

DIRECCIÓN GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**LA DIDÁCTICA DE LA FILOSOFÍA EN EL BACHILLERATO GENERAL
UNIFICADO EN EL ECUADOR. UN ENTRAMADO TEÓRICO**

AUTOR

Limber Reinaldo MOREIRA ZAMBRANO

TUTORA

Dra. Marina POLO DE REBILLOU

Caracas, Junio de 2022

DIRECCIÓN GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

LA DIDÁCTICA DE LA FILOSOFÍA EN EL BACHILLERATO GENERAL
UNIFICADO EN EL ECUADOR. UN ENTRAMADO TEÓRICO

AUTOR

Limber Reinaldo MOREIRA ZAMBRANO

TUTORA

Dra. Marina POLO DE REBILLOU

Caracas, Junio de 2022



UNIVERSIDAD CATOLICA ANDRES BELLO
Urb. Montalbán - La Vega - Apartado 29068
Teléfono: 407-42-68 y 407-42-69 Fax: 407-43-52
Estudios de Postgrado

ACTA DE EVALUACIÓN DE PRESENTACIÓN Y DEFENSA DE TESIS DOCTORAL DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Nosotros, Doctores **Marina M. Polo de Rebillou** (tutora), **Betsi Josefina Fernández** y **José Luis Da Silva Pinto**, designados por el Consejo de Postgrado el día **veintiún** de **junio** de **dos mil veintidós**, para conocer y evaluar, en nuestra condición de jurado, la Tesis Doctoral *“La didáctica de la Filosofía en el Bachillerato General Unificado en el Ecuador. Un entramado teórico”*, presentado por el ciudadano **Limber Reinaldo Moreira Zambrano**, N° de cédula de ciudadanía: 1306911171 y pasaporte: A6592289, para optar al título de **Doctor en Educación**.

Declaramos que:

Hemos leído el ejemplar de la Tesis Doctoral que nos fue entregado con anterioridad por la Dirección del Postgrado de Humanidades y Educación.

Después de haber estudiado dicho trabajo, presenciamos la exposición del mismo, el día **dos** de **agosto** de **dos mil veintidós**, a través de la cuenta de la plataforma ZOOM institucional de la Universidad Católica Andrés Bello, donde el doctorando **Limber Reinaldo Moreira Zambrano** expuso y defendió el contenido de la tesis en referencia.

Hechas por nuestra parte, las preguntas y aclaratorias correspondientes y, una vez terminada la exposición y el ciclo de preguntas, hemos considerado formalizar el siguiente veredicto:

APROBADO

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
ESTUDIOS DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
CARACAS

Hemos acordado calificar la presentación y defensa de la Tesis Doctoral con veinte (20/20) puntos.

Las razones que justifican la calificación son: a) el trabajo posee elementos fundamentales para la docencia de la Filosofía; b) permite profundizar tanto en el campo de los docentes, como en el gerencial - administrativo en relación al plan de estudio y c) el abordaje metodológico es claro y consistente, y puede ser referencia útil a otros doctorandos.

En fe de lo cual, nosotros los miembros del jurado designado, firmamos la presente acta en Caracas, al **dos (02)** día del mes de **agosto** de **dos mil veintidós**.


Marina M. Polo de Rebillou
C.I. 3.144.452


Betsi Josefina Fernández
C.I. 6.426.785


José Luis Da Silva Pinto
C.I. 6.145.259

ÍNDICE GENERAL

	pp.
LISTA DE TABLAS	iv
LISTA DE FIGURAS	v
RESUMEN	vi
INTRODUCCION	1
CAPÍTULO	
I PROBLEMÁTICA DEL ESTUDIO	
La enseñanza de la Filosofía un conocimiento interdisciplinar.....	4
Entramado epistemológico.....	4
Línea de Investigación y Propuesta Investigativa.....	6
Describiendo la Situación Problemática y Acercándome a la Realidad.....	8
Contexto Investigativo General.....	8
Contexto Escolar.....	11
El autor como docente de Filosofía en este contexto.....	13
Focalizando el problema.....	16
Objetivos de la Investigación.....	25
Objetivo General.....	25
Objetivos Específicos.....	26
Justificación de la Investigación.....	26
II MARCO TEÓRICO	
Antecedentes de la Investigación.....	28
Recorriendo lo investigado.....	28
Aproximación a la construcción de las bases conceptuales.....	47
Currículum en Bachillerato: Miradas en el Pensamiento Filosófico.....	47
El adolescente, ente clave y motivo de la enseñanza filosófica en el BGU.....	54
La Didáctica de la Filosofía.....	58
Desarrollo del Pensamiento crítico para estudiar Filosofía.....	61
El docente de Filosofía.....	63
El problema del aprendizaje de la filosofía.....	66
III METODOLOGÍA	
Diseño y Método.....	74
Sujetos de la Investigación.....	76
Técnicas e instrumentos para la recolección de los datos.....	76
Procedimiento para la Interpretación de la Información.....	80

		p-p
	Proceso de Categorización y Codificación.....	80
	Triangulación.....	81
	Generación del Entramado Teórico.....	82
IV	DESCUBRIMIENTOS	
	Presentación e Interpretación de la Información.....	83
	I Fase: Categorización/Codificación.....	83
	II Fase: Interpretación y Análisis de las Categorías.....	109
	III Fase: Triangulación de la Información.....	182
V	ENTRAMADO TEÓRICO	
	LA DIDÁCTICA DE LA FILOSOFÍA EN EL BACHILLERATO	
	GENERAL UNIFICADO EN EL ECUADOR	
	Esbozo Introductorio.....	212
	Propósitos del Entramado Teórico.....	214
	Sentido Contributivo Integral.....	230
	Macroconceptos Construidos en la Generación del Conocimiento...	232
	Eje Ontológico.....	241
	Eje Epistemológico.....	243
	Eje didáctico.....	244
	Eje filosófico.....	246
VI	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	
	Conclusiones.....	256
	Recomendaciones.....	264
	REFERENCIAS	267
	ANEXOS	281
	A SOLICITUD DE PERMISO.....	282
	B CALIFICACIONES.....	284
	C COMPOSICIÓN FOTOGRÁFICA.....	289
	 RESUMEN CURRICULAR.....	 292

LISTA DE TABLAS

TABLA	pp.
1 Matrícula Escolar Unidad Educativa “El Carmen” (2019).....	12
2 Malla Curricular de Bachillerato General Unificado.....	48
3 Actor Social A: Profesor de Filosofía Uno.....	84
4 Actor Social B: Profesor de Filosofía Dos.....	91
5 Actor Social C: Profesor de Filosofía (Introspección).....	96
6 Grupo Focal 1. Estudiantes de Filosofía. G1. (Vía Zoom).....	103
7 Grupo Focal 2: Estudiantes de Filosofía. G2. (Vía Zoom).....	106
8 Categoría: Concepciones del Docente. Subcategoría: Poca Dotación de Recursos por Parte del Estado.....	182
9 Categoría: Concepciones del Docente. Subcategoría: Expectativas del Docente no Cumplidas.....	184
10 Categoría: Concepciones del Docente. Subcategoría: Aumentar la Carga Horaria de la Asignatura.....	187
11 Categoría: Didáctica de la Filosofía. Subcategoría: Prioridad en el Uso del Internet.....	189
12 Categoría: Didáctica de la Filosofía. Subcategoría: Característica Curricular de la Asignatura Filosofía.....	192
13 Categoría: Didáctica de la Filosofía. Subcategoría: Ensayar el Pensamiento Crítico.....	195
14 Categoría: Procesos de Aprendizaje. Subcategoría: Estrategia Utilizada no Alcanza el Aprendizaje.....	199
15 Categoría: Procesos de Aprendizaje. Subcategoría: Razonamiento, Discusión, Argumentación, Reflexión.....	201
16 Categoría: Procesos de Aprendizaje. Subcategoría: Poca Motivación del Proceso Enseñanza-Aprendizaje.....	203
17 Categoría: Opinión del Estudiante. Subcategoría: Falta de Material de Lecturas.....	205
18 Categoría: Opinión del Estudiante. Subcategoría: Necesidad de Mayor Participación.....	207
19 Categoría: Opinión del Estudiante. Subcategoría: Crear Conceptos Propios.....	209

LISTA DE FIGURAS

FIGURA		pp.
1	Eventos del Pensamiento Filosófico.....	51
2	Aprendizaje de la Filosofía en Bachillerato.....	69
3	Proceso de Categorización y Codificación.....	81
4	Categoría: Concepciones del Docente y sus Subcategorías.....	125
5	Categorías Intermedias de la Categoría: Concepciones del Docente.....	126
6	Macroconceptos de la Categoría: Concepciones del Docente.....	127
7	Categoría: Didáctica de la Filosofía y sus Subcategorías.....	154
8	Categorías Intermedias de la Categoría: Didáctica de la Filosofía.	155
9	Macroconceptos de la Categoría: Didáctica de la Filosofía.....	157
10	Categoría: Procesos de Aprendizaje y sus Subcategorías.....	169
11	Categorías Intermedias de la Categoría: Procesos de Aprendizaje.	170
12	Macroconceptos de la Categoría: Procesos de Aprendizaje.....	171
13	Categoría: Opinión del Estudiante y sus Subcategorías.....	179
14	Categorías Intermedias de la Categoría: Opinión del Estudiante...	180
15	Macroconceptos de la Categoría: Opinión del Estudiante.....	181
16	Didáctica para Filosofar.....	216
17	Características Curriculares de la Filosofía de Bachillerato.....	221
18	Uso de Internet en la Didáctica.....	226
19	Macroconceptos.....	240
20	Entramado Teórico Sobre la Didáctica de la Filosofía en el Bachillerato General Unificado en el Ecuador.....	250

**LA DIDÁCTICA DE LA FILOSOFÍA EN EL BACHILLERATO GENERAL
UNIFICADO EN EL ECUADOR. UN ENTRAMADO TEÓRICO**

Autor: Limber Reinaldo MOREIRA ZAMBRANO

Tutor: Dra. Marina POLO DE REBILLOU

Mes y Año: Junio 2022

RESUMEN

Esta investigación centrada en el paradigma cualitativo interpretativo, de tipo fenomenológico apoyada en la hermenéutica, se orientó con el objetivo general de formular un entramado teórico adecuado a la didáctica de la Filosofía para el nivel de Bachillerato General Unificado, destinado a los estudiantes adolescentes del Ecuador, en este tramo final de la primera década del siglo XXI. El acopio de la información se recabó a través de la entrevista a profundidad, aplicadas a tres (3) docentes de filosofía en la Unidad Educativa “El Carmen” del Cantón El Carmen, Provincia de Manabí-Ecuador y dos grupos focales (G1 y G2) con la participación de seis (6) estudiantes, en cada grupo, cursantes del primer año de bachillerato general en el mismo contexto, vía Zoom. Esta información fue tratada en la I fase de categorización/codificación, II fase: interpretación y análisis de las categorías y la III fase: triangulación de la información. Los descubrimientos resaltan en la categoría: Didáctica de la Filosofía, las limitaciones en cuanto a las herramientas, métodos y estrategias adaptables a la realidad. El entramado teórico presenta el esbozo introductorio, propósitos orientadores, sentido contributivo integral, los macroconceptos: cambios curriculares, pedagógicos y didácticos, recursos, estrategias y métodos para fortalecer la didáctica, pensamiento crítico aplicado a problemas contextuales, uso de las tic para interacción y motivación del aprendizaje, efectividad del método de análisis para buen uso del tiempo, los cuales se erigen sobre los ejes: ontológico, epistemológico, didáctico y filosófico. Entre las conclusiones se tiene que la didáctica utilizada por los docentes, presenta debilidades en cuanto a los recursos innovadores con poco desarrollo del autoaprendizaje y el pensamiento crítico. Se recomienda, entre otras sugerencias; implementar una didáctica que rompa con el hábito de aprender de memoria, así como fortalecer el método socrático aplicado a problemas de la realidad y el apoyo institucional en cuanto a materiales tecnológicos y suficientes textos de consulta.

Descriptor: Didáctica, Filosofía, Bachillerato, Educación Fiscal, Enseñanza y Aprendizaje.



Dirección General de Estudios de Postgrado
Área de Humanidades y Educación
Programa de Doctorado en Educación

THE TEACHING OF PHILOSOPHY IN THE UNIFIED GENERAL HIGH SCHOOL IN ECUADOR. A THEORETICAL FRAMEWORK

Autor: Limber Reinaldo MOREIRA ZAMBRANO
Tutor: Dra. Marina POLO DE REBILLOU
Mes y Año: Junio 2022

ABSTRACT

This research focused on the interpretive qualitative paradigm, of a phenomenological type supported by hermeneutics, was oriented with the general objective of formulating a theoretical framework suitable for the didactics of Philosophy for the Unified General Baccalaureate level, aimed at adolescent students from Ecuador. , in this final stretch of the first decade of the 21st century. The collection of information was collected through in-depth interviews, applied to three (3) philosophy teachers in the "El Carmen" Educational Unit of the Canton El Carmen, Province of Manabí-Ecuador and two focus groups (G1 and G2) with the participation of six (6) students, in each group, students of the first year of general high school in the same context, via Zoom. This information was treated in the I phase of categorization/coding, II phase: interpretation and analysis of the categories and the III phase: information triangulation. The discoveries stand out in the category: Didactics of Philosophy, the limitations in terms of tools, methods and strategies adaptable to reality. The theoretical framework presents the introductory outline, guiding purposes, integral contributory sense, the macroconcepts: curricular, pedagogical and didactic changes, resources, strategies and methods to strengthen didactics, critical thinking applied to contextual problems, use of ICT for interaction and motivation of learning, effectiveness of the analysis method for good use of time, which are built on the axes: ontological, epistemological, didactic and philosophical. Among the conclusions, the learning didactics used by teachers has weaknesses in terms of innovative resources with little development of self-learning and critical thinking. It is recommended, among other suggestions; implement a didactic that breaks with the habit of learning by heart, as well as strengthen the Socratic method applied to problems of reality and institutional support in terms of technological materials and sufficient reference texts.

Descriptors: Didactics, Philosophy, Baccalaureate, Tax Education, Teaching and Learning.

INTRODUCCION

En el Plan de Estudio de las Ciencias Sociales (2016) del Ecuador, de Bachillerato General Unificado, se señala que la asignatura Filosofía contribuye al perfil de salida del Bachillerato ecuatoriano por medio de tres aspectos: en primer lugar, la reivindicación del pensamiento filosófico latinoamericano, uno de cuyos motores esenciales es la búsqueda de la justicia y la liberación de sus pueblos. En segundo lugar, la valoración de la innovación como creatividad intelectual. En tercer lugar, por medio de la reivindicación y práctica de la solidaridad con base en el ejercicio de estructuras de argumentación lógica que combaten la creencia infundada, la falacia y toda forma sofística de razonamiento; esta solidaridad concebida como condición intrínseca del ser humano.

Los tres aspectos señalados, ubican necesariamente en un cambio de paradigma en cuanto a la forma de concebir y abordar los contenidos de la asignatura Filosofía, teniendo como partida que, dados los valores democráticos evidenciados a través de sus comportamientos y sistema de relaciones, tanto en el escenario institucional, como familiar y comunitario, se ha de concebir los marcos activadores filosóficos que los estudiantes deben practicar desde el pensamiento reflexivo y crítico, para así cumplir con las exigencias que impulsan los cambios curriculares formulados por el Estado, con miras a transformar la realidad.

El estado de la enseñanza de la Filosofía en el Bachillerato en el Ecuador, muy particularmente en la Unidad Educativa “El Carmen” del Cantón El Carmen, Provincia de Manabí, institución pública de la República del Ecuador, en la cual el investigador labora como docente de aula, se limita a la presentación oral de los contenidos, y las prácticas evaluativas se caracterizan por ser netamente memorísticas. No se crean espacios para la reflexión, menos aún, para el desarrollo de nuevas ideas. Dichas observaciones coinciden con autores como Pozzo y Martínez, 2018; Solbes y Torres, 2013; Correa, 2012; Díaz, 2012; Sarbach, 2005; Barta, 2003; Gómez, 2003; entre otros, así como de lo expuesto por algunos docentes y estudiantes, en conversaciones informales con el investigador, referidas más adelante

en este trabajo. Por tanto, la dinámica de enseñanza y aprendizaje ha de revisarse para producir un cambio sustancial, tanto en el hacer docente, como en el de los estudiantes, a partir de un enfoque constructivista, que fomente entre los estudiantes la metacognición para desarrollar el razonamiento crítico y reflexivo.

Partiendo de lo expuesto en la búsqueda de sustentar la problemática planteada, con miras a buscar alternativas innovadoras de la didáctica, en cuanto generar aportes con la finalidad de desarrollar un constructo teórico para reorientar la enseñanza de la filosofía en el nivel de Bachillerato General Unificado del Ecuador (BGU), esta investigación se estructura como sigue:

El capítulo I, presenta la problemática investigada, empezando con el entramado epistemológico, luego se describen los aspectos de la realidad de la enseñanza y aprendizaje en el BGU del Ecuador. Seguidamente, se focaliza el problema con las preguntas de investigación, y se enuncian los objetivos de la misma. Posteriormente, se presenta la justificación del trabajo.

En el capítulo II, se presenta el Marco Teórico del trabajo, empezando con los antecedentes de la investigación y se hace referencia a las bases teóricas del proceso investigativo. Se revisaron las políticas educativas vigentes en el Ecuador, en torno a la enseñanza y aprendizaje de la Filosofía, se exponen aspectos conceptuales sobre la Filosofía y la didáctica de esta disciplina en el nivel de Bachillerato en la República del Ecuador.

El capítulo III, refleja el camino seguido en el marco metodológico siendo una investigación cualitativa ubicada en el paradigma interpretativo, donde se buscó conocer la opinión de docentes del área de Filosofía, así como la de los estudiantes cursantes en el Bachillerato de la institución en estudio. Se explicitan las técnicas e instrumentos aplicados en la investigación, para el caso de los docentes las entrevistas y para el caso de los estudiantes los grupos focales.

Por su parte, el capítulo IV: descubrimientos, refiere la presentación e interpretación de la información, organizada en la I fase de categorización/codificación, II fase que comprende la interpretación y análisis de las categorías y la III fase, referida a la triangulación de la información.

En cuanto al capítulo V: entramado teórico. La didáctica de la filosofía en el bachillerato general unificado en el Ecuador, se estructuró en el esbozo introductorio, propósitos del entramado teórico, sentido contributivo integral y los macroconceptos creados en la generación del conocimiento: cambios curriculares, pedagógicos y didácticos, recursos, estrategias y métodos para fortalecer la didáctica, pensamiento crítico aplicado a problemas contextuales, uso de las TIC para interacción y motivación del aprendizaje, efectividad del método de análisis para buen uso del tiempo, los cuales descansan en el ontológico, epistemológico, didáctico y filosófico.

Respecto al capítulo VI: conclusiones y recomendaciones, se reflexiona en torno al cumplimiento de los objetivos formulados en el estudio, dando respuestas a las interrogantes formuladas.

Finalmente, se presentan las referencias y anexos que sirven de soporte a la investigación.

CAPÍTULO I

PROBLEMÁTICA DE ESTUDIO

La enseñanza de la Filosofía un conocimiento interdisciplinar

Entramado Epistemológico

Para introducirnos en la problemática estudiada me he permitido trabajar el entramado epistemológico siguiendo las ideas de Bunge (1999), quien planteó que el problema del conocimiento es todo un sistema de problemas y manifiesta que es necesario formularse primeramente cuál sería la interrogante señalando lo siguiente: ¿Cuál es el conocimiento que se quiere abordar en el problema de estudio? El mismo autor nombrado señala que lo primero es centrarnos sobre el problema, definirlo y caracterizarlo desde el conocimiento.

Así mismo, Márquez-Pérez (citado en Bascarán, 2019), menciona con respecto al objetivo de la investigación, que es necesario delimitar también el soporte epistemológico y ontológico de la misma, para garantizar el rigor metodológico que facilite la producción de conocimiento. En ese sentido, se llevó a efecto una aproximación a estos planos del conocimiento, permitiendo a la vez, identificar los métodos, técnicas e instrumentos, que posibilitaron la obtención de la información, a través de los actores sociales (docentes de Filosofía y estudiantes) que conformaron el estudio con una mirada intersubjetiva de la realidad, lo que además dio cabida a descubrir, interpretar y describir la realidad objeto de estudio.

El enfoque epistemológico, así como la precisión ontológica escogida, obedece a que ambas categorías forman parte de la Filosofía, área de conocimiento de esta investigación. El primero, trata sobre el conocimiento en sí, ante la pregunta acerca de cómo es la relación del sujeto cognoscente con la realidad cognoscible, mientras que el segundo se involucra con la naturaleza del ser, la existencia y la realidad, éste responde a la pregunta en torno a la naturaleza del contexto indagado, estas categorías constituyen bases medulares vinculadas al entramado implicado en la educación, como proceso de formación formal o no formal, destinada a desarrollar capacidades

intelectuales, morales y afectivas de las personas, de acuerdo con la cultura y las normas de convivencia de la sociedad a la que pertenecen.

Otro de los aspectos considerado en el estudio, fue la problemática curricular desde las teorías y sus prácticas, para arribar a la didáctica. Hechos significativos que dan lugar al conjunto de métodos aplicables para enseñar, ello; al tomar en cuenta que la práctica concretiza las actividades y procesos llevados a efectos en el contexto de las habilidades identificativas del docente o profesor. Este aspecto, fue sensible de investigar, tanto desde la didáctica general como en el escenario perteneciente al abordaje de la didáctica de la Filosofía en sí. Con respecto al docente, actor imprescindible para llevar a cabo un hacer didáctico, fue necesario investigar su formación, características, conocimientos didácticos y sus experiencias para asumir la labor de enseñar los aspectos de una disciplina teórica compleja como lo es la Filosofía.

Igualmente, se asumió el interés de conocer la perspectiva de los estudiantes de Bachillerato, en cuanto los aspectos motivacionales que les impactan en el quehacer de la cotidianidad de sus aprendizajes en el campo disciplinar filosófico, por lo que hubo que valorar sus características como adolescentes, las cuales por ser “sui generis”, requirieron ser tomados en cuenta para revisar los procesos asimilados en sus estudios de esta rama del saber, sus pensamientos y actitudes percibidas en el ejercicio de sus prácticas como aprendices.

Lo anteriormente señalado, se cumplió a través de diferentes escenarios, como son la revisión de las experiencias, las acciones, interacciones sociales, los tipos de comunicación, los procesos de aprendizajes, lecturas, así como consultas, las cuales constituyeron un sistema interrelacionado porque implicaron varios conocimientos y problemáticas articulados entre sí, entrelazados al conocimiento de la Filosofía, su enseñanza, al igual que el aprendizaje como problema central de investigación.

Siguiendo las ideas de Bunge (1976) se buscó a través de un enfoque heurístico, revisar la literatura existente sobre los conocimientos destacados en cada uno de los eventos indicados, tratando de ser amplios, sin exceder los temas para evitar ahogarse, en tanto, reconocer que “todo trabajo de investigación se funda sobre el

conocimiento anterior, y en particular sobre las conjeturas mejor confirmadas” (p. 16).

La investigación se ubicó en el paradigma interpretativo correspondiente al enfoque cualitativo, por cuanto, se buscó abordar los hechos en el mismo escenario de la realidad donde interactúan los actores sociales y el propio investigador, es decir, en los propios escenarios del Bachillerato de la Unidad Educativa “El Carmen”, particularmente en el área de desarrollo filosófico, donde se indagó sobre experiencias en los contextos de aprendizaje, a fin de captar e interpretar significados, evidenciar creencias, perspectivas e ir construyendo momentos epistémicos en el desarrollo del trabajo.

Línea de Investigación y Propuesta Investigativa

La presente investigación se enmarcó dentro de la línea de investigación del Doctorado en Educación denominada Currículum y Evaluación, la cual se concibe como un espacio de discusión amplio y plural, que incluye tanto el estudio de los modelos de la teoría curricular, como el de los cambios requeridos para la mejora del proceso de la educación, entre los cuales se encuentra el estudio de la didáctica, y con mayor precisión aquí, de la Didáctica de la Filosofía, tomando en consideración lo que plantea Paredes (2011) en la introducción del Plan de Estudio de Filosofía del Bachillerato General Unificado en cuanto a la asignatura:

Relegada, como ha sido, aquí y en otras latitudes de la región y el planeta, a causa del predominio de concepciones que, paradójicamente, son concepciones filosóficas y que privilegian el tratamiento de los “hechos”, el “dato”, lo “empírico”, posturas que se avienen muy bien con los requerimientos del sistema social dominante y con las iniciativas que priorizan la formación técnica y tecnológica, ligadas a los intereses de las empresas y el mercado. La Filosofía y, sobre todo, su ejercicio, se revelan, por todo ello precisamente, como imprescindibles, pero no como una disciplina centrada en la memorización de una lista de pensadores y sus ideas, sino de un conjunto de categorías filosóficas sobre tres ámbitos fundamentales del quehacer humano: la existencia individual, la existencia social y la inserción en el mundo; en síntesis, como un

conjunto de competencias necesarias para el desarrollo del trabajo teórico y para recuperar la capacidad crítica. (p. 263)

Con respecto a la relación entre contenidos filosóficos y didáctica de la filosofía, este mismo autor manifiesta la prioridad de una enseñanza que valore la condición argumentativa del aprendiz, lo que significa alcanzar experiencias en ese tipo de ejercicios para desarrollar las habilidades de pensamiento en los estudiantes que los ayuden a pensar, madurar las ideas, complementarlas con el sustento y respaldo teórico lo siguiente:

Es preciso, entonces, enseñar a pensar, a razonar, a argumentar. No es un proceso espontáneo. Muchas veces se cree que, porque el profesor argumenta en sus clases, esta habilidad se puede trasladar a los alumnos, casi por “contagio ejemplar”. No se puede, en fin, enseñar a pensar, a argumentar en el vacío, en abstracto, sin contenidos. Por lo mismo, es preciso trabajar en determinados temas o contenidos referenciales determinados, los cuales, por supuesto, se hallan en todos los aprendizajes. (Paredes, 2011, p.264)

En consecuencia, el dilema planteado por dicho autor favorece la inserción de esta investigación interdisciplinaria, dentro de la línea de investigación escogida, por la relación intrínseca que tienen la didáctica con los problemas teóricos curriculares, y los componentes básicos del currículum determinados en Kemmis (1988) y Stenhouse, (1979), cuando plantean la relación teórica – práctica del currículum y la enseñanza. Por otra parte, se caracterizó por una investigación educativa, tal y como la conciben los autores Ary, Jacobs y Raza. (1987), vale decir como la aplicación de la metodología de investigación en problemas netamente educativos, por lo cual interesó al investigador trabajar desde la postura cualitativa.

La presente investigación se situó en el ámbito de las ciencias humanas. Su naturaleza se define como práctica interdisciplinar por compartir con la psicología del adolescente y la psicología social, la comunicación educativa, la motivación escolar, entre otras. Desde el punto de vista de los resultados se situó en el campo de la Educación, su correlato en la Pedagogía, y más concretamente en la didáctica aplicada de la Filosofía.

Describiendo la Situación Problemática y Acercándome a la Realidad

Contexto Investigativo General

La dinámica de la sociedad, en términos de diversidad política, cultural, económica y educativa, se da a partir de intercambios de aprendizajes que proliferan a la par de las múltiples consideraciones emergentes en la cotidianidad (Blaquez, 2001; UNESCO, 2013, 2015 y 2016); hecho ante el cual se torna necesario flexibilizar el desarrollo curricular de la educación en Bachillerato, muy particularmente en el Ecuador, ya que desde sus lineamientos macros se asoma la resignificación formativa más allá de las aulas, en función de los requerimientos que trascienden las experiencias y vivencias sociales de los estudiantes, lo que supone hacer efectivo el ejercicio reflexivo de experiencias para producir decisiones y actuaciones que satisfagan plenamente las exigencias planteadas.

Es necesario citar en este espacio las pautas oficiales emitidas en términos de perfil del egresado del Bachillerato General Unificado, (BGU) enunciados en el Plan de Estudio de las Ciencias Sociales (2016) y muy principalmente para la asignatura Filosofía, las cuales rezan de la siguiente manera, copiado textualmente:

La Filosofía contribuye al perfil de salida del Bachillerato ecuatoriano por medio de, en primer lugar, *la reivindicación del pensamiento filosófico latinoamericano*, uno de cuyos motores esenciales es la búsqueda de la justicia y la liberación de sus pueblos. En segundo término, a través de la *valoración de la innovación como creatividad intelectual, es decir, como la capacidad para pensar y pensarse desde sus propias urgencias existenciales e identitarias* que, sin desmerecer los aportes del pensamiento universal, sino más bien enriqueciéndolo y adaptándolo a sus propias necesidades y demandas históricas, *promuevan nuevas vías de reflexión y análisis y, por ende, nuevas y creativas formas de comprender la realidad y transformarla. En tercer lugar, por medio de la reivindicación y práctica de la solidaridad con base en el ejercicio de estructuras de argumentación lógica que combaten la creencia infundada, la falacia y toda forma sofisticada de razonamiento*; solidaridad concebida como condición intrínseca del ser humano y no como simple y arbitraria opción o inclinación, que defiende los patrimonios culturales y naturales y se compromete con los grandes problemas humanos, individuales y colectivos, relacionados con la existencia personal, la sociedad, la naturaleza y el mismo pensamiento, en un marco que incluye

la perspectiva de género y el ejercicio filosófico aplicado al compromiso ciudadano, los desafíos del poder, la felicidad y el placer, cuestionando opciones solipsistas, superficiales y transitorias de prácticamente inmediata e interesada obsolescencia. (p.263)

Estos tres aspectos, nos ubican en un cambio en la forma de concebir y abordar los contenidos de la asignatura, los cuales estuvieron presentes para trabajar nuestra problemática, teniendo como partida inicial, que dados los valores democráticos evidenciados a través de sus comportamientos y sistema de relaciones, tanto en el escenario institucional, como familiar y comunitario, se concibieron los marcos activadores filosóficos que los estudiantes practicaron desde el pensamiento reflexivo, ante las exigencias que impulsan los cambios curriculares, formulados por el Estado, con miras a reorientar la realidad.

En este orden de ideas, es importante señalar que uno de los retos del siglo XXI (UNESCO 2016), es concebir la educación como ámbito de complementariedades funcionales que atinen a fortalecer las formas de pensar, hacer y sentir en la formación del ser, dado el contexto social de prácticas en el desarrollo de las potencialidades de la adolescencia y la juventud, para que esa madurez alcanzable en términos reflexivos apueste a los nuevos alcances de la formación para la vida, desde la transformación propuesta por el currículo.

Según Agudelo y Jaramillo (2017), todos los cambios curriculares necesarios, se afrontan con el fin de tomar decisiones acertadas para el bienestar personal y social, lo que obliga a las instituciones educativas y particularmente, aquellas que agrupan la educación de la adolescencia y la juventud, a formar a los ciudadanos para llevar a cabo de manera exitosa su ingreso al mundo real, que se caracteriza, por múltiples adversidades, obstáculos, barreras cognitivas, insuficiencia de recursos y experiencias vivenciales, ante lo cual es necesario que puedan prepararse a lo largo de sus aprendizajes formales.

La situación expuesta atañe a las transformaciones curriculares planteadas como señal de preocupación por los administradores de la educación. Tal como lo refiere Malone (2017), se busca ir orientando la expansión de nuevas oportunidades

de aprendizajes, que promuevan el desarrollo del pensamiento reflexivo ante el énfasis de superar los enfoques de estándares referenciados al plan de estudios, la evaluación y la misma estructura de la educación secundaria, para poder garantizar que los estudiantes dominen los conocimientos disciplinares, desarrollen habilidades generales como conocimientos lingüísticos, pensamiento crítico y reflexivo, para que además se puedan desenvolver adecuadamente más allá de las aulas.

Lo anteriormente expuesto, hace pensar sobre la dinámica de aprendizaje y enseñanza actual en el BUG en el Ecuador, lo cual ha de revisarse a profundidad y con sentido reflexivo en esa realidad -como en efecto se hizo- para producir un cambio sustancial tanto en el hacer del docente, como en las actitudes que refuerzan experiencias en los modos de argumentar, razonar y asimilar la realidad por parte de los estudiantes, tal como lo plantea Kumari (2014), se trata de enfocarse en esquemas constructivistas centrado en el papel de las actividades reflexivas de los actores del hecho pedagógico, sugiriendo además un modelo didáctico integrado al contexto. Complementariamente, Sedova, Sedlacek & Svaricek (2016), buscan recurrir a prácticas dialógicas, basadas en enfoques que fomenten entre los estudiantes la puesta en práctica de sus estrategias cognitivas y la metacognición para desarrollar el razonamiento.

En este mismo sentido, se han de reforzar las experiencias didácticas bajo enfoques que subyacen a la realidad de la enseñanza de la Filosofía en el Bachillerato en el Ecuador, se manifiesta totalmente diferente a lo planteado por los autores citados, puesto que las prácticas didácticas se limitan a la presentación oral de los contenidos, y las prácticas evaluativas se caracterizan por ser netamente memorísticas. No se crean espacios para la reflexión y menos aún para el desarrollo de nuevas ideas. (Avelino, 2015; Correa, 2012)

Considero, como docente e investigador en la educación del nivel de Bachillerato Unificado General (BUG), en el Ecuador, que en el marco distintivo de esta investigación siguió un rumbo propositivo de condiciones, argumentos y reflexiones profundas que conllevan a la puesta en escena de un modelo didáctico que hace factible la formación filosófica capaz de desarrollar en los estudiantes de

Bachillerato, sinergia de actuaciones equilibradas en el ser, convivir y pensar en torno a los problemas circundantes como seres con razonamientos críticos y reflexivos, orientados en sus propias dinámicas contextuales, apoyados por el recorrido de los aprendizajes respaldados en el hacer cotidiano dentro de las diversas formas de convivencia con los demás, con las cualidades específicas del sujeto situado frente a la vida junto a los otros, dentro de las implicaciones propias de la oferta curricular apropiada, tal y como se refleja en las normativas legales educativas del país.

Contexto Escolar

La Unidad Educativa “El Carmen”, se creó el 4 de agosto de 1970 como un colegio fiscal, en la Presidencia de la República del Dr. José María Velazco Ibarra, quien suscribe el Decreto Ejecutivo No. 190, mediante el cual se crea el Colegio en el recinto El Carmen, que se publica en el Registro Oficial No. 36 el 12 de agosto del mismo año. El plantel inicia sus labores el 17 de noviembre del mismo año, en una vieja casona de propiedad del señor Segundo Angulo, ubicada en la avenida Chone, con un rector-profesor, un secretario-colector, cinco profesores y 40 estudiantes.

A partir de esa fecha, la Institución ha sido un referente importante en la educación del Cantón. Su crecimiento y desarrollo como institución educativa se evidencia en la actualidad, ya que sirve a la comunidad carmelina. Actualmente posee una matrícula aproximada de 2.904 estudiantes, desde inicial hasta Bachillerato, ofertando los bachilleratos General Unificado en Ciencias y Técnico en Servicios, con figura profesional en Contabilidad; además, el Programa de Diploma del Bachillerato Internacional.

En su visión institucional, que especifica la Unidad Educativa El Carmen (2018), busca consolidarse como una “institución educativa referente de la región, formadora de bachilleres con mentalidad internacional, competentes para el mundo, cimentada en una educación integral, moderna, de calidad y calidez; con consciencia social, respetuosa de los derechos humanos y de la naturaleza”. (p.6). Ello, se refleja en la misión institucional, la cual manifiesta los fines siguientes:

...Una institución educativa que tiene como meta formar jóvenes

solidarios, informados y ávidos de conocimientos; desarrollando en ellos perfiles, habilidades, destrezas y competencias para contribuir a crear un mundo mejor y más pacífico, en el marco del entendimiento mutuo y el respeto intercultural; con una educación integral, de calidad y calidez, con valores morales y éticos, promoviendo el cuidado de la naturaleza, la justicia, la solidaridad y la innovación. (p. 6)

El principal propósito de la Unidad Educativa “El Carmen”, es servir a la población carmenense que se educa en él y desde esta perspectiva brinda un servicio de calidad y calidez, con una oferta educativa en los Niveles Inicial, Educación General Básica, BGU, Bachillerato en Ciencias, Bachillerato Técnico y Bachillerato Internacional. En la siguiente tabla 1, se da cuenta de la matrícula institucional.

Tabla 1. Matrícula Escolar Unidad Educativa “El Carmen” (2019)

Nivel	Subniveles	Matutina	Vespertina	Total
Inicial	Inicial 1	104		261
	Inicial 2	157		
Educación General Básica	Preparatoria	184		1919
	Básica Elemental	551		
	Básica Media	535		
	Básica Superior	000	649	
Bachillerato	BGU	635		819
	BT	184		
	Total 			

Fuente: Control de Estudio Unidad Educativa “El Carmen” (2019)

Como se puede observar en la tabla 1, los estudiantes objetos de este estudio, forman parte de aquellos actores sociales cuya dinámica formativa es representativa para desarrollar y multiplicar nuevos perfiles de pensamientos que avancen a través

de los que se encuentran estudiando en el BGU, y, más específicamente, aquellos inscritos en el año en el cual se imparte la asignatura Filosofía. Así, en primer año de bachillerato se identificaron 218 estudiantes, segundo año de bachillerato: 221 estudiantes en el año en el año 2019..

El autor como docente de Filosofía en este contexto

Soy docente egresado de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, que, en mi país, corresponde a la docencia directa de aula. Además abogado. Debo aclarar que nunca estudié Filosofía como carrera, sino como parte del pensum de la carrera de Educación. La filosofía siempre me llamó la atención y en el momento que se me dio la oportunidad de trabajar en esa área, fue la mejor opción en mi vida. Me siento identificado con los contenidos, así como con el desarrollo de la asignatura.

Cada día he ido aprendiendo en ese campo. De hecho, me he formado para dar lo mejor de mí a los estudiantes. Realizando cursos y talleres en el área de la docencia y pedagogía; sin embargo, me preocupa la didáctica del profesor de filosofía, pues, por la experiencia vivida, lo que se evalúa realmente, es la capacidad memorística, sin permitir que el estudiante piense por sí mismo, que reflexione, menos aún que analice, además las técnicas, métodos de enseñanza y en general la didáctica aplicada no cumplen las expectativas de trascendencia que exige nuevas oportunidades de crecimiento, desarrollo del discursos argumentativo y la reflexión permanente acerca de los hechos que transitan en la vida de cada uno de los estudiantes en su sistema de relaciones con el medio humano social y comunitario, frente a los problemas que emergen y requieren un nuevo perfil de este tipo de competencias para la resolución y presentación de alternativas pensantes.

Tengo cinco (5) años laborando en la Unidad Educativa El Carmen. Entré dictando la asignatura Filosofía de 1ero y 2do año de Bachillerato. Como docente aplico estrategias didácticas, cuya mayoría depende del diagnóstico que realizo al comenzar el curso, y tomando en cuenta los intereses y motivaciones de los estudiantes. Como docente observo que la filosofía se ha de administrar como una herramienta para la vida, por lo se ha de asumir más el dominio creativo de análisis y

reflexión en cada uno de los tópicos relacionados, en tanto es una forma de promocionar la curiosidad, investigación, búsqueda, la verdad y su cuestionamiento.

En el mismo orden de ideas y en el marco de la pandemia del COVID-19, estos elementos se interaccionan a través de las redes sociales, al adentrarnos en la tecnología de la educación con la implementación de estrategias digitales valoradas en el desarrollo de los aprendizajes. De este modo, utilizo como recursos dados en la virtualidad del conocimiento: el libro de texto, material didáctico multimedia que elaboro para trabajar con los estudiantes. Este apoyo en las TIC, me permite estar comunicado permanentemente con los estudiantes, en sus consultas, grupos de apoyo académico y reuniones virtuales, para enviar y recibir correos, enviar lecturas básicas de Filosofía. Busco despertar la consciencia en los estudiantes, para que sean críticos, creativos, reflexivos y analíticos, cuestión que requiere ser fortalecida en las prácticas, ejercicios complementarios, trabajos escritos, discusiones y círculos de estudio para el logro de mayor efectividad.

Al inicio de clase parto de los conocimientos previos que tienen los estudiantes. En el desarrollo de las clases, utilizo lecturas para que sean analizadas y compartidas en la conformación de equipos de trabajo, consulta a expertos y búsqueda de información en la Web, esos productos se llevan a debate en el aula. Igualmente, procuro fomentar en los estudiantes el pensamiento crítico, por considerarlo el más indicado para analizar, proponer y entender los elementos que se involucran en los aprendizajes. Ello, con el fin de llevarlos a la autoevaluación de sus propios avances en el momento indicado. Es por esta razón, que para mí la asignatura, objeto de este estudio, tiene énfasis en los aprendices, por su contextualización en lo referente al tema. Aplico pruebas orales y escritas de análisis y reflexión, para evitar que estudien de forma memorística.

Para mí, la finalidad de la asignatura, es ofrecer una vía para que los estudiantes razonen el porqué de las cosas, tengan bases para el conocimiento auténtico, contextualizado y, por ende, efectivo en el mundo actual. Busco que aprendan a pensar acerca de las diversas alternativas en la resolución de los problemas que acontecen en la vida diaria, que los lleve al reflejo de nuevas realidades abiertas al

conocimiento y el sentido de apoyo en los otros, en el marco de atender los procesos formativos que se exigen en la actualidad, como ciudadanos críticos, con valores democráticos, autónomos, capaces de interpretar y razonar cualquier situación y de expresar sus propios argumentos. Esto, por cuanto la filosofía es importante para el desarrollo del pensamiento crítico, puesto que de esta forma, pueden llegar a replantearse esquemas de la realidad social y humana frente a cualquier solución desde la mirada filosófica.

Creo que, más que enseñados, deben ser sometidos a la reflexión de los diversos contenidos temáticos, como por ejemplo; las definiciones conceptuales de: naturaleza, hombre, sociedad, Dios, cultura, ciencia, historia, vida, valores, lenguaje, razón, voluntad, acción, relacionándolos y contrastándolos con los perfiles expuestos por diversidad de pensamientos generados por filósofos y pensadores de los diversos tiempos socio-históricos. De esta manera, podrán reflexionar sobre ellos, de manera novedosa, con nuevas arquitecturas y discursos argumentativos. Cuando comienzo cada curso, insisto en que aprendan a contextualizar la filosofía, para que tengan interés en el porqué de las cosas, relacionen aspectos de la cotidianidad con el marco de la política educativa ecuatoriana del Programa del Buen Vivir.

Todo ello, es mi deber ser, pero en la experiencia de mi trabajo como profesor de Filosofía hay cuestiones gratificantes y otras no. Sobre las primeras, que se distinguen los hechos acerca del estudiante en las oportunidades y acceso al estudio de una disciplina que les resulta nueva como es la Filosofía, porque no la han cursado en Educación Básica. Resulta interesante y curioso, observar cómo reaccionan algunos estudiantes cuando descubren ciertas analogías de situaciones cotidianas con la Filosofía.

Entre las no gratificantes, observo poco interés, desmotivación en el alumnado, cuando me acotan que las clases son aburridas o cuando responden textualmente lo que dicen los libros de textos, sin análisis ni interpretaciones; cuando les faltan los recursos tecnológicos y equipos donde puedan hacer sus consultas a través de Internet. Todos estos elementos me impactan en la sensibilidad docente que requiere aplicar su didáctica con la disposición y disponibilidad de materiales accesibles a los

estudiantes y su grupo familiar. Ello me preocupa y de allí nace esta inquietud por indagar en torno a las condiciones que permitan lograr cambios en la enseñanza-aprendizaje de la filosofía o, mejor dicho, del filosofar.

Es posible que todos mis intentos no satisfagan a los estudiantes, por lo que resulta necesario idear estrategias didácticas variadas, acordes con el tipo de aprendizaje que domina en cada uno de ellos, sus preferencias y el modo de hacer motivante de la administración de contenidos del área que debidamente fundamentadas, para que de esta forma se pueda vincular más con la idea de argumentar con base para resolución de problemas.

Por ello, los docentes de esta disciplina del conocimiento han de estar actualizado, permanecer agrupado en círculos de discusión didáctica a través de las tecnologías. Por tanto, esta tesis doctoral me inspiró a seguir en ese camino constructivo porque además, me genera gran esperanza para estudiar, profundizar y fortalecer mi docencia, conocer mucho más la idiosincrasia del estudiantado de nuestra escuela, y sobre todo; poder compartir con mis colegas los hallazgos que surjan con su desarrollo a fin de contribuir con el cambio esperado.

La asignatura correspondiente en el Bachillerato General Unificado (BGU) tiene como ejercicio didáctico fundamental la entrega de lecturas muy densas y largas, que hacen que los estudiantes se sientan aburridos y cansados en clase. Por ello, les cuesta pensar críticamente, y lo que aprenden lo olvidan con facilidad, porque lo aprenden de forma memorística, sin el incentivo del conocimiento como práctica de vida, lo que les resulta poco atrayente a la hora de realizar sus experiencias inspiradoras de estos escenarios filosóficos.

Focalizando el problema

De lo anterior, se desprende la necesidad de construir un entramado teórico sobre la didáctica de la filosofía basada en y para el contexto multicultural del Ecuador, respetando las particularidades culturales y fomentando las capacidades reflexivas del adolescente. En esta orientación, es conveniente señalar que con la

nueva Reforma Curricular se intenta desarrollar el pensamiento crítico, como eje transversal, que debe estar presente en todas las asignaturas.

Realizar esta investigación condujo a neutralizar las debilidades que presentan los estudiantes en cuanto a su desenvolvimiento crítico y creativo, para luego formular pensamientos propios, resolver problemas de la vida cotidiana, investigar, y así mismo dejar atrás el “cumplir con la asignatura y aprobarla”. Desde luego, la experiencia enseña que hay un desajuste profundo entre lo plasmado en el documento ministerial y el resultado de la labor cumplida por los docentes y vivida por los estudiantes. Corroborando lo planteado por mí, Pozzo y Martínez (2018), en una investigación realizada en el Ecuador en torno a esta problemática, destacan lo siguiente:

Un problema actual que se manifiesta en el BGU está dado porque al ser una enseñanza orientada a desarrollar el nivel de conocimientos científico-tecnológicos, las habilidades, la inteligencia y el desarrollo cognoscitivo, por un lado y por el otro se transversaliza la formación de valores de forma distanciada a la formación del pensamiento científico, como si una no tuviera que ver con la otra. Es por esto que se plantea que aún se requieren nuevos procedimientos que permitan ampliar la formación integral de los estudiantes donde se aúna lo epistemológico y lo axiológico, pues el estudiante debe ser portador de valores humanos y asumir una actitud social de compromiso científico en las diversas facetas de su vida personal, familiar, profesional y actúe, por tanto, con una visión científico-valorativa. (p.14)

De hecho, en las conclusiones de la investigación manifiestan que las reflexiones de los estudiantes son insignificantes, ya que sólo demuestran el uso de un pensamiento mecánico y vetusto, que no se corresponde con las necesidades y demandas de la sociedad ecuatoriana de hoy, lo que da a entender que en términos de la Filosofía como dominio de distintas formas de pensar, discutir, argumentar y reflexionar, estas caracterizaciones deben ser parte de los aprendizajes para la vida.

Desde esta perspectiva, indagué de manera preliminar con algunos estudiantes y docentes de Bachillerato, para obtener datos que me condujeran a ratificar mi primer motivo de trabajo de investigación. Para ello, recurrí a una serie de conversaciones espontáneas con estudiantes y docentes de la Unidad Educativa “El Carmen”, ya

caracterizada. A tal efecto, entrevisté a un estudiante sobre ¿Cómo se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje en tu clase de filosofía? A continuación, lo que expresó:

Yo creo que, en esta materia de Filosofía, el docente debe ser más práctico, es decir tratar con ejemplos esos temas tan importantes, porque si no vamos a caer sólo en aprendernos esos nombres de los filósofos y agruparlos en escuelas de pensadores. Con esa forma sólo nos grabamos lo que nos van a pedir en los exámenes y con eso aprobamos la materia. *[Conversación informal con un estudiante (actor social 1) de primer año del bachillerato en el contexto del estudio].*

Al seguir interactuando con el alumnado del primer año de bachillerato de dicha Unidad Educativa, que cursa la asignatura Filosofía, se indagó acerca de sus vivencias implicadas en los aprendizajes discriminados por el profesor, ante lo cual, un segundo actor social mencionó que:

A veces me aburro y a veces me da sueño en esa clase, porque sólo permanezco en silencio, tratando de escuchar y entender de qué se expone en clase. Nos asignan temas que tenemos que exponer ante los compañeros y nada más ellos se lo aprenden. Otras veces, el trabajo es escrito, nada más se copia lo mismo que está en los libros y en internet y así aprobamos la materia. *[Conversación informal con un estudiante (actor social 2) de primer año del bachillerato en el contexto del estudio].*

En ese proceso interactivo entre el investigador y algunos estudiantes cursantes de la asignatura, pregunté a un tercer actor social, planteando: ¿Qué opinión le merece la asignatura Filosofía, si le gustaba y si la consideraba apropiada en la malla curricular del Bachillerato? A lo cual respondió:

Me gusta la asignatura Filosofía, creo que es porque también me gusta la Política, el maestro nos habló de La República de Platón, y yo lo relacioné con aspectos políticos, como la democracia, un sistema democrático, la Constitución, la Libertad y la Igualdad. Nos habló de Sócrates, haciendo referencia a tres aspectos básicos como son la virtud, la humildad y la templanza, por tanto, visualicé que quien nos debe gobernar debe reunir estos valores. Y así nos fue hablando de otros filósofos como Aristóteles y Descartes, y siempre lo voy relacionando con estos aspectos políticos, no sé si eso sea malo o sea bueno, pero así lo veo

yo. Y sí considero la asignatura Filosofía apropiada en los estudios de Bachillerato, por cuanto nos enseña a pensar, a trasladarnos a un mundo filosófico que nos ayuda a ser estudiantes críticos. *[Conversación informal con un estudiante (actor social 3) de segundo año del bachillerato en el contexto del estudio]*.

Partiendo de la concepción de este estudiante, en mi condición de investigador, le pregunté: ¿Cuáles son las estrategias que utilizó tu maestro de Filosofía para desarrollar esta asignatura?:

El profesor de Filosofía nos mandó a leer varios libros. Uno de ellos, fue la República de Platón y en clase conversamos sobre la lectura. Lo que pasa es que muchos estudiantes no quieren leer, se aburren de las clases, esperan que el docente trabaje con distintas estrategias que no sea solo lecturas, el maestro muchas veces se molestó porque no se hacían las lecturas y decía clase vista y va para el examen, por eso muchos compañeros salían aplazados. Pienso que las lecturas son buenas, pero no para estar señalando con el dedo: Juan ¿qué leíste? ¿Pedro qué entendiste? José, explícanos la lectura, y así va con cada uno de los estudiantes, por eso se aburren. Pienso que si en alguna ocasión nos pone a dramatizar a cada uno de los filósofos que manda a leer nos vamos a interesar más por la filosofía. *[Conversación informal con un estudiante (actor social 3) de segundo año del bachillerato en el contexto del estudio]*.

Además de los estudiantes, se entrevistó, a través de una conversación informal, a un docente de Filosofía de dicha Escuela, sobre lo que significa para él la clase de Filosofía, su relación con el pensamiento crítico y sus estrategias didácticas. Estos fueron sus comentarios:

Todas las áreas tienen relación para explorar el pensamiento crítico y a ello no escapa la Filosofía de Bachillerato, la cual busca que el estudiante adolescente explore todo un universo del quehacer filosófico, para reconocer a los pensadores más destacados de las diferentes épocas y sus aportes al conocimiento. De allí que la enseñanza de la filosofía sirva para formar ciudadanos críticos, reflexivos y autónomos, capaces de interpretar cualquier situación y de expresar sus propios argumentos.....En cuanto a las estrategias pedagógicas depende del diagnóstico que se realiza al curso, todo depende de los intereses y motivaciones de los estudiantes, lo que sí te puedo decir es que la lectura crítica permanente forma parte de mis estrategias. *[Conversación*

informal con un docente de Filosofía (actor social 4) de primer año del bachillerato en el contexto del estudio].

Otro docente de Filosofía intervino de manera voluntaria en nuestro conversatorio, cuando nos escuchó hablar sobre el tema y señaló:

Se enseña Filosofía no solo para que aprendan su historia, de las historias de los filósofos, se enseña también para que los estudiantes puedan pensar y reflexionar sobre la enseñanza de otras disciplinas, como lo son la historia, muy particularmente la historia de nuestro país, la matemática, la física, la biología o el arte, entre otras, para aprender de su origen y reflexionar sobre el contexto. Y enseñar la filosofía de cada una de estas disciplinas amerita distintas estrategias, como clases magistrales, lecturas crítico-reflexivas, conversatorios en el aula, elaboración de mapas mentales, elaboración de líneas de tiempo con los filósofos más destacados de todas las épocas, exposiciones, trabajos individuales y grupales. *[Conversación informal con un docente de Filosofía (actor social 5) de primer año del bachillerato en el contexto del estudio].*

De las respuestas de los estudiantes se consideran los siguientes puntos de interés:

Las exigencias del profesor sobre sus conocimientos o aprendizajes a menudo suelen ser listas de hechos aprendidos. Se trata más bien de respuestas breves, correctas o no, en función de lo solicitado en la información disciplinar, donde domina la memorización de contenidos.

La retroalimentación de los procesos, contenidos y perfiles de reflexión se caracteriza por ser limitada.

No se producen sugerencias que puedan enriquecer las ideas de sus iguales o que abran perspectivas hacia nuevas expectativas del conocimiento creativo e integrador. Lo que se preocupa son respuestas como: “las clases son aburridas” y “adormecen”.

No se ofrece espacios de reflexión para diversificar y enriquecer sus formas de abordar los problemas y producir decisiones acertadas de manera autónoma.

El trabajo docente vivido por los estudiantes se centra en una dinámica tradicional, sin permitir que el estudiante experimente en la vida cotidiana lo que va

aprendiendo, lo que evidencia falta de estrategias innovadoras y poca búsqueda para centrar su enfoque en el desarrollo de las competencias cognitivas-reflexivas que les permita asentar ese conocimiento para poder aplicarlo en su vida misma, en las maneras de afrontar los problemas y tomar decisiones acertadas, razonadas y creativas, de manera autónoma.

Igualmente, no se producen sugerencias que puedan enriquecer las ideas de sus iguales o que abran perspectivas hacia nuevas expectativas del conocimiento creativo e integrador.

Se percibe un trabajo docente descontextualizado, puesto que no se aprecia cómo se trabaja el currículo para que se torne flexible ante los hechos reales que deben ser abordados, según intereses y necesidades cognitivas representadas en experiencias propias de la vida real de un adolescente, activa, transformativa y en evolución constante.

Con respecto a las respuestas de los dos docentes, aunque a través de uno de ellos se visualiza el ideal de un docente con una didáctica innovadora, se observa una discrepancia entre lo planteado por los estudiantes y lo mencionado por este docente, puesto que los estudiantes reclaman una teoría relacionada con la práctica, mediante ejemplos, es decir la necesidad de contextualizar. Por otra parte, en cuanto a las estrategias didácticas, uno de ellos no hace énfasis en las mismas y menos aún señala cómo se desarrolla el pensamiento crítico en los estudiantes. La respuesta es muy vaga, puesto que lo deja “según el diagnóstico que se realiza en el curso” y a los “intereses y motivaciones de los estudiantes”. Sólo se menciona que se lleva a cabo una lectura crítica permanente.

Estos testimonios ponen de manifiesto la existencia de un problema que tiene varias aristas, los cuales fueron estudiados. Dicha situación no es nueva en Ecuador, ya que ha sido abordada, y hasta pareciera acentuarse.

Las fallas referidas por los estudiantes también nos alertaron sobre lo considerado por Solbes y Torres (2013), cuando plantean que el estudio de la Filosofía en esencia “se manifiesta en que la principal característica del pensamiento crítico es la duda, la sospecha, el escepticismo, aplicado a todo y, en particular, a los

discursos y acciones que reproducen y legitiman lo ya establecido” (p.64). Al no lograrlo, se corre el formar a unos autómatas mecanicistas.

Por otra parte, es importante destacar la redefinición de estos aspectos, enfoques y precisiones del aprendizaje, ideales para filosofar con los adolescentes, los cuales son ampliados por Correa (2012), en la expresión curricular de las instituciones educativas en Bachillerato, cuando las plantea como espacios de encuentro intergeneracional, fundados en la palabra, el pensamiento, el lenguaje y la reflexión, que ayudan a sentirse vivo en la identidad social y recuperan la promesa de cambio y emancipación, como discurso filosófico que construye las condiciones significativas de sentidos y propósitos emergentes, mediante la activación de nuevos contextos didácticos que promuevan el valor de pensar y gobernar las propias vidas.

Complementariamente, Kisel (2016), cuando reflexiona acerca de los hechos que transcurren en nuestras instituciones educativas, con miras a asimilar nuevas estrategias y aspectos fundamentales para el aprendizaje en el área de dominio del pensamiento filosófico, en torno a la aplicabilidad y la relevancia de la Filosofía dentro y fuera de las aulas, plantea situaciones formativas como plataforma de autodeterminación, a la luz de los escritos filosóficos de Matthew Lipman, quien en 1971 , introducía en el mundo de la educación el Programa de Filosofía para Niños (FPN), para favorecer la búsqueda de significados pedagógicos sociales, comunicativos, humanos y reflexivos.

En estas condiciones, los estudiantes pueden abordar experiencias de transformación individual y social, al enfrentar los dilemas y rupturas del conocimiento y pensamiento reflexivo innovador, tornarse solucionadores de problemas complejos y buenos comunicadores, en la cotidianidad de sus actividades de la vida real, para adaptarse a la diversidad de situaciones con nuevas habilidades e ideas creativas, metacognitivas, de adaptabilidad social, empatía, curiosidad académica y de autodirección en la resolución de problemas.

A tal efecto, se resalta aquí el razonamiento que acerca de esta singularidad señala Creamer (2011), para quien el pensamiento intelectualmente disciplinado de analizar, conceptualizar, sintetizar, evaluar y aplicar la información recabada a partir

de la experiencia, observación, reflexión, razonamiento, comunicación, es la secuencia adecuada para el desarrollo del pensamiento crítico, que ajusta y flexibiliza sus formas de proceder, dando a su vez valor racional a las creencias y emociones. Además, la autora describe las capacidades inherentes a la selección de contextos de aprendizajes, teorías o filosofías, que permitan enfocar el pensamiento crítico, el análisis y el abordaje discutido de las necesidades, intereses y estilos particulares de hacer, sentir y pensar de los estudiantes, en el marco de la resolución de problemas.

En esta orientación, es importante señalar que diversos estudios, como el de Cubillos (1996), desarrollan reflexiones sobre la enseñanza de la filosofía, y plantean el estado actual de la enseñanza de la filosofía en los colegios colombianos, destacando que los docentes de Filosofía, en el Bachillerato Colombiano, en su mayoría eran licenciados en Ciencias Sociales o en otras disciplinas distintas a la filosofía, desprovistos en consecuencia de la preparación necesaria y suficiente para desarrollar su propio programa. Este hecho, los llevaba a acudir a los manuales como "tabla de salvación", convirtiendo el curso de filosofía en un curso informativo, enciclopédico y de mínima reflexión" (p.7).

En esta perspectiva, pareciera que la dinámica de un mundo cambiante y globalizado hace imprescindible la formación de ciudadanos con capacidad crítico-reflexiva para analizar, resolver problemas y proponer alternativas de solución a las diversas circunstancias que se les presenten. De allí que no se puede entender la filosofía fuera del hecho educativo, ni la educación lejos de una estructura filosófica. Correa (2012), investigadora ecuatoriana, sobre el particular plantea en la Introducción de su artículo sobre "La enseñanza de la filosofía y sus contribuciones al desarrollo del pensamiento":

...¿Por qué abordar un tema que ya parece haber sido resuelto? Al respecto es necesario realizar tres especificaciones fundamentales, la primera es la íntima relación que la filosofía tiene con la educación, la segunda tiene que ver con la necesidad de desarrollar el pensamiento filosófico dentro del proceso educativo y la tercera es la evidencia de una incipiente práctica educativa coherente con la teoría y con el mundo globalizado, pues la práctica educativa –sobre todo la ecuatoriana– sigue

manteniendo los modelos caducos de la educación bancaria, que en lugar de construir sujetos los destruye. (p.68)

Estas acotaciones, en el marco del presente proyecto, son importantísimas, porque plantean unas de las debilidades de la problemática que se quiere indagar en torno a la enseñanza de la filosofía. Por otra parte, la misma autora propone que “para comprender mejor la actualidad de la filosofía es necesario abordar lo que hemos identificado como los principales problemas de la sociedad actual: valores, conocimiento, alteridad, libertad y sentido de la vida” (p.71).

Desde el aspecto educativo, la autora citada, nos introduce a una parte imprescindible para este trabajo, como es el estudio de la relación entre Filosofía y educación, cuando mantiene que “no se puede entender la filosofía fuera del hecho educativo, ni la educación lejos de una estructura filosófica” (p.73). Nos invita a analizar cuál es la función de la filosofía dentro de la educación, cuando se quiere lograr el desarrollo del pensamiento. Además, añade que esa reflexión hay que hacerla dentro del complejo social, cultural y psicológico, y orientada “por medio del valor de la persona humana, para tomar decisiones que permitan su desarrollo y crecimiento”. (p.74)

Cuando reflexioné sobre esto me hice una pregunta ¿Cómo abordar el pensamiento crítico para hacer del pensamiento filosófico una forma de analizar, la vida, la sociedad, el ser? Esto me llevó a pensar que la respuesta es trascender las categorías biológicas, psicológicas, sociales y culturales que se han establecido, para entender la manera como una persona conoce, y en este caso ¿cómo conoce el estudiante de bachillerato? Se trata de percibir cómo el conocimiento de la realidad influye en el conocimiento del ser humano, procurando desarrollar un metaconocimiento y una conciencia que permitan la transformación de dicha realidad. Para ello, hay que entrar en el mundo del docente y del estudiante adolescente, lo que ratifica mi decisión de llevar a cabo esta investigación, desde el problema ontoepistemológico del conocimiento filosófico-pedagógico-metodológico para llegar a la reflexión y la discusión crítica y transformadora de la realidad didáctica de la

filosofía, tal y como se llevó a cabo en el desarrollo investigativo y explico en los siguientes apartados. A partir de todo lo anteriormente planteado, me surgieron las siguientes preguntas de investigación, las cuales permitirán aproximarme a la comprensión del problema:

¿Cuál constructo teórico, dentro de la relación filosofía y didáctica es necesario para poder sentar los lineamientos pertinentes para la enseñanza y aprendizaje del filosofar, con adolescentes del Ecuador, en este tramo final de la primera década del siglo XXI?

¿Cuáles son los procesos didácticos adecuados para la enseñanza de la filosofía en estudiantes de bachillerato?

¿Cuáles son las concepciones que poseen los docentes de bachillerato que dictan sobre el pensamiento crítico en la enseñanza de la Filosofía?

¿Cuáles son las estrategias didácticas que aplican los docentes de Filosofía en los estudiantes de Bachillerato?

¿Cuáles son las opiniones que tienen los estudiantes sobre la metodología aplicada por los docentes que dictan la asignatura de filosofía?

¿Cuáles son los procesos de aprendizaje que deben desarrollar los estudiantes cursantes de la asignatura de Filosofía de primer año de bachillerato?

De estas interrogantes se desprendieron los objetivos de la investigación, que por aproximaciones sucesivas se irán desarrollando y complementando a través del método a aplicar.

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Formular un entramado teórico adecuado a la didáctica de la Filosofía para el nivel de Bachillerato General Unificado, destinado a los estudiantes adolescentes del Ecuador, en este tramo final de la primera década del siglo XXI.

Objetivos Específicos

1. Considerar los procesos didácticos más adecuados para la enseñanza de la filosofía en estudiantes de bachillerato.
2. Determinar las concepciones que poseen los docentes de bachillerato que dictan la asignatura Filosofía sobre el pensamiento crítico.
3. Determinar las estrategias didácticas aplicadas por los docentes en la enseñanza de la Filosofía de Bachillerato.
4. Explorar sobre la opinión que tienen los estudiantes acerca de la metodología aplicada por los docentes en la asignatura de Filosofía y sus expectativas.
5. Determinar los procesos de aprendizaje que muestran los estudiantes en las clases de Filosofía.
6. Elaborar el constructo teórico pertinente para la didáctica de la Filosofía para el nivel de Bachillerato General Unificado del Ecuador.

Justificación de la Investigación

La adolescencia conforma una etapa de desarrollo, evolución y fortalecimiento de ideas, valores y experiencias significativas que demarcan aspectos notables de reflexiones tempranas, que se van instaurando en la mente humana al trascender en los comportamientos, decisiones y acciones, a la hora de actuar de manera eficaz en el abordaje y la resolución de situaciones problemáticas propias de este ciclo de vida. Luego, se va adquiriendo madurez y fortalezas en las formas de sentir, hacer y pensar acerca de los cambios devenidos, con la adquisición de competencias cognitivas y conductuales ante situaciones que exigen la intervención del pensamiento crítico.

Por lo tanto, este estudio contribuye a plantear herramientas teóricas didácticas destinadas a sentar las bases estratégicas adecuadas para hacer de los estudiantes de BGU unos sujetos capaces de reflexionar acerca de sus percepciones, vivencias y experiencias y, asimismo, de desenvolverse de manera adecuada dentro de su realidad social muy cambiante.

Dentro de este marco, llegar a dilucidar cómo se enseña la Filosofía a los estudiantes de BGU en el Ecuador y, en cambio, proponer cómo debería enseñarse es el desafío que se tiene con este trabajo, cuyos productos serían de gran valor para los docentes del área, ya que servirían de orientación metodológica adecuada para lograr el desarrollo de un pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes, enseñándoles a aprender a aprender en el aula y a lo largo de su vida, lo que incidiría de manera positiva en la calidad de la enseñanza de la Filosofía en el Ecuador.

Por otra parte, en el marco del Programa Doctoral en Educación de la Universidad Católica Andrés Bello, este estudio participaría de la construcción del conocimiento propio de la línea de Investigación Curriculum y Evaluación, en sus diversos elementos y condicionantes para generar y amplificar las miradas estratégicas en los esquemas de la formación y desarrollo curricular. La conveniencia de realizar esta investigación se muestra por las razones siguientes:

El trabajo implicó la comprensión del significado curricular de la didáctica de la filosofía en estudiantes de bachillerato, quienes presentan características personales específicas, polémicas y complejas para el aprendizaje del filosofar.

Permitió aproximarse a la realidad docente, desde la práctica de la enseñanza de la didáctica de la filosofía, para encontrar las fortalezas y debilidades de los actores implicados. Descubrió los elementos diferenciadores, aunque complementarios, que pueden ayudar a construir una metodología práctica para proponer cambios en el proceso didáctico y llegar a construir una propuesta que sea transformadora y vivencial. La información obtenida en este trabajo puede ser utilizada como parte de la transformación curricular propuesta por el Estado Ecuatoriano.

La aplicación del enfoque cualitativo ofreció la posibilidad de observar la realidad objeto de conocimiento, a través de la reconstrucción de los procesos didácticos y del surgimiento de nuevas maneras de enseñar, mediante la discusión colectiva entre los pares. Desde el punto de vista de la factibilidad, esta investigación fue posible gracias a la oportunidad de trabajar en el mismo contexto laboral donde se desarrollará la misma, además de contar con recursos propios y ayudas de la institución.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

Antecedentes de la Investigación

Se inicia este apartado con un conjunto de consideraciones, que constituyen un corpus de conceptos de diferentes niveles de abstracción articulados entre sí, formulado para orientar la forma de aprehender la realidad a estudiar. Para ello, lo he dividido en dos partes. La primera, dedicada a revisar todas aquellas investigaciones y artículos que se aproximan a la problemática sobre la didáctica de la enseñanza de la Filosofía. La segunda, incluye supuestos generales que formarán parte de la teoría sustantiva o conceptos específicos sobre el tema que se pretende analizar y constituye el conjunto de conceptos teórico-metodológicos que sustentarán la investigación a realizar.

Recorriendo lo investigado

El fenómeno orientador formativo implementado en la dinámica del desarrollo curricular, ha de cubrir las expectativas y el reflejo de mayores dominios cognitivos y conductuales, que permitan a los estudiantes ser cada vez más competentes en la evolución, madurez de las ideas y mejoramiento en las formas de pensar y hacer sus aportes eficientes, tanto desde el punto de vista personal, como social. En este orden de ideas, se han ubicado diversas investigaciones, nacionales e internacionales, que sin duda alguna son de gran utilidad para el presente proyecto de investigación.

Con este propósito, se consultó a García (2000), en su artículo titulado: Un Modelo Didáctico Alternativo para Transformar la Educación. El Modelo de Investigación en la Escuela. El autor presenta un modelo didáctico renovador, que pretende transformar la educación: el "Modelo de Investigación en la Escuela", asumido en el proyecto curricular "Investigación y Renovación Escolar". Destaca el autor que un modelo didáctico es una construcción, específicamente de esta misma

naturaleza, por lo tanto, constituye un tipo de conocimiento con una elaboración y con una lógica ciertamente peculiar.

Afirma el autor que el conocimiento didáctico es integrador, porque supone un nivel de elaboración diferente del nivel del conocimiento escolar (el conocimiento que se maneja en el contexto escolar y que se halla presente en los libros de texto, en el discurso del aula, en las interacciones alumno-profesor, etc.) y del conocimiento profesional (el conocimiento específico de los profesores como profesionales de la enseñanza), pero, a su vez, supone cierta incorporación de esos niveles de elaboración.

Desde la perspectiva del autor, el Modelo Didáctico de Investigación en la Escuela, como modelo que busca la integración y la complementariedad, se halla en constante reconstrucción, utilizando las conclusiones derivadas de la práctica, y se somete a críticas constructivas en relación con otros modelos. Intenta, en definitiva, contribuir a la construcción de un modelo alternativo para la educación, que hay que considerar no como algo acabado, sino como una meta cuyo camino constantemente se revisa y reformula a partir de la praxis, es decir, como fruto de la interacción entre la reflexión teórica y la práctica escolar y profesional.

Las aportaciones fundamentales de las teorías didácticas expuestas en el artículo en referencia, sirven de marco orientador al presente proyecto de trabajo doctoral, por cuanto se hace necesario abordar las teorías didácticas del modelo de investigación en la escuela y muy particularmente en las instituciones que ofrecen el nivel de Bachillerato en el Ecuador, contexto objeto del presente estudio. Al proponer el autor la didáctica como una perspectiva integradora lo supone como un nivel de elaboración diferente al conocimiento escolar y al conocimiento profesional o docente. El primero se caracteriza por ser aquel conocimiento que se aplica en el contexto escolar, se encuentra en los textos escolares, en el discurso del aula, en las interacciones alumnos- profesor. Y el segundo es el específico de los docentes, el cual supone una incorporación de otros niveles de elaboración (p.1.), lo que desemboca en una didáctica para la transformación y elaboración de un conocimiento estratégico. Para este autor:

Se convierte en un instrumento decisivo para comprender mejor la escuela e incidir en su transformación; la elaboración nuclear de este conocimiento es el modelo didáctico, que en el caso que nos ocupa se presenta con el carácter de modelo alternativo. (p.1)

Con respecto a la Didáctica, el autor citado señala elementos relevantes que me permitieron aclarar puntos de vista teóricos, entre los cuales se mencionan los siguientes:

La didáctica aún no ha podido resolver, como campo de conocimiento específico, la elaboración de sus propias "teorías".

Superación del problema entre ¿qué enseñar? y ¿cómo enseñar? Todo esto transmitido desde diferentes referentes como son los del conocimiento disciplinar relativo a los contenidos de enseñanza, el análisis de las concepciones o ideas de los alumnos en relación con dichos contenidos, la problemática social y ambiental.

Conectar la reflexión sobre el conocimiento escolar a la reflexión sobre el conocimiento del docente "experto en la disciplina". Lo que implica considerar de manera integrada el conocimiento del alumno y con el del profesor, y formular las propuestas curriculares desde la visión de los docentes y estudiantes en conjunto. Esto permitiría la revisión continua desde la puesta en práctica, la reflexión y la reformulación.

Desde estos referentes, García (2000), citando a Porlan (1993.p. 10), entiende la didáctica como "el conocimiento sobre cómo unas personas (los profesores) pueden ayudar institucionalmente a otras (estudiantes) a construir un conocimiento personal y colectivamente significativo (el conocimiento escolar)". Menciona, además, que la didáctica tiene sus problemas propios relacionados con otros campos de conocimiento, pero que ella tiene sus propias lógicas y fundamentos aportados desde la teoría general, y, por ser interdisciplinaria, posee un carácter práctico, intencional, teleológico y social, y por ende tiene un componente empírico y prescriptivo.

En síntesis, desde la perspectiva del autor, el Modelo Didáctico de Investigación en la Escuela, como modelo que busca la integración y la complementariedad, se halla en constante reconstrucción, utilizando las conclusiones derivadas de la práctica, y se somete a críticas constructivas en relación con otros

modelos. Intenta, en definitiva, contribuir a la construcción de un modelo didáctico alternativo para la educación, que hay que considerar no como algo acabado, sino como una meta cuyo camino constantemente se revisa y reformula a partir de la praxis, es decir, como fruto de la interacción entre la reflexión teórica y la práctica escolar y profesional.

Las aportaciones fundamentales de las teorías didácticas expuestas en el artículo en referencia, sirven de marco orientador al presente proyecto de Tesis Doctoral, por cuanto se hace necesario abordar las teorías didácticas del modelo de investigación en la escuela y muy particularmente en las instituciones que ofrecen el nivel de Bachillerato en el Ecuador, contexto objeto del presente estudio.

En esta misma dirección, Vásquez (2015), realizó una Tesis Doctoral titulada: Modelos Didácticos de los profesores de primaria para la enseñanza de las ciencias en escuelas públicas y de convenio de la UGEL. Su objetivo general fue “Comparar los modelos didácticos de los profesores de primaria para la enseñanza de las ciencias en escuelas públicas y de convenio, pertenecientes a la Unidad de Gestión Educativa Local 03 de Lima Metropolitana”. Si bien el nivel de atención no se precisa con el del Bachillerato, ocurre que las prácticas revisadas por los docentes resultaron ser de gran interés para este proyecto de investigación.

En primer lugar, nos interesa la consideración previa de observar la situación del Perú para el año 2000, cuando, en el Program for International Students Assessment (PISA), fue ubicado en el último lugar de los sesenta y cinco (65) países participantes. Eso hizo que el país promoviera un trabajo masivo para revertir la situación tan precaria de la enseñanza primaria, según el informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2014). Sin embargo, a pesar de las estrategias puestas en práctica, no hubo las mejoras esperadas.

Igualmente, en relación al paradigma o modelo didáctico que predomina en la práctica diaria de los docentes, no existen investigaciones y Vásquez (2015) citando a Pumacayo, (2009), señala que cada docente asume su práctica, de conformidad con su discurso teórico implícito, acorde a los distintos modelos didácticos, referidos como Tradicional, Tecnológico, Activista e Investigativo, y llega a evidenciar determinado

matiz en función a su experiencia acumulada, a sus vivencias como estudiante, a la influencia de su familia, a sus estudios pedagógicos realizados.

Es importante destacar que el trabajo presenta una amplia consulta sobre los modelos didácticos, los cuales se encuentran bastante detallados y sirvieron de base para la construcción argumentativa del trabajo de investigación desarrollado.

La metodología presentada es de corte cuantitativo y de nivel descriptivo. La finalidad fue recoger información, haciendo uso de dimensiones numéricas, con las cuales se identificó la tendencia en relación a los modelos didácticos asumidos por los profesores. Se trabajó con una muestra de 94 docentes, 64 pertenecientes a escuelas públicas y 30 a una escuela de convenio. Se utilizó el método descriptivo con diseño comparativo, aplicándose como instrumento un cuestionario sobre modelos didácticos en ciencias. Los resultados arrojaron que no existían diferencias significativas entre los modelos didácticos para la enseñanza de las ciencias de los profesores de escuelas públicas con los de las escuelas de convenio, pues ambos grupos desarrollan simultáneamente los cuatro modelos enunciados (tradicional, activista, tecnológico e investigativo).

Sobre la base de los resultados de esta Tesis Doctoral, se tomaron en consideración las principales dimensiones que caracterizan el proceso de enseñanza de los docentes, desde cómo conciben los docentes el desarrollo de los contenidos, los propósitos que orientan su quehacer en el aula, sus características metodológicas y las formas de evaluación que establecen, lo cual fue de gran relevancia su consideración en el marco de este proceso investigativo, pero, muy particularmente en la asignatura Filosofía de Bachillerato en el Ecuador.

Otro trabajo revisado fue la ponencia de Barta (2015), denominada ‘La importancia de la pregunta en la enseñanza filosófica y el desarrollo de un ‘oído filosófico’. Destaca la importancia, en el proceso de enseñanza, de reflexionar sobre la relación que se establece entre “el ‘contenido’ de lo que se enseña y la ‘forma’ como se enseña” (p.1). Barta (2015), citando a Cerletti (2008), afirma “que las posibles respuestas que se den a la pregunta por la definición de filosofía juzgarán cómo es posible su transmisión”, por lo que, en consideración de la autora, se

requiere repensar la relación que se da entre el “contenido” de lo que se enseña y la “forma” como se enseña” (p.1). Menciona, además, que contenidos y enseñanza no son aspectos autónomos, a pesar de que muchos plantean que primero se aprende alguna disciplina, y luego se adquieren herramientas para enseñarla. Lo recalca en los siguientes términos:

Es decir, durante el proceso de enseñanza, no sólo se transmiten contenidos sino una forma de enseñarlos y este es un aprendizaje constitutivo que se desarrolla a lo largo de los años de educación adquirida. Resultan inescindibles, entonces, ¿“contenido” y “forma” en el proceso de enseñanza-aprendizaje; y comprender y asumir esta relación intrínseca que se da de manera ineludible es importante al momento de tomar los roles de profesor. (p.1)

Es así como a través de esta manera de explicar el problema del contenido y de la enseñanza propone la capacidad de “afinar el oído”, para captar el instante en el que, durante el discurso, se dejan entrever esas cuestiones filosóficas, que permitirán desarrollar el sentido filosófico dentro de un diálogo que puede parecer, en principio, coloquial y poco especializado, para orientarlo y convertirlo en contenido específicamente filosófico.

Añade que, reservando tiempos de reflexiones filosóficas, es el momento preciso, con creatividad, para crear imágenes y conceptos, descubrir e indagar y, mediante prácticas dialógicas, enseñar a pensar. Manifiesta que son esos instantes cuando se debería escuchar a los estudiantes e indagar acerca de lo que piensan de los temas filosóficos propuestos. Recomienda la autora “dar el tiempo para que descubran de quienes son las ideas, pues poder detectar los contenidos filosóficos es necesario para arribar a una discusión filosófica”. (p.4) Todo ello es posible hacerlo, siempre y cuando surja durante el proceso de enseñanza y aprendizaje una verdadera discusión filosófica, en la cual el docente tenga disposición para atender el intercambio, el dialogo, en el cual no urge de puntualizar de antemano el contenido, sino que se está presto a lo que surge, brota y se dialogiza de tal manera que se lleve a cabo una construcción colectiva, que permite el desarrollo paulatino de ese “oído filosófico”. La autora, al respecto, acota lo siguiente:

De ahí que lo que podría llamarse “oído filosófico” o quien escucha filosóficamente, no pretende puntualizar de antemano el contenido, sino que está atento a lo que comienza a acontecer, entonces “eso” que acontece revela su propia condición para que, entre todos, pueda ser pensado. (p. 2)

Por lo que plantea la cuestión didáctica sería fomentar el proceso del pensar a través de la interrogante, para estimular la actividad y la capacidad reflexiva. Conversar, preguntar, responder, argumentar. Recalca que son las prácticas cotidianas las que deben mejorarse en el aula y añade que la pregunta sería el “dispositivo pedagógico”, para permitir a los estudiantes revelar sus propios contenidos de conciencia.

De esta lectura se destaca, como aporte a esta investigación, el trabajo de Matthew Lipman, (Ob.cit.), quien distingue tres grandes funciones de las preguntas:

1.- Buscan una información específica, o corrientes, porque ayudan a resolver cuestiones prácticas de la vida cotidiana.

2.- Corroboran un aprendizaje o inducen una respuesta. A este tipo de preguntas el autor las denomina “retóricas”, porque cumplen un papel discursivo más que de investigación. En general, el que formula una pregunta retórica (o inductiva,) ya conoce la respuesta que, al igual que para las corrientes, suele ser una información puntual.

3.-Interrogar sobre un asunto o experiencia. Lipman las designa como “filosóficas”, “indagatorias” o “de investigación”. Son preguntas que permiten abrir temas difíciles de resolver con datos informativos, no se agotan con una sola respuesta. Abren un diálogo en espiral.

La densidad de los autores citados por la autora abre un espectro para señalar en la propuesta una vía didáctica para la enseñanza de la filosofía. Para cerrar los aportes de la autora, extraigo esta interrogante que me parece de sumo interés para mi investigación:

“¿Cómo podría ser crítico un pensamiento que no se sustente en preguntas propias, que simplemente se conforme con lo dado?” (p. 4)

Otro autor revisado y que permite continuar con la reflexión didáctica fue Rousseau (2015), quien tituló su investigación *The role of reflection in integrating theory and practice in foundation phase teacher education*, presentada en la Stellenbosch University, Sudáfrica. Esta investigación buscó explorar el potencial que tiene la práctica educativa reflexiva en la formación de los futuros docentes, como una manera de integrar la teoría y la práctica docente en la búsqueda del pensamiento reflexivo entre ambas. Se intentaba que el docente revisara la razón de ser de su trabajo docente, tomando en cuenta el contexto en el cual se desempeña.

Desde el punto de vista metodológico se aplicó el enfoque cualitativo e interpretativo, por considerar que permitiría tener una mayor amplitud conceptual para lograr una mejor comprensión del problema estudiado. Se aplicó la técnica de la entrevista individual, así como la de los grupos focales. El proceso inductivo de la temática se analizó paso a paso, basándose en la teoría contextual en lugar de la constructivista.

Los hallazgos detectaron alta progresión por parte de los participantes en las comprensiones conceptuales sobre la relación entre la teoría y la práctica señalada en sus programas curriculares, así como sobre sus percepciones acerca de los propósitos educativos y convenciones de la práctica reflexiva en la formación. Estos temas y sus interconexiones permitieron observar los desafíos y esfuerzos que enfrentan los educadores para mejorar el aprendizaje a través de la práctica reflexiva.

Este trabajo de investigación toca temas como la brecha existente entre la teoría y la práctica, la dicotomía en los puntos de vista dispares de la naturaleza conceptual y los propósitos (qué y por qué) de los escenarios reflexivos. Se aplicó una investigación documental extensa, la cual contribuyó a la obtención de una riqueza de datos, que, unidos a las informaciones obtenidas de los entrevistados, desembocaron en cuatro temas. Estos fueron:

La existencia de una brecha teórica-práctica, que refleja una falsa dicotomía que se encuentra en el lenguaje de la educación.

Tanto los profesores como los estudiantes ostentan puntos de vista distintos sobre la naturaleza conceptual y los propósitos de la práctica reflexiva.

Los profesores como los estudiantes manifestaron opiniones distintas sobre el funcionamiento de la práctica reflexiva.

La comprensión de la práctica reflexiva en el docente, obliga a la necesidad de desarrollar un vocabulario y un marco explícito que ayude a los docentes y estudiantes a llegar a un acuerdo sobre los propósitos y procesos previstos con respecto a la reflexión práctica.

Los resultados del estudio son específicos a los contextos de las cuatro universidades investigadas. Sin embargo, los hallazgos contribuyen a una comprensión de los dilemas, desafíos y opciones que los formadores de docentes enfrentan cuando se implementa la práctica reflexiva en el desarrollo de diferentes contextos.

Este trabajo valioso por su riqueza conceptual deja a este proyecto la cantidad de referencias citadas de autores que han venido trabajando la problemática de la reflexión práctica, tales como Rolfe, Jasper y Freshwater (2011) cuando plantean que la reflexión es un proceso de pensar, imaginar y aprender a considerar lo que sucedió en el pasado, en comparación a lo que está sucediendo actualmente y plantearse qué hubiese pasado si las cosas se hubiesen hecho de otra manera y qué pueda suceder en el futuro.

Desde esta perspectiva se plantea que la práctica reflexiva no es más que un proceso mental y es una preocupación constante relacionarla con el conocimiento en un contexto de un proceso y aprendizaje activo versus un proceso estático.

Este trabajo otorga una contribución puntual a este proyecto debido al abordaje metodológico empleado, el cual permitió reconocer las distintas fases utilizadas por los docentes, para interpretar la integración entre la teoría y la práctica, como núcleo de los aprendizajes, en la conformación de equipos de tareas prácticas, discutidas en el eje de la cooperación organizada, que posibilita el desarrollo del pensamiento reflexivo, a través de la práctica crítica guiada por los profesores.

Otra investigación revisada fue la de Peery & Martin (2016), titulada: *Authentic Reflection for Experiential Learning at International Schools*, presentada en Hiroshima International School. Estos investigadores reafirmaron los requerimientos

de reflexión por parte de los estudiantes, asociados a sus escenarios con experiencias de aprendizajes, pues en la cotidianidad enfrentan muchos desafíos y si los docentes no implementan el pensamiento crítico de manera efectiva, es menos probable que aquellos internalicen sus lecciones, en términos de su aplicabilidad en sus relaciones sociales y familiares.

Metodológicamente se fundamentó en un estudio de casos múltiples, que aplica la teoría fundamentada. Se examinó la puesta en práctica de la reflexión sobre el aprendizaje experiencial, en seis escuelas de bachillerato en Turquía. Varios patrones surgieron en las escuelas, a partir de los cuales los autores desarrollaron un marco teórico, con respecto al tiempo y a la frecuencia de las reflexiones, los formatos y contextos para la reflexión y su retroalimentación.

Después de transcribir todas las entrevistas, trabajaron con un tercer investigador, para completar la primera ronda de codificación de los datos. Durante el primero y segundo nivel de análisis, se basaron en los principios de análisis de contenido cualitativo. Se concluyó que las respuestas indicaron que muchos estudiantes no comprenden la naturaleza y función de la reflexión. En lugar de reflexionar auténticamente sobre sus experiencias, simplemente contaron eventos como aspectos reproductivos de los aprendizajes.

La pobreza de las reflexiones de los estudiantes se debió principalmente a dos factores: las instrucciones proporcionadas por los asesores, además de los formatos y contextos en torno a los cuales los estudiantes estaban reflexionando. Los autores hacen una serie de recomendaciones para mejorar el proceso de reflexión en las áreas curriculares y ofrecen sugerencias para futuras investigaciones. En tanto, se alcanzan esfuerzos para integrar enfoques curriculares centrados en el alumno. Así, los docentes se enfrentan a una variedad de problemas en Turquía, con respecto a los apoyos y a la capacitación que den cabida a nuevas estrategias de enseñanza y aprendizajes centradas en el aprendiz, de abajo hacia arriba en los enfoques de instrucción.

La contribución de este estudio, a pesar de no ser la temática sobre la didáctica de la enseñanza del pensamiento reflexivo, presenta dos aportes significativos: el

primero, concerniente a la temática de la reflexión, como un hecho sustancial del docente en un proceso de reflexión social, y del estudiante como un proceso de profundización sobre su experiencia y su reacción en el acto de realizar el servicio social o comunitario a partir de la reflexión de su hacer. La segunda, y más importante, fue la metodología aplicada.

De hecho, siendo el propósito de la investigación desarrollar una teoría fundamentada para optimizar la “Reflexión auténtica” en el nivel secundario, se trabajó en seis escuelas secundarias en Turquía, las cuales desarrollaban programas especiales. Se desplegó un marco para guiar el análisis y la implementación de la reflexión auténtica. Esto dio como resultados un meta-análisis por parte de los docentes, que les permitió darse cuenta de lo que manifestaban los estudiantes sobre el proceso de reflexión, durante las entrevistas y grupos focales.

Los investigadores descubrieron dos temas importantes: el primero, que los estudiantes expresaron descontento con el proceso de reflexión y el segundo, relacionado con las causas del descontento de los estudiantes, quienes confirmaban los factores encontrados en la literatura de investigación, como: a) el momento de la reflexión, es decir el tiempo, b) el formato y contexto de reflexión, y c) las estrategias de asesoramiento e interacción para apoyar el proceso de reflexión. Estos factores son importantes para el presente proyecto de investigación, así como una serie de aspectos que fueron tomados en cuenta en la construcción de los aspectos teóricos conceptuales del presente estudio.

Otra investigación referida al pensamiento reflexivo fue la de Shaw, Kovalja & Suto (2018), titulada: *An exploration of the nature and assessment of student reflection*, presentada en Cambridge Assessment International Education. Allí se valora la reflexión como conjunto de habilidades transversales o competencias para la vida, las propias creencias, experiencias en el aula y más allá, para aprender de ellas, evaluadas en el ámbito educativo enfocado en el plan de estudios.

Metodológicamente, para la operacionalización del constructo “reflexión”, se sitúa en un estudio de caso. Se explora el papel de la reflexión en la evaluación, dentro de las perspectivas globales de la investigación, desde un programa de estudio

basado en habilidades, ofrecido por la evaluación de Cambridge, Educación internacional, que valora la reflexión como parte del currículo, para animar a los estudiantes a pensar y explorar perspectivas globales de investigación, asociadas al pensamiento metacognitivo y crítico, en la comprensión lectora. Se evaluaron los estudiantes desde tres componentes obligatorios: examen escrito, ensayo y proyecto de equipo.

Los autores encontraron que el desarrollo de individuos independientes y autorregulados se despliega como parte de las habilidades cruciales formativas para lograr seres capaces de colaborar y cooperar con otros. Los hallazgos indicaron que, en educación, es útil distinguir la auto-reflexión de la reflexión sobre otro material. Los estudiantes pueden reflexionar sobre su propio aprendizaje, que incluye experiencias personales, perspectivas, creencias y reclamaciones propias y de los demás. El material fue presentado como conocimiento fáctico.

Concluyeron que el éxito curricular, en este siglo XXI, es asegurar que los estudiantes tengan habilidades de pensamientos, conocimientos y competencias apoyadas a lo largo de la educación, al asumir la conceptualización clave de la reflexión dentro del desarrollo de los objetivos curriculares, en altos grados de circularidad académica, habilidades tanto en la auto-reflexión como en la reflexión de pensamiento que no siempre está alineado históricamente, como auténtica experiencia del estudiante y exigencia de claridad a los diseñadores de pruebas y desarrolladores administrativos del currículum.

La conexión interpretativa en ambas investigaciones se deja ver en las condiciones de estímulos efectivos desarrollados en el currículo, para adentrarse a la formación efectiva de las capacidades del estudiante con miras a reflexionar, reconocer y articular con precisión la mayor fortaleza en la solución de problemas, mediante el desarrollo necesario del pensamiento filosófico, crítico, condiciones que van más allá de repetir esquemas textuales, pues suponen analizar acerca de nuevas exploraciones, exponer sus puntos de vista, fortalecidos en la amplitud y profundidad añadida de argumentos pertinentes.

Otro trabajo revisado, tiene como autor a Alejandro Sarbach Ferriol, quien en su tesis doctoral, “¿Qué pasa en la clase de filosofía? Hacia una didáctica narrativa y de investigación”, realizada en la Universidad de Barcelona, en el año 2005, a través de una auto-reflexión, muestra un auto-concepto histórico de su trabajo como docente en el área de filosofía, reconociendo sus debilidades y fortalezas. La sinceridad que pone de manifiesto obliga a todos los profesores de filosofía, incluyéndome, a reflexionar sobre nuestro hacer docente. Me permito extraer algunas observaciones que el autor manifiesta sobre su experiencia:

Después de varios años de práctica docente como profesor de filosofía en BUP y COU (ahora Bachillerato), comencé a sentir la necesidad de revisar con detenimiento las formas, los contenidos y los resultados de mi trabajo en el aula. Durante los primeros cursos entendí las deficiencias y la insatisfacción con los resultados como inevitables, dado el carácter incompleto de mi formación y mi escasa experiencia como docente. Pero llegó un momento en el que observé que había rasgos básicos de mi práctica en el aula que permanecían sin modificar, y que los resultados continuaban siendo insatisfactorios, a pesar de la acumulación de experiencia y la realización de diversos itinerarios de formación. Reparé entonces que estaba, como habitualmente se dice, en crisis. Y que sacaba provecho de esta situación difícil o me sumergía en una rutina sorda a las demandas reales del aula, y comenzaba a construir estrategias de “supervivencia”. Identifiqué, en primer lugar, una situación paradójica, cuya única responsabilidad –y diciendo esto no quiero eludirla– no recae únicamente en los docentes, sino además es el resultado de un conjunto de factores institucionales que la hacen posible. La paradoja es la siguiente: mientras que es consustancial a la reflexión filosófica el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, las formas didácticas y los contenidos que suelen darse en las clases de filosofía promueven un aprendizaje memorístico y escindido de la realidad vital de los alumnos. Observé en la práctica de mis compañeros y en la mía propia, características de un modelo de enseñanza academicista o “bancario”, en el cual el docente “deposita” contenidos acabados en los alumnos, y éstos los reciben pasivamente, comprendiéndolos, o memorizándolos. Los resultados de la aplicación de este modelo se sitúan en la antípoda del pensamiento crítico y creativo. Esta última observación no puede ser considerada de manera absoluta. A pesar de su orientación contraria al desarrollo del pensamiento crítico la educación bancaria no puede impedir totalmente en el pensamiento de los alumnos la presencia de procesos creativos y la búsqueda de relaciones significativas. En todo caso, sólo pone trabas a su

desarrollo, y provoca, indirectamente, la búsqueda de estímulos críticos en ámbitos no escolares. (p.23)

Esta aguda reflexión despertó en mí la necesidad de continuar leyendo este trabajo, porque se ajusta perfectamente a mis inquietudes sobre el problema de la didáctica de la filosofía, así como a mi deber de introspección como investigador y docente de esta área. El autor menciona una primera inquietud acerca de cómo poner en práctica la formulación de los diseños curriculares de la asignatura de filosofía como la transmisión de un legado cultural, base de los valores y las formas de convivencia de nuestra sociedad, y el ejercicio, por parte de los alumnos, de habilidades reflexivas y críticas, mediante el uso de un pensamiento que se procura sea autónomo y responsable, cuestión que está planteada también en el diseño curricular de nuestro país, Ecuador.

El autor plantea lo siguiente "... la filosofía no se enseña puesto que, en alguna medida, ya se ha aprendido. Lo que sí quizá se podría es enseñar a filosofar bien o a filosofar mejor. Podríamos sustituir entonces la pregunta ¿es posible enseñar filosofía? por esta otra: ¿Cómo enseñar a filosofar mejor?" (p.27). Propone un cambio semántico, que modifica sustancialmente el abordaje de la problemática: "enseñar a filosofar." Esto supone la existencia de un saber, de un conocimiento previo, o de una habilidad que posee el estudiante o sujeto que aprende, y desemboca en una perspectiva "mayéutica" de la enseñanza de la filosofía, temática netamente didáctica. Al respecto, el autor manifiesta que:

Para que realmente haya aprendizaje estas actividades deben incluir tres áreas interdependientes: una experiencia histórica acumulada (aquella que se puede sintetizar un manual), un docente que la ha hecho propia y es capaz de utilizarla para recrearla de manera personal, y un discente que comparte esta recreación para desarrollar sus propias capacidades que, de manera previa y germinal, ya trae consigo al aula o al taller. (p.28)

Es importante destacar el discurso utilizado, académico sin ser excluyente claro, comprometido, sincero y sobre todo real, así como la metodología cualitativa etnográfica propuesta, importante aporte a mi futuro trabajo, cuyas características

más relevantes señalo a continuación. La observación participante, realizada con un protocolo abierto, con entrevistas a profundidad a siete profesores de filosofía de bachillerato. Igualmente, entrevistas grupales, bajo un protocolo mixto, en las cuales se observa un intercambio abierto, ahora dirigido moderadamente. Luego, un cuestionario escrito de manera individual, realizado a grupos de alumnos de los docentes entrevistados. Posteriormente, transcripción de las entrevistas, categorización, análisis e inferencia de conclusiones.

El análisis de los resultados de los docentes se valida con ellos mismos, no así el de los estudiantes, para lo cual se realizaron encuentros parciales con grupos reducidos de alumnos, que no coincidieron necesariamente con los alumnos entrevistados. El investigador llevó en práctica un diario personal y un diario de clase, el cual le permitió recoger información en pleno contexto y anotar todo aquello que le producía mayor información. Además, el trabajo, denso en cada capítulo, fue de gran utilidad para la construcción del modelo teórico de corte didáctico desarrollado en la presente investigación.

Por su parte, Agratti (2020) tituló su investigación doctoral: Educación, filosofía e infancias: una experiencia de práctica filosófica en la Escuela Graduada “Joaquín V. González” de la Universidad Nacional de La Plata (2008-2019) y sus efectos en la subjetividad docente, presentada en la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. El objetivo fue analizar los sentidos que fueron atravesando las experiencias de formación y también mostrar cómo éstas son capaces de interpelar de modo transformador, las concepciones de filosofía y de la enseñanza de filosofía en general.

En efecto, partió de caracterizar y problematizar distintas trayectorias docentes que producen diferentes conceptualizaciones de la enseñanza de la filosofía en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata. Analizó el sentido de la relación del/de la profesor/a-maestro/a de filosofía con la pregunta y el preguntar (se) a partir del trabajo de campo de la investigación. El problema concreto fue estudiar cómo se produce la práctica de la filosofía en la trama de los contenidos escolares y cómo esa práctica tensa la relación

con los saberes tradicionales de la escuela con especial foco en la subjetividad docente.

El problema de la didáctica de la filosofía en cuanto a la matriz que utiliza para llevar a cabo esta tarea, es eminentemente práctica dado que considera la presencia de la disciplina “Filosofía” desde sus propósitos generales, su lugar en los planes de estudios, los programas de la asignatura, la modalidad de la enseñanza, la metodología, los recursos didácticos y la evaluación. A partir de esta investigación se define uno de los principales problemas de la didáctica de la filosofía: los desafíos y debates pendientes en torno a cómo se institucionaliza la formación docente en Filosofía.

La metodología descriptiva documental abordada, recoge información en torno a las tensiones implícitas en las maneras en que se institucionaliza la formación docente en filosofía conforme se la conciba desde la orientación didactista, la orientación filosófico-didáctica o la orientación de fundamento. Por lo tanto, el análisis de la caracterización en cada una de las orientaciones es vista a precisar la forma en que se institucionaliza la formación docente en filosofía. En este orden de ideas, Agratti (2020) señala que:

La orientación didactista es considerada la más tradicional debido a que se sostiene como la única manera de pensar la formación docente en filosofía y se explica en cierto modo, la presencia de esta visión unidireccional de pensar el espacio de la formación de profesores/as en filosofía. Ello, ha tenido mayor impacto en las instituciones de enseñanza; de allí, su actualidad y su vigencia que se manifiesta aun hoy en los planes de estudio de algunos profesorados con el nombre de Didáctica en Filosofía, Didáctica de la Filosofía o Didáctica especial” (p. 40).

Dentro de estos hechos, se puede entender que las técnicas, métodos y orientaciones como manifestaciones propias de la enseñanza suponen el conocimiento de la disciplina para desarrollar los contenidos sistematizados que permitan a la filosofía, identificarse como una disciplina reflexiva del saber, es algo que se producen la cotidianidad de las estrategias planificadas que conllevan a reflexiones filosóficas en las actividades y procesos de la docencia. A la par el estudiante asume

sus aprendizajes de los contenidos con el uso de las técnicas aplicadas requeridas en la transformación del aprender haciendo.

Entre las conclusiones consideró que el espacio de formación para la enseñanza queda reducido a preparar a las/os estudiantes en la realización de las tareas planificadas y su efectividad atendida en la evaluación. Por lo tanto, recomienda organizar el contenido a enseñar, disponer de un conjunto de estrategias metodológicas para medir los aprendizajes de las/os alumnas/os mediante la selección de materiales y la elaboración de actividades específicas pensadas a partir de la disciplina.

El aporte significativo de este estudio a la actual investigación, fue que permitió la valoración del efecto filosófico-educacional y la repercusión que sostiene su estudio en el ámbito reflexivo de las nuevas realidades constructivas del estudiantado, a partir del cual se focaliza en el análisis de diversas alternativas discutidas y argumentadas en el carácter crítico de los problemas a fin de encontrar soluciones dadas en el marco de experiencias pedagógicas en el acto de filosofar, por lo que igualmente, se sitúa al docente en esa práctica innovadora con el respectivo impacto en los manuales creados por el filósofo-productor en la redacción de las narrativas y la producción de los materiales para el uso didáctico correspondiente.

Vale la pena destacar el artículo presentado por Paradas (2021) en Colombia, titulado: Enseñanza de la Filosofía en la Educación Media Colombiana. El objetivo planteado fue discutir algunos aspectos concernientes al papel del docente, en la enseñanza de la filosofía dentro del contexto de la educación media técnica colombiana. Allí, discutió aspectos concernientes al papel del docente en la enseñanza de la filosofía, su caracterización y estrategias utilizadas en el contexto de la educación media colombiana. Expone explicaciones en torno a la labor de la filosofía frente a los problemas del mundo, sus enseñanzas y otras interpretaciones y argumentos con respecto al aporte de la filosofía como forjadora del sujeto crítico.

En el mismo orden de ideas, acierta en cuanto a que la práctica de estas acciones, en el contexto de los problemas que se identifican en la educación de ese país, abren el debate, la discusión y crítica académica en el escenario de los asuntos

que se dilucidan como acciones del Ministerio de Educación Nacional colombiano, para la formación integral de los estudiantes, otorgando significancia a lo que debe ser el conjunto de reflexiones, modos de hacer y consideraciones abiertas a la discusión por parte de los actores sociales del medio escolar, representantes institucionales de la enseñanza y el aprendizaje, por lo que centra su interés en el perfil del conocimiento que adquiere el docente, para llevar a cabo, las acciones, esquemas de aprendizajes necesarios de fortalecer con los argumentos discutidos, en el área del conocimiento filosófico como fundamento y base de interpretaciones educativas que conlleven al estudiantado al desarrollo de su capacidad propositiva, crítica y reflexiva.

Metodológicamente, consideró una investigación de tipo documental, de modalidad teórica reflexiva, para ampliar y profundizar las concepciones, modelos de interpretación, cuyos sustentos formulen de manera sistemática la situación inherente al problema que sea de interés común de varios autores. Desde esta perspectiva, se planteó discutir aspectos referidos al papel del docente abarcando abarcó aspectos del área de filosofía en el ambiente de enseñanza, el marco legal que fundamenta la educación filosófica en ese país y las acciones de análisis necesarias de asumir en el contexto didáctico de esta disciplina en la educación media.

En atención a ello, siguió cuatro (4) fases en la investigación: preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa. Desde la fase preparatoria, se inició el proceso de lectura, escritura y reflexión, hasta lograr un conjunto de resultados y argumentos que fundamentara cada objetivo específico del estudio. Una vez estructurada las interrogantes y las concepciones generales de la investigación, se inició el trabajo de lectura, construcción de argumentos, análisis y otras profundizaciones que facilitaron la elaboración del producto final.

Entre los hallazgos destaca el hecho que enseñar filosofía, exige al docente todo un ejercicio que va a depender de su posicionamiento por la enseñanza de los objetivos fundamentales, y otros compromisos dispuestos por las políticas estatales, la propia organización curricular y demás factores que tengan que ver con el papel del maestro, papel del educando y la didáctica que envuelve la construcción de los

contenidos, al apuntar por la necesidad de seguir examinando la naturaleza y función de la filosofía en cuanto a los contenidos que se identifican en nuevas consideraciones de cambios socioculturales.

En este sentido, los hallazgos de esa investigación de la cual derivó el artículo señalado, otorga como base el hecho de atender a la filosofía como área del conocimiento y disciplina de construcción del saber, bajo la influencia positiva en la formación de los ciudadanos desde los marcos, esquemas y actividades que se llevan a cabo en la Educación Media Escolar, donde el papel del docente queda expuesto en términos de mediador y acompañante de los aprendizajes presentando modelos de enseñanza que aborden el pensamiento crítico, creativo.

Algunas de las conclusiones estima la revisión de las prácticas de la filosofía como disciplina integradora del saber ciudadano y social, con carácter reflexivo e inteligible, frente a las diversas situaciones de la realidad, lo que ha de permitir comprender de manera más lúcida las experiencias vividas por los estudiantes en su ámbito comunitario de referencia. Con ello, se conjuga el sistema escolar, el docente y los estudiantes, al trazar estrategias, metodologías y temáticas, en el cuales se afianza el interés por el aprendizaje de la filosofía, a fin de favorecer el diálogo libre permite que contribuye en la formación de la voluntad del estudiante.

Entre las recomendaciones, se da parte al docente de sustraer de sus conocimientos y experiencias, todo un conjunto de argumentos, reflexiones e ideas propositivas que conlleven a los estudiantes en los escenarios de aprender a pensar por sí mismos, hasta formar en ellos actitudes, valores y comportamientos hacia el juicio, hábitos de análisis crítico, costumbre en la actividad filosófica, generando en ellos, proyectos de vida exitosos en el compromisos de poder y de hacer, dentro de lo cual se habrá de sustentar la confianza, nuevas oportunidades e inclusiones que sean necesarias para dignificar en la escuela, la comunidad y la familia.

La contribución de este artículo como producto de la investigación alcanzada, se fortalece en el hecho de la formación de los estudiantes de Bachillerato en el recorrido de pensamientos, reflexiones y diálogos que trascienden en el modo de pensar crítico y hacer reflexivo como ciudadanos que construyen un camino inicial de

avance social, frente a los requerimientos de responsabilidades, modos de participación y demás convicciones éticas, cuando se trata de atender la capacidad de analizar y de crear espacios críticos para discusiones colectivas, ampliados a través de un tratamiento significativo a sus enseñanzas filosóficas.

En general, todas las investigaciones presentadas aportaron elementos significativos de carácter metodológico, teórico y epistemológico, que nutrieron los esquemas interpretativos de la presente investigación, a la luz de los desafíos en ellas reportados sobre prácticas reflexivas en la formación del pensamiento crítico, puestas al debate en un contexto educativo innovador, resiliente, complejo y con énfasis en la comprensión, razonamiento, así como la reflexión crítica, dentro de la realidad cotidiana de los estudiantes del Bachillerato en el Ecuador.

Aproximación a la construcción de las bases conceptuales

En esta segunda parte del marco teórico, se formulan los diferentes niveles de abstracción que deben estar presentes en el marco teórico, como son los conceptos, ideas, o proposiciones teóricas de la problemática investigativa, en mi caso, la didáctica de la enseñanza de la filosofía en Bachillerato y muy específicamente en el Ecuador. Por ello, comenzaremos con describir la política educativa del Ecuador en torno a la enseñanza de la Filosofía en el Bachillerato.

Currículum en Bachillerato: Miradas en el Pensamiento Filosófico

El Ministerio de Educación de Ecuador (2016), define el currículo como la expresión del proyecto educativo que los integrantes de un país o de una Nación elaboran con el fin de promover el desarrollo y la socialización de las nuevas generaciones y en general de todos sus miembros; se relaciona con el proyecto constructivo de la sociedad que quiere y determina el Estado ecuatoriano. Se espera, desde esa perspectiva, explorar los potenciales de los estudiantes, para reorientar sus capacidades en torno a las necesidades y a los intereses de la República. De allí que los esfuerzos administrativos de recursos, infraestructuras, condiciones didácticas,

innovación y desarrollo curricular, se han de apegar a estas intencionalidades, para poder cumplir los objetivos y metas propuestos en el Plan de Desarrollo de la Nación.

A continuación la Tabla 2.

Tabla 2. Malla Curricular de Bachillerato General Unificado

	Áreas	Asignaturas	Cursos		
			1°	2°	3°
Tronco Común	Matemática	Matemática	5	4	3
	Ciencias Naturales	Física	3	3	2
		Química	2	3	2
		Biología	2	2	2
	Ciencias Sociales	Historia	3	3	2
		Educación para la Ciudadanía	2	2	-
		Filosofía	2	2	-
	Lengua y Literatura	Lengua y Literatura	5	5	2
	Lengua Extranjera	Inglés	5	5	3
	Educación Cultural y Artística	Educación Cultural y Artística	2	2	-
	Educación física	Educación física	2	2	2
	Módulo Interdisciplinario	Emprendimiento y Gestión	2	2	2
Horas pedagógicas del tronco común			35	35	20
Bachillerato en Ciencias	Horas adicionales a discreción para Bachillerato en Ciencias		5	5	5
	Asignaturas optativas		-	-	15
	Horas Pedagógicas totales del bachillerato en Ciencias		40	40	40
Bachillerato Técnico	Horas adicionales para Bachillerato Técnico		10	10	25
	Horas Pedagógicas totales del Bachillerato Técnico		45	45	45

Fuente: Diseño Curricular. BGU. Ministerio de Educación

Asimismo, el Ministerio de Educación (2016) presentó un Acuerdo Ministerial donde se establece, acorde con el artículo 344 de la Constitución de la República, que el sistema nacional de educación comprenderá las instituciones, programas, políticas, recursos y actores del proceso educativo, en los niveles de educación inicial, básica y bachillerato y estará articulado con el sistema de educación superior. Por ende, se

avizora el horizonte de ir formando al individuo, en términos de saber, hacer, pensar y sentir, con miras a poder tomar las mejores decisiones.

Estas decisiones, a su vez, han de estar congruentes en su efectividad, para garantizar las mejores prácticas en la vida social, institucional, familiar, comunitaria y de desarrollo personal. Dentro de esta dinámica, se enmarca claramente la presente investigación, que busca hacer del pensamiento filosófico una herramienta al servicio de los estudiantes de Bachillerato, para que vayan madurando como seres pensantes, analíticos, razonadores y socialmente sensibles, capaces de proponer alternativas válidas para ellos y la sociedad.

Luego, en el 2018, el Ministerio de Educación pública un nuevo acuerdo ministerial, donde se resalta que la educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida, y ha de ser centrada en el sujeto que aprende. Por otra parte, el mismo texto ministerial remite al artículo 343 de la Constitución de la República, para destacar que la educación tiene la finalidad de desarrollar en la población capacidades y potenciales individuales y colectivos, que faciliten el aprendizaje y hagan factibles la generación y aplicación de conocimientos socialmente aprovechables, lo que refuerza lo anteriormente aseverado acerca del enfoque formativo-reflexivo, que aquí se asigna a la enseñanza de la filosofía en el Bachillerato.

Ahora bien, en la Malla Curricular del Bachillerato General Unificado (Ver tabla 2), en lo referente al área Ciencias Sociales, se ubica, en el primer y segundo años, el área del conocimiento: Filosofía. Dentro de las treinta y cinco (35) horas comunes obligatorias, se asignan apenas dos horas a esta materia. Es importante recalcar que los estudiantes del BGU son adolescentes, de los cuales se aspira cumplan con los contenidos que suponen los tres subniveles de Educación General Básica, con miras a alcanzar la formación integral que se les propone y estar preparados para afrontar con éxito las exigencias mayores de la Educación Superior.

En este sentido, el Diseño Curricular en Ciencias Sociales (2016) se constituye en un auténtico desafío para el docente de filosofía, quien debe enfrentar los retos de la construcción de esta nueva sociedad del Siglo XXI, donde la globalización y las exigencias solicitadas a la juventud y adolescencia concuerdan con su condición

comprometida, que no dispone sino de dos horas semanales para formar al individuo pensante, crítico y reflexivo, a la medida de las demandas de sus vivencias y experiencias intelectuales, para contrastar los diversos puntos de vista que se le presentan y saber elegir razonadamente entre estas opciones, la más acertada. De hecho, en el prólogo del diseño curricular de la asignatura Filosofía se destaca lo siguiente:

... el currículo de Filosofía se presenta como una estructura que, partiendo del análisis de los orígenes conflictivos del pensamiento racional en pugna con el pensamiento mítico, se adentra en la búsqueda por comprender las razones profundas, y quizá últimas, del funcionamiento de la naturaleza y la sociedad, y del pensamiento mismo, con sus leyes y estructuras lógicas en los discursos y sus argumentaciones. Seguidamente, y con estas bases, se plantea el desafío de revitalizar el estudio del pensamiento latinoamericano en contraste con el occidental, sus diferenciadas motivaciones, sus contextos históricos distintos y, por tanto, sus respuestas y propuestas también peculiares, expresadas en sus productos intelectuales fundamentales: el ensayo y el tratado, para, finalmente, abordar, desde una mirada filosófica, los grandes temas de la ética, la política, la estética, la felicidad y el placer, en un ejercicio que desafíe la capacidad de los estudiantes para pensar y pensarse como seres humanos portadores de determinado “sentido común” dominante, pero también, como sujetos creadores de un “sentido otro”, alternativo, disruptivo, en una palabra, subversivo. (p. 262)

De lo anterior se desprende que abarca un contenido extenso, profundo y complejo para los estudiantes, que apenas han despegado de un nivel en el cual, la mayoría de las veces, son totalmente conducidos por el maestro de aula y en donde, a veces, los valores se enseñan de manera verbal, sin vínculo con una experiencia personal y colectiva, en donde, rara vez, se enseña a dialogar con argumentos. No obstante, como puede observarse en el BGU, en concordancia con lo que plantea Díaz (2012) se busca que la filosofía se enfoque:

... en la búsqueda del entendimiento de las relaciones individuo-sociedad, desde la perspectiva del pensamiento afinado en los grandes problemas humanos, individuales y comunes, relacionados con la existencia personal, la sociedad y el pensamiento mismo. Así, finalmente, la Filosofía contribuye con un ejercicio cotidiano de ejercer la capacidad de

pensar y razonar, práctica que nos humaniza y favorece un estado de alerta activa y crítica frente a los desafíos sociales e intelectuales de nuestro tiempo. (p. 263).

Por lo tanto, la matriz de destrezas con criterios de desempeño de la asignatura identificada con el desarrollo del pensamiento filosófico, para el nivel de Bachillerato General Unificado, abarca el análisis, comprensión, discusión socializada y perfiles de razonamientos lógicos asimilados en la formación de los estudiantes, al aplicar el método socrático y el diálogo estructurado, en función de la construcción de un pensamiento creativo, tal y como se representa de manera visual en la siguiente figura 1:



Figura 1. Eventos del Pensamiento Filosófico

Fuente: Elaboración Propia, 2022.

La figura 1, da cuenta de los elementos interpretados hacia enfoques del pensamiento filosófico en el currículum de BGU, a partir de la formación que se desarrolla en las instituciones educativas, para la confluencia desde la linealidad emitida por el Estado. Asimismo, hace referencia a las relaciones individuo-sociedad, ligadas al pensamiento crítico. Tales planteamientos concuerdan con las

consideraciones de Da Silva y Rodrigues (2011), en los requerimientos de nuevas funciones cognitivas, que combinen conocimientos, experiencia y habilidades intelectuales. En esta perspectiva, conlleva la confluencia acerca de los desafíos que demandan experiencias de orden superior, cuestión que recae en el pensamiento crítico, valorado como un tipo de razonamiento, competencia y habilidad transversal del Currículum. El Plan de estudio especifica la contribución de la asignatura para el logro del perfil de salida del Bachillerato ecuatoriano. Dicho instrumento curricular reza lo que sigue:

La Filosofía contribuye al perfil de salida del Bachillerato ecuatoriano por medio de, en primer lugar, la reivindicación del pensamiento filosófico latinoamericano, uno de cuyos motores esenciales es la búsqueda de la justicia y la liberación de sus pueblos. En segundo término, a través de la valoración de la innovación como creatividad intelectual, es decir, como la capacidad para pensar y pensarse desde sus propias urgencias existenciales e identitarias que, sin desmerecer los aportes del pensamiento universal, sino más bien enriqueciéndolo y adaptándolo a sus propias necesidades y demandas históricas, promuevan nuevas vías de reflexión y análisis y, por ende, nuevas y creativas formas de comprender la realidad y transformarla. En tercer lugar, por medio de la reivindicación y práctica de la solidaridad con base en el ejercicio de estructuras de argumentación lógica que combaten la creencia infundada, la falacia y toda forma sofística de razonamiento; solidaridad concebida como condición intrínseca del ser humano y no como simple y arbitraria opción o inclinación, que defiende los patrimonios culturales y naturales y se compromete con los grandes problemas humanos, individuales y colectivos, relacionados con la existencia personal, la sociedad, la naturaleza y el mismo pensamiento, en un marco que incluye la perspectiva de género y el ejercicio filosofante aplicado al compromiso ciudadano, los desafíos del poder, la felicidad y el placer, cuestionando opciones solipsistas, superficiales y transitorias de prácticamente inmediata e interesada obsolescencia. (p.262)

“El ejercicio filosofante” recuerda lo de “enseñar a filosofar” y confirma la necesidad de renovar profundamente los cimientos didácticos que sustentan la enseñanza de la filosofía. El reto es grande, más aún con apenas dos horas semanales, lo que, en última instancia, soslaya la obligación de enfrentarlo. Indiscutiblemente,

esto me lleva a recordar aquí lo que Morentes (2000) planteó en relación a la Filosofía:

La Filosofía es [...] algo que el hombre hace, que el hombre ha hecho. Lo primero que debemos intentar, pues, es definir ese “hacer” que llamamos filosofía. Debemos por lo menos dar un concepto general de la filosofía [...] pero esto es imposible. Es absolutamente imposible decir de antemano qué es filosofía. No se puede definir la filosofía antes de hacerla [...] esto quiere decir que la filosofía, más que ninguna otra disciplina, necesita ser vivida. (p. 13)

Entonces, la enseñanza de la Filosofía tomando en consideración esta cita, requiere ser abordada como parte de una nueva forma de vivir, lo que significa que es un auténtico problema educativo. De ahí que tanto educación como filosofía sean importantes para un desarrollo del pensamiento integral. (Correa, 2012)

Por ello, la Filosofía implica no sólo una profunda reflexión acerca de la realidad, sino también, y más que todo, en torno a un “estilo de vida” que nos conduzca a la acción. Y ese estilo de vida, pasa por una cultura escolar diferente a lo que se observa en las comunidades escolares. Como lo ha planteado Correa (2012):

La educación, junto con la reflexión filosófica, debe ayudarnos a crear situaciones que lleven a la persona a darse cuenta y ubicarse en su propia realidad, para desde ahí criticar los hechos y luego actuar sobre ellos. Freire, citando a Álvaro Vieira Pinto, dice que la conciencia crítica “es la representación de las cosas y de los hechos como se dan en la existencia empírica, con sus correlaciones causales y circunstanciales” (Freire, 2010 [1967]), es decir, la conciencia crítica es capaz de juzgar los hechos mediante sus causas y sus relaciones circunstanciales. No se puede analizar y criticar los hechos a partir de estándares históricos, por decirlo de alguna manera, sino que cada hecho tiene su propia circunstancia. Además, es importante ser protagonistas del cambio y participar en el mejoramiento de los hechos que se han identificado. La conciencia debe encontrar su punto de partida y llegada en la realidad concreta, esto es imprescindible. (p.12)

Estas reflexiones nos parecen fundamentales y pueden considerarse como punto de referencia para nuestra investigación acerca de las bases didácticas para la enseñanza de la filosofía. En consecuencia, la formación docente debe ser revisada a la luz de estos fundamentos y propósitos. Queda evidente, por otra parte, que dicha

enseñanza se centrará en los estudiantes, lo que implica tener un profundo conocimiento de los adolescentes y de su entorno.

El adolescente, ente clave y motivo de la enseñanza filosófica en el BGU

La institucionalización de la práctica filosófica en el adolescente a través de esta asignatura del Bachillerato unificado en el Ecuador, trae a colación los requerimientos de su sistematización en el orden académico planificado en la didáctica, como fuerza que radica en esa libertad de cátedra que sostiene el docente para sumar elementos, factores y condiciones de eficacia en el proceso de enseñanza-aprendizaje en cuanto al valor del pensamiento crítico, argumentativo y reflexivo como actividades a desarrollar.

Según Moufida (2011) es requisito indispensable someter todos estos requerimientos en la didáctica como tiempo para reflexionar sobre “las medidas de institucionalización, de proponer algunas modalidades que puedan crearse de manera relativamente fácil” (p. 179). Esto significa que a mayoría frente a la necesidad de una serie de lineamientos curriculares establecidos en el programa de filosofía de Bachillerato Unificado en el Ecuador, las actividades didácticas propuestas han de avanzar en términos de experiencias prácticas reales.

Por lo tanto, en su crítica sobre la enseñanza memorística, el mencionado autor menciona que la enseñanza de la filosofía “consiste en creer que se puede asegurar una mejor formación de las conciencias mediante la transmisión de contenidos sustanciales, en lugar de un desarrollo de la mente crítica de los alumnos” (p. 67) y propone, en cambio, enseñar la filosofía y aprender a filosofar al prohibirse a uno mismo transmitir unos corpus de saberes asociados al pensamiento filosófico.

De hecho, en el mismo documento, manifiesta que: “la Filosofía no puede convertirse en un vector de formación basada en el aprendizaje de un corpus de valores. Al contrario, debe seguir siendo una enseñanza abierta, flexible, contextual que siga la concepción a construir en el estudiante fundamentado en la formación del espíritu crítico de los saberes y no a su asimilación pasiva memorística.

Pero ¿a quién va dirigida la asignatura de Filosofía en el Bachillerato? A un grupo etario de once (11) a quince (15) años, por lo general, caracterizado como un adolescente, que manifiesta ciertos aspectos a tomar en cuenta, tales como crisis de identidad, con transformaciones físicas, psíquicas y sociales. Experimenta dificultades en la percepción de su yo, el cual se halla en una reestructuración permanente, entre la organización de sus demandas psíquicas y un transitar entre su historia infantil y las exigencias de su entorno actual.

De hecho, la conversión que se da en una relación antagónica con el mundo, con los demás y consigo mismo, en donde el miedo, el placer, la sorpresa y el sufrimiento cohabitan. De hecho, la percepción que va construyendo sobre las personas que lo rodean, que ayudan o amenazan, sean éstos autoridad –padres, maestros– o el juicio de los compañeros de clase, resultan determinantes para entender su comportamiento y actitudes. Como lo plantea Moufida (2011):

Es en este contexto humano donde toma forma la propuesta educativa del aprendizaje de la filosofía. Dicho aprendizaje se confronta a cuestiones implícitas o explícitas, cargadas de la afectividad del adolescente sorprendido por las transformaciones de su cuerpo, su voz y su sexualidad. ¿Qué ocurre con ese «yo» que cambia? ¿Quién es ese «otro» en el que me transformo? En definitiva, ¿quién soy?, ¿en qué quiero convertirme? (p.67)

Nos preguntamos ¿cómo abordar la filosofía con adolescentes con estas características? Para dar respuesta a esta interrogante, me dediqué a buscar las opiniones de los autores que aprueban o no la enseñanza de la filosofía en secundaria. Al respecto, Avelino (2015), en su investigación, reflexiona sobre el debate de la enseñanza de la Filosofía en la Educación Básica y Media y dice:

Para algunos la Filosofía es representada como un área tradicional y fundamental del conocimiento humano, tan arraigada en la civilización occidental, que sólo cuestionar sus métodos de enseñanza, o incluso pensar en suprimir esta área de los planes de estudio escolares, suena escandaloso. Es una ciencia aceptada e involucrada desde la antigüedad en la educación. No obstante, otros sí se han preocupado por analizar de qué le sirve la filosofía a un joven en secundaria. Y esta es precisamente la pregunta capital que se hacen los investigadores del tema, ¿por qué

enseñar filosofía en secundaria? Y aún mejor si la pregunta es formulada desde la voz del estudiante: “¿Por qué debo aprender filosofía?” (p.27-28)

El propio autor, citando a García Moriyón (1998), intentó demostrar que solo la filosofía puede desarrollar las capacidades del pensamiento reflexivo y que su enseñanza debe hacerse desde la teoría educativa. De allí que Avelino (ob.cit) plantea:

“...no se trata de hacer una apología de la Filosofía, sino que desde la teoría educativa se debe demostrar qué es lo que se enseña en Filosofía que no se enseñe en otras áreas. Asimismo, se debe demostrar que la Filosofía no implica algo negativose comete un error al confundir dos tipos de discursos: el filosófico y el educativo. Usualmente cuando se quiere argumentar a favor de la Filosofía se lo hace desde el discurso filosófico y se hace una apología a la misma. (p.28).

Considero importante este aporte del mencionado autor, al entender que en la experiencia cotidiana de la enseñanza en esta área del conocimiento, hay una invitación expresa a los docentes a procurar interactuar a través de estrategias didácticas que focalicen el hacer crítico de pensamientos y argumentos para que los estudiantes valoren los nuevos esquemas del análisis al buscar la razón de la problemática planteada como ejercicio de meditación. Asimismo, por parte de los estudiantes, la idea es reforzar ese potencial creativo que realimenta sus aprendizajes. La complementariedad acerca de estos hechos se deja ver en García Moriyón (1998), cuando añade:

El término de filosofía y de enseñanza de la filosofía son tan amplios, o tan vagos, que no estoy muy seguro de que, cuando defendemos la presencia de la filosofía en la educación, todos estemos hablando de lo mismo. [...] Uno de los problemas centrales de la filosofía consiste en definir qué es la filosofía; las respuestas dadas a este problema son numerosas. No es de extrañar, por tanto, que sea necesario ser un poco más preciso para saber de qué filosofía hablamos cuando decimos que hay que enseñar filosofía. (p.36).

Ahora bien, si se concibe la Filosofía desde lo problemático o, según Mathew Lipman (En Avelino ob.cit), como “... no mencionar autores ni palabras técnicas,

filosofía de hecho, es afín al espíritu curioso e indagador de los niños y los jóvenes” (p.37), tendríamos una posible postura filosófica pedagógica, ya que supondría una metodología problemática, cuestionadora, para guiar a los estudiantes hacia el análisis de fenómenos de la vida cotidiana y así llevarlos hacia el cuestionamiento y cierta forma de conocimiento.

Del mismo modo, Avelino destaca de Lipman que es “un hito en la historia de la educación ya que, no sólo es novedoso, sino que, al considerar a los niños como personas capaces de pensar por sí mismos, pone el acento en la formación democrática” (p.48), Por ello, según el mismo autor, la enseñanza de la filosofía hace factible desarrollar el pensamiento crítico, reflexivo, creativo, y debe ocupar un “lugar central en el currículo, tanto en primaria como en secundaria” (Avelino G, 2015). Relacionando el pensamiento crítico con el pensamiento científico, que se pretende desarrollar el BGU en los adolescentes, autores ecuatorianos como Posso-Martínez (2018), citando a Paredes (2011), manifiesta que:

... para la formación del pensamiento científico se requiere reconocer que este último es un sistema de ideas, conceptos, razonamientos, leyes y teorías que están en el orden de los hechos y fenómenos de las ciencias, que tiene como nudo teórico el proceso pedagógico como forma consciente, organizado y gestionado, a la vez que determina los fundamentos teóricos y prácticos del contenido, de los métodos pedagógicos y del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que se sistematizan las experiencias pedagógicas más avanzadas y se expresan las técnicas, acciones y procedimientos que la dinamizan y el complejo sistema de influencias educativas que en él intervienen. (p.63)

Estas consideraciones, que contribuyen a conciliar reflexión filosófica y espíritu científico, me parecen alentadoras y compatibles con lo que sostiene García Moriyón, que me parece fundamental para el presente trabajo:

Normalmente, los profesores de Filosofía apelamos a una doble argumentación. Por un lado, consideramos que la filosofía ayuda a desarrollar una capacidad de abstracción y unas actitudes de escucha y diálogo que son imprescindibles en un mundo en el que los procesos acelerados de globalización amenazan seriamente la estabilidad social de las sociedades. La presencia de la filosofía en la educación básica y

secundaria supondría una aportación decisiva para evitar riesgos de xenofobia y exclusión, así como nacionalismos e integristas excluyentes. Por otro lado, los acelerados procesos de cambio y desarrollo tecnológico aconsejan que la enseñanza se centre cada vez más en un aprender a aprender, desarrollando en el alumnado la capacidad de pensar por sí mismos en cooperación con sus compañeros, de forma crítica y creativa. Ante tanta información y tanto cambio es muy importante que el alumnado aprenda a dotar de sentido y coherencia a todas esas piezas que aparecen inconexas. En este caso, la aportación de la filosofía es valiosa, incluso es insustituible. Además, ayuda a que el alumnado desarrolle una capacidad de criticar lo establecido para poder hacer frente en mejores condiciones a las enormes presiones manipuladoras de los potentes medios de comunicación y de los poderes reales. (p.26)

Al estar de acuerdo con estos planteamientos, preciso la necesidad de abordar la problemática, debido a que la falta de estos eventos generan en el hacer del docente, nuevas formas de asumir la práctica pedagógica, por cuanto no están convencidos de una mayor búsqueda de información didáctica, coherente con el hecho de enseñar filosofía para que se aprehenda de la realidad los hechos que implican su abordaje en términos reflexivos, bajo criterios de pensamientos críticos, sistemas innovadores de pensamientos a fin de buscar resolución a los problemas del ser humano.

La Didáctica de la Filosofía

El estudio inicial de la filosofía a nivel de bachillerato introduce distintas ramas que le son propias como: la metafísica, epistemología, lógica, filosofía del lenguaje, antropología, filosofía de la ciencia, ética, filosofía política, estética y filosofía aplicada. Cada una de estas ramas, aborda un problema a través de una pregunta acerca de qué es la filosofía, qué es la ciencia, qué es el ser humano, qué es la belleza, qué tengo que hacer, cómo podemos organizar una sociedad justa, cómo puedo aplicar la filosofía para resolver problemas personales y profesionales, entre otros. La respuesta requiere que los estudiantes investiguen y analicen los argumentos en los cuales deben basar sus argumentos para poder comprender y aplicar el término de filosofía básica.

En este sentido, señala Díaz (2020) que la metodología apropiada, según las nuevas tecnologías y tendencias en pedagogía permiten innovar y promocionar el pensamiento crítico para favorecer las formas pedagógicas de una didáctica, otorga énfasis en la relevancia del aprendizaje centrado en la mayéutica, lo que significa que el conocimiento debe ser iluminado por cada individuo, por lo que con ello, se le ofrece oportunidades de participación que van iluminando el aprendizaje por descubrimiento, dentro de nuevas metodologías prácticas que se dan en forma natural. De allí que aplicar los contenidos teóricos al campo práctico, lejos de ser un descubrimiento del aprendizaje aborda la práctica docente como mediadora, guía y proveedoras del andamiaje necesario para la construcción autónoma de los aprendizajes.

Hablar de la enseñanza de filosofía es contemplar una variedad de conceptos, que conformarán un conjunto teórico-metodológico para una didáctica de la filosofía. Toda enseñanza para que cumpla con sus objetivos, debe apoyarse en una didáctica adecuada, que implica ciertas premisas teóricas que sustenten la metodología, o el camino más apropiado para lograr una guiatura satisfactoria en terceros, destinatarios del proceso de enseñanza de determinada área del conocimiento. Hablar de la enseñanza de la filosofía es, entonces, plantearse algunas interrogantes: ¿Debe haber un modo específico para enseñarla? En el caso de la Filosofía, ¿enseñar a filosofar y enseñar a pensar será equivalente y complementario? Responderlas conlleva revisar ciertos principios de didáctica general y luego examinar sus consecuencias en términos de didáctica de la filosofía.

Dentro del cuadro epistemológico de las Ciencias de la Educación, puede considerarse la Didáctica General como el estudio de las formas de proceder que permiten mejorar la calidad de la enseñanza y verla como una rama de la Pedagogía. La didáctica especial, o específica, estudia y justifica el empleo de métodos y prácticas de enseñanza coherentes con la peculiaridad de cierto campo del saber, en nuestro caso, de la Filosofía.

Por lo tanto, Porlan (1998) citando a Toulmin (1972), distingue también la didáctica de las disciplinas explicativas, que, como su nombre indica, tienen como

meta la descripción y explicación de los problemas específicos que les atañen, y las disciplinas prácticas, que pretenden la resolución de problemas prácticos y, en consecuencia, la orientación rigurosa de procesos concretos de transformación de la realidad. (p.116). Este es el caso de la asignatura de la Filosofía, que requiere ubicar su enseñanza dentro de un paradigma propio, como bien lo comprueban las siguientes acotaciones de Gómez Mendoza (2008):

Desde una perspectiva didáctica general, más allá de la “discusión de tipo filosófico”, se concluye con Tozzi (2004: 11-12) que el debate, como expresión de la “discusión”, se didactiza en la escuela como objetivo de aprendizaje (“aprender a debatir”), por ejemplo, en la didáctica oral de la lengua materna, para dominar un género de lo oral como “género escolar”; en educación cívica, para saber intervenir en el “espacio público escolar” de la clase y la institución educativa. Pero también como medio de aprendizaje disciplinar de saberes y de saber-hacer, entre ellos los filosóficos, y de socialización democrática para “vivir juntos o en convivencia aprendiendo.” (p.20)

Los eventos a los cuales hace referencia el mencionado autor, atraen en los nuevos paradigma de la enseñanza y el aprendizaje, que pueden ser adaptados a la realidad del Bachillerato, al valorar los problemas de los contextos cotidianos que se suscriben al perfil de ciudadanos, en tanto se alcance la incorporación de saberes para que se ajusten los términos de convivencia y acciones democráticas. Esto implica, que no es irrazonable hablar de una didáctica de la Filosofía, basándonos en el trabajo de la UNESCO (2011) cuando refiere lo siguiente:

En primer lugar, se puede afirmar que hay dos grandes enfoques de la enseñanza de la filosofía que corresponden, desde una perspectiva histórica, a la doble naturaleza de la indagación filosófica. El primero es un enfoque teórico o lógico de los problemas filosóficos, que pone énfasis en el análisis racional, el desarrollo de las facultades lógicas e intelectuales mediante ejercicios y trabajos prácticos de orden teórico. El segundo es un enfoque histórico que concibe la enseñanza de la filosofía como una reflexión sobre los contenidos de la tradición filosófica. En segundo lugar, nos pareció oportuno interrogarnos sobre el impacto benéfico de la enseñanza de la filosofía en la escuela, así como sobre sus límites. En un momento en que su enseñanza es objeto de cambios importantes, sería demasiado simple erigirnos en defensores de la

filosofía sin cuestionarnos su utilidad pedagógica, su función y los límites de su enseñanza. (p.50)

En términos generales, especificar la didáctica de la filosofía, implica concebir la filosofía como asignatura de enseñanza secundaria, vale decir destinada a unos adolescentes del siglo XXI. Lo que se plantea, en el fondo, tiene que ver con la postura pedagógica del docente, para lo cual se supone que debe comprender la naturaleza del proceso de enseñanza y aprendizaje, las estrategias cognitivas de sus estudiantes, así como la naturaleza del pensamiento crítico, para lograr dar un sentido de utilidad a la asignatura “filosofía”.

Desarrollo del Pensamiento crítico para estudiar Filosofía

Lo primero que tenemos que abordar es ¿qué es el pensamiento crítico? Para ello, se ha tomado en consideración a Núñez-López, Ávila-Palet y Silvia-Lizett Olivares-Olivares (2016) quienes lo conceptualizan como: “el pensamiento intelectualmente disciplinado de conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar y evaluar la información recabada a partir de la observación, experiencia, reflexión, razonamiento o comunicación”. (p. 84) Agrega que Creame (2011) plantea “que es un tipo de pensamiento que da valor racional a las creencias y emociones”. (p. 13). El propósito del pensamiento crítico, es generar un juicio reflexivo basado en un núcleo de desarrollo de habilidades para buscar inferir las consecuencias de las decisiones, argumentarlas mediante la explicación en un proceso de diálogo y auto-regular el aprendizaje.

En el mismo orden de ideas, el pensamiento crítico conforma un objetivo generalizado de todas las áreas del conocimiento, por lo que se asocia con la base del respeto a la autonomía de los estudiantes y su preparación de los estudiantes para el éxito en la vida social ciudadana; aunque sostiene conceptualizaciones distintas puede entenderse que conlleva al pensamiento cuidadoso dirigido a una meta. Vale la pena acotar que, en síntesis las disposiciones y habilidades generadas en el ámbito de pensar críticamente los problemas de la realidad en el campo de la Filosofía, son

apropiadas al reconocer los esquemas, factores y eventos que trascienden hacia nuevas competencias..

En vista de ello, la didáctica del pensamiento crítico requiere de un aprendizaje activo para la construcción de un buen conocimiento. Ahora bien, se requiere por parte del alumno que internalice primero el concepto que está aprendiendo, para poder después aplicarlo y observar su valor en la realidad concreta. Así mismo, el espíritu crítico se incentiva a partir de un sondeo de la curiosidad, para elucidar la agudeza mental, estimular la razón y la necesidad de la adquisición de información fiable. Según Campos (2007) un buen pensador crítico manifiesta los siguientes rasgos:

Racionalidad: uso de razón basada en evidencias.

Autoconciencia: reconocimiento de premisas, prejuicios, sesgos y puntos de vista.

Honestidad: reconocimiento de impulsos emocionales, motivos egoístas, propósitos tendenciosos, etc.

Juicio: capacidad para evaluar los diversos puntos de vista, aceptación de nuevas alternativas, pero, a la luz de la evidencia.

Disciplina: Manifestación de precisión, meticulosidad, comprensión, resistencia a la manipulación y a. los juicios apresurados.

No puede dejarse de mencionar el problema de la motivación. En didáctica, implica la percepción de la relación entre la tarea escolar y el objetivo por el cual debe ser cumplida. Por esto el estudiante debe tener claros los objetivos que se persiguen con la enseñanza de la filosofía, ya que ello podría despertar su interés por determinados contenidos. Al descubrir el sentido que tienen para él, dichos contenidos se transforman en un valor para él, y son los valores los que mueven la voluntad y hacen tomar una decisión.

Al respecto, resulta de interés el abordaje que refiere Hitchcock (2018) en cuanto que la acción educativa mejora en su totalidad, cuando se incluye formas de diálogos, instrucciones ancladas y tutorías por parte del docente. Sin embargo, han surgido controversias sobre la generalización del pensamiento crítico en todos los

dominios, sobre el supuesto sesgo en las teorías y la instrucción que ello exige para su generación, además de la relación que existe con otros tipos de pensamientos. Sirve para tomar decisiones, buscar la participación y adecuarse a la realidad de los hechos con firmeza. La persona que participa en este tipo de pensamientos se mantiene activo en las formas de abordar situaciones con la mayor adecuación y precisión.

A pesar que Walter (2003) señala que existen numerosas estrategias didácticas que promueven el pensamiento y el aprendizaje reflexivo en el aula, incluidos estudios de casos, métodos de discusión, ejercicios escritos, técnicas de cuestionamiento y debates resaltando las preguntas, ejercicios escritos y discusión. La realidad de la clase de filosofía es otra. Por lo tanto, es necesario pensar en las condiciones de su adecuación a la especificidad de la enseñanza-aprendizaje de la filosofía dentro del BGU, en Ecuador, tomando en cuenta la maduración analítica reflexiva de los estudiantes.

De igual forma, Da Silva y Rodrigues (2011), aciertan al identificar el pensamiento crítico percibido como una capacidad cognitiva que permite transmitir el significado para diseminar ideas, capacitar a las personas hacia los escenarios del diálogo de manera significativa y experimentar sentimientos satisfactorios, tanto en su vida personal como social, lo cual habla bien de su potencial de aplicabilidad en los contextos educativos.

El docente de Filosofía

Para trabajar este aspecto de la problemática, me he apegado al informe de la UNESCO titulado “La filosofía, una escuela para la libertad”, por su versatilidad, pertinencia y ejemplos, que me permiten tener criterios claros en la búsqueda de datos y alcances de mi trabajo de investigación. En este estudio, no puedo escribir todo lo que quisiera, pero trataré de presentarlo de manera sintetizada, clara y profunda, lo que me deja ventanas abiertas para ampliarlo en su debido momento.

En este trabajo, hay puntos significativos que el documento refleja muy bien. El primero es el que demarca la existencia o no de la formación académica del docente. En el mismo se destaca como aspecto a tomar en cuenta la formación clásica, vale

decir “el aprendizaje de las grandes doctrinas filosóficas que caracterizan la historia de la filosofía occidental, y muy rara vez adopta un paradigma de problematización que haga hincapié en los problemas filosóficos y que enseñe a los alumnos a formularlos y encararlos” (p. 12). Basado en la transmisión de contenido desencadena una enseñanza filosófica memorística y acrítica, por cuanto no se enseña a filosofar, porque el propio docente no lo sabe practicar. Esto genera una interrogante: ¿Es necesaria una formación ad hoc para enseñar filosofía y generar el desarrollo del pensamiento crítico en el estudiante? A la misma, la UNESCO responde de la siguiente manera:

El debate continúa entre los que afirman que no se puede aprender a filosofar sin los filósofos, postergando así la edad de filosofar, y los que piensan que aprender a filosofar consiste, ante todo, en permitir que emerja un cuestionamiento, ayudarlo a formularse y acompañarlo para que se elabore en un «grupo cogitans». (p.12)

Necesariamente, me ubico en el segundo grupo, lo que conlleva la obligación de reflexionar en torno a la problemática didáctica en la enseñanza de la Filosofía. Al respecto, el mismo informe acota que la profesión docente “consiste en saber hacer aprender, lo que implica competencias pedagógicas y didácticas que cabe adquirir” (p.12). Menciona la lucha existente aún, sobre saber enseñar con una didáctica propia, basada en la pedagogía y el rechazo a esta postura, indicando que basta con saber para enseñar, es decir “exponer su saber”. Los primeros manifiestan que la enseñanza de la filosofía tiene “dos facetas: una faceta filosófica, puesto que se trata de hacer aprender a filosofar y una faceta pedagógica, puesto que se trata de hacer que se aprenda” (p. 13).

Esto último prioriza el debate en el aula, puesto que prevalece la ética comunicacional, y el aprendizaje que se persigue es el del aprendizaje del filosofar, de la práctica democrática que permite la creación de reguladores para generar un espacio público, escolar, de discusión, que permite “la existencia de un derecho de expresión para cada uno y, sobre todo, para el que es minoritario, las posibilidades de gestión del número de participantes mediante procedimientos que organizan la

circulación de la palabra” (p.13). Como cualidad del docente, el informe destaca la necesidad del preguntar:

En ese marco, la competencia del profesor consiste en su capacidad de institucionalizar esas funciones y reglas, y de establecer esos dispositivos, explicando su funcionalidad a los alumnos o, quizás mejor, creándola en común en el aula. Pero el propósito filosófico da un matiz particular a esos intercambios: el grupo se transforma en un colectivo intelectual, en una comunidad de indagación, ya que trabaja sobre las preguntas de los alumnos, que reflejan los grandes enigmas que se plantean a la condición humana. (p.13)

Y puntualiza más adelante con lo siguiente: “Las competencias del profesor consisten en cultivar una ética comunicacional, una exigencia intelectual, una cultura de la pregunta y de la indagación colectiva, un rigor en el seguimiento de las ideas”. (p.13). A nivel específico del Bachillerato, el docente debe mostrar iguales competencias como articular el aprendizaje y los saberes filosóficos, organizar el curso a través de problemas. Al respecto, manifiestan:

Un programa centrado en problemas tiene en cuenta una característica fundamental y única del pensamiento filosófico, esto es: que toda problemática bien presentada implica la totalidad de la filosofía no por acumulación, sino por argumentación. (p.71)

Al comentar esta cita, entiendo que esta estrategia aplicada al área del conocimiento filosófico en Bachillerato, puede otorgar luces de pensamiento analítico y crítico, que viene a caracterizar el aprender a pensar acerca de la manifestación de problemas sociales y su abordaje desde el punto de vista de la madurez de las ideas, que se van reforzando a medida que la ejercitación transcurra y active nuevos escenarios argumentativos y de discusión.

En cuanto a la caracterización del docente en filosofía, declaran Yazon, & Ang-Manaig (2017) aspectos claves relativos a la relación entre la filosofía del docente, el estilo de enseñanza y el desempeño. De hecho, su condición se identifica como profesores progresistas los cuales preparan a sus estudiantes para analizar y resolver los diversos tipos de problemas que enfrentarán fuera del aula; con un estilo de enseñanza algo individualizado, lo que claramente da cabida al hecho de centrar sus

instrucciones y evaluación de manera individualizada, por lo que el estudiante es el centro de interés del proceso enseñanza-aprendizaje.

Las manifestaciones en clase de filosofía deben darse dentro del respeto de las ideas, donde el docente entra en comunicación eficaz con sus estudiantes al señalar sus expectativas, tener una actitud sincera hacia el grupo para entrar en confianza, mostrar una preocupación en el desarrollo de las actividades a fin de alcanzar los objetivos planteados, no sólo en las condiciones académicas sino en la vida personal y sus necesidades de vida; para ello, ha de ser comprensivo y valorar los puntos de vista de los otros.

En torno a este mismo escenario, se resalta el pensamiento de Ontario, Norris & Pinto (2019) al entender que la misma naturaleza complicada de la filosofía como disciplina debido a su caracterización cargada de pensamiento abstracto, avala la prioridad de mantener una mentalidad abierta, no sólo como desafío para reflexionar sobre el estado de las cosas a las cuales se han de hacer frente, sino además como oportunidad educativa de diálogo, discusión y creación de nuevas ideas, por el dominio multireferencial y transdisciplinar dadas en las diversas conexiones entre la filosofía y otras áreas del conocimiento.

En esta misma perspectiva, el docente adquiere un punto de referencia especial para atender los argumentos descritos en cada uno de los contenidos de desarrollo, dentro de una dinámica participativa, donde cada uno de los estudiantes tiene la oportunidad y el escenario de intervenir. Es así como se ha de crear una atmósfera positiva, agradable, franca, acogedora y segura, de comodidad a fin que puedan expresarse con satisfacción y sean capaces de dar rienda suelta a su imaginación, al uso de los recursos de los cuales disponen para las consultas, que compartan en su equipo de compañeros.

El problema del aprendizaje de la filosofía

Comenzaré con una cita bien particular por su relación contextual con el proyecto de investigación y por la complejidad que presenta:

...entendiendo la filosofía desde su definición más básica, la etimológica (amor por la sabiduría), comprendemos nuevamente que no se puede enseñar. Pero entonces ¿por qué abordar un tema que ya parece haber sido resuelto? Al respecto es necesario realizar tres especificaciones fundamentales, la primera es la íntima relación que la filosofía tiene con la educación, la segunda tiene que ver con la necesidad de desarrollar el pensamiento filosófico dentro del proceso educativo y la tercera es la evidencia de una incipiente práctica educativa coherente con la teoría y con el mundo globalizado, pues la práctica educativa –sobre todo la ecuatoriana– sigue manteniendo los modelos caducos de la educación bancaria, que en lugar de construir sujetos los destruye. (p.68)

Pero desarrollar el pensamiento crítico pasa por preguntarse ¿Cómo hacerlo? Implica como dice la autora: “trascender las estructuras biológicas, fisiológicas y psicológicas para analizar otras más profundas, como los valores, la concientización, la alteridad, el sentido de la vida y la libertad”. (p. 67). En nuestro caso, el hecho de mirar al adolescente desde esas tres estructuras las cuales de alguna manera se trabajaron en páginas anteriores. Lo que hay que profundizar viene dado por el desarrollo cognitivo de las operaciones formales. La inserción del adolescente en el círculo de los adultos demanda de estrategias intelectuales y afectivas, lo que implica una nueva estructuración lógica que se acople con la capacidad de pensar, y a su vez de aprender. Partiendo de este principio se recurre a Poggioli (2017) cuando conceptualiza el aprendizaje como:

...un proceso activo que ocurre en las mentes de los individuos, está determinado por ellos y consiste en construir estructuras mentales o modificar o transformar las existentes a partir de las actividades mentales que se llevan a cabo, basadas en la activación y el uso del conocimiento y de las experiencias previas. (p. 17)

Ahora bien, ¿Cómo se relaciona el aprendizaje de la filosofía con el aprender en el individuo?, nos enfrentamos a revisar las estrategias cognitivas que posee el estudiante y la mediación que este mismo hace para obtener su aprendizaje. El problema se plantea cuando aprender filosofía implica a su vez la formación de la conciencia crítica, cuestión que recurre a la acción más que el al razonamiento, pues como dice Correa (ob.cit) “radica partir del conocimiento de la realidad para que el

estudiante sea capaz de transformarla a través de la práctica, la participación y la propuesta de nuevos espacios de reflexión”. (p. 74)

Esto trae otra reflexión, si el estudiante de Bachillerato no ha desarrollado sus estrategias cognoscitivas y metacognitivas, los procesos de aprendizajes serán más dificultosos, por lo que las estrategias didácticas deberán apuntar hacia esas falencias. Esto se agrava cuando no se activan procesos afectivos y motivacionales para estimular la estructuración lógica de las operaciones formales que implican analizar, idear, cuestionar, opinar, reflexionar más allá del presente para que asuma sus razonamiento y construya teoría que lo lleven a razonar sobre él mismo y sobre la sociedad, razón del estudio de la filosofía.

Por otra parte, estas estrategias se van adquiriendo en un proceso gradual, necesitan poner a prueba sus herramientas cognitivas, experimentar sus posibilidades y sus límites. Lo anteriormente expuesto, pone de manifiesto los puntos centrales que conformarán las líneas de fuerza del entramado teórico que servirá de base para la enseñanza-aprendizaje de la Filosofía en el BGU del Ecuador.

Ahora bien, un objetivo importante en el aprendizaje de la filosofía en Bachillerato, se ha de cumplir en el aprender haciendo filosofía; por lo que se exige valorar la relación entre las actividades planificadas que ha de cumplir el estudiante y los enfoques estratégicos didácticos que se derivan en el comportamiento del docente. La eficacia de hacer filosofía va de la mano con los procesos de racionalizar, analizar, probar, producir críticas y reflexionar. Así los resultados del estudio Kienstra *et al.* (2015), quedaron expuestos en el hecho que los estudiantes producían un mayor nivel de hacer filosofía con los profesores que elegían organizar una discusión filosófica con la guía compartida entre ambos actores del proceso educativo.

El impacto del aprendizaje en filosofía, requiere la aplicación de una didáctica basada en el razonamiento, la indagación y participación, en el marco de buscar el potencial de éxito de los estudiantes, el aprovechamiento de sus habilidades discursivas y la motivación para activar las capacidades, además de inteligencia para entablar conversaciones, con el uso del pensamiento de orden superior. (Yusoff, 2018). El mencionado autor, encontró que al conceder oportunidades de expresión de

las opiniones en la pedagogía dialógica, demostraron la capacidad de concentrarse y participar en las discusiones en el aula. Los eventos inherentes al aprendizaje de la filosofía, se resaltan en la figura 2.

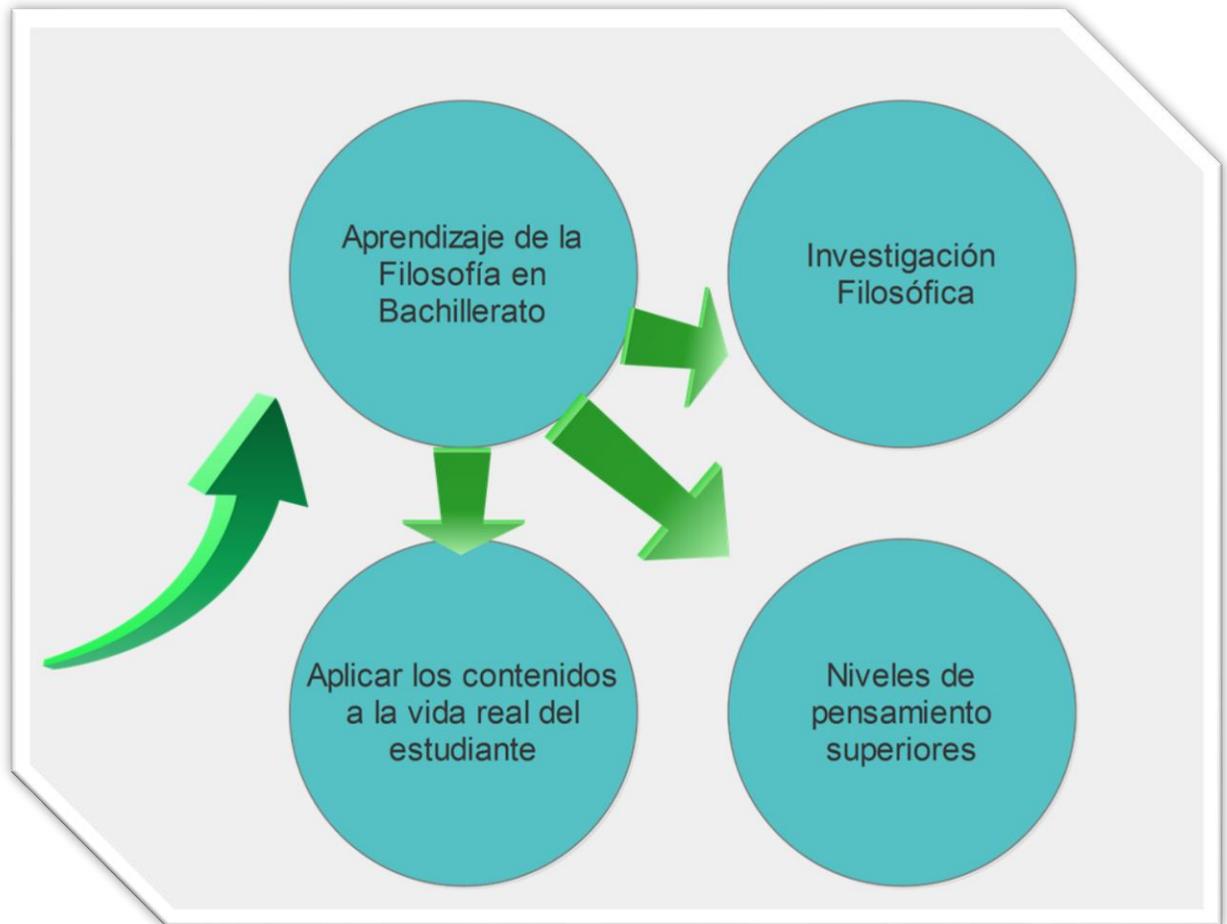


Figura 2. Aprendizaje de la Filosofía en Bachillerato

Fuente: Elaboración Propia, 2022.

Se resalta la figura 2, el compromiso que deben sostener los estudiantes con el aprendizaje a través de la investigación filosófica, lo cual esta parte de la motivación que involucra múltiples formas de búsqueda de información, su análisis y discusión para poder llegar a los debates en el aula y de esta manera desarrollar una comprensión más profunda que valida sus argumentos, discursos y provee

herramientas de razonamiento reflexivo dada en la promoción de experiencias positivas que se traslada al diario vivir. Tal como lo menciona Leng (2020) este ambiente de diálogo está vinculado al hecho de hacerse preguntas, compartir ideas, escuchar atentamente, asumir diferentes pensamientos para la resolución de problemas con un sentido participativo.

La complementariedad sobre estos hechos, involucrados en la investigación filosófica del estudiante como una modalidad de aprendizaje práctico llevan estrategia de trabajo en equipo para llegar a pensar juntos, respecto a los contenidos explicitados por el docente, dan cuenta de la función del conocimiento, el dinamismo de las actividades donde interactúan bajo un enfoque pedagógico de discusiones entre ellos con su profesor, con el fin de aclarar, mediante el debate, las ideas que responden a la comprensión y transformación de prácticas al abordar diferentes problemas de la realidad.

Igualmente, la figura 2, resalta como aprendizaje significativo el hecho de llevar los contenidos filosóficos a la aplicación dentro y fuera del aula como plataforma importante al adquirir el aprendizaje. Esta particularidad se enmarca en la búsqueda de significados que contrasten situaciones para hacer reflexivos y reemplazar la pedagogía del miedo al pensamiento creativo. Tales hechos son estrategias mencionada por Kizel (2016) como experiencias desarrolladas en diferentes espacios educativos, que orientan a los estudiantes a la elección democrática de sus preguntas en la posibilidad de desarrollar el pensamiento crítico, creativo y argumentativo para el aprendizaje autodeterminado de los aprendices.

Dada esta situación, se promueve la jerarquía del conocimiento, la participación y la innovación del pensamiento, hacia fronteras de un aprendizaje activo y libre, que amplía las ideas y considera al estudiante como centro del proceso enseñanza-aprendizaje, a través del alcance de experiencias personales, la escucha profunda, a su mente, espíritu y cuerpo como aprovechamiento del currículo deseado, de manera flexible para adentrarse hacia nuevos contextos con énfasis en la capacidad de autorreflexión, metacognición y comprensión del propio aprendizaje.

De la misma manera, la figura 2, un aspecto de innovación que atrae a los estudiantes de filosofía en Bachillerato, se afianza en las habilidades del pensamiento para vincular ideas y razonamientos en los niveles superiores, derivando esquemas de experiencias analíticas, creativas y significativas que contribuyen a la resolución de problemas. En este sentido, Kwangmuang *et al.* (2021) recomiendan la condición de diseñar los contenidos con base a los niveles del conocimiento de los estudiantes, a fin de valorar, entender y permitir su conexión disciplinar científica con los acontecimientos que trascurren en la vida diaria. Para ello, los mencionados autores, señalan que el uso de videos como recurso de aprendizaje ayuda a ilustrar el proceso científico, además de mejorar las habilidades comunicativas y colaborativas en la resolución de problemas.

Asimismo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2016) insiste en la innovación de los aprendizajes, sin embargo; en todo ello, se ha de considerar el apoyo institucional, el seguimiento ministerial y el aporte a las capacidades de los profesores, en términos de poder distinguir la congruencia entre las políticas educativas y lo que sucede realmente en las escuelas, donde se registran los hechos que claramente apuntan hacia el reconocimiento de sistemas educativos que se enfrentan a problemas educativos y del desarrollo social ciudadano. Así, se resalta que “aunque muchos hacedores de políticas pueden considerar la expansión continua en números como la mejor ruta a seguir, una mirada más cercana a los datos revela que esto también puede llevarnos a dificultades” (p. 12).

Al estar de acuerdo con esos planteamientos, invoco a repensar la realidad de los procesos enseñanza-aprendizaje, toda vez que tanto las políticas del sector, como los requerimientos educativos para hacer complementarios su efectividad, se extiende hacia los avances en la innovación didáctica y en particular en el campo de la enseñanza-aprendizaje de la Filosofía en Bachillerato, ya que ahí se expanden los horizontes de nuevas formas de pensar, hacer y cumplir experiencias educativas que maximicen el valor de la inversión pública.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

La presente investigación fue abordada desde una postura ontoepistémica, determinando adecuadamente los métodos, técnicas e instrumentos, que posibilitaron la obtención de la información requerida, a través de los actores sociales que conformaron la muestra de este estudio, dentro de un marco intersubjetivo de la realidad, permitiendo así describir e interpretar la realidad objeto de estudio. Desde la postura ontológica se buscó estudiar la naturaleza humana de los docentes que dictan la asignatura de Filosofía, así como la de los estudiantes que la cursan, para encontrar las categorías esenciales de su existencia y la manera como se relacionan entre sí, en una realidad como es la U.E. El Carmen.

Desde la postura epistémica se estudió un conjunto de conocimientos que tienen que ver con la filosofía como asignatura y su didáctica en un determinado nivel educativo del Ecuador, en un contexto específico escolar, como es la escuela mencionada, los estudiantes que la reciben y como estudian, comprenden y transforman en aprendizaje para desarrollar el pensamiento crítico muy específicamente en su condición de adolescentes.

Al intentar abordar estos fenómenos humanos y por ende sociales, la presente investigación se ubicó en el ámbito de las ciencias humanas. Su naturaleza se define como práctica interdisciplinar. Desde el punto de vista de los resultados se situó en el campo de la pedagogía, y más concretamente en el de la didáctica aplicada, en este caso la asignatura Filosofía. Sin embargo, su objeto de estudio y análisis es el entramado discursivo que se desarrolló en las clases del primer curso de esta asignatura en bachillerato.

Esto último, llevó al investigador a compartir perspectivas con la didáctica de la filosofía, la psicología social y el análisis etnográfico del discurso. Centrando la descripción epistemológica en dos aspectos primordiales para explicar sus rasgos distintivos: en primer lugar, la relación entre el sujeto investigador y el objeto

investigado, y, en segundo lugar, un punto de vista referido al problema de la verdad del conocimiento.

Con respecto a la primera, significó plantearse una interrelación estrecha entre el sujeto y el objeto, en el que la noción de objetividad no se reprobara, en el que la pretensión de desinterés teórico no se viese cuestionada, en el cual el sujeto no formase parte indisoluble del escenario de la investigación, y a su vez, ésta no dependiese estrechamente de las circunstancias espacio-temporales en las que se realiza. (Sarbach, 2005, p. 59). En cuanto a lo segundo, se siguen los planteamientos del anterior autor, cuando expresa su postura en relación a la verdad del conocimiento que:

...no significa renunciar a la verdad, sino reconocer que la verdad es una suerte de simulacro que se debe mantener siempre que sea útil para la vida; y, por otra parte, la complejidad de la realidad vital y cambiante admite una multiplicidad de accesos o perspectivas..... el criterio de verdad no consiste en la correspondencia del enunciado con el hecho observado, sino en la mayor cantidad de perspectivas que el discurso puede expresar. Esto lleva a reconocer que, curiosamente, el discurso metafórico, con toda su riqueza polisémica, sería el más adecuado para aproximarnos a la comprensión de una realidad que es esencialmente compleja y cambiante. (p.61)

La investigación se ubicó en el paradigma interpretativo, apoyado en el enfoque cualitativo, por cuanto se buscó abordar los hechos en el mismo escenario de la realidad donde interactuaron los actores sociales, es decir, en los propios escenarios del Bachillerato, particularmente en el área de la enseñanza y aprendizaje de la filosofía, donde se indagó sobre experiencias en los contextos de aprendizaje, para interpretar significados, evidenciar creencias, perspectivas e ir construyendo momentos epistémicos en el mismo desarrollo del trabajo. caracterizado por varios aspectos:

Los fenómenos se trabajaron en el ambiente natural para comprenderlos mejor al no aislarlos de su propio contexto: escuela, aula y espacios de interrelación.

Los docentes y los estudiantes son los principales entes de investigación.

Utilización del conocimiento tácito, puesto que ayudaron al investigador a apreciar lo sutiles fenómenos presentes en el proceso de indagación.

Los procedimientos de la investigación fueron los aplicados en el enfoque cualitativo, ya que se adaptan mejor a las realidades múltiples con las que se trabajó.

El análisis de datos utilizados tuvo un carácter inductivo para describir y comprender mejor la realidad.

El entramado teórico se construyó de forma progresiva tanto en el contexto, en el campo de estudio y en los datos que fueron emergiendo a lo largo del proceso de investigación.

El trabajo representa el resultado de un intercambio comunicativo entre los informantes (docentes-estudiantes), por la relación que se construyó entre el investigador y éstos.

En esa orientación, Martínez. (2014), señala: "...la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones..." (p.173).

Es así como la postura cualitativa condujo al investigador a recoger la información que consideró pertinente en ambientes donde se producían los hechos, abordando la realidad desde la percepción de los sujetos involucrados y con la participación de quien investiga, en busca de conocer, analizar, interpretar y reflexionar acerca de los significados develados.

Diseño y Método

Para poder llevar a cabo la presente investigación, se efectuaron exploraciones de diversas literaturas, en este sentido, se amplió la revisión de la literatura correspondiente al marco teórico.

Desde el paradigma interpretativo, este estudio, partió del supuesto básico que el mundo social está formado por significados simbólicos observables en los actos, interacciones y lenguajes de los seres humanos, y que la realidad por tanto es subjetiva y múltiple. Los significados al derivarse de las percepciones, experiencias y

acciones en relación con los contextos sociales donde se producen. La investigación tuvo una orientación descriptiva, con la finalidad de develar los sentidos y significados que permitieron desarrollar el entramado teórico adecuado en la generación de un corpus didáctico para abordar la Filosofía en el nivel del Bachillerato General Unificado, a partir de los sustentos teóricos, propios de la didáctica especial de la filosofía, así como las experiencias de los docentes, y los aportes de los estudiantes desde su aprendizaje.

Esto conllevó a una indagación en torno a los métodos didácticos para la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía de bachillerato, así como la develación de las concepciones de los docentes sobre la temática didáctica y el desarrollo del pensamiento crítico, esto último, base primordial para la formación del estudiante ecuatoriano, según las políticas educativas, para lo cual se siguió el método fenomenológico-hermenéutico, el cual condujo a conocer e interpretar el accionar de los actores sociales de la investigación. Es decir; se tomó en cuenta, experiencias, significados, situaciones percibidas e interpretadas por los propios actores sociales. Para Martínez (2014) “la fenomenología y su método nacieron y se desarrollaron para estudiar estas realidades como son en sí, dejándolas que se manifiesten por sí mismas sin constreñir su estructura desde afuera, sino respetándola en su totalidad”. (p.137).

Ahora bien, la fenomenología enfatiza la necesidad de interpretar, más que de explicar la realidad. Parafraseando a Husserl (1997), se trata de buscar la información vivencial durante el proceso o fenómeno, aquí y ahora, donde es posible identificar elementos de significación que describen y construyen lo real. Por ello, se trabajó con un lenguaje descriptivo, que tuvo el propósito de hacer evidente la experiencia humana, a través de la reflexión, y así descubrir las formas genuinas y verdaderas de los propios pensamientos.

El método fenomenológico, conllevó el enfoque hermenéutico, al buscar y conocer aquellos significados que los profesores y estudiantes dieron a su experiencia. Lo importante, aquí, fue aprehender en el proceso de interpretación por el cual los actores sociales, en este caso, reitero, docentes y discentes, definieron, comprendieron e interpretaron el mundo de la enseñanza de la filosofía y actuaron en

consecuencia. En este sentido, se intentó ver las cosas desde el punto de vista de ellos, e, igualmente, describir, comprender e interpretar sus discursos.

En esta perspectiva, el contexto estudiado fue una realidad cuya esencia depende del modo en que es vivida y percibida por los diferentes actores sociales de esta investigación, una realidad interna y personal, única y propia, tanto de los docentes, incluyéndome, asimismo, estudiantes de bachillerato cursantes de la asignatura Filosofía, los cuales conformaron la muestra del presente estudio.

Sujetos de la Investigación

La población estuvo conformada, por noventa y ocho (98) estudiantes, tanto femeninos como masculinos, cursantes de la asignatura Filosofía de primer año de bachillerato general unificado en la Unidad Educativa “El Carmen” del Cantón El Carmen Provincia de Manabí-Ecuador, de los cuales se eligieron doce (12) de ellos para identificar sus opiniones en el foro de discusión. Igualmente, se tomaron en cuenta las experiencias y vivencias de los tres (3) docentes que administran actualmente la asignatura Filosofía en la institución, incluyéndome, con la atención formativa de treinta y dos estudiantes (32).

Por tanto, los otros dos docentes también se involucran como muestra de este estudio, uno de ellos masculino, graduado en Ciencias Sociales, con quince años de servicio, el cual en estos momentos atiende treinta y un (31) estudiantes y la otra femenina, igualmente graduada en Filosofía, con siete años de desempeño, la cual trabaja con treinta y cinco estudiantes (35) en la actualidad.

Técnicas e instrumentos para la recolección de los datos

Para la recopilación de la información con el propósito de conocer la realidad estudiada, se emplearon las técnicas de la entrevista a profundidad para los docentes y los grupos focales con los estudiantes, con el uso de medios electrónicos los cuales permitieron satisfacer las intencionalidades del trabajo investigativo. Al respecto, Taylor y Bogdan (1992) afirman:

Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. (p. 101)

Del mismo modo, Taylor y Bogdan (1992) enuncian: “las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales y no un intercambio formal de preguntas y respuestas” (p.102). En esa relación entre el sujeto investigador y el sujeto investigado, surgieron temáticas de interés para ambos, estableciendo una dialéctica más inteligible del entorno donde se desenvuelven. Es decir, para el presente trabajo, en el marco de la asignatura Filosofía, con docentes del área disciplinar y estudiantes de primer año de bachillerato general unificado en la Unidad Educativa “El Carmen” del Cantón El Carmen Provincia de Manabí-Ecuador.

Es importante señalar que en las entrevistas se utilizó un guión de preguntas abiertas para la recolección de información, en principio no estructuradas, relacionadas con las temáticas concernientes al trabajo de investigación, lo cual permitió captar las opiniones y perspectivas de los actores sociales, con la salvedad de aportes finales si así lo consideraron.

Los autores citados, afirman que la clave para determinar el número de entrevistas que deben hacerse, o de los sujetos a los que se les aplicarán la técnica, es una decisión del investigador que depende de sus intencionalidades. Este principio puede establecer el hecho que, después de cierto número de entrevistas, el investigador se dé cuenta que ya no emergen nuevas informaciones, por lo tanto, ya el escenario de indagación es suficiente para su interpretación. Al tratarse de investigaciones cualitativas fue necesario que la pregunta o preguntas se formularan de manera que permitiera la flexibilidad y la libertad para indagar sobre un tema con profundidad (Strauss y Corbin, 2008). Una vez que se realizaron las entrevistas a los docentes que dictan la asignatura Filosofía en el Bachillerato en la institución El Carmen, se procedió a conformar los grupos focales de estudiantes.

Las entrevistas a los docentes se hicieron de manera presencial, cara a cara, entrevistador-entrevistado, es decir, el investigador y los docentes de Filosofía,

mientras que los grupos focales se llevaron a cabo de manera virtual, a través de la plataforma Zoom, por cuanto dada la situación de pandemia a causa del COVID-19, están suspendidas las actividades presenciales y todas se llevan a cabo mediante el teletrabajo.

Este estudio describe el uso que se ha hecho de los grupos focales en línea sincrónicos dentro de la presente investigación cualitativa, así como examinar las particularidades encontradas. Esta técnica, se utilizó como ya se ha dicho en un estudio con estudiantes de Bachillerato cursantes de la asignatura Filosofía para recopilar narrativas interaccionales y así poder acceder a las concepciones de la muestra de estudio en atención a la asignatura en referencia.

Se conformaron (2) grupos con seis (6) estudiantes cada uno, para un total de doce (12) estudiantes, cursantes de la asignatura Filosofía en el Bachillerato de esta institución. En los últimos años, las referencias al uso de la técnica de los grupos focales en línea son cada vez más presentes en la literatura científica (Fox, Morris & Rumsey, 2007). En grupos focales en línea sincrónicos los participantes interactúan en tiempo real, es decir, simultáneamente (Walston y Lissitz, 2000). Una vez que todos están en línea, el moderador comienza la discusión presentándose a los participantes, haciendo una introducción sobre lo que se ha de tratar.

De esta forma, como docente e investigador solicité previamente el respectivo permiso a los padres y representantes, se planificaron los días de encuentros vía Zoom, se le dio la bienvenida a los estudiantes, se les explicó la razón de la investigación y se les pidió respondieran con la mayor sinceridad por cuanto no estaban siendo evaluados, sino que se requería su apoyo en dar respuestas a las preguntas que se iban formulando. Los grupos focales en línea sincrónicos, fueron útiles en la investigación dado la situación de pandemia a causa del COVID-19 que estamos atravesando actualmente, cuando las clases presenciales están suspendidas y todo el desarrollo de las actividades académicas se hace por teletrabajo.

Ahora bien, es oportuno señalar que fue necesario mi implicación activa como investigador en el escenario que se estudia, como docente de Filosofía de la institución y como investigador del presente estudio. Se utilizó como dispositivo para

la recolección de la información: la tableta, en apoyo del registro, para captar imágenes y frases significativas de los actores sociales. Cabe resaltar que se tomaron notas o apuntes, en un diario específico para ello, por considerarlo un instrumento relevante para llevar a cabo la investigación de corte cualitativo, y así dejar registros escritos de los aspectos observados en algunas situaciones no previstas, que fueron surgiendo en el proceso de la interacción entre el investigador y los actores sociales del presente estudio.

Cabe señalar que la utilidad de los grupos focales en línea como técnica de recopilación de datos depende de la propósito de la discusión que se llevará a cabo (Fox *et al.*, 2007), Chase y Álvarez (2000) consideran que los grupos focales en línea se pueden utilizar para explorar ideas y abordar las percepciones y sentimientos, en el caso de este estudio, se quiso conocer la percepción de los estudiantes con relación a la asignatura de Filosofía.

La población joven ha sido asociados con grupos focales en línea, ya que los jóvenes, adultos y adolescentes están acostumbrados a conversaciones electrónicas (Álvarez *et al.*, 2007; Chase & Álvarez, 2000; Duarte, 2007) e interactuar con naturalmente a través de esta nueva tecnología de comunicación (Fox *et al.*, 2007). Efectivamente, estos estudiantes se sintieron cómodamente participando a través de la plataforma Zoom con el investigador que a su vez también es profesor de Filosofía en la institución.

Posteriormente, se procedió a transcribir literalmente las informaciones obtenidas, asignándole un número secuencial a las descripciones realizadas por los estudiantes, de acuerdo con las categorías que fueron emergiendo y fue presentada en una tabla elaborada para tal fin, tal como se muestra en el capítulo IV de la presente investigación.

Procedimiento para la Interpretación de la Información

Proceso de Categorización y Codificación

En el desarrollo de este estudio, estuvo inmerso el protagonismo de los sujetos sociales, sus particularidades y generalidades, dentro de una dialéctica intersubjetiva entre las personas que conforman la unidad de estudio y su carácter fenomenológico, tal como lo refiere Martínez (2014). Complementariamente, al proceso de recolección de la información, se procedió a categorizar, codificar e interpretar las informaciones obtenidas, producto del proceso de entrevista realizado con los actores sociales de este estudio.

La categorización llevó implícita la codificación, tal como se muestra en la figura 3, la cual permite observar la identificación de ambos procesos. El primero de ellos, entendido como el procedimiento orientado a segmentar o dividir los textos en palabras, frases o párrafos, y luego asignarles códigos a estos segmentos. En otras palabras, se transcribió toda la información obtenida en un formato diseñado para tal fin, discriminado por cada uno de los sujetos que conformaron la muestra.

A continuación la figura 3 con un ejemplo de cómo se llevó a cabo el proceso de categorización y codificación en la presente investigación.

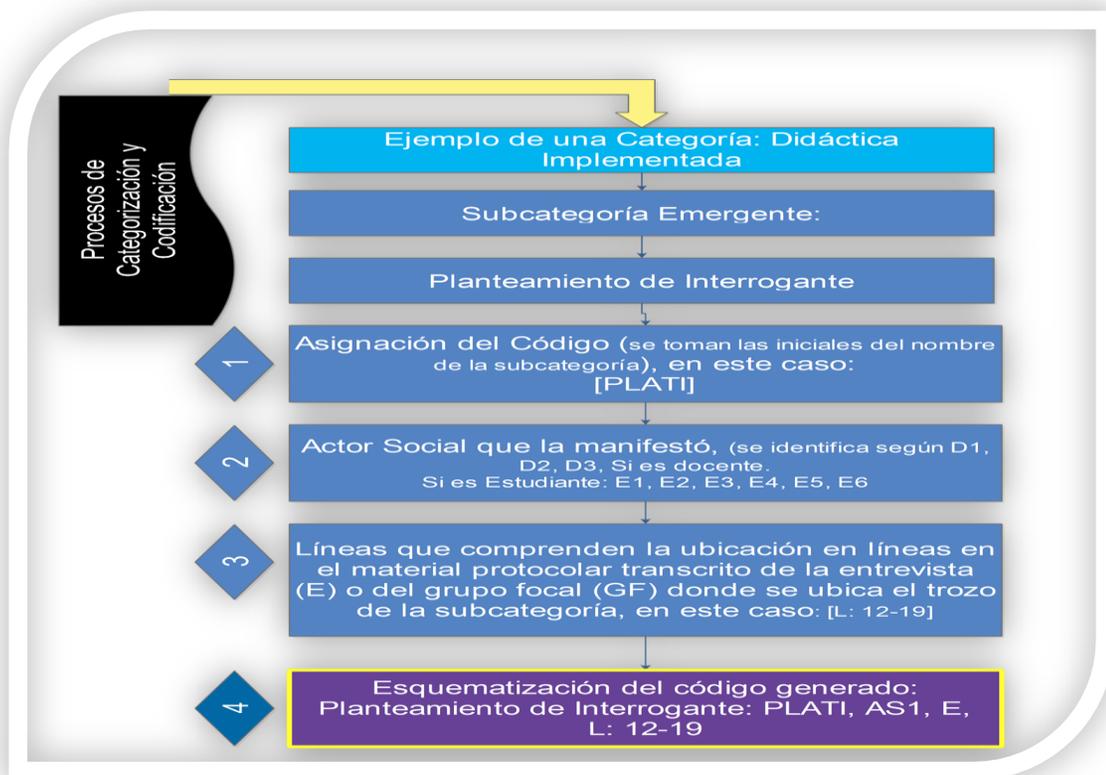


Figura 3. Proceso de Categorización y Codificación

Fuente: Elaboración Propia (2022)

El formato en referencia presenta en una primera columna, el número de líneas en la transcripción, en una segunda columna, se transcribió la entrevista, tal cual como se registró, sin omitir ningún detalle, ni alterar la información, en una tercera columna, se segmentaron los textos en palabras, destacando las principales categorías de análisis, y, en una cuarta columna, se le asignaron los códigos a los segmentos que emergieron de la información destacando las líneas respectivas.

Triangulación

En el proceso de la triangulación, se contrasta los enunciados de los actores sociales mencionados a través de las técnicas empleadas, se refuerzan las

descripciones sobre la realidad de la situación en estudio con las teorías consultadas y la perspectiva de quien investiga. Al respecto, Martínez (2014) señala que la triangulación se refiere al cruce de toda la información referida al estudio, recogida a través de los instrumentos correspondientes, lo cual constituye el corpus de resultados de la información. Es así como, en la búsqueda de coincidencias y contradicciones, se logró captar, deducir, comparar e interpretar, esa realidad versátil y significativa del entorno establecida por cada uno de los sujetos implicados en el estudio.

En esta perspectiva, se contrastaron los enunciados expuestos en el desarrollo de la investigación, en cuanto al área disciplinar de la Filosofía, desde el énfasis particular de los docentes que fueron entrevistados, así como desde la óptica de las opiniones de los estudiantes presentadas en los grupos focales. A continuación se presentaron las tablas a través de las cuales se realizó el proceso de triangulación, considerándose las categorías y subcategorías que fueron emergiendo, siguiendo el modelo de cuadro construido para ese fin.

Generación del Entramado Teórico

La complementariedad en el seguimiento metodológico fenomenológico y hermenéutico, precisó el análisis de las descripciones de los actores sociales a través de los fragmentos de la información obtenida en las técnicas de la entrevista a profundidad para los profesores y grupos de discusión para los estudiantes en torno a la temática medular relacionada con la didáctica de la filosofía en el bachillerato general unificado en el Ecuador, considerados en sus significados develados, que fue progresando hacia una mayor comprensión del fenómeno de estudio.

Esta perspectiva, en términos de interpretación y análisis, se abordó al sistematizar los resultados en la I Etapa de categorización y codificación y la II Etapa de triangulación. De acuerdo con Van Dijk y Rodrigo (1999) esta congruencia comprensiva de la narrativa holística son manifestaciones de interés desde el lenguaje, como actos de acción implicados en los procesos de significación teórica.

CAPÍTULO IV

DESCUBRIMIENTOS

Presentación e Interpretación de la Información

En esta etapa de la investigación, se presenta la transcripción de las entrevistas con las categorías abiertas consideradas a partir de las voces de los sujetos de investigación, como lo fueron en primera instancia, los profesores de Filosofía, con descripciones desde sus experiencias y en segundo lugar, las informaciones develadas por los estudiantes a partir de los grupos focales conformados. Este contexto permitió organizar y sistematizar la información, de acuerdo con las categorías y sus subcategorías. De acuerdo con Mejía y Sandoval (2003), los conceptos así derivados sugieren una búsqueda del entendimiento en torno a una realidad, mediante un proceso interpretativo.

En efecto, se recogieron los datos y una vez organizados por categorías, se procedió al análisis e interpretación de las subcategorías emergentes. Éstas se reunieron en un primer nivel teórico, luego por síntesis comprensiva y complementariedad semántica, se reorganizaron en un segundo nivel teórico, que denominé nivel intermedio, debido a que se siguió el pensamiento abductivo del cual hablan Coffey & Atkinson (2003) para comprender el sentido relevante de orden superior en la construcción de nuevas categorías de mayor densidad teórica. Estos procesos, se llevaron a cabo por categorías.

Así las categorías iniciadoras se construyeron en función de los objetivos planteados: didáctica de la filosofía, concepciones del docente, opinión de los estudiantes, procesos de aprendizaje. A continuación se presenta la **I fase de Categorización/Codificación** en las tablas con la transcripción de las entrevistas a los profesores y los grupos focales a los estudiantes que incluye la identificación significativa de las categorías iniciadoras y las subcategorías codificadas.

Tabla 3
Actor Social A: Profesor de Filosofía Uno

Nº de Línea	Descripción	Categoría Abierta	Subcategoría/ Código
1	Entrevistador: Estimado colega, ante todo reciba un cordial saludo y mi agradecimiento por permitirme realizar esta entrevista que estoy seguro aportará importantes insumos para el desarrollo de mi tesis Doctoral Titulada: La Didáctica De La Filosofía En El Bachillerato General Unificado En El Ecuador. Un Entramado Teórico, la cual está en pleno desarrollo. Vamos a empezar la entrevista en cuanto a las clases de filosofía. ¿Cómo observa su propia clase de filosofía?		
10	Actor Social A: Bien, antes que nada, agradecer por la oportunidad que me das en esta entrevista y poder expresar el conocimiento o la experiencia que puedo pasar a tener y llevando esta similitud en la materia, respondiendo tu pregunta ¿Cómo me veo en mi propia clase de filosofía? , En la clase con los estudiantes trato que ellos puedan utilizar mucho el razonamiento, el conocimiento. Sin embargo, he observado con preocupación cómo les cuesta desglosar cada uno de los extractos de las lecturas enviadas para la discusión en el aula, eso me intranquiliza y preocupa y comprendo que debo buscar estrategias más significativas para asimilar los contenidos de la filosofía que ellos lo ven de manera abstracta porque algunos de mis estudiantes me lo ha manifestado.	Procesos de Aprendizaje	Tratar que los Estudiantes usen el razonamiento, USRAZ, ASA, L: 15-16
18	Entrevistador: ¿Cuáles son los aspectos de la didáctica que más se ajustan en su clase?	Concepciones del docente	Les cuesta analizar, CUSAN, ASA, L: 17-20
26	Actor Social A: Bien, yo trato de encontrar problemas cotidianos, trato de encontrar situaciones en la primera mano que ellos puedan vivenciar, así no se hará complicado y será llamativo para ellos porque estoy tomando ejemplo de su propio ambiente, pero no es lo que pasa realmente es que les falta ejercitar el análisis para que esta estrategia sea efectiva en el aprendizaje.	Didáctica de la filosofía	Contenidos Abstractos CONTAB, ASA, L:20-24
33	Es cuestión de recursos que nos hacen falta, saber la efectividad en la utilización de métodos, pienso que hay que focalizar la ejemplificación con mayor intensidad en lo que ellos pueden ver a su alrededor.	Concepciones del docente	Aplicación a problemas cotidianos, APLIPC, ASA, L:25-27
37	Entrevistador: ¿Cómo plantea el desarrollo global de la asignatura: Filosofía en función de la didáctica?	Procesos de Aprendizaje	Vinculación Teórica-práctica, VINTP, ASA, L:28-31
39	Actor Social A: Es importante, no solamente en la filosofía, sino en todas las asignaturas, saber utilizar las bondades de la didáctica, porque sin ella el estudiante va a llegar a una clase plana, cuadrada, poco atractiva, que es lo que realmente está sucediendo en esta institución, debido entre otras cosas, a las condiciones de aprendizajes que mantienen los estudiantes en otras áreas del conocimiento y piensan que leer sin analizar, sin aplicar y trasladar esos aspectos relevantes del pensamiento de lo que nos sucede diariamente, es la mejor forma de asimilar lo anunciado por los grandes filósofos.	Didáctica de la filosofía	Estrategia utilizada no alcanza el aprendizaje, ESAPRE, ASA, L: 31-36
44		Concepciones del docente	Escasez de recursos y métodos efectivos, RECMET-ASA, L: 39-43
47		Concepciones del docente	Vinculación Teórica-práctica, VINTP, ASA, L:44-49
49		Concepciones del docente	Poca dotación de recursos por parte del Estado, POCDOT, ASA, L:50-54

Tabla 3 (cont.)

Nº de Línea	Descripción	Categoría Abierta	Subcategoría/ Código
50 51 52 53 54	recurrente cuando los estudiantes han de contar con ese conocimiento más efectivo. Hasta la básica cuando hablamos de los niveles de estudio, sólo estas condiciones se manifiestan a través de información plana, es decir; no existe un verdadero ejercicio del pensamiento crítico.	Didáctica de la filosofía	Prioridad en el Uso del internet, PRUSIN, ASA, L: 54-60
55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65	En cuanto a los recursos disponible, el Estado nos dota de textos para utilizar, eso apenas es una guía o una pastilla que se le da a los estudiantes, porque sacan un abanico de informaciones en cuanto a la biblioteca que nosotros tenemos en la institución, en cuanto al uso del internet que es indispensable, actualmente no hay estudiante, no hay profesor que no acuda al internet y se valga de éste para poder enseñar-aprender, las lecturas que pueda yo sacar y llevar hasta el aula, la utilización de ciertos videos y proyecciones en ciertos bloques de contenidos, los recomiendo como asignación.	Didáctica de la filosofía	Falta de equipos tecnológicos, FAET, ASA, L:61-69
66 67 68 69 70 71 72 73 74	Sin embargo, he optado por limitar esta estrategia ya que me he dado cuenta que se cumple medianamente porque muchos de los estudiantes, no tienen acceso permanente a internet, o les faltan los equipos computadoras o teléfonos inteligentes, son muy pocos los que logran alcanzar el ejercicio o tarea enviada con el uso de medios electrónicos, entonces eso ha sido una limitación real en ese tipo de recursos innovadores, para que se haga mucho más eficaz el conocimiento de los contenidos de la filosofía.	Procesos de Aprendizaje	Necesidad de Aprendizajes con Implicación de las TIC, APRENTIC, ASA, L: 70-74
75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86	En todo momento, es impostergable el uso de las tecnologías de la información y comunicación aplicado a la filosofía y es una vía expedita para que los contenidos sean plasmados de manera atractiva, bien explicativos con apoyos de multimedia, pero como te mencioné eso hay que planificarlo, requiere diagnosticar cómo es la situación de la plataforma tecnológica en la institución, la disponibilidad de recursos de profesores y estudiantes, ciertas capacidades, habilidades y destrezas aplican, por lo que se necesita engranar esa condición educativa con apoyo de las autoridades y la motivación de todos, en función de innovar los aprendizajes, que aparecen lentos en esa vía.	Concepciones del docente	Planificación de la enseñanza-aprendizaje, ASA, PLAEA, L: 74-81
87 88 89 90 91 92	Si pudiera tener en el aula el internet sería mi herramienta fija, pero se requiere que el Estado y la representatividad institucional gerencial se haga eco de esa prioridad para la búsqueda de información, formas de aprender, conocer, de apoyarse en algunos temas de razonamientos para debatir de forma socrática los problemas implicados en la filosofía.	Concepciones del docente	Mayéutica MAYEU, ASA, L:82-87
93 94 95 96 97 98 99	Entrevistador: ¿Cómo concibe la finalidad de la filosofía en el Bachillerato? Actor Social A: La idea de enseñar a filosofar a partir del conocimiento teórico de los grandes filósofos, conocer sus posturas y hacer eco del pensamiento crítico, es un objetivo primordial. Lamentablemente, esto es parte de una dinámica para lo cual no se han preparado los estudiantes y cuando	Concepciones del docente	Falta de una enseñanza efectiva para filosofar, ASA, FALÉE, L: 90-98

Tabla 3 (cont.)

Nº de Línea	Descripción	Categoría Abierta	Subcategoría/ Código
100	investiguen, busquen argumentar sus participaciones, eso es el deber ser. Reconocemos que para lograr estos modos de aprender, se requiere esfuerzos, motivación, estrategias, mucha ejercitación en lo que se debe persistir a través de la práctica y a veces, esto no se cumple, y se lo designados a la falta de tiempo en el aula, el horario para esta signatura requiere más horas y mayor contacto docente-estudiante. Uno como docente, plantea ciertas estrategias, ocurre desfase entre la efectividad que se desea de los aprendizajes y los tiempos que es necesario dedicarle a este tipo de didáctica activa, crítica, de análisis.	Didáctica de la filosofía	No se hace seguimiento al pensamiento crítico, PENCRI, ASA, L: 95-106
101		Didáctica de la filosofía	
102			
103			
104			
105			
106			Aplicación a problemas cotidianos, APLIPC, ASA, L:108-111
107		Didáctica de la filosofía	
108			
109			
110			
111	Entrevistador: ¿Cuál es el alcance de los objetivos planteados al inicio de cada curso de filosofía que mayormente se cumplen?		Característica curricular de la asignatura filosofía CACUF, ASA, L:112-117
112			
113			
114	Actor Social A: Todo debe saberse, conocerse, no creo que nada deba quedarse por debajo en cuanto a la filosofía en las distintas formas de pensar, conocer y aplicar en las distintas facetas de la vida.	Didáctica de la filosofía	
115			
116			
117			
118	Esta condición, muchas veces, se queda en las expectativas del docente, cuando detecta que sus estudiantes no alcanzan de manera eficaz lo esperado, por lo que es necesario revisarse desde el punto de vista de la didáctica, las estrategias empleadas, el seguimiento del currículo, recursos, para poder avanzar en la forma de aprender y enseñar esta asignatura.	Didáctica de la filosofía	Aplicación a problemas cotidianos, APLIPC, ASA, L:120-125
119			
120			
121			
122			
123			
124	Entrevistador: ¿De qué forma ayuda usted a que los estudiantes sean críticos?		Ensayar el Pensamiento crítico, ENPEC, ASA, L:126-131
125			
126	Actor Social A: Acostumbro plantear situaciones de la vida real vinculada a las actividades del estudiante y relacionarlo con el pensamiento de los grandes filósofos, una vez que los contenidos se han desarrollado, investigado y discutido en clase, así se ensayan al ir filosofando, por tanto la didáctica sería como un complemento más en la enseñanza.	Procesos de Aprendizaje	Poca consulta e interacción Docente-Estudiante, COINT, ASA, L: 132-135
127			
128			
129			
130			
131			
132	Trato de irlos introduciendo en escenarios propicios para discutir, reflexionar y adquirir el pensamiento crítico. ¡Claro! eso no se logra en un trimestre, es un ensayo constante, es la condición de darles participación, hacer que se esfuercen en consultar antes de venir al aula, para que puedan identificar situaciones teóricas inherentes al pensamiento filosófico.	Didáctica de la filosofía	
133			
134			
135			Prioridad en el Uso del internet, PRUSIN, ASA, L: 135-140
136			
137			
138	Es una tarea de poco a poco, que no se logra fácilmente, el profesor y estudiante, deben estar muy conectados en este tipo de dinámica de consulta e interacción y eso es lo que hace falta precisamente en el Bachillerato, porque esta comunicación ciertamente se da más que nada en las horas presenciales, cuando en este momento, por ejemplo de pandemia, la prioridad es el uso de internet con todas estos canales que posibilitarían el hacer efectivo del asesoramiento y la ejercitación en el pensamiento crítico.	Concepciones del docente	Mayéutica MAYEU, ASA, L:141-145
139			
140			
141			
142			
143			
144			
145			
146		Concepciones del docente	Expectativas del docente no cumplidas, EXDOC, ASA, L:148-157
147	Existen diferentes formas muy buenas de enseñar, filosofar o como hacia Sócrates en la antigüedad, la mayéutica es una buena forma de hacer que los estudiantes razonen e incluso		
148			
149			

Tabla 3 (cont.)

Nº de Línea	Descripción	Categoría Abierta	Subcategoría/ Código
150	hasta que piensen en sí mismo, identificar los diferentes		
151	escenarios que esperan para sus vidas.		
152	Entrevistador: ¿Cómo influye la didáctica implementada en	Didáctica de la filosofía	Ensayar el
153	la condición de lograr que el estudiante sea reflexivo?		Pensamiento
154	Actor Social A: Se debería lograr que mis estudiantes		crítico,
155	razonen, sean críticos, que cuestionen lo que están viviendo, y	Procesos de Aprendizaje	ENPEC, ASA,
156	no se queden con la información, sino que consulten,		L:160-163
157	indaguen.		
158	Entrevistador: ¿Qué aspectos de la didáctica se pueden		Requieren
159	resaltar en esta asignatura de la Filosofía?		recursos para
160	Actor Social A: la didáctica debe ser crítica, de cierta manera		buscar
161	yo nunca le doy probabilidad al conocimiento, siempre los		información,
162	dejo con una duda a lo posterior y les impulso a que ellos	Didáctica de la filosofía	RERBI, ASA, L:
163	consulten más. Esto, a veces me desmotiva como profesional		163-170
164	porque siento que se requiere una didáctica adaptable, que		
165	permita a la vez, que lleguen con información sobre lo que se		Herramientas,
166	solicita investigar, pero los estudiantes se ven desganados en		métodos y
167	ese conocimiento bajos en la información, afirman que no		estrategias
168	tienen recursos suficientes como libros, equipos tecnológicos		adaptables a la
169	y que eso les apaga las ganas de participar, se sienten	Procesos de Aprendizaje	realidad,
170	acorralados por buscar la información.		HMTAR, ASA,
171	Si, la didáctica ayuda a que el estudiante sea crítico porque ve		L:171-175
172	entretenida la clase, y si el docente busca esas herramientas,		Razonamiento,
173	recursos, métodos y estrategias destinadas a la pasión por el		discusión,
174	aprendizaje desde la propia búsqueda, entonces estaremos		argumentación,
175	ganando espacios de participación en la clase, pero como lo he	Didáctica de la filosofía	reflexión, RDAR,
176	dicho en otras ocasiones, es como una carretera sin fin, que		ASA, L: 177-179
177	debe estar conectada en todas las asignaturas para que la		
178	forma de enseñar y aprender vaya en línea con el		Ensayar el
179	razonamiento, la discusión, argumentación y reflexión, no se		Pensamiento
180	trata de memorizar los contenidos y luego repetirlos que es lo		crítico,
181	que estamos haciendo y solicitando como parte de la clase, se		ENPEC, ASA,
182	trata más bien, de hacer frente a los problemas con un llamado		L:179-187
183	de atención crítica a las circunstancias o problemas que nos	Concepciones del docente	Expectativas del
184	rodean en la búsqueda de soluciones viables, eso es parte de		docente no
185	no hacer aburrido el momento de la clase, la didáctica le da el		cumplidas,
186	entretenimiento, prontitud a la facilidad que pueda ser		EXDOC, ASA,
187	llamativa.		L:190-194
188	Entrevistador: ¿Qué elementos curriculares relacionados	Concepciones del docente	Poca dotación de
189	con la filosofía te gustaría cambiar?		recursos por parte
190	Actor Social A: Es gratificante que al final de cada curso		del Estado,
191	poder hacer emerger estudiante que haya aprendido algo,		POCDOT, ASA,
192	necesario para su propia vida, que demuestra conocimiento,		L:195-198
193	tenga facilidad de comprensión en la temática que se le ha		Deficiencia en los
194	dado, y la domine, es lo que se espera.	Concepciones del docente	nuevos referentes
195	Claro! Debo admitir que los enfoques, la disposición del		pedagógicos,
196	docente a prepararse en nuevos métodos para la enseñanza y		REPEDAG, ASA,
197	la condición de apoyo en los recursos que el Estado ha de		L: 199-206
198	ofrecer para que la institución sea innovadora.	Concepciones del docente	Exigencias de
199	La sensibilización del profesor a nuevos referentes		cambios en la
			asignatura de
			filosofía de
			Bachillerato,
			NECCAM, ASA,
			L: 207-210

Tabla 3 (cont.)

Nº de Línea	Descripción	Categoría Abierta	Subcategoría/ Código
200	pedagógicos para que se cumplan los objetivos, deben engranarse en el desarrollo curricular del bachillerato y particularmente, en esta asignatura, que implica mucho análisis filosófico de manera que los estudiantes se adentren en este mundo del pensamiento, cuestión que se reconoce deficiente por lo que se deben producir cambios importantes, tomando en cuenta estos elementos curriculares.	Concepciones del docente	Omisión adrede Del docente para definir las deficiencias Del currículo,
201			
202			
203			
204		Didáctica de la filosofía	MADDC, ASA, L: 211-214
205			Limitaciones en La didáctica,
206			LIMDIC, ASA, L: 215-219
207	No me gusta, que a veces el Ministerio de Educación pone a los docentes, el currículo demasiado incompleto o estructurado, por lo que deberíamos adaptarlo al contexto y ser más flexibles en los enfoques abiertos a la innovación. En cuanto al currículo, algunas cosas no puedo ser preciso en este momento, porque tendría que abordar un detalle en sí, pero sería no sé, abrir un poco más el currículo para los docentes y para los estudiantes.		Condiciones profesionales Del profesor, CONPP, ASA, L: 222-227
208			
209			
210			
211			
212			
213			
214			
215	Las limitaciones en la didáctica me interesan mucho, tenemos déficit en el internet, textos demasiados compuestos, a veces no precisos, un poco generalistas, y me gustaría que la información sea un poco más precisa y también lo importante es que llegue al estudiante y lo ayude a pensar.	Procesos de Aprendizaje	Poca Motivación del proceso enseñanza-aprendizaje, MOTEA, ASA, L: 228-236
216			
217			
218			
219			
220	Entrevistador: ¿Cómo se involucró como profesor de filosofía?		
221			
222	Actor Social A: Es mi área del conocimiento. Pienso que tengo ciertas solturas en cuanto a la presentación de tareas, pero lo que me llena completamente, o que me define como persona es impulsar a mis estudiantes para que demuestren el conocimiento que tienen, que salgan sabiendo lo que se les enseña y lo apliquen en su vida.	Didáctica de la filosofía	Característica curricular de la asignatura filosofía CACUF, ASA, L:237-241
223			
224			
225			
226			
227			
228	Las estrategias que aplico, la utilización de proyección de videos, trato que cada clase no sea similar y que se enfoque el método de acuerdo con los estilos de aprendizajes. A veces quiero ajustar, innovar, ser más flexible con las necesidades de los estudiantes pero me quedo corto, porque no hay la disponibilidad de recursos o el mismo grupo de estudiantes están desmotivados para participar y eso desgana seguir buscando avanzar en la didáctica, por lo que los pequeños pasos que se han adelantado, se estancan nuevamente.	Didáctica de la filosofía	Obstáculos en la dinámica de la didáctica, SUODD, ASA, L: 244-251
229			
230			
231			
232			
233			
234			
235			
236			
237	Bueno, esta asignatura siempre me ha gustado, porque desarrolla el pensamiento crítico, el análisis, estudia diferentes formas de pensar, entonces me llamó la atención al entender que su práctica contribuye al crecimiento personal para tomar decisiones y una cosa lleva a la otra.	Concepciones del docente	Poca dotación de recursos por parte del Estado, POCDOT, ASA, L: 254-256
238			
239			
240			
241			
242	Entrevistador: ¿Cómo valoras tu formación como docente de filosofía?		
243			
244	Actor Social A: El trabajo de docente es arduo, requiere lectura, actualización, capacitación, estar al día con los nuevos requerimientos pedagógicos, apoyo del Estado, todo ello crea una pasión particular por superar los obstáculos que cada día se nos presentan en la dinámica de la didáctica, en esa prioridad der transformar, de hacer cambios que nos proyecten	Didáctica de la filosofía	Adaptación del Programa de filosofía al contexto, ADPCON, ASA, L: 257-263
245			
246			
247			
248			
249			

Tabla 3 (cont.)

Nº de Línea	Descripción	Categoría Abierta	Subcategoría/ Código
250	como actores constructores de las nuevas generaciones. He allí		
251	la importancia de ser docente y eso lo valoramos.		
252	Entrevistador: ¿Qué piensas del programa de la	Concepciones del docente	Aumentar la carga horaria de la asignatura, AUCHA, ASA, L:266-272
253	asignatura de filosofía en el bachillerato?		
254	Actor Social A: Uno como profesor tiene que aplicar todos		
255	los recursos didácticos necesarios para alcanzar los objetivos		
256	establecidos en el Programa de Filosofía de bachillerato,	Didáctica de la filosofía	Didáctica filosófica a distancia, DIFILD, ASA, L:273-279
257	cuando éstos no están presentes, el recorrido a transitar		
258	implica cambios, ajustes a lo que nos han enseñado para		
259	realizar las horas de clase, lo que incluye la didáctica, la		
260	pedagogía. En consecuencia, este programa debe adaptarse al		
261	contexto y en función de lo que se tiene, planificar el		
262	desarrollo de los contenidos de manera flexible. Los cambios		
263	los debe tomar en cuenta el grupo de profesores del área.	Concepciones del docente	
264	Entrevistador: ¿Qué te gustaría cambiar del programa en		
265	la asignatura de filosofía?		
266	Actor Social A: Debería ser un poco más amplio, ocupar un		Poca dotación de recursos por parte del Estado, POCDOT, ASA, L:280-284
267	poco más de espacio en la carga horaria en la asignatura de		
268	filosofía, por la importancia que tiene ha de estar en un		
269	engranaje con las demás asignaturas. Se le han cortado estos	Didáctica de la filosofía	
270	últimos años el espacio dentro el sistema educativo, existía		
271	horarios que se extendían hasta cuatro horas, en la actualidad		
272	solamente tenemos dos horas, es por esta razón que tenemos		Asignatura Interdisciplinaria, ASIGI, ASA, L:285-289
273	que enseñar mediante la didáctica filosófica a distancia, y es		
274	aquí donde juega un papel importante la tecnología en el	Didáctica de la filosofía	
275	sistema educativo. La filosofía es importante, ya lo hemos		
276	hablado es el origen del conocimiento en algún momento te lo		
278	expresé, debería ser más amplio el tiempo que se les da a esta		Limitaciones en La didáctica, LIMDIC, ASA, L: 290-298
279	asignatura.		
280	Me gustaría que vean más recursos tecnológicos en las		
281	instituciones fiscales, tal vez suene un poco genérico, pero		
282	quisiera alguna vez poder llegar a tener una pizarra digital que		
283	los estudiantes tuviesen un internet más fluido que el		
284	conocimiento sea llevado a la experiencia de conocerse mejor.		
285	La filosofía es una asignatura interdisciplinaria trabaja con	Concepciones del docente	Exigencias de cambios en la asignatura de filosofía de Bachillerato, NECCAM, ASA, L: 300-304
286	todas otras asignaturas, todo el conocimiento en algún		
287	momento debo hacerlos filosofar, por lo que es una asignatura		
288	que se encuentra inmersa en todas las demás áreas del		
289	conocimiento en el sistema educativo de bachillerato.	Concepciones del docente	Mayéutica MAYEU, ASA, L:305-311
290	La mayor relevancia es la flexibilidad en la asignatura para		
291	poder develar muchos criterios reflexivos en el aula, ya que		
292	cada estudiante es un mundo de ideas, con un pensamiento		
293	crítico podemos llegar a orientar sus opiniones y que ellos		
294	vayan más allá de lo que se observa aparentemente en la		
295	realidad de los problemas sociales, y para todo esto, se		
296	necesitan más horas de discusión, consulta, de interacción con		
297	los otros, es un trabajo de grupos para reflexionar y analizar	Didáctica de la filosofía	No hay la participación activa del estudiante, PARTAC, ASA, L: 312-319
298	problemas filosóficos dentro la malla curricular.		
299	Entrevistador: ¿Quiere agregar algo más?		
300	Entrevistado: Deberíamos mejorar, si entramos al tema		

Tabla 3 (cont.)

Nº de Línea	Descripción	Categoría Abierta	Subcategoría/ Código
301	político, vamos a discrepar en algunas cuestiones, pero para ser generalista no es totalmente buena la didáctica que suele presentarse en la asignatura de filosofía del Bachillerato y debería haber esos cambios de los que hemos hablado.	Concepciones del docente	Expectativas del docente no cumplidas, EXDOC, ASA, L:320-324
302	En cuanto a estrategias, aplicar cuestiones novedosas, llevarlos a los estudiantes a un interés por investigar para aplicar estos conocimientos al mundo que los circunda, cargados de ideas, razonamientos y discusiones sobre la problemática social. Una de las formas de trabajar con los estudiantes, es tratar que las clases también, por ejemplo, hacer que uno de ellos lea y otro razone.		
303	Esto lleva por nombre intervención entre pares, otra forma para que los estudiantes actúen y sean activos en esa participación que no se alcanza efectivamente, es mediante la exposición, con la aplicación, ser más prácticos, la coevaluación implica calificar las intervenciones con juicio y apego a las lecturas. El docente puede entregar una tabla de calificaciones, para que ellos revisen lo que expongan sus compañeros.	Didáctica de la filosofía	Ensayar el Pensamiento crítico, ENPEC, ASA, L: 325-333
304	Pienso que tener una investigación de campo, sería lo deseable, según la temática en el momento sería lo aplicado, una estrategia o una dinámica en aula de clases que nos permitiría aportar un mejor aprendizaje. Que el conocimiento sea más dinámico, a eso me quiero referir.		
305	El pensamiento crítico lleva a los estudiantes y a nosotros los que estudiamos también, a no confiar en nadie y a todo encontrarle el detalle que nos lleve a conocer más, saber más.		
306	Por eso se debe ensayar esta condición y característica de la asignatura para ajustar nuestras formas de abordar los problemas y ello ha de resaltarse en la didáctica de la filosofía.		
307	El ser crítico proactivo hace que nosotros desestimemos del conocimiento y vayamos siempre más allá está a mi lado directo a la filosofía.		
308	Entrevistador: Bueno, muchísimas gracias.		
309			
310			
311			
312			
313			
314			
315			
316			
317			
318			
319			
320			
321			
322			
323			
324			
325			
326			
327			
328			
329			
330			
331			
332			
333			
334			
368			

A continuación la tabla 4

Tabla 4

Actor Social B: Profesor de Filosofía Dos		
Nº de Línea	Descripción	Categoría Abierta Subcategoría/ Código
1	Estimada colega, reciba un cordial saludo y mi agradecimiento	
2	por permitirme realizar esta entrevista que estoy seguro	
3	aportará importantes insumos para el desarrollo de mi tesis	
4	doctoral titulada: La Didáctica De La Filosofía En El	
5	Bachillerato General Unificado En El Ecuador. Un Entramado	Procesos de Aprendizaje
6	Teórico.	Poca Motivación del proceso enseñanza-aprendizaje, MOTEA, ASB, L:8-9
7	Entrevistador. ¿Cómo observa su propia clase de filosofía?	
8	Actor Social B. Es un reto mantener a los estudiantes	Concepciones del docente
9	motivados por estas clases. Por mi parte, siempre trato de	Exigencias de cambios en la asignatura de filosofía de Bachillerato, NECCAM, ASB, L: 9-19
10	relacionarlo con su vida diaria y que sea un apoyo para el	
11	resto de las materias, sin embargo, hay que resaltar que este es	
12	un proceso sistemático al que se le debe dar continuidad en	
13	cada una de las asignaturas, por lo que la forma de pensar,	
14	analizar, ha de ser una práctica continuada, y en el	
15	Bachillerato entiendo que particularmente en la asignatura de	
16	filosofía, hay una tendencia distinta, en el sentido que no se	
17	lleva a la práctica todas estas investigaciones del pensamiento	
18	filosófico, en consecuencia los estudiantes se mantienen en las	
19	lecturas, pero en la parte teórica.	Herramientas, métodos y estrategias adaptables a la realidad, HMTAR, ASB, L:22-32
20	Entrevistador: ¿Cuáles son los aspectos de la didáctica que	Didáctica de la filosofía
21	más se ajustan en su clase?	Prioridad en el Uso del internet, PRUSIN, ASB, L: 25-33
22	Entrevistado. Trabajo con lecturas, investigación y trato de	
23	usar videos, busco este tipo de estrategias, ajustar el método y	
24	las herramientas.	
25	Lo primero es esencial, lo segundo les hace conocedores del	Didáctica de la filosofía
26	tema a plantear en las clases para llevar información en	
27	equipos de discusión y los videos, aunque son una gran ayuda,	
28	porque les da una idea clara de lo que se imaginan, además	
29	que me ayuda a retroalimentar lo aprendido de manera	
30	dinámica, a veces se planifica pero no se llevan a cabo	
31	totalmente, debido a problemas con internet, con la falta de	
32	recursos electrónicos o teléfonos inteligentes que nos permitan	
33	interactuar en red.	
34	Entrevistador: ¿Cómo plantea el desarrollo global de la	
35	asignatura: Filosofía en función de la didáctica?	
36	Actor Social B: La finalidad es que los estudiantes conozcan	Didáctica de la filosofía
37	el pensamiento filosófico de Latinoamérica, la lucha de la	Característica curricular de la asignatura filosofía CACUF, ASB, L: 36-45
38	justicia y libertad, que adapten estas ideas a sus necesidades y	
39	situación en la que viven. Que sean analistas y críticos de lo	
40	que ven y escuchan, reflexionen y busquen solución a los	
41	problemas que encuentran no sólo en los de carácter personal,	
42	comunitario, educativo sino en lo que corresponde a lo social	
43	en el mundo. Ser críticos y cuestionar todo lo que puedan	
44	percibir del mundo, que sean solidarios y partes de la solución	
45	a muchos problemas, no simples espectadores.	
46	Entrevistador: ¿En qué momento utilizas el internet?	
47		
48		

Tabla 4 (cont.)

Nº de Línea	Descripción	Categoría Abierta	Subcategoría/ Código	
48	<p>Actor Social B: Al tratar de lograr que los estudiantes se involucren con la búsqueda de información para llegar a consolidar el desarrollo del pensamiento lógico y crítico, se plantean ejercicios de búsqueda y consultas electrónicas que no se llegan a cristalizar en muchos casos, por el problema que no cuentan con internet de forma permanente, son muy pocos los estudiantes que tienen esa facilidad y en consecuencia, esto es una limitación para que los demás participen activamente, o por lo menos se mantengan en contacto y comunicación antes de llegar a los grupos de discusión en el aula.</p>	Didáctica de la filosofía	<p>Ensayar el Pensamiento crítico, ENPEC, ASB, L:47-51</p>	
49		Didáctica de la filosofía		<p>Prioridad en el Uso del internet, PRUSIN, ASB, L: 51-57</p>
50		Didáctica de la filosofía		
51		Didáctica de la filosofía		
52		Didáctica de la filosofía		
53		Didáctica de la filosofía		
54		Didáctica de la filosofía		
55		Didáctica de la filosofía		
56		Didáctica de la filosofía		
57	<p>Entrevistador: ¿Cómo concibe la finalidad de la filosofía en el Bachillerato?</p>	Concepciones del docente	<p>Expectativas del docente no cumplidas, EXDOC, ASB, L:60-66</p>	
59	<p>Actor Social B: Es gratificante cuando mis estudiantes cuestionan lo que les enseño, cuando entienden lo que pasa en el mundo y buscan soluciones, luchan por un objetivo, trabajan en equipo. Lo que no es gratificante es ver simples observadores sin criterio, personas pasivas que sólo memorizan ideas, pero que no las llevan al ejercicio práctico de la reflexión y análisis.</p>	Concepciones del docente		
61		Concepciones del docente		
62		Concepciones del docente		
63		Concepciones del docente		
64		Concepciones del docente		
65		Concepciones del docente		
66		Concepciones del docente		
67	<p>Entrevistador: ¿Cuál es el alcance de los objetivos planteados al inicio de cada curso de filosofía que mayormente se cumplen?</p>	Didáctica de la filosofía	<p>Limitaciones en La didáctica, LIMDIC, ASB, L: 70-72</p>	
71	<p>Actor Social B: Las lecturas no siempre se consolidan, por la falta de suficiente material impreso, de los recursos quitaría los libros, y se requeriría implementar las tecnologías de información y comunicación (TIC) en estos momentos de pandemia, lo que se complementaría con aulas virtuales en algunos contenidos a desarrollar, allí cobra relevancia el seguimiento de una didáctica innovadora con aplicación de modo que se lleguen a conformar estudiantes reflexivos, críticos que puedan contribuir en el diario vivir.</p>	Didáctica de la filosofía		<p>Prioridad en el Uso del internet, PRUSIN, ASB, L: 72-75</p>
72		Didáctica de la filosofía		
73		Didáctica de la filosofía		
74		Didáctica de la filosofía		
75		Didáctica de la filosofía		
76		Didáctica de la filosofía		
77		Didáctica de la filosofía		
78	<p>Entrevistador: ¿De qué forma ayuda usted a que los estudiantes sean críticos?</p>	Didáctica de la filosofía	<p>Condiciones profesionales Del profesor, CONPP, ASB, L: 81-85</p>	
82	<p>Actor Social B: Me intereso en los pensamientos e ideas de los demás y se los doy a entender en nuestras interacciones, quiero que cada estudiante tenga sus propias ideas, y que al mismo tiempo, reflexione sobre sus argumentos apegados a los grandes filósofos, que trabajen en sus errores.</p>	Didáctica de la filosofía		
83		Didáctica de la filosofía		
84		Didáctica de la filosofía		
85		Didáctica de la filosofía		
86		Didáctica de la filosofía		
87		Didáctica de la filosofía		
88		Didáctica de la filosofía		
89	<p>Me gusta motivar a la investigación y búsqueda de la verdad. Bueno, tengo que reconocer que para eso hay ciertas barreras, porque estos estudiantes de Bachillerato no acostumbran al análisis en cada una de las asignaturas y esto debe ser parte de estrategias permanentes que procuren la reflexión.</p>	Procesos de Aprendizaje	<p>Razonamiento, discusión, argumentación, reflexión, RDAR, ASB, L: 86-90</p>	
87		Procesos de Aprendizaje		
88		Procesos de Aprendizaje		
89		Procesos de Aprendizaje		
90		Procesos de Aprendizaje		
91		Procesos de Aprendizaje		
92		Procesos de Aprendizaje		
93	<p>En estos momentos de pandemia, me gusta la metodología del aula inversa y el aprendizaje cooperativo, para que en la clase de filosofía el estudiante sea el protagonista de su propio aprendizaje. Bueno, una cosa es lo que se espera, y lo que me gusta como metodología adaptable a la realidad actual y otra cosa es que existas los recursos, la capacitación del docente y</p>	Didáctica de la filosofía	<p>Obstáculos en la dinámica de la didáctica, SUODD, ASB, L: 91-98</p>	
94		Didáctica de la filosofía		
95		Didáctica de la filosofía		
96		Didáctica de la filosofía		
97		Didáctica de la filosofía		

Tabla 4 (cont.)

Nº de Línea	Descripción	Categoría Abierta	Subcategoría/ Código
98	el apoyo institucional para que esto pueda darse de manera exitosa.		
99			
100	Entrevistador: ¿Cómo influye la didáctica implementada en la condición de lograr que el estudiante sea reflexivo?		
101			
102	Actor Social B: La didáctica es determinante para alcanzar los objetivos educacionales y en esta asignatura de la filosofía en particular, hay que estar claros en la necesidad de ser flexibles y más abiertos de acuerdo con la disponibilidad de recursos y la condición de los docentes, particularmente, imparto esa clase por necesidad de mi institución, porque además soy la especialidad de Ciencias Sociales y siento un gusto particular por sus contenidos, pero como le mencioné quiero identificar la didáctica más apropiada que cause el efecto esperado en los estudiantes: la reflexión permanente acerca de los problemas que están a su alrededor en la búsqueda de soluciones y alternativas.	Didáctica de la filosofía	Adaptación del Programa de filosofía al contexto, ADPCON, ASB, L: 101-105
103			
104			
105			
106			
107			
108		Didáctica de la filosofía	Característica curricular de la asignatura filosofía CACUF, ASB, L: 106-112
109			
110			
111			
112			
113			
114	No estudié filosofía, pero sé que todos los docentes debemos ser pensadores y críticos en todo, impartir esta materia para mí es algo básico para cualquier otra área del conocimiento porque tienen características de interdisciplinariedad.	Didáctica de la filosofía	Asignatura Interdisciplinaria, ASIGI, ASB, L: 113-116
115			
116			
117			
118	Entrevistador: ¿Qué aspectos de la didáctica se pueden resaltar en esta asignatura de la Filosofía?		
119			
120	Actor Social B: Debe haber mucha confianza entre los estudiantes y el docente para poder acercarse más desde la motivación por la búsqueda de la información que se requiere al tratar de cubrir las mejores expectativas del aprendizaje en el arte de filosofar, alcanzar en el curso que esa misma motivación les lleve a construir un espíritu de solidaridad por el mundo que lo rodea.	Concepciones del docente	Mayéutica MAYEU, ASB, L: 110-125
121			
122			
123			
124		Concepciones del docente	Exigencias de cambios en la asignatura de filosofía de Bachillerato, NECCAM, ASB, L: 126-131
125			
126			
127	Esto me motiva como docente a estar pendiente de lo que me rodea pero además de los cambios, de lo que necesito para alcanzar lo esperado, de modo que pueda contribuir a través de la didáctica apropiada de la filosofía en Bachillerato, la efectividad de los aprendizajes de manera que ellos, egresen con este perfil de reflexión y análisis.		
128			
129			
130			
131			
132			
133	Por eso, mi formación docente es primordial, siempre estoy buscando cursos o seminarios que me ayuden en cualquier ámbito de mi carrera. Estoy esperando una mejor situación financiera para avanzar en lo académico y tengo planes de seguir mejorando como profesional ahora que tenemos la oportunidad a través de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en el uso educativo.	Didáctica de la filosofía	Condiciones profesionales Del profesor, CONPP, ASB, L: 132-138
134			
135			
136			
137			
138			
139			
140	Entrevistador: ¿Qué elementos curriculares relacionados con la filosofía te gustaría cambiar?		
141			
142	Actor Social B: Es importante la didáctica para dinamizar la temática en el aula y poder fortalecer los aprendizajes en la institución, porque reconozco que hay obstáculos para lograr estos cambios que no se llegan a consolidar definitivamente en esta asignatura, ya que los educandos deben ser más proactivos, y eso depende mucho de las estrategias, métodos y	Didáctica de la filosofía	Obstáculos en la dinámica de la didáctica, SUODD, ASB, L: 141-146
143			
144			
145			
146			
147			

Tabla 4 (cont)

Nº de Línea	Descripción	Categoría Abierta	Subcategoría/ Código
148	recursos que tienen en su poder tanto el docente como el	Didáctica de la filosofía	Herramientas, métodos y estrategias adaptables a la realidad,
149	alumnado a fin de relacionar con los contenidos con la		
150	realidad mismas que les envuelve en su cotidiana forma de		
151	asumir los problemas y buscar los cambios con sus		
152	manifestaciones reflexivas acerca de cómo abordarlos en el		
153	presente y futuro dentro de análisis personales constructivos y	Concepciones del docente	HMTAR, ASB, L:146-150
154	contributivos a la sociedad.		Exigencias de cambios en la asignatura de filosofía de Bachillerato, NECCAM, ASB, L: 150-153
155	Pienso que tiene demasiados temas para un año lectivo, en		
156	ocasiones, hay contenidos que no se pueden profundizar, dado	Didáctica de la filosofía	Característica curricular de la asignatura filosofía CACUF, ASB, L: 154-158
157	que estamos en un nivel de Bachillerato, pero el programa lo		
158	exige, lo recomienda, aunque no esté de acuerdo por siempre,		
159	como te diría.		
160	Hay que comunicarse con los otros profesores a ver qué		
161	opinan ellos, y entre todos, pues lleguemos a un consenso, eso	Concepciones del docente	Expectativas del docente no cumplidas, EXDOC, ASB, L: 159-163
162	también me llama la atención que las planificaciones son		
163	aisladas en la materia, cuando deberíamos reunirnos y estar		
164	comunicados permanentemente.		
165	Esto no quiere decir que vamos a dejar atrás el hecho de tener		
166	libertad en la temática a tratar, del método a emplear y las	Didáctica de la filosofía	Libertad de cátedra, LICAT, ASB; L: 164-168
167	estrategias a seguir, eso debe ser parte del pensamiento crítico		
168	que nos debería caracterizar para dar el ejemplo a nuestros		
169	estudiantes.		
170	Por su parte, los estudiantes, pues, no opinan sobre esta	Procesos de Aprendizaje	
171	cuestión de los métodos empleados, no se quejan y creo que		
172	hay mucha inmadurez en las formas de asimilar los		
173	aprendizajes en esta asignatura de la filosofía.		Los estudiantes se quejan de los métodos de enseñanza, QUEJME, ASB, L: 169-172
174	Por eso, debemos darles mayor participación, herramientas de		
175	búsqueda y oportunidades para que los estudiantes puedan	Procesos de Aprendizaje	Estrategia utilizada no alcanza el aprendizaje, ESAPRE, ASB, L: 173-178
176	discutir y afianzar la argumentación, el análisis en el tema de		
177	filosofar, ya que la estrategia empleada no alcanza la		
178	efectividad deseada. Esta materia es muy importante para		
179	reflexionar y asimilar esos hechos.		
180	En concreto a la pregunta, la idea no indica tajantemente que		
181	hay que cambiarlo todo, pero si organizarlo de mejor manera,	Concepciones del docente	Planificación de la enseñanza-aprendizaje. ASB, PLAEA, L: 179-181
182	a partir de la planificación educativa.		
183	Un elemento significativo para estos cambios esperados en la		
184	manera de administrar los contenidos del área de la Filosofía,		
185	tienen que ver con la disponibilidad de recursos didácticos	Concepción del docente	Poca dotación de recursos por parte del Estado, POCDOT, ASB, L: 182-189
186	para el aprendizaje en el aula. Esto realmente es una		
187	limitación que nos distrae en el alcance efectivo de los		
188	objetivos previstos, por lo que hay que llamar la atención al		
189	Estado en esta condición de los recursos didácticos		
190	distribuidos en este tipo de instituciones de bachillerato.		
191	Entrevistador: ¿Cómo se involucró como profesor de		
192	filosofía?		
193	Actor Social B: El gusto por esa área del pensamiento	Didáctica de la filosofía	Característica curricular de la asignatura filosofía CACUF, ASB, L: 192-198
194	reflexivo, crítico, de llevar a mis estudiantes a razonar creados		
195	en una atmósfera de discusión y sentido de la vida para atraer		
196	soluciones y no problemas a la vida, es una estrategia que		
197	empleo en la didáctica de las Ciencias Sociales, de lo que me		

Tabla 4 (cont)

Nº de Línea	Descripción	Categoría Abierta	Subcategoría/ Código
196	gradué, y se me dio la oportunidad académica en esta		Vinculación
197	institución de administrar esta área y con gusto acepté, por la		Teórica- práctica,
198	preferencia de la aplicación teórica-práctica de sus contenidos,		VINTP, ASB, L:
199	lamentablemente debo admitir que los estudiantes deben venir	Didáctica de la filosofía	199-201
200	de una forma de pensamientos que se aprende, y no en un año		
201	lectivo, sino que debe ser en todas las materias, porque lo		Asignatura
202	bueno de la filosofía es que es interdisciplinaria.	Concepciones del docente	Interdisciplinaria,
203	Una de las estrategias más utilizadas es el análisis de párrafos,		ASIGI, ASB,
204	y llevar temas de investigación para tratarlos en el aula, me		L:201-203
205	gustaría cambiar dentro del currículo la disposición de tener		Aumentar la carga
206	más horas de filosofía.	Didáctica de la filosofía	horaria de la
207	En cuanto al pensamiento crítico como una cualidad que todo		asignatura,
208	ser humano debe poseer, pienso que se debe conocer que no se		AUCHA, ASB,
209	trata de criticar, que es una debilidad creada en ese		L: 204-207
210	aprendizaje, pasando por encima de los derechos y las		Ensayar el
211	libertades de los demás, sino que se debe tener propia la forma		Pensamiento
212	de pensar y aceptar que el mundo nos hace cambiar nuestras		crítico,
213	ideas y deben ser para bien.	Procesos de Aprendizaje	ENPEC, ASB,
214	El docente debe ser una guía para el estudiante, ayudarlo a		L: 208-214
215	entender lo que ocurre y no infundir su propio criterio entre		Estrategia
216	ellos. Tenemos las expectativas como docentes de filosofía y		utilizada no
217	es lo esperado del programa, que el estudiante debe ser		alcanza el
218	flexible ante los cambios e ideas nuevas, expresar lo que		aprendizaje,
219	piensa y eso no se logra de un día para otro.		ESAPRE, ASB,
220	Entrevistador: ¿Cómo valoras tu formación como docente		L: 215-220
221	de filosofía?	Didáctica de la filosofía	Ensayar el
222	Actor Social B: El programa ofrece espacios académicos en		Pensamiento
223	los que se podría desarrollar el pensamiento crítico de los		crítico,
224	estudiantes, a fin que ellos cuando egresen de la institución		ENPEC, ASB,
225	apliquen estos conocimientos y experiencias al emitir juicios		L: 223-227
226	con pensamiento crítico.	Didáctica de la filosofía	Condiciones
227	Eso es una buena razón para asimilar mis experiencias y		profesionales Del
228	formación como docente en lo que se pueda contribuir, buscar		profesor, CONPP,
229	las formas con los pocos recursos y apoyos educativos		ASB, L: 228-231
230	institucionales para que esa razón sea todos.		
231			

A continuación los aportes experienciales propios.

Tabla 5

Actor Social C: Profesor de Filosofía 3 (Introspección)

Nº de Línea	Descripción	Categoría Abierta	Subcategoría/ Código
1 2 3 4 5 6 7 8	Me involucro en mi propia experiencia para complementar y ampliar algunos puntos inherentes a las consideraciones que formulé a los actores sociales A y B, esta vez la denominación se presenta como actor C, basado en la realidad de mi tesis doctoral titulada: La Didáctica De La Filosofía En El Bachillerato General Unificado En El Ecuador. Un Entramado Teórico. Entrevistador. ¿Cómo observo mi propia clase de filosofía?	Didáctica de la filosofía	Condiciones profesionales Del profesor, CONPP, ASC, L: 228-232
9 10 11 12 13	Actor Social C: Bueno, no pareciera conveniente indicar mis fortalezas en la clase de filosofía, pero creo que estas experiencias asociadas a la didáctica de la filosofía, pueden ser un referente de interés en la producción de ese conocimiento doctoral.	Didáctica de la filosofía	La investigación como estrategia, INVEST, ASC, L: 13-17
14 15 16 17	Comienzo con indicarte que las estrategias más empleadas son la investigación, la necesidad de buscar información por parte de los estudiantes, una vez designadas las tareas en función de la planificación y en correspondencia con el seguimiento programático. Lamentablemente, en este tipo de planificación,	Didáctica de la filosofía	Libertad de cátedra, LICAT, ASC; L: 18-21
18 19 20 21 22	dada la libertad de cátedra, cada docente aplica diferentes estrategias, porque más que todo, entiendo que lo estimado es alcanzar el desarrollo de los objetivos del programa y a mí, particularmente, me interesa más el dominio del pensamiento crítico, el razonamiento a lo cual ellos, deben llegar en las mesas de discusión de los equipos conformados.	Didáctica de la filosofía	Ensayar el Pensamiento crítico, ENPEC, ASC, L: 22-24
23 24 25 26	Entrevistador: ¿Cuáles son los aspectos de la didáctica que más se ajustan en la clase?	Didáctica de la filosofía	Característica curricular de la asignatura filosofía CACUF, ASC, L:27-28
27 28 29 30 31	Actor Social C: Lo pertinente es que ellos adquieran los aprendizajes a través de la discusión. Sin embargo, la condición actual de la institución en el marco de la pandemia, no estaba preparada para atender a la necesidad de investigación y consulta de los estudiantes, al no ofrecer esa facilidad de Internet permanente en este tipo de instituciones de bachillerato, por lo que se han quedado cortos en este beneficio, lo que indica que detrás de todo esto hay fallas, que no quisiera numerar, ni declararlas pero que se conocen a simple vista, ya que no se observa la efectividad en el hecho de contar con los recursos tecnológicos y la disposición de adquirirlos, pero eso es parte del apoyo que debe tener el Estado en materia de educación tecnológica e innovación de la didáctica y específicamente, en esta materia de la filosofía, se requiere mucha consulta por parte de los estudiantes, para que ellos tengan la información necesaria al argumentar en el aula y realmente, pues vemos que esto no se ha logrado, a pesar de los esfuerzos de muchos profesores y entre ellos me incluyo, a veces hay que luchar contra la corriente y eso impacta nuestra vida personal y profesional, ambas son importantes.	Didáctica de la filosofía	Falta de equipos tecnológicos, FAET, ASC, L: 29-34
32 33 34 35 36 37	Sin embargo, la condición actual de la institución en el marco de la pandemia, no estaba preparada para atender a la necesidad de investigación y consulta de los estudiantes, al no ofrecer esa facilidad de Internet permanente en este tipo de instituciones de bachillerato, por lo que se han quedado cortos en este beneficio, lo que indica que detrás de todo esto hay fallas, que no quisiera numerar, ni declararlas pero que se conocen a simple vista, ya que no se observa la efectividad en el hecho de contar con los recursos tecnológicos y la disposición de adquirirlos, pero eso es parte del apoyo que debe tener el Estado en materia de educación tecnológica e innovación de la didáctica y específicamente, en esta materia de la filosofía, se requiere mucha consulta por parte de los estudiantes, para que ellos tengan la información necesaria al argumentar en el aula y realmente, pues vemos que esto no se ha logrado, a pesar de los esfuerzos de muchos profesores y entre ellos me incluyo, a veces hay que luchar contra la corriente y eso impacta nuestra vida personal y profesional, ambas son importantes.	Concepciones del docente	Omisión adrede Del docente para definir las deficiencias Del currículo, MADDC, ASC, L: 34-36
38 39 40 41 42	Sin embargo, la condición actual de la institución en el marco de la pandemia, no estaba preparada para atender a la necesidad de investigación y consulta de los estudiantes, al no ofrecer esa facilidad de Internet permanente en este tipo de instituciones de bachillerato, por lo que se han quedado cortos en este beneficio, lo que indica que detrás de todo esto hay fallas, que no quisiera numerar, ni declararlas pero que se conocen a simple vista, ya que no se observa la efectividad en el hecho de contar con los recursos tecnológicos y la disposición de adquirirlos, pero eso es parte del apoyo que debe tener el Estado en materia de educación tecnológica e innovación de la didáctica y específicamente, en esta materia de la filosofía, se requiere mucha consulta por parte de los estudiantes, para que ellos tengan la información necesaria al argumentar en el aula y realmente, pues vemos que esto no se ha logrado, a pesar de los esfuerzos de muchos profesores y entre ellos me incluyo, a veces hay que luchar contra la corriente y eso impacta nuestra vida personal y profesional, ambas son importantes.	Concepciones del docente	Poca dotación de recursos por parte del Estado, POCDOT, ASC, L:36-39
43 44 45 46 47 48	Sin embargo, la condición actual de la institución en el marco de la pandemia, no estaba preparada para atender a la necesidad de investigación y consulta de los estudiantes, al no ofrecer esa facilidad de Internet permanente en este tipo de instituciones de bachillerato, por lo que se han quedado cortos en este beneficio, lo que indica que detrás de todo esto hay fallas, que no quisiera numerar, ni declararlas pero que se conocen a simple vista, ya que no se observa la efectividad en el hecho de contar con los recursos tecnológicos y la disposición de adquirirlos, pero eso es parte del apoyo que debe tener el Estado en materia de educación tecnológica e innovación de la didáctica y específicamente, en esta materia de la filosofía, se requiere mucha consulta por parte de los estudiantes, para que ellos tengan la información necesaria al argumentar en el aula y realmente, pues vemos que esto no se ha logrado, a pesar de los esfuerzos de muchos profesores y entre ellos me incluyo, a veces hay que luchar contra la corriente y eso impacta nuestra vida personal y profesional, ambas son importantes.	Concepciones del docente	Falta de una enseñanza efectiva para filosofar, ASC, FALEE, L: 42-47

Tabla 5 (cont.)

Nº de Línea	Descripción	Categoría Abierta	Subcategoría/ Código
49	Entrevistador: ¿Cómo plantea el desarrollo global de la asignatura: Filosofía, en función de la didáctica?	Didáctica de la filosofía	Ensayar el Pensamiento crítico, ENPEC, ASC, L:49-54
50			
51	Actor Social C: pienso que en este nivel de Bachillerato la didáctica de la filosofía se debe basar en el razonamiento por parte de los estudiantes y para ello, le ofrecemos estrategias, métodos y procesos de aprendizaje que les permita enfocarse en lo que es el pensamiento crítico como base significativa que agrega valor a la forma de atreverse a pensar distinto.	Didáctica de la filosofía	Característica curricular de la asignatura filosofía CACUF, ASC, L: 55-60
52			
53		Didáctica de la filosofía	Prioridad en el Uso del internet, PRUSIN, ASC, L: 60-66
54			
55		Didáctica de la filosofía	Condiciones profesionales Del profesor, CONPP, ASC, L: 68-69
56			
57	No, vivir una vida cuadrada, una vida tan plana en querer saber más por encima de los demás de manera egocéntrica, en querer sobresalir tapando las ideas de los compañeros, sino que busquen la solidaridad para entenderse mutuamente, a fin de poder comunicarse con aspectos reflexivos, y con ello se han de aprender los conocimientos del filosofar, ir más allá de los contenidos que se proponen, para ello; buscar, indagar, consultar a otros profesores y estudiosos de la filosofía, comunicarse a través de la Web, ver videos y artículos electrónicos, esto para no confiarse de dos o tres textos, sino siempre tratar de buscar más información, de esta manera, se puede expandir el acervo del conocimiento en los chicos.	Procesos de Aprendizaje	Necesidad de Aprendizajes con Implicación de las TIC, APRENTIC, ASA, L: 70-79
58			
59		Didáctica de la filosofía	Prioridad en el Uso del internet, PRUSIN, ASC, L: 79-8
60			
61		Didáctica de la filosofía	Ensayar el Pensamiento crítico, ENPEC, ASC, L: 85-87
62			
63		Concepciones del docente	Reconocer las bondades de la didáctica, BONDIDA, ASC, L: 87-92
64			
65		Concepciones del docente	Expectativas del docente no cumplidas, EXDOC, ASC, L: 93-101
66			
67			
68			
69	Entrevistador: ¿En qué momento utilizas el internet?		
70	Actor Social C: Por mi parte, como docente, lo utilizo todo el tiempo porque tengo las condiciones de internet, sin embargo; en la parte de los estudiantes, ciertamente no todos cuentan con sus bondades, ni lo manejan adecuadamente para efectos educativos, lo que viene a significar una limitante en la didáctica innovadora basada en las autopistas de la información que van de la mano con el enriquecimiento del conocimiento, con los beneficios de las TIC que es una búsqueda permanente en la red, el uso de multimedia, redes sociales y los distintos tipos y equipos electrónicos que facilitan la incorporación de esta estrategia por parte del profesor de filosofía, no obstante, cuando existe tanta desigualdad el enfoque de aprehender esta realidad en el aula, tiende a perderse los esfuerzos, sobre todo en estos momentos del COVID-19.		
71			
72			
73			
74			
75			
76			
77			
78			
79			
80			
81			
82			
83			
84			
85	Entrevistador: ¿Cómo concibe la finalidad de la filosofía en el Bachillerato?		
86			
87	Actor Social C: desde el Bachillerato es una buena oportunidad para que los estudiantes se adentren en este mundo del filosofar, del pensamiento crítico. Vivimos en esa época del pensamiento, de las ideas y las formas lógicas de pensar sobre la resolución de los problemas, lo que da cabida a creer firmemente que desde la educación y específicamente en torno al filosofar, se puede construir un mundo social más solidario, sensible y cooperativo.		
88			
89			
90			
91			
92			
93			
94			
95			
96			
97			
98			

Tabla 5 (cont.)

Nº de Línea	Descripción	Categoría Abierta	Subcategoría/ Código
99	pensar y analizar los hechos, tal como es el trasfondo del		
100	asunto de la filosofía en Bachillerato y allí el Estado debe		
101	apoyar todas estas transformaciones.		
102	Entrevistador: ¿Cuál es el alcance de los objetivos	Didáctica de la filosofía	Ensayar el
103	planteados al inicio de cada curso de filosofía que		Pensamiento
104	mayormente se cumplen?		crítico,
105	Actor Social C: El programa ofrece espacios académicos en		ENPEC, ASC,
106	los cuales se lleva la intención de desarrollar el pensamiento		L:103-108
107	crítico de los estudiantes, para que ellos se sientan en el	Procesos de Aprendizaje	Razonamiento,
108	ejercicio continuado de emitir juicios con este tipo de		discusión,
109	pensamientos en torno a la realidad de los problemas que le		argumentación,
110	rodean en las comunidades.		reflexión, RDAR,
111	Pero yo no creo, y no es que quiera ser negativo, que eso se		ASC, L: 109-115
112	logra en el corto plazo, porque es parte de un seguimiento en		
113	la dinámica de la misma didáctica que emplea el docente en		
114	otras materias, para que no sólo se encuentre en los contenidos	Didáctica de la filosofía	Característica
115	o temas de esta materia de filosofía, sino que ellos (los		curricular de la
116	estudiantes) sientan que la reflexión y el análisis es parte de la		asignatura
117	vida misma del ser humano.		filosofía
118	Lo que mayormente ha sucedido hasta ahora es que la		CACUF, ASC,
119	dinámica transcurre de manera adversa en el sentido que sólo		L: 116-121
120	es dar información y esa información es la que tenemos que	Concepciones del docente	Mayéutica
121	dar y punto, por eso en momentos atrás te expresaba que		MAYEU, ASC,
122	debería haber un currículo flexible, innovador, integrador e		L: 122-124
123	interdisciplinario que podría cambiar.		
124	La idea es entonces, dar un poco más de espacio para que en		
125	esta institución, nuestros egresados sean sensibles al		Vinculación
126	pensamiento y razonamiento crítico, a través del		Teórica- práctica,
127	planteamientos de interrogantes donde ellos mismos den la	Concepciones del docente	VINTP, ASC,
128	respuesta y para ello deben leer mucho, consultar y empaparse		L:130-133
129	de los contenidos y pensamientos de los grandes filósofos.		
130	Entrevistador: ¿De qué forma ayudo a que los estudiantes	Procesos de Aprendizaje	Poca Motivación
131	sean críticos?		del proceso
132	Actor Social C: llevándolos al ejercicio teórico-práctico,		enseñanza-
133	establezco conversaciones socráticas entre ellos después de		aprendizaje,
134	cada consulta de los temas, cuando estas condiciones mínimas	Concepciones del docente	MOTEA, ASC, L:
135	de búsquedas se alcancen en su efectividad, cuando ellos		133-134
136	tengan además de la disposición y motivación para hacerlos,		Poca dotación de
137	como también la disponibilidad de los textos e investigaciones		recursos por parte
138	electrónicas para entender el pensamiento latinoamericano,		del Estado,
139	por ejemplo, los llevo a su aplicación con la presentación de	Concepciones del docente	POCDOT, ASC,
140	problemas sociales y alternativas de soluciones estudiadas y		L:135-140
141	replanteadas desde el punto de vista del análisis y		
142	argumentación.		Aumentar la carga
143	El espíritu crítico, contribuye a que en el estudiante se vincule		horaria de la
144	la pasión por buscar siempre la información, no quedarse con		asignatura,
145	la mínima información de algunas asignaciones dadas, de lo		AUCHA, ASC,
146	que se desarrolla en el aula, porque el tiempo previsto en la	Didáctica de la filosofía	L: 141-147
147	carga horaria, debe ser mayor, por la exigencia en la discusión		
148	de ideas, sino ir más allá, con algo que es lo absoluto e		Ensayar el
			Pensamiento
			crítico,
			ENPEC, ASC,
			L: 148-152

Tabla 5 (cont.)

Nº de Línea	Descripción	Categoría Abierta	Subcategoría/ Código
149	de sus realidades sociales y educativas; además que el aspecto		Estrategia utilizada no alcanza el aprendizaje, ESAPRE, ASC, L: 155-162
150	significativo pertinente con la idea de filosofar tiene mucho	Procesos de Aprendizaje	
151	que ver con lo trascendente de la vida misma.		
152	Entrevistador: ¿Qué elementos curriculares relacionados con la filosofía te gustaría cambiar?		
153			
154	Actor Social C: Son muchos eventos en los cuales cada profesor debe pensar acerca de lo que está sucediendo; mal estaría mencionar lo que ellos piensan sobre eso, se trata de una mirada de cada uno, al saber que les ha ayudado cuanto a la voluntad.	Didáctica de la filosofía	Obstáculos en la dinámica de la didáctica, SUODD, ASC, L: 163-168
155			
156			
157			
158			
159	El razonamiento crítico, la expresión crítica, pone en el panorama del estudiante una puerta abierta e innovadora en la creación de nuevos referentes en el modo de pensar que lleva a muchos caminos, que le abre ofertas de conocer, aprender a pensar y satisfacer su curiosidad con nuevas propuestas.	Concepciones del docente	Expectativas del docente no cumplidas, EXDOC, ASC, L: 169-174
160			
161			
162			
163			
164	Entrevistador: ¿Cómo influye la didáctica implementada en la condición de lograr que el estudiante sea reflexivo?		
165			
166	Actor Social C: Sí, pienso que la condición didáctica en cuanto a métodos, procesos y estrategias que se implican en la enseñanza-aprendizaje de la filosofía, es vinculante con el grado de efectividad en lo planteado por el docente para cumplir con los objetivos del programa de Bachillerato. Es decir debe haber una concordancia entre las estrategias implementadas y el alcance del aprendizaje para que se observe efectividad de las mismas.	Procesos de Aprendizaje	Razonamiento, discusión, argumentación, reflexión, RDAR, ASC, L: 177-178
167			Vinculación Teórica- práctica, VINTP, ASC, L:178-180
168			Deficiencia en los nuevos referentes pedagógicos, REPEDAG, ASC, L: 180-184
169			Necesidad de Aprendizajes con Implicación de las TIC, APRENTIC, ASC, L: 185-190
170		Concepciones del docente	
171			
172			
173			
174	Lo único es que el currículo ha de ser flexible en cuanto a la condición de recursos disponibles como textos de consulta, folletos, equipos de computación con la permanencia de Internet, para que a los estudiantes se les facilite navegar por la autopista de la información y pues, esto no ocurre en esta institución.	Concepciones del docente	Poca Motivación del proceso enseñanza-aprendizaje, MOTEA, ASC, L: 190-195
175			
176			
177			
178			
179			
180	Hay que hacer notar que en esta época del COVID-19, este tipo de estrategias se hacen indispensables por la cuestión del distanciamiento social y en esta oportunidad, pues la educación no se debe detener. Ya es hora que el Estado, se avoque a este tipo de tecnologías educativas, tan populares en el manejo de las comunidades en general.	Procesos de Aprendizaje	
181			
182			
183			
184			
185			
186	Entrevistador: ¿Qué aspectos de la didáctica se pueden resaltar en esta asignatura de la Filosofía?		
187			
188	Actor Social C: La didáctica debe ser de análisis crítico en sus contenidos propios para la discusión y reflexión, debe ser igualmente aplicativa en la perspectiva de ver los problemas latinoamericanos desde el pensamiento de los filósofos, que no sea una repetición de los esquemas leídos sino que se asimile estas ideas hacia el traslado de nuevos enfoques pedagógicos, de ideas innovadoras y si se quiere acciones para que sea teórico-práctico el aprendizaje.	Concepciones del docente	Falta de una enseñanza efectiva para filosofar, ASC, FALEE, L: 195-199
189			
190			
191			
192			
193			
194			
195			
196	Los estudiantes no están acostumbrados a este tipo de procesos, ya que con frecuencia el mismo modelo educativo provoca en ellos el pensamiento lineal, sucede es la	Concepciones del docente	Omisión adrede Del docente para definir las deficiencias Del currículo, MADDC, ASC, L: 202-208
197			
198			

Tabla 5 (cont)

Nº de Línea	Descripción	Categoría Abierta	Subcategoría/ Código
199	memorización, lecturas que no llegan a ninguna parte, y por	Concepciones del docente	Mayéutica MAYEU, ASC, L: 209-214
200	supuesto, no se emplean las Tecnologías de la Información Y		
201	Comunicación (TIC); pero entiendo que si las estrategias		
202	empleadas son atractivas y generaran esa motivación por		
203	seguir indagando, por investigar e más allá de lo que se frece		
204	en el aula, como parte de una cultura educativa en todas las	Concepciones del docente	Falta de una enseñanza efectiva para filosofar, ASC, FALEE, L: 215- 220
205	asignaturas e incluso desde niveles anteriores, pues entonces		
206	podrían enriquecer el conocimiento, las formas de razonar y		
207	reflexionar constantemente sobre lo que les rodea en cada una		
208	efectivamente a obtener los mejores resultados en los		
209	aprendizajes de la filosofía y cuáles elementos son los que	Didáctica de la filosofía	Condiciones profesionales Del profesor, CONPP, ASC, L: 223-228
210	están aun débiles en lo que es este nivel del bachillerato.		
211	Hay que reflexionar a partir de lo que está emergiendo en la		
212	misma sociedad y lo que se espera de la educación en general;		
213	por lo que surge una pregunta interesante: ¿Hasta qué punto		
214	nosotros como docentes estamos en esa capacidad, tenemos	Procesos de Aprendizaje	Poca consulta e interacción Docente- Estudiante, COINT, ASC, L: 229-235
215	las convicciones que no nos detienen para hacer los cambios		
216	desde lo micro?		
217	Esta respuesta, tiene mucho con ver la caracterización del ser		
218	humano que estamos formando, porque una de las banderas		
219	que lleva la filosofía, es que todo estudiante debe de ser	Concepciones del docente	Aumentar la carga horaria de la asignatura, AUCHA, ASC, L:236-238
220	reconocido en este potencial activo de la enseñanza y las		
221	formas de pensar para manejar soluciones a los problemas y		
222	enfocarse en las nuevas realidades sociales.		
223	Entrevistador: ¿Cómo se involucró como profesor de		
224	filosofía?		
225	Actor Social C: Surgieron oportunidades en este hacer		
226	académico y eso me agrada. Si intentamos realizar una		
227	descripción lo más detallada posible del perfil profesional y		
228	humano del docente para que los estudiantes respondan en	Didáctica de la filosofía	Condiciones profesionales Del profesor, CONPP, ASC, L: 244-247
229	este escenario educativo del Bachillerato, ello atrae para		
230	involucrarse con buenas expectativas de hacer cambios, se		
231	puede ampliar los rasgos del pensamiento propio en los		
232	aprendizajes, aunque es necesario mantener una relación		
233	continua de consulta con su profesor, y que pueden discutir y	Concepciones del docente	Omisión adrede Del docente para definir las deficiencias Del currículo, MADDC, ASC, L: 249-253
234	reflexionar en conformidad con los problemas filosóficos en		
235	general; concepciones particulares sobre la naturaleza, la vida		
236	humana, la sociedad, el conocimiento, la ciencia, la libertad, el		
237	arte, la religión, la libertad, los valores, la política, entre otros.		
238	A pesar de todas estas bondades que debería ofrecer el estudio	Didáctica de la filosofía	Característica curricular de la asignatura filosofía CACUF, ASC, L: 253-258
239	de la filosofía, pienso que la carga horaria curricular, no		
240	ofrece el seguimiento en todas estas cosas; además de los		
241	pocos recursos didácticos innovadores como el uso de las TIC,		
242	que no se suelen disponer a la mano, en realidad son muchos		
243	cambios requeridos en la materia de filosofía.	Didáctica de la filosofía	
244	Entrevistador: ¿Cómo valoras tu formación como docente		
245	de filosofía?		
246	Actor Social C: A medida que uno va tomando experiencias	Didáctica de la filosofía	
247	en las fases de desarrollo de la didáctica en esta materia, nos		
248	involucramos con mayor ánimo para corregir fallas, y afianza		

Tabla 5 (cont)

Nº de Línea	Descripción	Categoría Abierta	Subcategoría/ Código
249	los aciertos, toda aquella práctica que nos da buenos		
250	resultados.		
251	En el punto curricular hay cosas que se han de modificar,	Concepciones del docente	Falta de una enseñanza efectiva para filosofar, ASC, FALEE, L: 261-267
252	porque en nuestro sistema de estudio, se tiene un perfil de		
253	salida, una especie de rigor en la que ellos pueden apearse		
254	para ser bachilleres por lo tanto, deben salir siendo personas		
255	útiles y que sirvan a la sociedad. Deben ser personas		
256	solidarias, personas interesadas en no solamente enriquecerse		
257	económicamente o adquieran un conocimiento poco aplicable		
258	en la vida en común, sino que deben explotar eso a la sociedad	Didáctica de la Filosofía	Vinculación Teórica- práctica, VINTP, ASC, L:270-278
259	en la que vivimos y ayudar dinamizar su conocimiento para		
260	que este sirva en la comunidad o en la sociedad.		
261	Entrevistador: ¿Qué pienso del programa de la asignatura		
262	de filosofía en el bachillerato?		
263	Actor Social C: El programa es muy amplio para la cantidad		
264	de los objetivos que se cumplen en la realidad, lo que significa		
265	que ha de ser más flexible en el sentido de la planificación del		
266	docente, los recursos y estrategias empleados. Por lo tanto, a		
267	veces no son el problema la cuestión de las estrategias que se		
268	aplican, sino más bien, hay que ver la situación de la		
269	enseñanza efectiva con lo que se tiene a la mano.		
270	Entrevistador: ¿Qué me gustaría cambiar del programa	Concepciones del docente	Ensayar el Pensamiento crítico, ENPEC, ASC, L: 279-282
271	en la asignatura de filosofía?		
272	Actor Social C: Pienso que debe haber mayor contacto y		
273	relación de la materia con los problemas de la comunidad. Las		
274	comunidades educativas contraen siempre los problemas que		
275	mayormente se implican con las necesidades básicas y		
276	requerimientos de una mejor calidad de vida, por lo que al		
277	enseñan a pensar, ajustar los marcos de discusión al		
278	pensamiento crítico, es una buena oferta para que los		
279	estudiantes trasladen ese razonamiento a sus hogares y a la		
280	sociedad misma.		
281	Siempre vamos a estar trabajando con los estudiantes y padres	Didáctica de la filosofía	Contenidos Abstractos CONTAB, ASC, L:284-286
282	de familia, en mi caso particular, siempre trato de solucionar		
283	situaciones que, todo vaya por un camino sano y en pro del		
284	beneficio del estudiante, sobre todo.		
285	Entrevistador: ¿Quiere agregar algo más?		
286	Actor Social C: El estudiante desde un principio, no sé si es	Didáctica de la filosofía	Obstáculos en la dinámica de la didáctica, SUODD, ASC, L: 287-290
287	conmigo solamente, en esta asignatura la ven aburrida un poco		
288	tediosa, suelen indicar que los contenidos son muy abstractos,		
289	pero creo que es porque no están motivados, no son efectivas		
290	las estrategias que por lo general se aplican en la práctica y la		
291	discusión no se hace efectiva debido a la poca consulta antes		
292	de llegar al aula.		
293	Todos estos elementos aunados a la condición de las	Didáctica de la Filosofía	Prioridad en el Uso del internet, PRUSIN, ASC, L: 291-297
294	herramientas tecnológicas faltantes, pues hace que los		
295	estudiantes sobre todo al iniciar la planificación se vean lentos		
296	en los aprendizajes que tiene que ver con el análisis y el		
297	pensamiento crítico.		
298			

Para el caso de la información recabada a través de los grupos focales, se seleccionaron los estudiantes para desarrollar la discusión en línea, en función de la disponibilidad de los recursos tecnológicos, el manejo abierto por parte de los estudiantes que quisieron participar y la aprobación de los padres/representantes y la motivación que ellos expresaron en función de la técnica aplicada.

Vale decir, que se planificaron seis grupos focales, no obstante; por diversas razones, como la caída constante del Internet en las experiencias previas, la falta de dispositivos y equipos tecnológicos, tanto de la institución como de los estudiantes, la recurrencia de las subcategorías emergentes en los dos primeros foros, se decidió como investigador y profesor de filosofía, que la información así derivada era recurrente y en tal caso, realizamos solamente dos foros, los cuales giraron en torno a lo siguiente:

¿Para qué les ha servido esta materia de filosofía?; ¿Cómo se sienten en la clase de filosofía?, ejercicio de imaginación. Ustedes son profesores de filosofía... ¿Cómo desarrollar los temas de filosofía?; ¿Qué más pueden agregar en este planteamiento?; ¿Cómo hacen para estudiar filosofía? Y ¿A cuál consenso podemos llegar?

Para los efectos, se les dio a los estudiantes participantes, ciertas instrucciones para el desarrollo del encuentro virtual, se trató de un modo simple de socialización de debate, que no habrá evaluación, es sólo para emitir opiniones sobre sus vivencias y manifestaciones sobre la materia. Importante fue realizar la lectura de todos los puntos tratados para que ellos participaran y aportaran según como se iba a desarrollar, con situaciones que se muestran desde la participación más lejana hasta la más reciente.

El tema se enfocó en tres aspectos, a menos que se generara alguna otra orientación surgida de la opinión anterior. Se identificaron los íconos del foro, las opciones que se podían utilizar: resaltar, itálica, agregar imágenes o videos, numeraciones, etc. Cuando se requirió agregar algún dato adicional se les dio la orientación al respecto a fin de enviar al foro. Si necesitaba editar la opinión emitida, se podía cambiar la escritura, mejorarla, ampliarla, etc.

Los estudiantes pudieron ir viendo el número de réplicas al planteamiento dado. Si había una nueva pregunta o tema, se seguía la misma orientación, para ello debió plantearse un tema y establecer un mensaje por parte del profesor. Allí queda el ingreso al cual pudieron acceder los demás compañeros. Esto se practicó como aula de prueba. Lo importante es que todos participaran pero además que supieran que esta actividad de aprendizaje no sería evaluada, que se sintieran libres de aportar sus opiniones en cada fragmento de las preguntas realizadas por el profesor en función de la discusión y luego el cierre. A continuación los aportes recabados durante el grupo focal 1.

Tabla 6

Grupo Focal 1. Estudiantes de Filosofía. G1. (Vía Zoom)

Nº de Línea	Descripción	Categoría Abierta	Subcategoría/ Código
1	Estimados estudiantes, mi agradecimiento por estar		
2	conectados. Estoy seguro que aportarán insumos para el		
3	desarrollo de mi Tesis Doctoral titulada: La Didáctica De La		
4	Filosofía En El Bachillerato General Unificado En El		
5	Ecuador. Un Entramado Teórico. Para iniciar esta dinámica		
6	quiero que se sientan cómodos y sepan que esto no es una		
7	evaluación, es una comunicación para que ustedes participen y		
8	digan lo que piensan. Para empezar quiero que me comenten		
9	¿Para qué les ha servido esta materia de filosofía?	Didáctica de la Filosofía	Discusiones en clase, DISCL, EA, G1,L: 10-11
10	Estudiante A: me gusta esta materia porque nos sirve de	Opinión del estudiante	En clase de filosofía el tiempo pasa muy rápido, TIERAP, EA, G1,L:12-13
11	conocimiento y es que cuando discutimos los temas en clase,		Aprendizaje memorístico, APREMEM, EB, G1,L: 14-16
12	el tiempo pasa muy rápido y lo que hemos visto nos sirve para	Procesos de Aprendizaje	Discusiones en clase, DISCL, EC, G1,L: 17-20
13	saber del pensamiento de muchos filósofos de la historia.		
14	Estudiante B: profesor, yo digo que tal vez nosotros estamos	Didáctica de la Filosofía	Discusiones en clase, DISCL, EC, G1,L: 17-20
15	acostumbrados es a buscar en los libros el contenido de tareas		
16	y nos aprendemos los temas.	Opinión del estudiante	Falta de material de lecturas, FAML, ED, G1, L: 21-24
17	Estudiante C: Esta materia es muy importante, pero hacemos		
18	cosas distintas en clase de las demás materias, porque aquí	Didáctica de la Filosofía	Discusiones en clase, DISCL, EE, G1,L: 25-26
19	exponemos los temas, viene la discusión y de esa manera		
20	estamos aprendiendo.	Procesos de Aprendizaje	Contenidos deben ser aplicados, CONAP, EF, G1,L: 27-29
21	Estudiante D: Esta materia sirve para poder seguir los		
22	estudios y me gustan las lecturas recomendadas, pero a veces		
23	no cumplo fielmente las consultas, porque los libros son		
24	escasos y vivo un poco alejado de la institución.	Opinión del estudiante	Necesidad de mayor participación NECMP, EA, G1,L. 32-33
25	Estudiante E: la materia nos ha servido para entenderla mejor		
26	porque leemos antes de la discusión en clase.		
27	Estudiante F: yo apoyo la importancia que tiene esta materia		
28	porque nos sirve para conocer mejor el pensamiento de los		
29	filósofos pero con base a aplicación, con ejemplos.		
30	Interviene el profesor: ¿Cómo se sienten en la clase de		
31	filosofía?		
32	Estudiante A: con mucho movimiento, siento que tengo que		

33	participar más. Estoy tenso cuando no he conseguido el material solicitado.	Opinión del estudiante	Falta de material de lecturas, FAML, EA, G1,L: 33-34
34			
35	Estudiante B: en el tema de la mitología griega, no pude participar bien, tuve que mantenerme un poco tranquilo en clase y escuchar.	Opinión del estudiante	Necesidad de mayor participación NECMP, EB, G1,L: 35-37
36			
37			
38	Estudiante C: algunas clases me siento un poco triste y casi no entiendo, porque el tema es difícil en su presentación, entonces me da cansancio solamente escuchar.	Procesos de Aprendizaje	Poca Motivación del proceso enseñanza-aprendizaje, MOTEA, EC, G1,L: 38-40
39			
40			
41	Estudiante D: creo que debemos pensar mucho, en todas las cosas que cada uno nombra y explicar y a veces la filosofía se convierte en algo desganado de aprender, muy confuso.	Didáctica de la Filosofía	Contenidos Abstractos CONTAB, ED, G1, L:44-46
42			
43			
44	Estudiante E: el profesor nos pide que expresemos nuestras ideas y la relacionemos con la propuesta del filósofo y a mí se		
45			

Tabla 6 (cont.)

Nº de Línea	Descripción	Categoría Abierta	Subcategoría/ Código
46	me hace problemático.		Ensayar el
47	Estudiante F: Si existe el deseo de expresar lo que yo pienso, pero a veces, no he entendido lo que consulté.	Didáctica de la filosofía	Pensamiento crítico, ENPEC, EF, G1, L: 47-48
48			
49	Interviene el profesor: Ahora vamos a hacer un ejercicio de imaginación. Ustedes son profesores de filosofía... ¿Cómo desarrollar los temas de filosofía?	Procesos de Aprendizaje	Poca Motivación del proceso enseñanza-aprendizaje, MOTEA, EF, G1,L: 52
50			
51		Didáctica de la Filosofía	La investigación como estrategia, INVEST, EF, G1,L: 53
52	Estudiante F: yo creo que tengo que tener muchas ganas, dar más tiempo para buscar las respuestas, buscar bastantes libros para que formemos grupos; sólo así podemos soltar lo que aprendimos.	Procesos de Aprendizaje	Formación de grupos de estudio, FOGUE, EF, G1,L: 54-55
53			Estrategia utilizada no alcanza el aprendizaje, ESAPRE, EA G1,, L: 56-59
54			Prioridad en el Uso del internet, PRUSIN, EF, G1, L: 62-64
55			Enseñar modelos de análisis, MODAN, EB, G1, L: 65-68
56	Estudiante A: Sí, estoy de acuerdo, porque muchas veces, nadie me ayuda en los temas, yo leo y leo pero no se me graba, quiero preguntar para entender; por eso digo que el profesor debe explicar muy bien, esforzarnos más.	Didáctica de la Filosofía	Característica curricular de la asignatura filosofía CACUF, EC, G1, L: 69-71
57			Herramientas, métodos y estrategias adaptables a la realidad, HMTAR, ED, G1, L:72-75
58	Estudiante F: ¿puedo participar otra vez?		Libertad de cátedra, LICAT, EA; G1, L: 76-77
59	Interviene el profesor: Sí, por supuesto.		
60	Estudiante F: si yo fuera el profesor de filosofía, mostrara cosas del tema en una computadora, porque así es más agradable estudiar y se le graba más a uno.	Opinión del estudiante	
61			
62	Estudiante B: Yo no pienso en ser profesor de filosofía, porque hay que analizar mucho para poder enseñar a los alumnos y mostrar en clase las técnicas para que cada uno de nosotros también aprenda a analizar esos grandes filósofos.	Didáctica de la Filosofía	
63			
64	Estudiante C: yo creo que eso hace falta, analizar bien, que cada uno exponga lo que entendió y entre todos, sacamos conclusiones.		
65			
66	Estudiante D: pero es que no estamos acostumbrados y en esta materia, todo es lectura, yo digo que el profesor debe darnos sólo lo más importante, porque es difícil aprenderse todos los contenidos para poder comparar la teoría.	Didáctica de la Filosofía	
67			
68	Estudiante A: pero si no se desarrollan todos los temas, entonces el profesor queda mal, al no seguir el plan. ¿Verdad?	Didáctica de la Filosofía	
69			
70	Estudiante E: yo tengo un primo en la otra sección y vamos iguales en los temas, pero a ellos les mandan es un trabajo escrito y a nosotros discusión en clase.	Didáctica de la Filosofía	Ensayar el Pensamiento crítico, ENPEC, EE, G1, L: 78-80
71			
72			
73			
74			
75			
76			
77			
78			
79			
80			

81	Interviene el profesor: ¿Qué más pueden agregar en este planteamiento?	Didáctica de la Filosofía	Enseñar modelos de análisis, MODAN, EC, G1, L: 83-84
82			
83	Estudiante C: Sí, estoy de acuerdo, porque muchas veces,	Opinión del estudiante	Aplicación para entender, APLEN, EC, G1, L: 86-88
84	nadie me ayuda en los temas, yo leo y leo pero no se me		
85	graba, quiero preguntar para entender; por eso digo que el		
86	profesor debe explicar muy bien, esforzarnos más.		
87	Bueno, que se debe buscar analizar los temas según las		
88	conclusiones a las que lleguemos.		
89	Interviene el profesor: ¿y cómo es eso?	Opinión del estudiante	Falta de material de lecturas, FAML, EE, G1,L: 91-93
90	Estudiante C: que cuando tengamos conclusiones sobre el		
91	tema dado en clase, hagamos ejemplos para poder entender		
92	más.		
93	Interviene el profesor: Ok. Pasamos al tercer punto en esta participación. ¿Cómo hacen para estudiar filosofía?	Opinión del estudiante	Necesidad de mayor participación NECMP, EE, G1,L. 94-96
94			
95	Estudiante E: a través de lecturas. Cuando yo busco las tareas		
96	en los libros y me aprendo de qué se trata, puedo participar sin		
97	miedo, pero cuando no consigo suficiente materia de lectura,		
98	me quedo quieta en clase y escucho a los demás, de esa forma		
99	también puedo aprender, lo malo es que si alguno comete		
100	errores, pues yo me quedo igual.		
101	Estudiante D: a mí me gusta estudiar con un grupo para que		
102	todos colaboremos buscando el tema y haciendo ejemplos		

Tabla 6 (cont.)

Nº de Línea	Descripción	Categoría Abierta	Subcategoría/Código
103	para que se pueda comprender bien en la aplicación.	Didáctica de la filosofía	Contenidos Abstractos
104	Estudiante A: esta materia es diferente a las otras, por eso		CONTAB, EA, G1, L:100-102
105	hay que hacer muchos ejemplos, porque son ideas muy	Didáctica de la Filosofía	Ensayar el Pensamiento crítico, ENPEC, ED, G1, L: 103-105
106	difíciles.		
107	Estudiante D: sí, las ideas tienen muchas formas de analizar,		
108	a lo que no estamos acostumbrados y por eso, se tarda más en		
109	llegar al conocimiento.		
110	Interviene el profesor: ¿Cómo es eso que tarda más en		
111	llegar al conocimiento?	Didáctica de la Filosofía	No se hace seguimiento al pensamiento crítico, PENCRI, ED, G1,L: 108-110
112	Estudiante D: profe, la dificultad de llevar las ideas	Procesos de Aprendizaje	Poca consulta e interacción Docente-Estudiante, COINT, ED, G1, L: 110-112
113	filosóficas que son tan difíciles, al aprendizaje, no estamos		
114	acostumbrados, por eso hay que estudiar con ayuda de alguien		
115	que nos explique, si uno se pone solo, es más aburrido que		
116	cuando estamos con los compañeros o con el profesor.		
117	Interviene el docente: ¿Alguien más quiere comentar en		
118	este punto?		
119	Hay un silencio en el foro y pregunto: ¿Qué más pueden		
120	agregar en este planteamiento?	Procesos de Aprendizaje	Poca consulta e interacción Docente-Estudiante, COINT, EA, G1, L: 117-120
121	Estudiante A: bueno, yo quiero agregar que es bueno tener		
122	siempre comunicación con el profesor para aclarar dudas, ya		
123	que esto no lo podemos lograr todo el tiempo, por el problema		
124	del COVID-19.		
125	Estudiante B: sí profe, usted nos dio su WhatsApp, pero yo	Didáctica de la Filosofía	Prioridad en el Uso del internet, PRUSIN, EB, G1,
126	no tengo teléfono y cuando alguien me lo presta o no tiene		
127	datos o no hay internet, después de un tiempo se me pasan las		

128	ganas y sólo tengo chance de buscar lecturas.		L: 121-124
129	Interviene el docente: ok, ¿A cuál consenso podemos		
130	llegar?		
131	Estudiante B: de todo lo que hemos dicho, o de otra cosa.		Prioridad en el Uso del internet,
132	Interviene el docente: En este momento de cierre del foro		PRUSIN, EC, G1,
133	quiero que cada uno me dé una conclusión de alguno de		L: 131-134
134	los puntos tratados.		
135	Estudiante C: yo opino que se debería usar más las consultas	Didáctica de la Filosofía	Necesidad de mayor participación
136	de los temas en internet, porque son pocos los libros y		NECMP, EB, G1,L.
137	tenemos que esperar que todos los alumnos lo usen de una		135-137
138	sección o de esta misma sección y a veces no da tiempo.	Procesos de Aprendizaje	Herramientas, métodos y estrategias
139	Estudiante B: yo opino que nos deben dar más tiempo para		adaptables a la realidad,
140	estudiar antes de la discusión en clase, más orientación en la	Didáctica de la filosofía	HMTAR, EA, G1,
141	materia, a veces uno queda fuera de la participación.		L:138-139
142	Estudiante A: usar más ejemplos para entender mejor la	Opinión del estudiante	Crear conceptos propios, CRCP.
143	materia de filosofía.		ED, G2, L: 140-141
144	Estudiante D: Sí, que las ideas de la filosofía sean más reales,	Opinión del estudiante	Necesidad de mayor participación
145	con nuestros propios ejemplos.		NECMP, EE, G1,L.
146	Estudiante E: que podamos hacer un debate de los temas de	Opinión del estudiante	142-143
147	filosofía con mayor participación de los alumnos.		Estrategia utilizada no alcanza el aprendizaje
148	Estudiante B: que nos ayuden más a entender, pero de otra	Didáctica de la filosofía	ESAPRE, EB, G1,
149	forma más fácil.		L: 144-145
150	Interviene el docente: ok, cerrado el foro.		
151			
152			
153			

A continuación, se presenta la información develada por el segundo grupo focal de los estudiantes.

Tabla 7

Grupo Focal 2: Estudiantes de Filosofía. G2. (Vía Zoom)

Nº de Línea	Descripción	Categoría Abierta	Subcategoría/ Código
1	Estimados estudiantes, mi agradecimiento por estar		
2	conectados. Estoy seguro que aportarán insumos para el		
3	desarrollo de mi Tesis Doctoral titulada: La Didáctica De La		
4	Filosofía En El Bachillerato General Unificado En El		Herramientas, métodos y estrategias
5	Ecuador. Un Entramado Teórico. Para iniciar esta dinámica		adaptables a la realidad,
6	quiero que se sientan cómodos y sepan que esto no es una	Didáctica de la Filosofía	HMTAR, EA, G2,
7	evaluación, es una comunicación para que ustedes participen y		L:10-11
8	digan lo que piensan. Para empezar quiero que me digan		Ensayar el
9	¿Para qué les ha servido esta materia de filosofía?		Pensamiento crítico,
10	Estudiante A: para aprender más los temas y su relación con		ENPEC, EB, G2,
11	lo que uno puede aplicar.	Didáctica de la Filosofía	L: 12-13
12	Estudiante B: nos ayuda a pensar y analizar problemas, lo		Necesidad de mayor participación
13	cual es difícil, ya que pocas veces hacemos lo mismo en las		NECMP, EE, G2,L.
14	demás materias.		15-16
15	Estudiante C: a mí me ayuda a investigar los temas para	Opinión del estudiante	Formación de grupos de estudio, FOGE,
16	aprendérmelos y poder participar en clase.		EF, G2, L: 17-18
17	Estudiante D: me reúno con los otros alumnos y ahí es que		Ensayar el

18	voy aprendiendo, porque no se me hacen claros los temas y	Procesos de Aprendizaje	Pensamiento crítico, ENPEC, ED, G2, L: 19-20
19	cuando toca intervenir me pongo muy nervioso porque no		
20	estamos acostumbrados.	Didáctica de la Filosofía	Necesidad de mayor participación
21	Estudiante E: la materia de filosofía ayuda a cada uno de		NECMP, EE, G2,L, 21-25
22	nosotros a compartir ideas, pero cuando no se ha podido	Opinión del estudiante	
23	consultar los objetivos, uno queda fuera de la participación y		
24	le quedan dudas, a veces no tenemos seguridad que un análisis		La investigación como estrategia, INVEST, EF, G2,L: 26-27
25	está bien o mal.		
26	Estudiante B: yo me siento con mucho interés cuando	Procesos de Aprendizaje	Obstáculos en la dinámica de la didáctica, SUODD, EF, G2, L: 28-30
27	estamos en la fase de discusión en clase y he investigado.		Mucho contenido programático, CONPRO, EC, G2, L: 31-35
28	Estudiante F: al principio a uno le cuesta entender la filosofía	Didáctica de la Filosofía	
29	ya que su forma de aprender necesita consulta y que uno tenga		
30	una base para poder participar con más confianza.	Didáctica de la Filosofía	
31	Estudiante C: yo creo que esta materia es muy importante		
32	pero mucho de nosotros no la vemos de esa forma al principio,		
33	ya que es mucho el material a buscar en cada clase y no da		
34	tiempo, porque también cursamos otras materias que piden		
35	investigación.		
36	Interviene el profesor: Ahora vamos a hacer un ejercicio		
37	de imaginación. Ustedes son profesores de filosofía...		Necesidad de mayor participación
38	¿Cómo desarrollar los temas de filosofía?		NECMP, EF, G2,L, 39-40
39	Estudiante F: que sean más activos los alumnos buscando	Opinión del estudiante	Falta material de lecturas, FAML, EF, G2, L: 40-43
40	diversidad de consultas, pero que haya tiempo suficiente para		
41	el uso de los textos de la biblioteca, porque hay que ir de	Opinión del estudiante	Prioridad en el Uso del internet, PRUSIN, EE, G2, L: 44-47
42	primero en eso, sino no hay más libros, ya que todos los		
43	alumnos los están usando.	Didáctica de la Filosofía	
44	Estudiante E: bueno, ahorita que estamos con el		
45	distanciamiento social, se puede buscar las cosas en Internet,		
46	solamente que algunos alumnos no tenemos computadora ni		
47	teléfono inteligente, tenemos que estar en comunicación con		

Tabla 7 (cont.)

Nº de Línea	Descripción	Categoría Abierta	Subcategoría/ Código
48	los del grupo, para que nos pasen material. Eso tarda más para	Procesos de Aprendizaje	Formación de grupos de estudio, FOGÉ, EE, G2, L: 47-48
49	cuando nos toca participar, son muchos puntos y no nos da el		
50	tiempo.	Procesos de Aprendizaje	Estrategia utilizada no alcanza el aprendizaje,
51	Estudiante F: A veces, se me hace muy difícil entender los	Procesos de Aprendizaje	ESAPRE, EE, G2, L: 48-50
52	temas, no estoy con ganas a veces y me distraigo, no puedo		Falta material de lecturas, FAML, EF, G2, L: 55-57
53	trasladar lo que consulté e investigué a ejemplos sencillos	Opinión del estudiante	
54	como nos lo solicita la materia de filosofía.		
55	Estudiante B: para desarrollar los temas, lo haría como el	Procesos de Aprendizaje	Poca consulta e interacción
56	profesor, mandar tareas de lecturas y después que cada quien	Procesos de Aprendizaje	Docente- Estudiante, COINT, EB, G2, L: 57-59
57	participe en la discusión, pero cuando apenas voy		Formación de grupos de estudio, FOGÉ, EF, GC, L: 60-62
58	entendiendo, ya tenemos que pasar a otro punto y me quedo		Contenidos Abstractos
59	con dudas, porque ¿A quién le voy a preguntar?		CONTAB, EC, G2,
60	Estudiante C: yo creo que es mejor trabajar con grupos ya		
61	que cada uno ayuda a otros y así vamos entendiendo en forma		
62	general. Hemos llegado a hacer esto, pero como las	Didáctica de la filosofía	
63	explicaciones son enredadas, a uno siempre le quedan dudas		
64	en la forma de analizar las cosas.		

65	Estudiante A: yo creo que esos videos que nos mandan, nos ayudan con sus explicaciones pero uno siempre tiene que estar en contacto y comunicación con alguien que sabe más que uno para ver si lo que yo creo es así.	Procesos de Aprendizaje	L: 62-64 Estrategia utilizada no alcanza el aprendizaje ESAPRE, EA, G2, L: 65-68
66			
67			
68			
69	Estudiante B: sí, estoy de acuerdo con la comunicación con otros compañeros que ya conocen del tema, ellos nos pueden explicar las dudas y creo que no debemos tener pena para preguntar, pero eso no siempre lo podemos hacer.	Procesos de Aprendizaje	Poca consulta e interacción Docente- Estudiante, COINT, EB, G2, L: 69-72
70			
71			
72			
73	Interviene el profesor: ¿Cómo se sienten en la clase de filosofía?		
74			
75	Estudiante B: a veces con temor porque si me preguntan algo, no estoy seguro del análisis que he hecho, no sé si está bien o mal, ya que no me queda tiempo para comunicarme con los demás alumnos o con el profesor, no tengo teléfono inteligente.	Procesos de Aprendizaje	Los estudiantes se quejan de los métodos de enseñanza, QUEJME, EB, G2, L: 75-77
76		Opinión del estudiante	
77			Falta de recursos tecnológicos, FALRT EB, G2, L: 77-79
78			Discusiones en clase, DISCL, EA, G2,L: 80-83
79			Limitaciones en La didáctica, LIMDIC, EA, G2, L: 84-87
80	Estudiante A: yo me siento con muchas expectativas porque no se cómo se va a desarrollar la discusión, si nos toca a nosotros exponer o a otro grupo. Es como un susto a que a uno le pregunten y después mete la pata.	Didáctica de la Filosofía	Ensayar el Pensamiento crítico, ENPEC, ED, G2, L: 88-96
81			
82			
83			
84	Estudiante C: algunas veces, siento que no estoy entendiendo la teoría en la materia, la veo larga y son muchos puntos para aprenderse para una sola clase. Se me ha hecho difícil saber de qué están hablando en algunos objetivos.	Didáctica de la Filosofía	
85			
86			
87			
88	Estudiante D: en ocasiones, nos ha dicho que esta clase de filosofía sirven para aprender a razonar, yo creo que esa es la parte más difícil porque no estamos acostumbrados en otras materias, al análisis de las cosas para llevarlo a cosas más sencillas, para eso hay que hacer muchos ejercicios y así uno va acostumbrándose y saber que los temas son para analizar no grabarse todo, sino lo que nos queda y si no entendemos bien algo, buscar ayuda con el profesor o con otros compañeros que estén más adelantados.	Opinión del estudiante	
89			
90			
91			
92			
93			
94			
95			
96		Didáctica de la Filosofía	Ensayar el Pensamiento crítico, ENPEC, EA, G2, L: 97-100
97	Estudiante A: si usted nos ha dicho siempre que esta materia nos ayudará a desenvolvernos mejor en la vida, tener dudas es bueno, porque eso nos lleva a investigar, consultar y		
98			
99			

Tabla 7 (cont.)

Nº de Línea	Descripción	Categoría Abierta	Subcategoría/ Código
100	analizar mejor las cosas.	Opinión del estudiante	Crear conceptos propios, CRCP, EA, G2, L: 101-102
101	Cuando estudio filosofía me gusta conocer un concepto y ajustarlo diferente con mi propia forma de pensar.	Didáctica de la filosofía	Característica curricular de la asignatura filosofía CACUF, ED, G2, L: 103-106
102			
103	Estudiante D: sí, es una forma de cuestionarme lo que aprendo y si vienen las dudas, pues seguir investigando, saber que opinan los demás del mismo tema y hasta llegar a una misma idea bien complementada.	Procesos de Aprendizaje	Razonamiento, discusión, argumentación, reflexión, RDAR, ED, G2, L: 109-
104			
105			
106			
107	Interviene el profesor: ¿Cómo es eso de ideas bien complementada?		
108			
109	Estudiante D: bueno profe, que todos los alumnos aporten en esa idea y cada quien dice lo que entendió para que al final lleguemos a un concepto propio.		
110			
111			

112	Interviene el docente: Alguien más quiere comentar en este punto? Ahí interviene el estudiante B con lo siguiente:	Didáctica de la filosofía	111
113			Característica curricular de la asignatura filosofía
114	Estudiante B: la filosofía es importante para nosotros como seres pensantes que debemos analizar cosas para poder saber la mejor decisión y en el caso de esta condición, llegar a comprender con más información.		CACUF, EB, G2, L: 114-117
115			
116			
117			
118	Interviene el docente: ok, ¿A cuál consenso podemos llegar sobre lo tratado en este foro?	Opinión del estudiante	Crear conceptos propios, CRCP. EA, G2, L: 120-123
119			
120	Estudiante C: que todos los temas deben ser consultados y asumir nuestros propios conceptos al tener suficiente información, uno escoge la que más entendió y de todo lo que hemos dicho, o de otra cosa.		
121			
122			
123			
124	Estudiante B: la filosofía necesita mucho estudio, mucha lectura y se deben tener bastantes textos para que cada uno pueda leer antes de poner la estrategia de la discusión.	Opinión del estudiante	Falta material de lecturas, FAML, EB, G2, L: 124-126
125			
126			
127	Interviene el docente: En este momento de cierre del foro quiero que cada uno me dé una conclusión de alguno de los puntos tratados.		
128			
129			
130	Estudiante A: los alumnos tenemos que ser más activos en esta materia, de otra forma, no la podemos entender.	Opinión del estudiante	Necesidad de mayor participación NECMP, EA, G2, L. 130-131
131			
132	Estudiante D: Sí, la teoría a veces, está enredada y uno se queda así como lejos de saber de qué se trata y si uno no ha reforzado la teoría menos puede intervenir en la clase.	Didáctica de la filosofía	Contenidos Abstractos
133			
134		Opinión del estudiante	CONTAB, ED, G1, L:132-134
135	Estudiante E: hacer que todos vamos estudiando con diferentes materiales sobre un mismo tema, unos por Internet, otros por los libros y otros por las explicaciones del profesor o de los alumnos que más se destaquen.		Enseñar modelos de análisis, MODAN, EE, G2, L: 135-138
136			
137			
138			
139	Estudiante F: complementar con lo que han consultado otros grupos y hacerse su propio concepto es la forma de aprender más fácil.	Opinión del estudiante	Crear conceptos propios, CRCP. EF, G2, L: 139-141
140			
141			
142	Interviene el docente: ok, cerrado el foro.		
143			
144			
145			
146			
147			
148			

II Fase: Interpretación y Análisis de las Categorías

En esta fase II, se organizaron las categorías con la interpretación de cada una de las subcategorías emergentes, las cuales le dan sentido y significado a las mismas, en tres etapas: I etapa, donde se observaron las categorías del primer nivel teórico, en la amplitud de las subcategorías emergentes; en la II Etapa se cumplió el proceso de síntesis comprensiva generando así nuevas categorías intermedias comprendidas en el segundo nivel teórico, debido a la complementariedad semántica, así como

correspondencia de interpretación entre las subcategorías; en cuanto a la III etapa, se cumplió el proceso inductivo con la generación de los macroconceptos o categorías de mayor densidad teórica, las cuales comprendieron el tercer nivel teórico.

Categorías del Primer Nivel Teórico para Concepciones del Docente

Les cuesta analizar

...cómo les cuesta desglosar cada uno de los extractos de las lecturas enviadas para la discusión en el aula, eso me intranquiliza y preocupa. (CUSAN, ASA, L: 17-20).

El actor social A describe una de las barreras fundamentales del aprendizaje de la filosofía que tiene que ver con la técnica empleada por el docente, la cual debe estar en correspondencia con los niveles de lectura, consulta y el apego al razonamiento y la reflexión por parte de los estudiantes, sin embargo, esta es la gran preocupación que atañe a las condiciones del aprendizaje que se viene desarrollando en la institución de Bachillerato, donde mayormente no se le da el énfasis al análisis de los contenidos, no sólo en esta área del conocimiento sino en todas las áreas curriculares. Esto significa que al iniciar este tipo de dinámica con mucha participación de parte del alumnado, los resultados son preocupantes, debido a que les cuesta asimilar el análisis de las lecturas implicadas en la filosofía.

Tal como lo señalan Kienstra *et al.* (2015) al describir que en la enseñanza de la filosofía uno de los objetivos importantes, tiene que ver con el análisis, cuestión que en Bachillerato representa una de las actividades fundamentales del aprendizaje que van de la mano de la didáctica del docente, debido a que los estudiantes producen un mayor nivel de hacer filosofía con los profesores cuando se organizan en una discusión compartida.

En este orden de ideas, el aprendizaje es observado como un proceso interactivo de construcción, y habilidades basadas en la información disponible. Sin embargo, además de contemplar esta estrategia didáctica, el estudiante debe estar dirigido a través de metodologías apropiadas en la búsqueda de la verdad, como ejercicio

filosófico que combinan pensamientos, atención explícita a los meta conceptos filosóficos y aplicación en contextos reales.

Vinculación Teórica-práctica

... así no se hará complicado y será llamativo para ellos porque estoy tomando ejemplo de su propio ambiente, pero no es lo que pasa realmente...(VINTP, ASA, L:28-31).

...las condiciones de aprendizajes que mantienen los estudiantes en otras áreas del conocimiento y piensan que leer sin analizar, sin aplicar y trasladar esos aspectos relevantes del pensamiento de lo que nos sucede diariamente, es la mejor forma de asimilar lo anunciado por los grandes filósofos. (VINTP, ASA, L: 44-49).

...por la preferencia de la aplicación teórica-práctica de sus contenidos, lamentablemente debo admitir que los estudiantes deben venir de una forma de pensamientos que se aprende. (VINTP, ASB, L: 199-201).

...llevándolos al ejercicio teórico-práctico, establezco conversaciones socráticas entre ellos después de cada consulta de los temas, cuando estas condiciones mínimas de búsquedas se alcancen en su efectividad. (VINTP, ASC, L: 130-133).

...ser igualmente aplicativa en la perspectiva de ver los problemas latinoamericanos desde el pensamiento de los filósofos. (VINTP, ASC, L: 178-180).

Pienso que debe haber mayor contacto y relación de la materia con los problemas de la comunidad. Las comunidades educativas contraen siempre los problemas que mayormente se implican con las necesidades básicas y requerimientos de una mejor calidad de vida, por lo que al enseñan a pensar, ajustar los marcos de discusión al pensamiento crítico, es una buena oferta para que los estudiantes trasladen ese razonamiento a sus hogares y a la sociedad misma. (VINTP, ASC, L: 270-278).

Los trozos discursivos presentados por los actores sociales A, B, y C en esta subcategoría: *vinculación teórico-práctica*, refieren, por una parte, lo pertinente de esta estrategia para desglosar el razonamiento filosófico y asimilar de manera más sencilla los contenidos. Por otra parte, hacen ver las limitaciones y efectividad de esta estrategia didáctica en relación con el aprendizaje realmente alcanzado, porque estas implicaciones no son una condición común en el desarrollo de los objetivos

educacionales de otras áreas del conocimiento, lo que significa que al aplicarlas en filosofía, debe haber una continuidad, insistencia en los modos de enseñanza, con enfoques mayormente de análisis, reflexión y comprensión del conocimiento.

En conformidad con los planteamientos de Kirch, & Sadofsky (2021) la perspectiva de los educadores en el mundo para recurrir a los diferentes enfoques de su instrucción en correspondencia con los estilos de aprendizaje centrados en el estudiante, observan interés pragmático para involucrar cambios que aumente la participación y ayuden a la garantía de calidad educativa.

En este sentido, además de las oportunidades de aprendizajes auto dirigidos, la estrategia teórico práctica en la filosofía, le da sentido al mundo y a la contribución de un cuerpo de conocimientos compartidos donde se muestran comúnmente, una mayor sensibilidad hacia los enfoques filosóficos, proporcionando una heurística significativa de la pedagogía, el aprendizaje y las decisiones curriculares en términos teórico prácticos. Al estar de acuerdo con esta postura, se entiende que los contenidos filosóficos de Bachillerato pueden reflejar una dinámica conectada a los problemas del entorno social que aplican en el proceso de aprendizaje.

Poca dotación de recursos por parte del Estado

...el Estado nos dota de textos para utilizar, eso apenas es una guía o una pastilla que se le da a los estudiantes, porque sacan un abanico de informaciones en cuanto a la biblioteca que nosotros tenemos en la institución. (POCDOT, ASA, L: 50-54)

... Claro! Debo admitir que los enfoques, la disposición del docente a prepararse en nuevos métodos para la enseñanza y la condición de apoyo en los recursos que el Estado ha de ofrecer para que la institución sea innovadora. (POCDOT, ASA, L: 195-198).

Uno como profesor tiene que aplicar todos los recursos didácticos necesarios para alcanzar los objetivos establecidos en el Programa de Filosofía de Bachillerato. (POCDOT, ASA, L: 254-256).

Me gustaría que vean más recursos tecnológicos en las instituciones fiscales, tal vez suene un poco genérico, pero quisiera alguna vez poder llegar a tener una pizarra digital que los estudiantes tuviesen un internet

más fluido que el conocimiento sea llevado a la experiencia de conocerse mejor. (POCDOT, ASA, L: 280-284).

Un elemento significativo para estos cambios esperados en la manera de administrar los contenidos del área de la Filosofía, tienen que ver con la disponibilidad de recursos didácticos para el aprendizaje en el aula. Esto realmente es una limitación que nos distrae en el alcance efectivo de los objetivos previstos, por lo que hay que llamar la atención al Estado en esta condición de los recursos didácticos distribuidos en este tipo de instituciones de Bachillerato. (POCDOT, ASB, L: 182-189).

...ya que no se observa la efectividad en el hecho de contar con los recursos tecnológicos y la disposición de adquirirlos, pero eso es parte del apoyo que debe tener el Estado en materia de educación tecnológica e innovación de la didáctica y específicamente, en esta materia de la filosofía, se requiere mucha consulta por parte de los estudiantes. (POCDOT, ASC, L: 36-39).

...también la disponibilidad de los textos e investigaciones electrónicas para entender el pensamiento latinoamericano, por ejemplo, los llevo a su aplicación con la presentación de problemas sociales y alternativas de soluciones estudiadas y replanteadas desde el punto de vista del análisis y argumentación. (POCDOT, ASC, L: 135-140).

En esta subcategoría: *Poca dotación de recursos por parte del Estado*, coincidieron nuevamente todos los profesores entrevistados, lo que permite razonar sobre la escasez de los materiales didácticos necesarios para un mejor desarrollo de los aprendizajes en Filosofía de Bachillerato en la Unidad Educativa “El Carmen” del Cantón El Carmen, Provincia de Manabí-Ecuador. De modo que siendo una institución fiscal, le corresponde esta responsabilidad al Estado garante de la educación de calidad en cuanto a la dotación de las bibliotecas, apoyo de recursos innovadores, Internet, entre otros, a fin que la didáctica sea implementada con el uso pertinente de los recursos para el desarrollo con calidad de los aprendizajes.

En este sentido, los fragmentos antes presentados representan una necesidad para fortalecer la calidad de la asignatura. al argumentar según Yunusa (2016) que la educación constituye una inversión, lo que significa que es el principal instrumento para el progreso académico, la movilización social, la supervivencia política y el desarrollo nacional de cualquier país, lo que da a entender que la institucionalidad

pública, no solamente debe ser supervisada en todos los ámbitos sociales, económicos, políticos, culturales, de participación, sino además, la provisión de recursos necesarios para orientar nuevos rumbos educativos, en este caso en el desarrollo del programa de filosofía.

Planificación de la enseñanza-aprendizaje

...eso hay que planificarlo, requiere diagnosticar cómo es la situación de la plataforma tecnológica en la institución, la disponibilidad de recursos de profesores y estudiantes, ciertas capacidades, habilidades y destrezas aplican, por lo que se necesita engranar esa condición educativa con apoyo de las autoridades y la motivación de todos, en función de innovar los aprendizajes, que aparecen lentos en esa vía. (ASA, PLAEA, L: 74-81).

En concreto a la pregunta, la idea no indica tajantemente que hay que cambiarlo todo, pero sí organizarlo de mejor manera, a partir de la planificación educativa. (ASB, PLAEA, L: 179-181).

La postura que describen los actores sociales A y B, en relación con la subcategoría: *Planificación de la enseñanza-aprendizaje*, resalta el interés por la planificación educativa para poder desarrollar la didáctica de la filosofía que se ajuste a la innovación de los aprendizajes flexibles, dada la realidad en la escasez de recursos para que el profesor tenga la disposición y disponibilidad de realizar cambios dado los requerimientos de las nuevas realidades sociales. El docente debe entender que la enseñanza para ser eficaz, debe configurarse como actividad metódica orientada por propósitos definidos, evitando la rutina sin inspiración ni objetivos, así como la improvisación, por tanto la primera etapa obligatoria de la actividad docente es la planificación, la cual incide en el rendimiento escolar pues permite conseguir los objetivos, pues la planificación se concreta en un programa definido de acción, que constituye una guía segura para conducir a los alumnos a los objetivos de aprendizaje, pertinente señalar que la misma debe ser considerada y discutida entre el profesor y sus alumnos.

De manera, que al entender la necesidad de una planificación escolar y específicamente en el área de filosofía de Bachillerato, se cumplen diversas

expectativas en el desarrollo de los objetivos educacionales, para ampliar el significado de la didáctica inmersa en el proceso de enseñanza y aprendizaje al transformar el conocimiento en la combinación de recursos, estrategias, métodos y la pedagogía que identifica los elementos fundamentales para la orientación del proceso de aprendizaje. Tal como lo señalan Munna., & Kalam (2021) la planificación es importante para lograr los objetivos de aprendizaje en la asignatura, no basta llenar un formulario, se hace necesario la discusión con los estudiantes de la planificación de las actividades, así como las estrategias didácticas que utilizara el docente.

Mayéutica

...Si pudiera tener en el aula el internet sería mi herramienta fija, pero se requiere que el Estado y la representatividad institucional gerencial se haga eco de esa prioridad para la búsqueda de información, formas de aprender, conocer, de apoyarse en algunos temas de razonamientos para debatir de forma socrática los problemas implicados en la filosofía. (MAYEU, ASA, L: 82-87).

Existen diferentes formas muy buenas de enseñar, filosofar o como hacia Sócrates en la antigüedad, la mayéutica es una buena forma de hacer que los estudiantes razonen e incluso hasta que piensen en sí mismo, identificar los diferentes escenarios que esperan para sus vidas. (MAYEU, ASA, L: 141-145).

En cuanto a estrategias, aplicar cuestiones novedosas, llevarlos a los estudiantes a un interés por investigar para aplicar estos conocimientos al mundo que los circunda, cargados de ideas, razonamientos y discusiones sobre la problemática social. Una de las formas de trabajar con los estudiantes, es tratar que las clases cambien, por ejemplo, hacer que uno de ellos lea y otro razone. (MAYEU, ASA, L: 305-311).

Debe haber mucha confianza entre los estudiantes y el docente para poder acercarse más desde la motivación por la búsqueda de la información que se requiere al tratar de cubrir las mejores expectativas del aprendizaje en el arte de filosofar, alcanzar en el curso que esa misma motivación les lleve a construir un espíritu de solidaridad por el mundo que lo rodea. (MAYEU, ASB, L: 110-125).

Hay que reflexionar a partir de lo que está emergiendo en la misma sociedad y lo que se espera de la educación en general; por lo que surge una pregunta interesante: ¿Hasta qué punto nosotros como docentes

estamos en esa capacidad, tenemos las convicciones que no nos detienen para hacer los cambios desde lo micro? (MAYEU, ASC, L: 209-214).

La idea es entonces, dar un poco más de espacio para que en esta institución, nuestros egresados sean sensibles al pensamiento y razonamiento crítico, a través del planteamientos de interrogantes donde ellos mismos den la respuesta y para ello deben leer mucho, consultar y empaparse de los contenidos y pensamientos de los grandes filósofos. (MAYEU, ASC, L: 122-124).

La recurrencia de las voces de los profesores para resaltar esta subcategoría: *mayéutica*, propia del acto de filosofar en Bachillerato, resalta diferentes formas de aprender apoyado en los razonamientos de Sócrates sobre el cuestionamiento de las ideas, razonamientos y alternativas para la solución de los problemas en la realidad social de los estudiantes, lo cual les permite identificarse con sus problemas en los escenarios de la vida real, a través de discusiones con la finalidad de aplicar lo aprendido a la cotidianidad, sin embargo a veces es imposible lograr los objetivos por el poco tiempo que le dedica el estudiante al estudio de la asignatura.

Según Dickson, Perry, & Ledgerel (2019) el Bachillerato es un contexto ideal para ensayar este tipo de estrategias, a partir del reconocimiento de su rigor, como aprendizaje basado en la indagación y desarrollo de habilidades académicas de gran significación para la discusión, así como las nuevas formas de enfrentarse a diversidad de problemas. En este sentido, las instituciones deben afianzar en sus esquemas programáticos, esta estrategia que puede orientar la didáctica de la filosofía, porque permite afianzar los conocimientos, emergiendo un tejido social de retos y desafíos, que le corresponde orientar al docente para hacer de la asignatura filosofía un espacio para la discusión y el debate.

Falta de una enseñanza efectiva para filosofar

...La idea de enseñar a filosofar a partir del conocimiento teórico de los grandes filósofos, conocer sus posturas y hacer eco del pensamiento crítico, es un objetivo primordial. Lamentablemente, esto es parte de una dinámica para lo cual no se han preparado los estudiantes y cuando uno como docente, plantea ciertas estrategias, ocurre desfase entre la efectividad que se desea de los aprendizajes y los tiempos que es

necesario dedicarle a este tipo de didáctica activa, crítica, de análisis. (ASA, FALEE, L: 90-98).

...para que ellos tengan la información necesaria al argumentar en el aula y realmente, pues vemos que esto no se ha logrado, a pesar de los esfuerzos de muchos profesores y entre ellos me incluyo, a veces hay que luchar contra la corriente y eso impacta nuestra vida personal y profesional, ambas son importantes. (ASC, FALEE, L: 42-47).

...formas de razonar y reflexionar constantemente sobre lo que les rodea en cada una de sus realidades sociales y educativas; además que el aspecto significativo pertinente con la idea de filosofar tiene mucho que ver con lo trascendente de la vida misma. (ASC, FALEE, L: 195-199).

Esta respuesta, tiene mucho con ver la caracterización del ser humano que estamos formando, porque una de las banderas que lleva la filosofía, es que todo estudiante debe de ser reconocido en este potencial activo de la enseñanza y las formas de pensar para manejar soluciones a los problemas y enfocarse en las nuevas realidades sociales. (ASC, FALEE, L: 215-220).

El programa es muy amplio para la cantidad de los objetivos que se cumplen en la realidad, lo que significa que ha de ser más flexible en el sentido de la planificación del docente, los recursos y estrategias empleados. Por lo tanto, a veces no son el problema la cuestión de las estrategias que se aplican, sino más bien, hay que ver la situación de la enseñanza efectiva con lo que se tiene a la mano. (ASC, FALEE, L: 261-267).

Las manifestaciones de los actores sociales A y C, respecto a esta subcategoría: *Falta de una enseñanza efectiva para filosofar* describe las debilidades que sostienen el perfil de los egresados del Bachillerato, por cuanto los estudiantes no se encuentran suficientemente preparados para enfrentar el reto del pensamiento crítico, se agrega el poco tiempo al estudio. Por tanto, se reconoce la necesidad de una didáctica activa, crítica y de análisis permanente sobre la realidad social, con base a la resolución de problemas circundantes, al trasladar el pensamiento filosófico y la información consultada en los textos escolares, pero además, al argumentar en el aula, así como en la dinámica interactiva social; situación que deja ver el reconocimiento implicado en la importancia que tiene la didáctica de la filosofía para la enseñanza crítica. Donde el docente debe saber que el lenguaje es el medio de comunicación de que se vale el

profesor para orientar y guiar a los alumnos en su aprendizaje, igualmente los medios auxiliares y el material didáctico son el instrumental de trabajo que profesor y alumnos necesitan emplear para ilustrar, demostrar, aplicar y registrar lo que sea aprendido. La acción didáctica activa el estudio mediante tareas, ejercicios, debates, demostraciones y otros trabajos realizados en clase o en el hogar.

Dado esta interpretación, se entiende que la práctica común desarrollada por los profesores en el área de la enseñanza filosófica en Bachillerato, puede mejorar el proceso de aprendizaje crítico, al orientar pedagógicamente a los estudiantes para convertirse en personas reflexivas, tal como lo señala Bowne (2017) se trata de un objetivo perseguido hacia el logro efectivo de la transformación de sus esquemas situados en el abordaje de los problemas que se susciten en la cotidianidad, a través de ideas y reflexiones desarrolladas en los procesos de aprendizajes.

Expectativas del docente no cumplidas

Se debería lograr que mis estudiantes razonen, sean críticos, que cuestionen lo que están viviendo, y no se queden con la información, sino que consulten, indaguen investiguen, busquen argumentar sus participaciones, eso es el deber ser. Reconocemos que para lograr estos modos de aprender, se requiere esfuerzos, motivación, estrategias, mucha ejercitación en lo que se debe persistir a través de la práctica y a veces, esto no se cumple, y se lo designados a la falta de tiempo en el aula, el horario para esta asignatura requiere más horas y mayor contacto docente-estudiante. (EXDOC, ASA, L: 148-157).

Es gratificante que al final de cada curso poder hacer emerger estudiante que haya aprendido algo, necesario para su propia vida, que demuestra conocimiento, tenga facilidad de comprensión en la temática que se le ha dado, y la domine, es lo que se espera. (EXDOC, ASA, L: 190-194).

Pienso que tener una investigación de campo, sería lo deseable, según la temática en el momento sería lo aplicado, una estrategia o una dinámica en aula de clases que nos permitiría aportar un mejor aprendizaje. Que el conocimiento sea más dinámico, a eso me quiero referir. (EXDOC, ASA, L: 320-324).

Es gratificante cuando mis estudiantes cuestionan lo que les enseño, cuando entienden lo que pasa en el mundo y buscan soluciones, luchan por un objetivo, trabajan en equipo. Lo que no es gratificante es ver

simples observadores sin criterio, personas pasivas que sólo memorizan ideas, pero que no las llevan al ejercicio práctico de la reflexión y análisis. (EXDOC, ASB, L: 60-66).

Hay que comunicarse con los otros profesores a ver qué opinan ellos, y entre todos, pues lleguemos a un consenso, eso también me llama la atención que las planificaciones son aisladas en la materia, cuando deberíamos reunirnos y estar comunicados permanentemente. (EXDOC, ASB, L: 159-163).

En algún momento, creo que estamos haciendo algo bueno con este tipo de propuestas de cambios en los programas de aprendizajes, desde la educación, podemos hacerlo juntos y llevar a la sociedad en general, aspectos claves para aprender a pensar y analizar los hechos, tal como es el trasfondo del asunto de la filosofía en Bachillerato y allí el Estado debe apoyar todas estas transformaciones. (EXDOC, ASC, L: 93-99).

Hay que hacer notar que en esta época del COVID-19, este tipo de estrategias se hacen indispensables por la cuestión del distanciamiento social y en esta oportunidad, pues la educación no se debe detener. Ya es hora que el Estado, se avoque a este tipo de tecnologías educativas, tan populares en el manejo de las comunidades en general. (EXDOC, ASC, L: 169-174).

Esta subcategoría emergente: *Expectativas del docente no cumplidas*, en las voces de todos los profesores insisten en la necesidad que los estudiantes asuman actitudes críticas de pensamiento y consulta, de participación y ejercitación práctica en el área de filosofía del Bachillerato, lo que pasa es que esta condición queda solamente en las expectativas del docente y en su planificación, cuando la didáctica que implementan no se ajusta a la realidad de los recursos y materiales con los cuales cuentan, además del tiempo consumido en el aula, lo que dificulta los aprendizajes que realmente se suscitan en el mundo de los significados atribuidos por los estudiantes a la reflexión y análisis vinculado con su realidad contextual.

De acuerdo con Shandomo (2010) estas singularidades que atienden a la didáctica de la filosofía se debe corresponder con el respaldo del impacto crítico, así como el rol del profesor para ejercitar la reflexión y llegar al conocimiento mediante la discusión y el debate, para ello, se requiere una profunda comprensión de los estilos de enseñanza para mejorar la calidad de los procesos de aprendizajes, así como

mejores condiciones pedagógicas para desarrollar los cursos en la construcción de experiencias educativas óptimas, vinculando la teoría y la práctica, en una asignatura que es fundamental para elevar el pensamiento crítico de los estudiantes pero también de los profesores.

Deficiencia en los nuevos referentes pedagógicos

La sensibilización del profesor a nuevos referentes pedagógicos para que se cumplan los objetivos, deben engranarse en el desarrollo curricular del bachillerato y particularmente, en esta asignatura, que implica mucho análisis filosófico de manera que los estudiantes se adentren en este mundo del pensamiento, cuestión que se reconoce deficiente por lo que se deben producir cambios importantes, tomando en cuenta estos elementos curriculares. (REPEDAG, ASA, L: 199-206).

...que no sea una repetición de los esquemas leídos sino que se asimile estas ideas hacia el traslado de nuevos enfoques pedagógicos, de ideas innovadoras y si se quiere acciones para que sea teórico-práctico el aprendizaje. (REPEDAG, ASC, L: 180-184).

Esta subcategoría emergente: *deficiencia en los nuevos referentes pedagógicos*, aunque fue poca comentada por los profesores, considero como investigador, que es de suma importancia para la innovación en la didáctica de la filosofía, lo que significa que dentro de las nuevas concepciones, las prioridades de cambios en los aprendizajes y el fundamento de las ideas innovadoras, esta condición debe asimilarse en el Bachillerato, a fin de asumir el compromiso de introducir los nuevos cambios, enfoques y tendencias pedagógicas. Entender que la institución escolar es un espacio para la discusión y el conocimiento de los nuevos referentes, así como fundamentos de la pedagogía..

Ahora bien, la singularidad de la filosofía en este nivel educativo, es un llamado de atención necesaria para enfocarse en la didáctica a la luz de los esquemas pedagógicos que agregan valor a la enseñanza, la cual debe estar apegada a un sistema de creencias que buscan el mayor rendimiento en los aprendizajes de los estudiantes, al poner en práctica estrategias que identifican los problemas de las comunidades a fin de desarrollar en el estudiante el pensamiento crítico en cuanto a las alternativas para la resolución de problemas y mantener esta condición entre las

demás disciplinas. Esta perspectiva, en palabras de Laundon, Cathcart, & Greerde (2020) resalta la condición de los educadores para mejorar sus prácticas a través de procesos de reflexión, diálogo y compromiso con los estudiantes para lograr la calidad de los aprendizajes.

Omisión adrede Del docente para definir las deficiencias Del currículo

En cuanto al currículo, algunas cosas no puedo ser preciso en este momento, porque tendría que abordar un detalle en sí, pero sería no sé, abrir un poco más el currículo para los docentes y para los estudiantes. (MADDC, ASA, L: 211-214).

...que indica que detrás de todo esto hay fallas, que no quisiera numerar, ni declararlas pero que se conocen a simple vista. (MADDC, ASC, L: 34-36).

Son muchos eventos en los cuales cada profesor debe pensar acerca de lo que está sucediendo; mal estaría mencionar lo que ellos piensan sobre eso, se trata de una mirada de cada uno, al saber que les ha ayudado efectivamente a obtener los mejores resultados en los aprendizajes de la filosofía y cuáles elementos son los que están aun débiles en lo que es este nivel del Bachillerato. (MADDC, ASC, L: 202-208).

En el punto curricular hay cosas que se han de modificar, porque en nuestro sistema de estudio, se tiene un perfil de salida, una especie de rigor en la que ellos pueden apegarse para ser bachilleres por lo tanto, deben salir siendo personas útiles y que sirvan a la sociedad. (MADDC, ASC, L: 249-253).

La situación que presenta esta subcategoría emergente: *omisión adrede del docente para definir las deficiencias del currículo*, cobra vigencia en las voces de los profesores A y C, develadas al describir la imprecisión de la información solicitada para reconocer a simple vista que existen fallas en los procesos de aprendizaje de la filosofía, como condición reflexiva ontológica, lo cual puede permitir identificar los elementos que requieren ser fortalecidos para ahondar en el perfil de salida del estudiante en este nivel de Bachillerato.

Estas actitudes de los profesores en cuanto a reportar los eventos problemáticos impactan la fidelidad curricular, particularmente el programa de la asignatura filosofía de bachillerato, crea al mismo tiempo barreras en la implementación

curricular, por cuanto no se adapta a la necesidades, requerimientos y recursos con los cuales cuenta la institución. Tal como lo señalan Nevenglosky, Panesar, & Aguilar (2019) puede existir preocupación de los docentes para informar sobre la administración curricular que determina los componentes que débilmente se ubican en la realidad educativa, los cuales a veces se omiten, tanto en la aplicación esperada como en la comprensión de las demandas de temas recurrentes.

Exigencias de cambios en la asignatura de filosofía de Bachillerato

No me gusta, que a veces el Ministerio de Educación pone a los docentes, el currículo demasiado incompleto o estructurado, por lo que deberíamos adaptarlo al contexto y ser más flexibles en los enfoques abiertos a la innovación. (NECCAM, ASA, L: 207-210).

Deberíamos mejorar, si entramos al tema político, vamos a discrepar en algunas cuestiones, pero para ser generalista no es totalmente buena la didáctica que suele presentarse en la asignatura de filosofía del Bachillerato y debería haber esos cambios de los que hemos hablado. (NECCAM, ASA, L: 300-304).

...siempre trato de relacionarlo con su vida diaria y que sea un apoyo para el resto de las materias, sin embargo, hay que resaltar que este es un proceso sistemático al que se le debe dar continuidad en cada una de las asignaturas, por lo que la forma de pensar, analizar, ha de ser una práctica continuada, y en el Bachillerato entiendo que particularmente en la asignatura de filosofía, hay una tendencia distinta, en el sentido que no se lleva a la práctica todas estas investigaciones del pensamiento filosófico, en consecuencia los estudiantes se mantienen en las lecturas, pero en la parte teórica. (NECCAM, ASB, L: 9-19).

Esto me motiva como docente a estar pendiente de lo que me rodea pero además de los cambios, de lo que necesito para alcanzar lo esperado, de modo que pueda contribuir a través de la didáctica apropiada de la filosofía en Bachillerato, la efectividad de los aprendizajes de manera que ellos, egresen con este perfil de reflexión y análisis. (NECCAM, ASB, L: 126-131).

...buscar los cambios con sus manifestaciones reflexivas acerca de cómo abordarlos en el presente y futuro dentro de análisis personales constructivos y contributivos a la sociedad. (NECCAM, ASB, L: 150-153).

La narrativa de los actores sociales A y B, acerca de esta subcategoría emergente: *Exigencias de cambios en la asignatura de filosofía de Bachillerato*, resalta la prioridad de cambios asociados a la didáctica de la filosofía de Bachillerato a partir de lineamientos específicos por parte del ente ministerial, para poder adaptar y flexibilizar contenidos a través de enfoques innovadores que deben contar con políticas públicas puestas en práctica, ante la discrepancia que domina la práctica continuada de los mismos enfoques de memorización de contenidos sobre pensamiento filosófico en las diversas áreas del conocimiento que son trasladadas a la asignatura de filosofía, antes que el dominio de la reflexión, el análisis y la argumentación. Por tanto, lograr el aprendizaje no consiste en repetir mecánicamente textos, ni escuchar al profesor para memorizar, lograr el aprendizaje en filosofía consiste en la actividad intensiva, crítica y reflexiva de vincular lo aprendido con la realidad, así como la posibilidad de resolver los problemas del contexto a partir de los aprendizajes obtenidos, formulan los alumnos dudas, hacen observaciones, cuestionan, hacen ejercicios, identifican errores.

En este sentido, comparto los estudios realizados por Walker (2006) en la atención que merecen los procesos de reflexión como estrategia de aprendizaje, para iniciar a los estudiantes de Bachillerato en el pensamiento crítico y de esta forma, facilitar la discusión de experiencias educativas para la resolución de problemas, dentro de lo cual hace falta una didáctica de acompañamiento a fin de realimentar procesos, argumentación y posturas enfocadas en las lecturas sobre las asignaciones en el área de filosofía, adaptadas a la realidad en la intención de explorar diferentes opciones que pueden ser puestas en práctica en el contexto social.

Aumentar la carga horaria de la asignatura

Debería ser un poco más amplio, ocupar un poco más de espacio en la carga horaria en la asignatura de filosofía, por la importancia que tiene ha de estar en un engranaje con las demás asignaturas. Se le han cortado estos últimos años el espacio dentro del sistema educativo, existían horarios que se extendían hasta cuatro horas, en la actualidad solamente tenemos dos horas. (AUCHA, ASA, L: 266-272).

Una de las estrategias más utilizadas es el análisis de párrafos, y llevar temas de investigación para tratarlos en el aula, me gustaría cambiar dentro del currículo la disposición de tener más horas de filosofía. (AUCHA, ASB, L: 204-207).

El espíritu crítico, contribuye a que en el estudiante se vincule la pasión por buscar siempre la información, no quedarse con la mínima información de algunas asignaciones dadas, de lo que se desarrolla en el aula, porque el tiempo previsto en la carga horaria, debe ser mayor, por la exigencia en la discusión de ideas, sino ir más allá, con algo que es lo absoluto en cuanto a la voluntad. (AUCHA, ASC, L: 141-147).

A pesar de todas estas bondades que debería ofrecer el estudio de la filosofía, pienso que la carga horaria curricular, no ofrece el seguimiento en todas estas cosas. (AUCHA, ASC, L: 236-238).

La subcategoría emergente: *aumentar la carga horaria de la asignatura*, fue recurrente en las voces de los profesores, al describir la importancia de completar los objetivos educacionales planificados en el espacio considerado para el horario en la materia de Filosofía del Bachillerato, lo que significa que le atribuyen importancia para cambiar el currículo y articular las exigencias dentro del aula, en términos de distribución de ideas, argumentación de pensamiento crítico; lo que da cabida a pensar que estas consideraciones hay que tomarlas en cuenta, no sólo en esta área del conocimiento, sino trasladar la estrategia de discusión y análisis en el seguimiento de los contenidos de otras asignaturas que así lo ameriten.

De la misma manera, la estructura de las discusiones académicas durante la implementación del currículo desarrollando el análisis del discurso, con las intenciones de evaluar diversos atributos en los que consideran el pensamiento crítico dentro del aula, fue estudiado por Tracy *et al.* (2012) a fin de identificar atributos y caracterizaciones que integran las cualidades del estudiante, visto en este tipo de estrategia para la efectividad de los aprendizajes, dentro de un modelo continuo de facetas cognitivas de calidad, permitiendo tanto a los docentes como a estudiantes, desarrollar discusiones de calidad para la mejora de las habilidades argumentativas a lo largo del tiempo, situación que merece ser revisada constantemente, en función de

las horas previstas en el horario, que particularmente se lleva a cabo en el desarrollo de los objetivos educacionales de la filosofía de Bachillerato.

En este mismo orden de ideas, la función que cumplen las discusiones en el aula que conllevan al consumo del tiempo previsto en el horario, reflejan la comprensión con mayor interacción y participación de los estudiantes sobre los temas consultados en la materia de filosofía de Bachillerato. De hecho, esta práctica continuada, se revisa en su efectividad en los aprendizajes, gracias al análisis integral que examina al mismo tiempo, las consultas realizadas y el perfil del desarrollo del pensamiento crítico y el razonamiento en los diferentes enfoques, precisiones y aspectos sustanciales de la didáctica, al procurar sus mejores efectos académicos y la revisión amplia de los temas investigados.

Ahora bien, todo este bagaje de subcategorías emergentes, se perfilan dentro de la complementariedad semántica atribuida a los sentidos y significados semejantes que permiten reconocer los atributos y conceptualizaciones a la categoría de la cual parten: concepciones del docente, lo cual constituye un primer nivel teórico, en la amplitud de las descripciones realizadas por los actores sociales, en este caso; constituyeron los profesores de filosofía de Bachillerato en la Unidad Educativa “El Carmen” del Cantón El Carmen Provincia de Manabí-Ecuador. Para ello, se ofrece la observación de la siguiente figura 4.

Esta agrupación por complementariedad semántica de las subcategoría, es un proceso que se fundamenta en la síntesis comprensiva, a la cual hacen referencia Barnett-Page, & Thomas (2009) en términos de análisis de la información, bajo un enfoque inductivo que permite ir perfilando hacia la generación del entramado teórico que emerge en el uso del método de comparación constante, ello empujando de cierto modo, la información derivada hacia un nivel teórico más denso y abstracto, lo cual es apropiado para el estudio de fenómenos que involucran procesos de comprensión y acción contextualizados.

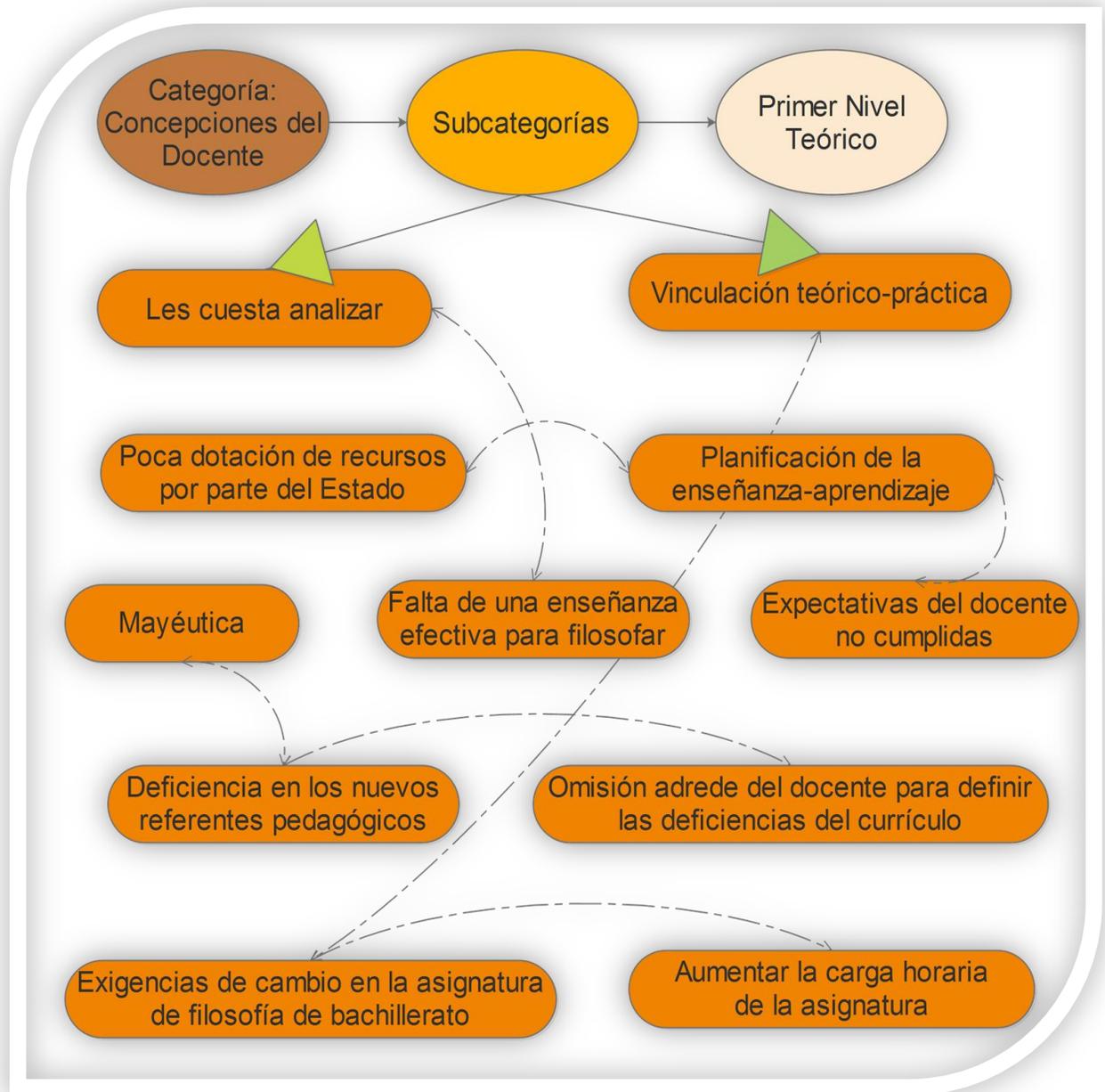


Figura 4. Categoría: Concepciones del Docente y sus Subcategorías

Fuente: Elaboración Propia, 2022

La figura 4, presenta las subcategorías emergente de la categoría: concepciones del docente, donde además se observa con líneas punteadas la complementariedad semántica que se integra en sus sentidos y significados para dar origen a una nueva

categoría más densa, que denominé categorías intermedias, obtenidas por síntesis comprensiva, las cuales se presentan en la figura 5.



Figura 5. Categorías Intermedias de la Categoría: Concepciones del Docente

Fuente: Elaboración Propia, 2022

La condición de síntesis comprensiva se aplicó nuevamente para la creación de las categorías intermedias a partir de la categoría: concepciones del docente las cuales se observa en la figura 5 anterior. Esto se argumenta siguiendo los planteamientos de Bengtsson (2016) en cuanto a que en el proceso de análisis, se reduce el volumen de texto recopilado, con la identificación y agrupación de categorías a fin de mayor comprensión del fenómeno, en tal caso; el investigador intenta permanecer lo más fiel

posible a los significados concebidos por los actores sociales en el marco de alcanzar mayor confiabilidad.

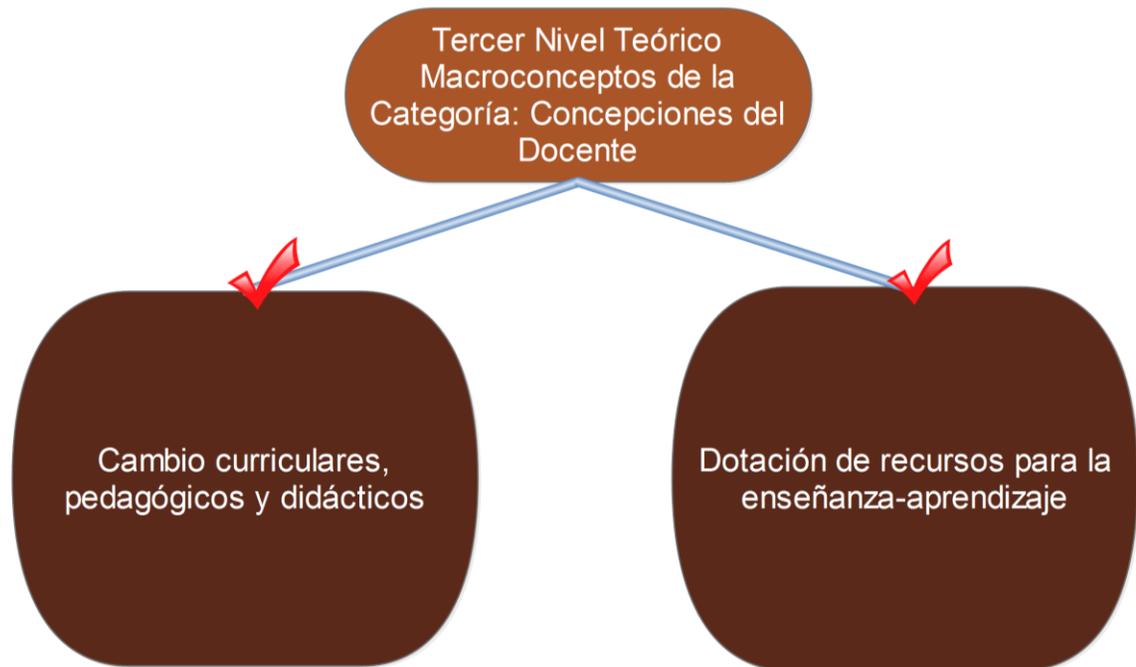


Figura 6. Macroconceptos de la Categoría: Concepciones del Docente

Fuente: Elaboración Propia, 2022

La figura 6, representa el orden superior de densidad teórica generada respecto a la categoría: concepciones del docente, identificado como el tercer nivel teórico en el entramado que se sigue al construir los macro conceptos: cambio curriculares, pedagógicos y didácticos y dotación de recursos para la enseñanza-aprendizaje, los cuales formaron parte de la generación del conocimiento investigativo, por lo tanto fueron interpretados y argumentados más adelante.

Para ello, se sostuvo el interés de los razonamientos expresados por Vollstedt, & Rezat (2019) al entender el sentido de la información, como una habilidad importante del investigador identificada con la sensibilidad teórica, la cual está

íntimamente ligada al entramado teórico que se ha venido desarrollando al sostener conocimientos, sintonización y experiencias en el área del fenómeno de estudio conocibles al develar los principales problemas, eventos y sucesos relevantes de la realidad institucional en la Unidad Educativa “El Carmen” del Cantón El Carmen Provincia de Manabí-Ecuador. A continuación la sistematización para la Categoría: Didáctica de la filosofía.

Categorías del Primer Nivel Teórico para Didáctica de la Filosofía

Aplicación a problemas cotidianos

... yo trato de encontrar problemas cotidianos, trato de encontrar situaciones en la primera mano que ellos puedan vivenciar. (APLIPC, ASA, L: 25-27).

Todo debe saberse, conocerse, no creo que nada deba quedarse por debajo en cuanto a la filosofía en las distintas formas de pensar, conocer y aplicar en las distintas facetas de la vida. (APLIPC, ASA, L: 108-111).

Acostumbro plantear situaciones de la vida real vinculada a las actividades del estudiante y relacionarlo con el pensamiento de los grandes filósofos, una vez que los contenidos se han desarrollado, investigado y discutido en clase, así se ensayan al ir filosofando, por tanto la didáctica sería como un complemento más en la enseñanza. (APLIPC, ASA, L: 120-125).

El actor social A, describe esta subcategoría: *Aplicación a problemas cotidianos*, en términos de aplicación de los contenidos de la filosofía de Bachillerato, para hacerla más digerible a los estudiantes a través de ejemplificaciones, análisis de los problemas cotidianos y desarrollo de pensamientos que tengan relación entre lo investigado y las actividades de la vida real, dentro de los grupos de discusión en el aula, lo cual connota eventos significativos, menos complejos y de mayor complementariedad en la didáctica.

De acuerdo con Baranova, & Degesys (2015) las normas y principios pedagógicos están determinados por la teoría, que emergen de la reconstrucción de la realidad por las ciencias exactas. No obstante, el análisis interdependiente de los contextos dentro de una mirada científica, permitirá la observación de una realidad

social tal como es. A ello agregan los mencionados autores, lo importante de desarrollar la posibilidad de plantear preguntas y dudas, y la necesidad de encontrar y dar respuestas unívocas” (p. 322). Esta singularidad se atribuye además a la realización del análisis practicado en las discusiones con los estudiante en los grupos focales desde el dialogo crítico y reflexivo..

Por lo tanto, el ejercicio de la aplicabilidad del pensamiento filosófico a los contextos sociales de los estudiantes, permite acercarse al interés que domina la búsqueda de la verdad dentro del proceso cognitivo para buscar construir sus propias soluciones a problemas que lo involucran en el proceso de aprendizaje, atribuyendo importancia a los distintos escenarios que contribuyen a desarrollar el conocimiento filosófico.

Escasez de recursos y métodos efectivos

Es importante, no solamente en la filosofía, sino en todas las asignaturas, saber utilizar las bondades de la didáctica, porque sin ella el estudiante va a llegar a una clase plana, cuadrada, poco atractiva, que es lo que realmente está sucediendo en esta institución. (RECMET-ASA, L: 39-43).

La singularidad de hechos que expresa el actor social A, en términos del significado atribuido a esta subcategoría emergente: *escasez de recursos y métodos efectivos*, combina los elementos constante que emergen en la sociedad, desde la didáctica de la filosofía como son: los recursos y la efectividad del método. En este caso, resalta que los hechos situados en esta realidad educativa, se caracterizan por conceder muy poca motivación a los estudiantes para atraer los contenidos como parte del aprendizaje aplicativo a la vida social, lo que limita las condiciones y bondades de las actividades propias de la filosofía en Bachillerato. El profesor debe tener una organización racional y práctica de los recursos y procedimientos, con el propósito de dirigir el aprendizaje de los alumnos en la asignatura filosofía hacia los resultados previstos y deseados, esto implica conducir a los alumnos desde el no saber nada, hasta el dominio de la competencia y aprendizaje significativo, de modo que puedan enfrentar la dinámica social compleja.

De acuerdo con González *et al.* (2020) esta perspectiva disminuye además, el pensamiento crítico, las habilidades y efectos de nuevas percepciones por parte de los estudiantes para trasladar el desarrollo de habilidades en la resolución de problemas, lo que indica que la intervención como estrategia y método, no alcanzan la proporcionalidad útil esperada en la planificación didáctica del docente, debido a que poco promueven las bondades cognitivas de aplicación, análisis, búsqueda, razonamiento lógico y transformación del conocimiento ajustado a cada uno de los contextos sociales.

Prioridad en el Uso del internet

...en cuanto al uso del internet que es indispensable, actualmente no hay estudiante, no hay profesor que no acuda al internet y se valga de éste para poder enseñar-aprender, las lecturas que pueda yo sacar y llevar hasta el aula, la utilización de ciertos videos y proyecciones en ciertos bloques de contenidos, los recomiendo como asignación. (PRUSIN, ASA, L: 54-60).

...esta comunicación ciertamente se da más que nada en las horas presenciales, cuando en este momento, por ejemplo de pandemia, la prioridad es el uso de internet con todos estos canales que posibilitarían el hacer efectivo del asesoramiento y la ejercitación en el pensamiento crítico. (PRUSIN, ASA, L: 135-140).

Lo primero es esencial, lo segundo les hace conocedores del tema a plantear en las clases para llevar información en equipos de discusión y los videos, aunque son una gran ayuda, porque les da una idea clara de lo que se imaginan, además que me ayuda a retroalimentar lo aprendido de manera dinámica, a veces se planifica pero no se llevan a cabo totalmente, debido a problemas con internet, con la falta de recursos electrónicos o teléfonos inteligentes que nos permitan interactuar en red. (PRUSIN, ASB, L: 25-33).

...por el problema que no cuentan con internet de forma permanente, son muy pocos los estudiantes que tienen esa facilidad y en consecuencia, esto es una limitación para que los demás participen activamente, o por lo menos se mantengan en contacto y comunicación antes de llegar a los grupos de discusión en el aula. (PRUSIN, ASB, L: 51-57).

...se requeriría implementar las tecnologías de información y comunicación (TIC) en estos momentos de pandemia, lo que se

complementaría con aulas virtuales en algunos contenidos a desarrollar. (PRUSIN, ASB, L: 72-75).

...ir más allá de los contenidos que se proponen, para ello; buscar, indagar, consultar a otros profesores y estudiosos de la filosofía, comunicarse a través de la Web, ver videos y artículos electrónicos, esto para no confiarse de dos o tres textos, sino siempre tratar de buscar más información, de esta manera, se puede expandir el acervo del conocimiento en los chicos. (PRUSIN, ASC, L: 60-66).

...cuando existe tanta desigualdad el enfoque de aprehender esta realidad en el aula, tiende a perderse los esfuerzos, sobre todo en estos momentos del COVID-19. (PRUSIN, ASC, L: 79-87).

Todos estos elementos aunados a la condición de las herramientas tecnológicas faltantes, pues hace que los estudiantes sobre todo al iniciar la planificación se vean lentos en los aprendizajes que tiene que ver con el análisis y el pensamiento crítico. (PRUSIN, ASC, L: 291-295).

...si yo fuera el profesor de filosofía, mostrara cosas del tema en una computadora, porque así es más agradable estudiar y se le graba más a uno. (PRUSIN, EF, G1, L: 62-64).

...sí profe, usted nos dio su whatsapp, pero yo no tengo teléfono y cuando alguien me lo presta o no tiene datos o no hay internet, después de un tiempo se me pasan las ganas y sólo tengo chance de buscar lecturas. (PRUSIN, EB, G1, L: 121-124).

...bueno, ahorita que estamos con el distanciamiento social, se puede buscar las cosas en Internet, solamente que algunos alumnos no tenemos computadora ni teléfono inteligente. (PRUSIN, EE, G2, L: 44-47).

Esta subcategoría emergente: *prioridad en el uso del Internet*, cobra vigencia en estos días de pandemia, frente a lo cual la institución fiscal Unidad Educativa “El Carmen” del Cantón El Carmen Provincia de Manabí-Ecuador, la cual no está preparada en el marco de infraestructuras, equipos, capacitación técnica, entre otros; para afrontar con efectividad el proceso de enseñanza-aprendizaje con la innovación tecnológica que se exige en esta situación; por lo que la interacción a través de los distintos canales Web, tanto del profesor-estudiante, como entre los iguales, no se complementan efectivamente en las consultas, navegación y uso creativo-aplicativo

de los contenidos, en tanto, se pierden esfuerzos, espacios de discusión, creatividad y se hace necesario avanzar en el desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación.

De acuerdo con Salazar (2018) el tema tecnológico en la escuela secundaria, todavía no es favorable, lo cual tiene manifestaciones limitadas para la efectividad de los aprendizajes por el poco acceso de Internet como herramienta significativa en las acciones efectivas, para incentivar su uso desde los primeros niveles de educación, que poco favorece, sobre todo; en estos momentos de pandemia, a fin de sostener las consultas y vinculación permanente entre los estudiantes, expertos, y profesores en Ecuador, en el marco de comprender nuevos modelos de enseñanza en la didáctica innovadora que pueden contribuir a un sistema de mejores técnicas para el estudio en particular, de la filosofía en Bachillerato.

Falta de equipos tecnológicos

...he optado por limitar esta estrategia ya que me he dado cuenta que se cumple medianamente porque muchos de los estudiantes, no tienen acceso permanente a internet, o les faltan los equipos computadoras o teléfonos inteligentes, son muy pocos los que logran alcanzar el ejercicio o tarea enviada con el uso de medios electrónicos, entonces eso ha sido una limitación real en ese tipo de recursos innovadores, para que se haga mucho más eficaz el conocimiento de los contenidos de la filosofía. (FAET, ASA, L: 61-69).

...la condición actual de la institución en el marco de la pandemia, no estaba preparada para atender a la necesidad de investigación y consulta de los estudiantes, al no ofrecer esa facilidad de Internet permanente en este tipo de instituciones de bachillerato, por lo que se han quedado cortos en este beneficio. (FAET, ASC, L: 29-34).

La conectividad de esta subcategoría: *falta de equipos tecnológicos*, con la anteriormente descrita, guarda mucha relación en la práctica, debido a que se compensan en sus exigencias y en esta oportunidad, resalta el hecho de las necesidades de mayor acceso por parte de los estudiantes, e incluso de los profesores de los equipos computacionales y teléfonos inteligentes que le permitan fortalecer las

estrategias en el uso efectivo de la búsqueda y construcción del conocimiento acerca de los contenidos de la filosofía en Bachillerato.

Los estudios de Cejas *et al.* (2021) hacen énfasis en la emergencia sanitaria por la pandemia del COVID-19 decretado en Ecuador, en febrero del 2020, por lo que la población estudiantil, tuvo que adaptarse a las plataformas educativas virtuales. En este orden de ideas, tal condición hace ver la importancia de la plataforma tecnológica para la efectividad de los aprendizajes en las escuelas fiscales, las cuales no tienen los recursos, equipos y la innovación de la didáctica, que en el caso de la filosofía, no permite la adopción de nuevos métodos y estrategias relacionadas con estas herramientas.

Obstáculos en la dinámica de la didáctica

El trabajo de docente es arduo, requiere lectura, actualización, capacitación, estar al día con los nuevos requerimientos pedagógicos, apoyo del Estado, todo ello crea una pasión particular por superar los obstáculos que cada día se nos presentan en la dinámica de la didáctica, en esa prioridad de transformar, de hacer cambios que nos proyecten como actores constructores de las nuevas generaciones. He allí la importancia de ser docente y eso lo valoramos. (SUODD, ASA, L: 244-251).

En estos momentos de pandemia, me gusta la metodología del aula inversa y el aprendizaje cooperativo, para que en la clase de filosofía el estudiante sea el protagonista de su propio aprendizaje. Bueno, una cosa es lo que se espera, y lo que me gusta como metodología adaptable a la realidad actual y otra cosa es que existan los recursos, la capacitación del docente y el apoyo institucional para que esto pueda darse de manera exitosa. (SUODD, ASB, L: 91-98).

Es importante la didáctica para dinamizar la temática en el aula y poder fortalecer los aprendizajes en la institución, porque reconozco que hay obstáculos para lograr estos cambios que no se llegan a consolidar definitivamente en esta asignatura, ya que los educandos deben ser más proactivos. (SUODD, ASB, L: 141-146).

Lo único es que el currículo ha de ser flexible en cuanto a la condición de recursos disponibles como textos de consulta, folletos, equipos de computación con la permanencia de Internet, para que a los estudiantes se

les facilite navegar por la autopista de la información y pues, esto no ocurre en esta institución. (SUODD, ASC, L: 163-168).

...pero creo que es porque no están motivados, no son efectivas las estrategias que por lo general se aplican en la práctica y la discusión no se hace efectiva debido a la poca consulta antes de llegar al aula. (SUODD, ASC, L: 287-290).

...al principio a uno le cuesta entender la filosofía ya que su forma de aprender necesita consulta y que uno tenga una base para poder participar con más confianza. (SUODD, EF, G2, L: 28-30).

Esta subcategoría emergente: *obstáculos en la dinámica de la didáctica*, ofrece una singularidad importante en la narrativa de los profesores, cuando describen la prioridad en los requerimientos de apoyo por parte del Estado en términos pedagógicos, de recursos innovadores y materiales que permitan transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje, acorde con los requerimientos actuales fortalecido para consolidar la atracción por la asignatura, así como el rol participativo de los estudiantes en la consulta permanente a través de Internet, caracterizando la búsqueda en la autopista de la información.

Estas perspectivas de cambios y apoyo desde la institucionalidad, revisten además del compromiso, la responsabilidad de atender la reforma curricular, tal como lo señalan Ferreira, Briskievicz, & Belton (2018) en cuanto a los destinos de los enfoques de la enseñanza de la filosofía a partir de las tecnologías reorganizadas en escenarios educativos que caracterizan cada contexto vivido e impactan en el estudio de esta rama de la ciencia para la formación de ciudadanos críticos y reflexivos a fin de construir nuevos espacios de interacción ciudadana en el proceso de filosofar.

Característica curricular de la asignatura filosofía

...Esta condición, muchas veces, se queda en las expectativas del docente, cuando detecta que sus estudiantes no alcanzan de manera eficaz lo esperado, por lo que es necesario revisarse desde el punto de vista de la didáctica, las estrategias empleadas, el seguimiento del currículo, recursos, para poder avanzar en la forma de aprender y enseñar esta asignatura. (CACUF, ASA, L: 115-118).

Bueno, esta asignatura siempre me ha gustado, porque desarrolla el pensamiento crítico, el análisis, estudia diferentes formas de pensar, entonces me llamó la atención al entender que su práctica contribuye al crecimiento personal para tomar decisiones y una cosa lleva a la otra. (CACUF, ASA, L: 237-241).

La finalidad es que los estudiantes conozcan el pensamiento filosófico de Latinoamérica, la lucha de la justicia y libertad, que adapten estas ideas a sus necesidades y situación en la que viven. Que sean analistas y críticos de lo que ven y escuchan, reflexionen y busquen solución a los problemas que encuentran no sólo en los de carácter personal, comunitario, educativo sino en lo que corresponde a lo social en el mundo. Ser críticos y cuestionar todo lo que puedan percibir del mundo, que sean solidarios y partes de la solución a muchos problemas, no simples espectadores. (CACUF, ASB, L: 36-45).

...imparto esa clase por necesidad de mi institución, porque además soy la especialidad de Ciencias Sociales y siento un gusto particular por sus contenidos, pero como le mencioné quiero identificar la didáctica más apropiada que cause el efecto esperado en los estudiantes: la reflexión permanente acerca de los problemas que están a su alrededor en la búsqueda de soluciones y alternativas. (CACUF, ASB, L: 106-112).

Pienso que tiene demasiados temas para un año lectivo, en ocasiones, hay contenidos que no se pueden profundizar, dado que estamos en un nivel de Bachillerato, pero el programa lo exige, lo recomienda, aunque no esté de acuerdo por siempre, como te diría. (CACUF, ASB, L: 154-158).

El gusto por esa área del pensamiento reflexivo, crítico, de llevar a mis estudiantes a razonar creados en una atmósfera de discusión y sentido de la vida para atraer soluciones y no problemas a la vida, es una estrategia que empleo en la didáctica de las Ciencias Sociales, de lo que me gradué, y se me dio la oportunidad académica en esta institución de administrar esta área y con gusto acepté. (CACUF, ASB, L: 192-198).

Lo pertinente es que ellos adquieran los aprendizajes a través de la discusión. (CACUF, ASC, L: 27-28).

Deben ser personas solidarias, personas interesadas en no solamente enriquecerse económicamente o adquieran un conocimiento poco aplicable en la vida en común, sino que deben explotar eso a la sociedad en la que vivimos y ayudar dinamizar su conocimiento para que este sirva en la comunidad o en la sociedad. (CACUF, ASC, L: 253-258).

y a mí, particularmente, me interesa más el dominio del pensamiento crítico, el razonamiento a lo cual ellos, deben llegar en las mesas de discusión de los equipos conformados. (CACUF, ASC, L: 27-28).

No, vivir una vida cuadrada, una vida tan plana en querer saber más por encima de los demás de manera egocéntrica, en querer sobresalir tapando las ideas de los compañeros, sino que busquen la solidaridad para entenderse mutuamente, a fin de poder comunicarse con aspectos reflexivos, y con ello se han de aprender los conocimientos del filosofar. (CACUF, ASC, L: 55-60).

Lo que mayormente ha sucedido hasta ahora es que la dinámica transcurre de manera adversa en el sentido que sólo es dar información y esa información es la que tenemos que dar y punto, por eso en momentos atrás te expresaba que debería haber un currículo flexible, innovador, integrador e interdisciplinario que podría cambiar. (CACUF, ASC, L: 116-121).

...yo creo que eso hace falta, analizar bien, que cada uno exponga lo que entendió y entre todos, sacamos conclusiones. (CACUF, EC, G1, L: 69-71).

...es una forma de cuestionarme lo que aprendo y si vienen las dudas, pues seguir investigando, saber que opinan los demás del mismo tema y hasta llegar a una misma idea bien complementada. (CACUF, ED, G2, L: 103-106).

...la filosofía es importante para nosotros como seres pensantes que debemos analizar cosas para poder saber la mejor decisión y en el caso de esta condición, llegar a comprender con más información. (CACUF, EB, G2, L: 114-117)

La condición recurrente de esta subcategoría emergente: *característica curricular de la asignatura filosofía*, marca una serie de expectativas de docentes y estudiantes para alcanzar la efectividad de los objetivos curriculares desde el punto de vista de la didáctica, lo que da cabida al pensamiento crítico y la resolución de problemas, toma de decisiones y análisis para abordar los problemas sociales en el contexto de la realidad donde se experimentan distintas necesidades, lo cual puede interactuar con los contenidos previstos en la planificación en el nivel de Bachillerato.

En este orden de ideas, parece interesante considerar lo planteado por Sousa, & Formosinho (2020) quienes señalan que dentro del campo disciplinar de las filosofía

y su enseñanza, se plantean diversos desafíos en la búsqueda crítica y creativa de nuevos conocimientos, definiciones conceptuales y su aplicación al mundo social.

No se hace seguimiento al pensamiento crítico

... Parte de este seguimiento en Bachillerato, debería ser recurrente cuando los estudiantes han de contar con ese conocimiento más efectivo. Hasta la básica cuando hablamos de los niveles de estudio, sólo estas condiciones se manifiestan a través de información plana, es decir; no existe un verdadero ejercicio del pensamiento crítico. (PENCRI, ASA, L: 99-104).

...profe, la dificultad de llevar las ideas filosóficas que son tan difíciles, al aprendizaje, no estamos acostumbrados. (PENCRI, ED, G1, L: 108-110).

Esta subcategoría emergente: *No se hace seguimiento al pensamiento crítico*, Se interpreta como un referente necesario para que en todas las áreas del conocimiento en bachillerato se inicien con la dinámica de análisis, razonamiento lógico, reflexiones y se supere la condición de memorización de contenidos que no permiten el traslado, la aplicación y la acción de los estudiantes en la dinámica de la vida misma. Esta perspectiva en términos de aprendizaje, se dificulta dada las condiciones, habilidades y ejercicios que conducen al pensamiento crítico en el abordaje de los problemas sociales.

De aquí que los planteamientos de Ching-Chiang, & Fernández (2020) se traen a colación para promover este tipo de metodología y avances en la didáctica como manera de lograr un aprendizaje dialógico y transformador de los profesores, que conlleva a un enfoque social crítico en el dominio de secuencialidad, posicionamiento, historicidad y pluralidad en las clases impartidas, donde se resalta la primacía de herramientas y capacidades singulares para la innovación del conocimiento en este tipo interactivo de aprendizaje, que en el caso de los docente mejora sus condiciones profesionales, competencia, habilidades y destrezas, trasladada a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Ensayar el Pensamiento crítico

Trato de irlos introduciendo en escenarios propicios para discutir, reflexionar y adquirir el pensamiento crítico. ¡Claro! eso no se logra en un trimestre, es un ensayo constante, es la condición de darles participación, hacer que se esfuercen en consultar antes de venir al aula, para que puedan identificar situaciones teóricas inherentes al pensamiento filosófico. (ENPEC, ASA, L: 126-131).

...la didáctica debe ser crítica, de cierta manera yo nunca le doy probabilidad al conocimiento, siempre los dejo con una duda a lo posterior y les impulso a que ellos consulten más. (ENPEC, ASA, L: 160-163).

...se trata de memorizar los contenidos y luego repetirlos que es lo que estamos haciendo y solicitando como parte de la clase, se trata más bien, de hacer frente a los problemas con un llamado de atención crítica a las circunstancias o problemas que nos rodean en la búsqueda de soluciones viables, eso es parte de no hacer aburrido el momento de la clase, la didáctica le da el entretenimiento, prontitud a la facilidad que pueda ser llamativa. (ENPEC, ASA, L: 179-187).

El pensamiento crítico lleva a los estudiantes y a nosotros los que estudiamos también, a no confiar en nadie y a todo encontrarle el detalle que nos lleve a conocer más, saber más. Por eso se debe ensayar esta condición y característica de la asignatura para ajustar nuestras formas de abordar los problemas y ello ha de resaltarse en la didáctica de la filosofía. El ser crítico proactivo hace que nosotros desestimemos del conocimiento y vayamos siempre más allá está a mi lado directo a la filosofía. (ENPEC, ASA, L: 325-333).

Al tratar de lograr que los estudiantes se involucren con la búsqueda de información para llegar a consolidar el desarrollo del pensamiento lógico y crítico, se plantean ejercicios de búsqueda y consultas electrónicas que no se llegan a cristalizar en muchos casos, Ensayar el Pensamiento crítico. (ENPEC, ASB, L: 47-51).

...allí cobra relevancia el seguimiento de una didáctica innovadora con aplicación de modo que se lleguen a conformar estudiantes reflexivos, críticos que puedan contribuir en el diario vivir. (ENPEC, ASB, L: 75-78).

En cuanto al pensamiento crítico como una cualidad que todo ser humano debe poseer, pienso que se debe conocer que no se trata de criticar, que es una debilidad creada en ese aprendizaje, pasando por encima de los derechos y las libertades de los demás, sino que se debe tener propia la

forma de pensar y aceptar que el mundo nos hace cambiar nuestras ideas y deben ser para bien. (ENPEC, ASB, L: 208-214).

...en este tipo de planificación, dada la libertad de cátedra, cada docente aplica diferentes estrategias, porque más que todo, entiendo que lo estimado es alcanzar el desarrollo de los objetivos del programa. (ENPEC, ASC, L: 22-24).

...pienso que en este nivel de Bachillerato la didáctica de la filosofía se debe basar en el razonamiento por parte de los estudiantes y para ello, le ofrecemos estrategias, métodos y procesos de aprendizaje que les permita enfocarse en lo que es el pensamiento crítico como base significativa que agrega valor a la forma de atreverse a pensar distinto. (ENPEC, ASC, L: 49-54).

...desde el Bachillerato es una buena oportunidad para que los estudiantes se adentren en este mundo del filosofar, del pensamiento crítico. (ENPEC, ASC, L: 85-87).

El razonamiento crítico, la expresión crítica, pone en el panorama del estudiante una puerta abierta e innovadora en la creación de nuevos referentes en el modo de pensar que lleva a muchos caminos, que le abre ofertas de conocer, aprender a pensar y satisfacer su curiosidad con nuevas propuestas. (ENPEC, ASC, L: 148-152).

El programa ofrece espacios académicos en los que se podría desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes, a fin que ellos cuando egresen de la institución apliquen estos conocimientos y experiencias al emitir juicios con pensamiento crítico. (ENPEC, ASC, L: 223-227).

Siempre vamos a estar trabajando con los estudiantes y padres de familia, en mi caso particular, siempre trato de solucionar situaciones que, todo vaya por un camino sano y en pro del beneficio del estudiante, sobre todo. (ENPEC, ASC, L: 279-282).

Si existe el deseo de expresar lo que yo pienso, pero a veces, no he entendido lo que consulté. (ENPEC, EF, G1, L: 47-48).

...yo tengo un primo en la otra sección y vamos iguales en los temas, pero a ellos les mandan es un trabajo escrito y a nosotros discusión en clase. (ENPEC, EE, G1, L: 78-80).

sí, las ideas tienen muchas formas de analizar, a lo que no estamos acostumbrados y por eso, se tarda más en llegar al conocimiento. (ENPEC, ED, G1, L: 103-105).

...nos ayuda a pensar y analizar problemas, lo cual es difícil, ya que pocas veces hacemos lo mismo en las demás materias. (ENPEC, EB, G2, L: 12-13).

...para desarrollar los temas, lo haría como el profesor, mandar tareas de lecturas y después que cada quien participe en la discusión. (ENPEC, ED, G2, L: 19-20).

...en ocasiones, nos ha dicho que esta clase de filosofía sirven para aprender a razonar, yo creo que esa es la parte más difícil porque no estamos acostumbrados en otras materias, al análisis de las cosas para llevarlo a cosas más sencillas, para eso hay que hacer muchos ejercicios y así uno va acostumbrándose y saber que los temas son para analizar no grabarse todo, sino lo que nos queda y si no entendemos bien algo, buscar ayuda con el profesor o con otros compañeros que estén más adelantados. (ENPEC, ED, G2, L: 88-96)

...cuando toca intervenir me pongo muy nervioso porque no estamos acostumbrados. (ENPEC, ED, G2, L: 93-20)

...si usted nos ha dicho siempre que esta materia nos ayudará a desenvolvemos mejor en la vida, tener dudas es bueno, porque eso nos lleva a investigar, consultar y analizar mejor las cosas. (ENPEC, EA, G2, L: 97-100).

La subcategoría emergente: *ensayar el pensamiento crítico*, fue una de las más recurrentes en las voces de los actores sociales, tanto de parte de los profesores como de los estudiantes. En este sentido, en la materia de filosofía de Bachillerato, se trata de una realidad que se practica en la condición de darle mayor participación a los estudiantes con la oportunidad que reflexionen sobre los problemas que les rodean, esto al trasladar el pensamiento filosófico reflexivo y proactivo, hacia la dinámica cotidiana simple, para lo que se requiere la consulta permanente, la discusión y los diferentes enfoques en la forma de pensar sobre nuevas propuestas, en el marco de introducirlos en diversas formas de analizar la realidad, aunque se les hace difícil debido a que no están acostumbrados a este tipo de prácticas de aprendizajes.

De acuerdo con Vargas (2015) las habilidades de pensamiento crítico conforman un orden superior relacionado con procesos complejos de aprendizajes inherentes a la resolución de problemas, ante la posibilidad de presentar diferentes alternativas sobre una misma realidad en la resolución de casos de la vida diaria y en

la exploración de diversas habilidades de argumentación, reflexión y discusión. Ello conlleva, al desarrollo de otras capacidades para presentar de forma escrita y oral, los diferentes argumentos dados en el análisis través de preguntas, inferencias y ejercicios, lo que significa que este tipo de didáctica refleja expresiones explícitas muy significativas para el desarrollo de la clase de filosofía.

Herramientas, métodos y estrategias adaptables a la realidad

...la didáctica ayuda a que el estudiante sea crítico porque ve entretenida la clase, y si el docente busca esas herramientas, recursos, métodos y estrategias destinadas a la pasión por el aprendizaje desde la propia búsqueda, entonces estaremos ganando espacios de participación en la clase. (HMTAR, ASA, L: 171-175).

Trabajo con lecturas, investigación y trato de usar videos, busco este tipo de estrategias, ajustar el método y las herramientas. (HMTAR, ASB, L: 22-32).

...depende mucho de las estrategias, métodos y recursos que tienen en su poder tanto el docente como el alumnado a fin de relacionar con los contenidos con la realidad mismas que les envuelve en su cotidiana forma de asumir los problemas. (HMTAR, ASB, L: 146-150).

...pero es que no estamos acostumbrados y en esta materia, todo es lectura, yo digo que el profesor debe darnos sólo lo más importante, porque es difícil aprenderse todos los contenidos para poder comparar la teoría. (HMTAR, ED, G1, L: 72-75).

...usar más ejemplos para entender mejor la materia de filosofía. (HMTAR, ED, G1, L: 140-141).

...yo opino que nos deben dar más tiempo para estudiar antes de la discusión en clase, más orientación en la materia, a veces uno queda fuera de la participación. (HMTAR, EA, G1, L: 138-139).

...para aprender más los temas y su relación con lo que uno puede aplicar. (HMTAR, EA, G2, L: 10-11).

Los trozos discursivos presentados por los actores sociales, tanto profesores como estudiantes, en las consideraciones de la didáctica de la filosofía de Bachillerato en la Unidad Educativa “El Carmen” del Cantón El Carmen Provincia de Manabí-Ecuador, permite interpretar las contradicciones que suelen darse en los procesos de

enseñanza y aprendizaje, dadas las implicaciones correspondientes a las herramientas pedagógicas, los métodos de enseñanza y las estrategias planificadas en el currículum, que envuelve la cotidianidad del hacer docente, para asumir los problemas ligados a los contenidos de esta área del conocimiento que es necesario mejorar.

En esta misma perspectiva, Strong, & Miller (2012) implican el compromiso, las evaluaciones de los estudiantes y el desempeño de los profesores, para el desarrollo de los contenidos en la enseñanza-aprendizaje de filosofía, en cuanto al referente pedagógico y enfoques de participación que activan las experiencias compartidas en el aprender a pensar en nuevas ideas y conceptos de manera atractiva, dada las consultas significativas en la resolución de problemas de forma creativa, al proporcionar contextos atrayentes a los intereses en la filosofía por parte de los estudiantes, dentro de modelos educativos de mayor influencia para conectarse con las propias narrativas de vida.

Limitaciones en La didáctica

Las limitaciones en la didáctica me interesan mucho, tenemos déficit en el internet, textos demasiados compuestos, a veces no precisos, un poco generalistas, y me gustaría que la información sea un poco más precisa y también lo importante es que llegue al estudiante y lo ayude a pensar. (LIMDIC, ASA, L: 215-219).

La mayor relevancia es la flexibilidad en la asignatura para poder develar muchos criterios reflexivos en el aula, ya que cada estudiante es un mundo de ideas, con un pensamiento crítico podemos llegar a orientar sus opiniones y que ellos vayan más allá de lo que se observa aparentemente en la realidad de los problemas sociales, y para todo esto, se necesitan más horas de discusión, consulta, de interacción con los otros, es un trabajo de grupos para reflexionar y analizar problemas filosóficos dentro la maya curricular. (LIMDIC, ASA, L: 290-298).

Las lecturas no siempre se consolidan, por la falta de suficiente material impreso, de los recursos quitaría los libros. (LIMDIC, ASB, L: 70-72).

...algunas veces, siento que no estoy entendiendo la teoría en la materia, la veo larga y son muchos puntos para aprenderse para una sola clase. Se

me ha hecho difícil saber de qué están hablando en algunos objetivos. (LIMDIC, EA, G2, L: 84-87).

La situación descrita en esta subcategoría: *limitaciones en la didáctica*, destaca algunas percepciones de profesores y estudiantes acerca de los problemas más comunes que se suscitan en el desarrollo de las actividades de la filosofía de Bachillerato de la Unidad Educativa “El Carmen” del Cantón El Carmen Provincia de Manabí-Ecuador, para que los análisis en el aula vayan más allá de lo teórico y se lleven a la realidad de los problemas sociales, frente a lo cual necesitan material de consulta, más horas de discusión, el uso de Internet y el hecho de contar con suficientes textos. Sin embargo, el escenario reconocido demanda de tales recursos y estrategias.

Siguiendo el razonamiento de Getchell (2010) uno de los pilares fundamentales del estudio de la filosofía en el Bachillerato, tiene que ver con impacto positivo que dejan los docentes en el proceso de mejorar la recepción de los estudiante para asumir el pensamiento crítico, lo que ha de caracterizar la didáctica de la filosofía, la cual debe continuar enfocándose en estrategias avanzadas que ayudarán a las mejores percepciones y experiencias formativas en conjunto, al promover cambios hacia niveles más altos de aprendizaje, fusionados al ámbito de la práctica para la construcción del conocimiento.

Condiciones profesionales Del profesor

Es mi área del conocimiento. Pienso que tengo ciertas solturas en cuanto a la presentación de tareas, pero lo que me llena completamente, o que me define como persona es impulsar a mis estudiantes para que demuestren el conocimiento que tienen, que salgan sabiendo lo que se les enseña y lo apliquen en su vida. (CONPP, ASA, L: 222-227).

Me intereso en los pensamientos e ideas de los demás y se los doy a entender en nuestras interacciones, quiero que cada estudiante tenga sus propias ideas, y que al mismo tiempo, reflexione sobre sus argumentos apegados a los grandes filósofos, que trabajen en sus errores. (CONPP, ASB, L: 81-85).

Por eso, mi formación docente es primordial, siempre estoy buscando cursos o seminarios que me ayuden en cualquier ámbito de mi carrera.

Estoy esperando una mejor situación financiera para avanzar en lo académico y tengo planes de seguir mejorando como profesional ahora que tenemos la oportunidad a través de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en el uso educativo. (CONPP, ASB, L: 132-138).

Eso es una buena razón para asimilar mis experiencias y formación como docente en lo que se pueda contribuir, buscar las formas con los pocos recursos y apoyos educativos institucionales para que esa razón de sea de todos. (CONPP, ASB, L: 228-231).

Por mi parte, como docente, lo utilizo todo el tiempo porque tengo las condiciones de internet. (CONPP, ASC, L: 68-69).

Surgieron oportunidades en este hacer académico y eso me agrada. Si intentamos realizar una descripción lo más detallada posible del perfil profesional y humano del docente para que los estudiantes respondan en este escenario educativo del Bachillerato, ello atrae para involucrarse con buenas expectativas de hacer cambios. (CONPP, ASC, L: 223-228).

...no pareciera conveniente indicar mis fortalezas en la clase de filosofía, pero creo que estas experiencias asociadas a la didáctica de la filosofía, pueden ser un referente de interés en la producción de ese conocimiento doctoral. (CONPP, ASC, L: 228-232).

A medida que uno va tomando experiencias en las fases de desarrollo de la didáctica en esta materia, nos involucramos con mayor ánimo para corregir fallas, y afianzar los aciertos, toda aquella práctica que nos da buenos resultados. (CONPP, ASC, L: 244-247).

Los trozos discursivos presentados en esta subcategoría: *condiciones profesionales del profesor*, hace ver las fortalezas, capacidades y disposición del docente para impulsar el proceso formativo en el área de Filosofía de Bachillerato, como efecto significativo en la aplicación de su vida y problemas cotidianos. Sin embargo, la interacción que permanece en la relación estudiante-profesor, pareciera ser insuficiente en el ámbito de lo académico y el uso de las tecnologías de la información y comunicación, a fin que los estudiantes respondan con las mejores expectativas a través de la didáctica desarrollada.

En este orden de ideas, Ligozat, & Almqvist (2017) describe que los métodos de enseñanza expresados en los planes de estudio, los procesos de elaboración de los currículos, las cualidades de los docentes, las acciones y experiencias conjunta para

fomentar los discursos en el aula, además de la práctica colaborativa en el desarrollo profesional del docente, esbozan algunos elementos reconocibles en su efectividad que pueden aumentar las sinergias necesarias para activar los mejores aportes del profesor.

Adaptación del Programa de filosofía al contexto

...el recorrido a transitar implica cambios, ajustes a lo que nos han enseñado para realizar las horas de clase, lo que incluye la didáctica, la pedagogía. En consecuencia, este programa debe adaptarse al contexto y en función de lo que se tiene, planificar el desarrollo de los contenidos de manera flexible. Los cambios los debe tomar en cuenta el grupo de profesores del área. (ADPCON, ASA, L: 257-263).

La didáctica es determinante para alcanzar los objetivos educacionales y en esta asignatura de la filosofía en particular, hay que estar claros en la necesidad de ser flexibles y más abiertos de acuerdo con la disponibilidad de recursos y la condición de los docentes. (ADPCON, ASB, L: 101-105).

Las versiones del actor social A y B, sobre esta subcategoría emergente: *adaptación del programa de filosofía al contexto*, refiere algunos escenarios necesarios que requieren cambios, ajustes, mayor flexibilidad de la pedagogía en el ejercicio de la planificación de los contenidos del área de Filosofía de Bachillerato, en tanto se asocia con una didáctica que permita alcanzar los objetivos previstos, a través de estrategias, métodos y técnicas flexibles, en razón de la disponibilidad de recursos, infraestructura y herramientas digitales.

En esos términos, Barz (2019) afirma que el pensamiento filosófico gira en torno a grupos aporéticos en los cuales las proposiciones individualmente son plausibles pero colectivamente inconsistentes. Cuestión que llama la atención para entender estas implicaciones mostrando que las proposiciones, contrariamente a la primera impresión, son compatibles entre sí, o posiblemente pueden ser abandonadas algunas de estas propuestas involucradas. He allí la importancia de aplicar el pensamiento filosófico a los diferentes problemas de la realidad al filosofar adecuadamente, así como explicar las características que aparentemente entrañan.

Esta singularidad de hechos, atrae la diferencia entre los métodos, procesos, estrategias y herramientas implicadas para enseñar a filosofar.

Didáctica filosófica a distancia

... enseñar mediante la didáctica filosófica a distancia, y es aquí donde juega un papel importante la tecnología en el sistema educativo. La filosofía es importante, ya lo hemos hablado es el origen del conocimiento en algún momento te lo expresé, debería ser más amplio el tiempo que se les da a esta asignatura. (DIFILD, ASA, L: 273-279).

La singularidad de este dato anómalo que caracteriza la subcategoría emergente: *didáctica filosófica a distancia*, resalta la significatividad que atribuye el actor social A, al uso de la tecnología educativa en el marco de la innovación en la construcción del conocimiento en la filosofía de bachillerato, lo cual aparece como limitado en la expresión más amplia en la Unidad Educativa “El Carmen” del Cantón El Carmen, Provincia de Manabí-Ecuador, debido a que esta institución fiscal no está preparada en el marco de la plataforma tecnológica, la infraestructura, recursos y equipos necesarios para el abordaje de la enseñanza-aprendizaje a distancia.

En este sentido, la premisa de Platón referida por Higgins (2020) se traduce en el paradigma fundamental de la educación con la ubicación conjunta en el tiempo y el espacio de profesores y recursos para desarrollar la didáctica efectiva, lo que significa que la ausencia de alguno de estos elementos puede dar lugar a deficiencias formativas en el ser educado. Allí surgen las necesidades y eventos relacionados los desafíos que presenta el COVID-19 para abordar los argumentos filosóficos y teóricos que se vinculan al debate de la educación a distancia, en el estudio de los principios generales, experiencias y actividades educativas con este tipo de aprendizaje flexible o a distancia.

Asignatura Interdisciplinaria

La filosofía es una asignatura interdisciplinaria trabaja con todas otras asignaturas, todo el conocimiento en algún momento debo hacerlos filosofar, por lo que es una asignatura que se encuentra inmersa en todas las demás áreas del conocimiento en el sistema educativo de bachillerato. (ASIGI, ASA, L: 285-289).

No estudié filosofía, pero sé que todos los docentes debemos ser pensadores y críticos en todo, impartir esta materia para mi es algo básico para cualquier otra área del conocimiento porque tienen características de interdisciplinariedad. (ASIGI, ASB, L: 113-116).

...y no en un año lectivo, sino que debe ser en todas las materias, porque lo bueno de la filosofía es que es interdisciplinaria. (ASIGI, ASB, L: 201-203).

Los trozos discursivos presentados en esta subcategoría emergente: *asignatura interdisciplinaria*, caracterizan los procesos reflexivos en una red de reflexiones que coinciden en algunos puntos argumentativos, al desarrollar en cooperación, el abordaje de problemas conceptuales y prácticos, dada la necesidad de experiencias que tocan aspectos de los diversos pensamientos filosóficos y a la vez permiten encuadrar la creación de conocimientos, lenguaje y comunicación entre las ciencias, como contribución al análisis de la realidad a través de discusiones de carácter interdisciplinar.

En esta misma perspectiva, señala Gerstberger (2010) las múltiples contribuciones en el espectro de reflexionar sobre fundamentos conceptuales y metodológicos interdisciplinares, a fin de estudiar en cooperación científica los problemas de la realidad, que en términos de prácticas en el filosofar, tienen sentido desde el punto de vista meta-cognitivo, impulsado por la interacción con otras disciplinas a través de distinciones críticas, ontológicas, epistemológicas y metodológicas, orientadas a la resolución de los problemas, dentro de visiones colaterales para comprender los significados en la idea de elaboración de varios tipos de interpretaciones.

No hay la participación activa del estudiante

Esto lleva por nombre intervención entre pares, otra forma para que los estudiantes actúen y sean activos en esa participación que no se alcanza efectivamente, es mediante la exposición, con la aplicación, ser más prácticos, la coevaluación implica calificar las intervenciones con juicio y apego a las lecturas. El docente puede entregar una tabla de calificaciones, para que ellos revisen lo que expongan sus compañeros. (PARTAC, ASA, L: 312-319).

Esta subcategoría emergente: *no hay la participación activa del estudiante*, se develó en la voz del actor social A, para dar a entender que la didáctica de la filosofía en Bachillerato, en la Unidad Educativa “El Carmen” del Cantón El Carmen, Provincia de Manabí-Ecuador, en el ejercicio de las discusiones que se planifican en el aula, con la aplicación de ejercicios prácticos y la co-evaluación, requieren mayores fundamentos e investigaciones, a partir de la consulta en los diferentes materiales y equipos disponibles, para que esta lectura, así como su correspondiente didáctica, conlleven de manera positiva a la participación efectiva de los estudiantes en el proceso interactivo de aprendizaje.

Los fundamentos curriculares asociados a la didáctica, en términos de la mayor búsqueda de participación activa de los estudiantes en el área de filosofía de Bachillerato, despierta la necesidad de co-creación en la identificación de procesos de aprendizaje que proporcionan una mayor interactividad. De este modo, lo expresan Taylor, & Bovill (2017) al reconocer que estamos integrados en el mundo y con los demás para impulsar la condición participativa, en el papel activo de la sociabilidad, dado el hecho de compartir significados dentro de los ensamblajes curriculares que se implican a la didáctica de la filosofía.

Libertad de cátedra

Esto no quiere decir que vamos a dejar atrás el hecho de tener libertad en la temática a tratar, del método a emplear y las estrategias a seguir, eso debe ser parte del pensamiento crítico que nos debería caracterizar para dar el ejemplo a nuestros estudiantes. (LICAT, ASB; L: 164-168).

Comienzo con indicarte que las estrategias más empleadas son la investigación, la necesidad de buscar información por parte de los estudiantes, una vez designadas las tareas en función de la planificación y en correspondencia con el seguimiento programático. (LICAT, ASC; L: 18-21).

...pero si no se desarrollan todos los temas, entonces el profesor queda mal, al no seguir el plan. ¿Verdad? (LICAT, EA; G1, L: 76-77).

Las diferentes versiones que dieron lugar a la significancia de esta subcategoría emergente: *libertad de cátedra*, se relaciona con la didáctica de la filosofía de

Bachillerato, al argumentar el pensamiento crítico que la caracteriza en las discusiones y búsqueda de información, de acuerdo a los lineamientos curriculares establecidos. De allí la necesidad del cumplimiento de los objetivos programáticos a los cuales se ha de apegar el docente para el mejor desenvolvimiento en la asignatura.

En este orden de ideas, la libertad académica que tienen los profesores se sustenta en el efectivo desempeño de su actividad docente, en la cual se reconocen los métodos, estrategias y técnicas que se planifican para las diversas formas de asumir las actividades, sin más restricciones que aquellos que se derivan de la falta de recursos, infraestructuras y materiales didácticos. De acuerdo con esta postura, el pensamiento de Fuchs (1963) presenta una analogía entre el Juez por el cargo que ocupa durante el buen comportamiento para salvaguardar su objetividad en el ejercicio de las funciones y el docente en la concepción de libertad académica en la idea de autonomía, en este caso para seleccionar la didáctica más apropiada en razón de la disponibilidad requerida.

Discusiones en clase

...me gusta esta materia porque nos sirve de conocimiento y es cuando discutimos los temas en clase. (DISCL, EA, G1, L: 10-11).

Esta materia es muy importante, pero hacemos cosas distintas en clase de las demás materias, porque aquí exponemos los temas, viene la discusión y de esa manera estamos aprendiendo. (DISCL, EC, G1, L: 17-20).

...la materia nos ha servido para entenderla mejor porque leemos antes de la discusión en clase. (DISCL, EE, G1, L: 25-26).

...yo me siento con muchas expectativas porque no se cómo se va a desarrollar la discusión, si nos toca a nosotros exponer o a otro grupo. Es como un susto a que a uno le pregunten y después mete la pata. (DISCL, EA, G2, L: 80-83).

La discusión en clase es una de las estrategias que se implementan en la clase de filosofía del Bachillerato con el fin de adentrar a los estudiantes en el perfil de competencias críticas y argumentativas, que le permitan mantener un enfrentamiento de ideas en los aprendizajes y a su vez, focaliza la razón de búsqueda y el

compromiso de investigación en los diferentes contenidos con el fin de poder participar de manera efectiva y generar los aportes necesarios que son esperados por el grupo y por el mismo profesor. Esta expectativa alcanza la satisfacción de los estudiantes como indicador de la calidad de la enseñanza aprendizaje en la oportunidad de desarrollar las capacidades y promover el pensamiento crítico. Sin embargo, es necesario que los profesores introduzcan otras estrategias para promover el pensamiento crítico, entre otras: el cuestionamiento, demostraciones, formulación de dudas, se plantean hipótesis, realizan experiencias, conciben planes que relacionan con el hacer filosófico. etc.

Un aspecto significativo que subyace a esta estrategia en la didáctica de la filosofía, tiene que ver con los razonamientos de Erden (2016) en cuanto a la condición de búsqueda del conocimiento inspirado en el fomento de la investigación filosófica, lo que da cabida al proceso de descubrimiento, la creatividad y la selección de la información reconocida en los enfoques y búsquedas imaginativas en la exploración de diversas fuentes de pensamiento independiente y original de la filosofía, lo que ofrece la prioridad de incorporar el diálogo en el aprendizaje teórico-práctico.

Contenidos Abstractos

...debo buscar estrategias más significativas para asimilar los contenidos de la filosofía que ellos lo ven de manera abstracta porque algunos de mis estudiantes me lo ha manifestado. (CONTAB, ASA, L: 20-24).

El estudiante desde un principio, no sé si es conmigo solamente, en esta asignatura la ven aburrida un poco tediosa, suelen indicar que los contenidos son muy abstractos. (CONTAB, ASC, L: 284-286).

...creo que debemos pensar mucho, en todas las cosas que cada uno nombra y explicar y a veces la filosofía se convierte en algo desganado de aprender, muy confuso. (CONTAB, ED, G1, L: 41-43).

... el profesor nos pide que expresemos nuestras ideas y la relacionemos con la propuesta del filósofo y a mí se me hace problemático. (CONTAB, ED, G1, L: 44-46).

...a mí me gusta estudiar con un grupo para que todos colaboremos buscando el tema y haciendo ejemplos para que se pueda comprender bien en la aplicación. (CONTAB, EA, G1, L: 100-102).

Hemos llegado a hacer esto, pero como las explicaciones son enredadas, a uno siempre le quedan dudas en la forma de analizar las cosas. (CONTAB, EDF, G2, L: 62-64).

...la teoría a veces, está enredada y uno se queda así como lejos de saber de qué se trata y si uno no ha reforzado la teoría menos puede intervenir en la clase. (CONTAB, ED, G1, L: 132-134).

Para gran parte de los estudiantes de Bachillerato que se inicia en el estudio de la filosofía, suelen caracterizar esta área del conocimiento de contenidos abstractos, similar porque se plantean para derivar el pensamiento crítico y argumentativo en el acercamiento a los problemas que circundan la realidad, frente a lo cual, se deben manifestar un sistema de relaciones, interacciones, indagaciones que requieren la colaboración de los otros para descifrar la información y comprender su traslado en el ejercicio de la aplicación y vinculación a la realidad. A ello se une, la situación de la didáctica ofrecida por el profesor para el análisis, la comprensión de las teorías y el refuerzo de la aplicación a los problemas comunes donde necesariamente se ha de interpretar.

Estas consideraciones, se muestran comunes al considerar el valor de la filosofía en la exploración de los diversos contenidos y corrientes filosóficas que describen el pensamiento en escenarios como la política, educación, ética, aspectos sociales y educativos, entre otros; donde se promueve la reflexión. Tal como lo estudió Clark (2006) allí se resalta el interés por dominar la filosofía y su respectiva didáctica a fin de convencer a los docentes y responsables políticos de la administración educativa que esta ciencia constituye una fuente de ideas, experiencias y sistemas de mejoras en la forma de construir el conocimiento argumentativo.

La investigación como estrategia

... más tiempo para buscar las respuestas, buscar bastantes libros. (INVEST, EF, G1, L: 53).

...yo me siento con mucho interés cuando estamos en la fase de discusión en clase y he investigado. (INVEST, EF, G2, L: 26-27).

Esta subcategoría: *la investigación como estrategia*, emergió en las voces de los estudiantes F de ambos grupos de discusión, al significar esta condición de la didáctica que mayormente emplean los docentes en Bachillerato, para focalizar la participación activa que permita encontrar las respuestas a los contenidos planteados que deben ser enriquecidos en sus consultas tanto en textos impresos como electrónicos, lo cual da valor para avanzar en el desarrollo de los objetivos planteados, la autogestión en la búsqueda de los contenidos y el uso efectivo del tiempo dispuesto para la discusión en el aula.

De acuerdo con Navarro, & Cuevas (2021) las manifestaciones de investigación por parte de los estudiantes adquieren significancia en la didáctica efectivamente practicada, sobre todo en estos tiempos de pandemia, frente a lo cual el uso de las tecnologías de la información y comunicación, es un aval representativo necesario para combinar las prácticas virtuales/presenciales en virtud de los aprendizajes que vienen a consolidar los efectos sobre el rendimiento, la participación y el sistema de mejora en el curso.

Mucho contenido programático

... yo creo que esta materia es muy importante pero mucho de nosotros no la vemos de esa forma al principio, ya que es mucho el material a buscar en cada clase y no da tiempo, porque también cursamos otras materias que piden investigación. (CONPRO, EC, G2, L: 31-35).

De la misma manera esta subcategoría emergente: *mucho contenido programático*, fue valorado un dato aislado en la voz del estudiante C, al reconocer en principio que el área de filosofía a pesar de ser una materia importante y de interés para el desarrollo del pensamiento creativo, presenta mucho contenido para poder cumplir todos los objetivos programados; lo que pudiera interpretarse como la necesidad de aumentar el número de horas, o ser más flexible en razón del contexto educativo y las dificultades que pueden derivar en el desarrollo de los aprendizajes.

Al sustentar esta perspectiva en la autoría de Márquez (2017) hace ver que generalmente el estudio de la filosofía se enfoca en contenidos relacionados con el hombre y su modo de pensar, la ética o la lógica, aspectos teóricos que exigen repensar sobre la realidad de lo que acontece en esos términos en el marco de los pensadores críticos, que en el caso de los cursos de bachillerato se introducen como una parte básica del plan de estudio, lo cual es apropiado para introducir a los estudiantes en estas habilidades de pensamiento de orden superior y su aplicabilidad en el medio sociocultural para su preparación en el análisis de los problemas sociales, como una de las causas que contribuyen y ayudan significativamente en la construcción de la nación.

Ahora bien, el despliegue de las subcategorías emergentes antes interpretadas, son productos del primer nivel teórico que avala las voces de los actores sociales en cada una de sus percepciones, respecto al escenario del estudio implicado en la Unidad Educativa “El Carmen” del Cantón El Carmen Provincia de Manabí-Ecuador. En este sentido, y de acuerdo a la sistematización organizada es necesario presentar de manera visual, tal como efectivamente se hace en la figura 7.

De acuerdo con Lu, & Liu (2012) la combinación del método inductivo y el razonamiento abductivo en la generación del conocimiento se caracterizan como un tipo de adivinación inteligente, una vez que el investigador está involucrado con el fenómeno de estudio, por lo que tiene un impacto significativo en la síntesis de la información a través de la creación de nuevas categorías, en función de tomar en cuenta aspectos significativos interconectados que son clasificados con base a las intenciones intangibles e información incompleta; en este caso, en los trozos discursivos que definen las subcategorías emergentes.

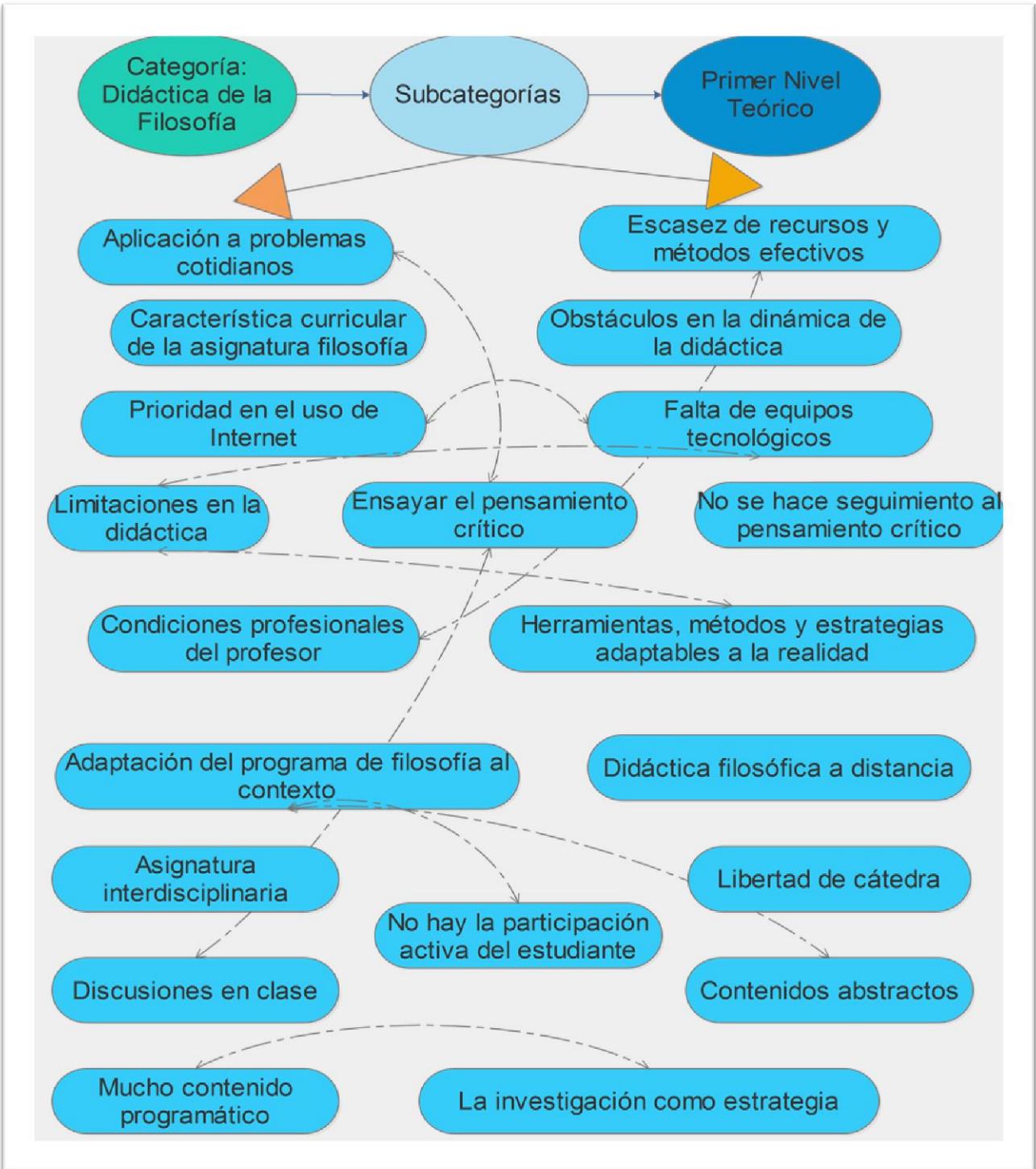


Figura 7. Categoría: Didáctica de la Filosofía y sus Subcategorías

Fuente: Elaboración Propia, 2022

Como puede observarse en la figura 7, como primer nivel teórico se identifica el despliegue de las subcategorías que definen a la categoría: didáctica de la filosofía en este estudio. A tal efecto, la misma visualización permitió interpretar la complementariedad semántica entre estos conceptos, de modo que al considerar la síntesis comprensiva se generen las nuevas categorías en el marco de su denominación como categorías intermedias, ubicadas en el segundo nivel teórico, las cuales se pueden observar en la figura 8.

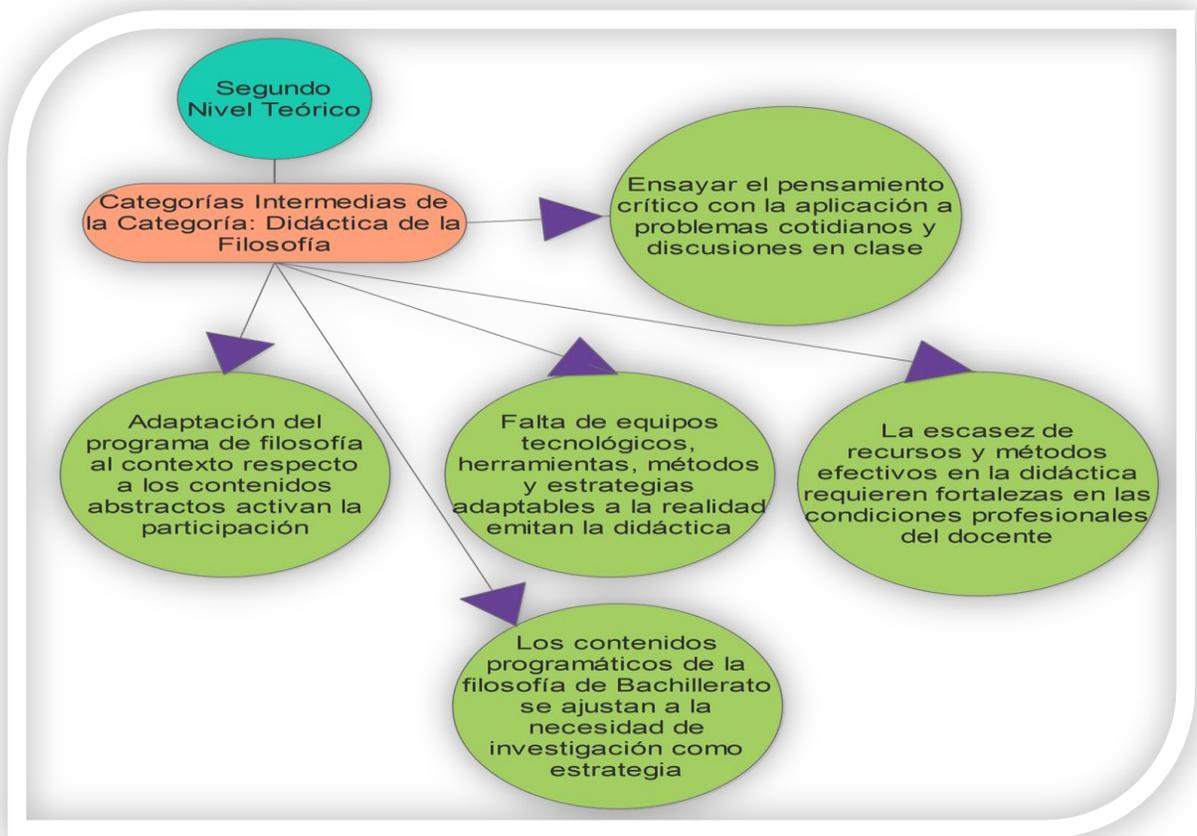


Figura 8. Categorías Intermedias de la Categoría: Didáctica de la Filosofía

Fuente: Elaboración Propia, 2022

De acuerdo con Soilemezi, & Linceviciute (2018) en la sistematización y organización de las subcategorías, el investigador puede considerar decisiones fundamentadas en los atributos del fenómeno, frente al desafío que surja por dificultades ante la idea de profundizar en elementos claves proporcionados en la información examinada en las diferentes fases, al abordar la resolución de problemas intelectivos, técnicos y garantizar la identificación efectiva de los conceptos que respondan a la realidad, en cuanto al potencial de selección de las subcategorías y sus diferentes implicaciones. Al estar de acuerdo con estos autores, reconozco que la perspectiva del investigador sustentada en experiencias y vivencias, concuerdan con lo referenciado.

Igualmente, se procedió con la síntesis comprensiva de estas categorías intermedias, para avanzar hacia términos de mayor densidad teórica en la construcción de los macroconceptos. En este sentido, tal como lo mencionan Collins, & Stockton (2018) se trata de identificar la relación intrincada entre la subjetividad del investigador, desde su sistema de creencias e interpretaciones sobre la realidad asociada al fenómeno de estudio y los eventos que transcurren más allá de estas manifestaciones y experiencias que activan la reflexividad, como la capacidad de ver, conocer y contemplar otras subjetividades, que en este caso, se refleja en las percepciones narradas de los actores sociales.

De hecho, concuerdo con estos autores cuando en el proceso de creación de los macroconceptos, se asume además de la esencia descriptiva de las experiencias de los actores sociales, de igual modo, se trasciende en estos aportes con las propias vivencias, añadiendo comprensión a la situación planteada, que en términos de densidad teórica, fortalece la significancia a estas definiciones generadas, a las cuales Straus y Corbin (2002) identifican como categorías selectivas.

Por su parte, Polkinghorne (2009) señala que para llegar a estos macroconceptos se requieren ciertas habilidades cognitivas, conativas y destrezas de los investigadores cualitativos, porque además ellos mismos sirven de instrumentos analíticos y de recopilación de datos. Es así como, la intencionalidad en la generación del conocimiento a través de este tercer nivel se centró en develar y poner

de manifiesto las características compartidas respecto al fenómeno de estudio que en este caso, tuvo que ver con la didáctica de la filosofía en el Bachillerato general unificado en el Ecuador, en su entramado teórico, con base a las experiencias de los actores sociales involucrados. Veamos la figura 9.

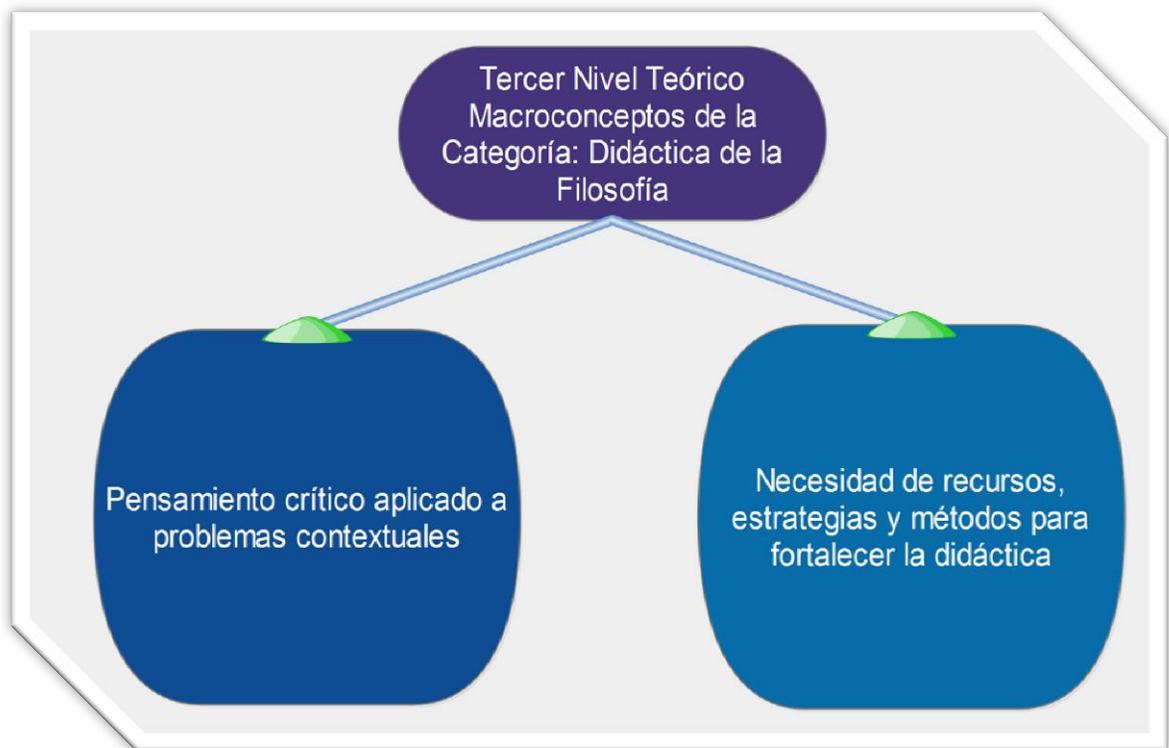


Figura 9. Macroconceptos de la Categoría: Didáctica de la Filosofía

Fuente: Elaboración Propia, 2022

Como se observa en la figura 9, la generación del conocimiento en estos macroconceptos emergieron como aspectos significativos: pensamiento crítico aplicado a problemas contextuales y necesidad de recursos, estrategias y métodos para fortalecer la didáctica. Los mismos fueron considerados aspectos medulares en la edificación del entramado teórico, lo que significa que fueron interpretados y argumentados en la sesión siguiente. A continuación la sistematización para la Categoría: Procesos de Aprendizaje.

Categorías del Primer Nivel Teórico para Procesos de Aprendizaje

Tratar que los Estudiantes usen el razonamiento

...En la clase con los estudiantes trato que ellos puedan utilizar mucho el razonamiento, el conocimiento. (USRAZ, ASA, L: 15-16).

A los estudiantes les cuesta el ejercicio del análisis de las lecturas asignadas, por ello; esta subcategoría emergente: *Tratar que los Estudiantes usen el razonamiento*, es un llamado que el mismo actor social A, como dato anómalo, emite en su trozo discursivo, con lo cual estamos de acuerdo en una cosa, los mecanismos que suelen tener este tipo de esfuerzos mentales para alcanzar un aprendizaje significativo, ha de ser parte importante y frecuente para ir acostumbrando la disposición del estudiante para abordar los problemas y situaciones que se nos presenten en el abanico de las actividades educativas.

Esta misma estrategia de aprendizaje, también es referida por Iwaoka, & Crosetti (2008) en todas las áreas del conocimiento, al informar que combinado con otras técnicas, los estudiantes aprenden de manera más eficaz y comprenden los contenidos, ya sea visual, auditiva, discusión con otros, metacognición, actividades prácticas o escritura que profundizan los modos de conocer, en este caso el pensamiento filosófico en Bachillerato.

Estrategia utilizada no alcanza el aprendizaje

...les falta ejercitar el análisis para que esta estrategia sea efectiva en el aprendizaje. Es cuestión de recursos que nos hacen falta, saber la efectividad en la utilización de métodos, pienso que hay que focalizar la ejemplificación con mayor intensidad en lo que ellos pueden ver a su alrededor. (ESAPRE, ASA, L: 31-36).

...que nos ayuden más a entender, pero de otra forma más fácil. (ESAPRE, EB, G1, L: 144-145).

Por eso, debemos darles mayor participación, herramientas de búsqueda y oportunidades para que los estudiantes puedan discutir y afianzar la argumentación, el análisis en el tema de filosofar, ya que la estrategia empleada no alcanza la efectividad deseada. Esta materia es muy

importante para reflexionar y asimilar esos hechos. (ESAPRE, ASB, L: 173-178).

El docente debe ser una guía para el estudiante, ayudarlo a entender lo que ocurre y no infundir su propio criterio entre ellos. Tenemos las expectativas como docentes de filosofía y es lo esperado del programa, que el estudiante debe ser flexible ante los cambios e ideas nuevas, expresar lo que piensa y eso no se logra de un día para otro. (ESAPRE, ASB, L: 215-220).

...pienso que la condición didáctica en cuanto a métodos, procesos y estrategias que se implican en la enseñanza-aprendizaje de la filosofía, es vinculante con el grado de efectividad en lo planteado por el docente para cumplir con los objetivos del programa de Bachillerato. Es decir debe haber una concordancia entre las estrategias implementadas y el alcance del aprendizaje para que se observe efectividad de las mismas. (ESAPRE, ASC, L: 155-162).

Sí, estoy de acuerdo, porque muchas veces, nadie me ayuda en los temas, yo leo y leo pero no se me graba, quiero preguntar para entender; por eso digo que el profesor debe explicar muy bien, esforzarnos más. (ESAPRE, EA G1, L: 56-59).

Eso tarda más para cuando nos toca participar, son muchos puntos y no nos da el tiempo. (ESAPRE, EE, G2, L: 48-50).

...que nos ayuden más a entender, pero de otra forma más fácil. (ESAPRE, EB, G1, L: 144-145).

La recurrencia de esta subcategoría: *Estrategia utilizada no alcanza el aprendizaje*, en las voces de los profesores y estudiantes, respecto a lo que ocurre en la materia de Filosofía de Bachillerato en la Unidad Educativa “El Carmen” del Cantón El Carmen, Provincia de Manabí-Ecuador, es un aspecto significativo para alcanzar efectividad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo cual permite comprender la necesidad de avanzar en los marcos innovadores de las estrategias didácticas a fin de cumplir con los objetivos educativos.

Desde esta perspectiva, se enfoca igualmente, la autoría de Gleason *et al.* (2011) al resaltar la necesidad de mayor participación de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, lo que da lugar a representar en este acto cognitivo, las oportunidades que tiene el docente para asumir los procesos didácticos como

componente importante en la aplicación del conocimiento, al implementar estrategias que coadyuven en el desarrollo del aprendizaje activo en cada uno de los objetivos considerados en el plan de estudio.

Necesidad de Aprendizajes con Implicación de las TIC

En todo momento, es impostergable el uso de las tecnologías de la información y comunicación aplicado a la filosofía y es una vía expedita para que los contenidos sean plasmados de manera atractiva, bien explicativos con apoyos de multimedia. (APRENTIC, ASA, L: 70-74).

...los estudiantes, ciertamente no todos cuentan con sus bondades, ni lo manejan adecuadamente para efectos educativos, lo que viene a significar una limitante en la didáctica innovadora basada en las autopistas de la información que van de la mano con el enriquecimiento del conocimiento, con los beneficios de las TIC que es una búsqueda permanente en la red, el uso de multimedia, redes sociales y los distintos tipos y equipos electrónicos que facilitan la incorporación de esta estrategia por parte del profesor de filosofía. (APRENTIC, ASA, L: 70-79).

Los estudiantes no están acostumbrados a este tipo de procesos, ya que con frecuencia el mismo modelo educativo provoca en ellos el pensamiento lineal, sucede es la memorización, lecturas que no llegan a ninguna parte, y por supuesto, no se emplean las Tecnologías de la Información Y Comunicación (TIC). (APRENTIC, ASC, L: 185-190).

...pocos recursos didácticos innovadores como el uso de las TIC, que no se suelen disponer a la mano, en realidad son muchos cambios requeridos en la materia de filosofía. (APRENTIC, ASC, L: 239-241).

La singularidad de los hechos descritos por los actores sociales en torno a esta subcategoría emergente: *necesidad de aprendizajes de las TIC*, abre las posibilidades de innovación en el desarrollo de los contenidos de la filosofía en bachillerato, donde necesariamente se deben utilizar estrategias de aprendizaje para enriquecer el conocimiento y poder llegar a los ejercicios de razonamiento, discusión y fomento de la didáctica dinámica requerida en estos tiempos de cambios, discusión y razonamiento en el marco de la virtualidad vinculando los problemas de la cotidianidad con el conocimiento filosófico.

Sin embargo, es de destacar la debilidad de Internet, y poder contar con equipos apropiados para el desarrollo de las actividades, así como la implementación de las nuevas herramientas inteligente para poder enfrentar los desafíos en las instituciones fiscales. Desde esta perspectiva, señala Alavi (2021) que los ajustes de modelos tecnológicos para superar las barreras relacionadas con la infraestructura disponible en las instituciones educativas, aborda la situación problemática que posibilitan la participación a través de la web con actividades didácticas que introducen modelos tecnológicos de enseñanza y aprendizaje.

Poca consulta e interacción Docente-Estudiante

Es una tarea de poco a poco, que no se logra fácilmente, el profesor y estudiante, deben estar muy conectados en este tipo de dinámica de consulta e interacción y eso es lo que hace falta precisamente en el Bachillerato. (COINT, ASA, L: 132-135).

...ampliar los rasgos del pensamiento propio en los aprendizajes, aunque es necesario mantener una relación continua de consulta con su profesor, y que pueden discutir y reflexionar en conformidad con los problemas filosóficos en general; concepciones particulares sobre la naturaleza, la vida humana, la sociedad, el conocimiento, la ciencia, la libertad, el arte, la religión, la libertad, los valores, la política, entre otros. (COINT, ASC, L: 229-235).

...hay que estudiar con ayuda de alguien que nos explique, si uno se pone solo, es más aburrido que cuando estamos con los compañeros o con el profesor. (COINT, ED, G1, L: 110-112).

yo quiero agregar que es bueno tener siempre comunicación con el profesor para aclarar dudas, ya que esto no lo podemos lograr todo el tiempo, por el problema del COVID-19. (COINT, EA, G1, L: 117-120).

...cuando apenas voy entendiendo, ya tenemos que pasar a otro punto y me quedo con dudas, porque ¿A quién le voy a preguntar? (COINT, EB, G2, L: 57-59).

Las voces de los actores sociales emitieron su narrativa acerca de la categoría emergente: poca consulta e interacción docente-estudiante, lo que limita la dinámica de las estrategias didácticas para aclarar las dudas, fortalecer el conocimiento y

valorar los aprendizajes en el área de la filosofía en la institución fiscal Unidad Educativa “El Carmen” del Cantón El Carmen Provincia de Manabí-Ecuador, lo que da lugar a la prioridad de reforzar esta condición, sobre todo en estos momentos de pandemia debido al COVID-19.

De acuerdo con los planteamiento de Shin (2021) la base filosófica de la comunicación, el respeto y el amor, es crucial como ámbito de la pedagogía, por lo que el cultivo de estas actitudes se fortalece a través del modelo y las estrategias que vinculan con mayor fuerza al docente con sus estudiantes, en el desarrollo de espacios de interacción presencial o virtual que ayuden a crear mejores relaciones y prácticas de aprendizaje donde se enfatizan los valores de democracia y ciudadanía, respetando las experiencias y vivencias de los actores sociales en la búsqueda, así como el descubrimiento del aprendizaje en el área disciplinar de la filosofía.

Requieren recursos para buscar información

...a veces me desmotiva como profesional porque siento que se requiere una didáctica adaptable, que permita a la vez, que lleguen con información sobre lo que se solicita investigar, pero los estudiantes se ven desganados en ese conocimiento bajos en la información, afirman que no tienen recursos suficientes como libros, equipos tecnológicos y que eso les apaga las ganas de participar, se sienten acorralados por buscar la información. (RERBI, ASA, L: 163-170).

El programa curricular de filosofía del bachillerato propone una serie de consultas, análisis y aspectos de investigación que se han de asumir frente a esta subcategoría emergente: *requieren recursos para buscar información*, lo que significa que la didáctica debe ser activa, no sólo en términos de revisión de los materiales disponibles, sino en la consideración de construir conocimiento reflexivo y crítico convincente del papel de la filosofía en el área educativa para transformar realidades, en cada una de las preocupaciones de los estudiantes que suman valor al efecto de la participación responsable.

Asimismo lo sostienen Kim, & Marshall (2006) sobre la base de avanzar en el análisis de contenidos a través de los diferentes recursos con los cuales cuenta la

institución y en torno a lo cual los profesores hacen la recomendación, de acuerdo con la conveniencia de la discusión reflexiva, asumiendo los aprendizajes con distintos recursos y estrategias que proporcionan mayor efectividad en la reconceptualización del pensamiento filosófico, explorando dentro de las estructuras de los contenidos en correspondencia con las estrategias didácticas pertinente, para fortalecer en el alumnado las competencias investigativas en el marco de la sistematización del conocimiento.

Razonamiento, discusión, argumentación, reflexión

...debe estar conectada en todas las asignaturas para que la forma de enseñar y aprender vaya en línea con el razonamiento, la discusión, argumentación y reflexión. (RDAR, ASA, L: 177-179).

Me gusta motivar a la investigación y búsqueda de la verdad. Bueno, tengo que reconocer que para eso hay ciertas barreras, porque estos estudiantes de Bachillerato no acostumbran al análisis en cada una de las asignaturas y esto debe ser parte de estrategias permanentes que procuren la reflexión. (RDAR, ASB, L: 86-90).

Pero yo no creo, y no es que quiera ser negativo, que eso se logra en el corto plazo, porque es parte de un seguimiento en la dinámica de la misma didáctica que emplea el docente en otras materias, para que no sólo se encuentre en los contenidos o temas de esta materia de filosofía, sino que ellos (los estudiantes) sientan que la reflexión y el análisis es parte de la vida misma del ser humano. (RDAR, ASC, L: 109-115).

La didáctica debe ser de análisis crítico en sus contenidos propios para la discusión y reflexión. (RDAR, ASC, L: 177-178).

...que todos los alumnos aporten en esa idea y cada quien dice lo que entendió para que al final lleguemos a un concepto propio. (RDAR, ED, G2, L: 109-111).

Las exigencias del estudio de la filosofía en Bachillerato, concuerda con la permanente indagación, consulta y discusión que requiere la promoción de los contextos de aprendizaje de esta área del conocimiento. Esto se refleja en el significado de la subcategoría emergente: *Razonamiento, discusión, argumentación, reflexión*, a partir del seguimiento de unas estrategias didácticas que procuren este

tipo de escenarios en la búsqueda de la verdad, propiciando la discusión de los problemas circundantes, con la finalidad de relacionar lo aprendido con la realidad y la posibilidad de encontrar soluciones por parte de los estudiantes como protagonistas fundamentales del proceso de aprendizaje..

Según Cullen *et al.* (2018) la capacidad que se requiere para llevar a cabo estos procesos de nivel superior como el razonamiento, la reflexión, análisis y argumentación, sugieren al docente del área, el hecho de manejar estrategias, métodos y habilidades en el desarrollo de la didáctica a fin de proporcionar mejores aprendizajes y habilidades de esta naturaleza, dentro de enfoques pedagógicos más efectivos, dado la implementación de modelos y técnicas innovadoras implícitas que conducen a la discusión crítica en la consecución del pensamiento analítico.

Esto me hace comprender desde las técnicas pedagógicas, el uso de la estructura lógica que deben llevar los argumentos de alto nivel en el marco de fomentar desde el Bachillerato, la singularidad del pensamiento crítico, por lo que se le debe dar al estudiante una sólida formación que le permita desarrollar la argumentación, que los lleve a comprender los componentes lógicos en cuanto al uso continuo de estas habilidades de razonamiento analítico.

Poca Motivación del proceso enseñanza-aprendizaje

Las estrategias que aplico, la utilización de proyección de videos, trato que cada clase no sea similar y que se enfoque el método de acuerdo con los estilos de aprendizajes. A veces quiero ajustar, innovar, ser más flexible con las necesidades de los estudiantes pero me quedo corto, porque no hay la disponibilidad de recursos o el mismo grupo de estudiantes están desmotivados para participar y eso desgana seguir buscando avanzar en la didáctica, por lo que los pequeños pasos que se han adelantado, se estancan nuevamente. (MOTEA, ASA, L: 228-236)

Es un reto mantener a los estudiantes motivados por estas clases. (MOTEA, ASB, L: 8-9).

...cuando ellos tengan además de la disposición y motivación para hacerlos... (MOTEA, ASC, L: 133-134).

...pero entiendo que si las estrategias empleadas son atractivas y generaran esa motivación por seguir indagando, por investigar e más allá de lo que se frece en el aula, como parte de una cultura educativa en todas las asignaturas e incluso desde niveles anteriores, pues entonces pudieran enriquecer el conocimiento. (MOTEA, ASC, L: 190-195).

...algunas clases me siento un poco triste y casi no entiendo, porque el tema es difícil en su presentación, entonces me da cansancio solamente escuchar. (MOTEA, EC, G1, L: 38-40).

...yo creo que tengo que tener muchas ganas... (MOTEA, EF, G1, L: 52).

La recurrencia de los actores sociales en esta subcategoría emergente: *motivación del proceso enseñanza-aprendizaje*, cobra importancia en cuanto la innovación de la didáctica, que comprende los métodos y las técnicas, al valorar los estilos de aprendizaje en la flexibilidad curricular adaptando las mejores condiciones para la participación y la búsqueda del mayor interés en la orientación pedagógica de los contenidos, a fin de ir más allá de las discusiones en el aula y poder aplicar la reflexión permanente en los distintos problemas sociales que circundan su abordaje, lo que significa el hecho de ofrecer estrategias didácticas innovadoras para que los estudiantes se motiven al estudio de la filosofía en Bachillerato.

En este orden de ideas, Filgona *et al.* (2020) refuerzan lo antes mencionado, en cuanto que motivar al estudiante a aprender, es pertinente para la implementación del currículo con efectividad, debido a que este factor es influyente en las situaciones de enseñanza-aprendizaje, lo que refuerza la dinámica del estudio de la filosofía e impulsa la didáctica para alcanzar los objetivos educacionales, de acuerdo con los esfuerzos necesarios para asimilar los contenidos con responsabilidad.

Los estudiantes se quejan de los métodos de enseñanza

...Por su parte, los estudiantes, pues, no opinan sobre esta cuestión de los métodos empleados, no se quejan y creo que hay mucha inmadurez en las formas de asimilar los aprendizajes en esta asignatura de la filosofía. (QUEJME, ASB, L: 169-172).

...a veces con temor porque si me preguntan algo, no estoy seguro del análisis que he hecho, no sé si está bien o mal. (QUEJME, EB, G2, L: 75-77).

En esta subcategoría: *Los estudiantes se quejan de los métodos de enseñanza*, describe que a veces, son los mismos aprendices que se sienten poco motivados a la investigación, esto ocurre al inicio de los estudios, cuando poco a poco se van internalizando en las formas de abordar los contenidos y unos animan a los otros, sobre todo, cuando no hay seguridad con los contenidos discutidos, cuestión que hace ver, la necesidad de profundizar la interacción docente-estudiante. De este modo, se observa que las tecnologías de la información y comunicación, pueden ayudar a superar estas dificultades para aclarar dudas y mantener ese contacto en la virtualidad.

El argumento en los planteamientos anteriores, permite citar a Colgan (2018) cuando hace saber que en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ambos actores de esta realidad deben asumir su compromiso y en consecuencia, se despliegan preocupaciones sobre el declive de la filosofía en los programas de formación docente, lo que indica que el profesorado de filosofía debe estar más preparado en el desarrollo de su didáctica. Incluso, se destaca que a veces los profesores de esta disciplina, se basan en la experiencia, no actualizando conocimientos ni posibilitando nuevas estrategias didácticas con la finalidad de estimular los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Aprendizaje memorístico

...estamos acostumbrados es a buscar en los libros el contenido de tareas y nos aprendemos los temas. (APREMEM, EB, G1, L: 14-16).

La estrategia de aprendizaje memorístico que suelen utilizarse en Bachillerato por parte de los estudiantes, se manifiesta como significativo en esta subcategoría, donde el mismo estudiante así lo describe. En este escenario, se crean nuevas expectativas en el cambio que se produce cuando llegan a la asignatura de filosofía, puesto que las exigencias de análisis, investigación y discusión son los atractivos para la búsqueda de derivar el pensamiento crítico.

Este aprendizaje superficial, memorístico es el que más se practica en el Bachillerato e impacta la preferencia como estrategia en la búsqueda del rendimiento académico. De acuerdo con Ahmed, & Ahmed (2018) las estrategias de aprendizajes ayudan a los estudiantes a obtener buenas calificaciones en sus exámenes para satisfacer las expectativas académicas. No obstante, los resultados de este estudio, demostró que el aprendizaje de memoria y el rendimiento académico están inversamente relacionados entre sí.

Contenidos deben ser aplicados

...yo apoyo la importancia que tiene esta materia porque nos sirve para conocer mejor el pensamiento de los filósofos pero con base a aplicación, con ejemplos. (CONAP, EF, G1, L: 27-29).

Esta subcategoría emergente: *contenidos deben ser aplicados*, emergió como dato anómalo en la voz del estudiante F del grupo de discusión 1 (G1), al identificarse con el desarrollo de los contenidos en esta disciplina, que ofrece diversidad de escenarios de construcción y edificación de nuevas ideas, abiertas y aplicativas en la vida social ciudadana, lo que le atribuye interés a esta asignatura para que los estudiantes adquieran habilidades de pensamiento de orden superior, acorde con la necesidad de enseñar con una mentalidad más amplia.

En palabras de Chichekian, & Shore (2014) la articulación entre los contenidos y el desarrollo práctico en la aplicación de problemas de la realidad social, es significativo por lo cual es ampliamente aceptado en la didáctica, frente a ello, la instrucción basada en la indagación persiste para alcanzar el entendimiento de los discentes, en tanto se aboga por este enfoque pedagógico combinatorio teórico-práctico de los aprendizajes.

Formación de grupos de estudio

...que formemos grupos; sólo así podemos soltar lo que aprendimos. (FOGE, EF, G1, L: 54-55).

...me reúno con los otros alumnos y ahí es que voy aprendiendo, porque no se me hacen claros los temas...(FOGE, EF, G2, L: 17-18).

...tenemos que estar en comunicación con los del grupo, para que nos pasen material. (FOGE, EE, G2, L: 47-48).

...yo creo que es mejor trabajar con grupos ya que cada uno ayuda a otros y así vamos entendiendo en forma general. (FOGE, EF, GC, L: 60-62).

Esta subcategoría incluyente y participativa que destaca la formación de grupos de estudio, como aspecto significativo de la didáctica de la filosofía, es una estrategia de preferencia para los estudiantes en el alcance de la comprensión, discusión y colaboración sobre los contenidos, lo que conlleva a efectivos aprendizajes compartidos, en grupos de amistad, compañerismo, interacción y comunicación que les permite aclarar dudas en confianza.

Los efectos de los grupos de estudio en los aprendizajes fueron estudiados por Jain, & Kapoor (2015) como reuniones académicas, dada la influencia de interacción con la simultaneidad de las capacidades puestas en práctica de manera dinámica, con influencia en los compañeros y en la posibilidad de aprovechar los talentos agrupados, recursos y motivaciones que pueden suplir la falta de provisión de algunos materiales en ese intercambio entre ellos, por lo que ese tiempo que pasan juntos, además es dinámico, lo que genera mayores oportunidades de afianzar valores de amistad con pertenencia endógena al equipo conformado. Todo este engranaje de significados respecto a la categoría: Procesos de Aprendizaje, en su primer nivel teórico, se puede observar en la figura 10, donde además, se representa con líneas punteadas la complementariedad semántica.

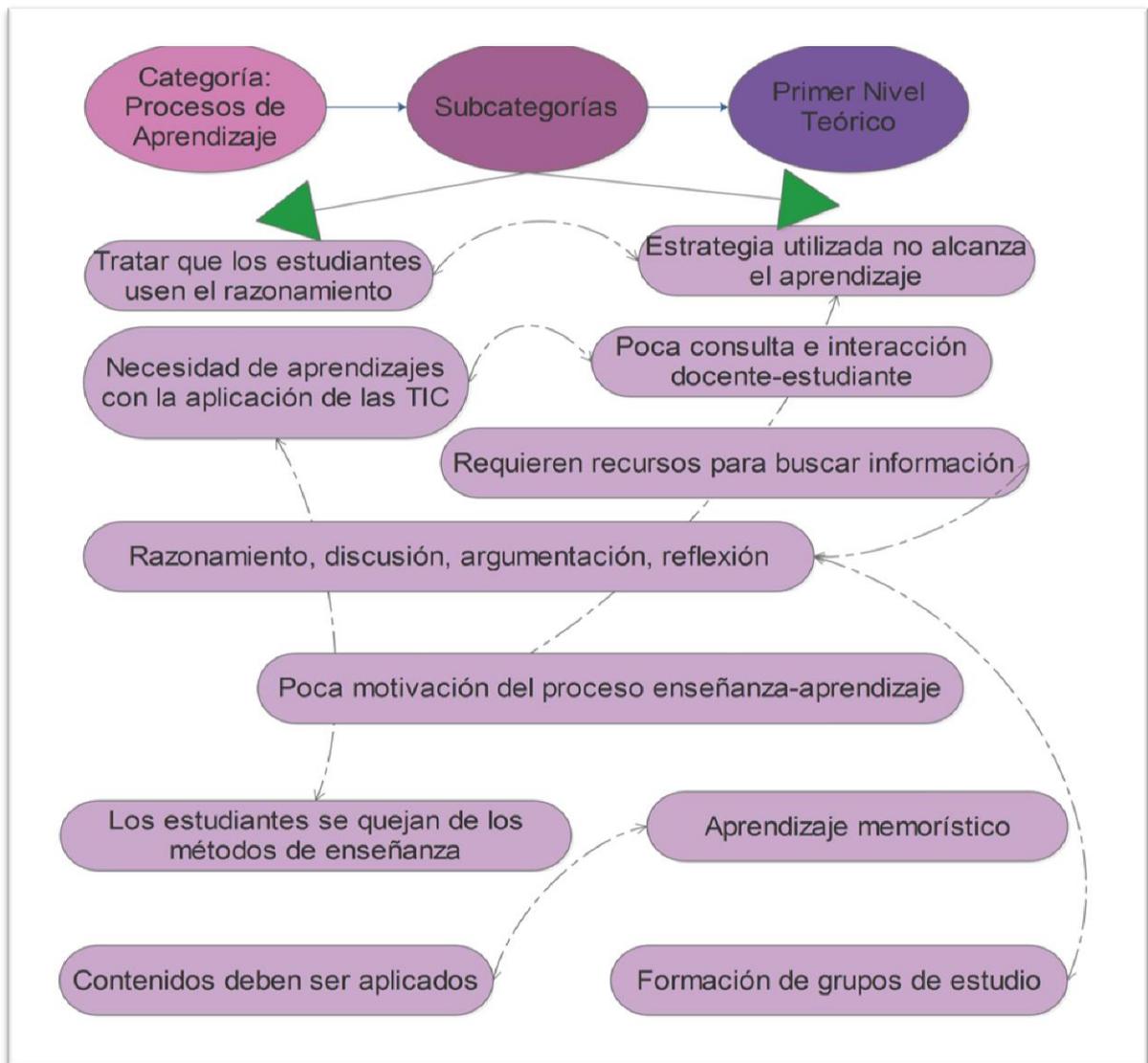


Figura 10. Categoría: Procesos de Aprendizaje y sus Subcategorías

Fuente: Elaboración Propia, 2022

La figura 10, permite visualizar todas las subcategorías derivadas a partir de la Categoría: Procesos de Aprendizaje y la complementariedad semántica que reconoce la conexión entre estos conceptos debido a la inclusión y cercanía entre sus significados, esto se realizó con el fin de ir sintetizando el material informativo en la

construcción de nuevas categorías denominadas intermedias, las cuales se observan en la siguiente figura 11.

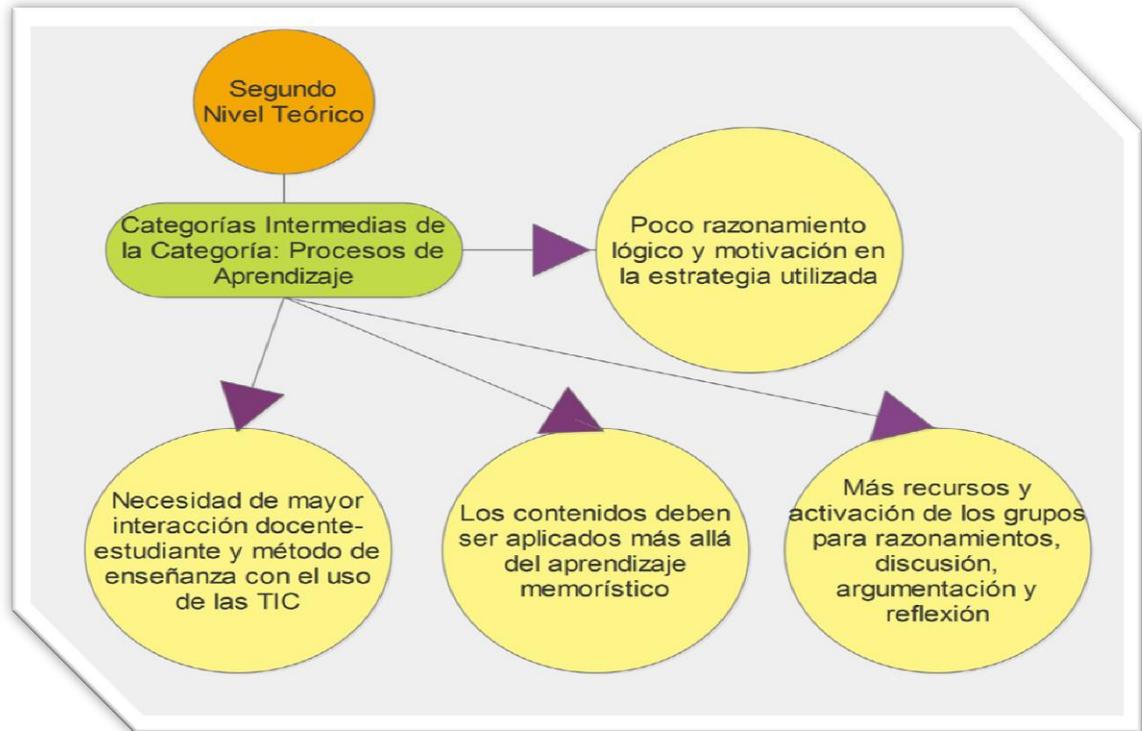


Figura 11. Categorías Intermedias de la Categoría: Procesos de Aprendizaje

Fuente: Elaboración Propia, 2022

Esta composición creativa que se observa en la figura 11, tiene que ver con el resultado generado por síntesis comprensiva y recomposición de las subcategorías emergentes identificadas a partir de la categoría: procesos de aprendizaje, en el procedimiento que se sigue para ir aportando el perfil de las nuevas categorías o macroconceptos que se presentan en la figura 12.

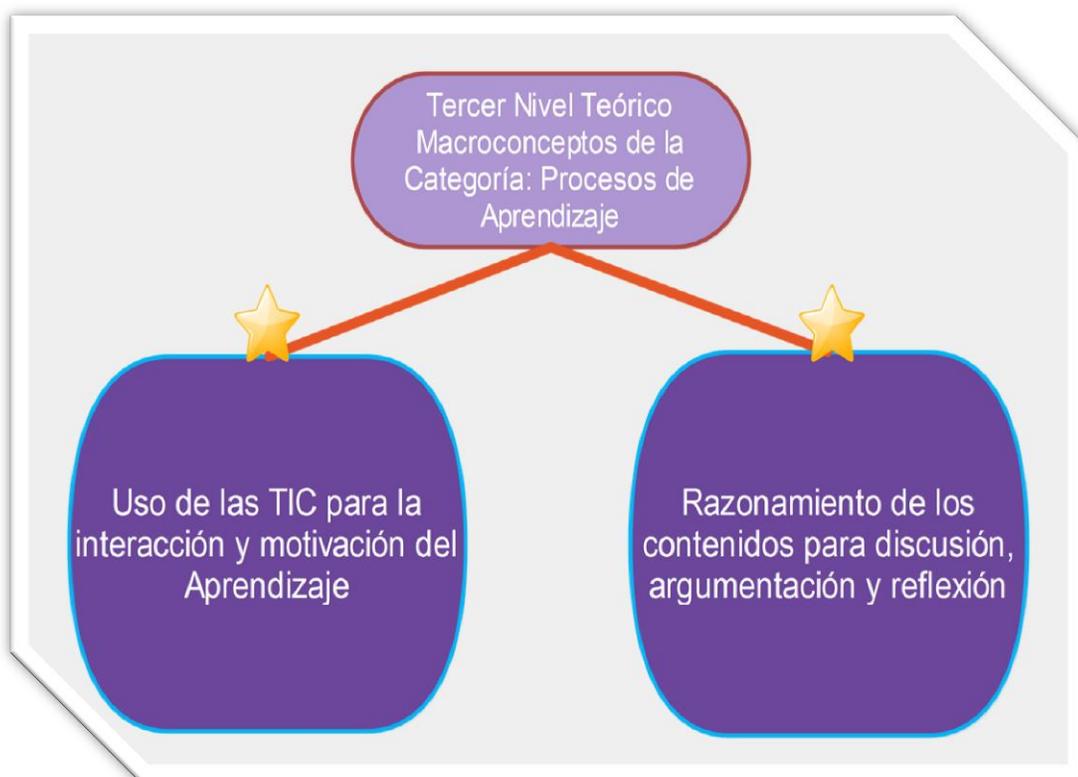


Figura 12. Macroconceptos de la Categoría: Procesos de Aprendizaje

Fuente: Elaboración Propia, 2022

Al llegar a este tercer nivel teórico, se distinguen los macroconceptos como categorías de mayor densidad teórica como orden superior en la creación del conocimiento respecto a esta categoría: procesos de aprendizaje, para lo cual se obtuvieron los macroconceptos: uso de las TIC para la interacción y motivación del aprendizaje y el macroconcepto: razonamiento de los contenidos para la discusión, argumentación y reflexión, estos forman parte medular en el entramado teórico creado en esta investigación, por lo tanto fueron interpretados en la siguiente sesión. A continuación la sistematización para la Categoría: Opinión del Estudiante.

Categorías del Primer Nivel Teórico para Opinión del Estudiante

En clase de filosofía el tiempo pasa muy rápido

...el tiempo pasa muy rápido y lo que hemos visto nos sirve para saber del pensamiento de muchos filósofos de la historia. (TIERAP, EA, G1, L: 12-13).

Este dato anómalo emerge como subcategoría de interés en la percepción del estudiante A del grupo de discusión (G1) para describir una realidad que se siente en relación con el desarrollo de los contenidos, los cuales requieren dedicación, lectura, análisis y razonamientos que exigen el consumo del tiempo por parte de los estudiantes, para llegar a nociones que ratifican el ejercicio de su aplicación en el contexto de los problemas circundantes que pueden ser abordados con el pensamiento reflexivo de los grandes filósofos de la historia y del pensamiento latinoamericano.

Tal como la pregunta formulada por Jalloh (2017) en cuanto a ¿Qué tan rápido fluye el tiempo? Como parte de un problema filosófico motivado por el hecho que se experimenta este transitar del tiempo, significa la respuesta que proporciona en la defensa de la opinión en el hecho de su transcurrir sin sentido, sin embargo, la descripción que señala el estudiante A del grupo de discusión (G1), en cuanto a la rapidez con que pasa en la clase, son instancias significativas en la cuestión filosófica, por las experiencias asomadas en el perfil de habilidades cognitivas, críticas, reafirmantes de los flujos de aprendizajes que tardan al encontrar respuestas plausibles y exposiciones argumentativas en el marco de las discusiones en clase.

Falta de material de lecturas

Estoy tenso cuando no he conseguido el material solicitado. (FAML, EA, G1, L: 33-34).

...Esta materia sirve para poder seguir los estudios y me gustan las lecturas recomendadas, pero a veces no cumplo fielmente las consultas, porque los libros son escasos y vivo un poco alejado de la institución. (FAML, ED, G1, L: 21-24).

...a través de lecturas. Cuando yo busco las tareas en los libros y me aprendo de qué se trata, puedo participar sin miedo, pero cuando no consigo suficiente materia de lectura. (FAML, EE, G1, L: 91-93).

...pero que haya tiempo suficiente para el uso de los textos de la biblioteca, porque hay que ir de primero en eso, sino no hay más libros, ya que todos los alumnos los están usando. (FAML, EF, G2, L: 40-43).

...para desarrollar los temas, lo haría como el profesor, mandar tareas de lecturas y después que cada quien participe en la discusión. (FAML, EF, G2, L: 55-57).

...la filosofía necesita mucho estudio, mucha lectura y se deben tener bastantes textos para que cada uno pueda leer antes de poner la estrategia de la discusión. (FAML, EB, G2, L: 124-126).

El significado que se le atribuyen a esta subcategoría emergente: falta de material de lectura, por parte de los estudiantes cobra vigencia en los requerimientos didácticos que se suscitan en la Unidad Educativa “El Carmen” del Cantón El Carmen, Provincia de Manabí-Ecuador, de manera constante para desarrollar con mayor eficiencia los aprendizajes, especialmente en la disciplina de la filosofía y poder desarrollarse la participación necesaria en los grupos de discusión como estrategia que posibilita el pensamiento reflexivo.

La estrategia de la lectura y la consulta permanente en el área de filosofía, es parte del hábito para efectos de buscar el mejor desempeño en las habilidades de pensamiento de orden superior. No obstante, esta falta de regularidad en los procesos de aprendizajes efectivos en Bachillerato, es visto por Mupa, & Chinooneka (2015) como resultados fracasados de estudiantes que no logran recopilar suficiente información, de acuerdo con los instructivos de los docentes, en la consecución de materiales limitados y planes de estudio que no van más allá de este escenario, constituido por aprendizajes en condiciones duras, ambiente de enseñanza y aprendizaje poco propicios en términos de materiales didácticos y otros recursos para ampliar y complementar la construcción del conocimiento.

Necesidad de mayor participación

...con mucho movimiento, siento que tengo que participar más. (NECMP, EA, G1, L: 32-33).

...en el tema de la mitología griega, no pude participar bien, tuve que mantenerme un poco tranquilo en clase y escuchar. (NECMP, EB, G1, L: 35-37).

...me quedo quieta en clase y escucho a los demás, de esa forma también puedo aprender, lo malo es que si alguno comete errores, pues yo me quedo igual. (NECMP, EE, G1, L: 94-96).

...que podamos hacer un debate de los temas de filosofía con mayor participación de los alumnos. (NECMP, EE, G1, L: 142-143).

...a mí me ayuda a investigar los temas para aprendérmelos y poder participar en clase. (NECMP, EE, G2, L: 15-16).

...la materia de filosofía ayuda a cada uno de nosotros a compartir ideas, pero cuando no se ha podido consultar los objetivos, uno queda fuera de la participación y le quedan dudas, a veces no tenemos seguridad que un análisis está bien o mal. (NECMP, EE, G2, L: 21-25).

...que sean más activos los alumnos buscando diversidad de consultas... (NECMP, EF, G2, L: 39-40).

...los alumnos tenemos que ser más activos en esta materia, de otra forma, no la podemos entender. (NECMP, EA, G2, L: 130-131).

Las descripciones de los estudiantes respecto a esta subcategoría emergente: *necesidad de mayor participación*, es el atractivo del área de filosofía de Bachillerato, debido a la prioridad de mantener el análisis de los contenidos y su discusión para compartir información y asimilar los procesos de aprendizaje, a través de los diferentes aportes de los compañeros de estudio de manera que permite captar con mayor significancia el pensamiento filosófico planteado en los objetivos educacionales de esta materia.

Vale destacar el argumento de Lone, & Burroughs (2019) al resaltar esta estrategia de la participación en las clases de filosofía para el cuestionamiento y el diálogo que emerge en su propia naturaleza implícita a través de la diferente actividades de aprendizaje, con enfoques descriptivos convincentes requeridos en las tendencias innovadoras de los debates que combinan la defensa con la argumentación

y la crítica como estrategias didácticas para lograr el aprendizaje de la asignatura filosofía.

Enseñar modelos de análisis

...Yo no pienso en ser profesor de filosofía, porque hay que analizar mucho para poder enseñar a los alumnos y mostrar en clase las técnicas para que cada uno de nosotros también aprenda a analizar esos grandes filósofos. (MODAN, EB, G1, L: 65-68).

...hacer que todos vamos estudiando con diferentes materiales sobre un mismo tema, unos por Internet, otros por los libros y otros por las explicaciones del profesor o de los alumnos que más se destaquen. (MODAN, EE, G2, L: 135-138).

...bueno, que se debe buscar analizar los temas según las conclusiones a las que lleguemos. (MODAN, EC, G1, L: 83-84).

La descripción de la subcategoría: *enseñar modelo de análisis*, fue recurrente en las voces de los estudiantes en el marco de las distintas técnicas y estilos de aprendizajes que se requieren para valorar el pensamiento filosófico en correspondencia con la capacidad y habilidad del docente para lograr el aprendizaje de los discentes, a fin de derivar conclusiones significativas y aplicativas a la dinámica social. Estas prioridades en la relación teórico práctica de la filosofía de Bachillerato esboza las fortalezas en las decisiones didácticas de aplicar estrategias que contribuyen al análisis desde diferentes ilustraciones, demostraciones, aclarar ideas, conceptos, dudas, se profundizan conocimientos ,etc.

Por ello, Green *et al.* (2021) considera importante el giro de la práctica en la filosofía para encontrar conexiones en la realidad que aumentan la relevancia de los aprendizajes, el ensayo de métodos y las reflexiones acerca de las experiencias en los distintos cursos que toman como punto de partida los problemas seleccionados por los propios estudiantes en el marco de adaptar la filosofía a situaciones particulares, buscar beneficios para el aprovechamiento de nuevos aprendizajes que permiten anticipar contextos y situaciones futuras.

Aplicación para entender

...que cuando tengamos conclusiones sobre el tema dado en clase, hagamos ejemplos para poder entender más. (APLEN, EC, G1, L: 86-88).

Nuevamente emerge una información aparentemente fragmentada la voz del estudiante C, del grupo de discusión uno (G1) en su percepción acerca de la subcategoría: *aplicación para entender*, lo que significa que esta área de conocimiento, se destaca en la necesidad de reflexionar y analizar los contenidos que suelen ser de cierto modo abstractos, en la manera de asumir los aprendizajes, por lo tanto; es necesario su aplicabilidad en el marco de conceptos más sencillos y similares que puedan ser llevados a la práctica en la resolución de problemas.

En palabras de Qandile, & Al-Qasim (2014) la construcción de una filosofía de instrucción didáctica como base fundamental para el desarrollo y diseño curricular, se plantea en la intención de dar respuestas a las principales cuestiones relativas a la estructura básica del pensamiento crítico; por lo tanto, el referente importante de la didáctica disponible en los campos de la filosofía, ha de comprender su estructura pedagógica y diseño instruccional que permita reconocer estas experiencias para desarrollar el aprendizaje e incorporar las necesidades de los estudiantes en un enfoque ecléctico de combinación estratégica adecuada al aplicar a los procesos de aprendizaje.

Crear conceptos propios

...Sí, que las ideas de la filosofía sean más reales, con nuestros propios ejemplos. (CRCP, ED, G2, L: 140-141).

Cuando estudio filosofía me gusta conocer un concepto y ajustarlo diferente con mi propia forma de pensar. (CRCP, EA, G2, L: 101-102).

...que todos los temas deben ser consultados y asumir nuestros propios conceptos al tener suficiente información, uno escoge la que más entendió y de todo lo que hemos dicho, o de otra cosa. (CRCP. EA, G2, L: 120-123).

...complementar con lo que han consultado otros grupos y hacerse su propio concepto es la forma de aprender más fácil. (CRCP. EF, G2, L: 139-141).

Las voces de los estudiantes se perfilaron en sus descripciones en virtud de asumir el estudio de la filosofía hacia objetos más concretos de la realidad, lo cual fue significado en esta subcategoría emergente: *crear conceptos propios*, lo que da lugar a situaciones particulares ajustadas a los contenidos de la filosofía de Bachillerato, una vez consultados y asimilados en la información que aportan los teóricos, que son trasladados por los alumnos mediante el pensamiento crítico y la reflexión en formas más asimilables de aprendizaje creativo.

La necesidad de mejorar la comprensión de la filosofía por parte de los estudiantes de bachillerato, agrega elementos significativos que enfatiza la recomposición de las estrategias didácticas didáctica en términos de ajustar la fortalezas y limitaciones en función de las instrucciones, recursos y métodos de discusión hacia temas tangible y menos esotéricos e inaccesibles para lograr mayor entusiasmo al involucrar a los estudiantes en la discusión efectiva del discurso filosófico, lo que significa interpretar nuevos elementos que activen el progreso del conocimiento en la disciplina y reconfigure aprendizajes más exitosos.

De acuerdo con Wu, Liu, & Wu (2010) los requerimientos de hacer más vivida la enseñanza de los cursos en la introducción del pensamiento filosófico como ejercicio reflexivo en los procesos de aprendizaje en el aula, introduce el principio de la universalidad y particularidad de contradicción como explicaciones de la función de análisis acerca de diversos problemas educativos que movilizan el entusiasmo por aprendizajes que expanden la profundidad del pensamiento de los estudiantes, logrando un mejor efecto en el rendimiento académico.

Falta de recursos tecnológicos

...ya que no me queda tiempo para comunicarme con los demás alumnos o con el profesor, no tengo teléfono inteligente. (FALRT, EB, G2, L: 77-79).

La situación que deja ver esta subcategoría emergente: *Falta de recursos tecnológicos*, en la voz aparentemente aislada del estudiante B, del grupo de discusión 2 (G), abre la posibilidad de interpretar esta necesidad didáctica en la

enseñanza-aprendizaje de la filosofía en la Unidad Educativa “El Carmen” del Cantón El Carmen, Provincia de Manabí-Ecuador, no sólo de materiales escritos, sino de recursos tecnológicos innovadores.

Es así como los temas críticos relacionado con el acceso, la calidad de los costos de la información y el conocimiento que requieren el uso de Internet para la provisión de contenidos y materiales de aprendizaje, se repiten como ángulo significativo impostergable al mejorar las oportunidades reales en la transferencia de información, con el fin de aclarar problemas, iniciativas y consultas para sustentar las discusiones en el aula. De acuerdo con Childress (2006) la interesante conducción crítica entre la filosofía y la tecnología en la naturaleza del currículum de Bachillerato, es un trabajo que advierte a profesores y administradores de la educación sobre la prioridad de incluir este mundo tecnológico para la participación e intercambios de información y conocimiento.

Este planteamiento resulta interesante sobre todo, en estos momentos de pandemia producto del COVID-19, lo que da las bases para apoyar a las instituciones fiscales en estos requerimientos por parte del Estado, para desarrollar proyectos en aspectos claves del aprendizaje y la formación en línea, donde se aprovechan los tiempos, recursos y se da énfasis a la comunicación en línea dentro de lo que significa un nuevo modelo didáctico, que consolida la acción de interactuar a través de la Web.

Ahora bien, todas de esta subcategorías emergente que representan el primer nivel teórico para la categoría: opinión de los estudiantes, observados en la figura 13, que aparece abajo, evidencia la complementariedad semántica entre ellas, a fin de lograr la síntesis comprensiva en el material escrito por los actores sociales que van conformando los conceptos claves en el entramado teórico derivado del estudio. En palabras de Labra *et al.* (2019) las descripciones que se manifiestan paso a paso en el proceso de análisis e interpretación de cada uno de los derivados examina las situaciones significativas y comprensibles en las subcategorías emergentes elegidas en cuanto a la descripción en detalle.

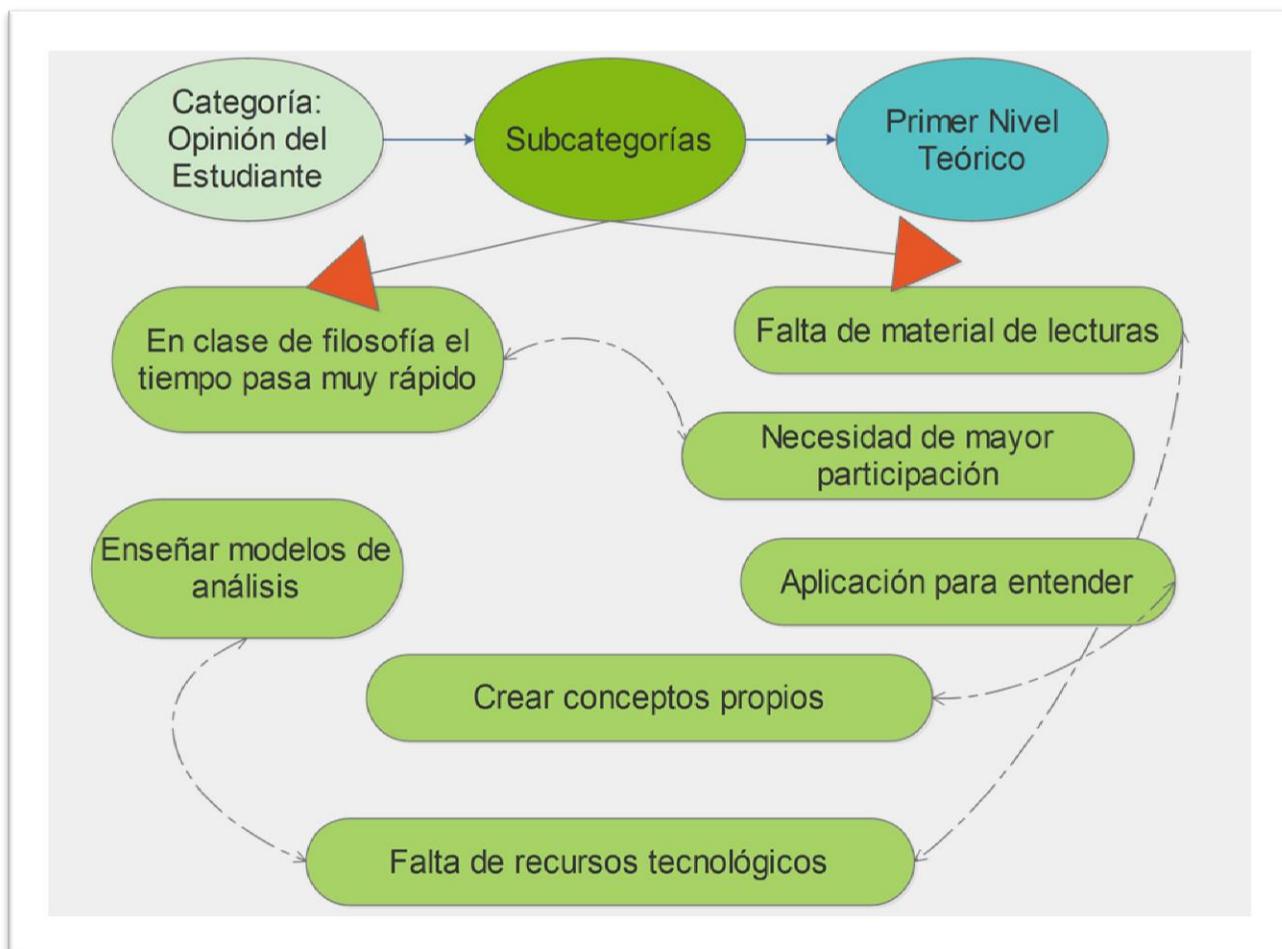


Figura 13. Categoría: Opinión del Estudiante y sus Subcategorías

Fuente: Elaboración Propia, 2022

La figura 13, permite visualizar todas las subcategoría derivadas de la categoría: opinión del estudiante, como primer nivel teórico, producto de las descripciones de los actores sociales en su percepción acerca del fenómeno de estudio relacionado con la didáctica de la filosofía en el bachillerato general unificado en el Ecuador. Un entramado teórico. Además se visualiza la complementariedad semántica en el acercamiento significativo entre ellas, lo que dio lugar a la creación de nuevas

categorías como segundo nivel teórico, lo cual se muestra en la figura 14, que aparece a continuación.

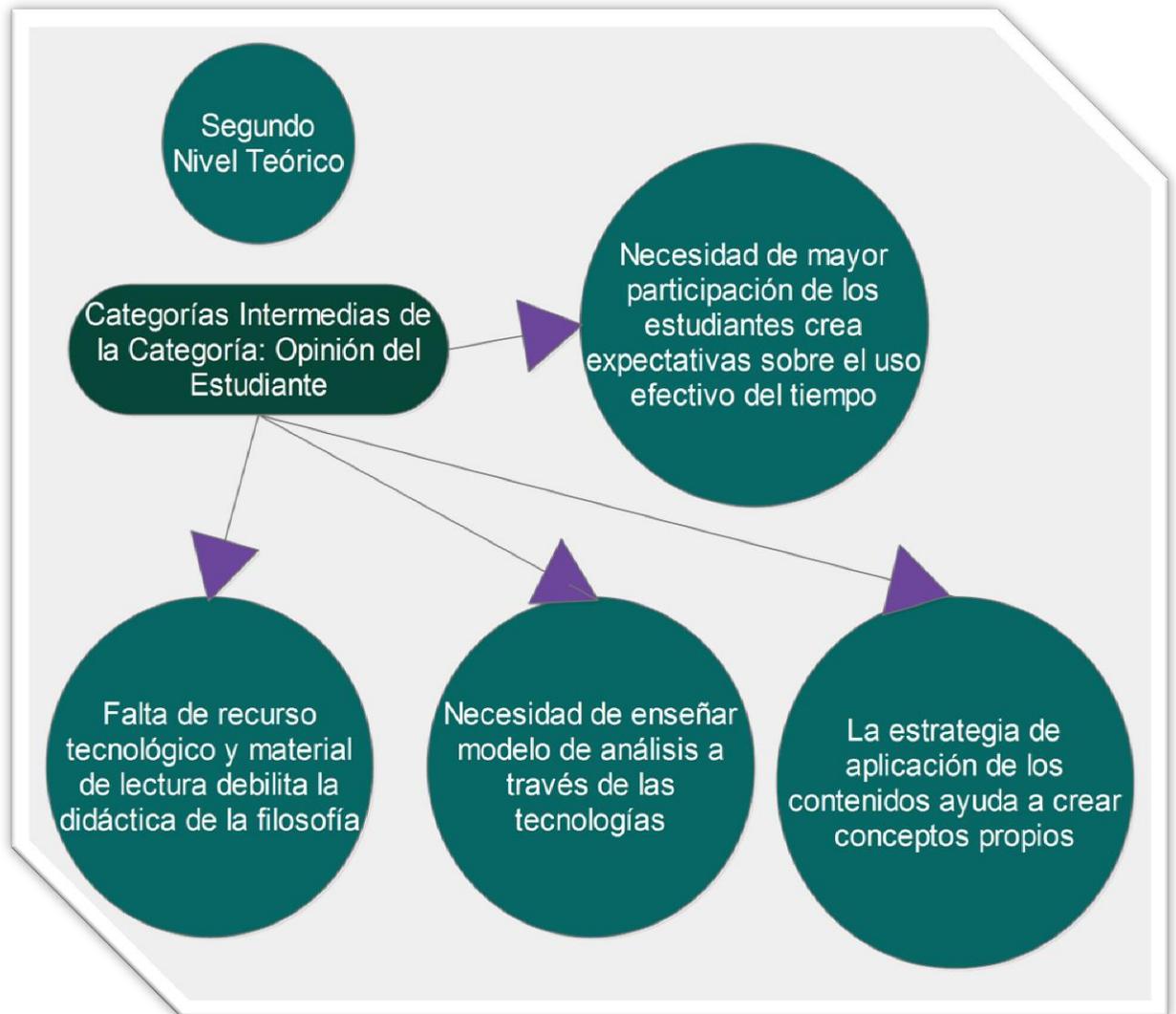


Figura 14. Categorías Intermedias de la Categoría: Opinión del Estudiante

Fuente: Elaboración Propia, 2022

La figura 14 es producto de la creación de nuevas categorías por agrupación de subcategorías del primer orden teórico. Este procedimiento concuerda con la síntesis comprensiva de la investigación cualitativa que aumenta el perfil discreto de nuevas

relaciones y complementariedades entre los conceptos, con atención al fenómeno de estudio, lo cual evidencia de acuerdo con Fleming, & Noyes (2021) y Rodríguez (2020) la interpretación rica del fenómeno en particular, más allá de la trascendencia del fenómeno en la permanente revisión de las subcategorías contextualizando avances que ayudan a nuevas decisiones en la generación del conocimiento para la comprensión de orden superior. De este modo igualmente, se obtuvieron los macroconceptos, dados a continuación en la figura 15.

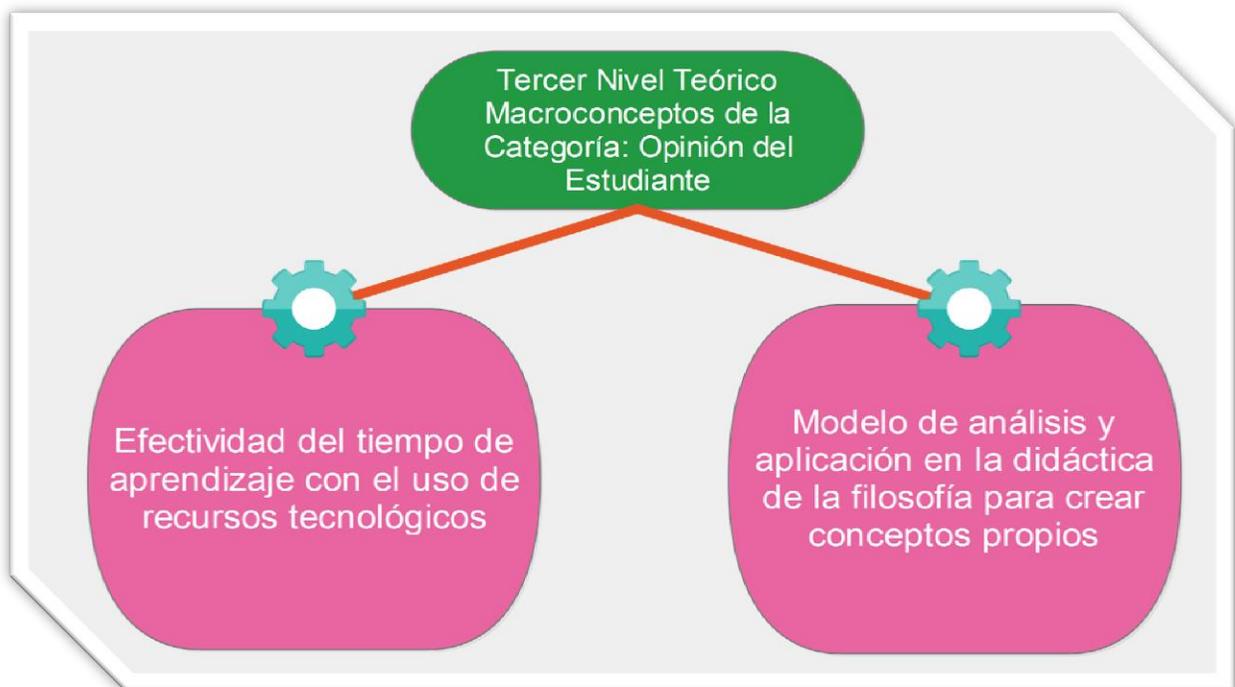


Figura 15. Macroconceptos de la Categoría: Opinión del Estudiante

Fuente: Elaboración Propia, 2022

Ahora bien, la creación de las nuevas categorías de orden superior o macroconceptos, como así fueron dominados en este estudio, fue alcanzada a través de los distintos procesos de síntesis comprensiva al ensamblar la información recopilada, categorizada en los distintos niveles teóricos, de acuerdo con la

sistematización y organización para la construcción de los significados. Tal como recomiendan Williams, & Moser (2019) estos aspectos significativos incrustados en la información develada desde las voces de los actores sociales, sugirió la direccionalidad temática en la comprensión como aspecto estructural clave en el proceso de revisión iterativa de las subcategorías.

El razonamiento inductivo utilizado, formó parte de un juego de construcciones interpretadas como papel importante dado en el desarrollo de las nuevas categorías o macroconceptos, en el marco del proceso iterativo que se interpretó con el fundamento inductivo como sensor de interés en los significados, constituyendo ideas para nuevos análisis.

III Fase: Triangulación de la Información

Tal como se planteó en esta investigación, se procede a la presentación del proceso de triangulación de la información, en el marco entendido de aquellas subcategorías que mayormente fueron recurrentes en los significados atribuidos a las categorías respectivas de las cuales emergieron, las cuales serán resaltadas en los trozos discursivos que las contienen y en correspondencia al actor social que las mencionó, con el fin de legitimar sus voces y buscar las coincidencias y divergencias que así comprendieron sobre la realidad del fenómeno de estudio, relacionado con la didáctica de la filosofía en el Bachillerato general unificado en el Ecuador. Un entramado teórico. A continuación la Tabla 8.

Tabla 8

Categoría: Concepciones del Docente. Subcategoría: Poca Dotación de Recursos por Parte del Estado

Actor Social	Extracto Informativo	Extracto Informativo	Actor Social
ASA	...el Estado nos dota de textos para utilizar, eso apenas es una guía o una pastilla que se les da a los estudiantes, porque sacan un abanico de informaciones en cuanto a la biblioteca que nosotros tenemos en la institución. (POCDOT, ASA, L: 50-54). ... Claro! Debo admitir que los enfoques, la disposición del docente a	Un elemento significativo para estos cambios esperados en la manera de administrar los contenidos del área de la Filosofía, tienen que ver con la disponibilidad de recursos didácticos para el aprendizaje en el aula. Esto realmente es una limitación que nos distrae en el alcance efectivo de los objetivos previstos, por lo que hay que	ASB

	<p>prepararse en nuevos métodos para la enseñanza y la condición de apoyo en los recursos que el Estado ha de ofrecer para que la institución sea innovadora. (POCDOT, ASA, L: 195-198).</p> <p>Uno como profesor tiene que aplicar todos los recursos didácticos necesarios para alcanzar los objetivos establecidos en el Programa de Filosofía de Bachillerato. (POCDOT, ASA, L: 254-256).</p> <p>Me gustaría que vean más recursos tecnológicos en las instituciones fiscales, tal vez suene un poco genérico, pero quisiera alguna vez poder llegar a tener una pizarra digital que los estudiantes tuviesen un internet más fluido que el conocimiento sea llevado a la experiencia de conocerse mejor. (POCDOT, ASA, L: 280-284).</p>	<p>llar la atención al Estado en esta condición de los recursos didácticos distribuidos en este tipo de instituciones de Bachillerato. (POCDOT, ASB, L: 182-189).</p>	
ASC	<p>...ya que no se observa la efectividad en el hecho de contar con los recursos tecnológicos y la disposición de adquirirlos, pero eso es parte del apoyo que debe tener el Estado en materia de educación tecnológica e innovación de la didáctica y específicamente, en esta materia de la filosofía, se requiere mucha consulta por parte de los estudiantes. (POCDOT, ASC, L: 36-39).</p> <p>...también la disponibilidad de los textos e investigaciones electrónicas para entender el pensamiento latinoamericano, por ejemplo, los llevo a su aplicación con la presentación de problemas sociales y alternativas de soluciones estudiadas y replanteadas (POCDOT, ASC, L: 135-140).</p>	No se pronunció sobre esta subcategoría	EA(G1)
EB(G1)	No se pronunció sobre esta subcategoría	No se pronunció sobre esta subcategoría	EC(G1)
ED(G1)	No se pronunció sobre esta subcategoría	No se pronunció sobre esta subcategoría	EE(G1)
EB(G1)	No se pronunció sobre esta subcategoría	No se pronunció sobre esta subcategoría	EF(G1)
EA(G2)	No se pronunció sobre esta subcategoría	No se pronunció sobre esta subcategoría	EB(G2)
EC(G2)	No se pronunció sobre esta subcategoría	No se pronunció sobre esta subcategoría	ED(G2)
EE(G2)	No se pronunció sobre esta subcategoría	No se pronunció sobre esta subcategoría	EF(G2)

Interpretación y Argumentación Holística de la Triangulación, Respecto a la Categoría: Concepciones del Docente. Subcategoría: Poca Dotación de Recursos por Parte del Estado

La coincidencia de los actores sociales profesores en cuanto a la categoría: concepciones del docente, al involucrar los significados atribuidos a la subcategoría emergente: poca dotación de recursos por parte del Estado, es un clamor que se reproduce en este escenario de la comprensión del fenómeno relacionado con la didáctica de la filosofía en el Bachillerato general unificado en el Ecuador, como un elemento clave para desarrollar los objetivos planificados con alcance efectivo en todas las áreas del conocimiento y particularmente en la materia de la filosofía, donde se exige la constante búsqueda de información para llevarlo a la representatividad argumentativa y de análisis de los problemas sociales que circundan las realidades vividas por los estudiantes en sus respectivas comunidades.

La argumentación en este caso, resalta con el pensamiento de Makori, & Onderi (2014) respecto a los desafíos que presentan los profesores y estudiantes en el desarrollo de la didáctica, cuando los recursos de enseñanza y aprendizaje necesarios para valorar su efectividad en cada una de las áreas del conocimiento, se ven afectados sobre todo; en las escuelas de este nivel fiscal. De manera que estos contrastes desfavorables para la educación en general, subyacen en la responsabilidad del Estado para dotar de materiales, tanto impresos como electrónicos, a fin de fortalecer las actividades de formación del pensamiento filosófico. A continuación la Tabla 9.

Tabla 9

Categoría: Concepciones del Docente. Subcategoría: Expectativas del Docente no Cumplidas

Actor Social	Extracto Informativo	Extracto Informativo	Actor Social
ASA	Se debería lograr que mis estudiantes razonen, sean críticos, que cuestionen lo que están viviendo, y no se queden con la información, sino que consulten, indaguen investiguen, busquen argumentar sus participaciones, eso es el deber ser. Reconocemos que para	Es gratificante cuando mis estudiantes cuestionan lo que les enseño, cuando entienden lo que pasa en el mundo y buscan soluciones, luchan por un objetivo, trabajan en equipo. Lo que no es gratificante es ver simples observadores sin criterio, personas	ASB

	<p>lograr estos modos de aprender, se requiere esfuerzos, motivación, estrategias, mucha ejercitación en lo que se debe persistir a través de la práctica y a veces, esto no se cumple, y se lo designados a la falta de tiempo en el aula, el horario para esta signatura requiere más horas y mayor contacto docente-estudiante. (EXDOC, ASA, L: 148-157).</p> <p>Es gratificante que al final de cada curso poder hacer emerger estudiante que haya aprendido algo, necesario para su propia vida, que demuestra conocimiento, tenga facilidad de comprensión en la temática que se le ha dado, y la domine, es lo que se espera. (EXDOC, ASA, L: 190-194).</p> <p>Pienso que tener una investigación de campo, sería lo deseable, según la temática en el momento sería lo aplicado, una estrategia o una dinámica en aula de clases que nos permitiría aportar un mejor aprendizaje. Que el conocimiento sea más dinámico, a eso me quiero referir. (EXDOC, ASA, L: 320-324).</p>	<p>pasivas que sólo memorizan ideas, pero que no las llevan al ejercicio práctico de la reflexión y análisis. (EXDOC, ASB, L: 60-66).</p> <p>Hay que comunicarse con los otros profesores a ver qué opinan ellos, y entre todos, pues lleguemos a un consenso, eso también me llama la atención que las planificaciones son aisladas en la materia, cuando deberíamos reunirnos y estar comunicados permanentemente. (EXDOC, ASB, L: 159-163).</p>	
ASC	<p>En algún momento, creo que estamos haciendo algo bueno con este tipo de propuestas de cambios en los programas de aprendizajes, desde la educación, podemos hacerlo juntos y llevar a la sociedad en general, aspectos claves para aprender a pensar y analizar los hechos, tal como es el trasfondo del asunto de la filosofía en Bachillerato y allí el Estado debe apoyar todas estas transformaciones. (EXDOC, ASC, L: 93-99).</p> <p>Hay que hacer notar que en esta época del COVID-19, este tipo de estrategias se hacen indispensables por la cuestión del distanciamiento social y en esta oportunidad, pues la educación no se debe detener. Ya es hora que el Estado, se avoque a este tipo de tecnologías educativas, tan populares en el manejo de las comunidades en general. (EXDOC, ASC, L: 169-174).</p>	No se pronunció sobre esta subcategoría	EA(G1)
EB(G1)	No se pronunció sobre esta subcategoría	No se pronunció sobre esta subcategoría	EC(G1)

ED(G1)	No se pronunció sobre esta subcategoría	No se pronunció sobre esta subcategoría	EE(G1)
EB(G1)	No se pronunció sobre esta subcategoría	No se pronunció sobre esta subcategoría	EF(G1)
EA(G2)	No se pronunció sobre esta subcategoría	No se pronunció sobre esta subcategoría	EB(G2)
EC(G2)	No se pronunció sobre esta subcategoría	No se pronunció sobre esta subcategoría	ED(G2)
EE(G2)	No se pronunció sobre esta subcategoría	No se pronunció sobre esta subcategoría	EF(G2)

Interpretación y Argumentación Holística de la Triangulación, Respecto a la Categoría: Concepciones del Docente. Subcategoría: Expectativas del Docente no Cumplidas

En esta tabla 9, se observan expresiones percibidas por los profesores respecto a la categoría: concepciones del docente en el ámbito recurrente de la subcategoría emergente: expectativa del docente no cumplidas, que cobra interés en la búsqueda de formar críticamente a los participantes del curso de filosofía en la Unidad Educativa “El Carmen” del Cantón El Carmen Provincia de Manabí-Ecuador, con el fin de derivar los cambios que avancen hacia los modos de pensar y analizar de la filosofía, frente al manejo y abordaje de los problemas que circundan la realidad latinoamericana.

Esta perspectiva, según estudiaron Bahher *et al.* (2019) se debe reafirmar a partir de la formación docente que prevalece en el hacer de su didáctica en los aspectos que atañen a los contenidos de la filosofía, como ejercicio valioso de reflexión permanente y argumentaciones intencionadas hacia la práctica común de llevar este pensamiento a la realidad de las circunstancias problemáticas en el hacer efectivo del proceso del pensamiento crítico en los cursos de la filosofía, para que los profesores asuman el compromiso de situar su desarrollo pedagógico con énfasis en la constante preparación y reflexión de los nuevos elementos didácticos, para lograr los propósitos de los cursos, así como superar el filosofar, buscando la relación de la filosofía con la dinámica social interactiva de los estudiantes del Cantón objeto de estudio. Todo ello, con la finalidad de lograr las expectativas del desarrollo del

pensamiento lógico de los estudiantes y su aplicación a la solución de problemas vivenciales. En esencia la filosofía debe ser un aprendizaje para la vida, para el desarrollo permanente de la argumentación y el razonamiento teniendo como sustento la realidad.

Agregan además, los mencionados autores que “Esta situación, desafortunadamente distrae a los candidatos y a otros en la profesión docente desde el desarrollo de sus habilidades filosóficas críticas para responder a las necesidades epistémicas, morales y realidades políticas de la educación y la escolarización” (p. 1). Al revisar los elementos que subyacen en el entendimiento de esta cita, el investigador concuerda con los hechos mencionados debido a que se crean expectativas de igual modo, en el desarrollo cognoscitivo permanente que se ha de identificar con la preparación, actualización y sensibilización del docente en mejorar su ámbito de referencia disciplinar en el modo de enseñar, sus métodos, estrategias y herramientas para llegar con mayor facilidad a la concreción de los aprendizajes en esta etapa educativa. A continuación la Tabla 10.

Tabla 10

Categoría: Concepciones del Docente. Subcategoría: Aumentar la Carga Horaria de la Asignatura

Actor Social	Extracto Informativo	Extracto Informativo	Actor Social
ASA	Debería ser un poco más amplio, ocupar un poco más de espacio en la carga horaria en la asignatura de filosofía, por la importancia que tiene ha de estar en un engranaje con las demás asignaturas. Se le han cortado estos últimos años el espacio dentro el sistema educativo, existía horarios que se extendían hasta cuatro horas, en la actualidad solamente tenemos dos horas. (AUCHA, ASA, L: 266-272).	Una de las estrategias más utilizadas es el análisis de párrafos, y llevar temas de investigación para tratarlos en el aula, me gustaría cambiar dentro del currículo la disposición de tener más horas de filosofía. (AUCHA, ASB, L: 204-207).	ASB
ASC	El espíritu crítico, contribuye a que en el estudiante se vincule la pasión por buscar siempre la información, no quedarse con la mínima información de algunas asignaciones dadas, de lo que se desarrolla en el aula, porque el	No se pronunció sobre esta subcategoría	EA(G1)

	tiempo previsto en la carga horaria, debe ser mayor, por la exigencia en la discusión de ideas, sino ir más allá, con algo que es lo absoluto en cuanto a la voluntad. (AUCHA, ASC, L: 141-147). A pesar de todas estas bondades que debería ofrecer el estudio de la filosofía, pienso que la carga horaria curricular, no ofrece el seguimiento en todas estas cosas. (AUCHA, ASC, L: 236-238).		
EB(G1)	No se pronunció sobre esta subcategoría	No se pronunció sobre esta subcategoría	EC(G1)
ED(G1)	No se pronunció sobre esta subcategoría	No se pronunció sobre esta subcategoría	EE(G1)
EB(G1)	No se pronunció sobre esta subcategoría	No se pronunció sobre esta subcategoría	EF(G1)
EA(G2)	No se pronunció sobre esta subcategoría	No se pronunció sobre esta subcategoría	EB(G2)
EC(G2)	No se pronunció sobre esta subcategoría	No se pronunció sobre esta subcategoría	ED(G2)
EE(G2)	No se pronunció sobre esta subcategoría	No se pronunció sobre esta subcategoría	EF(G2)

Interpretación y Argumentación Holística de la Triangulación, Respecto a la Categoría: Concepciones del Docente. Subcategoría: Aumentar la Carga Horaria de la Asignatura

La triangulación alcanza en la información aportada por los docentes como actores sociales en esta categoría: concepciones del docente, respecto a la subcategoría emergente: aumentar la carga horaria de la asignatura, develó la necesidad de asegurar que el desarrollo de los contenidos de filosofía de Bachillerato vaya en concordancia con el uso efectivo del tiempo presencial de reunión en el aula. A tal efecto, estas condiciones donde se exige la consulta, el análisis, la discusión y reflexión, merecen modificar la disposición de tan pocas horas destinadas a esta área disciplinar de pensamiento crítico.

Los argumentos a este perfil concebido por los docentes, se fortalece según Wu (2015) en el representativo de la filosofía y la filosofización de la ciencia, actualmente considerada como un concepto diferente de lo que es hacer ciencia y la filosofía, como actividades propias del conocimiento humano general; lo que avala la

integración intrínseca en la conformación de bucles de realimentación dinámica que generan una práctica transformativa.

Por lo tanto, algunas instituciones fiscales comparten esta debilidad común, que influye en el buen desarrollo de la didáctica en la filosofía occidental contemporánea para poder comprender la transformación ontológica y epistemológica que ello implica en la esencia de los cambios cada vez más estrechos entre filosofía y ciencia; en tanto los requerimientos para comprender los contenidos del punto de vista cognitivo, deben ser complementados con situaciones lingüísticas que involucran aspectos estructurales relacionado con la resolución de problemas del entorno como intencionalidades que incorporan la reflexión filosófica en los nuevo discursos y visión del mundo de los actores sociales. A continuación la tabla 11.

Tabla 11

Categoría: Didáctica de la Filosofía. Subcategoría: Prioridad en el Uso del Internet

Actor Social	Extracto Informativo	Extracto Informativo	Actor Social
ASA	<p>...en cuanto al uso del internet que es indispensable, actualmente no hay estudiante, no hay profesor que no acuda al internet y se valga de éste para poder enseñar-aprender, las lecturas que pueda yo sacar y llevar hasta el aula, la utilización de ciertos videos y proyecciones en ciertos bloques de contenidos, los recomiendo como asignación. (PRUSIN, ASA, L: 54-60). ...esta comunicación ciertamente se da más que nada en las horas presenciales, cuando en este momento, por ejemplo de pandemia, la prioridad es el uso de internet con todos estos canales que posibilitarían el hacer efectivo del asesoramiento y la ejercitación en el pensamiento crítico. (PRUSIN, ASA, L: 135-140).</p>	<p>Lo primero es esencial, lo segundo les hace conocedores del tema a plantear en las clases para llevar información en equipos de discusión y los videos, aunque son una gran ayuda, porque les da una idea clara de lo que se imaginan, además que me ayuda a retroalimentar lo aprendido de manera dinámica, a veces se planifica pero no se llevan a cabo totalmente, debido a problemas con internet, con la falta de recursos electrónicos o teléfonos inteligentes que nos permitan interactuar en red. (PRUSIN, ASB, L: 25-33). ...por el problema que no cuentan con internet de forma permanente, son muy pocos los estudiantes que tienen esa facilidad y en consecuencia, esto es una limitación para que los demás participen activamente, o por lo menos se mantengan en contacto y comunicación antes de llegar a los grupos de discusión en el aula. (PRUSIN, ASB, L: 51-57).</p>	ASB

		...se requeriría implementar las tecnologías de información y comunicación (TIC) en estos momentos de pandemia, lo que se complementaría con aulas virtuales en algunos contenidos a desarrollar. (PRUSIN, ASB, L: 72-75).	
ASC	...ir más allá de los contenidos que se proponen, para ello; buscar, indagar, consultar a otros profesores y estudiosos de la filosofía, comunicarse a través de la Web, ver videos y artículos electrónicos, esto para no confiarse de dos o tres textos, sino siempre tratar de buscar más información, de esta manera, se puede expandir el acervo del conocimiento en los chicos. (PRUSIN, ASC, L: 60-66). ...cuando existe tanta desigualdad el enfoque de aprehender esta realidad en el aula, tiende a perderse los esfuerzos, sobre todo en estos momentos del COVID-19. (PRUSIN, ASC, L: 79-87). Todos estos elementos aunados a la condición de las herramientas tecnológicas faltantes, pues hace que los estudiantes sobre todo al iniciar la planificación se vean lentos en los aprendizajes que tiene que ver con el análisis y el pensamiento crítico. (PRUSIN, ASC, L: 291-295)	No se pronunció sobre esta subcategoría	EA(G1)
EB(G1)	...sí profe, usted nos dio su whatsApp, pero yo no tengo teléfono y cuando alguien me lo presta o no tiene datos o no hay internet, después de un tiempo se me pasan las ganas y sólo tengo chance de buscar lecturas. (PRUSIN, EB, G1, L: 121-124).	No se pronunció sobre esta subcategoría	EC(G1)
ED(G1)	No se pronunció sobre esta subcategoría	No se pronunció sobre esta subcategoría	EE(G1)
EB(G1)	No se pronunció sobre esta subcategoría	...si yo fuera el profesor de filosofía, mostrara cosas del tema en una computadora, porque así es más agradable estudiar y se le graba más a uno. (PRUSIN, EF, G1, L: 62-64).	EF(G1)
EA(G2)	No se pronunció sobre esta subcategoría	No se pronunció sobre esta subcategoría	EB(G2)
EC(G2)	No se pronunció sobre esta subcategoría	No se pronunció sobre esta subcategoría	ED(G2)

EE(G2)	...bueno, ahorita que estamos con el distanciamiento social, se puede buscar las cosas en Internet, solamente que algunos alumnos no tenemos computadora ni teléfono inteligente. (PRUSIN, EE, G2, L: 44-47).		EF(G2)
--------	---	--	--------

Interpretación y Argumentación Holística de la Triangulación, Respecto a la Categoría: Didáctica de la Filosofía. Subcategoría: Prioridad en el Uso del Internet

La tabla 11, inicia la triangulación de la información aportada por los actores sociales en el ámbito de la categoría: didáctica de la filosofía, concretamente; ante los significados que se identifican en la subcategoría: prioridad en el uso de Internet, la cual fue mencionada de manera recurrente, en la realidad de la Unidad Educativa “El Carmen” del Cantón El Carmen Provincia de Manabí-Ecuador. En este sentido, los extractos informativos priorizan la condición de los aprendizajes con el uso constante de Internet, para poder llevar la información en los equipos de difusión de manera amistosa, motivado a la utilización de videos que realimentan lo aprendido de manera dinámica y activan la participación de los estudiantes para la ejercitación del pensamiento crítico.

En este orden de ideas, la disertación de Buffington (2004) refleja que el análisis de contenido crítico que se puede conseguir publicado en Internet, sirve para desarrollar las habilidades de este tipo de pensamiento en los estudiantes, a fin de construir comunidades de aprendizajes en línea con las solicitudes del docente, lo que da la base para la investigación, el desarrollo de conexiones e intersubjetividades a través de la Web con apoyo de las escuelas fiscales. Para ello, se ha de enseñar a los estudiantes la búsqueda concreta de los múltiples sitios de Internet que puedan avalar de manera eficiente sus argumentos y rechazar información que no sea congruente con las solicitudes científicas.

Pienso como investigador y docente de filosofía en la institución del estudio, que la presencia de Internet es un aspecto significativo de interconexión, lo cual es potencialmente deseable para destacar objetos de estudios que son de controversia y

permiten a los estudiantes acceder a múltiples perspectivas relacionadas con los contenidos curriculares, en el acercamiento de interpretaciones y entendimientos complementarios para la construcción del conocimiento generado en entornos educativos socializados que ganan cada vez mayor popularidad, a un ritmo rápido y son entendidos en la idea de mejorar la didáctica de la filosofía en tiempos de transformaciones sociales, así como de crisis sanitaria y epidemiológica como consecuencia del COVID-19. A continuación la tabla 12.

Tabla 12

Categoría: Didáctica de la Filosofía. Subcategoría: Característica Curricular de la Asignatura Filosofía

Actor Social	Extracto Informativo	Extracto Informativo	Actor Social
ASA	<p>...Esta condición, muchas veces, se queda en las expectativas del docente, cuando detecta que sus estudiantes no alcanzan de manera eficaz lo esperado, por lo que es necesario revisarse desde el punto de vista de la didáctica, las estrategias empleadas, el seguimiento del currículo, recursos, para poder avanzar en la forma de aprender y enseñar esta asignatura. (CACUF, ASA, L: 115-118).</p> <p>Bueno, esta asignatura siempre me ha gustado, porque desarrolla el pensamiento crítico, el análisis, estudia diferentes formas de pensar, entonces me llamó la atención al entender que su práctica contribuye al crecimiento personal para tomar decisiones y una cosa lleva a la otra. (CACUF, ASA, L: 237-241).</p>	<p>La finalidad es que los estudiantes conozcan el pensamiento filosófico de Latinoamérica, la lucha de la justicia y libertad, que adapten estas ideas a sus necesidades y situación en la que viven. Que sean analistas y críticos de lo que ven y escuchan, reflexionen y busquen solución a los problemas que encuentran no sólo en los de carácter personal, comunitario, educativo sino en lo que corresponde a lo social en el mundo. Ser críticos y cuestionar todo lo que puedan percibir del mundo, que sean solidarios y partes de la solución a muchos problemas, no simples espectadores. (CACUF, ASB, L: 36-45).</p> <p>...imparto esa clase por necesidad de mi institución, porque además soy la especialidad de Ciencias Sociales y siento un gusto particular por sus contenidos, pero como le mencioné quiero identificar la didáctica más apropiada que cause el efecto esperado en los estudiantes: la reflexión permanente acerca de los problemas que están a su alrededor en la búsqueda de soluciones y alternativas. (CACUF, ASB, L: 106-112).</p> <p>Pienso que tiene demasiados temas para un año lectivo, en ocasiones, hay contenidos que no se pueden</p>	ASB

		<p>profundizar, dado que estamos en un nivel de Bachillerato, pero el programa lo exige, lo recomienda, aunque no esté de acuerdo por siempre, como te diría. (CACUF, ASB, L: 154-158).</p> <p>El gusto por esa área del pensamiento reflexivo, crítico, de llevar a mis estudiantes a razonar creados en una atmósfera de discusión y sentido de la vida para atraer soluciones y no problemas a la vida, es una estrategia que empleo en la didáctica de las Ciencias Sociales, de lo que me gradué, y se me dio la oportunidad académica en esta institución de administrar esta área y con gusto acepté. (CACUF, ASB, L: 192-198).</p>	
ASC	<p>Lo pertinente es que ellos adquieran los aprendizajes a través de la discusión. (CACUF, ASC, L: 27-28).</p> <p>Deben ser personas solidarias, personas interesadas en no solamente enriquecerse económicamente o adquieran un conocimiento poco aplicable en la vida en común, sino que deben explotar eso a la sociedad en la que vivimos y ayudar dinamizar su conocimiento para que este sirva en la comunidad o en la sociedad. (CACUF, ASC, L: 253-258).</p> <p>y a mí, particularmente, me interesa más el dominio del pensamiento crítico, el razonamiento a lo cual ellos, deben llegar en las mesas de discusión de los equipos conformados. (CACUF, ASC, L: 27-28).</p> <p>No, vivir una vida cuadrada, una vida tan plana en querer saber más por encima de los demás de manera egocéntrica, en querer sobresalir tapando las ideas de los compañeros, sino que busquen la solidaridad para entenderse mutuamente, a fin de poder comunicarse con aspectos reflexivos, y con ello se han de aprender los conocimientos del filosofar. (CACUF, ASC, L: 55-60).</p> <p>Lo que mayormente ha sucedido hasta ahora es que la dinámica transcurre de manera adversa en el sentido que sólo es dar información y esa información es la que tenemos que dar y punto, por eso en momentos atrás te expresaba</p>	<p>No se pronunció sobre esta subcategoría</p>	EA(G1)

	que debería haber un currículo flexible, innovador, integrador e interdisciplinario que podría cambiar. (CACUF, ASC, L: 116-121).		
EB(G1)	No se pronunció sobre esta subcategoría	...yo creo que eso hace falta, analizar bien, que cada uno exponga lo que entendió y entre todos, sacamos conclusiones. (CACUF, EC, G1, L: 69-71).	EC(G1)
ED(G1)	No se pronunció sobre esta subcategoría	No se pronunció sobre esta subcategoría	EE(G1)
EB(G1)	No se pronunció sobre esta subcategoría	No se pronunció sobre esta subcategoría	EF(G1)
EA(G2)		...la filosofía es importante para nosotros como seres pensantes que debemos analizar cosas para poder saber la mejor decisión y en el caso de esta condición, llegar a comprender con más información. (CACUF, EB, G2, L: 114-117)	EB(G2)
EC(G2)	No se pronunció sobre esta subcategoría	...es una forma de cuestionarme lo que aprendo y si vienen las dudas, pues seguir investigando, saber que opinan los demás del mismo tema y hasta llegar a una misma idea bien complementada. (CACUF, ED, G2, L: 103-106).	ED(G2)
EE(G2)	No se pronunció sobre esta subcategoría	No se pronunció sobre esta subcategoría	EF(G2)

Interpretación y Argumentación Holística de la Triangulación, Respecto a la Categoría: Didáctica de la Filosofía. Subcategoría: Característica Curricular de la Asignatura Filosofía

Los eventos coincidentes de los actores sociales respecto a la categoría: didáctica de la filosofía, en cuanto a la subcategoría emergente: característica curricular de la asignatura filosofía, se deja ver en la complementariedad de los extractos informativos que desde el punto de vista de las estrategias empleadas, abordan los aprendizajes de esta enseñanza, para que el estudiante alcance el pensamiento analítico, crítico y reflexivo, en función de buscar solución a los

problemas sociales, además que sean ciudadanos activos, no simples espectadores, de modo que el programa de filosofía en el nivel de Bachillerato, recomienda esta caracterización de la disciplina, en una atmósfera continua de discusión de ideas y debates formativos.

Por tanto, las decisiones en esta área del conocimiento han de reflejar una didáctica muy dinámica, de consulta e interacción previa; tal como lo mencionan Ornstein (1991) por el impacto que tienen los contenidos de la filosofía en este tipo de instituciones, lo que sugiere, tomar en cuenta la velocidad en los cambios exigibles en la reevaluación continua de los aprendizajes, los logros y la influencia que este tipo de formación, determina en gran medida las decisiones y alternativas para la formación de un estudiante crítico, participativo y consustanciado con los valores democráticos.

Al estar de acuerdo con estos planteamientos, el investigador considera que la filosofía de la didáctica y el currículo, deben proporcionar eventos significativos de organización en las aulas, para responder a los propósitos y características de la materia, en términos de aprendizajes, métodos y materiales, debido a que las amplias tareas y ejercicios prácticos, son experiencias y actividades que hacen énfasis en las realidades de la vida al tomar decisiones de naturaleza humana. A continuación la tabla 13.

Tabla 13

Categoría: Didáctica de la Filosofía. Subcategoría: Ensayar el Pensamiento Crítico

Actor Social	Extracto Informativo	Extracto Informativo	Actor Social
ASA	Trato de irlos introduciendo en escenarios propicios para discutir, reflexionar y adquirir el pensamiento crítico. ¡Claro! eso no se logra en un trimestre, es un ensayo constante, es la condición de darles participación, hacer que se esfuercen en consultar antes de venir al aula, para que puedan identificar situaciones teóricas inherentes al pensamiento filosófico. (ENPEC, ASA, L: 126-131).la didáctica debe ser crítica, de	Al tratar de lograr que los estudiantes se involucren con la búsqueda de información para llegar a consolidar el desarrollo del pensamiento lógico y crítico, se plantean ejercicios de búsqueda y consultas electrónicas que no se llegan a cristalizar en muchos casos, Ensayar el Pensamiento crítico. (ENPEC, ASB, L: 47-51). ...allí cobra relevancia el seguimiento de una didáctica innovadora con aplicación de modo que se lleguen a	ASB

	<p>cierta manera yo nunca le doy probabilidad al conocimiento, siempre los dejo con una duda a lo posterior y les impulso a que ellos consulten más. (ENPEC, ASA, L: 160-163).</p> <p>...se trata de memorizar los contenidos y luego repetirlos que es lo que estamos haciendo y solicitando como parte de la clase, se trata más bien, de hacer frente a los problemas con un llamado de atención crítica a las circunstancias o problemas que nos rodean en la búsqueda de soluciones viables, eso es parte de no hacer aburrido el momento de la clase, la didáctica le da el entretenimiento, prontitud a la facilidad que pueda ser llamativa. (ENPEC, ASA, L: 179-187).</p> <p>El pensamiento crítico lleva a los estudiantes y a nosotros los que estudiamos también, a no confiar en nadie y a todo encontrarle el detalle que nos lleve a conocer más, saber más. Por eso se debe ensayar esta condición y característica de la asignatura para ajustar nuestras formas de abordar los problemas y ello ha de resaltarse en la didáctica de la filosofía. El ser crítico proactivo hace que nosotros desestimemos del conocimiento y vayamos siempre más allá está a mi lado directo a la filosofía. (ENPEC, ASA, L: 325-333).</p>	<p>conformar estudiantes reflexivos, críticos que puedan contribuir en el diario vivir. (ENPEC, ASB, L: 75-78).</p> <p>En cuanto al pensamiento crítico como una cualidad que todo ser humano debe poseer, pienso que se debe conocer que no se trata de criticar, que es una debilidad creada en ese aprendizaje, pasando por encima de los derechos y las libertades de los demás, sino que se debe tener propia la forma de pensar y aceptar que el mundo nos hace cambiar nuestras ideas y deben ser para bien. (ENPEC, ASB, L: 208-214).</p>	
ASC	<p>...en este tipo de planificación, dada la libertad de cátedra, cada docente aplica diferentes estrategias, porque más que todo, entiendo que lo estimado es alcanzar el desarrollo de los objetivos del programa. (ENPEC, ASC, L: 22-24).</p> <p>...pienso que en este nivel de Bachillerato la didáctica de la filosofía se debe basar en el razonamiento por parte de los estudiantes y para ello, le ofrecemos estrategias, métodos y procesos de aprendizaje que les permita enfocarse en lo que es el pensamiento crítico como base significativa que agrega valor a la forma de atreverse a pensar distinto. (ENPEC, ASC, L: 49-54).</p> <p>...desde el Bachillerato es una buena oportunidad para que los estudiantes se</p>	<p>No se pronunció sobre esta subcategoría</p>	EA(G1)

	<p>adentren en este mundo del filosofar, del pensamiento crítico. (ENPEC, ASC, L: 85-87).</p> <p>El razonamiento crítico, la expresión crítica, pone en el panorama del estudiante una puerta abierta e innovadora en la creación de nuevos referentes en el modo de pensar que lleva a muchos caminos, que le abre ofertas de conocer, aprender a pensar y satisfacer su curiosidad con nuevas propuestas. (ENPEC, ASC, L: 148-152).</p> <p>El programa ofrece espacios académicos en los que se podría desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes, a fin que ellos cuando egresen de la institución apliquen estos conocimientos y experiencias al emitir juicios con pensamiento crítico. (ENPEC, ASC, L: 223-227).</p> <p>Siempre vamos a estar trabajando con los estudiantes y padres de familia, en mi caso particular, siempre trato de solucionar situaciones que, todo vaya por un camino sano y en pro del beneficio del estudiante, sobre todo. (ENPEC, ASC, L: 279-282).</p>		
EB(G1)	No se pronunció sobre esta subcategoría	No se pronunció sobre esta subcategoría	EC(G1)
ED(G1)	...sí, las ideas tienen muchas formas de analizar, a lo que no estamos acostumbrados y por eso, se tarda más en llegar al conocimiento. (ENPEC, ED, G1, L: 103-105).	Si existe el deseo de expresar lo que yo pienso, pero a veces, no he entendido lo que consulté. (ENPEC, EF, G1, L: 47-48).	EE(G1)
EB(G1)	...yo tengo un primo en la otra sección y vamos iguales en los temas, pero a ellos les mandan es un trabajo escrito y a nosotros discusión en clase. (ENPEC, EE, G1, L: 78-80).	No se pronunció sobre esta subcategoría	EF(G1)
EA(G2)	...si usted nos ha dicho siempre que esta materia nos ayudará a desenvolvernos mejor en la vida, tener dudas es bueno, porque eso nos lleva a investigar, consultar y analizar mejor las cosas. (ENPEC, EA, G2, L: 97-100).	...nos ayuda a pensar y analizar problemas, lo cual es difícil, ya que pocas veces hacemos lo mismo en las demás materias. (ENPEC, EB, G2, L: 12-13).	EB(G2)
EC(G2)	No se pronunció sobre esta subcategoría	...para desarrollar los temas, lo haría como el profesor, mandar tareas de lecturas y después que cada quien participe en la discusión. (ENPEC, ED, G2, L: 19-20). ...en ocasiones, nos ha dicho que esta	ED(G2)

		clase de filosofía sirven para aprender a razonar, yo creo que esa es la parte más difícil porque no estamos acostumbrados en otras materias, al análisis de las cosas para llevarlo a cosas más sencillas, para eso hay que hacer muchos ejercicios y así uno va acostumbrándose y saber que los temas son para analizar no grabarse todo, sino lo que nos queda y si no entendemos bien algo, buscar ayuda con el profesor o con otros compañeros que estén más adelantados. (ENPEC, ED, G2, L: 88-96). ...cuando toca intervenir me pongo muy nervioso porque no estamos acostumbrados. (ENPEC, ED, G2, L: 93-20)	
EE(G2)	No se pronunció sobre esta subcategoría	No se pronunció sobre esta subcategoría	EF(G2)

Interpretación y Argumentación Holística de la Triangulación, Respecto a la Categoría: Didáctica de la Filosofía. Subcategoría: Ensayar el Pensamiento Crítico

Una vez más, la insistencia de los actores sociales para dejar claro la importancia de la didáctica de la filosofía, al considerar esta subcategoría relacionada con: ensayar el pensamiento crítico, se hace presente en la complementariedad de significados triangulados. De allí que la introducción en este mundo de habilidades para el estudiante en un espacio de acción mental reflexivo, participativo y dinámico dadas las situaciones de consultas permanentes para consolidar el pensamiento lógico y crítico, se plantea a través de ejercicios de aplicación, lo cual cobra interés en el seguimiento de una didáctica innovadora, con el uso de materiales electrónicos, a fin de crear la fortaleza del aprendizaje, en el marco de creación del conocimiento que añaden actividades de valor en el abordaje de problemas sociales, dentro de una amplitud de estrategias que cada docente selecciona, en función del panorama abierto de los modos de pensar y caminos a construir.

Los argumentos de apoyo a lo mencionado, guarda relación con los planteamientos de Huber, & Kuncel (2016) y Rodríguez (2020) cuando se asume desde la educación y los educadores, la necesidad de fortalecer en los estudiantes, el pensamiento crítico como una habilidad esencial, pero no está claro con qué eficacia se enseña desde las instituciones fiscales hasta la universidad, por ello; se trata de disposiciones actitudinales que se retoman en la didáctica de la filosofía, con el fin de mejorar a largo plazo, las experiencias de análisis en el marco de contenidos curriculares que producen ganancias incrementales en el desenvolvimiento de los estudiantes, lo que representa a su vez, un activo para su desempeño ciudadano.

Al entender como investigador, que esta asignatura de filosofía en el Bachillerato, representa un escenario ideal para activar la fuerza de nuevos razonamientos reforzados en conocimientos filosóficos, entonces se puede decir que los cambios requeridos en la didáctica van a ejercer un componente crucial de la educación general respaldada con las estrategias implicadas para la enseñanza del pensamiento crítico, como el objetivo más importante de la educación que tiene por finalidad la formación de un ciudadano con valores y principios democráticos que se desarrollan en la asignatura de filosofía. A continuación la Tabla 14.

Tabla 14

Categoría: Procesos de Aprendizaje. Subcategoría: Estrategia Utilizada no Alcanza el Aprendizaje

Actor Social	Extracto Informativo	Extracto Informativo	Actor Social
ASA	...les falta ejercitar el análisis para que esta estrategia sea efectiva en el aprendizaje. Es cuestión de recursos que nos hacen falta, saber la efectividad en la utilización de métodos, pienso que hay que focalizar la ejemplificación con mayor intensidad en lo que ellos pueden ver a su alrededor. (ESAPRE, ASA, L: 31-36).	...que nos ayuden más a entender, pero de otra forma más fácil. (ESAPRE, EB, G1, L: 144-145). Por eso, debemos darles mayor participación, herramientas de búsqueda y oportunidades para que los estudiantes puedan discutir y afianzar la argumentación, el análisis en el tema de filosofar, ya que la estrategia empleada no alcanza la efectividad deseada. Esta materia es muy importante para reflexionar y asimilar esos hechos. (ESAPRE, ASB, L: 173-178). El docente debe ser una guía para el estudiante, ayudarlo a entender lo que	ASB

		ocurre y no infundir su propio criterio entre ellos. Tenemos las expectativas como docentes de filosofía y es lo esperado del programa, que el estudiante debe ser flexible ante los cambios e ideas nuevas, expresar lo que piensa y eso no se logra de un día para otro. (ESAPRE, ASB, L: 215-220).	
ASC	...pienso que la condición didáctica en cuanto a métodos, procesos y estrategias que se implican en la enseñanza-aprendizaje de la filosofía, es vinculante con el grado de efectividad en lo planteado por el docente para cumplir con los objetivos del programa de Bachillerato. Es decir debe haber una concordancia entre las estrategias implementadas y el alcance del aprendizaje para que se observe efectividad de las mismas. (ESAPRE, ASC, L: 155-162).	Sí, estoy de acuerdo, porque muchas veces, nadie me ayuda en los temas, yo leo y leo pero no se me graba, quiero preguntar para entender; por eso digo que el profesor debe explicar muy bien, esforzarnos más. (ESAPRE, EA G1, L: 56-59).	EA(G1)
EB(G1)	..que nos ayuden más a entender, pero de otra forma más fácil. (ESAPRE, EB, G1, L: 144-145).	No se pronunció sobre esta subcategoría	EC(G1)
ED(G1)	No se pronunció sobre esta subcategoría	Eso tarda más para cuando nos toca participar, son muchos puntos y no nos da el tiempo. (ESAPRE, EE, G2, L: 48-50).	EE(G1)
EB(G1)	No se pronunció sobre esta subcategoría	No se pronunció sobre esta subcategoría	EF(G1)
EA(G2)	No se pronunció sobre esta subcategoría	No se pronunció sobre esta subcategoría	EB(G2)
EC(G2)	No se pronunció sobre esta subcategoría	No se pronunció sobre esta subcategoría	ED(G2)
EE(G2)	No se pronunció sobre esta subcategoría	No se pronunció sobre esta subcategoría	EF(G2)

Interpretación y Argumentación Holística de la Triangulación, Respecto a la Categoría: Procesos de Aprendizaje. Subcategoría: Estrategia Utilizada no Alcanza el Aprendizaje

En esta tabla 14, se presentan los trozos discursivos develados en la Categoría: Procesos de Aprendizaje, a partir de las percepciones de los actores sociales, respecto a la subcategoría emergente: Estrategia Utilizada no Alcanza el Aprendizaje, dando a interpretar que la efectividad del proceso enseñanza-aprendizaje es limitado debido a

que las estrategias implementadas no cumplen con las expectativas curriculares en el Bachillerato, esto para ejercitar el análisis, adaptarse a los métodos y ejercer la participación efectiva en la búsqueda de reflexionar y asimilar contenidos al llevarlo al ejercicio práctico de una manera flexible en la disponibilidad de los cambios del pensamiento lineal, cuadrado, memorístico, al reflexivo y crítico.

De acuerdo con Al-Hashim (2019) y Rodríguez (2020) el pensamiento crítico se desarrolla con la enseñanza de los contenidos vinculados a la realidad y vivencias de los estudiantes, lo cual es una necesidad en las actividades y procesos planificados en la didáctica de la filosofía, lo que significa que los docentes deben asumir habilidades, destrezas y capacidades sensibles y pedagógicas para enseñar y promover el análisis de contenidos a través de estrategias innovadoras, activadoras de la motivación para interpretar y comprender dentro del hecho de filosofar problémicos de la realidad social, que incumbe una redefinición de los factores, elementos, dispositivos, materiales y equipos para implementar una enseñanza acorde con la situación contemporánea trasladada a través del pensamiento filosófico en el marco de la educación fiscal.

Al considerar estos razonamientos, pienso como investigador que el hecho de asumir el meta aprendizaje, en cuanto aprender a pensar, para involucrar a los estudiantes en el pensamiento crítico como estrategia didáctica, debe partir del hecho de entender que los educadores al abordar desde su propia ontología, el sentir impostergable de nuevas capacidades pedagógicas puestas en prácticas como objetivo fundamental en el área de la enseñanza de la filosofía, estriba en la condición organizativa de un conjunto de planificaciones conjuntas en toda el área o disciplina de este conocimiento, para enfatizar los aprendizajes esperados, no sólo desde el punto de vista de los profesores, sino también de los involucrados en el hecho pedagógico, más allá de los recursos disponibles que permitan desarrollar los cambios solicitados en el diseño curricular. A continuación la Tablam15.

Tabla 15

Categoría: Procesos de Aprendizaje. Subcategoría: Razonamiento, Discusión, Argumentación, Reflexión

Actor Social	Extracto Informativo	Extracto Informativo	Actor Social
ASA	Razonamiento, discusión, argumentación, reflexión ...debe estar conectada en todas las asignaturas para que la forma de enseñar y aprender vaya en línea con el razonamiento, la discusión, argumentación y reflexión. (RDAR, ASA, L: 177-179).	Me gusta motivar a la investigación y búsqueda de la verdad. Bueno, tengo que reconocer que para eso hay ciertas barreras, porque estos estudiantes de Bachillerato no acostumbran al análisis en cada una de las asignaturas y esto debe ser parte de estrategias permanentes que procuren la reflexión. (RDAR, ASB, L: 86-90).	ASB
ASC	Pero yo no creo, y no es que quiera ser negativo, que eso se logra en el corto plazo, porque es parte de un seguimiento en la dinámica de la misma didáctica que emplea el docente en otras materias, para que no sólo se encuentre en los contenidos o temas de esta materia de filosofía, sino que ellos (los estudiantes) sientan que la reflexión y el análisis es parte de la vida misma del ser humano. (RDAR, ASC, L: 109-115). La didáctica debe ser de análisis crítico en sus contenidos propios para la discusión y reflexión. (RDAR, ASC, L: 177-178).	No se pronunció sobre esta subcategoría	EA(G1)
EB(G1)	No se pronunció sobre esta subcategoría	No se pronunció sobre esta subcategoría	EC(G1)
ED(G1)	No se pronunció sobre esta subcategoría		EE(G1)
EB(G1)	No se pronunció sobre esta subcategoría	No se pronunció sobre esta subcategoría	EF(G1)
EA(G2)	No se pronunció sobre esta subcategoría	No se pronunció sobre esta subcategoría	EB(G2)
EC(G2)	No se pronunció sobre esta subcategoría	...que todos los alumnos aporten en esa idea y cada quien dice lo que entendió para que al final lleguemos a un concepto propio. (RDAR, ED, G2, L: 109-111).	ED(G2)
EE(G2)	No se pronunció sobre esta subcategoría	No se pronunció sobre esta subcategoría	EF(G2)

Interpretación y Argumentación Holística de la Triangulación, Respecto a la Categoría: Procesos de Aprendizaje. Subcategoría: Razonamiento, Discusión, Argumentación, Reflexión

El enfoque que mayormente domina en las descripciones de los actores sociales en esta categoría: proceso de aprendizaje, respecto a la subcategoría razonamiento, discusión, argumentación, reflexión, prolifera en sus percepciones, toda vez que destacan las actividades del aprender a conocer y ser, a través de este tipo de estrategias, ayudan al pensamiento crítico, pero que deberían mantenerse en las otras áreas del conocimiento y no únicamente en esta disciplina de la filosofía, porque son parte del crecimiento y formación del ser humano.

En este orden de ideas, los señalamientos de Novaes (2021) que llevan a liderar la argumentación como parte de la cotidianidad de afirmaciones y prácticas motivadoras del pensamiento crítico en la formación de los estudiantes, es un aval representativo en todas las áreas del conocimiento. Con el aprendizaje de los contenidos del programa de filosofía se pueden lograr los argumentos que se relacionan ampliamente con la vida social, porque se trata de una estructura simbólica compleja de cada una de las partes conocidas como premisas que ofrecen el apoyo a la reflexión conclusiva.

Al estar de acuerdo con estos planteamientos, el investigador considera importante resaltar sobre la base nuevas proposiciones didácticas en la enseñanza en la filosofía de Bachillerato, los términos implícitos para que en todas las áreas y disciplinas curriculares se desarrollen estrategias que garanticen el fomento del pensamiento crítico vinculado con la dinámica de los problemas y experiencias de los protagonistas del proceso de aprendizaje. A continuación la tabla 16.

Tabla 16

Categoría: Procesos de Aprendizaje. Subcategoría: Poca Motivación del Proceso Enseñanza-Aprendizaje

Actor Social	Extracto Informativo	Extracto Informativo	Actor Social
ASA	Las estrategias que aplico, la utilización de proyección de videos, trato que cada clase no sea similar y que se enfoque el método de acuerdo con los estilos de aprendizajes. A veces quiero ajustar, innovar, ser más flexible con las necesidades de los estudiantes pero me quedo corto, porque no hay la disponibilidad de recursos o el mismo	Es un reto mantener a los estudiantes motivados por estas clases. (MOTEA, ASB, L: 8-9).	ASB

	grupo de estudiantes están desmotivados para participar y eso desgana seguir buscando avanzar en la didáctica, por lo que los pequeños pasos que se han adelantado, se estancan nuevamente. (MOTEA, ASA, L: 228-236)		
ASC	...cuando ellos tengan además de la disposición y motivación para hacerlos... (MOTEA, ASC, L: 133-134). ...pero entiendo que si las estrategias empleadas son atractivas y generaran esa motivación por seguir indagando, por investigar e más allá de lo que se frece en el aula, como parte de una cultura educativa en todas las asignaturas e incluso desde niveles anteriores, pues entonces pudieran enriquecer el conocimiento. (MOTEA, ASC, L: 190-195).	No se pronunció sobre esta subcategoría	EA(G1)
EB(G1)	No se pronunció sobre esta subcategoría	...algunas clases me siento un poco triste y casi no entiendo, porque el tema es difícil en su presentación, entonces me da cansancio solamente escuchar. (MOTEA, EC, G1, L: 38-40).	EC(G1)
ED(G1)	No se pronunció sobre esta subcategoría		EE(G1)
EB(G1)	No se pronunció sobre esta subcategoría	...yo creo que tengo que tener muchas ganas... (MOTEA, EF, G1, L: 52).	EF(G1)
EA(G2)	No se pronunció sobre esta subcategoría	No se pronunció sobre esta subcategoría	EB(G2)
EC(G2)	No se pronunció sobre esta subcategoría		ED(G2)
EE(G2)	No se pronunció sobre esta subcategoría	No se pronunció sobre esta subcategoría	EF(G2)

Interpretación y Argumentación Holística de la Triangulación, Respecto a la Categoría: Procesos de Aprendizaje. Subcategoría: Poca Motivación del Proceso Enseñanza-Aprendizaje

La tabla 16, muestra los extractos informativos derivados del discurso de los actores sociales, en cuanto a la categoría: procesos de aprendizaje, en la significación de la subcategoría: poca motivación del proceso enseñanza-aprendizaje, que describe los requerimientos y el mundo innovador de nuevos estilos de enseñanza, siguiendo la

fuente enriquecida de los recursos tecnológicos y materiales multimedia, que suelen ser más atrayentes y motivadores en la didáctica de la filosofía de Bachillerato.

En los términos expresados por Díaz *et al.* (2022) esta condición en los procesos de aprendizaje, provoca un modelo de desarrollo de la capacidad de adaptación de los estudiantes a través de la motivación, pedagogía digital y autonomía que registran la adaptabilidad a la plataforma Google, mostrando interés al navegar en el umbral de la información con mayor satisfacción y flexibilidad en línea, al percibir la utilidad de esta herramienta en la consecución de información, productos de investigaciones y socialización de saberes, como espacios adecuados habilitados en la configuración de los objetivos curriculares.

Lo interesante de todos estos aspectos, que avalo como investigador, sobre todo en estos momentos de la pandemia del COVID-19, a fin de avanzar en este tipo de proceso de aprendizaje y enseñanza, adecuados a la comunidad educativa para favorecer los diferentes elementos, factores y circunstancias que benefician la adaptabilidad al aprendizaje autorregulado, dentro de un diseño pedagógico que sostiene la idea central de superar la presencialidad, dado los requerimientos del cumplimiento de los objetivos curriculares. Es hora de reemplazar las viejas rutinas improductivas del aprendizaje memorístico sin tomar en cuenta la realidad circundante, por didácticas más activistas que dinamicen la inteligencia de los estudiantes y cree en ellos actitudes, así como hábitos fundamentales para la vida en la sociedad de la gestión del conocimiento y las tecnologías de la información y comunicación. A continuación la Tabla 17.

Tabla 17

Categoría: Opinión del Estudiante. Subcategoría: Falta de Material de Lecturas

Actor Social	Extracto Informativo	Extracto Informativo	Actor Social
ASA	No se pronunció sobre esta subcategoría	No se pronunció sobre esta subcategoría	ASB
ASC	No se pronunció sobre esta subcategoría	Estoy tenso cuando no he conseguido el material solicitado. (FAML, EA, G1, L: 33-34).	EA(G1)
EB(G1)	No se pronunció sobre esta	No se pronunció sobre esta	EC(G1)

	subcategoría	subcategoría	
ED(G1)	...Esta materia sirve para poder seguir los estudios y me gustan las lecturas recomendadas, pero a veces no cumplo fielmente las consultas, porque los libros son escasos y vivo un poco alejado de la institución. (FAML, ED, G1, L: 21-24).	...a través de lecturas. Cuando yo busco las tareas en los libros y me aprendo de qué se trata, puedo participar sin miedo, pero cuando no consigo suficiente materia de lectura. (FAML, EE, G1, L: 91-93).	EE(G1)
EB(G1)	No se pronunció sobre esta subcategoría	No se pronunció sobre esta subcategoría	EF(G1)
EA(G2)	No se pronunció sobre esta subcategoría	...la filosofía necesita mucho estudio, mucha lectura y se deben tener bastantes textos para que cada uno pueda leer antes de poner la estrategia de la discusión. (FAML, EB, G2, L: 124-126).	EB(G2)
EC(G2)	No se pronunció sobre esta subcategoría	No se pronunció sobre esta subcategoría	ED(G2)
EE(G2)	No se pronunció sobre esta subcategoría	...pero que haya tiempo suficiente para el uso de los textos de la biblioteca, porque hay que ir de primero en eso, sino no hay más libros, ya que todos los alumnos los están usando. (FAML, EF, G2, L: 40-43). ...para desarrollar los temas, lo haría como el profesor, mandar tareas de lecturas y después que cada quien participe en la discusión. (FAML, EF, G2, L: 55-57).	EF(G2)

Interpretación y Argumentación Holística de la Triangulación, Respecto a la Categoría: Opinión del Estudiante. Subcategoría: Falta de Material de Lecturas

En esta tabla 17, se observan los trozos discursivos expresados por los actores sociales en la categoría: opinión del estudiante y subcategoría: falta de material de lectura, lo cual de manera recurrente, fue develado en el grupo de discusión 1 (G1) y grupo de discusión 2 (G2), donde insisten en la preocupación de la falta de material de lecturas para reforzar el análisis de los contenidos que solicita el docente de filosofía en Bachillerato, esto determina la participación, así como la preparación del material de manera previa y suficiente, en el ejercicio de la argumentación de los temas tratados.

En este sentido, se refuerza lo antes expresado en los términos que señala Almutairi (2018) al evidenciar la condición que afecta como problemas comunes de

lectura en los estudiantes e imparten una negativa comprensión en las actividades de aprendizaje a través de la estrategia de búsquedas efectivas que han de activar todo el tiempo con este recurso de preparación del material de análisis, dado los beneficios en las experiencias de consultas para la discusión, el trabajo cooperativo y la eficacia del autoaprendizaje. Por lo tanto, uno de los reforzamientos que debe dominar esta estrategia de enseñanza de la filosofía es la motivación a la lectura comprensiva, teniendo la posibilidad efectiva de la búsqueda de la información, videos ilustrativos, demostraciones .etc.

El investigador considera de interés, los significados atribuidos por los propios estudiantes a esta subcategoría que exige a la misma institucionalidad proporcionar los recursos apropiados para llevar a cabo la efectividad de esta estrategia, en el desarrollo y efectividad de las experiencias de discusión en el aula y el seguimiento de la indagación en actividades similares en todas las áreas, promoviendo como política institucional el hábito de la lectura, el análisis y la comprensión, como fuente de beneficios, frente a las debilidades que limitan el desarrollo de estas habilidades de pensamiento, al abordar problemas de aprendizaje. A continuación la Tabla 18.

Tabla 18

Categoría: Opinión del Estudiante. Subcategoría: Necesidad de Mayor Participación

Actor Social	Extracto Informativo	Extracto Informativo	Actor Social
ASA	No se pronunció sobre esta subcategoría	No se pronunció sobre esta subcategoría	ASB
ASC	No se pronunció sobre esta subcategoría	...con mucho movimiento, siento que tengo que participar más. (NECMP, EA, G1, L: 32-33).	EA(G1)
EB(G1)	...en el tema de la mitología griega, no pude participar bien, tuve que mantenerme un poco tranquilo en clase y escuchar. (NECMP, EB, G1, L: 35-37).	No se pronunció sobre esta subcategoría	EC(G1)
ED(G1)	...Esta materia sirve para poder seguir los estudios y me gustan las lecturas recomendadas, pero a veces no cumplo fielmente las consultas, porque los libros son escasos y vivo un poco alejado de la institución. (FAML, ED, G1, L: 21-24).	...me quedo quieta en clase y escucho a los demás, de esa forma también puedo aprender, lo malo es que si alguno comete errores, pues yo me quedo igual. (NECMP, EE, G1, L: 94-96). ...que podamos hacer un debate de los temas de filosofía con mayor	EE(G1)

		participación de los alumnos. (NECMP, EE, G1, L: 142-143).	
EB(G1)	No se pronunció sobre esta subcategoría	No se pronunció sobre esta subcategoría	EF(G1)
EA(G2)	...los alumnos tenemos que ser más activos en esta materia, de otra forma, no la podemos entender. (NECMP, EA, G2, L: 130-131).	...la filosofía necesita mucho estudio, mucha lectura y se deben tener bastantes textos para que cada uno pueda leer antes de poner la estrategia de la discusión. (FAML, EB, G2, L: 124-126).	EB(G2)
EC(G2)	No se pronunció sobre esta subcategoría	No se pronunció sobre esta subcategoría	ED(G2)
EE(G2)	...a mí me ayuda a investigar los temas para aprendérmelos y poder participar en clase. (NECMP, EE, G2, L: 15-16). ...la materia de filosofía ayuda a cada uno de nosotros a compartir ideas, pero cuando no se ha podido consultar los objetivos, uno queda fuera de la participación y le quedan dudas, a veces no tenemos seguridad que un análisis está bien o mal. (NECMP, EE, G2, L: 21-25).	...que sean más activos los alumnos buscando diversidad de consultas... (NECMP, EF, G2, L: 39-40).	EF(G2)

Interpretación y Argumentación Holística de la Triangulación, Respecto a la Categoría: Opinión del Estudiante. Subcategoría: Necesidad de Mayor Participación

La tabla 18, igualmente en la categoría: opinión del estudiante, respecto a la subcategoría emergente: necesidad de mayor participación, deja ver las prioridades para asimilar el contenido de la filosofía de Bachillerato, en los términos que apuestan a las mayores consultas en la educación fiscal, de un material bibliográfico que está muy alejado del apoyo institucional, por lo tanto, los estudiantes alcanzan la dinámica de intervención deficiente y limitada en sus aportes como estrategia de aprendizaje en los escenarios didácticos de discusión en clase.

Al respecto Peters *et al.* (2016) argumenta que el desarrollo de un enfoque filosófico, frente a una serie de cambios en la didáctica de la enseñanza de la filosofía bajo un sistema de innovaciones tecnológicas digitales, fundamentan la interactividad, socialización y colaboración de forma mediática en la comunicación remarcable, en cuanto a la revisión de pares, temáticas diversas de los contenidos dadas las conexiones para el desarrollo del conocimiento, basándose en el

autoaprendizaje sobre las publicaciones que se despliegan en la condición global emergente, al reflejar espacios de colaboración en la revolución global de las tecnologías de la información y comunicación.

El investigador considera importante esta estrategia para la enseñanza de la filosofía en Bachillerato, en esta era de la digitalización del conocimiento y la comunicación virtual, en el marco de la pandemia del COVID-19, que permite a la academia la transformación del proceso de aprendizaje, la innovación, invención y ajustes a la dinámica de la realidad tecnológica, de acuerdo con el acceso a diferentes fuentes de información que ayudan al análisis y comprensión de los contenidos en los procesos relacionados con la construcción del conocimiento y las actividades de apoyo entre pares, que se requieren para la producción efectiva, a través del libre acceso a la información con un amplio panorama editorial dinámico encontrado en cada búsqueda.

A continuación la Tabla 19.

Tabla 19

Categoría: Opinión del Estudiante. Subcategoría: Crear Conceptos Propios

Actor Social	Extracto Informativo	Extracto Informativo	Actor Social
ASA	No se pronunció sobre esta subcategoría	No se pronunció sobre esta subcategoría	ASB
ASC	No se pronunció sobre esta subcategoría	No se pronunció sobre esta subcategoría	EA(G1)
EB(G1)	No se pronunció sobre esta subcategoría	No se pronunció sobre esta subcategoría	EC(G1)
ED(G1)	No se pronunció sobre esta subcategoría	No se pronunció sobre esta subcategoría	EE(G1)
EB(G1)	No se pronunció sobre esta subcategoría	No se pronunció sobre esta subcategoría	EF(G1)
EA(G2)	Cuando estudio filosofía me gusta conocer un concepto y ajustarlo diferente con mi propia forma de pensar. (CRCP, EA, G2, L: 101-102). ...que todos los temas deben ser consultados y asumir nuestros propios conceptos al tener suficiente información, uno escoge la que más entendió y de todo lo que hemos dicho, o de otra cosa. (CRCP, EA, G2, L: 120-123).	...la filosofía necesita mucho estudio, mucha lectura y se deben tener bastantes textos para que cada uno pueda leer antes de poner la estrategia de la discusión. (FAML, EB, G2, L: 124-126).	EB(G2)
EC(G2)	No se pronunció sobre esta subcategoría	...Sí, que las ideas de la filosofía sean	ED(G2)

	subcategoría	más reales, con nuestros propios ejemplos. (CRCP, ED, G2, L: 140-141).	
EE(G2)	No se pronunció sobre esta subcategoría	...complementar con lo que han consultado otros grupos y hacerse su propio concepto es la forma de aprender más fácil. (CRCP. EF, G2, L: 139-141).	EF(G2)

Interpretación y Argumentación Holística de la Triangulación, Respecto a la Categoría: Opinión del Estudiante. Subcategoría: Crear Conceptos Propios

La perspectiva significativa que describen los actores sociales en la categoría: opinión del estudiante, respecto a la subcategoría emergente: crear conceptos propios, aborda una singularidad de hechos de interés al destacar la necesidad de mejorar la didáctica de la filosofía de Bachillerato en las escuelas fiscales, una vez que se comprenda que las estrategias aplicadas, deben valorarse desde el punto de vista de los recursos, comunidades de aprendizajes entre iguales y espacios adecuados que ofrezcan la complementariedad y disponibilidad en el desarrollo de los objetivos de aprendizaje.

Por lo tanto, se asumen los argumentos de Leng (2020) en cuanto a las investigaciones fundadas que caracterizan a los estudiantes de secundaria para afianzar el abordaje de la problemática adaptada a sus realidades en los acuerdos de aprendizaje, con el fin de mejorar su compromiso en el impacto de la investigación y consulta al focalizar los aspectos medulares en el desarrollo de los contenidos, a fin de implementar el pensamiento crítico como fuente de motivación e inspiración que involucra las múltiples formas de recopilar la información, y transformarla en conocimiento, a través de conceptos propios en los debates y grupos focales que desarrollan una mayor comprensión de los contextos abstractos de la filosofía.

En este mismo orden de ideas, el investigador siente que el desarrollo de la didáctica actual, requiere una mayor profundización, sensibilización e innovación de las estrategias, métodos y recursos para lograr condiciones y prácticas creativas en el aula, en el sentido de promover de manera positiva, el autoaprendizaje y el desarrollo de un marco conceptual participativo, al potenciar la seguridad en la creación de

conceptos propios, en tanto se alcancen ideas y conexiones con las manifestaciones de los contenidos desarrollados en el aula. El docente no puede asumir una didáctica con un proceso de aprendizaje rígido e invariable, debe orientarse con estrategias didácticas flexibles y ajustables a todas las sorpresas, avances y retrocesos, así como entusiasmos y depresiones de los estudiantes durante el desarrollo del proceso de aprendizaje, donde la enseñanza es por encima de todo una actividad fecunda de intercambio y relaciones entre el profesor y los estudiantes en sentido horizontal y dialógico con la finalidad de lograr el aprendizaje significativo.

CAPÍTULO V

ENTRAMADO TEÓRICO

LA DIDÁCTICA DE LA FILOSOFÍA EN EL BACHILLERATO GENERAL UNIFICADO EN EL ECUADOR

En este capítulo, respecto a la generación del conocimiento profundo de la investigación, se procedió a cumplir con los requerimientos para la estructuración del entramado teórico, inherente a la didáctica de la filosofía en el Bachillerato general unificado en el Ecuador. De allí que el análisis sistemático y comparativo en cada uno de los pasos para obtener las evidencias, desde la síntesis comprensiva de la información, en una flexibilidad y adaptabilidad metodológica para comprender el significado atribuido a cada uno de los discursos en su importancia e interés, fueron abordados en torno a la esencia y adecuación de la didáctica en esta área del conocimiento, lo que dio lugar a una serie de esquemas, ideas y razones medulares que guiaron la edificación del conocimiento como entramado teórico resultante del proceso investigativo.

Tal como lo consiguieron Chun Tie, Birks, & Francis (2019) el apoyo de los procesos alcanzados para llegar a estos términos de la investigación, consideraron importante el avanzar, refinar y ampliar, un conjunto de situaciones emergentes, al establecer conexiones semánticas entre los hechos, de manera que en la indagación temática de cada uno de los fragmentos informativos aportado por los docentes y estudiantes, se llegara a considerar las fuentes de valor discursivos para responder a las intencionalidades del estudio, dentro de la visión de mundo que se comparten en la realidad del fenómeno descubierto.

Por ello, la pertinencia, flexibilidad y adaptabilidad de los escenarios contados en cada uno de los trozos discursivos presentados desde la percepción de los actores sociales, en la necesidad de producir o construir este entramado teórico interpretativo y comprensivo de la didáctica de la filosofía en los términos de su caracterización, a

fin de poder abordar las intenciones necesarias y elementos esenciales que proporcionan un avance en el marco de poder aportar elementos significativos que trasciendan en la realidad de la comunidad pedagógica en la Unidad Educativa “El Carmen” del Cantón El Carmen Provincia de Manabí-Ecuador, en el marco de lograr esfuerzos para adecuar las posibilidades de transformaciones educativas reales que apuesten por la innovación.

En este orden de ideas, una vez sosteniendo las ideas precipitadas en la mente del investigador que soportan con mayor énfasis las consideraciones comprensivas del fenómeno, se identifica su estructura para la edificación del conocimiento doctoral en cuanto a las partes que la conforman: esbozo introductorio, propósitos orientadores del entramado teórico, sentido contributivo integral, macroconceptos y los ejes que sostienen su edificación: ontológico, epistemológico, didáctico y filosófico, los cuales son argumentados a continuación.

Esbozo Introductorio

La situación que domina los enfoques y preferencias en la didáctica empleada por los docentes en el área de filosofía de Bachillerato, se engancha en diversas formas de pensamientos, ideas y enfoques, dada la disposición de administrar esta materia, a través de temas de investigación, cuyas estrategias se muestran débiles y limitadas en el hacer efectivo del proceso de enseñanza-aprendizaje como guía y modelo del estudiante, para que pueda expresarse dentro de argumentos y discusiones que ensayen el pensamiento crítico en los espacios académicos con los pocos recursos y apoyos educativos institucionales que dominan esta realidad.

Es así como esta recurrencia de actividades cuya tendencia se enfoca en el desarrollo de los objetivos curriculares descritos en el Programa en cuestión, quedan expuestos en su no cumplimiento, frente a la falta de material de lectura y equipos tecnológicos que no permiten el avance en los bloques de contenidos, al desarrollar el aprendizaje con este tipo de asignaciones, en tanto hay un desfase en la consideración de las habilidades de pensamientos, que muestra la falta de ajustes en las formas de aprender, conocer y apoyarse en los debates filosóficos, debido a que el tema de las

concepciones del docente, con las precisiones de la mayéutica, quedan en la planificación de la enseñanza, más no, en la efectividad de los aprendizajes.

En esos términos, la idea de enseñar a filosofar, a partir del conocimiento teórico disponible, en la búsqueda de la información por parte de los estudiantes, es un objetivo que se cumple a medias en la dinámica de los requerimientos necesarios para la aplicación en cuanto a la resolución de problemas cotidianos, por lo que ocurre un desfase que desmotiva a los estudiantes. Esto representa una debilidad para el alcance de los objetivos planificados, dentro de una didáctica de la filosofía que necesariamente debe ser práctica, activa, de análisis, como característica curricular de esta área del conocimiento.

La falta de consulta permanente del estudiante y la poca interacción con los docentes, así como los medios disponibles en la red, debido a que no se cuenta con el Internet siempre en la institución, concede el hecho que muy pocos estudiantes puedan tener los equipos electrónicos y dispositivos móviles para involucrarse con la búsqueda de la información, lo que retarda la efectividad en el proceso de aprendizaje el cual, poco responde al salir el estudiante de esta institución, con escenarios plausibles hacia las mejores expectativas de cambios, en tanto la discusión, el enfoque argumentativo, el análisis y la reflexión, no están en conformidad con los problemas filosóficos del pensamiento latinoamericano planteados para lograr nuevos aprendizajes.

Otro elemento significativo, encontrado en este entramado teórico generado a partir de las narrativas de los actores sociales, quienes viven constantemente barreras y obstáculos para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la filosofía, se mantiene igualmente, cuando el propio docente se cierra en su reconocimiento de debilidades de conocimientos didácticos de avanzada, en tanto omite adrede las circunstancias relacionadas con su propio desempeño, en la definición e identificación de estas deficiencias curriculares, que suelen entorpecer las oportunidades de crecimiento, madurez de pensamiento y valores en la formación. El docente debe dirigir a los estudiantes a actividades concretas, apropiadas y fecundas que los conduzcan a adquirir experimentalmente a un creciente dominio reflexivo de

la filosofía, sus problemas y las relaciones con las otras asignaturas de la malla curricular, un aprendizaje centrado en el alumno en una relación permanente entre la teoría y la práctica para valorar los resultados obtenidos por los discentes en las experiencias de aprendizaje, y las probabilidades de transferencia de esos conocimientos a su hacer cotidiano en su comunidad.

Todos estos hechos, factores y circunstancias que rodean el desarrollo efectivo de la didáctica en esta materia, deben ser superados con mayor ánimo, pasión, motivación y apoyo institucional, no solamente desde el punto de vista de los recursos y materiales necesarios para llevar a cabo las prácticas que conlleven a los mejores resultados formativos, sino en la posibilidad de ofrecer talleres, seminarios y oportunidades para el desarrollo profesional del docente, en el marco de potenciar su perfil, apegado a los esquemas pedagógicos sociales que ayuden a dinamizar la enseñanza efectiva en el hecho de filosofar. En síntesis, la didáctica de enseñanza administrada por el docente debe converger a lograr el aprendizaje de los objetivos y contenidos de la filosofía pero también a formar el carácter y la personalidad del estudiante en la sociedad de la gestión del conocimiento, así como de las tecnologías de la información y comunicación.

Propósitos del Entramado Teórico

Reconocer las bondades de la didáctica para el acto de filosofar en la resolución de los problemas sociales y educativos

El hecho de filosofar en el aula, potencia las formas de pensamientos, la memoria lógica, refuerza la historia y provoca la aplicación de las ideas de los grandes filósofos para la interpretación educativa y social en la vida misma, lo cual posibilita la condición meta-cognitiva en los aprendizajes de los estudiantes, desde temprana edad, con enfoques de discusión, creación de ideas y relaciones que tipifican la caracterización de esta área del conocimiento. En esa orientación, la didáctica se concibe como el proceso de organización racional y práctica de los

recursos y procedimientos utilizados por el profesor, con el propósito de dirigir el aprendizaje de los estudiantes hacia los resultados previstos y deseados en la planificación escolar, vinculando los objetivos y contenidos programáticos con la realidad social. Es de destacar que a pesar de la diversidad teórico conceptual entre lo didáctico y el pensamiento lógico, propio de la filosofía ambos se complementan mutuamente, por cuanto lo didáctico prepara al estudiante para emplear cada vez más los procedimiento del análisis lógico con sentido crítico, relacionando los aprendizajes con el entorno contextual.

En este sentido, a través de las diversas técnicas, modelos de indagación y formas de expresión ideológica habilitadas para desarrollar nuevos pensamientos en el marco del análisis, la discusión y la argumentación, está involucrada este tipo de prácticas que se consigue a través de las lecturas, el estudio como ejercicio transformador del pensamiento.

En esta perspectiva, las implicaciones en el estudio de la filosofía en el Bachillerato sobre la importancia de los razonamientos aplicativos de la educación, son fundamentales al integrar un mundo de ideas con soporte en los contenidos curriculares y el papel orientador del docente, dada la naturaleza misma de la disciplina dentro de lo que se considera, los principios básicos de la filosofía.

Es así como transcurren los hechos pedagógicos para defender las diferentes escuelas de pensamiento latinoamericano, que ofrecen los desafíos para el aprendizaje en este tipo de instituciones fiscales, cuya intención de trasfondo tiene injerencia en la resolución de problemas educativos/sociales, a fin de contribuir con la formación de los estudiantes, reflejados en la comprensión de su propio mundo y desde las formas de conocer que reflejan las diferentes versiones de pensamiento filosófico con nuevos significados, conocimientos y valores al aprender a aprender.

De hecho, una de las importantes unidades que se cumplen en la señal de la filosofía en este tipo de escuelas fiscales, concuerda con los planteamientos de Kienstra, & van der Heijde (2018) en el marco de la comprensión sobre la naturaleza de la realidad existencial y el referido de la teoría de aprendizaje que postula estos

escenarios del aprender haciendo, como ámbito referido de manera interactiva en el desarrollo de las habilidades de pensamientos.

Así, se procura en el área de la filosofía del Bachillerato con la condición de la participación activa, para el dominio específico de los contenidos a través de la discusión, argumentación y reflexión, donde la mirada fortalecida emerge a partir de las investigaciones que van ordenando el hacer de la filosofía de una manera más estructurada, lo que significa que el docente debe estar igualmente preparado en el poder de la enseñanza, pedagogía y didáctica, para poder responder a las expectativas orientadoras esperadas. De esta manera, las mismas concepciones del docente lo perfilan en su sentir ontológico sobre la realidad de la didáctica de la filosofía en Bachillerato, en los siguientes términos:

El arte de filosofar, alcanzar en el curso que esa misma motivación les lleve a construir un espíritu de solidaridad por el mundo que lo rodea. Esto me motiva como docente a estar pendiente de lo que me rodea pero además de los cambios, de lo que necesito para alcanzar lo esperado, de modo que pueda contribuir a través de la didáctica apropiada de la filosofía en Bachillerato, la efectividad de los aprendizajes de manera que ellos, egresen con este perfil de reflexión y análisis. (Exigencias de cambios en la asignatura de filosofía de Bachillerato, NECCAM, ASB, L: 126-131)

Con estas precisiones, es necesario adoptar nuevas estrategias que impliquen el hecho de estudiar filosofía para poder caracterizar estos momentos dentro y fuera del aula, de modo que los estudiantes puedan racionalizar, expresar conceptos propios en iniciativas lógicas acerca de la problematización y cuestionamiento de sus realidades, al establecer incisiones, definiciones, juicios, sistema de valores, críticas que se perfilan dentro de argumentos constructivos de conocimientos, al expandir los debates creativos en la forma de pensar, hacer y sentir en los diversos escenarios donde se desenvuelven, alcanzando así la reflexión permanente en los múltiples niveles de desempeño en el orden superior del pensamiento. La situación antes descrita, se resume en los elementos que presenta la figura 16.

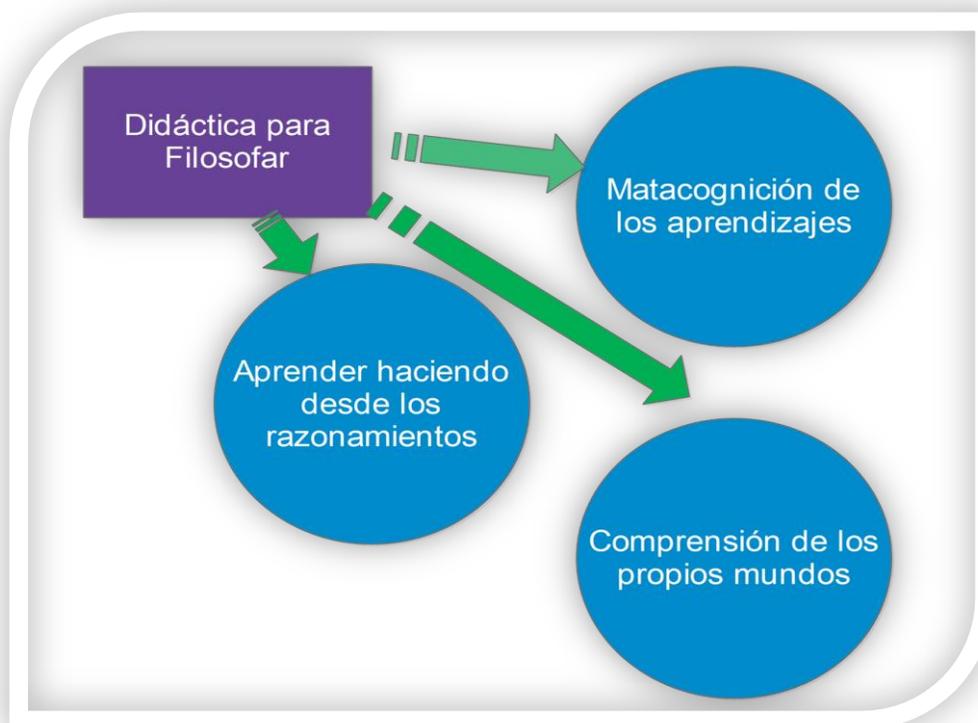


Figura 16. Didáctica para Filosofar

La figura 16, centra los principios y eventos de interés relacionados con la didáctica para filosofar, como primer propósito de este entramado teórico generado, al considerar la posibilidad de ofrecer alternativas de enseñanza de la filosofía de Bachillerato, en el marco de la descripción es necesaria para ejecutar cambios enriquecidos en la concreción de aprendizajes, así como reflexionar acerca de los problemas circundantes como parte del desarrollo de la práctica que estimulen razonamientos a partir de las recomendaciones del diseño curricular y el compromiso con el logro de los objetivos educacionales.

En este orden de ideas, se presenta la metacognición de los aprendizajes, el cual favorece y valora la reflexión permanente de los estudiantes al promocionar acciones participativas y significativas como ejercicio práctico, en el cual devienen actitudes y comportamientos motivacionales para abordar situaciones del entornos social y educativo en el uso de la creatividad, compromiso, valores de solidaridad y

cooperación con los otros que le sirven de experiencias en próximos abordajes de la misma naturaleza con lo cual estarían explorando modos diversos de ser y actuar en el complejo mundo de lo educativo y social.

En efecto, Mehnehj et.al (2020) indican que este proceso de aprendizaje metacognitivo, permite a los estudiantes identificarse con su propio entorno y tomar decisiones desde el punto de vista educativo, con una imagen más amplia, rica y precisa del futuro, en el uso del desarrollo de las habilidades intelectuales, creativas e innovadoras, al enfrentar los diferentes fenómenos, controlar más ordenamientos distintivos y de provecho con mayor autonomía, en la fijación de metas, el control de las actividades, el autoaprendizaje, al estar equipados con estrategias para la resolución de problemas, lo que representa un aprendizaje con orientación metacognitiva y de esfuerzo en ese sentido, derivando pensamientos sobre el proceso de nuevos pensamientos.

Vale decir, que mi propia práctica como docente, busca elementos significativos relacionados con la metacognición y su alcance en los aprendizajes introspectivos de los estudiantes para que lleven a efectos una didáctica de la filosofía de bachillerato, que engrane hacia propuestas de cambios adheridos a nuevos comportamientos en torno a los objetivos significativos, dado que aumentan el refuerzo por saber y conocer, no sólo en el control de pensamientos positivos y eventos productivos, sino también desde la condición de nuevas percepciones mentales para transformar sus realidades, afianzar los mejores sentimientos en función de superar algunos esquemas desadaptativos iniciales, o creencias irracionales que afectan los aprendizajes.

Igualmente la figura 16, presenta el referente de la comprensión de los propios mundos en la prioridad de la didáctica para filosofar en Bachillerato. Se trata de una iniciación para que los estudiantes se conviertan en pensadores críticos, reflexivos, además que busquen introducirse en razonamientos lógicos desde los aprendizajes en este nivel fiscal. Esta situación, pudiera concretarse en razones elementales que dan peso a la enseñanza de la filosofía para mejorar en gran medida, las habilidades de este tipo de pensamiento crítico, en la posibilidad de generar ideas acerca del medio

sociocultural que circunda el ambiente cotidiano del hacer, con lo cual se llega a concretar la formación activa y productiva para la sociedad.

De acuerdo con Márquez (2017) esta condición formativa en filosofía, es una necesidad impostergable, debido a que conforma la dinámica de interés para resolver preguntas analíticas, prejuicios y afirmaciones en la comprensión de los contenidos; de allí que la orientación permanente de los docentes para dirigirse hacia ese progreso real del conocimiento construido bajo estos criterios, es lo que en definitiva, mejora la conducta debida, consciente de las ideas que buscan la resolución de problemas y preparan para una formación accionadora de la democracia.

Al estar de acuerdo como investigador, en estos escenarios de fortalezas que implican la enseñanza de la filosofía para fortalecer el sistema educativo del país y buscar los esfuerzos necesarios en cuanto a la superación de las limitaciones actuales de la asignatura, me sumo a este pensamiento innovador para el desarrollo de habilidades que facilitan competencias deseables dentro del pensamiento lógico, el desarrollo de valores y las mejores decisiones, al abordar problemas a través de estrategias que refuerzan estas tendencias en la educación del pensamiento y en correspondencia con la contribución al medio sociocultural, centrando la comprensión efectiva de la persona humana.

Del mismo modo, la didáctica para filosofar representativa de los elementos que se observan en la figura 16, da lugar al hecho de aprender haciendo desde los razonamientos, a raíz de las oportunidades que se ofrecen para no perder el entusiasmo y provocar el mayor éxito de comprensión en este tipo de entornos educativos de continua creatividad, bajo el enfoque pedagógico del análisis destinado a desarrollar mayormente la comprensión profunda de la realidad, al aplicar las mejores prácticas y teorías que inspiran los aprendizajes.

La modalidad de este ámbito del aprender haciendo para ser más creativo, es argumentado según Maire *et al.* (2018) con el fin de introducir la didáctica de la filosofía en el compromiso de equilibrar el desarrollo del pensamiento lógico y creativo, que subrayan la formación de los estudiantes dentro de habilidades y competencias de carácter lingüístico, filosófico, cognitivo, reflexivo y argumentativo,

como criterios aplicados en las nuevas dimensiones pedagógicas de formación académica, aumentando así los razonamientos, las metáforas, las diferencias conceptuales, la profundidad de los discursos y la proposición de preguntas que prometen múltiples miradas e inéditas relaciones en la producción del conocimiento.

Asimismo, la perspectiva del investigador considera de interés este tipo de estrategias didácticas para el aprender haciendo, no sólo desde los contenidos que propone el programa de filosofía de Bachillerato, sino en el hecho de producir textos propios con diferentes narrativas, argumentos, exposiciones y descripciones que avalan el carácter creativo en la sistematización de prácticas que mejoran los textos, ayudan a los estudiantes a generar nuevas posibilidades intelectuales, responsables y comprometidas con la creación de documentos libres que enriquecen la interdisciplina de consulta e información para la reflexión.

A ello se agrega que las dimensiones del aprender haciendo en esquemas reflexivos, cognitivo y filosóficos, agrega valor a la escritura, invención y argumentación organizada de ideas, para la creación de discursos con los cuales se construye el conocimiento disponible en los diferentes contenidos de esta área del conocimiento, que permiten examinar y comparar la activación de saberes compartidos, en la singularidad de cambios de la educación apegados a nuevas alternativas en el arqueo de conceptos propios creados en el estudio de la filosofía.

Asumir estrategias innovadoras de acuerdo con las características curriculares de la asignatura: Filosofía

Este segundo propósito del entramado teórico generado en la investigación, se ajusta en el trasfondo hacia el desarrollo e impulso de la innovación en las estrategias curriculares para la enseñanza-aprendizaje de la filosofía en Bachillerato con la integración de conocimientos y acción, lo cual nuevamente viene a reformar la práctica pedagógica innovadora que complementan la investigación y la discusión como apoyo estratégico para potenciar la productividad educativa en una visión conjunta de argumentos y razonamientos.

Estos requerimientos del cambio en la didáctica de la filosofía de Bachillerato, demandan en consecuencia, formación del personal docente a fin de ajustar los contenidos y estrategias vinculantes para el desarrollo de la filosofía. Tal como lo destacan Tang *et al.* (2019) lo más importante para resolver los problemas, es el cultivo de talentos y el autoaprendizaje, ajustado al desarrollo innovador de la filosofía que debe centrarse en esa capacitación del docente, al crear nuevas estrategias.

A partir de allí, se crean las bases de la didáctica en el desarrollo de los conocimientos, hábitos de aprendizaje, prácticas y comprensión de la sociedad, hacia la contribución invaluable de los educandos que ejercen el protagonismo requerido, con voluntad e integración, frente a una serie de ideas didácticas útiles, adaptables al potencial de cada uno de ellos, en la ampliación de visiones y mejoras de iniciativas educativas.

En conformidad con lo antes expuesto, el investigador considera valiosa esta proposición en el ejercicio de la libertad académica, de enseñanza y modelos implementados para la innovación del conocimiento, en la tendencia de la filosofía que mayormente se adapta a la sociedad, desarrollo y exploración de los aprendizajes prácticos, dado el sistema de relaciones fomentados para el autoaprendizaje y los modos de enseñanza más allá del currículo, en aquellos que se concentran en la personalidad y formación del estudiante, como premisa del entrenamiento y garantía de las estrategias innovadoras implementadas. La siguiente figura 17, seleccionó algunos elementos integradores de este segundo propósito del entramado teórico.

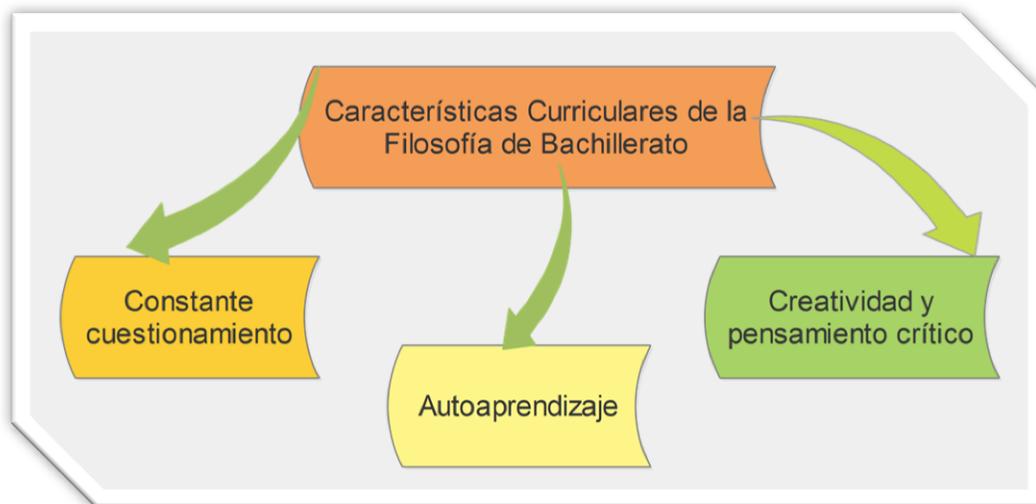


Figura 17. Características Curriculares de la Filosofía de Bachillerato

La figura 17, concentra como segundo propósito de este entramado teórico, concentra el hecho de considerar las características curriculares de la filosofía de Bachillerato, a partir del constante cuestionamiento de ideas, al más allá de la reflexión profunda de la realidad, puesto que se trata de construir fundamentos para transformar las formas de pensar y hacer en el ejercicio de nuevas actitudes desarrolladas en la cotidianidad, a través de un espíritu crítico como actitud socrática que responda al deseo de saber interpretar los problemas, además de contemplar distintas maneras de ser, en los contextos de acercamiento repensado del mundo, destacando la importancia de ayudar al hombre a construir y buscar su vida plena.

Es por ello que Guanoluisa (2020) afirma que la filosofía no se encuentra aislada de la labor educativa, al examinar fundamentos que pretenden alcanzar sujetos desde una conciencia crítica, reflexionando e indagando de un modo premeditado, inteligente y voluntario necesario en la constitución del ser humano con características de orden social y cultural. Todo ello, permitirá tomar decisiones más acertadas en el desarrollo de la sociedad bajo criterios críticos, de valores y principios que fundamentan el proceso de enseñanza y aprendizaje, en una conexión abierta con

los contextos sociales, además del encuentro con virtudes, talentos y elementos esenciales para generar un pensamiento activo e interactivo.

En el mismo orden de ideas, el segundo escenario planteado como base para las características curriculares de la filosofía de Bachillerato que presenta la figura 18, se reconocen en cuanto a la generación de autoaprendizaje, creando de esta manera fundamentos para la adecuación de los métodos, estrategias, aspectos pedagógicos y curriculares que dominan la condición de esta asignatura en el bachillerato general unificado para desarrollar los contenidos propios del área de conocimiento en función de promover el aprendizaje autónomo, activo y participativo.

En líneas generales, la condición de búsqueda e investigación permanente facilita a los estudiantes el acercamiento a los contenidos y su interpretación aplicativa en el quehacer de la filosofía dado los escenarios de aprendizaje en las cuales se cuestionan los hechos de la realidad, se plantean interrogantes para buscar opciones y alternativas diversas que permitan el argumento, la discusión y la reflexión, como el deber ser, aunque las relaciones en cada institución, pueden mostrar evidentes dificultades para llegar a consolidar el análisis en adopción a la estrategia que fomenta la capacidad de argumentación, lo que significa que aún persiste la condición de memorización necesaria de superar para alcanzar mejores logros.

Al respecto, Aguilar (2019) describe la didáctica de la filosofía en el ensamblaje de la enseñanza del filosofar y la enseñanza de la filosofía, lo que significa que se compaginan mutuamente en la forma de abordar los problemas, conceptos y teorías sobre los que se preguntan en el proceso histórico social de las acciones humanas, en el ejercicio de la interrogación y la construcción del saber, dado que predomina el hacer del autoaprendizaje, de acuerdo con la constancia donde se desenvuelven los sujetos colocando de relieve el hecho pedagógico. De allí surgen una serie de estrategias y modelos de acción del docente, para sembrar en sus estudiantes los diferentes requerimientos de la argumentación que alcanzan el equilibrio y la complementariedad entre lo teórico y conceptual.

Al compartir estos hechos como investigador y docente de esta área del conocimiento en el Bachillerato unificado integral en el Ecuador, resaltan los propósitos complementarios para alcanzar a través de la didáctica pertinente, los esquemas de autoaprendizajes que respondan a estas expectativas para la transformación educativa más allá de las aulas, estableciendo el estudiante juicios sobre los procesos aprendidos, lo cual guarda relación con los diferentes medios de presentación y asimilación del conocimiento en una dinámica permanente de experiencias del educando que concreta eventos significativos de carácter lógico y metacognitivos.

En cuanto al fomento de la creatividad y el pensamiento crítico como características curriculares que se perciben en los objetivos de la filosofía de Bachillerato, destaca la necesidad de una didáctica en permanente reflexión y diálogo, cuyo escenario activo es el énfasis en la discusión para entrelazar una dinámica permanente de participación y búsqueda de cambios en los modos de construir el conocimiento a través del lenguaje, en tanto se permite captar los significados del pensamiento filosófico aplicado a segmentos sociales, lo que da cabida a la investigación como actividad fundamental en los procesos de aprendizaje.

Es así como el pensamiento independiente, la apertura al cambio, la libertad, se enfocan en una fusión de posibilidades para la comprensión y evaluación de procesos al plantear preguntas y buscar el sentido que le concede la persona, a fin de formarse sus propias opiniones y actitudes, lo que hace a la vez, adquirir una serie de habilidades y competencias en el uso racional de sus capacidades. Es por ello que Baranova, & Degsys (2015) resaltan el énfasis en la importancia de los actos mentales, cognitivos y afectivos que dan énfasis a la forma de razonar las técnicas de enseñar y la condición de mejorar los procesos de razonamientos de los estudiantes.

Al estar de acuerdo con estos principios básicos en la enseñanza de la filosofía, el investigador considera conveniente, asumir las estructuras transformativa de la didáctica en el proceso central de reinterpretación de la realidad social y educativa dado el reflejo de la valoración y contribución del aprendizaje, el autoanálisis y la argumentación como campos de pensamiento estratégico de la ética, la empatía y la

imaginación creativa que da la posibilidad de plantear nuevas preguntas y respuestas en la propia relación del estudiante consigo mismo y con los demás, donde el discente es el factor principal, central del proceso de aprendizaje para la adquisición del conocimiento pero también para formar su carácter y personalidad. En esa orientación el docente estimula, orienta y acompaña a los alumnos en su proceso de aprendizaje, aclarando sus dudas y ayudándolo en sus vacilaciones y dificultades.

Apoyar institucionalmente la prioridad en el uso de Internet

La necesidad de ajustar la didáctica de la filosofía en tiempos de transformaciones globales y en el marco de la pandemia del COVID-19, acierta en este tercer propósito del entramado teórico, al incorporar el uso efectivo de Internet como estrategia innovadora en la didáctica de la filosofía de Bachillerato, dado los beneficios de las tecnologías de información y comunicación (TIC) con fines de aprendizaje e impacto en la búsqueda de la información a través de la red, que posibilitan enfoques de investigación y aprendizajes para la comprensión profunda de los distintos temas planificados en torno a la preparación digital de sus contenidos.

De acuerdo con Apuke, & Iyendo (2018) la justificación de apoyo institucional para la implementación plena del Internet con fines académicos y de investigación en la distintas escuelas, conceden el beneficio del acceso gratuito a la información global y en el uso de distintos recursos de información en línea, lo cual se ajustan al modelo de aceptación tecnológica que se percibe comúnmente en los dispositivos utilizados en la cotidianidad social, frente a lo cual, los estudiantes están dispuestos a estos requerimientos para el intercambio de información mientras se les ofrezca el acceso a Internet que permite compartir experiencias y preparar mejor el material de los cursos de manera eficiente, de acuerdo con las instrucciones del docente y la apropiación de los entornos digitales mientras la institución educativa adecúe la infraestructura, los recursos y el Internet.

No obstante, la realidad de la Unidad Educativa “El Carmen” del Cantón El Carmen, Provincia de Manabí-Ecuador, se percibe en escenarios contradictorios con relación a lo expuesto anteriormente, debido a que en estos entornos educativos que

desalientan la utilización de Internet, la falta de equipos y dispositivos por parte de los actores del hecho pedagógico, poco ponen en práctica las habilidades, capacidades y competencias tecnológicas, acorde con las necesidades actuales.

Ello, a pesar que los propios estudiantes abordan esta problemática y plantean el alcance de las lecturas y consultas permanentes necesarias para alcanzar los aprendizajes en filosofía, que alientan la comunicación entre pares y permiten manejar mejor la discusión socializada. Sobre esta misma realidad, igualmente se manifestaron los docentes y estudiantes en términos como:

...esta comunicación ciertamente se da más que nada en las horas presenciales, cuando en este momento, por ejemplo de pandemia, la prioridad es el uso de internet con todos estos canales que posibilitarían el hacer efectivo del asesoramiento y la ejercitación en el pensamiento crítico. (Prioridad en el Uso del internet, PRUSIN, ASA, L: 135-140); Las limitaciones en la didáctica me interesan mucho, tenemos déficit en el internet, textos demasiados compuestos, a veces no precisos, un poco generalistas, y me gustaría que la información sea un poco más precisa y también lo importante es que llegue al estudiante y lo ayude a pensar. (Limitaciones en la didáctica, LIMDIC, ASA, L: 215-219); Me gustaría que vean más recursos tecnológicos en las instituciones fiscales, tal vez suene un poco genérico, pero quisiera alguna vez poder llegar a tener una pizarra digital que los estudiantes tuviesen un internet más fluido que el conocimiento sea llevado a la experiencia de conocerse mejor. (Exigencias de cambios en la asignatura de filosofía de Bachillerato, NECCAM, ASA, L: 300-304).

He allí, algunas evidencias que demuestran la necesidad de avances en la guía de la información y comunicación para el uso de Internet en la didáctica de la filosofía, porque se ven afectados los estudiantes y el proceso de autoaprendizaje en la investigación en este tipo de entornos educativos, donde es impostergable la discusión y reflexión en las interacciones sociales y diferentes abordajes de los problemas circundantes desde el punto de vista de la reflexión, argumentación y análisis que permite descubrir a los estudiantes su propio sistema de mejora en la preparación de los contenidos. La figura 18, concentra los elementos integrados sobre la situación planteada en este tercer propósito del entramado teórico.

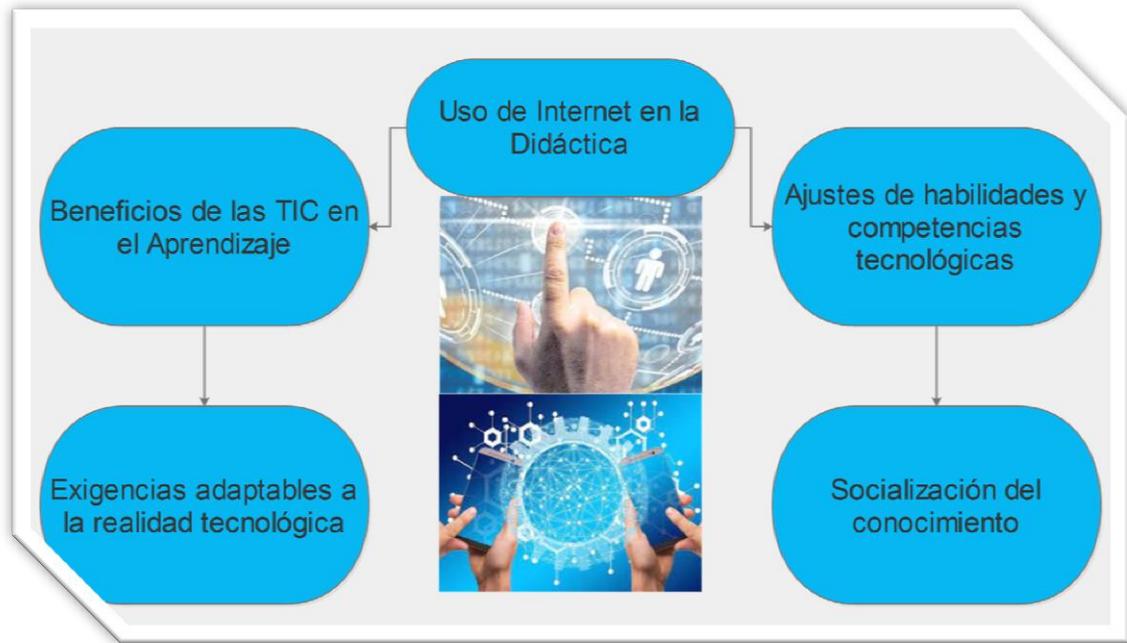


Figura 18. Uso de Internet en la Didáctica

La disposición de los elementos y escenarios que caracterizan el uso de Internet en la didáctica, se representan en la figura 18, al derivar la congruencia significativa de este tercer propósito del entramado teórico. En virtud de ello, los beneficios de las TIC en el aprendizaje, da lugar al potencial que ello representa para el ámbito escolar y en particular, en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la filosofía en Bachillerato, con el sentido de innovación proyectado en la idea y refuerzo de la calidad educativa que debe ser garantizada por la institución, para mejorar los requerimientos de la formación y búsqueda a través de la web.

En este mismo sentido, el impacto de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) que acompañan todas las actividades humanas, no pueden estar aisladas de los hechos educativos y particularmente, en el desarrollo de estrategias y métodos de apropiación de la didáctica para el conocimiento de los temas abordados en la filosofía de Bachillerato en las instituciones fiscales. Se trata de un tema de naturaleza interdisciplinaria que refiere a la multiplicidad de ocasiones de provecho al

estudiar filosofía y cumplir las principales interrogantes derivadas en las discusiones y reflexiones surgidas en el proceso de investigación.

Es así como, esta situación se compagina con los estudios de Mensah, & Agyl (2019) quienes en sus hallazgos demuestran la importancia de asumir una didáctica tecnológica, con los estilos de enseñanza y el uso de las TIC para adoptar sus beneficios, en función de los aprendizajes que tratan los fundamentos centrales implementados en el marco de la instrucción y planificación del docente, hacia la búsqueda de escenarios de discusión y reflexión. Por lo tanto, se reitera la prioridad de apoyo institucional que respalda esta estrategia didáctica y posiciona al estudiante en el papel central de su propio aprendizaje.

Particularmente, como investigador razono sobre el objetivo de develar los efectos directos que atraen los fines de la filosofía en esta era de la digitalización del conocimiento y el cambio, lo que significa que el Estado debe cumplir con los requerimientos de dispositivos y materiales tecnológicos, infraestructura y capacitación para el uso de las habilidades digitales, así como motivar al estudiante a compartir información en el uso de los distintos canales y medios tecnológicos.

Igualmente, en la figura 18, respecto al uso de Internet en la didáctica, se destacan los ajustes de habilidades y competencias tecnológicas, en la selección de materiales de consulta a través de este medio, en la intención de comprender cómo son las cosas y el sentido más amplio del pensamiento filosófico, por lo que la condición de este uso didáctico es efectivo para la búsqueda de información.

Aquí se destacan los aportes de Sendag *et al.* (2015) En cuanto al momento de la competencia docente y la disposición del pensamiento crítico como elemento significativo asociado con el uso educativo de las tecnologías de la información y comunicación, donde se hacen presentes las habilidades en el manejo efectivo del conocimiento de la web 2.0 ante el requerimiento de competencias tecnológicas, como complemento en las instrucciones para mejorar las dimensiones de la didáctica. A ello se agrega, los aspectos socráticos que se discuten en el pensamiento crítico como estrategia de cuestionamiento, preguntas y repreguntas en la búsqueda del aprendizaje.

Al compartir como investigador estas descripciones, se reafirma la condición razonable de la reflexión del pensamiento filosófico necesario para sacar conclusiones de las observaciones y el conocimiento consultado a través de la red tecnológica.

De forma similar, la figura 18 presenta los enfoques de exigencias adaptables a la realidad tecnológica como elementos inherentes al uso de Internet en la didáctica de la filosofía de Bachillerato en la Unidad Educativa “El Carmen” del Cantón El Carmen, Provincia de Manabí-Ecuador, debido a que este factor en el panorama actual de la educación, debe mostrar los acuerdos innovadores para proporcionar hardware, software y conectividad permanente a Internet, al implementar programas diseñados para aprovechar los beneficios de las tecnologías educativas, de acuerdo con los planes de estudio y técnicas didácticas que se integran frente a los desafíos de esta nueva era digital.

En este sentido, afirman Johnson *et al.* (2016) que en esa adaptabilidad tecnológica a la educación, se deben abordar problemas relacionados con los equipos con los cuales cuenta la institución y la conectividad en el acceso permanente a Internet con conexión rápida, para que sea posible esta condición formativa adecuada al desarrollo personal y profesional, como soporte en la superación de barreras de integración que incluyen además, el apoyo técnico y administrativo al mantener la comunicación entre pares, centrado en el interés de aumentar la disponibilidad de los equipos necesarios al ejecutar los programas correspondientes y consistentes con las habilidades de los instructores en el ámbito de las tecnologías.

El investigador considera importante el avance en las intenciones que buscan superar esta realidad institucional por parte del Estado ecuatoriano dotando a profesores y estudiantes de equipos tecnológicos.

En el mismo orden de ideas, se propone la socialización del conocimiento como elemento fundamental en el uso de Internet en la didáctica. De esta manera, se entiende que son espacios ideales en la introducción de la tecnología en la vida de este nuevo siglo al proporcionar los cambios culturales y la socialización para ajustar los eventos que tienen que ver con el aprender sobre Internet, superar la brecha

generacional de la era digital desde la comunicación de pares y el encuentro con nuevas actitudes y habilidades de pensamiento que desarrollan hábitos involucrados en la información razonable, de acuerdo con las bondades de las tecnologías.

Al respecto, Chun (2011) hace énfasis en la indagación de fuente cognitiva en el contenido reflexivo acumulado en la socialización de los estudiantes, conforme a la prioridad de competencias exigibles en la cultura digital para el procesamiento de información y particularmente en práctica educativas, administrativas y de aprendizajes construidos en línea, donde se develan diálogos y sentimientos, valores y saberes asociados a la cultura escolar en la regulación de roles y expectativas en la formación que se ajustan a la aceptación individual de las reglas organizacionales y procesos influyentes del entorno escolar.

De allí, que el investigador piensa que la práctica educativa en los procesos de aprendizaje con ayuda de la tecnología, provocan la transformación de pensamientos y reflexiones contenidas en los procesos de socialización, donde los objetivos educativos compiten con el pensamiento crítico y conforman la generación de nuevas prácticas enfocadas en esta perspectiva incluyente, además de experiencias y vivencias de los docentes, a través de prácticas adquiridas a partir de la construcción de creencias, apoyos externos, eventos de transición y autorregulación. Estos ajustes ofrecen la oportunidad de valorar competencias, metas, valores y relaciones interpersonales, en cuyos contenidos pueden incluir temas de interés compartidos además de la realimentación de los aprendizajes.

Sentido Contributivo Integral

La importancia y contribución de la didáctica en función de sus métodos, estrategias, recursos, actividades y planificación para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la filosofía en el Bachillerato integral unificado, es significativo en las distintas formas de abordar los contenidos y requerimientos que intervienen en la actividad formativa intencional, lo cual conlleva a una serie de reglas innovadoras, motivación, participación y búsqueda del mejor desempeño, al identificar el centro

del aprendizaje en los estudiantes, para potenciar sus capacidades, habilidades y destrezas en los esquemas del pensamiento crítico, creativo y reflexivo.

Ese traslado a la realidad en la perspectiva educativa integral, como ámbito de referencia de la didáctica en tiempos de transformaciones sociales, es recurrente en el modo de conocer e identificar las diferentes técnicas que favorecen y mejoran la calidad educativa situada en el conjunto de saberes profesionales que se exigen para trascender el conocimiento aplicativo más allá del aula, lo que significa la contribución de esta investigación en el marco de la organización, orientación y directrices que reconocen el surgimiento de nuevos escenarios en la realidad social y educativa a fin de incorporarlos al registro del aval representativo de los docentes en su papel formativo de transformación, en la necesidad de garantizar el egreso de sus discentes y contribuir como ciudadanos a la resolución de problemas circundantes con la presentación de diferentes alternativas válidas.

El hecho de aprender a aprender, aprender a pensar, ser y sentir que puede derivarse de la planificación didáctica en filosofía, como área del conocimiento multidisciplinar, agrupa sus bondades en los modos de enseñar y aprender con la aplicación de los contenidos y en función de los intereses particulares que permitan el análisis, la discusión, la argumentación para poder captar la realidad de los diversos problemas. En este sentido, los docentes están llamados a estructurar y organizar el proceso de enseñanza en el marco de la didáctica funcional, que subyace en los términos de la disciplina, y van más allá de la memorización del pensamiento filosófico, hacia la aplicación de acciones instructivas concretas que avalen el desarrollo de la personalidad del estudiante y al mismo tiempo, contribuya en el hecho de formar para la vida con ejercicio pleno de la ciudadanía.

Desde el punto de vista de la innovación, este entramado teórico acerca de la didáctica de la filosofía, demanda de infraestructuras institucionales dotadas de equipos tecnológicos, técnicos y de capacidades, que avalen la reorganización de aprendizajes flexibles en la ampliación de horarios y aplicación de contenidos en diferentes escenarios prácticos que certifiquen la formación integral de los educandos, en un marco de renovación pedagógica y de conocimientos del pensamiento

filosófico latinoamericano al reafirmar los valores democráticos a partir de la elaboración de planes curriculares y estrategias didácticas y objetivos educacionales. Estas concreciones, en el marco del perfeccionamiento educativo en el campo de la didáctica, requieren características profesionales del docente en avanzada para reconocer sus propias capacidades y limitaciones, en función de las intenciones que se formulan, de acuerdo con los espacios, recursos y tiempos disponibles en la situación de enseñanza-aprendizaje, en correspondencia con el apoyo institucional cuya potencialidad es significativa para la eficiencia y alcance de los objetivos educacionales.

En este mismo orden de ideas, se avala el interés contributivo de este entramado teórico acerca de la didáctica de la filosofía, al resaltar la importancia en la capacidad de organización y racionalización del docente para articular las actividades, procesos, métodos y la pedagogía entendida en cuanto a la correspondencia del diseño curricular, cuyo alcance tiene que ver con los elementos políticos, administrativos y filosóficos que acompañan el acto de enseñar, de manera integral, en una realidad que a veces está desfasada de los objetivos escritos y la disposición de recursos tangibles e intangibles en el contexto de las instituciones fiscales.

Más allá de ello, en la concreción del interés contributivo de este entramado teórico, se resalta el hecho de la planificación didáctica curricular para organizar los contenidos en función de los lineamientos estratégicos ministeriales, pero también de la disposición y disponibilidad para el ejercicio efectivo y de calidad educativa que se aborda en la organización curricular y dentro de las actividades que se concretan para desarrollar el pensamiento crítico a lo largo de la formación de los estudiantes en todas las áreas del conocimiento y no solamente, en esta disciplina filosófica en coherencia con el marco constitucional y legal-.

Macroconceptos Construidos en la Generación del Conocimiento

La singularidad interpretativa que dominó los hallazgos en esta investigación, se concentró en sus aspectos medulares relacionados con conceptos como el nivel de orden teórico de mayor densidad comprensiva en relación con la realidad del

fenómeno de estudio inherente a la didáctica de la filosofía en el Bachillerato general unificado en el Ecuador, que a continuación se interpretan y argumentan en su síntesis alcanzada.

Cambios curriculares, pedagógicos y didácticos

Frente a la necesidad de cambios planteados por el currículum de la educación en Bachillerato Unificado del Ecuador, en este primer macroconcepto, también se hace evidente la condición transformativa de las técnicas, recursos, métodos y estrategias que se vinculan directamente con la planificación didáctica, por lo que se explica la contribución de los factores políticos, sociales y pedagógicos, en la observación permanente de espacios y eventos singulares que expresan la necesidad de redefinición de todas estas dimensiones, en el mundo concreto de la formación de los estudiantes para mejorar los procesos de aprendizajes, que en este estudio, se relacionan directamente con la asignatura de filosofía.

Vale decir, que en palabras de Pettersson *et al.* (2015) en toda esta concreción de situaciones cambiantes adheridas a la plataforma de la innovación, se enfoca hacia el desarrollo principal de la educación, a través de un currículum promulgado según las líneas estratégicas del Estado en esta materia; lo que viene a significar la prioridad de conceptualizar el currículum en relación con todos estos aspectos renovadores de prácticas, instrucciones y planificaciones de la didáctica, según los nuevos códigos y mensajes pedagógicos, propicios para evolucionar en torno a las implicaciones que hacen énfasis en nuevos conceptos y teorías implicadas en la problemática social y cultural, en función de poder comprender los requerimientos del cambio y la búsqueda de nuevos horizontes, experiencias de aprendizaje e implicaciones sociohistóricas deliberativas en la formación de los estudiantes.

Es allí, donde la deliberación permanente y participación de todos los actores del hecho pedagógico, como componente político e ideológico involucrados al desarrollo curricular, cobran fuerza en el reconocimiento de diferentes interpretaciones de los contenidos de las asignaturas y su esencia; en tanto se posibilita la tipología didáctica activa y distintiva de lo que realmente existe para

seleccionar los contenidos y su organización en un proceso de revisión y adecuación permanente a la realidad contextual.

Por ello, es requerimiento el hecho de poder enfocar la didáctica de la filosofía de manera re- contextualizada y construir socialmente, desde el pensamiento crítico para poder orientar los cambios exigidos, esa prioridad de abogar por la superación de las barreras o limitaciones que puedan surgir en el desarrollo curricular de la filosofía. Ahora bien, las concepciones del docente acerca de estas transformaciones inherentes a la didáctica de la filosofía fueron descritas con énfasis por el actor social C en los siguientes términos:

En algún momento, creo que estamos haciendo algo bueno con este tipo de propuestas de cambios en los programas de aprendizajes, desde la educación, podemos hacerlo juntos y llevar a la sociedad en general, aspectos claves para aprender a pensar y analizar los hechos, tal como es el trasfondo del asunto de la filosofía en Bachillerato y allí el Estado debe apoyar todas estas transformaciones. (Expectativas del docente no cumplidas, EXDOC, ASC, L: 93-101)

El investigador está de acuerdo como docente de esta área del estudio, en cuanto a la discusión que se viene dando, con énfasis en el análisis de los medios disponibles para desarrollar los contenidos del área de filosofía con mayores lecturas, consulta, socialización, intercambios de comunicación e investigación como aspecto clave de la globalización educativa.

Recursos, estrategias y métodos para fortalecer la didáctica

El centro de las políticas educativas, en este segundo macroconcepto de la generación teórica, condiciona el hecho que han de supervisar constantemente la dinámica de los aprendizajes en todas las instituciones fiscales, a lo cual se le atribuye el hecho, además de la rendición de cuentas administrativas, el poder enfocar los mejores destinos de la formación y particularmente, abordar el hecho pedagógico, no sólo desde el punto de vista del conocimiento adquirido, las capacidades expuestas, los recursos y materiales necesarios para el alcance efectivo de los procesos de

enseñanza-aprendizaje, sino en lo que atañe a este estudio, en los métodos, estrategias y recursos implementados en la didáctica de la filosofía.

Este énfasis en los profesionales docentes debe apropiarse de las actividades innovadoras para ofrecer espacios de acción en el marco del plan de estudio y la amplitud de participación del estudiantado. Tal como lo complementó el estudiante A (EA) del grupo de discusión 2 (G2) al mencionar que “para aprender más los temas y su relación con lo que uno puede aplicar”. (Herramientas, métodos y estrategias adaptables a la realidad, HMTAR, EA, G2, L: 10-11).

Ello, a través de la consulta y exploración del pensamiento filosófico, cobra vigencia en las distintas formas de apropiación del conocimiento, en el sentir, hacer y pensar sobre nuevas alternativas para abordar los problemas sociales y educativos, más allá de los estándares cotidianos, como aportes significativos de los contenidos teóricos llevados a la práctica.

En el marco de entendimiento de Biwer *et al.* (2020) se hace presente además, la investigación como estrategia de aprendizaje para crear el análisis, la reflexión y argumentación en torno a los aprendizajes deseables, en el marco de traducir de manera efectiva, este recorrido teórico del pensamiento filosófico para sensibilizar a los estudiantes al crear conciencia ciudadana en favor de apoyar y ayudar, a las distintas comunidades en su intervención metacognitiva que además permite el autoaprendizaje, al utilizar un diseño de métodos pertinentes, en el uso efectivo del tiempo frente a la incertidumbre y el esfuerzo compartido.

De manera que al apropiarse en la didáctica de las estrategias correspondientes hacia la búsqueda de la reflexión desde la práctica, se hacen evidentes los aprendizajes de manera laboriosa que se han de manejar efectivamente a lo largo del desarrollo de la asignatura, con la acción participativa, conformación de grupos de estudio que se ayudan y comunican para obtener los mejores resultados y estimular las prácticas sensibles al desarrollo e intención de mejorar comportamientos, crear conceptos propios y discusiones grupales que permitan tomar decisiones.

Pensamiento crítico aplicado a problemas contextuales

Este tercer macroconcepto, adquiere significancia representativa en las voces de los actores sociales como mayor dominio de expresión, el cual se consolida en la práctica intencional dado el ejercicio de consultas permanentes que focalizan la consolidación del pensamiento lógico, crítico y reflexivo, de acuerdo con el replanteamiento de estrategias didácticas que cobran relevancia desde la aplicación y participación, puesto que contribuyen a resaltar esta cualidad de todo ser humano.

Por ello, mientras se mantengan las propias formas de pensar y aceptar el mundo de las ideas filosóficas que aplican a la misma vida y a la de otros, para poder argumentar, analizar y refutar de manera proactiva, las situaciones que se vienen, más allá de la filosofía en el aula, como base significativa del hacer educativo, todos estos eventos del aprendizajes, agrega valor en los desafíos y retos del estudiante, así como su motivación para pensar distinto.

En este sentido, se resalta la contribución del actor social C (ASC) en sus descripciones sobre el hecho de crear nuevos referentes en la construcción del conocimiento con propuestas didácticas que abran los espacios de la consolidación académica en el acto de filosofar, de manera que cuando los discentes egresen de esta institución fiscal, puedan ser capaces de tomar decisiones con base a diferentes alternativas abordadas de forma asertivas.

Según señalan Uribe, Uribe y Vargas (2014) es importante considerar las concepciones del pensamiento crítico en la realidad educativa y sobre todo, desde el punto de vista de los enfoques filosóficos, para fomentar la ciudadanía activa mediante el aprendizaje integrado. De acuerdo con esto, el abordaje del pensamiento crítico debe mantenerse a lo largo del estudio de toda disciplina del conocimiento e integrar la creatividad, empatía, libertad intelectual para su desarrollo, en función de facilitar el progreso y avanzar hacia las habilidades en los estudiantes. Es así como la definición del pensamiento crítico, se enmarca desde diferentes propuestas, aproximaciones, características y normas que priorizan capacidades, comportamientos y actitudes observables.

De allí se concreta un continuo devenir de ideas en el estudio de la filosofía, que al parecer del investigador, es necesario fortalecer para poder potenciar el

enfoque específico de la didáctica y adoptar las habilidades, métodos, estrategias y procesos que implican la efectividad del aprendizaje, en correspondencia con aquellos criterios que faciliten el juicio, la toma de decisiones, la autoevaluación y la aplicación de sus características al contexto circundante, a través de aptitudes razonadas, al emitir un juicio; pero además, al observar buenas actitudes para vivir y actuar a través de valores y prácticas que se reconocen socialmente.

Uso de las TIC para interacción y motivación del aprendizaje

Este cuarto macroconcepto creado en el desarrollo de la investigación, representa además un hallazgo significativo, recurrente e innovador en los escenarios que apuestan a mejorar las implicaciones del aprendizaje de la filosofía del Bachillerato integral unificado, toda vez que se cumplan las políticas tecnológicas de la educación en el Ecuador, así como el mantenimiento de equipos tecnológicos, el apoyo institucional con materiales didácticos de esta naturaleza y la capacitación técnica del personal para abordar este tipo de interacción con las TIC.

Es innegable que el soporte sostenido en torno a las iniciativas de promulgar estrategias didácticas centradas en la tecnología para desarrollar los contenidos relacionados con la filosofía, en lo que se considera las aulas del futuro, exige de cuidadosos diseños, planificación, selección de materiales, equipos móviles y hardware que permitan hacer con detalle las consultas, interacciones entre docentes y estudiantes y entre pares, para aumentar los niveles de compromiso en los escenarios de la discusión en clase, con dominio de la información, la atención las responsabilidades con las cuales se identifican desde la motivación, a fin de integrar las buenas prácticas y respaldar los aprendizajes a través del pensamiento crítico vinculado a la realidad utilizando para ello las herramientas digitales.

De acuerdo con Dúo, Moreno, & Marín (2022) ese potencial y los beneficios en la integración de las TIC a los aprendizajes, ha venido incrementando el dominio de los medios y herramientas disponibles a través de los distintos canales de Internet, tanto en la vida educativa como en el ejercicio cotidiano de las relaciones de acción social, en tanto los adolescentes mantienen el interés en esta competencia digital que

alcanza la mayor autonomía de los aprendizajes y las consultas a través de la red, sobre todo en estos momentos de pandemia del COVID-19.

No obstante; la realidad funcional e institucional, suele estar desfasada de estos requisitos de dotación tecnológica que afectan la participación de los estudiantes, y en alguno de ellos, no se cumplen con efectividad, porque no sostienen las herramientas y dispositivos electrónicos con el acceso a Internet. Es así como la expresión de los actores sociales en estos mismos esquemas de concepciones y motivaciones refirieron que:

Es un reto mantener a los estudiantes motivados por estas clases. (Poca Motivación del proceso enseñanza-aprendizaje, MOTEA, ASB, L: 8-9); ...si las estrategias empleadas son atractivas y generaran esa motivación por seguir indagando, por investigar e más allá de lo que se frece en el aula, como parte de una cultura educativa en todas las asignaturas e incluso desde niveles anteriores, pues entonces pudieran enriquecer el conocimiento, Mayéutica, MAYEU, ASC, L: 209-214.

Frente a esta realidad, el investigador considera importante este requisito impostergable en el uso de las diferentes tecnologías de la información y la comunicación, para trasladar estas habilidades de su uso en la cotidianidad social, hacia los enfoques específicos de la consulta y el conocimiento construido en el área de la filosofía de Bachillerato, con base al fomento de la motivación y las habilidades que han de ser mejoradas en el manejo y uso de los dispositivos, a favor de la educación y en el marco de la superación de las desigualdades para derivar la competencia digital.

Efectividad del método de análisis para buen uso del tiempo

El seguimiento de un método de enseñanza-aprendizaje, que alcancen elementos singulares para que los estudiantes procuren una dinámica permanente de autoaprendizaje y análisis, es ideal en el abordaje de esta área del conocimiento relacionado con la filosofía de Bachillerato unificado en Ecuador, en tanto se procuren los descubrimientos que de manera intrínseca, conlleven a cambios de comportamientos, nuevas actitudes y reforzamiento de los aprendizajes en la holística

de romper con la memorización y valorar al mismo tiempo, la consulta permanente para ir preparados a los grupos de discusión, en el marco de aportar reflexiones y argumentos válidos relacionados en esta área del conocimiento filosófico. Así, la singularidad de significados descritos por algunos actores sociales se deja ver en los siguientes trozos discursivos:

...depende mucho de las estrategias, métodos y recursos que tienen en su poder tanto el docente como el alumnado a fin de relacionar con los contenidos con la realidad mismas que les envuelve en su cotidiana forma de asumir los problemas. (Herramientas, métodos y estrategias adaptables a la realidad, HMTAR, ASB, L: 146-150); yo opino que nos deben dar más tiempo para estudiar antes de la discusión en clase, más orientación en la materia, a veces uno queda fuera de la participación. (Herramientas, métodos y estrategias adaptables a la realidad, HMTAR, EA, G1, L: 138-139);...para aprender más los temas y su relación con lo que uno puede aplicar. (Herramientas, métodos y estrategias adaptables a la realidad, HMTAR, EA, G2, L: 10-11);...a veces con temor porque si me preguntan algo, no estoy seguro del análisis que he hecho, no sé si está bien o mal...(Los estudiantes se quejan de los métodos de enseñanza, QUEJME, EB, G2, L: 75-77).

Sin embargo, muchas veces ocurre que la disposición y disponibilidad limitada en término de materiales de consulta, evidencian la combinación de sentimientos adversos y de impacto en esta asignatura, toda vez que no tienen suficientes materiales impresos y electrónicos, en la sesión adecuada de análisis e investigación que deben enfocar una serie de actividades explicativas, implementadas en las pautas del método, para la transferencia del conocimiento en la resolución de problemas circundantes dirigidos a proporcionar interacciones y nuevos enfoques.

Ahora bien, dentro de los estudios de Wiesner (1971) encontró que en el aprendizaje de los principios generales a través de los cuales se mantiene la didáctica de los estudiantes en términos de descubrimiento y análisis, no hay una diferencia significativa que focalice los procedimientos guiados por el profesor y los esquemas de acción llevados a cabo de manera independiente por parte de los estudiantes, lo que ha derivado razones que parecen surgir dentro de las tendencias generales en el

desempeño de los profesores y la mejor planificación de las tareas practicadas a través de la didáctica.

En concreto, la efectividad del método elegido por el docente en función de los recursos, infraestructura, tiempo, entre otros; para seguir el instructivo didáctico pertinente en la búsqueda de la enseñanza de la filosofía, plantea una serie de retos aplicativos dentro de la gama de conocimientos académicos y organizacionales que puede fecundar hacia el aprendizaje centrado en el estudiante para su formación integral, adaptación y aplicación del pensamiento creativo, a través de esfuerzos y oportunidades que promocionan nuevas competencias de análisis exigibles con la educación actual. A continuación se presenta la figura 19.

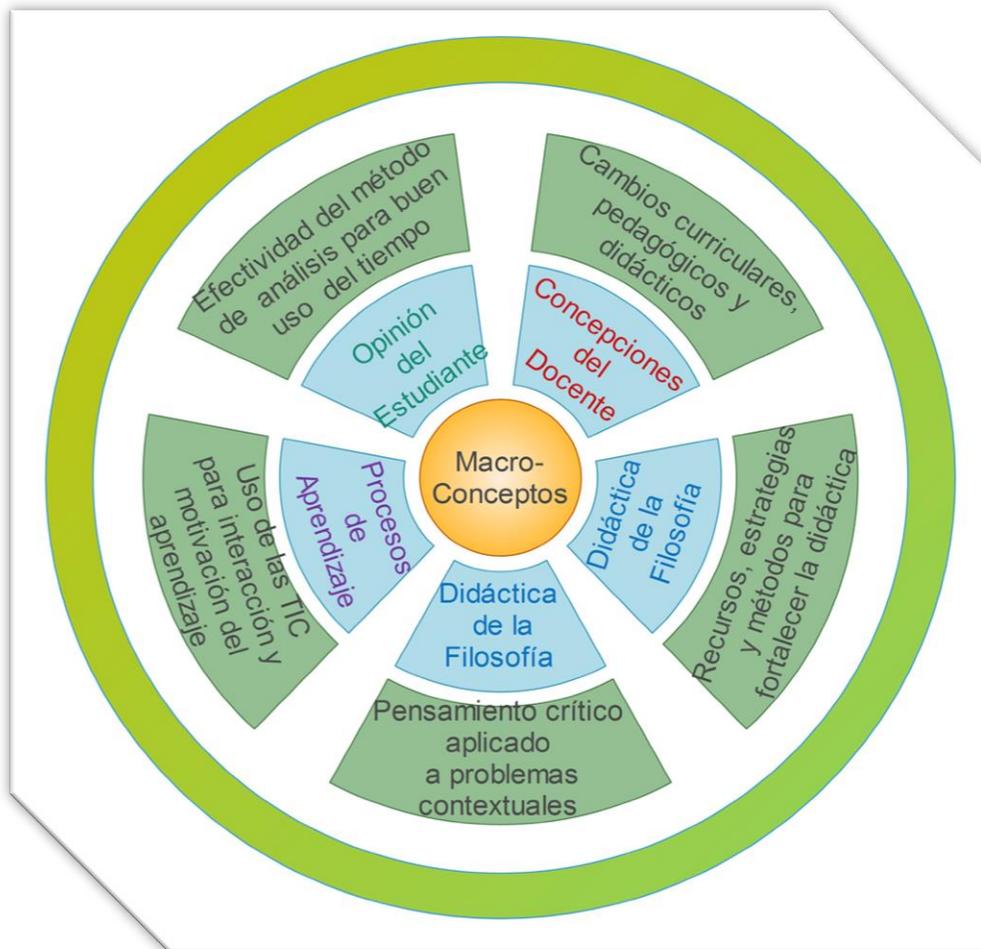


Figura 19. Macroconceptos

La figura 19, presentan los eventos más significativos entendidos en los macroconceptos derivados del proceso de la investigación, al focalizar los aspectos medulares de mayor densidad teórica contruidos en la hermeneusis del fenómeno de estudio relacionado con la didáctica de la filosofía en el Bachillerato general unificado en el Ecuador.

Esta generación del conocimiento a partir de la experiencia de las voces de los actores sociales, adquirió sentido transcendental como parte de las vivencias del propio investigador, en torno a la realidad emergente de experiencia subjetiva e interés que emergió en torno al interior del ser, al reflexionar y comprender mejor los cambios necesarios en la didáctica de la filosofía de Bachillerato, en la integración de perspectivas desde los distintos componentes que interactúan en el mundo académico institucional de la Unidad Educativa “El Carmen” del Cantón El Carmen, Provincia de Manabí-Ecuador, en función de los procesos de enseñanza y aprendizaje, los cuales ofrecen la realidad formativa particular en el área de dominio de la filosofía.

Eje ontológico

Las instancias ontológicas en el acercamiento sensible del ser docente en un acto de reflexionar constantemente en torno a la dinámica de la didáctica como base del acto pedagógico, exige una descripción formal acerca de las técnicas, procedimientos, actividades, métodos y dominio del discurso, que en este caso se relaciona, con el área de la filosofía de Bachillerato, e incumbe la prioridad innovadora de propiedades y características propias de la asignatura, a fin de manifestar las restricciones que se presentan en el desempeño cotidiano de la formación en la Unidad Educativa “El Carmen” del Cantón El Carmen, Provincia de Manabí-Ecuador.

He allí donde la ontología del discurso, cobra relevancia para activar los campos académicos interactivos que identifican la médula del hacer existencial, en constante ideación de las perspectivas que se entrecruzan en la realidad misma para hacer posible ese discurso planificado desde la experiencia y el diálogo con los otros,

en el ámbito escolar de la intersubjetividad comunicativa que debe fluir, de acuerdo con los contextos socioculturales y educativos, para su influencia en la identificación de los problemas circundantes y su abordaje en torno al pensamiento filosófico con sentido crítico, que cuestione, que el estudiante tenga una duda metódica para acercarse al conocimiento.

Ahora bien, ese mundo existencial de experiencias y vivencias implicadas en la didáctica de la filosofía, tiene que tener sustento institucional que apoye a los diferentes actores sociales para poder vincularse con su mayor potencial creativo con los objetivos y contenidos de la asignatura, todo esto puede facilitar al estudiante el accionar concreto en la resolución de problemas circundantes, lo que da lugar al pensamiento crítico y reflexivo como parte de la argumentación filosófica, a favor de asimilar los aprendizajes contextuales.

Por tanto, la asimilación de los contenidos por parte de los estudiantes, en correspondencia con lo planificado en la didáctica de la filosofía, se ajusta en su aplicabilidad, a la discusión, argumentación, reflexión, como parte de los esfuerzos extramuros que de manera coherente y articulada, se constituyen en aprendizajes consolidados más allá del aula y en la legitimidad de su acción humana, a través de actitudes y comportamientos sensibles, en un cuadro de existencias compartidas susceptibles de comprender y abordar en la práctica ontológica.

En este sentido, llama la atención los razonamientos expuestos por Novak, Gifu, & Nicolescu (2014) quienes destacan que " Todo discurso está impregnado de una ontología implícita que se difunde en el estructuración y funcionamiento del discurso" (p. 179), lo que da cabida a pensar sobre la ontología implícita en el área de la filosofía de Bachillerato, desde su modo práctico de aprendizaje, según el recorrido de las actividades cumplidas, a partir de la didáctica estructurada y apoyada institucionalmente, como base del pensamiento crítico necesario de alcanzar en el marco del discurso y la acción.

Estas consideraciones, bajo la distinción de la ontología filosófica en el dominio de la disciplina de parte de los sujetos interactuantes en el acto formativo, refiere a sus propias identificaciones como sujetos sociales identificables en la realidad misma.

Eje epistemológico

Las mismas condiciones curriculares dentro de las cuales se ofrece la asignatura de filosofía el Bachillerato integral unificado en el Ecuador, en la disposición de su baja carga horaria, entre otros; se muestra limitada al ofrecer estos espacios académicos de construcción del conocimiento para desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes, al introducirlos en un modelo de análisis, discusión y argumentación, que paulatinamente deben adquirir como parte estructurada de los aprendizajes, en la introducción del pensamiento filosófico a desarrollar en los contenidos, según el orden didáctico concebido, lo que generalmente, se presenta a los estudiantes en un primer inicio de los contenidos.

Dado una serie de dificultades, además de las limitaciones de recursos y materiales didácticos, agregan elementos que se presentan en el recorrido y abordaje de esta área del conocimiento, lo cual es un asunto necesario de replantear, reconstruir y revisar constantemente para poder avanzar en nuevos esquemas de innovación, debe valorar las condiciones metacognitivas de los aprendizajes, donde se busca aplicar la filosofía para la resolución de problemas, en torno a preguntas socráticas, que exigen la permanente investigación, consulta e interacción, en el ejercicio de la discusión y el análisis.

De modo que las pocas lecturas que alcanzan los estudiantes a asimilar, debido a las diferentes causas, como falta de materiales impresos dispuestos en la institución, la no disposición de equipos tecnológicos y dispositivos móviles para estar atentos a las múltiples terminologías filosóficas básicas, impiden la eficacia en el alcance constructivo del conocimiento a fin de llegar a formular los propios conceptos a exponer en las discusiones, lo que implica que la didáctica en esta área del conocimiento, no está ajustada a los requerimientos epistemológicos curriculares para su abordaje eficiente, de acuerdo con las nuevas tendencias pedagógicas y tecnológicas del saber hacer.

En este orden de ideas, resalta la contribución de los estudios realizados por Díaz (2020) al señalar es precisamente, los discursos de la filosofía clásica donde se

promociona el pensamiento central que hoy se pretende favorecer en la pedagogía actual con énfasis en el aprendizaje relacionado con los problemas y el saber ilustrado por cada estudiante, así como el enfoque de competencias y habilidades para desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo, al aplicar los contenidos teóricos al campo social de vivencias. Sociales y educativas.

Por lo tanto, el eje epistemológico asume la dirección de los nuevos requerimientos didácticos, en el papel que han de sostener los docentes como mediadores y guías instruccionales, al compartir como sujetos cognoscentes la realidad cognoscible, tanto en lo institucional, profesional y personal, como en el andamiaje de favorecer las habilidades y actitudes de los estudiantes en el hecho de construir sus propios aprendizajes. De modo que la asignatura de filosofía debe ajustar su didáctica para que los estudiantes sean los protagonistas de la acción requerida, siempre y cuando se les ofrezca escenarios institucionales adecuados con Internet, se le dote de estrategias pertinentes en un juego de herramientas que proporcionen direccionalidad en el ejercicio del pensamiento crítico y reflexivo.

Esta dinámica para construir el conocimiento, se concibe en un sistema dialógico socrático, dado el referido mundo cognitivo de discusiones constantes en el aula, y la aplicación de ejercicios prácticos, al identificar los problemas del medio circundante correlacionado con los contenidos filosóficos, en nuevos replanteamientos de aprendizajes argumentativos para la creación de conceptos propios en el marco de consultas y análisis que forman sus competencias cognitivas, de acuerdo con el diseño de actividades, procesos de debate y socialización del conocimiento.

Eje didáctico

La didáctica de la filosofía como núcleo transformador del aprendizaje crítico y reflexivo, cobra importancia en el nivel de la enseñanza fiscal en Ecuador, toda vez que involucra a una serie de profesionales sensibles en esta área del conocimiento y capacitados en el sentido pedagógico para formar parte de una realidad educativa exigente de cambios, al poder llevar a cabo el desempeño especialista evolutivo del

pensamiento filosófico, a través de la enseñanza y el programa correspondiente, según el diseño curricular, que permite introducir al discente, en un mundo cada vez más complejo en sus enfoques de competencias y habilidades para aprender haciendo.

En estos parámetros de acción docente a través de la didáctica, donde se planifican la concreción de los objetivos educacionales, resalta el hecho de la apropiación de recursos y materiales que vayan a la par con la innovación vital del conocimiento, sobre todo en estos momentos de pandemia del COVID-19, frente a los cambios en el sistema educativo, que también son viables en el ámbito de la enseñanza de la filosofía, como eje innovador de esta propuesta pedagógica específica que intenta llegar al autoaprendizaje.

Este tipo de pensamiento lógico que se intenciona en la formación de los estudiantes a través del marco de la filosofía, debe ser contextualizado y flexible de cara a los requerimientos del cambio, lo que a su vez, ha de impulsar el refuerzo de las capacidades de los docentes para transformar su práctica cotidiana en la formación integral que conlleve a la revisión de la enseñanza, la presentación de los contenidos didácticos motivadores e incluso, las actividades que proyectan el acto de filosofar, lo que da base para entender que las nuevas prácticas filosóficas contenidas en estos replanteamientos, exigen de igual modo, el apoyo institucional.

De acuerdo con Demuth (2020) la misma filosofía incluye en sí, su propia didáctica fundamentada en la disertación acerca de los textos filosóficos, todos acompañados de una formación integral llevada a la argumentación escrita periódica que conduzca opcionalmente a la ejercitación del pensamiento crítico con situaciones de los aprendizajes para realimentar y clarificar conceptos, a fin de preparar a los estudiantes en la toma de decisiones al formular alternativas válidas en la resolución de problemas.

Del mismo modo, la formación profesional concretamente en la preparación sensible del docente en el área de filosofía, ha de dominar además de los esquemas pedagógicos comunes a las demás áreas del conocimiento, la condición de especificidad en la disciplina filosófica, como aval de aseguramiento eficaz de la enseñanza que valida todos los esquemas didácticos, cada día con mayor potencial de

innovación, facilidad para crear nuevos escenarios de acción, innovar y superar las dificultades que atañen a la misma condición de falta de recursos necesarios para desarrollar las recomendaciones dadas en las nociones de la didáctica, incluidas en el programa en cuestión.

En concreto, esta didáctica de la filosofía que va más allá de la memorización lineal del aprendizaje acerca de los contenidos propuestos en el Programa en cuestión, y busca la solidaridad de los estudiantes, para entenderse mutuamente con los otros, tanto dentro como fuera del aula, en el rescate del diálogo, la discusión de ideas y la reflexión, es la médula de los aprendizajes en el acto de filosofar, lo que sugiere al estudiantes la oportunidad de ser activo en la búsqueda del conocimiento.

Eje filosófico

Las prácticas y arte del filosofar, deben distinguir la libertad de pensamientos y debates que desembocan en la acción y lo relacional. De acuerdo con la Moufida (2011) una de las razones motivantes en la actividad filosófica, tiene que ver con el deseo de establecer una relación con los semejantes en un medio sensible para encontrar a otras personas y entablar conversaciones en el marco de la discusión natural, como esencia de las actividades. Sin embargo, en la práctica, no siempre se encuentran las personas que mantienen el mismo ideal de pensamientos para llegar a establecer un vínculo social y afectivo que comparte las mismas ideas.

He allí. donde las comunidades educativas mantienen inteligencias muy diferentes para encontrar nuevas perspectivas y poder intercambiar ideas más allá de rellenar los vacíos relacionados con los procesos de aprendizajes. Por lo tanto, en la práctica de la enseñanza filosófica, hace falta la motivación intelectual que remite a la necesidad particular del aprender a pensar. A diferencia de la actividad filosófica tradicional que se involucra con la forma cultural, la cual es consistente en el hacer, enseñando lo que han escrito los filósofos, en grupos, se concentra sobre todo, en la actividad del pensamiento sin necesariamente renegar los aportes culturales desde el ejercicio socrático de la mayéutica.

En este sentido, la forma instruccional de la didáctica de la filosofía en Bachillerato, se vincula con los hechos o elementos culturales relacionados con los problemas existenciales, sociales y educativos que siempre están presentes en la aplicación del pensamiento filosófico. No obstante, en la profundidad de los análisis entre pares, puede generarse el acto de filosofar y participar en diferentes discusiones y opciones que motivan el interés de los participantes, pero además los lleva a la práctica del razonamiento lógico mediante la discusión filosófica.

Por tanto, más allá de discusiones sobre contenidos acerca del pensamiento filosófico que responden a una serie de herramientas, actividades y procesos concebidos en la didáctica, se trata de motivar esa actitud hacia los estudiantes, lo cual muchas veces, no se ve completado frente a la impotencia característica que dominan cuando las técnicas implementadas por el docente, no son suficientes para lograr el egreso de un ciudadano crítico con conocimiento de sus derechos y ejercicio de sus deberes, ante la falta de respuestas institucionales formales, así como una escasa formación en el principio de la mayéutica socrática tanto de estudiantes y profesores, pues, el arte de parir ideas es un proceso complejo que requiere argumentación y razonamiento lógico, concatenando ideas de la realidad escolar y social con los contenidos de la asignatura filosofía.

Por ello, la inspiración que debe dominar el docente a través de la didáctica de la filosofía es la diversificación de estrategias, técnicas y herramientas tecnológicas que apoyen este principio característico de la asignatura, de acuerdo con los diferentes medios, dispositivos y canales que avalen el aprender haciendo de cada participante y se comprometa de modo activo, en la argumentación de los contenidos y procedimientos de análisis frente a la problemática vivencial y sus soluciones. Que el estudiante comprenda que la filosofía es un conocimiento general que le sirve para enfrentar la vida.

Ahora bien, el arte de filosofar en los estudiantes de bachillerato, que no están acostumbrados al análisis permanente sobre la realidad de los contenidos curriculares en las demás áreas del conocimiento, se enfrentan a este tipo de estrategias en la asignatura de filosofía que absorbe mucho tiempo, tanto dentro del aula como fuera

de ella, (teniendo la asignatura apenas 2 horas en la malla curricular) lo que significa que la disposición para la búsqueda de las lecturas como actividades fundamentales de investigación, quedan expuestas frente a la disposición de un horario limitado de dos horas curriculares.

La situación interpretada en esta investigación se deja ver en la generación del conocimiento como entramado teórico, según la figura 20.



Figura 20. Entramado Teórico Sobre la Didáctica de la Filosofía en el Bachillerato General Unificado en el Ecuador

En la figura 20, se destaca la edificación del conocimiento investigativo respecto al entramado teórico sobre la didáctica de la filosofía en el Bachillerato general unificado en el Ecuador, teniendo como plataforma los cuatro ejes: ontológico, epistemológico, didáctico y filosófico, los cuales orientan el marco comprensible de la realidad indagada, al tener presente los sentidos y significados del fenómeno de estudio, en su consideración medular generada en los macroconceptos: efectividad del método de análisis para el buen uso del tiempo, uso de las TIC para interacción y motivación del aprendizaje, cambio curriculares, pedagógicos y didácticos, recursos estrategias y métodos para fortalecer la didáctica y pensamiento crítico aplicado a problemas contextuales.

En este sentido, el eje ontológico comprende al ser humano idealista, sensible y existencial que caracteriza y condiciona el modo de ser y estar ahí del docente en su desempeño de vivencias y experiencias, para la planificación del proceso enseñanza-aprendizaje, a través del marco entendido y adaptado de la didáctica que más se adecúa según sus criterios, en correspondencia con los recursos disponibles, dado la caracterización de los contextos sociales, a fin de lograr la motivación del estudiante para el desarrollo autodirigido de consultas, revisiones entre pares, búsqueda de la mayor comunicación con el docente en cuanto a la idea de reorganizar el material disponible en función del autoaprendizaje.

Estos enfoques propios del hacer didáctico de la materia de filosofía en el escenario del estudio, es una exigencia para la discusión de ideas, se trata del estudio del pensamiento filosófico que se recomienda y conviene su hacer en la disposición de procesos tecnológicos para desarrollar los bloques de contenidos, a través de diversos canales, estrategias y habilidades para el uso efectivo del tiempo, desde el hacer práctico y la ejercitación del pensamiento crítico, al replantear el análisis y la realimentación de lo aprendido de manera dinámica, socializada y contextual.

De acuerdo con Azhar (2013) el marco existencial del docente en su enfoque de la didáctica, adquiere relevancia en el acercamiento sensible a la realidad y ajustes dominantes cuando se trata del pensamiento abstracto filosófico, para lo cual se requiere sensibilidad acerca de las cosas que existen en el real contexto de la

pedagogía y las implicaciones institucionales que refieren a los núcleos conocidos sobre el apoyo necesario para poder acercarse con mayor efectividad en el uso de los materiales didácticos, lo cual hace énfasis en su carácter multidimensional de recorridos y experiencias.

Dados estos espacios reflexivos, el eje ontológico devela al ser docente que permanece en la Unidad Educativa “El Carmen” del Cantón El Carmen Provincia de Manabí-Ecuador, adoptando sus métodos, estrategias y procedimientos concretos y definidos, desde su percepción para el hacer formativo necesario e intencionado de modo específico hacia el estudio de la filosofía como parte de la consciencia que se ha de lograr, respecto a la cosa en sí.

En otras palabras, los elementos indicadores de materiales concretos que se imponen en la interpretación de la didáctica en su función última, desde todo punto de vista de la invención humana, ha de procurar el alcance de los objetivos institucionales establecidos en el currículo, por tanto; se incorporan a la dinámica de la realidad formativa sistematizada en cada acción interior del docente, para provocar la participación de los estudiantes, tanto en el aula como fuera de ella y en torno a la intersubjetividad que se establece en el sistema de relaciones escolares.

Por su parte, el eje epistemológico concentrado en la construcción del conocimiento en el modo de hacer crítico, reflexivo y práctico, ha de permitir mejorar la dinámica de las actividades que se preparan, partiendo de la premisa del interés que entre ellos se fomenta como herramienta fundamental considerada a través del lenguaje común que dominan en el hacer de las experiencias, actitudes, valores, sentimientos fortalecidos a través del diálogo en el hecho de compartir aspectos cognitivos involucrados en los procesos mentales relacionados con los contenidos de la filosofía, así como la serie de preguntas que se establecen al especificar los esfuerzos de autorregulación del aprendizaje.

De hecho, estos eventos relacionados con la didáctica y la construcción de los aprendizajes se avalan en la epistemología de Rorty (1991) para significar que no es sólo una cuestión de entender bien la realidad, asumir los elementos problemáticos en la cuestión misma de las vivencias y experiencias, para desarrollar hábitos y hacer

frente a la búsqueda de soluciones en los marcos que deben ser transformados de manera intencional y acorde con los requerimientos didácticos de vanguardia secularmente adecuados a los objetivos educacionales de la filosofía de Bachillerato.

De allí, que el ejercicio de la discusión socializada se expresa como parte de los análisis en las nociones similares compartidas para superar las deficiencias registradas en la búsqueda de los contenidos curriculares acerca del pensamiento filosófico, lo cual condiciona parte de las experiencias exitosas o no que se reconocen en los grupos de discusión, a través de los cuales igualmente, se reflexiona periódicamente sobre lo expuesto, las formas de consecución de la información, el ejercicio de la comunicación y el lenguaje que se comparten según los intereses como vía del aprendizaje socializado, complementario y de autogestión.

De acuerdo con Alexandrache (2014) la sinergia de actuaciones en la adquisición cognitiva, actitudinal y habilidosa desarrollada por los estudiantes en la construcción del conocimiento, para alcanzar los niveles de comprensión teórico-práctica, tanto en la organización como en el funcionamiento de los pasos didácticos seguidos, según la recomendación del docente, fomentan el análisis de las lecciones dadas a través de las actividades extracurriculares, de responsabilidad y compromiso que fomentan las actitudes y sentimientos adquiridos en términos de autorreflexión en la asimilación de los contenidos.

De la misma manera, este tipo de escenarios constructivos del conocimiento, se adquiere competencias para el análisis, así como el aprendizajes metacognitivos relacionado con la automotivación, debido a que en su desarrollo se consideran la observación y análisis para abarcar todos los elementos de la realidad que viven los estudiantes, al envolver una serie de problemas y soluciones en la situación teórico-práctica de comprensión, perseverancia y mucha atención, dada la tarea asignada a través de la didáctica de la filosofía, al considerar el cumplimiento lo más fiel posible al portafolio de las actividades y procesos planificados.

En términos del eje didáctico, relacionado con el método de análisis práctico del aprendizaje, se han de manifestar aspectos singulares compatibles con la inspiración y el énfasis en la necesidad de mayores intervenciones de los

participantes, al interactuar en el aula con fines de discusión y en correspondencia con las situaciones didácticas, donde se ofrecen un conjunto de actividades y tareas de reflexión e interrogaciones socráticas, al relacionar productivamente los aspectos disciplinares específicos de lo aprendido, para poder argumentar los supuestos filosóficos básicos conseguidos a través de los campos de la investigación y consulta y luego, llevar al problema o situación de interés de los estudiantes.

En palabras de Wickman (2012) un aspecto importante para tomar en cuenta en la didáctica tiene que ver con el monitoreo y evaluación de las secuencias de aprendizaje, lo que ayuda a dar continuidad a esta motivación por parte de los estudiantes, lo que sugiere cambios que pueden hacer efectivo la ayuda y el énfasis en el esfuerzo para combinar ideas compartidas en el interés por desarrollar de manera eficiente la actividad conjunta en la intención incluso, de afrontar mejor las situaciones desde el punto de vista pragmático integrado a los aspectos cognitivos de las actividades desarrolladas vinculadas a ideales, actitudes y preferencias del estudiante de naturaleza moral, estética, cultural, filosófica, de manera de formarlo para la convivencia ciudadana, en el hogar, en el futuro trabajo y en la sociedad de manera integral.

En esos términos, el investigador comparte la importancia de la didáctica como disciplina pedagógica que tiene por objeto específico la técnica de la enseñanza, esto es la técnica de dirigir y orientar eficazmente a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, siendo una acción continua de observación e interacción para el cumplimiento de los objetivos planificados, como actividades participativas y cumplimiento de tareas complementarias que de manera holística, se acercan más a la realidad de las situaciones de enseñanza, al abordar las formas de monitorear y los medios implementados para ello, tanto dentro como fuera del aula.

En cuanto al eje filosófico destinado hacia el arte de filosofar y la mayéutica, como actividades propias de la filosofía, en cuanto a la *poiesis*, entendida en el proceso de dejar que algo materialmente llegue a ser, en este caso, en los aspectos relacionados con la didáctica de forma que se concreten las actividades, procesos y objetos de aprendizaje en la resolución de problemas de la realidad circundante.

En este orden de ideas, tal como lo formula Böhler (2019) se trata de hacer operativo en el área de filosofía sobre la base de conceptos y desde los objetivos contenidos del programa de la asignatura filosofía, sea posible la aplicabilidad de estos razonamientos en la realidad, donde se pone en juego la mayéutica, es decir, el carácter generativo de la filosofía basado en los aprendizajes y el aprovechamiento en los escenarios de aplicación social, mientras se implican proposiciones con respecto a diferentes afirmaciones planteadas en los diálogos e intereses de los estudiantes para que se generen nuevas preguntas, repreguntas, dudas, respuestas, afirmaciones, etc. Es decir, el estudiante sistematiza mediante la mayéutica conceptos e ideas propias surgidas de la interacción dialógica..

En síntesis, estos ejes soportan la edificación del conocimiento generado en esta investigación, que sustenta y eleva la posibilidad concreta de nuevos horizontes, para el hacer creativo e innovador de la didáctica de la filosofía, a través de los macroconceptos ya mencionados, en cuanto a la importancia del análisis crítico de los objetivos y contenidos de la asignatura en la formación de los estudiantes.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este capítulo, se reflexiona en torno al cumplimiento de los objetivos formulados en el estudio, en el marco de la comprensión fenomenológica que abarca los eventos y circunstancias inherentes a la didáctica de la filosofía en el Bachillerato general unificado en el Ecuador. En las ideas de Lester (1999), esta parte del informe de investigación no sugiere un fin firme, sin embargo; queda abierta al seguimiento de nuevos estudios sobre el mismo fenómeno, implicaciones o caminos a seguir.

Conclusiones

Al considerar este espacio desde los principales enfoques delineados en el marco de dar respuestas emergentes a los objetivos planteados en la investigación, se ajustaron de acuerdo con el diseño y el recorrido interpretativo y comprensivo que implicó la generación del conocimiento, en torno a la didáctica de la filosofía en el Bachillerato general unificado en el Ecuador.

Así, al estudiar los eventos, factores y situaciones explícitas e implícitas develadas como sendero de nuevas percepciones y supuestos filosóficos que dominan los escenarios relacionados con la didáctica como experiencia vivida, se tomaron las expresiones, posiciones y perspectivas que mayormente impulsan la posibilidad de un sistema de mejoras, más allá de los debates que pudieron surgir en la dinámica comprensiva de orientación sensible para los actores del hecho pedagógico. En este sentido, en correspondencia con los objetivos específicos formulados se señalan las siguientes conclusiones:

1. El objetivo específico 1, el cual propuso considerar los procesos didácticos más adecuados para la enseñanza de la filosofía en Bachillerato, permitió comprender de manera holística, las percepciones de los estudiantes, quedando expuestas en el hecho de considerar que los textos de consulta son insuficientes para la lectura y análisis de los contenidos programáticos, en función de la didáctica planificada para

la discusión de los temas en clase, como proceso pertinente, dadas las condiciones de aprendizaje que distinguen la propia búsqueda participativa.

En este sentido, la discusión de los contenidos en el área de filosofía, particularmente en este nivel educativo, es una forma versátil de interés para que los estudiantes participen activamente y se alcance el proceso de socialización del conocimiento, aprendan algunas reglas del discurso y las formas de distribución de los enfoques, como escuchas activos de unos y otros, con lo cual se puede crear un escenario apropiado para la argumentación como estrategia centrada en el estudiante, en una sinergia de opiniones y prácticas respetuosas de las ideas que implican razonamientos lógicos en el marco del pensamiento filosófico.

Igualmente, el proceso de discusión en el sentido de la planificación didáctica es pertinente porque permite la organización de los grupos de estudiantes para defender sus ideas, dar sus aportes y razonamientos que posibilitan la toma de decisiones en los procesos relacionados con el aprendizaje.

Vale decir, que en la configuración del proceso de discusión de los contenidos en el aula, de la asignatura filosofía de Bachillerato, se busca una sinergia de actuaciones, no solamente en el momento en el cual ocurre esta situación, sino que detrás de todo ello, se adquiere la responsabilidad por parte del estudiante, de la búsqueda permanente de la información, así como la consulta en diferentes medios, para lograr mayor densidad en las posibles respuestas o situaciones planteadas, a la luz de los contenidos investigados en la cartera de requisitos teóricos de esta asignatura.

Precisamente, estos grupos de discusión que se conforman como parte de los requisitos y caracterizaciones de esta área del conocimiento, ha de generar buenas expectativas en la adquisición de los aprendizajes sobre las principales corrientes filosóficas, sus representantes, así como la vigencia del pensamiento teórico y su pertinencia probable a la realidad social, generando por parte de los estudiantes nuevos conceptos e interpretaciones.

De allí, que el esfuerzo cognitivo por ampliar la consulta y la información antes de llegar al aula, en el proceso de discusión, demuestra compromiso, osadía para la

búsqueda correspondiente y comunicación, incluso con los propios compañeros, a fin de compartir ideas, modelos, demostraciones, videos, ejemplos y sus posibles aplicaciones en la vida real e intercambio de saberes. Además, es una buena oportunidad para aquellos estudiantes que suelen ser rezagados en su aprendizaje, tímidos, y poco motivados, se vean influenciados por el dinamismo de los otros y procuren cambiar de actitud.

2. En cuanto al objetivo específico 2, formulado para determinar las concepciones que poseen los docentes de Bachillerato que dictan la asignatura Filosofía sobre el pensamiento crítico, se concluye que como parte de esta debilidad en los logros de los aprendizajes de orden superior, se mantiene al aprendizaje memorístico en cada curso, además del poco contacto existente entre el docente y el estudiante para dedicar mayor número de horas a estos procesos pedagógicos, de manera de propiciar el pensamiento crítico que cuestiona, busca soluciones sobre los problemas que transcurren en la realidad social, y aplica, como parte de los ejercicios demostrativos y ejercicios prácticos en un proceso de reflexión permanente. El docente debe iniciar al estudiante en el estudio y amor por la asignatura, proveyéndolo de los datos e información necesaria, orientando sus razonamientos, aclarando sus dudas, así como fortaleciendo su progresiva comprensión y dominio de la filosofía y su aplicación a la dinámica social.

Esta perspectiva, exige mayor comunicación en la planificación de los docentes, en tanto fue percibida con cierta debilidad en lo que atañe a los requerimientos de una didáctica más flexible, continua e innovadora, como aspecto clave para aprender a pensar y analizar los hechos desde un nuevo referente pedagógico implicado en el análisis filosófico, el docente debe hacer una previsión de todas las etapas del proceso de aprendizaje con sus respectivas estrategias didácticas, por cuanto el estudio develo debilidades en el proceso de planificación escolar.

Esta situación, se concluye incluso, por la propia omisión adrede del docente para definir las deficiencias del currículo en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico en el área de filosofía de Bachillerato, lo cual es una manifestación de debilidad en los puntos de enfoques para alcanzar este proceso tan importante y útil,

incluso, cuando los estudiantes egresen del ámbito institucional, lo que pone en evidencia, las limitaciones y requerimientos de mayor flexibilidad curricular en el desarrollo de una buena didáctica de la filosofía que compagine con las demás asignaturas de la malla curricular.

3. En relación con el objetivo específico 3, que perseguía develar las estrategias didácticas aplicadas por los docentes en la enseñanza de la Filosofía de Bachillerato, se concluye sobre la debilidad de las estrategias didácticas necesarias para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, toda vez que existen exigencias de los cambios y manera de administrar la asignatura, por la falta de recursos tecnológicos, además de las fallas del Internet en la institución fiscal objeto de estudio, sobre todo en estos momentos de crisis sanitaria y epidemiológica como consecuencia del COVID-19. .

Suele ocurrir que en el tipo de estrategias utilizadas centradas mayormente en las lecturas y consultas de los contenidos, frente a los escasos textos ofrecidos por la institución, los estudiantes se sienten con baja motivación y en consecuencia, la estrategia implementada de investigación bibliográfica, no es efectiva, por lo tanto; la lentitud y los aprendizajes para el análisis y el pensamiento crítico están desfasado de la realidad. A esto se debe que los pocos objetivos cumplidos, la falta de recursos y estrategias empleadas, se suman a la amplitud del programa, frente a una cantidad de logros poco efectivos con lo que realmente se tiene disponible.

Se hace necesario mayor involucramiento de los docentes, con la finalidad de conseguir superar las debilidades y afianzar los mejores aciertos para desarrollar estrategias novedosas para el proceso de aprendizaje de la filosofía, de tal forma de vincular la teoría con la práctica social.

De igual modo, al entender que la filosofía es un área de características interdisciplinarias, se concluye el poco aprovechamiento de esta condición de la asignatura para correlacionar aspectos teóricos-prácticos que permitan integrar en las estrategias didácticas la idea de consolidar el pensamiento crítico en todas las áreas del conocimiento, ajustando los criterios reflexivos que vayan más allá del aula. De allí, la permanente interacción de los aprendizajes desde la mayéutica socrática del cuestionamiento, preguntas y repreguntas como estrategia para el análisis de

problemas filosóficos dentro de la malla curricular del Bachillerato, lo cual forma parte de las expectativas del docente no cumplidas.

Los docentes están conscientes de la necesidad de implementar nuevas estrategias, herramientas y métodos adaptables a la realidad, en la dirección de cambios, a fin de relacionar los contenidos del pensamiento filosófico con la situación que envuelve los estudiantes en su cotidianidad, sin embargo; la prioridad es el uso de estrategias didácticas dirigidos a los temas de integración según los objetivos planteados en el programa curricular, la falta de flexibilidad en la disposición de horas de clase, no llega a los consensos en la planificación compartidas en asignatura de filosofía, debido a que la estrategia empleada no alcanza la efectividad deseada en los aprendizajes.

4. En relación con el objetivo específico propuesto para explorar sobre la opinión que tienen los estudiantes acerca de la metodología aplicada por los docentes en la asignatura de Filosofía y sus expectativas, se puede destacar por una parte, que los estudiantes están constantemente buscando información bibliográfica para conocer el pensamiento de los filósofos, sin embargo; las situaciones de análisis a la cual no están acostumbrados, como método de enseñanza, medianamente alcanza el desarrollo de contenidos y tareas complementarias fundamentadas en el aprendizaje memorístico, que es el que mayormente han venido utilizando en las demás áreas del conocimiento en Bachillerato.

Al destacar la importancia que tiene la filosofía en su iniciación al pensamiento crítico, se pudo evidenciar algunos indicios relacionados con la discusión, no obstante; las limitaciones por la falta de material, en la opinión de los estudiantes, se fundamenta en una serie de exposiciones sobre los temas, que poco resaltan el interés y motivación para no contentarse únicamente con el desarrollo de estas asignaciones, sino que es necesario trasladar el desarrollo del pensamiento filosófico a la cotidianidad vivencial, con la finalidad de aplicar los conocimientos aprendidos en la asignatura a situaciones concretas de la realidad.

La idea de buscar contenidos complementarios a las lecturas recomendadas por el docente, como metodología asociada a la consulta bibliográfica, son pocas, y a

veces no se cumplen fielmente con este tipo de búsquedas adicionales, lo que permite concluir que el método didáctico apegado a la revisión de textos, no es el más apropiado, según las opiniones de los estudiantes, ni es la mejor forma de conocer el pensamiento de los filósofos latinoamericanos, sobre la mitología griega o cualquier otro tema que suele aparecer de manera abstracta y difícil de su entendimiento, sobre todo en el núcleo de la participación y discusión que se fomenta para este tipo de asignatura.

La solicitud del docente para que los estudiantes expresen sus ideas, pensamientos y refieran conceptos propios relacionados con la propuesta de los contenidos presentes en la asignatura, es un método que combina las lecturas, busca concreción del autoaprendizaje y potencia la capacidad del estudiante para seguir la estrategia de investigación bibliográfica, sin embargo; esta condición consume mayor tiempo en la búsqueda de las respuestas a las interrogantes planteadas de modo socrático en el aula, lo que no es apropiado como estrategia significativa de la didáctica, debido al insuficiente número de horas que tiene la asignatura en la malla curricular.

De manera que frente a este método de consulta permanente, no todos los estudiantes tienen esa habilidad para compaginar esta estrategia que no alcanza el aprendizaje eficaz y poco ayuda con la formación de grupos de estudio, debido a la poca comunicación existente entre ellos, respecto a los temas solicitados y el enfoque de mayores esfuerzos que se requieren para desarrollar la capacidad de análisis y síntesis, aunado a la falta de Internet, así como dispositivos electrónicos que coadyuven en el proceso de aprendizaje.

Igualmente, esta estrategia didáctica de consulta bibliográfica, presenta diversas debilidades de los estudiantes relacionados con el lenguaje, las destrezas en el manejo de los textos y los procedimientos a seguir para la organización y fichaje, frente a la dificultad de síntesis, ase como comparación de las teorías filosóficas, lo que añade eventos de limitaciones para ensayar el pensamiento creativo, debido a que las actividades involucradas a esta estrategia se asocian con la exposición, la

memorización y la falta de alternativas complementarias a la solicitud de los trabajos escritos y poca motivación.

5. De la misma manera, esta investigación planteó el objetivo específico relacionado con determinar los procesos de aprendizaje que muestran los estudiantes en las clases de Filosofía, en tanto se concluye que los procesos de aprendizaje mayormente se despliegan en la realidad del estudio de la filosofía por parte de los estudiantes, con muestras de un seguimiento al pie de la letra de las lecturas recomendadas en forma repetitiva.

Esa estrategia didáctica para procesar la información, hace que los estudiantes permanezcan inmóviles en clase, escuchando la exposición del docente porque no tienen suficiente base cognitiva para refutar, argumentar, discutir, fomentar la creatividad en la construcción de nuevos conceptos y buscar alternativas de razonamiento lógico que pueda promover la participación crítica de los estudiantes.

Tal como se concibe la característica de la asignatura filosofía, exige además de mucho estudio, lectura e investigación, oportunidades para desarrollar en los estudiantes las habilidades, destrezas y capacidades que les permitan confrontar ideas, con base a experiencias y sustrato argumentativo como producto de las lecturas que puedan desarrollar, con diversidad de interpretaciones, de una manera más activa y participativa.

Muy pocos estudiantes se quejan de los métodos de enseñanza de la filosofía en Bachillerato, puesto que existe poca variabilidad con las demás áreas del pensamiento, a pesar que la propuesta curricular invoca al pensamiento creativo y crítico, éste no se llega a consolidar con eficacia entre otras cosas, por la inmadurez en la forma de asimilar los aprendizajes, otras veces; por el temor de participación en las discusiones en clase, debido a la falta de preparación e información de soporte para poder intervenir y otras tantas, debido a la poca motivación al abordar los contenidos, también por falta de nuevas estrategias didácticas por parte del docente que haga más motivante el proceso de aprendizaje, se debe erradicar el aprendizaje memorístico, mecánico e instrumental, por un aprendizaje centrado en el estudiante, su participación para desarrollar su capacidad crítica, la argumentación, el debate, las

preguntas y repreguntas y su relación con la realidad, que los estudiantes internalicen la utilidad de la filosofía para su formación como ciudadano.

La idea fragmentada de los docentes por no llevar una mínima planificación compartida entre ellos, hace que los estudiantes comparen una clase con otra y aunque administran los mismos contenidos, parecidas estrategias centradas en la solicitud de trabajos escritos y exposiciones, hay escasez y poca variabilidad en las formas de analizar a la cual no están acostumbrados, aunque la disponibilidad del programa ofrece espacios académicos en los cuales se podrían desarrollar nuevas estrategias, métodos, procedimientos y la innovación de la didáctica, las experiencias remiten a los pocos referentes asociados con el hecho de aprender a pensar.

6. Asimismo, este estudio propuso elaborar el constructo teórico pertinente, el cual se cumplió, al construir la hermenéusis del fenómeno acerca de la didáctica de la filosofía en el Bachillerato general unificado en el Ecuador, a través de los macroconceptos.

Éstos se identificaron como: cambios curriculares, pedagógicos y didácticos, generado en la categoría: *concepciones del docente*; recursos, estrategias y métodos para fortalecer la didáctica y pensamiento crítico aplicado a problemas contextuales, concebidos en la categoría: *didáctica de la filosofía*; uso de las TIC para interacción y motivación del aprendizaje, creado en la síntesis comprensiva de la categoría: *procesos de aprendizaje* y efectividad del método de análisis para buen uso del tiempo, el cual se generó dentro del ámbito de la categoría: *opinión del estudiante*.

Así, la creación del constructo teórico pertinente para la didáctica de la filosofía en el contexto del estudio, alcanzó el conocimiento más allá de las voces de los actores sociales, además con la inclusión del investigador como actor social significativo en la recolección de la información, desarrollándose el proceso investigativo con todo el rigor científico en el marco del paradigma seleccionado en el estudio.

Recomendaciones

Las conclusiones emitidas permiten formular, a modo de reflexión, algunas recomendaciones relacionadas con la didáctica de la filosofía, las cuales no representan estándares, ni guías a seguir, sino espacios académicos flexibles integrados en el amplio espectro de la propia creatividad y autorevisión de las prácticas que dominan el pensar, ser, sentir y hacer de pautas y criterios, experiencias y autoevaluaciones que pueden ayudar a la construcción de nuevos conocimientos y a la vez modificación, de un conjunto de elementos institucionales requeridos en la Unidad Educativa El Carmen del Cantón El Carmen, Provincia de Manabí-Ecuador.

1. Los procesos didácticos más adecuados para la enseñanza de la filosofía en Bachillerato, cobra vigencia con la dinámica de la realidad educativa, la innovación tecnológica y el aporte de los diversos materiales, recursos y dispositivos que se requieren para cumplir la planificación concebida en el marco del programa curricular correspondiente, en la comprensión teórico-práctica del pensamiento filosófico, que a menudo lleva implícito los nuevos enfoques pedagógicos y métodos didácticos integrados con la discusión socializada, la conformación de equipos y la integración comprensiva del carácter interdisciplinario de esta materia en cuanto al dominio de las diferentes definiciones y supuestos epistemológicos acerca del aprendizaje.

2. Con relación a las concepciones que poseen los docentes de bachillerato que dictan la asignatura filosofía sobre el pensamiento crítico, se recomienda seleccionar estrategias, actividades y procesos que superen la condición del aprendizaje memorístico, respecto a las teorías de los grandes filósofos, de manera más pertinente con las necesidades sociales del contexto, en modo aplicativo para conseguir la mejor expectativa de participación en las comunidades, frente a las nuevas alternativas de identificación y abordaje de los problemas que mayormente les aquejan.

Ello, a través del compartimiento con sus pares, en esquemas de análisis de contenidos y desde la demanda de socialización, en función de alcanzar el éxito en la asimilación de un nuevo perfil de ciudadano que contribuye con el logro de metas comunes, en el hecho de aprender a aprender. Esta perspectiva de transferibilidad del

conocimiento filosófico en un juego didáctico de contribución a situaciones contextuales de la realidad, implica organización, disciplina, compromiso, cooperación, entre otros.

3. Con respecto a las estrategias didácticas aplicadas por los docentes en la enseñanza de la filosofía de Bachillerato, la misma intencionalidad de cambios, frente a los obstáculos que se presentan por la falta de material de lectura, hace ver la recomendación institucional para conseguir el apoyo del Estado, en estos hechos particulares de aportes, no sólo en materiales impresos, sino en una buena oferta de innovación tecnológica, que permita a los docentes la oportunidad de capacitación, sensibilización y actualización en los nuevos requerimientos pedagógicos, para aplicar una metodología adaptable en la dinamización de los aprendizajes en el aula y fuera de ella, lo que da lugar a la prioridad de Internet permanente en la idea de comunicación con pares, pero además; en la oportunidad de realizar cursos, talleres, seminarios, entre otros, de carácter virtual.

4. La singularidad de hechos, situaciones y factores que influyen en las opiniones de los estudiantes respecto a la metodología aplicada por los docentes en el área de filosofía y sus expectativas, se recomienda conceder los incentivos educativos que fomenten el ejercicio de la participación activa, frente a los requerimientos característicos de esta materia, en función de apelar a la capacidad de abstracción y las mejores actitudes que involucran la investigación de los contenidos para consolidar el desarrollo del pensamiento crítico.

Las mejores expectativas esperadas por los estudiantes deben ser en sentido positivo de una didáctica integral, gratificante y motivadora, para buscar soluciones a los distintos problemas con base al pensamiento filosófico en ejercicios prácticos de reflexión y análisis, al complementar los requerimientos y el cumplimiento de metas en el marco de la disposición y disponibilidad de recursos tecnológicos con el uso de la tecnología de la información y comunicación, que de manera atractiva, y en función de materiales multimedia, enriquecen la oportunidad de razonamientos creativos, discusión y argumentación, en la superación de los obstáculos que limitan el protagonismo de su propio aprendizaje.

De este modo, se posibilita la mayor interacción entre los estudiantes y con el docente para entender el método de enseñanza y apegarse a los modos de hacer solicitados a través del aprendizaje cooperativo que permite superar las expectativas en el desarrollo de los contenidos necesarios para la discusión de cara a los requerimientos para aprender a razonar y llevarlo a cabo a través de un conjunto de proyectos, ejercicios, estrategias puntuales atractivas que les permita el mejor desenvolvimiento, no solamente en el aula durante el ejercicio de la discusión socializada, sino al egresar, aplicar y trasladar estos hechos educativos, en cada una de las situaciones cotidianas que se presentan al tomar decisiones efectivas.

5. En relación con los procesos de aprendizaje que muestran los estudiantes en la clase de filosofía, se recomienda la necesidad de implementar una didáctica que rompa con el hábito de aprender de memoria, además de fortalecer el método socrático, al comprender a fondo el pensamiento filosófico, por lo que se han de ofrecer desde la didáctica, los escenarios adaptables para que los estudiantes puedan aplicar mejor la teoría. Estas consideraciones, deben abordar ejercicios correspondientes con un aprendizaje significativo y contextual, que además fortalezca los cambios para comenzar a aprender conceptualmente.

Es conveniente la formulación de debates de ideas entre las diferentes secciones que cursan filosofía en la institución fiscal, con el fin de integrar evidencias en la construcción del conocimiento y comprensión profunda del pensamiento filosófico, en el núcleo de las participaciones que muestren la consciencia del aprendizaje de orden superior, orientado en un marco sensible, al adoptar proyectos de aprendizaje, más allá de la repetición de ideas, se trata de la creación de propios conceptos, que de manera perspicaz y creativa, amplíen las posibilidades de entendimiento trasladado a temas más complejos relacionados no solamente con la filosofía sino con las otras asignaturas de la malla curricular.

REFERENCIAS

- Agratti, L. (2020). *Educación, filosofía e infancias: una experiencia de práctica filosófica en la Escuela Graduada "Joaquín V. González" de la Universidad Nacional de La Plata (2008-2019) y sus efectos en la subjetividad docente*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
- Agudelo, L y Jaramillo, D. (2017). Sujetos/estudiantes en actividad de aprendizaje. Transformaciones de diversas formas de ser y de hacer. En: Espasandin, C y Jaramillo, D. (2017). (Edits.). *Escenas de la insubordinación creativa en las investigaciones en educación matemática en contextos de habla española*. Estados Unidos de América: Lulu. 25-33.
- Aguilar, F. (2019). Didáctica de la filosofía. *REXE. Revista de Estudios Y Experiencias En Educación*, 18 (38), 129-150, <https://doi.org/10.21703/rexe.20191838aguilar8>.
- Ahmed, A., & Ahmed, N. (2018). Comparative analysis of rote learning on high and low achievers in graduate and undergraduate program. *Journal of Education and Educational Development*, 4 (1), 111-129.
- Alavi, S. (2021). Introducing a model for infrastructure improvement to develop intelligent schools. *Journal of Human, Earth and Future*, 2 (3), doi: 10.28991/HEF-2021-02-03-03.
- Alexandrache, C. (2014). Journal Reflexive, an Instrument for Student Preparation in the Teaching Profession. *Lumen, Procedia. Social and Behavioral Sciences*. 149, 20-24.
- Al-Hashim, A. (2019). Pensamiento crítico y práctica reflexiva en el desarrollo de la educación científica en Kuwait. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24 (Esp.6), 85-96.
- Almutairi, N. (2018). *Effective Reading Strategies for Increasing the Reading Comprehension Level of Third-Grade Students with Learning Disabilities*. Unpublished doctoral thesis, Dissertations. 3247, <https://scholarworks.wmich.edu/dissertations/3247>.
- Apuke, O., & Iyendo, T. (2018). University students' usage of the internet resources for research and learning: forms of access and perceptions of utility. *Journal List Heliyon*, 4 (12), doi: 10.1016/j.heliyon.2018.e01052.
- Ary, D., Jacobs, L., Raza, V. A. (1987). *Introducción a la investigación pedagógica*. México. Ed. Interamericana.

- Avelino G., A. (2015). *Las prácticas pedagógicas en filosofía y su relación con los enfoques de las pruebas saber*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. Tesis de Grado.
- Azhar, I. (2013). *A critical study of existentialistic view of education and its relevance to human existence and progress*. Tesis doctoral no publicada. Aligarh Muslim University, India.
- Bahher, C., Dubensky, K., Harvey, L., Mcdonough, G. (2019). The inadequacies of assigning my philosophy of education statements in teacher education courses. *Philosophical Inquiry in Education*, 26 (1), 1-19.
- Barnett-Page, E., & Thomas, J. (2009). Methods for the synthesis of qualitative research: a critical review. *BMC Medical Research Methodology*, 9, N° 59, <https://doi.org/10.1186/1471-2288-9-59>.
- Baranova, J., & Degeysys, L. (2015). Philosophical didactics: how creativity can be compatible with critical thinking. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6 (2), 319-327.
- Barta, N. (2015). *La importancia de la pregunta en la enseñanza filosófica y el desarrollo de un 'oído filosófico'*. Interpretaciones y propuestas. 3er Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación. Ciudad Universitaria, México, DF.
- Barz, W. (2019). The aporetic structure of philosophical problems. *Journal of Didactics of Philosophy*, N° 3, 5-18.
- Basarán, C. E. (2019). *El perfil del egresado en Ingeniería Civil ¿límite real entre las competencias y las funciones?* Tesis Doctoral. Universidad Católica Andrés Bello. Caracas.
- Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus Open*, 2, 8-14, <https://doi.org/10.1016/j.npls.2016.01.001>.
- Biwer, F., Oude, M., Pauline, E., & de Bruin, A. (2020). Fostering effective learning strategies in higher education – a mixed-methods study. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 9 (2), 186-203, <https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2020.03.004>.
- Blázquez E. F. (2001). *La sociedad de la Información y Educación*. Edita: Junta De Extremadura Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros Mérida, España.
- Bohler, A. (2019). Philosophy AS artistic research: philosophy on stage. *Journal for Artistic Research*, doi: 10.22501/jarnet.0014.

- Bowne, M. (2017). Developing a teaching philosophy. *Journal Of Effective Teaching*, 17 (3), 59-63.
- Buffington, M. (2004). *Using the internet to develop students' critical thinking skills and build online communities of teachers: a review of research with implications for museum education*. Unpublished doctoral thesis of Philosophy. Graduate School of The Ohio State University, Ohio.
- Bunge, M. (1976). *La Ciencia, su método y su filosofía*. México: Siglo XXI.
- Bunge, M. (1999). *La Filosofía en las Ciencias Sociales*. México. Siglo XXI.
- Campos, A. (2007). "Pensamiento crítico", en *Técnicas para su desarrollo*, Colombia, Edición Aula Abierta.
- Cejas, M., Navarro, M., Venegas, G., Proaño, C., & Mendoza, D. (2021). Student perceptions of Ecuadorian virtual platforms during the covid-19 pandemic. *Problems Of Education In The 21st Century*, 79 (2), 241-254, <https://doi.org/10.33225/pec/21.79.241>.
- Chepelin, E. (2017). *Reflexivity and the process of maturation of students in a work-based learning programme*. Tesis doctoral no publicada. University of Stirling, Reino Unido.
- Chichekian, T., & Shore, B. (2014). The International Baccalaureate: Contributing to the Use of Inquiry in Higher Education Teaching and Learning. doi:10.1108/S2055-364120140000001006. In book: *Inquiry-based Learning for Faculty and Institutional Development: A Conceptual and Practical Resource for Educators*. Vol. 1. Chapter: The International Baccalaureate: Contributing to the Use of Inquiry in Higher Education Teaching and Learning. Bingley: Emerald Group Publishing, 73-97.
- Childress, V. (2006). Teaching about technology: an introduction to the philosophy of technology for non-philosophers. *Journal of Technology Education*, 17 (2), 76-78. doi: <http://doi.org/10.21061/jte.v17i2.a.7>.
- Ching-Chiang, L., & Fernández, J. (2020). Análisis del diálogo en las aulas STEM en Ecuador: un contexto socioeconómico dual en una escuela de bachillerato general unificado. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9 (2).
- Chun, C. (2011). Student teachers socialization development by teaching blog: reflections and socialization strategies. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10 (2), 190-201.
- Clark, J. (2006). Philosophy of education in today's world and tomorrow's: a view from 'down under'. *Paideusis*, 15 (1), 21-30.

- Collins, C., & Stockton, C. (2018). The central role of theory in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 17 (1), <https://doi.org/10.1177/1609406918797475>.
- Colgan, A. (2018). The examination of the decline of philosophy of education with institutional theory: a focus on the last three decades. *Philosophical Inquiry in Education*, 25 (1), 66-87.
- Correa Lozano, L. (2012). La enseñanza de la filosofía y sus contribuciones al desarrollo del pensamiento. *En Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, núm. 12, pp. 67-82. Universidad Politécnica Salesiana Cuenca, Ecuador.
- Creamer, M. (2011). *¿Qué es y por qué pensamiento crítico? Curso de didáctica del pensamiento crítico*. Quito: Ministerio de Educación. 11-22.
- Cubillos, J. (1996). "El Mundo de Sofía: Una propuesta de enseñar filosofía filosofando". *En: Revista de Educación del Colegio Hispanoamericano*. Año 1, No. 3, p. 25.
- Cullen, S., Fan, J., van der Brugge, E., & Elga, A. (2018). Improving analytical reasoning and argument understanding: a quasi-experimental field study of argument visualization. *Npj Science and Learning*, 3 (21), <https://doi.org/10.1038/s41539-018-0038-5>.
- Da Silva, L y Rodrigues, A. (2011). Pensamiento crítico: su relevancia para la educación en una sociedad cambiante. *Revista de Psicología (Lima)*. 29 (1), 175-195. . ISSN 0254-9247.
- Demuth, S. (2020). Comoros islands-philosophy teaching in secondary education. *Journal of Didactics of Philosophy*, 4 (2), 115-118.
- Díaz, J. (2012) Consideraciones sobre la Filosofía de la Educación. *En Praxis & Saber - Vol. 4. Núm. 7 - Enero - Junio 2013 - Pág. 267-279*
- Díaz, G. (2020). Country report: philosophy at secondary schools in Spain. Part II. In: Pfister, J., & Richter, P. (2020). *Didactics of philosophy*, 4 (1), 34-37.
- Díaz-Noguera, M., Hervás, C., De la Calle, A. & López, E. (2022). Autonomy, motivation, and digital pedagogy are key factors in the perceptions of spanish higher-education students toward online learning during the covid-19 pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19 (2), 654, <https://doi.org/10.3390/ijerph19020654>.
- Dickson, A., Perry, L., & Ledgerel, S. (2019). Letting go of the middle years programme: three schools' rationales for discontinuing an international

- baccalaureate program. *Journal of Advanced Academics*, 31 (1), 35-60, <https://doi.org/10.1177/1932202X19869006>.
- Dúo, P., Moreno, A., & Marín, J. (2022). ICT motivation in sixth-grade students in pandemic times-the influence of gender and age. *Education Sciences*, 183; <https://doi.org/10.3390/educsci12030183>.
- Erden, Y. (2016). We need to talk about Wittgenstein: The practice of dialogue in the classroom and in assessment. *Arts and Humanities in Higher Education*, 18 (1), 34-48. <https://doi.org/10.1177/1474022216670618>.
- Ferreira, A., Briskievicz, D., & Belton, S. (2018). Challenges of philosophy: teaching practice in high school. *SciELO-Scientific Electronic Library Online*, N° 34, <https://doi.org/10.1590/0102-4698175684>.
- Filgona, J., Gwany, D., Sakiyo, J., & Okoronka, A. (2020). Motivation in Learning, *Asian Journal of Education and Social Studies*, 10 (4), 16-37, doi:10.9734/AJESS/2020/v10i430273.
- Flemming, K., & Noyes, J. (2021). Qualitative evidence synthesis: where are we at?. *International Journal of Qualitative Methods*, 20 (1), <https://doi.org/10.1177/1609406921993276>
- Fuchs, R. (1963). *Academic Freedom-Its Basic Philosophy, Function, and History*. Articles by Maurer Faculty. 1634, <https://www.repository.law.indiana.edu/facpub/1634>, 431-446.
- García (2000). Un Modelo Didáctico Alternativo para Transformar la Educación. El Modelo de Investigación en la Escuela. *Revista Científica de la Universidad de Barcelona*. doi: <https://doi.org/10.1344/sn2000.4.193>
- Getchell, L. (2010). *Effects of international baccalaureate primary years programme on teacher philosophy, perceptions of efficacy, and outlook on education*. Electronic Theses and Dissertations, N° 238, <https://digitalcommons.du.edu/etd/238>.
- Gerstberger, H. (2010). Philosophy of interdisciplinarity. Workshop report (Atlanta, September 28-29, 2009). *Dans Natures Sciences Sociétés*, 1 (18), 42- 45.
- Gleason, B., PharmD, D, Peeters, M., PharmD, M, Resman-Targoff, B., (...), Denetclaw, T. (2011). An active-learning strategies primer for achieving ability-based educational outcomes. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 10, 75 (9), 186, doi: 10.5688/ajpe759186.
- Gómez Mendoza, M. (2008). Enseñanza de la filosofía y nuevas prácticas filosóficas: la discusión filosófica. Disponible:

<http://blog.utp.edu.co/investigacioneneducacionypedagogia/files/2011/02/ENSE%20C3%91A%20NZA-DE-LA-FILOSOFIA-Y-NUEVAS-PR%20C3%81CTICAS-FILOSOFICA1.docx.pdf>

- Gonzalez, H., Hsiao, E., Dees, D., Noviello, S., & Gerber, B. (2020). Promoting critical thinking through an evidence-based skills fair intervention. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, <https://doi.org/10.1108/JRIT-08-2020-0041>.
- Green, S., Andersen, H., Danielsen, K., Emmeche, C., Joas, C (...), & Sorensen, H. (2021). Adapting practice-based philosophy of science to teaching of science students. *European Journal for Philosophy of Science*, 11, 75, <https://doi.org/10.1007/s13194-021-00393-2>
- Guanoluisa, M. (2020). *Análisis del currículo de filosofía de bachillerato general unificado y al currículo del bachillerato internacional*. Trabajo de Grado no publicado. Universidad Politécnica Salesiana, Quito, Ecuador.
- Higgins, A. (2020). Paradigms, distance learning, education, and philosophy. *Journal of Open, Flexible and Distance Learning*, 24 (2), 4-14.
- Hitchcock, D. (2018). *Critical thinking*. México: Stanford Encyclopedia of Philosophy.
- Huber, C., & Kuncel, N. (2016). Does College Teach Critical Thinking? A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 86 (2), <https://doi.org/10.3102/0034654315605917>.
- Husserl E. (1997). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. (ed. 4to) Fondo de Cultura Económica. México.
- Iwaoka, W., & Crosetti, L. (2008). Using academic journals to help students learn subject matter content, develop and practice critical reasoning skills, and reflect on personal values in food science and human nutrition classes. *Journal Food Sciences Education*, 7 (2), 19-29, <https://doi.org/10.1111/j.1541-4329.2007.00044.x>.
- Jain, T., & Kapoor, M. (2015). The impact of study groups and roommates on academic performance. *The Review of Economics and Statistics*, 1 (1), 44-54.
- Jalloh, M. (2017). *On the question: how fast does time pass?*. (Paper). Philosophy of time seminar taught by Professor Nina Emery at Brown University. <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/1489-Article%20Text-3656-1-10-20170511.pdf>.

- Johnson, A., Jacovina, M., Russell, D., & Soto, C. (2016). Challenges and solutions when using technologies in the classroom. In Crossley, S., & McNamara, D. (Eds.). *Adaptive educational technologies for literacy instruction* (pp. 13-29). New York: Taylor & Francis. Published with acknowledgment of federal support.
- Kemmis S. (1988). *El curriculum: más allá de las teorías de la reproducción. Colección Pedagogía. La Pedagogía Hoy*. Madrid, España, Ediciones Morata.
- Kienstra, N., Imants, J., Karskens, M., & van der Heijden, P. (2015). Doing philosophy effectively: student learning in classroom teaching. *PLoS ONE*, 10 (9), <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0137590>.
- Kim, P., & Marshall, D. (2006). Synoptic curriculum texts: representation of contemporary curriculum scholarship. *Journal of Curriculum Studies*, 37 (3), 291-311, <http://doi.org/10.1080/0022027032000242896>.
- Kirch, S., & Sadofsky, M. (2021). Medical education from a theory–practice–philosophy perspective. *Academic Pathology*, 8, 1-15, <https://doi.org/10.1177/23742895211010236>.
- Kisel, A. (2016). Philosophy with children as an educational platform for self-determined learning. *Cogent Education*. 3 (1), 1-11, <http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2016.1244026>.
- Kumari, V. (2014). Constructivist approach to teacher education: an integrative model for reflective teaching. *Journal on Educational Psychology*. 7 (4), 31-40.
- Kwangmuang, P., Jarutkamolpong, S., Sangboonraung, W., & Daungtod, S. (2021). The development of learning innovation to enhance higher order thinking skills for students in Thailand junior high schools. *Heliyon*, 7 (6), <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07309>
- Labra, O., Castro, C., Wright, R., & Chamblas, I. (2019). *Thematic analysis in social work: a case study*. Chile: Global Social Work.
- Laundon, M., Cathcart, A., & Greerde, D. (2020). Teaching philosophy statements. *Journal of Management Education*, 44, (5), 577-587, <https://doi.org/10.1177/1052562920942289>.
- Leng, L. (2020). The Role of philosophical inquiry in helping students engage in learning. *Frontiers in Psychology*, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00449>.
- Lester, S. (1999). *An introduction to phenomenological research*. <https://www.rgs.org/CMSPages/GetFile.aspx?nodeguid=7ad9b8d4-6a93-4269-94d2-585983364b51&lang=en-GB>

- Ligozat, F., Almqvist, J. (2017). Conceptual frameworks in didactics-learning and teaching: Trends, evolutions and comparative challenges. *European Educational Research Journal*, 17 (1), 3-16, <https://doi.org/10.1177/1474904117746720>
- Lone, J., & Burroughs, M. (2019). Philosophy in education: questioning and dialogue in schools. *Philosophical Inquiry in Education*, 26 (1), 102-105.
- Lu, S., & Liu, A. (2012). Abductive reasoning for design synthesis. *CIRP Annals-Manufacturing Technology*, 61 (1), 143-146, doi:10.1016/j.cirp.2012.03.062.
- Maire, H., Auriac-Slusarczyk, E., Slusarczyk, B., Daniel, M., & Thebault, C. (2018). Does one stand to gain by combining art with philosophy? a study of fourth-year college (13/14 years of age) philosophical writings produced within the prephi/philosophemes corpus. *Journal of Education and Learning*; 7 (4).
- Makori, A., & Onderi, H. (2014). Examining the teaching and learning resources related challenges facing small and medium-sized public secondary schools in Kenya: a comparative analysis. *African Educational Research Journal*, 2 (2), 72-84.
- Malone, H. (2017). (Coord.). *El rumbo de la transformación educativa. Temas, retos globales y lecciones sobre la reforma estructural*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Márquez, L. (2017). Philosophy in basic education: Towards the strengthening of the foundations of Philippine education. *Policy Futures in Education*, Special Issue: Freedom, Social Justice, and Education in the Philippines, ASEAN, and Beyond, 0 (0), 1-16, <https://doi.org/10.1177/1478210317743650>.
- Martínez, M. (2014). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa. Métodos hermenéuticos. Métodos Fenomenológicos Métodos etnográficos*. México: Trillas.
- Márquez Pérez, E (2009). *La perspectiva Epistemológica Cualitativa en la formación de docentes en investigación educativa*. Revista de Investigación. 2009, vol.33, n.66, pp. 13-35. ISSN 1010-2914. Caracas, Venezuela.
- Mehnehj, T., Yamini, M., & Mahdian, H. (2020). The effect of teaching philosophy on metacognitive and irrational beliefs of male students of elementary school. *Journal Research Health*.10 (3), 183-192.
- Mensah, F., & Agyl, D. (2019). Philosophy of teaching, teaching style and ICT use: a qualitative study of the perspectives of high school mathematics teachers. *African Journal of Educational Studies in Mathematics and Sciences*, 15 (1), DOI: 10.4314/ajesms.v15i1.1

- Ministerio de Educación de Ecuador. (2016a). *Currículo 2016*.
<https://educacion.gob.ec/curriculo/>
- Ministerio de Educación. (2016b). *Acuerdo Ministerial MINEDUC-ME-2016-00020-A*. Quito: Autor.
- Ministerio de Educación. (2018). *Acuerdo N° MINEDUC-MINEDUC-2018-00089-A*. Quito: Autor.
- Ministerio de Educación República del Ecuador (2016). Plan de Estudios en Ciencias Sociales. (2016). *Estudios sociales, historia, educación para la ciudadanía y filosofía*. Quito: Ministerio de Educación.
- Morente García, M. (2000). *Lecciones preliminares de filosofía*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- Morse, J. (2003). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Colombia, Medellín: Universidad de Antioquia.
- Moufida, G. *La filosofía. Una escuela de la libertad: enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar; la situación actual y las perspectivas para el futuro*. París: UNESCO.
- Munna, A., & Kalam, M. (2021). Teaching and learning process to enhance teaching effectiveness: a literature review. *International Journal of Humanities and Innovation (IJHI)*, 4 (1), 1-4.
- Mupa, P., & Chinooneka, T. (2015). Factors contributing to ineffective teaching and learning in primary schools: Why are schools in decadence?. *Journal of Education and Practice*, 6 (19).
- Navarro, L., & Cuevas, O. (2021). The impact of a didactic strategy using technology to strengthen the learning of mathematics. *Journal of Education and e-Learning Research*, 8 (1), 90-96, doi: 10.20448/journal.509.2021.81.90.96.
- Nevenghlosky, Panesar, & Aguilar (2019). Barriers to effective curriculum implementation. *Research in Higher Education Journal*, 36, 1-31.
- Novak, J., Gifu, D., & Nicolescu, A. (2014). The standard of axes in ontology of communication. *International Letters of Social and Humanistic Sciences*. 41, 176-183, doi:10.18052/www.scipress.com/ILSHS.41.176.
- Novaes, D. (2021). *Argument and argumentation*. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Madrid: Edward N. Zalta.

- Núñez-López, José-Enrique Ávila-Palet y Silvia-Lizett Olivares-Olivares (2016) *El desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios...* / Ries Universia 2017 2017. N° 23 Vol. VIII. pp. 84-103 IISUE.
- Ontario, L., Norris, T., & Pinto, L. (2019). Teaching and learning philosophy in Ontario high schools. *Journal of Curriculum Studies*, 51 (5), 678-697, <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1563632>.
- Ornstein, A. (1991). Philosophy and curriculum. *Philosophy as a Basis for Curriculum Decisions*, 74 (2), 102-109.
- Paredes, M.J. (2011). *Dinámica de la formación del pensamiento científico pedagógico en los estudiantes en formación como docentes*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba.
- Peters, M., Jandrić, I., Icon, Irwin, R., Locke, K., Devine, N., & Heraud, R. (2016). Towards a philosophy of academic publishing. *Educational Philosophy and Theory*, 48 (14), 1401-1425, <https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1240987>.
- Pettersson, D., Proitz, T., Román, H., & Wermke, W. (2015). Curriculum versus Didaktik revisited: towards a transnational curriculum theory. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy. NordStep*, 1 (1), 27014, <http://dx.doi.org/10-3402/nstep.v1.27014>.
- Polkinghorne, D. (2009). An agenda for the second generation of qualitative studies. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 1 (2), 68-77, <https://doi.org/10.1080/17482620500539248>.
- Poggioli, L. (2017). Estrategias de estudio y ayudas anexas. En [http://www. fpolar.org. ve/poggioli/poggio03. htm](http://www.fpolar.org.ve/poggioli/poggio03.htm)
- Paradas, J. (2021). Enseñanza de la filosofía en la educación media colombiana. *Revista Educa*, enero-junio, 38-56.
- Peery, S & Martin, R. (2016). *Authentic reflection for experiential learning at International Schools*. Tesis doctoral publicada. Hiroshima International School, Japón. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*. 4 (1). ISSN: 2374-9466; <http://journals.sfu.ca/iarslce>.
- Porlán Ariza, R. (1998). Pasado, Presente y Futuro de la Didáctica de las Ciencias. *Revista Debates, En Enseñanza de las Ciencias*. 16. España.
- Pozzo, M. R y Montoya, R. J. (2018). *Reflexiones teóricas epistemológicas del proceso de formación del pensamiento científico de los estudiantes del Bachillerato General Unificado*. Santiago N° 145.P.61 + Gales onefile. Informe académico. Accessed 2019 -21 de agosto. MLA 8ª edición.

- Qandile, Y., & Al-Qasim, W. (2014). Toward an instructional philosophy: a theoretical framework for teaching and training at Salman Bin Abdulaziz University (SAU). *International Journal of Higher Education*, 3 (3), doi:10.5430/ijhe.v3n3p58.
- Rodríguez, M. G. (2020). Intersubjetividad dialógica en el acompañamiento pedagógico del docente universitario. *Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*. 6 (11), 217 – 237.
- Rolfe, G., Jasper, M. y Freshwater, D. (2011). *Reflexión crítica en la práctica: generación de conocimiento para el cuidado*. Reino Unido: Palgrave Macmillan. <https://research-repository.uwa.edu.au/en/publications/critical-reflection-in-practice-generating-knowledge-for-care>
- Rorty, R. (1991). *Objectivity, relativism, and truth. Philosophical Papers*, volume I. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press, doi : 10.1017/CBO9781139173643.
- Rousseau, N. (2015). *The role of reflection in integrating theory and practice in foundation phase teacher education*. Tesis doctoral no publicada. Stellenbosch University, Sudáfrica.
- Salazar, R. (2018). *Technology in ecuadorian high schools students: perception, access and usage*. Project: Perception de la science et de la technologie collégiens professions Guayaquil. https://www.researchgate.net/publication/327824809_Technology_in_Ecuadorian_high_schools_students_Perception_access_and_usage.
- Sedova, K., Sedlacek, M & Svaricek, R. (2016). Teacher professional development as a means of transforming student classroom talk. *Teaching and Teacher Education*. 57, 14-25. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.005>.
- Sendag, S., Erol, O., Sezgin, S., & Dulkadir, N. (2015). Preservice teachers' critical thinking dispositions and web 2.0 competencies. *Contemporary Educational Technology*, 6 (3), 172-187.
- Shandomo, H. (2010). The role of critical reflection in teacher education. *School-University Partnerships*, 4 (1), 101-113.
- Shaw, S., Kvalja, M & Suto, I. (2018). *An exploration of the nature and assessment of student reflection*. Investigación presentada en Cambridge Assessment International Education, Cambridge. Research Matters. 25, ublication. <http://www.cambridgeassessment.org.uk/research-matters/>

- Shin, Y. (2021). Love-based relationships between teachers and students in early childhood education. *Policy Futures in Education*, <http://doi.org/10.1177/14782103211063050>.
- Soilemezi, D., & Linceviciute, S. (2018). Synthesizing qualitative research: reflections and lessons learnt by two new reviewers. *International Journal of Qualitative Methods*, 17 (1), <https://doi.org/10.1177/1609406918768014>
- Solbes M. J. y Torres M. N. (2013). ¿Cuáles son las concepciones de los docentes de ciencias en formación y en ejercicio sobre el pensamiento crítico? *En Revista TDE*, N° 32, 61-85.
- Sousa, C., & Formosinho, M. (2020). The sisyphic destiny of philosophy (of education). *International Journal of Curriculum and Instruction*, 12 (Special Issue), 34-49.
- Stenhouse, L. (1979). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Strauss, A y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia, Medellín: Universidad de Antioquia.
- Strong, A., & Miller, C. (2012). The philosopher's pedagogy. *Educational Perspectives*, 44 (1-2).
- Tang, X., Liu, L., Wang, S., & Li, L. (2019). Innovation of educational philosophy and exploration of teaching practice of integration of knowledge and action in higher education. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 298, 236-241, 2nd International Conference on Education Science and Social Development.
- Taylor, J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Taylor, C., & Bovill, C. (2017). Towards an ecology of participation: Process philosophy and co-creation of higher education curricula. *European Educational Research Journal*, 17 (1), 112-128, <https://doi.org/10.1177/1474904117704102>.
- Tracy, E., Trisha, R., Snow, E., & Selma, R. (2012). Academic discussions: an analysis of instructional discourse and an argument for an integrative assessment framework. *American Educational Research Journal*, 49 (6), <https://doi.org/10.3102/0002831212456066>.
- UNESCO. (2013). *Educación para la ciudadanía mundial. Temas y objetivos de aprendizaje*. París: UNESCO.

- UNESCO. (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París:
- UNESCO. (2016). *Educación para la ciudadanía mundial: preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*. París: Autor.
- Unidad Educativa El Carmen. (2018). *Proyecto Educativo Institucional. (PEI)* Manabí. Ecuador.
- Uribe, O., Uribe, D., y Vargas, M. (2014). Critical thinking and its importance in education: some reflections. *Rastros Rostros*, 19 (34), 78-88, doi: <https://doi.org/10.16925/ra.v19i34.2144>.
- Van Dijk, T y Rodrigo, I. (1999). *Análisis del discurso social y político*. Ecuador, Quito: ABYA-YALA.
- Vargas, D. (2015). Evidencias del pensamiento crítico en las clases de ciencias humanas en bachillerato. *Gist Education and Learning Research Journal*, N° 11, 26-44.
- Vásquez, J. (2015). *Modelos Didácticos de los profesores de primaria para la enseñanza de las ciencias en escuelas públicas y de convenio de la UGEL*. Universidad Peruana Cayetano Heredia. Perú.
- Vollstedt, M., & Rezat, S. (2019). An Introduction to grounded theory with a special focus on axial coding and the coding paradigm. In: Kaiser, G., Presmeg, N. (eds.) *Compendium for Early Career Researchers in Mathematics Education*. ICME-13, 81-100, https://doi.org/10.1007/978-3-030-15636-7_4. Walter, S. (2003). Active learning strategies to promote critical thinking. *Journal of Athletic Training*. 38 (3), 263-267. PMID: 16558680.
- Walker, S. (2006). Journal writing as a teaching technique to promote reflection. *Journal of Athletic Training*, 41 (2), 216-221.
- Wiesner, C. (1971). A comparison of the effectiveness of discovery versus didactic methods and teacher-guided versus independent procedures in principle learning. *The Journal of Educational Research*, 64 (5), 217-219.
- Williams, M., & Moser, T. (2019). The art of coding and thematic exploration in qualitative research. *International Management Review*, 15 (1), 45-55.
- Wu, W., Liu, R., & Wu, Y. (2010). How to cultivate the philosophical thinking ability of science and engineering students in classroom teaching. *Creative Education*, 11, 2207-2212, doi: 10.4236/ce.2020.1111160.

- Wu, K. (2015). The development of philosophy and its fundamental informational turn. *Multidisciplinary Digital Publishing Institute. MDPI*, 6 (4), 693-703, <https://doi.org/10.3390/info6040693>.
- Yazon, A., & Ang-Manaig, K. (2017). *Teacher's educational philosophy, teaching style and performance*. <https://knepublishing.com/index.php/Kne-Social/article/view/2418/5314>.
- Yunusa, U. (2016). Educational resources: an integral component for effective school administration in Nigeria. *Research on Humanities and Social Sciences*, 6 (13), 27-37.
- Yusoff, W. (2018). The impact of philosophical inquiry method on classroom engagement and reasoning skills of low achievers. *Journal of Curriculum and Teaching*, 7 (1), 135-146, doi:10.5430/jct.v7n1p135.

ANEXOS

ANEXO A
SOLICITUD DE PERMISO

Manabí, 16 de enero de 2020

Ciudadano:
Dr. Alejandro Sarbach Ferriol
Su atención.

Muy atentamente me dirijo a usted con el fin de solicitar permiso para utilizar los instrumentos de su propiedad intelectual utilizado en su trabajo doctoral *¿Qué pasa en la clase de filosofía?*. Hacia una didáctica narrativa y de investigación. Dicha solicitud se la hago, por cuanto estoy haciendo mi tesis doctoral denominada “La didáctica de la filosofía en el Bachillerato General Unificado en Ecuador. Un entramado teórico”.

Agradeciendo su respuesta

Atentamente

Limber Reinaldo Moreira Zambrano

ANEXO B
CALIFICACIONES



**UNIDAD EDUCATIVA
EL CARMEN**
CUADRO DE CALIFICACIONES QUIMESTRAL
PRIMER QUIMESTRE

NIVEL: BACHILLERATO GENERAL UNIFICADO

GRADO/CURSO: PRIMERO C

ESPECIALIDAD: CIENCIAS

MATERIA: FILOSOFÍA

PROFESOR(A): NEVAREZ MEZA MIRIAN MERCEDES

AÑO LECTIVO: 2017-2018

N°	APELLIDOS Y NOMBRES	Primer Parc		Segundo Parc		Tercer Parc		P. P.	80%	EX.	20%	N. Q.	Cualit.
		Prom.	Cualit.	Prom.	Cualit.	Prom.	Cualit.						
1	ARTEAGA REYES JAIRO ALEXANDER	5.00	PAAR	5.40	PAAR	6.10	PAAR	5.50	4.40	7.00	1.40	5.8	PAAR
2	BALDERRAMO MARCILLO JOSE GABRIEL												
3	BAZURTO MENDOZA NAYELY LISBETH	5.20	PAAR	5.00	PAAR	4.80	PAAR	5.00	4.00	6.50	1.30	5.3	PAAR
4	CASTRO ANZULES ARIANA JARITZA	8.20	AAR	8.30	AAR	9.40	DAR	8.63	6.90	9.00	1.80	8.7	AAR
5	CEDEÑO LAAZ CARMEN ANAHI	7.90	AAR	7.10	AAR	8.00	AAR	7.66	6.12	4.50	0.90	7.02	AAR
6	COBEÑA BAZURTO MARIA BELEN	8.60	AAR	8.90	AAR	7.90	AAR	8.46	6.76	7.50	1.50	8.26	AAR
7	DELGADO VERA JONATHAN JAVIER	6.80	PAAR	7.10	AAR	7.60	AAR	7.16	5.72	7.50	1.50	7.22	AAR
8	DELGADO ZAMBRANO ERICK IVAN	7.80	AAR	8.50	AAR	9.00	DAR	8.43	6.74	9.00	1.80	8.54	AAR
9	DUEÑAS BRAVO ARIANA YUSMELI	7.70	AAR	8.30	AAR	9.00	DAR	8.33	6.66	8.00	1.60	8.26	AAR
10	FERRIN MUÑOZ JANDRY ALBERTO	8.00	AAR	7.90	AAR	8.90	AAR	8.26	6.60	4.50	0.90	7.5	AAR
11	GARCIA TALLEDO NEPSAR EUDORO	7.80	AAR	7.90	AAR	7.30	AAR	7.66	6.12	5.50	1.10	7.22	AAR
12	GUERRA ROSADO MARJA MADELYN	8.60	AAR	9.30	DAR	9.60	DAR	9.16	7.32	9.00	1.80	9.12	DAR
13	LOOR BARBERAN WASHINGTON EDUARDO	9.30	DAR	8.10	AAR	10.00	DAR	9.13	7.30	8.25	1.65	8.95	AAR
14	MANZABA VERA DERIC NAIM	8.50	AAR	9.60	DAR	9.40	DAR	9.16	7.32	9.00	1.80	9.12	DAR
15	MARCILLO COBEÑA NAYELHI	8.00	AAR	7.90	AAR	9.40	DAR	8.43	6.74	8.00	1.60	8.34	AAR
16	MEJIA CUADROS STEVEN LEONEL	5.90	PAAR	7.20	AAR	8.10	AAR	7.06	5.64	7.00	1.40	7.04	AAR
17	MENDOZA CEDEÑO ALEJANDRO ISMAEL	6.70	PAAR	7.70	AAR	6.30	PAAR	6.90	5.52	6.00	1.20	6.72	PAAR
18	MENDOZA ZAMBRANO MARIA DOLORES	7.20	AAR	6.00	PAAR	6.90	PAAR	6.70	5.36	7.00	1.40	6.76	PAAR
19	MESIAS ZAMBRANO DAYANA GINABEL	8.60	AAR	10.00	DAR	8.80	AAR	9.13	7.30	9.50	1.90	9.2	DAR
20	MONTALVAN CHAVEZ MARIA GIOVI	8.60	AAR	9.30	DAR	8.70	AAR	8.86	7.08	9.00	1.80	8.88	AAR
21	MUÑOZ IBARRA KATHERIN MISHELLE	8.40	AAR	9.10	DAR	9.20	DAR	8.90	7.12	8.50	1.70	8.82	AAR
22	PALACIOS BASURTO LEONARDO	7.20	AAR	7.00	AAR								
23	PAZMIÑO TOAPANTA ANDERSON JOEL	7.30	AAR	7.20	AAR								
24	PINARGOTE SOLORZANO DIANA ELIZABETH	8.30	AAR	7.70	AAR	7.50	AAR	7.83	6.26	7.50	1.50	7.76	AAR
25	RAMIREZ ALCIVAR NAYELI GEOMARA	9.20	DAR	9.40	DAR	9.50	DAR	9.36	7.48	9.50	1.90	9.38	DAR
26	ROSADO AMAYA BECSY LISBETH	7.70	AAR	8.30	AAR	8.70	AAR	8.23	6.58	6.00	1.20	7.78	AAR
27	RUIZ VILLARROEL MALENA ITAMAR	7.00	AAR	8.10	AAR	6.70	PAAR	7.26	5.80	8.00	1.60	7.4	AAR
28	SAAVEDRA BAZURTO JAIME ADRIAN	5.70	PAAR	4.20	PAAR	6.10	PAAR	5.33	4.26	8.00	1.60	5.86	PAAR
29	VEGA PALMA ERICK DAVID												
30	ZAMBRANO ARTEAGA JACINTO NICOLAS	7.00	AAR	7.10	AAR	8.00	AAR	7.36	5.88	4.50	0.90	6.78	PAAR
31	ZAMBRANO CEDEÑO RENE LEONEL	8.60	AAR	8.80	AAR	8.90	AAR	8.76	7.00	8.00	1.60	8.6	AAR
32	ZAMBRANO MEDRANDA FRANCIS KLEN	8.00	AAR	8.30	AAR	7.80	AAR	8.03	6.42	8.00	1.60	8.02	AAR
33	ZAMBRANO OCHOA EMELY DANIELA	9.00	DAR	9.80	DAR	9.40	DAR	9.40	7.52	9.00	1.80	9.32	DAR
34	ZAMBRANO PAREDES MAYULI YULIMGNA	8.30	AAR	9.30	DAR	9.00	DAR	8.86	7.08	9.00	1.80	8.88	AAR

EQUIVALENCIAS	CANTIDAD	PORCENTAJE
DAR 9.00 - 10.00	5	14.706
AAR 7.00 - 8.99	19	55.882
PAAR 4.01 - 6.99	6	17.647
NAAR 0.00 - 4.00	0	0
SIN NOTA	4	11.765
TOTAL	34	100

PROMEDIO: 7.885

LIC. MIRIAN NEVAREZ
PROFESOR(A)

DOCENTE TUTOR

NIVEL: BACHILLERATO GENERAL UNIFICADO

GRADO/CURSO: PRIMERO C

ESPECIALIDAD: CIENCIAS

MATERIA: FILOSOFÍA

PROFESOR(A): ZAMBRANO PATIÑO EDISON AMADO

AÑO LECTIVO: 2018-2019

N°	APELLIDOS Y NOMBRES	Primer Parc		Segundo Parc		Tercer Parc		P. P.	80%	EX.	20%	N. Q.	Cualit.
		Prom.	Cualit.	Prom.	Cualit.	Prom.	Cualit.						
1	ARAY MENDOZA WILLIAN DAVID	7.00	AAR	6.01	PAAR	8.30	AAR	7.10	5.68	5.50	1.10	6.78	PAAR
2	ARTEAGA ROMERO NARCISA JESUS	9.60	DAR	8.75	AAR	8.40	AAR	8.92	7.14	8.50	1.70	8.84	AAR
3	BAQUE SILVA JONATHAN RAMON	8.00	AAR	7.30	AAR	7.80	AAR	7.70	6.16	7.00	1.40	7.56	AAR
4	BASURTO VERA MARIA JOSE	6.00	PAAR	7.08	AAR	6.20	PAAR	6.43	5.14	8.50	1.70	6.84	PAAR
5	BRAVO SALTOS PEGGY MISHELLE	7.70	AAR	7.21	AAR	7.10	AAR	7.34	5.87	3.50	0.70	6.57	PAAR
6	CAGUA ALAVA SANTO ANDERSON	5.20	PAAR										
7	CAJIA POSLIGUA ERICK DARIO	7.90	AAR	6.40	PAAR	8.10	AAR	7.47	5.98	7.00	1.40	7.38	AAR
8	CEDEÑO CEDEÑO MARCO ANTONIO	4.80	PAAR	7.10	AAR	7.50	AAR	6.47	5.18	8.50	1.70	6.88	PAAR
9	CHICA URGILEZ MARIA SELINA	8.40	AAR	7.86	AAR	8.20	AAR	8.15	6.52	6.50	1.30	7.82	AAR
10	CHILIQUE ALAVA MARIO ENRIQUE	9.80	DAR	8.38	AAR	8.80	AAR	8.99	7.19	8.50	1.70	8.89	AAR
11	COVEÑA VERA LEONARDO ARIEL	7.50	AAR	6.30	PAAR	6.00	PAAR	6.60	5.28	5.50	1.10	6.38	PAAR
12	CUENCA VELEZ JOSE REIMOND	7.30	AAR	6.75	PAAR	8.10	AAR	7.38	5.90	9.50	1.90	7.8	AAR
13	FARIAS NAPA ADRIANA YASMARI	9.00	DAR	5.95	PAAR	6.50	PAAR	7.15	5.72	5.50	1.10	6.82	PAAR
14	GILER CEDEÑO GISSELA NAYELI	7.60	AAR	7.90	AAR	7.80	AAR	7.77	6.22	8.00	1.60	7.82	AAR
15	LOOR ZAMBRANO JOSUE ALEXANDER	7.00	AAR	6.20	PAAR	5.90	PAAR	6.37	5.10	5.00	1.00	6.1	PAAR
16	MEZA ZAMBRANO JULEXY ALEXANDRA	8.50	AAR	6.33	PAAR	8.55	AAR	7.79	6.23	6.00	1.20	7.43	AAR
17	MOLINA LASCANO ARLETT NOHELY	9.00	DAR	6.00	PAAR	7.15	AAR	7.38	5.90	5.50	1.10	7	AAR
18	MOREIRA ALCIVAR CRISTHIAN ALEXANDER	7.40	AAR	6.40	PAAR	7.30	AAR	7.03	5.62	5.50	1.10	6.72	PAAR
19	MUÑOZ CHICA INGRID YAMILET	8.00	AAR	5.70	PAAR	7.05	AAR	6.92	5.54	2.00	0.40	5.94	PAAR
20	MUÑOZ LOOR HEIDY PAMELA	9.20	DAR	5.35	PAAR	6.90	PAAR	7.15	5.72	5.00	1.00	6.72	PAAR
21	NAPA AVILES CAROLINA STEFANIA	9.10	DAR	7.01	AAR	7.40	AAR	7.84	6.27	3.50	0.70	6.97	PAAR
22	PALMA CHAVEZ JENIFFER PATRICIA	9.60	DAR	6.96	PAAR	7.90	AAR	8.15	6.52	7.50	1.50	8.02	AAR
23	POSLIGUA ORDOÑEZ SOCRATES ANDRES	9.00	DAR	7.40	AAR	7.30	AAR	7.90	6.32	8.00	1.60	7.92	AAR
24	RIERA PINTO RUBI JOHANNA	8.60	AAR	7.38	AAR	9.00	DAR	8.33	6.66	7.00	1.40	8.06	AAR
25	RISCO ARTEAGA ANGIE ADRINA	8.70	AAR	7.76	AAR	8.30	AAR	8.25	6.60	6.50	1.30	7.9	AAR
26	RIVAS CEDEÑO DAVID LEONARDO	8.80	AAR	7.36	AAR	7.90	AAR	8.02	6.42	8.50	1.70	8.12	AAR
27	RODRIGUEZ CUSME GENESSIS DENNISE	9.00	DAR	8.30	AAR	9.70	DAR	9.00	7.20	8.50	1.70	8.9	AAR
28	RUIZ CEDEÑO CRISTOFER DAVID	9.70	DAR	7.16	AAR	7.70	AAR	8.19	6.55	6.00	1.20	7.75	AAR
29	SALVATIERRA APOLO JONATHAN DANIEL	8.40	AAR	7.60	AAR	8.10	AAR	8.03	6.42	8.00	1.60	8.02	AAR
30	VELASQUEZ VEGA SONIA ROSALIA	8.60	AAR	6.05	PAAR	7.50	AAR	7.38	5.90	7.00	1.40	7.3	AAR
31	VELEZ HOLGUIN MATTEO JUNIOR	8.70	AAR	6.01	PAAR	8.00	AAR	7.57	6.06	5.50	1.10	7.16	AAR

EQUIVALENCIAS	CANTIDAD	PORCENTAJE
DAR 9.00 - 10.00	0	0
AAR 7.00 - 8.99	19	61.29
PAAR 4.01 - 6.99	11	35.484
NAAR 0.00 - 4.00	0	0
SIN NOTA	1	3.226
TOTAL	31	100

PROMEDIO: 7.414

LIC. EDISON ZAMBRANO
PROFESOR(A)

DOCENTE TUTOR

NIVEL: BACHILLERATO GENERAL UNIFICADO

GRADO/CURSO: PRIMERO C

ESPECIALIDAD: BGU-CIENCIAS

MATERIA: FILOSOFÍA

PROFESOR(A): ZAMBRANO PATIÑO EDISON AMADO

AÑO LECTIVO: 2019-2020

N°	APELLIDOS Y NOMBRES	Primer Parc		Segundo Parc		Tercer Parc		P. P.	80%	EX.	20%	N. Q.	Cualit.
		Prom.	Cualit.	Prom.	Cualit.	Prom.	Cualit.						
1	ABRIL GOMEZ JOHANOT	7.32	AAR	7.63	AAR	8.30	AAR	7.75	6.20	7.25	1.45	7.65	AAR
2	ALCIVAR GILCES LIMBER MARIANO	7.72	AAR	8.38	AAR	9.10	DAR	8.40	6.72	8.75	1.75	8.47	AAR
3	ALCIVAR GILCES MARIANITA DE JESUS	8.98	AAR	8.88	AAR	9.20	DAR	9.02	7.22	7.50	1.50	8.72	AAR
4	ANDRADE ALCIVAR CRISTINA ALEXANDRA	7.58	AAR	8.38	AAR	8.80	AAR	8.25	6.60	7.75	1.55	8.15	AAR
5	ANDRADE VERGARA JANINA ABIGAIL	5.80	PAAR	7.81	AAR			7.04	5.63	10.00	2.00	7.63	AAR
6	BARBERAN CHILA JESUS HERNAN	6.62	PAAR										
7	BRAVO LOPEZ MAYERLI NICOLE	8.88	AAR	8.56	AAR	8.10	AAR	8.51	6.81	8.25	1.65	8.46	AAR
8	CEDEÑO CEDEÑO MILEIDY NEREA	7.55	AAR	8.88	AAR	8.70	AAR	8.38	6.70	7.75	1.55	8.25	AAR
9	CUSME ARTEAGA CARINA ROXANA	8.90	AAR	8.81	AAR	8.70	AAR	8.80	7.04	8.00	1.60	8.64	AAR
10	DOMINGUEZ ZAMBRANO IVAN ARGELIS	5.58	PAAR	4.25	PAAR	5.80	PAAR	5.21	4.17	9.50	1.90	6.07	PAAR
11	HIDALGO VELEZ MAELO SAMUEL	7.10	AAR	4.38	PAAR	6.40	PAAR	5.96	4.77	2.75	0.55	5.32	PAAR
12	LUCAS CASIERRA CINTHIA SHIRLEY	6.67	PAAR	8.75	AAR	9.00	DAR	8.14	6.51	9.00	1.80	8.31	AAR
13	MANZABA VERA DIEGO SAID	8.40	AAR	9.00	DAR	8.90	AAR	8.77	7.02	8.50	1.70	8.72	AAR
14	MARTINEZ SOLORZANO WENDY NAYELI	6.87	PAAR	8.81	AAR	8.90	AAR	8.19	6.55	10.00	2.00	8.55	AAR
15	MENDIETA PINCAY JOSE JOEL	6.32	PAAR										
16	MENDOZA MOREIRA ANGELES MAISSA	7.55	AAR	7.69	AAR	8.10	AAR	7.78	6.22	6.50	1.30	7.52	AAR
17	PISCO MELENDEZ KEVIN JOEL	7.38	AAR	6.69	PAAR	7.80	AAR	7.29	5.83	7.50	1.50	7.33	AAR
18	QUIROZ AREQUIPA ADRIAN JAVIER	7.93	AAR	9.13	DAR	8.10	AAR	8.39	6.71	10.00	2.00	8.71	AAR
19	RIVAS MERA LUZ XIMENA	5.75	PAAR	4.13	PAAR	7.10	AAR	5.66	4.53	6.75	1.35	5.88	PAAR
20	ROSADO GARCIA MAXIM	4.45	PAAR	7.56	AAR	6.00	PAAR	6.00	4.80	6.25	1.25	6.05	PAAR
21	ROSADO MACIAS MARIA JOSE	4.40	PAAR	8.88	AAR	7.95	AAR	7.08	5.66	6.75	1.35	7.01	AAR
22	SABANDO ANDRADE ARAMIS MILAYS	7.58	AAR	9.06	DAR	9.00	DAR	8.55	6.84	9.00	1.80	8.64	AAR
23	SALVATIERRA APOLO GENESSIS DANIELA	8.50	AAR	9.69	DAR	9.40	DAR	9.20	7.36	8.00	1.60	8.96	AAR
24	SOLORZANO VERA JESSENIA GUADALUPE	7.28	AAR	8.19	AAR	9.20	DAR	8.22	6.58	10.00	2.00	8.58	AAR
25	VELEZ VELASQUEZ MARIA JOSE	6.92	PAAR	9.38	DAR	9.40	DAR	8.57	6.86	9.25	1.85	8.71	AAR
26	VERA GOMEZ CHARLY JOSE	8.63	AAR	9.69	DAR	8.25	AAR	8.86	7.09	8.25	1.65	8.74	AAR
27	VERA LEONES KEVIN GUSTAVO	5.05	PAAR	7.88	AAR	7.50	AAR	6.81	5.45	9.00	1.80	7.25	AAR
28	ZAMBRANO BERMUDEZ CLAUDIA SIRENA	9.63	DAR	9.81	DAR	10.00	DAR	9.81	7.85	9.50	1.90	9.75	DAR
29	ZAMBRANO MENDOZA ALDAIR SEBASTIAN	8.12	AAR	9.13	DAR	7.40	AAR	8.22	6.58	6.75	1.35	7.93	AAR
30	ZAMBRANO PINARGOTE ERICK DAVID	5.85	PAAR	8.71	AAR	8.00	AAR	7.52	6.02	8.25	1.65	7.67	AAR
31	ZAMBRANO VELEZ YULEXI YAMILET	9.58	DAR	9.44	DAR	10.00	DAR	9.67	7.74	9.75	1.95	9.69	DAR
32	ZAMBRANO ZAMBRANO ERICK MIGUEL	8.40	AAR	9.19	DAR	9.30	DAR	8.96	7.17	9.75	1.95	9.12	DAR

EQUIVALENCIAS	CANTIDAD	PORCENTAJE
DAR 9.00 - 10.00	3	9.375
AAR 7.00 - 8.99	23	71.875
PAAR 4.01 - 6.99	4	12.5
NAAR 0.00 - 4.00	0	0
SIN NOTA	2	6.25
TOTAL	32	100

PROMEDIO: 8.016

LIC. EDISON ZAMBRANO
PROFESOR(A)

DOCENTE TUTOR

Institución 13H0438 - UNIDAD EDUCATIVA
n: ELCARMEN

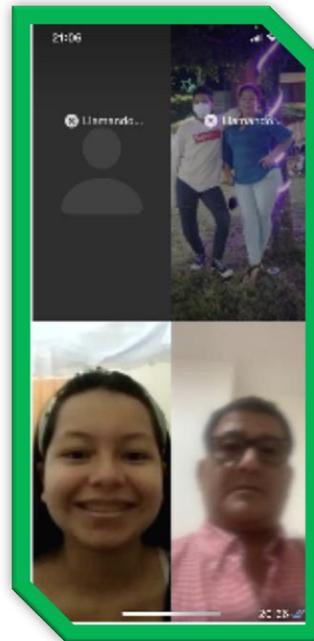
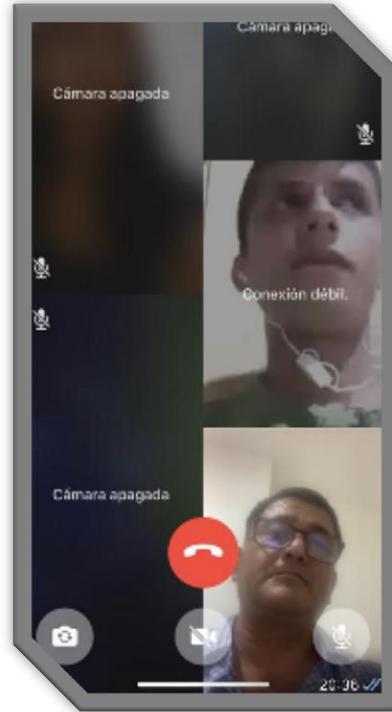
LISTADO DE ESTUDIANTES	FILOSOFÍA															PROM ANUAL
	PRIMER QUIMESTRE							SEGUNDO QUIMESTRE							nota suple	
	P1	P2	PRO M	%PR O(80 %)	EXA	%EXA (20%)	QUI	P1	P2	PRO M	%PR O(80 %)	EXA	%EX A(20 %)	QUI		
ACUNA INTRIAGO DAYANARA	10.00	10.00	10.00	8.00	9.00	1.80	9.80	10.00	10.00	10.00	8.00	10.00	2.00	10.00		9.90
ALAVA MARCILLO ANGIE AHITANA	10.00	10.00	10.00	8.00	9.00	1.80	9.80	10.00	10.00	10.00	8.00	10.00	2.00	10.00		9.90
ANDRADE MACIAS JHON CARLOS	10.00	9.71	9.85	7.88	8.00	1.60	9.48	10.00	10.00	10.00	8.00	10.00	2.00	10.00		9.74
BARREIRO ROLDAN ANGELES MARIA	10.00	10.00	10.00	8.00	10.00	2.00	10.00	10.00	10.00	10.00	8.00	10.00	2.00	10.00		10.00
BARRETO GUADAMUD EDISON JOEL	10.00	10.00	10.00	8.00	8.00	1.60	9.60	9.50	9.71	9.60	7.68	9.75	1.95	9.63		9.61
BRAVO MINAYA MARIA BELEN	9.68	9.04	9.36	7.48	7.50	1.50	8.98	10.00	9.43	9.71	7.76	9.75	1.95	9.71		9.34
CASTILLO SILDARRIAGA EMILY DESIREE	9.13	9.14	9.13	7.30	8.50	1.70	9.00	10.00	10.00	10.00	8.00	10.00	2.00	10.00		9.50
CEDEÑO VELIZ TATIANA NOEMI	9.70	9.04	9.37	7.49	8.00	1.60	9.09	10.00	10.00	10.00	8.00	10.00	2.00	10.00		9.54
COCHANCELA REYNA NATALIA	10.00	9.75	9.87	7.89	8.00	1.60	9.49	9.75	9.75	9.75	7.80	10.00	2.00	9.80		9.64
CUSME LOOR JOEL ALEXANDER	9.00	7.36	8.18	6.54	6.00	1.20	7.74	8.00	7.07	7.53	6.02	7.50	1.50	7.52		7.63
CUSME LOOR LAURA MACARENA	10.00	9.75	9.87	7.89	8.00	1.60	9.49	9.13	9.46	9.29	7.43	9.00	1.80	9.23		9.36
GARCIA INTRIAGO EMELY GISSEL	9.93	10.00	9.96	7.96	9.00	1.80	9.76	9.25	9.18	9.21	7.36	9.25	1.85	9.21		9.48
GARCIA MENDIETA JOSTIN FABIAN	10.00	9.75	9.87	7.89	8.50	1.70	9.59	9.13	9.04	9.08	7.26	8.50	1.70	8.96		9.27
HUACON DUEÑAS MARILIN DANAIMA	9.58	9.03	9.30	7.44	8.00	1.60	9.04	8.13	7.89	8.01	6.40	8.00	1.60	8.00		8.52
LANDETA FABARA JOSE RODOLFO	9.53	8.89	9.21	7.36	8.00	1.60	8.96	7.50	7.61	7.55	6.04	7.50	1.50	7.54		8.25
LATORRE ANGULO ANTHONY ALEXANDER	8.73	7.11	7.92	6.33	5.00	1.00	7.33									3.66
LEON LOZA LUISANA LEONELA	10.00	10.00	10.00	8.00	9.75	1.95	9.95	10.00	10.00	10.00	8.00	10.00	2.00	10.00		9.97
MANSILLA SALTOS BRITTANY JANAMILET	10.00	10.00	10.00	8.00	10.00	2.00	10.00	9.75	9.57	9.66	7.72	9.50	1.90	9.62		9.81
MARCILLO AYОВI HEIDY MAITTE	9.73	9.75	9.74	7.79	8.00	1.60	9.39	7.50	7.50	7.50	6.00	8.00	1.60	7.60		8.49
MELLENDEZ REYES EMILY DUVANY	9.70	9.75	9.72	7.77	8.50	1.70	9.47	8.75	8.75	8.75	7.00	9.00	1.80	8.80		9.13
MENDOZA ZAMBRANO JENRY JOSHEPH	9.15	8.32	8.73	6.98	7.50	1.50	8.48	8.88	7.89	8.38	6.70	8.00	1.60	8.30		8.39
MENENDEZ ZAMBRANO EVERSON ERNESTO	9.38	8.50	8.94	7.15	8.00	1.60	8.75	8.63	8.32	8.47	6.77	8.00	1.60	8.37		8.56
MENENDEZ ZAMBRANO JOSUE GABRIEL	9.05	7.64	8.34	6.67	7.00	1.40	8.07	7.38	7.21	7.29	5.83	7.50	1.50	7.33		7.70
MONTES MENDIETA RONAL RAFAEL	10.00	10.00	10.00	8.00	9.50	1.90	9.90	10.00	10.00	10.00	8.00	9.75	1.95	9.95		9.92
MORALES PINCAY ANDREA NICOLE	9.05	7.64	8.34	6.67	7.00	1.40	8.07	9.00	8.89	8.94	7.15	8.50	1.70	8.85		8.46
MUÑOZ LOOR JOSE ANGEL	10.00	9.75	9.87	7.89	8.00	1.60	9.49	10.00	10.00	10.00	8.00	10.00	2.00	10.00		9.74
RISCO ARTEAGA EDDY SEBASTIAN	9.75	9.75	9.75	7.80	8.50	1.70	9.50	9.63	9.18	9.40	7.52	9.75	1.95	9.47		9.48
SALAVARRIA MARQUEZ GABRIELA INDELIRA																
SANJINES MUÑOZ DAVID ALEXANDER	9.33	8.64	8.98	7.18	7.50	1.50	8.68	9.00	9.04	9.02	7.21	9.00	1.80	9.01		8.84
VALENCIA REYES NALLELHY YAMILET	9.20	9.75	9.47	7.57	8.00	1.60	9.17	9.00	8.89	8.94	7.15	9.50	1.90	9.05		9.11
VEINTIMILLA GILER DAYANA NARCISA	9.33	9.04	9.18	7.34	8.00	1.60	8.94	7.50	7.93	7.71	6.16	8.00	1.60	7.76		8.35
VELASQUEZ VELEZ MEL DUBRASSKA	10.00	10.00	10.00	8.00	10.00	2.00	10.00	10.00	10.00	10.00	8.00	10.00	2.00	10.00		10.00
VELEZ CEDEÑO SHON MICHAEL	10.00	9.75	9.87	7.89	8.50	1.70	9.59	7.50	7.50	7.50	6.00	8.00	1.60	7.60		8.59
VERA MOREIRA MARCO VINICIO	9.23	8.07	8.65	6.92	7.00	1.40	8.32	8.75	8.18	8.46	6.76	8.00	1.60	8.36		8.34
VIVES INTRIAGO PAMELA PILAR	9.63	8.61	9.12	7.29	7.50	1.50	8.79	8.63	8.75	8.69	6.95	8.75	1.75	8.70		8.74
ZAMBRANO CENTENO JEFFERSON STEVEN	10.00	9.14	9.57	7.65	7.00	1.40	9.05	10.00	10.00	10.00	8.00	10.00	2.00	10.00		9.52
ZAMBRANO FIGUEROA JENNY YESSENIA	9.35	8.21	8.78	7.02	7.00	1.40	8.42	8.88	8.89	8.88	7.10	8.50	1.70	8.80		8.61
ZAMBRANO GILER NAIDELYN YAMILET	9.33	8.07	8.70	6.96	7.00	1.40	8.36	7.63	7.50	7.56	6.04	8.50	1.70	7.74		8.05
ZAMBRANO LOOR MARIA ISABEL	8.94	9.75	9.34	7.47	8.00	1.60	9.07	8.25	8.64	8.44	6.75	8.50	1.70	8.45		8.76
Totales	9.62	9.18	9.39	7.51	8.05	1.61	9.12	9.06	9.06	9.01	7.20	9.03	1.81	9.01		8.94

ANEXO C
COMPOSICIÓN FOTOGRÁFICA

Momentos de la Entrevista a los Profesores



Momentos Captados durante los Grupos Focales (Estudiantes)



RESUMEN CURRICULAR



LIMBER REINALDO MOREIRA ZAMBRANO
PROVINCIA MANABÍ, ECUADOR
Cédula Ciudadanía - 1306911171
limbermoreirazambrano@gmail.com

Abogado y Docente de Educación Básica y de Bachillerato en el Área de Filosofía, adscrito a la Unidad Educativa "El Carmen", ubicada en el Cantón - El Carmen, de la Provincia – Manabí, en el Ecuador. Realiza estudios de actualización profesional y de Postgrado, actualmente aspirante a Doctor en Educación de la Universidad Católica Andrés Bello, en Venezuela. Ha participado como Ponente y Participante en distintos eventos tanto nacionales como internacionales, en las áreas de Educación y de Derecho. Facilitador de Cursos y Talleres en el área de Gerencia de Aula, TIC, Filosofía y Derecho. Autor y Coautor de artículos científicos publicados en Revistas Arbitradas de Venezuela y Ecuador.