herramienta Didáctica	Aportes teóricos de la herramienta didáctica	Descripción de las recursos didácticas	Dimensión del pensamiento crítico para evaluar
Lectura y contexto	<p>En el aula de clase este proceso se evidenciaría a través de las prácticas discursivas de los estudiantes en las que se articulan componentes de la estructura de la argumentación, de los conceptos científicos y de la práctica discursiva, cuya puesta en escena permitiría conocer las características de los modelos argumentativos y, a partir de allí, construir procesos didácticos que contribuyan a la transformación de dichos modelos. (Tamayo, p.121).</p> <p>Los contextos, aunque no responden a un tipo específico de modelo experiencial, sin embargo, son esquemáticos; son dinámicos pues se reconstruyen para cada nueva situación comunicativa, se actualizan y se adaptan; con frecuencia son planeados y susceptibles de ser aprendidos; finalmente, los contextos no representan situaciones sociales o comunicativas completas, sino que solo y de manera sistemática aquellas propiedades que son relevantes en el momento (Van Dijk T. A., 1980).</p>	<p>Lecturas, conocimientos previos: Acercamiento previo a las lecturas, formulando preguntas y premisas de temas relacionados con la lectura, previos al desarrollo de la misma.</p> <p>Mayéutica: Proceso por el cual, el docente, construye preguntas y las fórmulas para que el estudiante, desde este procedimiento, constituya respuestas constantes y emergen nuevas ideas.</p> <p>Textos argumentativos: Estos documentos, de lectura o escritura, permite, con argumentos, construir y desconstruir argumentos y opiniones. Textos que, en la filosofía, permite, fomentar y ampliar la lectura.</p>	<p>Dimensión Dialógica: De acuerdo a esta dimensión, la herramienta didáctica propuesta plantea que los estudiantes examinen sus propios pensamientos y evalúen las interpretaciones de las producciones audiovisuales. Igualmente, fortalecer los argumentos de los estudiantes, de acuerdo a las posiciones y los contextos que evalúan y viven.</p>
	Actividades en el aula de clase	Preguntas problematizadoras	Evaluación

	<p>1. Se proyectan los temas de acuerdo al plan curricular, antes de enfocar el desarrollo del tema de acuerdo a la lectura seleccionada, el docente abordará diferentes preguntas previas sobre el tema antes de ser abordado.</p> <p>2. Lecturas de contexto. Se abordarán lecturas cortas, factibles y profundas sobre los temas que se abordan. Lecturas que serán presentadas en dos momentos, la primera una lectura en voz alta acompañado del docente y, la segunda, lectura individual.</p> <p>3. Seguidamente, se enfocará en construir cada estudiante un conjunto de ideas y premisas personales sobre la lectura realizada.</p> <p>4. Trabajo Mayéutica. Después de la realización de cada uno de los procedimientos, se establece una acción mayéutica de acuerdo a la lectura enfocada. Se precisa responder las preguntas problematizadoras. Enfocar preguntas que surgen a partir de la lectura. Construir argumentos y respaldarlos de acuerdo las cosmovisiones que se generan en la conversación</p>	<p>¿Las posiciones que se presentan en la proyección audiovisual son precisas?</p> <p>¿Comparte, las ideas que plantean la propuesta cinematográfica?</p> <p>¿Los temas que se abordan en la lectura están contextualizados y son una representación clara y simbólica de las realidades y subjetivas actuales?</p> <p>¿El lenguaje expuesto en la propuesta es persuasivo, directo, influye o simplemente una crítica inverosímil?</p> <p>¿Qué opiniones de la propuesta audiovisual, permite, abordar como recursos verídicos y cuáles no?</p>	<p>El proceso evaluativo en la herramienta expuesta, se aborda desde las opiniones y la construcción de pensamiento de cada estudiante mediante el proceso mayéutica. El docente, evaluará las posiciones de cada estudiante frente a las preguntas y respuestas abordadas, evaluando la activa participación, la persuasión y los argumentos de opinión</p>
--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia

Análisis del recurso didáctico

La conformación de la estrategia anterior, permite, hacer una lectura y dialogo de diferentes contextos. La lectura, desde el conjunto de diferentes perspectivas, permite, al estudiante en filosofía, analizar diferentes campos que logre construir en él un pensamiento más diverso, multicultural y analítico.

La lectura del contexto, accede a leer otros argumentos y analizar temas fundamentales que influyen directa o indirectamente en las regiones locales. Los documentos que se enfocan en la lectura de esta estrategia, permiten abordar temas centrales y de gran controversia que, motivan y logran en el estudiante visualizar diferentes opiniones desde contextos propios y particulares.

Los temas propuestos en la conformación y estructuración de la herramienta didáctica, están enfocados desde lo global a lo regional. En el proceso de diálogo, se enfocará como primera medida el analizar las perspectivas y los conceptos sobre el tema determinado, seguidamente, se enfoca en la evaluación y el análisis del tema desde lo global y, por último, corresponde a una evaluación regional.

Seguidamente, se plantea este proceso para que la estrategia permita el fortalecimiento del pensamiento crítico, y a su vez, este se pueda evaluar desde los contextos. Aquí, la filosofía hace parte de un trabajo práctico, pues, no solo la temática se aborda desde la concepción universal y de los temas que son tendencia y que hacen parte de un conjunto de hechos primarios e internacionales, también, desde el contexto, es decir, se hace netamente necesario evaluarlos desde los espacios locales.

Tabla 10

Preguntas para abordar desde el contexto

Temas para lecturas en contexto.	Pregunta para abordar desde lo Global.	Pregunta para abordar desde lo Regional
La globalización y la corta brecha comunicativa.	¿Es la globalización un conjunto de ventajas o desventajas para el ser humano?	¿Qué acciones permite, para la región, abordar una globalización factible que logre una equidad social?
La posmodernidad y la influencia en las decisiones sociales.	¿Es la posmodernidad un hecho que marca la decadencia de la humanización y el cansancio de los sueños frustrados?	¿Qué se requiere para la región, acciones que permite construir el sueño moderno y evitar que las premisas de la posmodernidad los frustre?
Concepto de Civilización y Barbarie	¿Qué influye directamente en la dicotomía de Civilización y Barbarie y por qué es necesario reestructurar dicho concepto?	¿Existe aún, un desconocimiento profundo sobre los conceptos en la región y, aquel desconocimiento influyen en el comportamiento?
La política y su papel en las decisiones colectivas	¿Existe, aún, un conocimiento general y colectivo sobre las concepciones de la política y su papel fundamental en las decisiones globales?	¿Por qué la ausencia de conocimiento sobre política en el país influye directamente en la toma de inadecuadas decisiones a la hora de ejercer sus derechos?
Análisis crítico del Discurso.	¿Qué es el análisis crítico del discurso y por qué se hace necesario evaluar el argumento para construir un pensamiento independiente?	¿Al momento de evaluar los discursos regionales, influyen directamente en la polarización del país?

Fuente: Elaboración propia

Tabla 11

Lectura de Imágenes

<i>Herramienta Didáctica</i>	<i>Aportes teóricos de la herramienta didáctica</i>	<i>Descripción de las recursos didácticas</i>	<i>Dimensión del pensamiento crítico para evaluar</i>
<i>Lectura de imágenes</i>	<p>Barragán & Gómez (2012), en su artículo “El lenguaje de la imagen y el desarrollo de la actitud crítica en el aula: propuesta didáctica para la lectura de signos visuales”</p> <p>Barragán, Plazas y Ramírez. (2015). La imagen es un producto social y, como tal, es un vehículo de sistemas de creencias. No hay imágenes neutras, ya que obedecen a un proceso intencional que no coincide necesariamente con los usos que el creador u otros sujetos hacen de ella.</p> <p>Acaso L (2006), la define como la transmisión de señales, cuyo código es el lenguaje visual, siendo este su código específico y un sistema con el que se pueden enunciar mensajes y recibir información, a través del sentido de la vista..</p>	<p>La historieta, medio de expresión artística comunicativa que, consiste en un conjunto de imágenes dibujos, acompañados de texto o no, permitiendo, en secuencia contar una historia.</p> <p>La imagen publicitaria, consiste en la construcción de una imagen, también puede acompañarse por texto o no, con el fin de vender un producto o una marca.</p> <p>La imagen simbólica: es una construcción visual que se caracteriza por una opinión o tema explícita. Sin embargo, el mensaje, está constituido también para la persuasión o la manipulación mediática.</p>	<p>Dimensión lógica: Para evaluar el desarrollo de la herramienta didáctica planteada, la dimensión lógica permite, para el estudiante, examinar los conceptos, teorías y coherencia entre el discurso y la imagen.</p>
	<i>Actividades en el aula de clase</i>	<i>Preguntas problematizadoras</i>	<i>Evaluación</i>

	<p>1. Establecer un dialogo previo sobre los temas abordados en cada una de las imágenes y exposiciones visuales a presentarse.</p> <p>2. Presentación y lecturas de las imágenes propuestas en el aula de clase, enfocado cada uno de los recursos elementales. Tanto la historieta, la imagen publicitaria y la imagen simbólica.</p> <p>3. Construir un proceso mayéutica sobre la propuesta visual. Proyectando respuestas abordadas desde las preguntas problematizadoras.</p> <p>4. Analizar las acciones coherentes de la imagen y el mensaje que se propone, reconocer la relación existente y el conjunto de ideas que se proyectan.</p> <p>5. Identificar, los objetivos y las intenciones de los autores de cada una de las propuestas visuales por medio de un texto escrito.</p>	<p>1. ¿Las representaciones visuales representadas tienen coherencia el mensaje que se propone con los bocetos de la imagen?</p> <p>2. ¿Qué desea plantear el autor de la representación de imagen en su propuesta y es necesario y justificar sus interpretaciones?</p> <p>3. ¿Existe en las representaciones visuales, un mensaje más claro y factible para analizar que los textos de lectura u otra expresión comunicativa?</p> <p>4. ¿Cuáles son las ventajas que presenta un trabajo visual cómo la historieta, la imagen publicitaria y la simbólica para realizar una lectura subjetiva, critica y factible de analizar?</p>	<p>Primera parte: De acuerdo a la lectura visual realizada, construir textos argumentativos donde representa el porqué de la imagen y el impacto social que representa.</p> <p>Seguidamente, identificar el simbolismo en cada una de sus representaciones visuales y, construir, una propuesta creativa desde la imagen donde represente el trabajo mayéutica realizado en el aula de clase.</p>
--	---	--	---

Fuente: Elaboración propia

La actividad que se plantea, de acuerdo a la conformación del desarrollo de la estrategia didáctica diseñada, busca en primera medida, construir un lenguaje a partir desde la imagen y el símbolo. La lectura de imagen, efectivamente, es un trabajo analítico donde la imagen y el símbolo, son un discurso que enfoca un cumulo de hechos y objetivos claros para persuadir o persistir ante objetivos inminentes.

En el desarrollo de la herramienta estratégica didáctica, se aborda desde tres lecturas donde los protagonistas son: la imagen, la historieta, la imagen publicitaria y la imagen simbólica; esta última, está enfocada en aquellas propuestas visuales donde existe un mensaje fuerte y político o sociocultural, también un objetivo contundente y, por consiguiente, no posee texto alguno.

Seguidamente, de acuerdo a la anterior propuesta, plantear la lectura de imágenes es un procedimiento bastante riguroso; aquí, cabe señalar la necesidad inminente de contextualizar, incluso, posee una selección detallada y disciplinada de los documentos de lectura de imagen para ser presentada en el aula de clase. Aunque, las lecturas de imagen se puede abordar desde el simbolismo clásico, dibujos que han marcado los conceptos socioculturales, regionales y mundiales a través de la historia, la lectura y el contexto, permite, a los estudiantes, un análisis más a fondo de los hechos y las circunstancias que se esbozan en el momento.

En el enfoque de lectura, los estudiantes propenden determinar, desde un análisis en primera plana y a profundidad, la relación y los espacios coherentes y oportunos del mensaje del discurso y el simbolismo. Detrás de ello, existe un conjunto de opiniones, ideas y premisas que determinan la caracterización del autor. Estos requerimientos, hacen parte de los objetivos claros y propuestos para que los estudiantes analicen el mundo desde la imagen y desde las diferentes perspectivas.

CONCLUSIONES

La investigación establece como pregunta ¿qué estrategias didácticas se pueden implementar en la clase de filosofía como recurso para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de décimo grado de la Institución Educativa “Antonio Baraya” de Baraya, Huila? Ante ello, el proyecto de investigación responde a dicha pregunta a partir de un objetivo general y el análisis de los objetivos específicos.

Abordando el primer objetivo específico, se buscó identificar los recursos didácticos que utiliza el docente en la clase de filosofía; ante esto, se puede afirmar que no se presentan un conjunto de recursos didácticos para en el área, pues, la secuencia didáctica está ligada a un texto escolar y la ausencia de un contexto para abordar las preguntas filosóficas. La ausencia de los recursos va relacionada directamente con la falta de una preparación constante de la clase, la falta de un compromiso institucional con la importancia de la disciplina en la institución y el centrar el área como una clase en donde se aprenden procesos meramente históricos. Cabe señalar que una verdadera apropiación de los recursos didácticos en la filosofía, permite que los estudiantes comprendan las posturas filosóficas y puedan construir juicios. El estudiante se muestra activo cuando surgen preguntas, se fomenta el diálogo y el debate sobre las posturas filosóficas.

Seguidamente, en el segundo objetivo, en el que se busca determinar las estrategias de aprendizaje y las dificultades que presentan los estudiantes en la clase de filosofía, los estudiantes poseen estrategias para con la clase como, discusiones y cuestionamientos, surgen un conjunto de preguntas que ellos mismos, cuestionan, analizan, debaten sobre aquella pregunta y, por consiguiente, construyen juicios. Las actividades lúdicas, aquellas que representan trabajo colectivo, destrezas, representaciones, son estrategias vitales para un aprendizaje en ellos. La estrategia basada en problemas, es una fortaleza de los estudiantes que conllevó a cada uno de ellos

a construir premisas que fueron relacionando con sus compañeros para definir las concepciones sobre la filosofía. Un aprendizaje autónomo, el diálogo, el debate, la construcción del juicio entre sus compañeros, hace parte de las estrategias que se reconocen como estrategias de aprendizaje del estudiante al momento de abordar la filosofía y sus concepciones.

Una de las dificultades que presentan mayor envergadura en los estudiantes, es la conceptualización y la claridad sobre el quehacer filosófico, situación que se evidencia debido a que la disciplina se presenta desde lo histórico; no existe una ruta didáctica para que el estudiante logre construir diálogos y pueda emitir juicios. Abordar la clase de filosofía desde un modelo tradicional, desde lo histórico, desde los meros conceptos, desde la investigación de autores en una línea cronológica, resulta para ellos desgastante, evidenciando además, la falta de interés al momento de exponer los argumentos de diferentes autores. Por consiguiente, otra dificultad que presentan los estudiantes, es el ejercicio académico meramente memorístico.

Desde de los parámetros analizados anteriormente, nos conlleva a reconocer la necesidad de establecer recursos y estrategias didácticas en la filosofía, una filosofía desde la praxis. Teniendo en cuenta lo anterior, el tercer objetivo específico señala, analizar el aporte de algunas estrategias didácticas para fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico, para ello se presentan cuatro elementos fundamentales: juegos, instalaciones audiovisuales, lectura del contexto y lectura de imágenes que permiten precisar acciones para el fortalecimiento del desarrollo del pensamiento crítico.

La primera estrategia, los juegos, que para dar identidad hemos denominado juegos filosóficos, aporta a la motivación y a la apropiación de las concepciones de la filosofía. Retomar los juegos de mesa, los juegos populares y sustituir sus elementos por temas filosóficos, autores y premisas, fomenta en primera instancia la confianza, la seguridad y el poder abordar los conocimientos previos, así mismo, permite tomar interés en la filosofía. Igualmente, conocer las

propuestas que ofrece la estrategia, fomenta a la conformación de preguntas que el docente estará acompañando para que el estudiante pueda responder aquellas dudas que surjan.

La estrategia sobre instalaciones audiovisuales, permite en los estudiantes, construir una lectura del mundo desde la producción cinematográfica. El aporte que se puede evidenciar en la lectura audiovisual es la constitución del diálogo, el debate y la participación, en un antes, durante y después de la muestra audiovisual. Es necesario señalar que, detrás del cine existe una lectura que expone el creador, discursos que son necesarios analizarlos desde el debate y las preguntas problematizadoras. La propuesta permite que, el estudiante pueda reconocer las interpretaciones y discursos políticos, sociales, culturales y filosóficos presentes en la realidad circundante y que llegan a través de los medios audiovisuales, es decir, puede tener una lectura a profundidad sobre los entornos. Por último, el cine, largometrajes y cortometrajes, aporta a la construcción y al respaldo de un juicio, de una opinión, que el estudiante construirá a partir de lo evidenciado.

En la estrategia de lectura y contexto, en primera instancia, uno de los aportes fundamentales que expone, es la apropiación de los elementos de la comprensión lectora. Seguidamente, se es necesario una lectura para los estudiantes actualizada y contextualizada, teniendo en cuenta el contexto nacional, regional e internacional; con ello, se aporta claramente a una lectura profunda sobre los entornos en que se encuentran los estudiantes, además de interpretar el conjunto de opiniones de quienes han realizado detalladamente la investigación sobre aquella realidad y que el estudiante, reconocerá sí hace parte de ella. Esta propuesta aportará a desarrollar juicios y argumentos, buscando respaldo en las lecturas para su análisis, proponer opiniones propias y fortalecer elementos necesarios para debatir aquellos temas desde un trabajo colectivo.

La lectura de imágenes, es una estrategia que permite identificar un mensaje que existe dentro de una representación visual y que aporta a reconocer la curiosidad, la exploración y la contemplación de la imagen, situaciones que determinan al estudiante a cuestionar imágenes o

símbolos, analizar sus elementos y atender a reconocer que existe un contenido que va más allá de la primera impresión. Esta acción obedece a trabajar un proceso implícito y explícito de la imagen. Cabe señalar que la contemplación permite al estudiante mejorar las habilidades del pensamiento crítico y, así mismo, esta estrategia aporta a reconocer el producto visual como un elemento discursivo que también requiere ser analizado, criticado y, desde allí, construir nuevos elementos visuales que puedan contrarrestar lo evaluado.

Es necesario señalar que, el rol y acompañamiento del docente es vital en el empoderamiento de la clase de filosofía, pues el docente debe cultivar la duda y enseñar al estudiante los elementos del cuestionamiento, así mismo, que pueda fortalecer sus argumentos, establecer juicios y hacer análisis de sus realidades. En el cumplimiento de cada uno de los objetivos propuestos en la investigación, es necesario resaltar que el proyecto dio respuesta y cumplimiento a los factores señalados anteriormente, reconociendo que existe una ausencia para establecer recursos didácticos en la clase de filosofía, situación que conlleva a identificar que el estudiante posee dificultades de aprendizaje en la misma clase debido a las faltas de estrategias y recursos que permitan abordar la filosofía, pero que no se implementan, cayendo a un hecho netamente memorístico. También, determina el mismo estudiantado que, las estrategias de aprendizaje claramente abordadas y desde una acción lúdica, ayudan a comprender y reflexionar sobre la clase. Por último, la investigación reconoce que existen unos aportes de las estrategias planteadas para el desarrollo del pensamiento crítico que, aborda diferentes dimensiones, tanto comportamentales, sociales, y de habilidades cognitivas y donde, el estudiante es protagonista a la hora de realizar un análisis crítico de las lecturas existentes en los entornos a los que pertenecen.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altuve G., J. (2010). *El pensamiento crítico y su inserción en la educación superior*. Actualidad Contable Faces, 13 (20), 5-18.
- Aristizábal, P. (2001). *Juego y pedagogía*. Ciencias Humanas. Recuperado de <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev27/aristizabal.htm>.
- Arráez, Morella; Calles, Josefina; Moreno de Tovar, Liulval La Hermenéutica: una actividad interpretativa Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, vol. 7, núm. 2, diciembre, 2006, pp. 171-181 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela.
- Barragán Caro, Astrid Patricia. Plazas Cepeda, Nidia Inés. Ramírez Vanegas, Guillermo Alfonso. (2015). *La lectura de imágenes: una herramienta para el pensamiento crítico*. Educación y Ciencia. Número 19. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Cárdenas Mejía, Luz Gloria. *Notas sobre la enseñanza de la filosofía*. Revista Folios, 2000, no. 22
- Cerletti, A. (2015). *Didáctica filosófica, didáctica aleatoria de la filosofía*. Educação. Revista do Centro de Educação, 40 (1), 27-36.
- Ciencias de la Educación, E. del Área de. (11). *Pensamiento crítico y desarrollo humano*. Revista De La Universidad De La Salle, (46), 49-57. Recuperado a partir de <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/lr/article/view/1477>
- Cifuentes Medina, José Eriberto. (2015). *Recursos didácticos para la enseñanza de la historia de la filosofía*. Filosofía UIS, Volumen 14, Número 2.
- Contreras, J. (1994). *Enseñanza currículum y profesorado*. Madrid: Ed. Akal.

- De la Torre, Z. (2009). *12 Lecciones de pedagogía, educación y didáctica*. México: Editorial Alfaomega
- Dewey, J. (1961). *El Hombre y sus Problemas*. Paidós. Buenos Aires.
- Dosso, Ricardo. *El juego de roles: una opción didáctica eficaz para la formación en política y planificación turística*. Aportes y Transferencias, vol. 13, núm. 2, 2009, pp. 11-28 Universidad Nacional de Mar del Plata Mar del Plata, Argentina
- Espinel, Oscar. Pulido Cortés, Oscar. (2016). *Enseñanza de la filosofía. Entre experiencia filosófica y ensayo*. Universitas Philosophice. Universidad Pontificia Javeriana.
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. México.
- Freire Paulo, (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo veintiuno editores. (1993) Madrid, España.
- Goetz, J.P. & Lecompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Horkheimer, M. (1974). *Teoría crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Horkheimer, M. (1974). Prólogo. En M. Jay, *La imaginación dialéctica. Historia de la Escuela de Frankfurt y el Instituto de Investigación social (1923-1950)* (pp. 9-10). Madrid: Tauru.

- Jiménez, Efrén Emilio. (2015). *Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: El análisis, la reflexión, la crítica y el cuestionamiento filosóficos en la sociedad de hoy*. Centro de publicaciones, Pontificia Universidad Católica de Ecuador. Quito.
- Jiménez-Domínguez, B. (2000). *Investigación cualitativa y psicología social crítica. Contra la lógica binaria y la ilusión de la pureza*. Investigación cualitativa en Salud.
- Kant, I. (2004) “*Tratado de Pedagogía*”. *Revista Educación Hoy* N° 159. Bogotá.
- León, Aníbal. (2007). *Qué es la educación*. *Educere*, 11(39), 595-604.
- Lara Rodríguez, José Miguel. Rodríguez Guerra, Elquis. (2016). *Fomento del desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de grado décimo desde situaciones cotidianas en la asignatura de Filosofía*. *Revista Educación y Humanismo*, Universidad Simón Bolívar. 18(31), 343-357.
- Lindsay, P. Norman, D.A. (1983) *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Ed, Tecnos, Madrid.
- Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid, España: Torre.
- Litwin, Edith. (1993). *La investigación en el campo de la didáctica*. Educación. Vol II. N°4. Universidad de Buenos Aires.
- Marcus, G. y Fischer, M. (1986), *Anthropology as Cultural Critique: An Experimental Moment in the Human Sciences*, Chicago, Chicago University Press.
- Marcuse, H. (1967). *Cultura y sociedad*. Buenos Aires: Sur.
- Martínez-Gómez, G. (2014). *El sentido de la filosofía*. La Colmena, (83), 53-59.
- Martí, J. (1963). *Obras Completas*. Tomo 8, La Habana, Editorial Nacional de Cub.

- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media*. Revolución Educativa.
- Moncada, C. y Barreto, F. (2017). Filosofía de la religión y Educación Religiosa Escolar. En: A. Hernández y C. Botero (Compiladores), *Aproximaciones a la naturaleza y fundamentos epistemológicos de la Educación Religiosa* (pp. 95-113). Cali: Sello Editorial Unicatólica.
- Moncada, C. y Barreto, F. (2018). Philosophy of religion and Religious Education in School. En: C. Botero y A. Hernández (Editores), *Approaches to the Nature and Epistemological Foundations: Of Religious Education in Colombian Schools* (107-128). Bogotá, D.C. Ediciones USTA.
- Moncada, C. y Sánchez, M. (2018). La lectura, la creación textual y la alteridad en el marco de una Didáctica Digital. *Revista Teoría de la Educación*, 30(2). 131-153. DOI: 10.14201/teoredu302131153. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/teoredu302131153>
- Moreno-Pinado, W., & Velázquez Tejeda, M. (2017). *Estrategia Didáctica para Desarrollar el Pensamiento Crítico*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 15 (2), 53-73.
- Muñoz Gutiérrez, E., & Giraldo Tobón, P. (2015). *Juegos filosóficos, una apuesta hacia la educación del siglo XXI*. Análisis. Revista Colombiana de Humanidades, 47 (86), 119-139.
- Obiols, G. (2008). Una introducción a la enseñanza de la filosofía. Buenos Aires, Argentina: El Zorzal.

- Páez Vigoya, Johana. Urrego Salas, Andrés Felipe. (2017). *Filosofía como forma de vida y práctica filosófica en Colombia: una aproximación al estado de arte*. Cuadernos de Filosofía Latinoamericana. Universidad Santo Tomas. Vol. 38. No. 116. pp. 167-191.
- Páez, E. (2010). *A propósito de la didáctica: Salir del aula, entrar al aula*. Seminario Permanente de Pedagogía. Tunja: Imprenta y publicaciones – UPTC.
- Paredes, D. (2017). *El análisis didáctico de Wolfgang Klafki como alternativa para la enseñanza de la filosofía*. Pedagogía y Saberes, (47), 31-47.
- Paredes Oviedo, Diana Melisa. Villa Restrepo, Viviana. (2013). *Enseñanza de la filosofía en Colombia: hacia un enfoque multisensorial en el campo didáctico*. Revista Rollos Nacionales. Volumen 4 N.º 34. p.p 37-48.
- Puerto, M. L. (2015). *Leer con imágenes, dibujar con palabras. La comprensión lectora mediada por el libro álbum*. Repositorio institucional Universidad Distrital, 20 - 24.
- Ramón, A. (2006). *10 Claves de la Educación*. México: Editorial Trillas.
- Rousseau, J.J. (1970). *El Emilio o La Educación*. Editorial Universo. Perú.
- Russell, Bertrand (1977), *Los problemas de la filosofía*, Ramón Xirau (trad.), México, Editora Nacional.
- Spranger, E. (1960). *El Educador Nato*. Ed, Kapelus. Buenos Aires.
- Tamayo, O. E., Zona, R., & Loaiza, Y. E. (2015). *El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 11(2), 111-133.

Tozzi, M. (2003). *Aprender a filosofar. Le role de la discussion ET des formes diversifiees d'écriture.*

Van Dijk, T. A. (2012). *Estructuras y funciones del discurso.* México D.F.: Siglo XXI editores S.A

Van Dijk, T. A. (2003). *La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad.* En R. Wodak, & M. Meyer, *Métodos del análisis crítico del discurso* (págs. 143-177). Barcelona: Gedisa.

Villalpando, J. (1959). *Didáctica de la Filosofía.* México, UNAM

ANEXOS

ANEXO 1

PAUTAS PARA LA OBSERVACIÓN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Institución	Institución Educativa “Antonio Baraya”	Grupo académico	Décimo
Espacio académico	Filosofía	Investigadores	Oscar Julián Quintero José Yoalber Velasco Juan Carlos Pedreros

ELEMENTOS A OBSERVAR

1. LOS ESTUDIANTES

- a. Actitud de los estudiantes con relación al área, al docente y al momento en que se realiza la sesión o la clase.
- b. Participación de los estudiantes durante la hora de clase.
- c. Percepción de saberes previos y saberes adquiridos durante la clase.
- d. Apropiación de los estudiantes con relación a los trabajos, talleres o estrategias abordadas durante la clase o como producto del trabajo en casa.

2. EL DOCENTE

- a. Dominio de los contenidos abordados durante la sesión de clases.
- b. Manejo de grupo.
- c. Actitud del docente frente al área, la sesión y los estudiantes.
- d. Creatividad, recursos didácticos y estrategias implementadas por el docente.

3. LA SESIÓN DE CLASES

Es conveniente, durante la observación de la sesión o sesiones de clase, que se pueda responder las siguientes preguntas:

- a. ¿Las técnicas y los materiales utilizados por el docente fueron de utilidad? ¿aportaron al aprendizaje? ¿fueron los adecuados?
- b. ¿Qué tipo de interacción se dio entre el docente y los estudiantes? ¿Se permitió el diálogo y la interacción entre estudiantes?
- c. ¿Qué aspectos positivos se pueden resaltar de este momento?
- d. ¿Qué aspectos negativos y a mejorar se pueden tener en cuenta?

- e. ¿Qué se quería enseñar? ¿Se logró el objetivo?
- f. ¿Fue una clase que se centró en el profesor, o por el contrario, se dio participación a los estudiantes?
- g. ¿Estuvo en concordancia con las competencias propias propuestas para el área de filosofía? ¿Se enseñó lo que se preparó? Y si no fue así ¿por qué?
- h. ¿Se permitió la generación de argumentos propios?

4. LA INSTITUCIÓN

- a. Zona de influencia, planta física y recursos humanos
- b. Documentación de la institución

ANEXO 2

ENTREVISTA – DIÁLOGO CON LOS ESTUDIANTES

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Institución	Institución Educativa “Antonio Baraya”	Grupo académico	Décimo
Espacio académico	Filosofía	Investigadores	Oscar Julián Quintero José Yoalber Velasco Juan Carlos Pedreros

1. Durante estos meses has estado en contacto con un área que para ti era desconocida, sin embargo y después de este tiempo, pudieras responder, ¿qué es filosofía? ¿en qué te puede aportar el área a tu vida personal, y en el futuro, en tu vida profesional y laboral?
2. ¿Crees que la clase de filosofía que actualmente recibes en la institución, te permite generar pensamientos y análisis propios, expresarlos, argumentarlos y defenderlos? ¿Crees que el área te permite hacer un análisis de la realidad en la que tú te mueves?
3. ¿Cómo calificarías cada una de las estrategias, técnicas o formas con las que se imparte la clase de filosofía? Argumenta tu respuesta.
4. ¿Qué te gustaría que cambiara en la clase de filosofía? ¿Tendrías algo para proponer? ¿Qué?

N. B. Esta entrevista se realiza en forma de diálogo con los estudiantes, pues, es pertinente que ellos expresen libremente sus respuestas sin la limitación que conlleva el escribir. Además, es necesario, que algunas preguntas sean explicadas de forma clara.

ANEXO 3

DIARIO DE CAMPO - Microsoft Excel

H8 ¿Qué hacer para que se mejore la forma de hacer exposiciones y tener un buen dominio de tema y de público?

UNIVERSIDAD SANTO TOMAS PRIMER CENSO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA		DIARIO DE CAMPO PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS				ACREDITACIÓN DEPARTAMENTO DE LA U.S.T.
Institución o comité: Institución Educativa "Antonio Baraja"		Docente en forma: Jose Yoalber Velasco - Oscar Julián Guerrero Supelano - Juan Carlos Pedreros		Grupo Académico	10.01 y 10.02 Filosofía	
SESIÓN	INFORMACIÓN BÁSICA	DESCRIPCIÓN	ANÁLISIS	REFLEXIÓN	CUESTIONAMIENTOS	
1	Temática: Importancia y Peto de la Filosofía Fecha: 02-10-01 Lugar: Inst. Edu. Antonio Baraja	<p>a la docente en este proceso.</p> <p>10.01. La clase dio inicio enumerando 5 acuerdos para la sesión: puntualidad, responsabilidad, respeto, buen uso del celular y elaboración propia de los trabajos. Posteriormente, se les entregó a los estudiantes un hoja que contenía 4 preguntas: ¿qué entiende por filosofía?, ¿por qué es importante?, ¿para qué sirve la filosofía?, ¿es necesaria la filosofía? Estas preguntas fueron compartidas mediante el juego tringo tringo trango. Una vez concluido este ejercicio se explicó que era la filosofía, cual su importancia y cual su reto. Se realizó un ejercicio en donde los estudiantes hacían la presentación de un objeto pero tratando de hacerlo de una forma completa (material, para que sirve, que se podía hacer con él...). Al finalizar los estudiantes realizaron sus conclusiones y realizan una reflexión en su cuaderno.</p> <p>10.02. La clase dio inicio enumerando 5 acuerdos para la sesión: puntualidad, responsabilidad, respeto, buen uso del celular y elaboración propia de los trabajos. Posteriormente, se les entregó a los estudiantes un hoja que contenía 4 preguntas: ¿qué entiende por filosofía?, ¿por qué es importante?, ¿para qué sirve la filosofía?, ¿es necesaria la filosofía? Estas preguntas fueron</p>	<p>didáctica, igual al dominio en el momento de exponer pero se ve interés y esfuerzo.</p> <p>10.01. Los estudiantes estuvieron receptivos a los acuerdos propuestos, además a ello, en el momento de hacer la actividad de las preguntas participaban sin prejuicio, independientemente que la respuesta no fuera lógica o tan acertada. Durante la sesión hubo participación de los estudiantes quienes a algunas preguntas que se iban suscitando en la clase para la construcción del conocimiento. En el momento de realizar la participación con el objeto traido, se evidenció participación en algunos conceptos y tener más claridad en lo que se iba a hablar o decir del objeto seleccionado. Algunos se les facilitaba la participación otros se limitaban a decir y yo que digo?</p> <p>10.02. Los estudiantes estuvieron receptivos a los acuerdos propuestos, además a ello, en el momento de hacer la actividad de las preguntas participaban sin prejuicio, independientemente que la respuesta no fuera lógica o tan acertada, las respuestas de algunos jóvenes fueron muy acertadas evidenciando un poco más de argumentos filosóficos. Durante la sesión hubo</p>	<p>descubre talento y creatividad.</p> <p>10.01. Existen muchos vacíos en cuanto a la filosofía concierne, en el sentido, que no se tiene claridad en el concepto como también para algunos es sólo una ciencia que busca estudiar el comportamiento humano. Es evidente que muchos alumnos se abren a la participación de la clase y comprenden conceptos pero hay algunos pocos que no demuestran interés y demuestran pereza para pensar y emitir un juicio.</p> <p>10.02. En este grado, los conceptos de filosofía son un poco más claros, algunos estudiantes, en el momento de responder las preguntas lo hicieron de manera clara y con juicios un poco más profundos, muestran la filosofía como una actividad íntimamente humana y la importancia de la misma para profundizar en los conceptos. La participación es muy dinámica pues se preocupan por responder con claridad, profundidad y raciocinio. Hace falta más claridad en el autor de las frases que ellos enuncian.</p>	<p>¿Qué pasó con la filosofía de años anteriores que no aclaró la definición de su concepto?</p>	

DIARIO DE CAMPO - Microsoft Excel

H14 10.01: Me pregunto cómo poder generar interés por la clase, o más que interés generar compromiso. 10.02: Cómo lograr que algunos rompan con la timidez para participar y argumentar sus respuestas.

UNIVERSIDAD SANTO TOMAS PRIMER CENSO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA		DIARIO DE CAMPO PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS				ACREDITACIÓN DEPARTAMENTO DE LA U.S.T.
Institución o comité: Institución Educativa "Antonio Baraja"		Docente en forma: Jose Yoalber Velasco - Oscar Julián Guerrero Supelano - Juan Carlos Pedreros		Grupo Académico	10.01 y 10.02 Filosofía	
SESIÓN	INFORMACIÓN BÁSICA	DESCRIPCIÓN	ANÁLISIS	REFLEXIÓN	CUESTIONAMIENTOS	
2	Temática: Filosofía Antigua Fecha: 20 y 23 de Octubre	<p>algunos trabajos que venían desde otros respectivos escritos, se inició este momento haciendo un recordio por los filósofos de la antigüedad. En la conclusión de la sesión se mostraron los ritos realizados por los estudiantes a algunos se apropiaron de alguno haciendo una comparación o mejor, en qué canción, cuento, obra, etc. se puede evidenciar esta filosofía.</p> <p>10.02. Esta segunda sesión da inicio, como el curso anterior, en el patio de la institución. Los estudiantes se sientan sus sillas, se ubican en círculo y en un primer momento miran hacia el exterior del círculo fijándose en el algún elemento que les llame la atención. A la cuenta de tres, los estudiantes se dieron vuelta y se ubicaron hacia el interior del círculo para luego compartir sobre que les llamó la atención, que les asombró, que recordaron ritos, qué preguntaban, que les llama la atención ahora. Seguidamente, nos dirigimos al salón para hacer un recordio por los filósofos de la antigüedad. La</p> <p>10.01. Esta sesión se inició en el salón de clases, una vez reunidos todos, se presentaron al curso imágenes de seres mitológicos, que algunos conocían, y otros no tan conocidos. Luego se mostraba una imagen de carácter religiosa para resaltar que el estudio de Dios era lo característico del medioevo. Posteriormente, se eligieron algunos filósofos de esta época: San Agustín, Duns Scotto, Guillermo de Ockham.</p>	<p>tema con más participación, cuando en la clase participan, preguntan y generan debate. demuestran más claridad en el momento de realizar sus trabajos y evidencian con capacidad de síntesis lo aprendido. Además, se realizaron mejores paralelos entre la filosofía propuesta por los filósofos antiguos y algunos escritos, cuentos, frases, canciones.</p> <p>10.01. Entre recepción por parte de los estudiantes, además, de buena participación especialmente en el momento introductorio a la sesión. Faltó más trabajo en el momento de exponer. Existen exposiciones muy pobres, sólo se lee y se repite pocas o creatividad.</p> <p>10.02. Se evidencia compromiso con el área de parte de los estudiantes, además, en el momento de presentar las imágenes los</p>	<p>visibilizar que esta sesión se puede evidenciar que los estudiantes poseen un conocimiento previo bastante amplio, hasta el punto que la clase se tornó participativa y dinámica pues se construyó entre todos el conocimiento y los conceptos.</p> <p>10.01. Se presentaron exposiciones muy pobres, los estudiantes se limitan sólo a leer, a pararse frente al salón sólo a mantenerlo que llevan escrito pero no se evidencia el estudio ni la investigación. No vi una propuesta llamativa o creativa frente a lo que se les había pedido o sugerido. Académicamente este es un grupo difícil.</p> <p>10.02. Me llama la atención cómo los</p>		