

ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE LA FILOSOFÍA EN EL GRADO DÉCIMO A PARTIR  
DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS

PÁRAMO CALVO YENNY MARCELA

UNIVERSITARIA UNIAGUSTINIANA  
FACULTAD DE HUMANIDADES, CIENCIAS SOCIALES Y EDUCACIÓN  
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA  
BOGOTÁ D.C

2018

ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE LA FILOSOFÍA EN EL GRADO DÉCIMO A PARTIR  
DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS

PÁRAMO CALVO YENNY MARCELA

Asesor del trabajo

Lic. Mg. VILLAMIZAR GOMEZ DIEGO FERNANDO

Trabajo de grado para optar al título como

Especialista en pedagogía

UNIVERSITARIA UNIAGUSTINIANA  
FACULTAD DE HUMANIDADES, CIENCIAS SOCIALES Y EDUCACIÓN  
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA  
BOGOTÁ D.C

2018

NOTA DE ACEPTACION

-----  
-----  
-----  
-----

-----

Firma del presidente del jurado

-----

Firma del jurado

-----

Firma del jurado

## DEDICATORIA

A mi hija Melanie Samantha Arenas Páramo, quien me dio la motivación para recorrer este camino.

## AGRADECIMIENTOS

A todas las personas que hicieron posible este ejercicio, tanto en lo académico como en lo personal, estos son los resultados de un proceso de paciencia y compañía.

## Contenido

- I. Problema de investigación. Formulación y planteamiento
- II. Objetivos
  - Justificación
  - Introducción
  - Marcos
    - Marcos teórico
    - Marco conceptual
    - Marco referencial
- III. Metodología
  - Tipo de investigación
  - Técnica de recolección de datos
  - Población y muestra
  - Proceso de categorización
- IV. Triangulación y análisis de datos
- V. Aportes del proyecto al campo de la pedagogía
- VI. Conclusiones
  - Bibliografía

## RESUMEN

La enseñanza de la filosofía en nuestro tiempo reclama una resignificación de sus prácticas de enseñanza, y eso requiere que el docente se enfrente a un cambio de paradigma de las mismas en función de un proceso donde se busque ir más allá de una trasmisión de información histórica que no trasciende en el estudiante, y por ende no significa nada en su vida fuera de la institución educativa. La implementación de la técnica didáctica del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) se presenta como esa opción de enseñar la filosofía desde un enfoque que permita al profesor de dicha asignatura establecer un vínculo significativo de la teoría con la práctica, puesto que, es a partir de problemas dados en el contexto del estudiante que se lleva a cabo el ejercicio de filosofar que en últimas es el objetivo de este trabajo: el enseñar a pensar desde la realidad propia, sin dejar de lado ese conjunto de pensamientos que dieron origen al conocimiento: la filosofía.

Palabras clave: enseñanza de la filosofía – aprendizaje basado en problemas – contexto del estudiante -

## ABSTRACT

Philosophy teaching process nowadays is called for a resignification of its teaching practices, and that requires that the teacher faces a paradigm shift in terms of a process that seeks to go beyond from a transmission of historical information that does not transcend in the student's life, and therefore does not mean anything in his/her context, outside the educational institution. The implementation of the didactic technique of problem-based learning (PBL) is presented as an option to teach philosophy from an approach that allows the subject's teacher to establish a meaningful connection between theory and practice, because from the given problems based on student's context that is carried out the exercise of philosophizing that in last is the objective of this work: teach to think from the own reality, without forgetting that set of thoughts that gave origin to knowledge: The philosophy.

Key words: Philosophy teaching - problem-based learning - student's context

## I. Problema de investigación, formulación y planteamiento

La escuela, se constituye como un universo donde se dan infinidad de dinámicas e interacciones entre los seres humanos, se presenta como el centro desde donde, por lo menos idealmente, deben originarse los aprendizajes más significativos para los mismos, y más precisamente para el conjunto de personas que se denomina estudiantes.

Dicho grupo de personas son los sujetos fundamentales que dan alma al entorno que llamamos escuela, no obstante, no se comprenden de forma aislada sino en función de otro gran conjunto, que son los maestros, aquellas personas que eligen como opción de vida trabajar para sus estudiantes, siguiendo el objetivo de educarlos, de enseñarles, de prepararlos para la vida, buscando que en ese prepararlos, logren leer, interpretar, comprender y transformar el mundo.

Pero el cumplimiento de este objetivo tan ambicioso no se da de forma tan sencilla, hay una cantidad bastante amplia de variables y obstáculos que hacen más ardua la tarea de enseñar, de preparar para la vida, se deben tener en cuenta la gran mayoría, si no es que todos, los factores, tanto internos como externos que constituyen el estar inmerso en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Dentro de esto que se denomina factores internos y externos, se encontrarán las condiciones de posibilidad de enseñanza del maestro y de aprendizaje del estudiante, puesto que, a partir de allí, es que se puede empezar a particularizar el significado de lo que es enseñar, y más aún, de lo que significa enseñar filosofía.

En este espacio es pertinente acotar que no se puede dentro de un trabajo de esta naturaleza, de hecho, en ninguno que busque una propuesta encaminada, hablar de una propuesta educativa, en tanto al proceso de enseñanza y aprendizaje de una forma global, sino que es menester pensar el problema dentro de un marco delimitado, en el presente trabajo, se ocupará de analizar dicha situación desde la asignatura filosofía, en el grado

décimo de la educación colombiana, particularizando el ejercicio en el Colegio Agustiniiano Norte, en Bogotá.

Pensar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la filosofía en la escuela colombiana, implica entonces el analizar al menos a grandes rasgos qué significa enseñar filosofía en esa población denominada estudiantes, pertenecientes a dicho territorio, analizar sus implicaciones, sus objetivos fundamentales, sus fines últimos, entre otras cuestiones que dan vida a la enseñanza de la filosofía en la escuela. En otras palabras, se trata de definir el contexto desde donde se pretende enunciar dicha enseñanza.

Ahora bien, dentro del análisis de la serie de variables anteriormente mencionadas, es necesario establecer una breve aproximación a lo que sería la filosofía dentro del entorno educativo y especialmente en la escuela: se diría desde la experiencia propia del enseñar filosofía en el aula de clase, que es una rama del conocimiento que busca que los sujetos a partir de unos supuestos dados en una tradición teórica, piensen el problema del mundo y todo lo que lo compone desde su situación inmediata.

Además de ello es relevante poner en cuestión la importancia y vigencia que tiene el enseñar filosofía dentro del contexto colombiano, y evaluar cuál o cuáles son las formas de aproximarse más a ese propósito de enseñar para la vida desde dicha asignatura. Esto implica retomar el análisis con detalle de algunas condiciones o factores que se presentan dentro del marco de la institución educativa colombiana, desde lo más general hasta supuestos particulares.

En primera instancia podemos analizar factores generales como lo socioeconómico y lo político dentro del contexto mencionado previamente, como condiciones generales. Y en segundo momento, factores particulares como los prejuicios del desinterés y la no utilidad dentro de la vida práctica. Se vislumbrará brevemente como se comprenderá cada uno de ellos dentro del presente trabajo.

Cuando se mencionan los factores socioeconómico y político, se habla de ese gran marco de condiciones que dan fuerza a la sociedad misma, allí se encuentran las variables de acceso a la educación, la posibilidad de elegir el centro educativo donde se desea formar el sujeto, la forma en como las instituciones educativas presentan su currículo, en este caso, si permiten que la asignatura filosofía continúe en el mismo o no; la intensidad horaria con que se maneje, los profesionales que la orientarán, la adecuación de la escuela a la nueva sociedad del conocimiento: en fin, variables que mantienen el núcleo global de la escuela.

Ahora bien, además se encuentra el grupo de los factores más particulares; dos que se han decidido llamar en el trabajo prejuicios: a saber, el desinterés que parece evidenciarse a través de la práctica de la docencia en filosofía en los estudiantes, en tanto parece ser, no hay una motivación de ellos por incluirse en el estudio de la filosofía; y a partir de ese presupuesto, se origina el segundo prejuicio; la no utilidad: puesto que, a lo mejor, la filosofía no se presenta como asignatura interesante en la escuela colombiana porque presuntamente, no ofrece una aplicabilidad en la práctica y en la cotidianidad del estudiante, en cuanto a resolución de problemas se trata.

Así pues, tomando como punto de partida esta última premisa es que el presente trabajo toma fuerza en la medida en que se indaga de qué forma o qué estrategia utilizar para eliminar dichos prejuicios, fomentando una enseñanza para la vida, se busca proponer entonces, una estrategia didáctica ya existente que logre que la filosofía en la escuela colombiana y en particular en la población del grado décimo sea realmente una acción, una acción que prepare para la vida del estudiante al egresar de la institución educativa.

Teniendo en cuenta lo anterior, se propone entonces una didáctica que puede obedecer a la meta planteada: Aprendizaje Basado en Problemas, en tanto orientadora del proceso educativo del estudiante colombiano del grado décimo desde la filosofía, hacia una preparación para la vida como ciudadano, formando una visión crítico - reflexiva de la realidad y del mundo. De esta manera, se plantea entonces como pregunta problema: ¿Cómo enseñar a filosofar a los jóvenes de grado décimo a través de la estrategia del Aprendizaje Basado en Problemas para fomentar el pensamiento crítico – reflexivo de la realidad

## II. Objetivos

### General:

Implementar la técnica didáctica del Aprendizaje Basado En Problemas con el fin de que la enseñanza de la filosofía se presente de forma práctica, crítica y reflexiva en la educación del grado décimo.

### Específicos

- Adecuar el Aprendizaje Basado en Problemas, a cuestionamientos propios de la filosofía que trasciendan a los problemas de los estudiantes del grado décimo.
- Plantear el Aprendizaje Basado en Problemas como didáctica significativa del aprendizaje de la filosofía.
- Establecer un proceso claro de ejercicio de enseñanza del Aprendizaje Basado en Problemas para la enseñanza de la filosofía.

## Justificación

Para realizar el presente trabajo investigativo, se van a buscar y examinar propuestas concretas de algunas instituciones educativas de la ciudad de Bogotá, donde de manera directa o indirecta se identifique el objetivo de enseñar filosofía desde las problemáticas propias del sujeto, dando matices de la técnica didáctica postulada.

La investigación frente a esta problemática se establece porque en un contexto como el de hoy día, y específicamente en el de la ciudad de Bogotá, que se encuentra permeado por infinidad de dinámicas, económicas, políticas y sociales que impiden el ejercicio propio de la racionalidad filosófica, se niega muchas veces la razón de enseñar filosofía en las instituciones educativas, y es la formación para la vida, estas dinámicas han dejado de lado el sentido propio y característico del hombre que es su razón, como la orientadora de sus modos de ser y actuar; convirtiendo el entorno en algo cuantificable y al ser humano como un objeto del engranaje sistemático de una sociedad de la productividad, donde los valores propiamente humanos se ven desvirtuados en función de su carácter de incontabilidad.

La importancia de analizar este problema, tiene que ver con la necesidad de un rescate de la enseñanza de la filosofía en la escuela, yendo más allá de un proceso de memorización de teorías de autores antecedentes, de épocas que parecen encontrarse alejadas de toda aplicación, de recordar con precisión conceptos, ideas y repetirlos de forma que se tornan repetitivas y sin sentido para el estudiante.

Uno de los beneficios más importantes que brinda este trabajo de investigación es la posibilidad de abrir nuevos campos de formación en filosofía desde el contexto escolar, de forma que se logre realmente el telos pedagógico de la enseñanza de esta asignatura, fundamentados en la técnica didáctica del aprendizaje basado en problemas como una forma de comprender el fenómeno educativo desde la realidad misma, dejando aprendizajes realmente incidentes en la vida y el actuar de los estudiantes con los que el docente de filosofía se enfrenta a diario.

Asimismo, esta labor investigativa y los objetivos planteados dentro de la misma se constituyen como un reto, donde se pretende retomar una cuestión a la que no se ha dado

la importancia necesaria, y que es fundamental recuperar, puesto que es la forma en como desde la escuela, el ser humano se reconcilia con su capacidad racional y la desarrolla de forma que le sea de utilidad y que se evidencie un sentido y un interés por aprender filosofía.

Además de generar en el educador de filosofía una alternativa aplicable a la enseñanza de su saber, que le sea también de utilidad dentro de sus labores diarias y que oriente hacia un giro en el ejercicio de enseñanza y aprendizaje de dicho campo del conocimiento, recobrando la importancia que se le dio en tiempos pasados, como una forma de vida, de la manera en que la comprendían los griegos.

## Introducción

En el presente trabajo investigativo, se expondrán los rasgos más relevantes y significativos de la enseñanza de la filosofía desde la técnica didáctica denominada aprendizaje basado en problemas, en la población de estudiantes de grado décimo, puesto que es en este nivel donde se inicia la última etapa de la educación del bachillerato y por ende se busca a través del proceso de formación escolar desde la asignatura mencionada, la preparación para la vida de estudiante como ciudadano, pretendiendo que su rol dentro de la sociedad externa a la escuela sea productivo en tanto se evidencie un desarrollo de la capacidad crítica y reflexiva de todas las realidades que le acontecen y sea de alguna manera un agente de transformación de su contexto.

Dicha investigación se abordará desde los prejuicios que presuntamente se han formado frente a la enseñanza de la filosofía: enmarcados en el desinterés y la inutilidad de la misma en espacios ajenos a la institución educativa, buscando desvirtuarlos resaltando la relevancia que tiene dicha asignatura no solo en la escuela sino en la vida misma, y la incidencia que tiene en la formación de la ciudadanía, entendida esta como la capacidad del ser humano para enfrentarse de forma participativa y pensante a todas las problemáticas a las que en algún momento de su vida va a evidenciar; y además a partir de allí se debe resaltar la necesidad que se tiene de hacerse un ejercicio de reconocimiento de la filosofía como área fundadora y formadora del conocimiento: es adoptar la concepción de filosofía como madre de todas las ciencias, sin desconocer que cada una tiene unas particularidades y lógicas determinadas, sino que la filosofía misma es la madre de lo que se denominaría punto de partida epistemológico.

El objetivo fundamental de este trabajo de investigación radica en demostrar a través de situaciones educativas concretas la relevancia, pertinencia e importante aplicabilidad del originar un aprendizaje realmente significativo de la filosofía en el estudiante de grado décimo, señalando la vinculación acertada de generar dicho aprendizaje a través de la técnica didáctica del aprendizaje basado en problemas, puesto que a partir de esta, se genera una aproximación a través de situaciones concretas a las nociones y

planteamientos filosóficos que de una u otra manera marcaron la historia del conocimiento de infinidad de cuestiones dadas en el mundo

Marcos

## 1. Marco teórico

Los siguientes conceptos se constituyen como categorías de análisis para abordar el problema de la enseñanza de la filosofía desde la técnica didáctica del aprendizaje basado en problemas.

### Didáctica

Cuando se piensa en la relación entre enseñanza y aprendizaje se origina una serie de interrogantes en torno al que, al cómo, al para qué, al cuándo de dicho proceso; es a partir de estos cuestionamientos que se hace necesario revisar ¿Qué es la didáctica?

Para iniciar con algunas de las apreciaciones en torno este concepto, se considera relevante mencionar la postura de Jean Astolfi, del giro que se debe dar a la didáctica como palabra “sobre todo cuando se emplea como sustantivo en vez de como atributo” (Astolfi, 1997:73), lo que permite inferir desde el autor, que al hablar de didáctica, se refiere a una disciplina (Cf. Astolfi, 1997) y a partir de allí, vincular el planteamiento de Armando Zambrano (2005), quien también asume la didáctica como una disciplina “científica cuyo objeto es el estudio de la génesis, circulación y apropiación del saber y sus condiciones de enseñanza y aprendizaje” (Zambrano, 2005:6), asumiendo en primera instancia que la didáctica va a centrarse en el cómo el profesor difunde sus conocimientos y cómo logra que sus estudiantes, los reciban, los interioricen y los apropien.

Otra apreciación que podemos encontrar dentro de este breve recorrido teórico acerca de la didáctica, es el de Alicia Camilloni, quien centra su atención en presentar la didáctica como “una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de enseñanza, y que tiene como misión describirlas, explicarlas y fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores” (Camilloni, 2007: 22), es decir que allí es donde se analizan todas las especificidades que cada una de las áreas del conocimiento o saberes maneja en los contextos de enseñanza y aprendizaje.

A partir de lo anteriormente mencionado, se comprende la importancia de la didáctica como herramienta estratégica de la que puede valerse el profesor para lograr los objetivos de aprendizaje que se propone cumplir con sus estudiantes.

Ahora bien, es importante acotar que esta revisión se hará a través de un apartado de uno de los textos de Alicia Camilloni, titulado El saber didáctico; específicamente el fragmento didáctico general y didácticas específicas, para de allí proceder a entablar un diálogo con un saber y con algunos de los teóricos que pensaron en dicho saber en concreto.

### La didáctica específica desde Alicia Camilloni

Tomando como punto inicial la concepción mencionada en párrafos anteriores sobre la didáctica, constituyendo un diálogo entre diferentes autores, en tanto forma fundamental de ejecución del ejercicio óptimo de enseñanza empleado por el profesor; y a su vez capacidad del mismo para hacer enseñables sus conocimientos, podemos delimitar el marco del presente trabajo hacia lo que tiene que ver con la enseñanza de la asignatura filosofía.

Desde la postura de Camilloni, la didáctica se comprende desde dos lógicas interdependientes: la didáctica general y la didáctica específica; comprendiendo la didáctica general como

Una disciplina que se construye sobre la base de la toma de posición ante los problemas esenciales de la educación como práctica social, y que procura resolverlos mediante el diseño y evaluación de proyectos de enseñanza en los distintos niveles de adopción, implementación y evaluación de decisiones de diseño y desarrollo curricular, de programación didáctica, de estrategias de enseñanza, de configuración de ambientes de aprendizaje y de situaciones didácticas, de la elaboración de materiales de enseñanza, del uso de medios y recursos, de evaluación tanto de los aprendizajes cuanto de la calidad de la enseñanza y de la evaluación institucional. (Camilloni, 2007: 22)

Desde esta perspectiva, es pertinente mencionar que dicha didáctica general se ocupa de las cuestiones más globales y originarias del proceso de enseñanza, es allí donde se analizan las variables que responden al cómo, al que, al para que y al porqué del enseñar, desde una visión del conocimiento dado en todas las áreas, saberes o asignaturas.

Es la didáctica general el marco de referencia para pensar el problema de la didáctica y todas sus implicaciones en cada uno de los contextos educativos. Se trata entonces de revisar la génesis del cómo hacer para que los estudiantes apropien un conocimiento.

Ahora, al traer a contexto la otra noción que emplea Camilloni para denotar la didáctica, se encuentra que allí ya puede empezar a emprenderse un análisis concreto frente al objeto del presente trabajo. Esta es Las didácticas específicas. Desde el trabajo de esta pedagoga,

Las didácticas específicas desarrollan campos sistemáticos del conocimiento didáctico que se caracterizan por partir de una delimitación de regiones particulares del mundo de la enseñanza. Los criterios de diferenciación de estas regiones son variados, dada la multiplicidad de parámetros que se pueden aplicar para diferenciar entre clases de situaciones de enseñanza. (Camilloni, 2007: 23)

No obstante, Camilloni no niega que solo desde este punto de vista se puede comprender el concepto de didáctica específica, sino que a partir de allí se desglosan otras condiciones fundamentales para comprender cada proceso de enseñanza y aprendizaje: tales como la edad de los estudiantes, el nivel de escolaridad, la formalidad e informalidad de las instituciones educativas, las asignaturas que se enseñan, entre otras.

El análisis de cada una de estas condiciones permite que el ejercicio de la didáctica se propicie de manera favorable, pero no basta con analizarlas como individuales, sino como partes que comprenden un todo, de ahí que Camilloni acote que son interdependientes, puesto que en el comprender dichas condiciones, se responde indirectamente a cuestiones propias de la didáctica general.

Otra de las aproximaciones al concepto didáctica que es pertinente incluir en el presente trabajo investigativo hace referencia al aporte dado por Juan Amós Comenio, quien, en su didáctica magna, la establece la didáctica como una ciencia de la educación, y además, como un arte: el arte de enseñar, también establece que la educación no es solo la formación de niño en la escuela o en la familia, es un proceso que afecta la vida de la persona a largo plazo, ya que la educación es el eje de la vida de las personas (Cf. Comenio).

Con esta aproximación es posible establecer que al igual que la educación, la didáctica es un componente fundamental en la vida del estudiante, por tanto, es necesario tratarla en un proceso investigativo como el que aquí se aborda, en la medida en que la cuestión de la didáctica representa el punto de análisis de la enseñanza, presentando además como parte fundamental la cuestión de que este proceso se da fuera del marco de la obligación sino que a partir del interés, es el mismo estudiante el que completa su acercamiento al conocimiento, saliendo del marco de lo que el docente le presenta.

Estos acercamientos a la noción de didáctica, se pueden enlazar con lo que plantea la pedagoga argentina Gloria Edelstein, acerca de este concepto: en la medida en que lo comprende a partir de la necesidad del rescate de esta disciplina como parte fundamental en la educación en tanto “ la didáctica no se limita a instrumentalizar metodológicamente lo que hay que enseñar, sino que se centra también en que merece ser enseñado situando la acción educativa en un contexto de comprensión más alto” (Edelstein: 49) esto significa que la didáctica va más allá de un ejercicio netamente operativo, sino que tiene todo un sentido de ser dentro de la educación misma, Edelstein plantea la importancia de retomar la didáctica como una cuestión más relevante

Pensar que esta disciplina pueda ofrecer normas, pautas, criterios, orientaciones para la práctica significa, en la perspectiva que se sostiene, una apuesta en dirección a recuperar su potencial productivo, a reponer su lugar prioritario en el campo de las ciencias de la educación, en la producción de un discurso a la vez argumentativo y propositivo, como territorio de anclaje de problemáticas y generación de aportes teóricos y metodológicos acerca de las prácticas de enseñanza. Edelstein, 2007, p. 39).

De esta manera, puede comprenderse la didáctica como un elemento innegable para entender el qué significa enseñar, y no sólo se restringe a un campo de conocimiento determinado, constituye un eje fundamental en la enseñanza, y se evidencia que los autores referenciados previamente confluyen en esta posición.

### Saber didáctico

Partiendo de la conceptualización y caracterización que anteriormente se hace de la didáctica, se da paso a la revisión del concepto de saber didáctico.

Según Camilloni (2007), “la enseñanza es el intento de alguien de transmitir cierto contenido a otra persona”, en sus escritos plasma las dinámicas que debería tener la didáctica en la enseñanza de las disciplinas, si bien en sus planteamientos logra transversalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje desde un contexto con actores específicos dentro de dicho sistema socio cultural, en su obra el Saber Didáctico parte de la reflexión acerca de ¿qué es enseñanza? y propone que:

La enseñanza contiene tres elementos correspondientes a “alguien sabe- contenido – alguien carece” (Camilloni: 2007) ; estos tres elementos vinculan directamente este concepto del saber didáctico ya que se parte del conocimiento de la disciplina específica que corresponde al dominio que como docente se debe tener del saber general en el cual fue formado, luego se habla del contenido donde ya se particulariza en un saber más específico centrado en dicho conocimiento a enseñar y por último se hace mención a que alguien carece, que corresponde al sujeto de aprendizaje en este caso el estudiante, a quien debe el docente atender desde el saber identificar el contexto en que se encuentra dicho sujeto, el conocimiento que previamente tienen y las necesidades que el mismo presenta.

Por otro lado, propone que puede haber enseñanza y no aprendizaje, pues el docente en muchos casos se centra en identificar el contenido a enseñar sin tener en cuenta el medio y mecanismo que va a utilizar para enseñarlo, de hecho ni siquiera contempla al sujeto a que lo aprenderá sin considerar el ambiente y condiciones del mismo, lo que lo lleva a hacer una clase donde se lleva un conocimiento que parte del saber del profesor y se intenta transmitir, lo cual termina en dicho conocimiento aparentemente enseñado pero no aprendido.

Plantea que la enseñanza es una acción intencionada por parte de quien enseña, es decir que para el ejercicio de la enseñanza es muy importante que como docentes se tenga una intención clara de lo que se quiere lograr, y por supuesto ese logro a alcanzar debe contemplar aquello que se quiere y requiere aprender.

Estas propuestas de Camilloni, son de gran valor es este proyecto puesto que se debe identificar la importancia del saber didáctico que propone esta autora en términos de esas acciones y procesos que como docentes debemos realizar para se pueda alcanzar un verdadero proceso de enseñanza aprendizaje y este dado desde un dominio no solo del campo disciplinar sino de la didáctica como la define Zambrano (2006) “aquella que es capaz de aportar explicaciones al hecho y acto educativo en su dimensión completa”, es decir que se deben tener en cuenta las condiciones para el proceso de aprendizaje, correspondiente al saber didáctico en sí.

Finalmente, considerando la invitación que Camilloni desde su obra el *Saber didáctico* hace respecto a la búsqueda de respuestas a diversos interrogantes propios del proceso de enseñanza y aprendizaje, desde el marco de la propuesta de ésta investigación se tendrán en cuenta algunas de estas preguntas: ¿Cuáles son los fines de la educación?, ¿qué enseñar?, ¿Cuándo enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿Cuál es el mejor diseño de los materiales que usan los profesores y los alumnos en clase y cuáles son los más adecuados para estudiar y aprender? y ¿cómo enseñar a todos para que aprendan lo más importante y con los mejores resultados?

Realizar el acercamiento a la búsqueda de estos cuestionamientos permitirá que el docente apropie el denominado saber didáctico y direcciona su práctica hacia la búsqueda de transformación de las formas de enseñanza.

## 2. Marco conceptual

Dentro del marco conceptual, se encontrarán las categorías de análisis que se convierten en la columna vertebral del presente trabajo; se considerarán los siguientes: buena enseñanza, prácticas de enseñanza, formación docente y transposición didáctica, en la medida en que es a partir de estos que se comprende la importancia de un buen ejercicio didáctico y cómo el docente se constituye como un eje fundamental de la labor de enseñanza y aprendizaje.

### Buena enseñanza

Este concepto se aborda desde el texto del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas de Chile (2008), que se titula Marcos para la buena enseñanza, donde se plantean algunas generalidades del mismo.

La buena enseñanza se comprende como esa capacidad de los maestros de llegar a sus estudiantes, es decir el compromiso del profesor de realizar un buen trabajo que aporte a la construcción de la sociedad a través de la enseñanza dada en la escuela, esta capacidad trasciende los elementos conceptuales y el bagaje de un conocimiento específico de alguna asignatura, sino que también está permeado por lo actitudinal del maestro, por cierto sentimiento de cercanía con sus estudiantes:

La Buena Enseñanza supone que los profesionales que se desempeñan en las aulas, antes que nada, son educadores comprometidos con la formación de sus estudiantes. Supone que, para lograr la buena enseñanza, los docentes se involucran como personas en la tarea, con todas sus capacidades y sus valores. De otra manera, no lograrían la interrelación empática con sus alumnos, que hace insustituible la tarea docente. (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, 2008, p.7)

Así, este concepto se convierte en fundamental en la medida en la que compromete el ser persona del profesor, en su ejercicio de enseñanza, desvirtuando un posible carácter operativo, desprendiendo el ejercicio docente de ser una profesión sin incidencia, sino toda una tarea podría decirse que social y afectiva que debe evidenciarse en el entorno escolar.

Otra de las aproximaciones a dicha categoría es la que hace Fenstermacher, quien considera que el uso del adjetivo *buena* en el marco de la enseñanza no es simplemente un sinónimo de "con éxito", de modo que buena enseñanza quiera decir enseñanza que alcanza el éxito y viceversa. Por el contrario, en este contexto, la palabra "buena" tiene tanta fuerza moral como epistemológica. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral es preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda (Fenstermacher, 1989, p.35). Así se resalta también este trabajo la relevancia de la labor del docente dentro del proceso.

También la pedagoga argentina, Edith Litwin (1989) establece la noción de buena enseñanza como

La manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos en que los docentes abordan múltiples temas de su campo disciplinario y que se expresan en el tratamiento de los contenidos, el particular recorte de los mismos, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que involucran lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar. [Se evidencia] una clara intención de enseñar, de favorecer procesos de construcción del conocimiento. (Litwin, 1989 p.56)

Y por último para Para Souto " la buena enseñanza es aquella que deja en el docente y en los alumnos un deseo de continuar enseñando y aprendiendo, a la vez que la incorporación y el dominio de nuevos conocimientos " (Souto, 1999, p.138)

Como puede evidenciarse en estas aproximaciones, la cuestión de la buena enseñanza hace referencia a la tarea del docente desde su ser mismo como educador de realizar un proceso realmente significativo para sus estudiantes, un proceso que contribuya a su formación, de la importancia de un docente que trabaje desde marcos éticos, que deje de lado el operativismo y se concentre en el ejercicio pedagógico y didáctico, de la forma en que se plantea en el presente trabajo, es decir, de hacer de su función, algo útil en la vida de las personas a quienes enseña.

### Prácticas de enseñanza

Este concepto hace referencia a todo el conjunto de dinámicas que se presentan en el transcurrir de la enseñanza, todas estas variables que allí se comprometen como el ambiente, las condiciones, la adaptabilidad del maestro a determinados contextos, la capacidad de solucionar los problemas que dentro de su actividad se presenten, es decir que obedece a todo un constructo social e institucional que van a desencadenar diferentes consecuencias en el proceso educativo de sus estudiantes. El español Jesús Nieto, menciona

Se nos definen las *Prácticas de Enseñanza* en el Diccionario de Pedagogía de García Hoz, como la disciplina didáctica que en la formación del Magisterio trata de enlazar el conocimiento teórico del fenómeno educativo con el futuro ejercicio profesional.

Tenemos aquí un primer punto en el que centrar nuestra atención y al cual acabamos de referirnos: las Prácticas deben suponer una conexión teoría- práctica, de tal manera que quede superada la dicotomía que ha existido tradicionalmente entre estos dos ámbitos.

(Nieto, 2001, p.39)

A partir de allí es viable mencionar que las prácticas de enseñanza son el diario vivir del maestro, que, en este movimiento constante dado en la escuela, no solo es necesario conocer lo que se enseña, sino poder responder también a los problemas que se presentan en los estudiantes, muy similar a la lógica de la buena enseñanza, en tanto compromete al docente con un ejercicio que va más allá de lo operativo y de la ejecución sistemática de contenidos.

En este orden de ideas, es pertinente mencionar cómo es posible pensar en un docente que atienda a este tipo de necesidades, y el planteamiento de Agustín de la Herrán plantea dicha cuestión en la medida en que presenta la noción de conciencia del docente, como parte fundamental de un docente que sobrepase la reflexividad, en el sentido en que “ el trabajo docente es más que técnico – reflexivo y no es solo objetal (centrado en lo que no es si mismo) ” (De la Herrán, 2011, p.3).

Con esto se evidencia que la tarea del docente comprometido con su trabajo, debe superar la función de desempeñar solo un trabajo, donde se realizan unas actividades determinadas como la planeación, la comunicación o trasmisión de contenidos, entre otras, sino que debe generar todo un ejercicio de conciencia, desde la perspectiva del autor anteriormente citado, dado que

Una mayor conciencia docente garantiza una mejor calidad reflexiva y facilita un cambio posterior más profundo, que no solamente atienda a la práctica, sino a las raíces de la buena y de la mala práctica, cuya causa radica en la propia persona del docente como fuente de su comunicación didáctica y de su desarrollo personal y profesional. Por tanto, el papel de la conciencia en el docente va más allá de la reflexión sobre la práctica (De la Herrán, 2011, p. 6)

De lo anterior, es posible inferir que el docente debe obedecer desde su práctica a una serie de procesos que impliquen su vida misma, desde una madurez para ejercer su trabajo, es decir, que se piense desde lo que realmente significa ser maestro, que en últimas es a lo que se apueste en el presente trabajo, a dejar una huella en los estudiantes desde un campo de saber determinado que contribuya a la vida de estos seres humanos.

### Formación docente

La formación docente es un concepto retomado por Agustín de la Herrán junto con otros investigadores que lo han abordado en sus diferentes investigaciones realizadas en torno a la educación. En el artículo titulado ¿es posible la transformación docente? De la Herrán Gascón, A., Aguilar, N. Á., & Elizondo, J. A. C. (2016), consideran que, en el campo de la educación,

toda formación plena y coherente comienza en uno mismo y, pasando por lo social, vuelve a uno mismo para enriquecerla; por tanto, afirman que la formación o es autoformación centrada en la pérdida de inmadurez (ego), la conciencia y el autoconocimiento o no podrá darse nunca.

Consideraciones establecidas por estos autores desde el referente tomado de Krishnamurti (1983, 2008) quien decía que si alguien en especial el educador, quiere cambiar lo que le rodea, su personalidad, sus competencias profesionales, su institución, su mundo...) debe comenzar por sí mismo, ya que lo exterior depende de lo interior; además la formación del profesorado falla desde la pedagogía, que no contempla la formación interna o radical (Herrán, 2014, p, ).

Atendiendo a estas razones Agustín de la Herrán propuso un modelo triangular de la formación total (no parcial del profesorado) (Herrán: 1995 - 1999), donde establece como vértices la formación externa, resaltando que ésta se caracteriza por ser de índole técnico-reflexiva y los otros dos vértices corresponden al desempeño desde la mala praxis de origen personal centrada en el ego del docente y la mejora profunda de la conciencia; donde estos dos vértices corresponden a dos grandes retos desatendidos y que son de gran valor en la educación. Estos retos se retomaron más adelante Herrán (2011) en su trabajo titulado ¿Más allá del profesor reflexivo y la reflexión sobre la práctica?, donde se abordan como referentes pedagógicos que se han dejado de lado, pero que condicionan el desarrollo profesional docente su enseñanza y la formación de los estudiantes: la conciencia docente y su madurez profesional y personal; en búsqueda de la formación de profesores capaces de reflexionar sobre lo que hacen y transformar el entorno, desde “lo inédito posible” (P. Freire, 1990) citado en Herrán (2011) y sobre todo en profesores que sean capaces de cambiar y lograr la transformación de ellos mismos.

Para ello Herrán (2011) propone un esquema denominado las coordenadas formativas propuestas desde un enfoque complejo evolucionista donde se relaciona: Profesores más reflexivos y competentes, profesores más conscientes de su profesión y de su enseñanza (conciencia aplicada a la formación) y profesores más maduros (madurez personal y profesional docente).

En cuanto a la primera coordenada: profesores más reflexivos y competentes, inicialmente el autor plantea que la capacidad reflexiva y competente en un profesor es una aspiración necesaria pero que resulta ser insuficiente, puesto que al centrar la formación en competencias se prepara

para una ocupación o un empleo, “dejando de lado el enriquecimiento de la personalidad o la formación de personas completas” según (F. Savater: 1991) citado en Herrán (2011).

Por tanto, es posible considerar un listado de acciones y competencias que en años anteriores describían el perfil del profesor reflexivo; sin embargo, en la actualidad es importante que para el ejercicio docente se tenga en cuenta cambios asociados al perfil del profesor reflexivo que corresponden según Herrán (2011) a cambios consensuados retomados de un panorama propiamente didáctico. El autor relaciona en primera medida como cambio considerable, el vínculo profesional del docente, donde es importante tener en cuenta que el docente pasa del vínculo meramente administrativo-individual a contemplar su labor como un compromiso con un proyecto educativo, se debe ir más allá del aula cerrada en sí misma y desarrollar un trabajo docente centrado en la comunicación didáctica del aula a un proyecto de desarrollo profesional basado en la investigación, la colaboración y la innovación educativa.

Este aspecto es muy relevante en el desarrollo de este proyecto, puesto que se ve la necesidad de que los docentes vayan más allá de lo que los marcos legales educativos exigen, y se transforme la mentalidad de que enseñar es llenar de conocimiento (conceptos) a los estudiantes y pasar a campos donde como docente sea capaz de cuestionarse por situaciones que a diario ocurren en el aula y de igual forma pueda llegar a dar respuesta a esos cuestionamientos o generar un camino investigativo en términos de mejorar no solamente el proceso de enseñanza sino en si la práctica profesional y ojala desde una revisión de la labor propia.

Otro aspecto que el autor propone está relacionado en cuanto a la cultura escolar, pues se propone que se debe pasar de una inercia individualista y autoritaria a una cultura democrática y dialógica, reflexiva y crítica basada en el trabajo en equipo (directivos, docentes, padres de familia, estudiantes). Pues desafortunadamente la falta de procesos investigativos e innovación educativa se debe a que el trabajo docente se desarrolla en el mayor de los casos de forma individual, donde cada docente pone en el mayor escalón a su disciplina y por tanto, su interés no sobrepasa los límites de hacerse valer como el docente de esa disciplina que es más importante que las otras y de esta forma rara vez se decide trabajar en conjunto con otros docentes para identificar necesidades de los estudiantes o del mismo proceso educativo.

Por último, el autor en esta coordenada hace referencia a la conciencia aplicada a la enseñanza como referente de calidad reflexiva; puesto que es importante que el docente se indague sobre su misma práctica desde lo más interior, llevando la reflexión a un desarrollo profesional más maduro. Esa revisión de la práctica desde la conciencia no es simplemente una mirada a la práctica en sí, sino que se valla al interior de ese proceso y poder hablar de buena y mala práctica docente personal. Este último aspecto, da un enfoque propio a la investigación que se propone en este proyecto, ya que se parte de una revisión del ejercicio docente propio, desde aquello que se puede catalogar como bueno o malo en termino educativos y de la labor que a diario desempeñamos, desde esta perspectiva se centra la propuesta y las actividades que se van a desarrollar.

Como segunda coordenada se hace mención a: profesores más conscientes de su profesión y de su enseñanza, lo que según el Herrán (2011) se contempla como la conciencia aplicada a la formación; inicialmente es importante tener claro la definición de conciencia y su vínculo con la parte educativa por ello retomo la definición que el autor puntualiza describiendo lo propuesto por A. Damasio (2010), quien define la conciencia como lo que permite a uno darse cuenta de sí mismo y de los demás. Se aclara que es un constructo poco considerado en la educación, pero que sin embargo tiene un enorme alcance pedagógico en enseñanza y formación de profesorado (A. de la Herrán: 1995, 19998, 2006).

Por tanto, como se afirma en el artículo todo docente puede mejorar personal y profesionalmente, y la variable básica que define sucesivos estadios de formación o desarrollo profesional y personal (A: de la Herrán, 2008) es la conciencia. La adquisición de más conciencia es un reto compartido entre profesor y estudiantes, pues todos pueden crecer en complejidad de conciencia desde el conocimiento y particularmente desde el estudio, la enseñanza y la comunicación educativa.

En cuanto a lo que se describe en esta coordenada, se debe tener en cuenta que el trabajo docente tomará sentido real en la medida en que el profesor hace uso de esa conciencia y comprende la responsabilidad y la proyección que su gran labor asocia en términos de lo que se proyecta para la sociedad, pues la conciencia es aplicable también a la motivación del docente. Situación que

no es tan común en la actualidad, pues lastimosamente gran parte de los docentes ejercen esta maravillosa profesión porque les toco, porque fue la única opción que quedo; convirtiéndola en algo meramente mecánico, que se limita al cumplimiento de parámetros y exigencias y no llega a tocar fondo en lo que se denomina formación y deja de lado la educación.

La tercera coordenada: profesores más maduros, parte de una reflexión a la que invita el autor desde la siguiente frase “Enseñar” es “mostrarse desde la ejemplaridad”, pues ciertamente lo que como docentes somos es lo que se transmite y le llega al estudiante, sobre todo lo que se comunica de uno mismo es madurez o inmadurez personal y profesional. En esta coordenada se retoma también el egocentrismo docente como fuente básica de la mala práctica didáctica y que desde la formación docente poco se trabaja y profundiza, dejando de lado el considerar en este proceso de enseñanza que el ego docente es marcado y asocia aspectos como la ausencia de humildad, ejecución de procesos meramente de sí y para sí, dificultad para la autocrítica y la rectificación, dificultad para comprender que otros puntos de vista pueden llegar a ser mejores que el propio, dificultad para la empatía, la convergencia con el otro entre otros aspectos que terminan por propiciar fracturas en los procesos educativos que finalizan en la no efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje, el alejarse cada vez más de lograr aprendizajes significativos y propuestas innovadoras en el aula.

Esta última coordenada también se convierte en la directriz de éste proyecto investigativo, donde se busca llegar a proponer prácticas de enseñanza diferentes que propicien verdaderamente aprendizajes significativos y que se pueda identificar que de la propia práctica docente debe re-estructurarse para tal fin desde un enfoque de la autoformación.

Finalmente, la formación docente es un aspecto al que se le debe dedicar espacio considerable de investigación, pues con todas las anteriores apreciaciones que se describieron se identifican campos que deben ser explorados desde el proceso formativo que en la actualidad se hace del docente; y por otro lado, la invitación a que como docentes en ejercicio también seamos conscientes de que esos campos de investigación pueden ser retomados por nosotros mismos, desde la autoformación que debe partir del autoconocimiento y las necesidades que surgen de la revisión a fondo de nuestra misma práctica docente, la consideración de la conciencia descrita por el Herrán (2011) y el alcance de la madures tanto personal como profesional;

consideraciones que de ser ejecutables por el profesor resultarían en procesos novedosos de transformación de la educación en un país como Colombia que tanto lo necesita.

### Transposición didáctica

Según Gómez Mendoza, M. A. (2005), en el trabajo investigativo titulado *La trasposición didáctica: historia de un concepto* indica que la paternidad del concepto de transposición didáctica es atribuido a Michel Verret (1975), quien en su trabajo de doctorado en sociología define la didáctica como “la transmisión de aquellos que saben a aquellos que no saben. De aquellos que han aprendido a aquellos que aprenden”, a partir de entonces, se hace el cuestionamiento acerca del tipo de saber que es transmitido, y establece que “toda practica de enseñanza de un objeto, presupone, un efecto; la transformación previa de su objeto en objeto de enseñanza” (Verret, 1975, p.140) citado por Gómez Mendoza, M. A. (2005); por tanto, propone “la noción de transposición didáctica para señalar el paso de un concepto científico teórico al mismo concepto enseñado en el aula” Verret (1974) citado por Bravo, R. R. (2017).

Luego, Chevallard y Joshua (1982) citado por Bravo, R. R. (2017) conciben la trasposición didáctica como el proceso en que el saber del experto – “saber sabio”- se convierte en saber que hay que enseñar y que hay que aprender – “saber enseñado”-. Esta noción fue aplicada desde procesos de enseñanza de las matemáticas y desde este trabajo se incita a que otros investigadores realizarán el proceso desde la orientación propia de sus disciplinas.

Es así que se va sistematizando el concepto y posteriormente, Yves Chevallard, retoma la transposición didáctica en una obra con ese mismo nombre, *La transposición didáctica, del saber sabio al saber enseñado*, obra que cuenta con tres ediciones, siendo la última en el año 1998.

Chevallard en este trabajo define la transposición didáctica a partir de las siguientes consideraciones:

Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El *trabajo* que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado transposición didáctica” (Chevallard: 1998, p. 67)

“La transformación de un contenido de saber preciso en una versión didáctica de ese objeto de saber puede denominarse más apropiadamente transposición didáctica *sticto sensu*. Pero el estudio científico del proceso de transposición didáctica supone tener en cuenta la transposición didáctica *sensu lato*. Representada por el siguiente esquema:

→ Objeto de saber → objeto a enseñar → objeto de enseñanza

En el que el *objeto de saber* marca el paso de lo implícito a lo explícito, de la práctica a la teoría, de lo pre-construido a lo construido”.

Según Bravo, R. R. (2017), Chevallard ubica la transposición didáctica en una proyección que trata de replantear cuidadosamente las transformaciones que puede llegar a tener un saber para que pueda ser enseñado; es decir, trata de articular el análisis epistemológico con el análisis didáctico. En dicho proceso, en la transposición didáctica se producen como requisitos los siguientes procedimientos que vale la pena sean considerados desde el ejercicio docente para aquellos profesores que quieren romper esquemas tradicionalistas, innovar, investigar y transformar su propia práctica:

Reordenamiento del saber, denominado *desincretización*.

El docente debe tener la capacidad de dominio profundo de su disciplina al llegar a descontextualizar el saber, para que posteriormente se recontextualice y se aterrice según las necesidades y así poder hablar de un reordenamiento de dicho saber.

Separación del saber enseñado de la persona que lo produjo y saber científico que procede, denominado *despersonalización*.

En este aspecto el docente debe contemplar lo que desde la transposición didáctica se ha definido con el saber sabio, el saber que viene de un orden científico pero que debe separarse de ese origen en términos de la asimilación que como docente hace del mismo, para luego desde la manera adecuada que este se va a enseñar, separarlo de dicho saber científico para ahora entregarlo a quien se enseña.

Secuencia de la adquisición del saber; distribución de los contenidos en cuanto a su progresión, temporalización, etc. Denominado *programabilidad*.

Se establecen los procesos apropiados para la adquisición del saber atendiendo a las necesidades del ambiente y el sujeto a quien se enseña contemplando los tiempos pertinentes.

Valoración y verificación de la efectividad de los procedimientos utilizados para la adquisición del conocimiento. Busca la seguridad conceptual de las nociones en contextos específicos.

Denominado *control social del aprendizaje*.

En este proceso se debe tener la capacidad como docente para identificar la pertinencia de los procedimientos utilizados en la adquisición del conocimiento.

Y la promoción de los saberes que se han de enseñar a través de los diseños curriculares de centro, la programación de aula y los materiales escolares en general. Conocido como *publicidad*.

Es importante que todo lo anterior, sea considerado en la identificación de los saberes a enseñar. Es así que se produce lo que, según Bravo, R. R. (2017) denomina como contextualización del saber científico para su correspondiente contextualización y textualización en saber para enseñar o escolarizado.

Atendiendo a las anteriores definiciones y relaciones establecidas con respecto a la transposición didáctica, es pertinente mencionar que este concepto es clave en las orientaciones del proceso del proyecto que se desarrolla, puesto que una de las intenciones es que en la propuesta de prácticas diferentes de enseñanza se tenga en cuenta la transposición didáctica, según Bravo, R. R. (2017), como “el proceso que permite que los contenidos sean conjunto de productos culturales seleccionados para ser aprendidos por los estudiantes con una intención clara y bajo el contexto específico determinado”. Por otro lado, tener presente que la transposición didáctica hace posible que los saberes previos de los estudiantes sean cohesionados o confrontados con los contenidos a trabajar, ya que dichos contenidos son fundamentales en el proceso de la configuración de pensamiento autónomo y competente para el trabajo y desarrollo social del estudiante.

Finalmente, una tarea importante de los docentes es el empoderamiento respecto a la disciplina que manejan desde el saber propio de la misma, desde el cómo y qué se enseña y el qué y cómo

se aprende, considerando al “sistema didáctico” que Yves Chevallard establece para visualizar la relación dada entre docente, el estudiante y el saber enseñado, sistema donde se describe que el “saber académico (objeto de la enseñanza), el saber a enseñar (docente, saber didactizado) y el saber de experiencia (sujeto de aprendizaje)” adaptado de (Chevallard y Johsua 1982) y así poder hacer uso del conocimiento de manera contextualizada y enfocados en las necesidades individuales y sociales que en el proceso educativo se presentan.

### 3. Marco referencial

El marco referencial del presente trabajo, obedece al análisis de algunos trabajos que se han realizado frente al tema de la enseñanza de la filosofía y cómo es posible enseñarla desde el aprendizaje basado en problemas.

Es importante plantear que el enseñar filosofía constituye un elemento fundamental del proceso educativo de los estudiantes, en la medida en que permite que a través del análisis de diferentes formas de ver el mundo se desarrolle un pensamiento crítico reflexivo, no obstante, hay que tener en cuenta que es relevante presentar una diferenciación entre las nociones de filosofía y filosofar, sin que por ello se planteen como cuestiones antagónicas; la filosofía y el filosofar a juicio del presente trabajo son partes constitutivas de este proceso de enseñanza. Desde el planteamiento que realiza Diego Morales Oyola, es posible establecer esta dupla conceptual en la medida en que

En varios países la filosofía es enseñada desde una visión exclusivamente teológica, postura que sigue los lineamientos de la tradición judeo – cristiana de occidente. Otros afirman que lo que se orienta en filosofía sigue el modelo histórico; esto es, enseñar a partir de los momentos importantes de la historia de occidente, los filósofos que se considera más importantes en ella y una sucesión repetitiva y lineal de ideas filosóficas a lo largo de las épocas. Y otros autores sostienen que la filosofía se enseña desde el modelo problemático, es decir, establecen un paralelo entre la relación de los textos filosófico y los problemas de la realidad inmediata de cada sujeto (Morales, 2012, p. 31).

Otra postura que se tiene en cuenta para este análisis es el del argentino Miguel Azar, en tanto concibe de igual forma esta cuestión y permite aclarar dicha cuestión

Ahora bien, no estoy de acuerdo en trazar una dicotomía de manera tan tajante, pues no veo por qué razón ha de establecerse que el “aprender filosofía”, entendido aquí como el aprender lo que otros filósofos han pensado, deba ser necesariamente incompatible con el “aprender a filosofar”, me gustaría proponer, más bien que “aprendiendo filosofía *podemos* aprender a filosofar” al menos si el profesor y los alumnos están dispuestos a

hacerlo y se esfuerzan para lograrlo; es más, considero que la filosofía implica un *diálogo* constante – un preguntar y re- preguntar siempre renovado – y, puesto que el dialogar es un concepto *relacional*, se requiere de *otro* con quien hacerlo y, en este caso, ese otro pueden ser ciertos filósofos que forman parte de la historia de la filosofía ‘‘ (Azar, 2015, p. 192)

A partir de esta diferenciación es pertinente manifestar que no puede separarse el filosofar de la filosofía, y en esta lógica se comprende la filosofía como ese conjunto de tradiciones teóricas que se ha venido constituyendo al día de hoy, sin embargo el filosofar se presenta como esta problematización que se debe buscar de acuerdo a esas posturas, es entonces tal como se ha planteado en el objetivo de este trabajo, el comprender que este tipo de aprendizaje tiene que estar vinculado de forma indudable al proceso diario de cada persona a quien se enseña en una perspectiva dialógica.

Ahora bien, este ejercicio realizado por Morales Oyola, se conecta con la necesidad que se ha planteado de esta enseñanza en un marco de cotidianidad, es por ello que también se permite tratar el tema del contexto dentro del cual se está viviendo, y a partir de otro de los trabajos de Morales Oyola, es la noción de la globalización, dentro de este proceso de enseñanza.

Es imposible negar el contexto cuando la pretensión de la enseñanza es llevarla a cabo en un marco de cotidianidad, de enseñanza para la vida; el paradigma de la globalización genera todo un cambio de lógica en el modo de vivir de los seres humanos, y la escuela está ligada a este proceso, en la medida en que se presenta un intento por salir de ‘‘metodologías tradicionales, escuela media como centro de educación masiva’’ (Morales: 2016). De esta manera es necesario que se evidencie de alguna manera dicho cambio, y un ejemplo que podría ilustrar este planteamiento radica en la implementación de herramientas que modifiquen el proceso, tales como las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), que son un derrotero fundamental para comprender esta transformación de paradigma.

‘‘ la filosofía esta llamada a contextualizar los problemas filosóficos, reflexionar y dar soluciones a las preocupaciones del individuo en la actualidad’’ (Morales: 2016) a esta demanda no puede

negarse la enseñanza de la filosofía, es el punto central del presente trabajo, en tanto es el camino que se debe seguir para lograr el objetivo planteado y si se logra de esta forma, a través de la problematización o de un aprendizaje basado en problemas, que puede afirmarse su sentido, su pertinencia en la escuela.

Para finalizar se hace pertinente ver *grosso modo* un trabajo realizado frente a la enseñanza de la filosofía estructurada desde la técnica didáctica del aprendizaje basado en problemas, puesto que constituye un ejercicio concreto donde se puede observar y justificar la pertinencia de la realización del presente trabajo, cabe mencionar que son pocos los trabajos que se han documentado de esta labor.

Este trabajo planteado por Eduardo Gorostiza tiene que ver con una experiencia realizada en el año 2003, donde en una institución educativa tipo preparatoria con estudiantes entre los 16 y 18 años, más que evidenciar datos numéricos respecto al trabajo, lo que busca es plantear de forma cualitativa después de un proceso de observación los aspectos más relevantes encontrados en la implementación de esta técnica. Entre los que permiten con más fuerza evidenciar la pertinencia de la presente investigación se encuentran el rol del profesor, la visión de los estudiantes, las habilidades que allí se desarrollan y los aspectos a mejorar dentro de la aplicación de la técnica del aprendizaje basado en problemas.

El rol del docente en este proceso es relevante en la medida en que se cambia la lógica de poseedor absoluto del conocimiento, sino que debe desarrollar competencias de “organización, control del grupo y aclarar dudas” (Gorostiza: 2004) además de señalar “la disposición y apertura para trabajar con la técnica, dispuesto a ceder las riendas del mando del aprendizaje a los alumnos, dominar el tema y estar dispuesto a permanecer en constante capacitación” (Gorostiza: 2004) podría decirse que obedece a lo que se planteó anteriormente en el marco de prácticas de enseñanza y buena enseñanza.

Desde la perspectiva de los estudiantes, cuestión que identificó Gorostiza, se mencionan como fortalezas “el enriquecimiento en el trabajo en equipo y la resolución de problemas de manera clara y sencilla” (Gorostiza, 2004, p.5).

Además de que la implementación de dicha técnica permite el fortalecimiento de habilidades tales como “el autoestudio y la autonomía del pensamiento. Así mismo consideran más relevantes los temas vistos con esta técnica y opinan que podrán aplicarlos en otras áreas del conocimiento o en su vida diaria (transferencia)” (Gorostiza, 2004, p.2).

Como desventajas de la enseñanza de la filosofía a partir de esta técnica, según el análisis realizado por el autor, se evidencian para los estudiantes “son los problemas de comunicación y cooperación con el grupo”; mientras que para los maestros las principales desventajas son la pérdida de tiempo, ya que lleva más tiempo ver un tema con la técnica ABP, el control del grupo, la dificultad el problema y lagunas de información” (Gorostiza, 2004, p.5).

Como puedo exponerse la técnica del aprendizaje basado en problemas en la filosofía presenta aspectos tanto negativos como positivos, no obstante, es válido afirmar que constituye una forma de llegar al aprendizaje de las temáticas propias de la filosofía desde un contexto que realmente interpele a los estudiantes, el trabajar en las desventajas o aspectos a mejorar es labor del docente en tanto de acuerdo a sus necesidades contextuales, radica en su práctica misma.

### III. Metodología

#### Tipo de investigación

El enfoque a trabajar es de tipo cualitativo en la medida en que se trabaja desde la perspectiva “Desde dentro, que supone una preponderancia de lo individual y subjetivo” (Bisquerra, 1989, p. 87), puesto que se pretende hacer el ejercicio de análisis de la práctica propia docente, con el fin de mostrar que la técnica didáctica del Aprendizaje Basado en Problemas es el elemento que permite un progreso en la enseñanza de la filosofía. Así: “Simplemente, el hecho de que el investigador sea el instrumento de recolección de los datos y que el contexto o ambiente evolucione con el transcurrir del tiempo, hacen a cada estudio único” (Hernández Sampieri, 2010, p 107).

Ahora bien, el presente trabajo investigativo obedece a un marco cualitativo de corte ex post facto, Cancela & Cea citando a Bernardo y Caldero (2010) afirman

“La expresión “ex-post-facto” significa “después de hecho”, haciendo alusión a que primero se produce el hecho y después se analizan las posibles causas y consecuencias, por lo que se trata de un tipo de investigación en donde no se modifica el fenómeno o situación objeto de análisis” (Cancela & Cea, 2010, p. 3)

En la medida en que el análisis del ejercicio se da posterior a la implementación de la técnica del ABP, en la enseñanza de la filosofía, lo que se buscó entonces fue analizar el proceso, revisando sus características más relevantes a nivel positivo.

#### Técnicas de recolección de datos

Para la presente investigación se va a implementar la técnica de recolección de datos denominada encuesta tipo escala de medición de actitudes, con más precisión de corte Likert (Anexo 1 )

Este método fue desarrollado por Rensis Likert a principios de los treinta; sin embargo, se trata de un enfoque vigente y bastante popularizado. Consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios ante los cuales se pide la reacción de los sujetos a los que se les administra. Es decir, se presenta cada afirmación y se pide al sujeto que externé su reacción eligiendo uno de los cinco puntos de la escala. A cada punto se le asigna un valor numérico. Así, el sujeto obtiene una puntuación respecto a la afirmación y al final se obtiene su puntuación total sumando las puntuaciones obtenidas en relación a todas las afirmaciones (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.108).

Sin embargo, es necesario resaltar que dentro del instrumento de recolección solo se utilizan tres puntos en la escala, ya que con esta cantidad es posible lograr el objetivo en torno a la recopilación de la información (anexo 1).

Además de ello y con el fin de obtener datos más cualitativos propios del presente ejercicio, se llevará a cabo un cuestionario abierto en donde “ las preguntas abiertas no delimitan de antemano las alternativas de respuesta ” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.46). De esta manera se tendrán aproximaciones más amplias frente al desarrollo de la implementación de la técnica didáctica seleccionada en el trabajo realizado. Cabe también señalar que los cuestionarios abiertos (anexo 2).

Son aquellos en los que se pregunta al sujeto algo y se le deja en libertad de responder como quiera. Este tipo de cuestionario es muy útil y proporciona mucha información, pero requiere más tiempo por parte del informante y es más difícil de analizar y codificar por parte del investigado (Tipos de cuestionarios, 2018, p.1)

Y como último instrumento se presenta una ficha que evidencia el proceso de trabajo realizado con la población desde señalando las funciones del docente dentro del mismo, con el fin de presentar el rol del docente y su función como guía del ejercicio (Anexo 5)

Es necesario acotar que los dos instrumentos se aplicaron posterior a la actividad de clase desarrollada, puesto que buscan analizar los resultados obtenidos después de la aplicación de la técnica.

#### Técnica de análisis de datos

Para realizar el análisis de los datos recogidos en el proceso de investigación, se utilizó en primer momento la visualización de datos, desde donde “a través de un gráfico o imagen detectar patrones en los datos” (Archanco, 2016, p.1) en el ejercicio de la encuesta de medición de actitudes (Anexo 1), y en segundo momento se empleó la técnica de análisis de contenido y léxico, para el cuestionario (Anexo 2); “este tipo de análisis contribuye a la interpretación de las cuestiones abiertas o textos, a partir de la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa de su contenido” (Mello & Janissek, 2014, p.7 )

#### Población y muestra

Ahora bien, teniendo en cuenta lo que retoman Hernández, Fernández y Baptista (2010) cuando citan a Creswell (2009), es necesario elegir un contexto o ambiente donde se lleve a cabo el estudio, pues, aunque los planteamientos cualitativos son más generales, deben situarnos en tiempo y lugar, se hace indispensable particularizar tanto la población como la muestra del presente trabajo investigativo.

La investigación se realiza en el Colegio Agustiniانو Norte, institución privada de carácter confesional adscrita a la orden de Agustinos Recoletos. Esta entidad educativa se encuentra ubicada en la localidad 11 de Suba. La población son los estudiantes de grado décimo, tomando como muestra el curso 10A, el cual está conformado por 34 estudiantes cuyas edades oscilan entre los 14 y 18 años de edad. El desarrollo de las actividades de aula se realiza durante las clases de filosofía, aplicando la técnica didáctica del Aprendizaje Basado en Problemas; la intensidad horaria es de 4 horas semanales: distribuidas en dos grandes bloques: 2 de enseñanza de la filosofía y 2 de enseñanza de la ética, teniendo en cuenta que dentro del tiempo de intervención, que son 3 semanas desde las dos asignaturas se orienta el proceso hacia la misma

finalidad, como disciplinas hermanas, que radica en el abordaje de la historia de la filosofía desde el punto de vista teórico y práctico.

### Proceso de categorización

Como categorías que dan soporte al presente trabajo investigativo, se encuentran las siguientes, que surgen del análisis mismo de lo realizado hasta el momento.

### Enseñanza de la filosofía

Este concepto se constituye como fundamental en la medida en que obedece a lo que se denominaría el objeto de estudio, puesto que es a partir de esta categoría que se piensa el problema fundamental: se referencian algunos teóricos que piensan en la cuestión de la enseñanza de la filosofía, entre los que se encuentra el colombiano Diego Eduardo Morales Oyola, quien empieza a hacer una aproximación desde la perspectiva de la contextualización de la enseñanza de esta asignatura en el mundo globalizado, en las posibilidades en las que se puede permitir un aprendizaje de las cuestiones propias de la filosofía ubicado en un contexto real, permitiendo nuevos modos de ver y pensar la realidad resaltando su transversalidad “la filosofía esta llamada a contextualizar los problemas filosóficos, reflexionar y dar soluciones a las preocupaciones del individuo en la actualidad” (Morales, 2016: 100)

Desde la perspectiva planteada por el profesor argentino Roberto Miguel Azar (2015), se presenta lo que él denomina como *una falsa dicotomía*, planteada entre el enseñar filosofía y enseñar a filosofar, de allí que en el presente trabajo se encuentren estas dos categorías de manera indistinta. Defendido este argumento por el autor como se enuncia a continuación

En el presente trabajo, he empezado a esbozar un proyecto para la enseñanza de la filosofía que apunta a una *formación integral* del alumno y que, por ende, entiende que el aprendizaje filosófico comprende no solo la adquisición de contenidos conceptuales, sino también procedimentales y actitudinales. Por lo demás, habiendo derribado la – a mi juicio- falsa dicotomía entre “aprender filosofía” y “aprender a filosofar”, ya que hemos mostrado que no son necesariamente *excluyentes*, podemos concluir que el

“aprendizaje filosófico” al que aspiramos en tanto “docentes filósofos” no se reducirá ni a una cosa ni a la otra. (Azar, 2015, p.196)

De esta manera y tomando brevemente estas dos posturas, es posible afirmar que la enseñanza de filosofía se torna como un conjunto de lógicas que traspasan el ejercicio memorístico, y trascienden hacia una acción racional del ser humano.

#### Aprendizaje basado en problemas (ABP)

Para presentar este término fundamental en la medida en que es cómo se llegará a una enseñanza de la filosofía tal y como se propone en el presente trabajo, de forma concreta. Se tomó fundamentación en la implementación que se empezó a implementar hacia al año 2000 en el Instituto tecnológico de Monterrey (México) teniendo en cuenta que es aplicable en el contexto de la educación colombiana.

En el texto referenciado se tienen presentes dos perspectivas de aplicación previas, sin embargo, se tomará con precisión la que se postula desde la Universidad Jesuita de Wheeling University (U.S.A.) En primer momento es necesario resaltar algunos aspectos antecedentes respecto a las primeras aproximaciones al aprendizaje Basado en Problemas.

Desde el texto elaborado por el Instituto de Monterrey se define el Aprendizaje Basado en Problemas como “un enfoque educativo orientado al aprendizaje y a la instrucción en el que los alumnos abordan problemas reales en grupos pequeños y bajo la supervisión de un tutor” (Monterrey, 2000, p.23)

Además de ello “el Aprendizaje Basado en Problemas fue desarrollado y llevado a la práctica en los años 1960’s en la escuela de medicina de la Universidad de Mc Master en Canadá. Desde entonces ha habido una gran diseminación de este enfoque educativo hacia la educación superior”. (Monterrey, 2000, p. 23)

Desde lo trabajado por la Universidad Jesuita de Wheeling University. Se comprende que “el Aprendizaje Basado en Problemas se fundamenta en un modelo de enseñanza centrado en el alumno que permite su participación activa en la solución de problemas de la vida real” (Monterrey, 2000, p.31) Puede inferirse entonces que esta técnica didáctica centra su actividad en el análisis de problemas propios del contexto donde se desarrolla el estudiante, permitiendo que haya un contexto directo entre el conocimiento y la realidad.

Desde esta perspectiva, se plantean ocho pasos para su desarrollo que se presentan de manera cíclica y que exigen una adecuación prudente de los tiempos. El texto del Instituto (Monterrey, 2000, p.32) los presenta de la siguiente manera:

1. Leer y analizar el escenario del problema: que radica en un acercamiento a la comprensión del contexto del problema por parte del alumno.
2. Hacer una lista de hipótesis e ideas: Son los presupuestos de los alumnos frente a la solución del problema.
3. Hacer una lista de aquello que se sabe: son los conocimientos previos del problema que tienen los alumnos.
4. Hacer una lista de aquello que se desconoce: son las cuestiones que se plantean los estudiantes a consideración propia de lo que debería saber para abordar el problema.
5. Hacer una lista de aquello que necesita hacerse para resolver el problema: es el apartado donde se planea el ejercicio de investigación, los alumnos deben consignar lo que deben realizar para desarrollar el problema.
6. Definir el problema: representa la caracterización general del problema.
7. Obtener información: es el trabajo de consulta de los alumnos frente al problema, todo lo que puedan obtener de distintas fuentes.
8. Presentar resultados: es la presentación del producto del trabajo, sus alcances, sus posibilidades de solución y todo lo que les permitió abordar el problema.

Continuando con la caracterización, es necesario referenciar las funciones tanto del estudiante como el profesor dentro de este enfoque educativo. Entre las que se encuentran desde el alumno “el proponer actividades a desarrollar, definir los conceptos a adquirir, definir la investigación a

seguir y recolección de información con su equipo de trabajo'' (Monterrey, 2000, p.33) y desde el maestro '' el rol de asesor o guía, el ser responsable de generar los problemas y el hacer seguimiento a las actividades desarrolladas'' (Monterrey, 2000, p.33)

De este modo, se evidencia la forma en como existe una relación entre el maestro y estudiante en un proceso de acompañamiento donde ya no hay una jerarquización en torno a cuál de los dos es el poseedor del conocimiento, sino que se presenta como un proceso dialógico donde se hace un análisis de problemáticas y se indaga en sus soluciones.

Para finalizar con el acercamiento a la propuesta del Aprendizaje Basado en Problemas, se encuentran los ítems desde donde el profesor puede enfocar el proceso evaluativo que son: el trabajo o aportación individual, el trabajo o aportación en equipo, el examen escrito, el examen práctico, los mapas conceptuales, la coevaluación y la autoevaluación. El docente tiene la potestad de elegir con cuales evalúa el proceso de aprendizaje.

#### Buenas prácticas de enseñanza

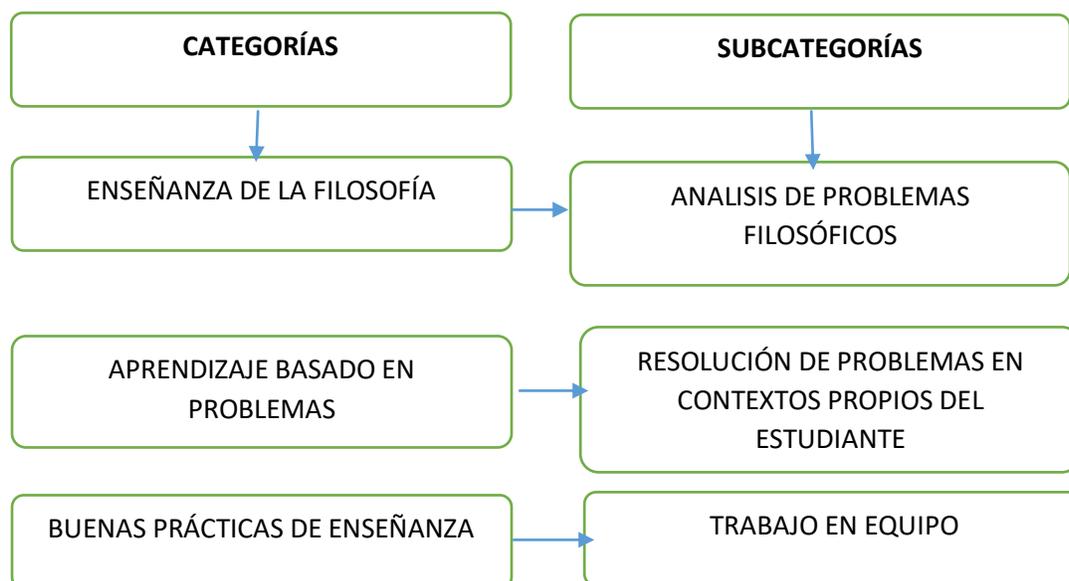
Es importante acotar que esta categoría surge de la vinculación entre las prácticas de enseñanza y la buena enseñanza, refiriendo a partir de allí que es viable mencionar que las prácticas de enseñanza son el diario vivir del maestro, que, en este movimiento constante dado en la escuela, no solo es necesario conocer lo que se enseña, sino poder responder también a los problemas que se presentan en los estudiantes, muy similar a la lógica de la buena enseñanza, en tanto compromete al docente con un ejercicio que va más allá de lo operativo y de la ejecución sistemática de contenidos, desde un marco ético, es decir, teniendo en cuenta que el proceso de enseñanza va más allá del ejercicio de instrucción.

La Buena Enseñanza supone que los profesionales que se desempeñan en las aulas, antes que nada, son educadores comprometidos con la formación de sus estudiantes. Supone que, para lograr la buena enseñanza, los docentes se involucran como personas en la tarea, con todas sus capacidades y sus valores. De otra manera, no lograrían la interrelación empática con sus alumnos, que hace insustituible la tarea docente. (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, 2008, p.7)

#### IV. Triangulación y análisis de datos

A partir de los datos recolectados en el proceso de aplicación de instrumentos, se evidencia lo establecido a continuación.

Teniendo en cuenta la encuesta de medición de actitudes, el cuestionario (Anexos 1 y 2), y la ficha de trabajo del docente (Anexo 5) y sus análisis correspondientes en donde se establecieron preguntas cerradas y abiertas (Anexos 3 y 4) es posible definir las siguientes categorías como emergentes y su vínculo con el proceso de categorización. (figura 1)



*Figura 1 Proceso de categorías y subcategorías.*

#### Trabajo en equipo

Desde esta primera subcategoría, se evidencia que es uno de los recursos necesarios y a su vez objetivos en la implementación de la técnica del Aprendizaje Basado en Problemas para la enseñanza de la historia de la filosofía, puesto que desde el primer componente a tener en cuenta el trabajo de triangulación correspondiente al problema de investigación y los objetivos establecidos, se encuentra que es pertinente en la medida en

que el abordaje de problemas constituye la necesidad de un análisis del contexto propio de los estudiantes y de las problemáticas que a partir del mismo puedan plantearse, lo que obedece a que se dé la posibilidad de su análisis desde lo crítico y lo reflexivo.

Ahora bien, desde el componente de los marcos teórico, conceptual y referencial, se encuentra que el trabajo en equipo es componente fundamental en desarrollo de la técnica, en la medida en que es indispensable que, al trabajarla, se dé una interacción de perspectivas y puntos de vista entre los estudiantes y el profesor que orienta la actividad. Es importante acotar que, dentro de este trabajo investigativo, el proceso de implementación de la técnica se dio de forma grupal.

Y por último desde su vínculo con el campo de aplicación, el trabajo en equipo se constituye como un elemento que da sentido al Aprendizaje Basado en Problemas para la enseñanza de la historia de la filosofía ya que es una orientación procedimental del trabajo, en tanto que fue necesario el ejercicio de compartir entre los estudiantes sus diferentes maneras de ver un mismo problema, es más desde la labor realizada en clase, se tuvo en cuenta la generación de este a partir de las orientaciones temáticas de la docente sin olvidar los referentes filosóficos que así lo permitieron.

De esta manera se presenta el trabajo en equipo como un eje fundamental en el ejercicio de aproximación al trabajo de campo y el desarrollo favorable de la técnica, demostrando su pertinencia en el aula de clase de estudiantes de grado décimo.

#### Análisis de problemas filosóficos

Esta segunda subcategoría muestra cómo a partir del proceso investigativo se hace evidente la cuestión del análisis de problemas propios de la filosofía, en la medida en que es el enfoque teórico que se ha dado al trabajo, ya que no es posible pensar el proceso de aplicación de la técnica de ABP, sin una temática clara a abordar.

Desde el conjunto de los marcos teórico, conceptual y referencial se establece una necesidad inminente de “enseñar a filosofar” (Morales, 2012, p. 31) que significa la enseñanza a partir de situaciones problema; de esta manera, se establece la relación entre la filosofía y su enseñanza a través de la técnica, para llevar a cabo dicha premisa del filosofar. Llegando así al punto de afirmar que no pueden dentro de este ejercicio, separarse estos dos componentes.

Desde los objetivos planteados, tanto a nivel general como específicos, y por ende el trabajo de campo ejecutado; se puede ver claramente la unión con esta subcategoría en tanto se plantea que esta enseñanza de la filosofía debe generar un significado dentro de los procesos cotidianos de los estudiantes, se trata entonces de dejar de lado el supuesto de que la filosofía es totalmente ajena a las problemáticas que circulan en la cotidianidad. Al llevar a la práctica esta técnica en la enseñanza de esta asignatura, se permitió visualizar que es totalmente realizable el enseñar a filosofar, puesto que se logró establecer el vínculo entre temáticas y conceptos propios de la filosofía y situaciones problema.

#### Resolución de problemas en contextos propios del estudiante

La tercera y última subcategoría surge en mayoría a partir del instrumento del cuestionario, en la medida en que en el análisis de esta se evidenciaron situaciones más detalladas frente a la experiencia dada en la práctica del Aprendizaje Basado en Problemas. Desde el punto de los marcos teórico, conceptual y referencial, se evidencia que es parte del fin último de la técnica, teniendo en cuenta que se debe partir de un problema específico sin dejar de lado la orientación del docente guía como garante de un enfoque particular.

Seguidamente haciendo la revisión con respecto a los objetivos planteados en el presente trabajo, se evidencia que esta categoría se vincula directamente al objetivo general “Implementar la técnica didáctica del Aprendizaje Basado En Problemas con el fin de que la enseñanza de la filosofía se presente de forma práctica, crítica y reflexiva en

la educación del grado décimo”. (Páramo, 2018, p.12), al revisar que una de las percepciones más reiterativas en el análisis de este cuestionario, se presenta que esta categoría es sumamente relevante, los problemas que surgieron en el ejercicio de la técnica, fueron en su totalidad propios del contexto de los estudiantes, dando así también sentido a su relación con la implementación en el aula de clase, referente al trabajo de campo.

## Aportes a la pedagogía

La pedagogía se constituye como una reflexión amplia del fenómeno educativo, donde se presentan distintos agentes que lo hacen posible y que no pueden ser negados como fundamentales, de ahí que sea relevante que se revise como a partir de un trabajo concreto se hacen evidentes y cuáles son los aspectos desde los cuales se comprenden.

Teniendo en cuenta el proceso llevado a cabo en este trabajo de investigación, es posible establecer algunas contribuciones importantes al campo de la pedagogía, desde los agentes que intervienen en la labor de la enseñanza: el docente, el estudiante, el proceso de enseñanza y el legado para quienes pretenden enseñar filosofía desde otra óptica.

- El docente: dentro de este trabajo se evidencia que esta figura constituye una parte relevante dentro del proceso, puesto que, desde la lógica de la enseñanza de la filosofía a partir del Aprendizaje Basado en Problemas, se encuentra que hay un aporte significativo a su quehacer, de esta manera se contribuye a un fortalecimiento de sus prácticas dentro del aula, el implementar una técnica como la abordada genera cuestionamientos en el docente frente a su ejercicio, de manera que lo invita a hacer un proceso de evaluación de la actualidad de o que realiza con sus estudiantes para fomentar el pensamiento crítico y reflexivo.
- El estudiante: se puede establecer que el aporte a este elemento del proceso pedagógico radica en comprender que el estudiante es el objetivo de la labor de educar, es por ello que se presenta como una figura innegable a la cual deben orientarse todas las acciones que contribuyan al mejoramiento de lo que se hace por ellos. Desde el presente trabajo, se muestra también que hay formas claras de acercarse al estudiante a través de la filosofía, y una muy adecuada es al vincularla en un contexto que los interpele y logre una relación que se pueda manifestar. Siendo así relevante en lo pedagógico, en la medida en que gran parte de las reflexiones en torno a esta se orientan hacia la meta de incentivar el deseo de aprender de los sujetos quienes pretenden educar.

- Proceso de enseñanza: cuando se lleva a cabo un análisis en un contexto directo, es posible hacer evidentes sus fortalezas, falencias y necesidades, problemas propios de la reflexión pedagógica, por ello es que a partir de este ejercicio investigativo se pudo confirmar la necesidad de dar un nuevo enfoque a la enseñanza de la filosofía, puesto que desde lo pedagógico parece ser que se ha perdido su sentido en la escuela, y aquí se presentó una prueba de su vigencia, de cómo pensar en propuestas diferentes de enseñanza se puede lograr un aprendizaje diferente.
- Legado para quienes pretenden enseñar filosofía desde otra óptica: Aquí se encuentra el recogimiento de todo el trabajo realizado, enseñar filosofía desde otra forma, utilizando estrategias diferentes, es la forma de rescatar este enfoque de conocimiento, implica en primer momento al docente que se da a la tarea de luchar con todo lo que significa enseñar la filosofía en el aula de clase, desde el estar preparado para salir de los paradigmas de una enseñanza de transmisión, es que surge la motivación por establecer la ruta que permitirá en un futuro sujetos críticos, reflexivos y apropiados de su realidad.

## Conclusiones

Teniendo en cuenta lo desarrollado y obtenido en el presente trabajo de investigación, se pudo establecer, en primer momento la posibilidad de pensar en una forma de re plantear las prácticas de enseñanza de la filosofía, donde el docente como agente de acompañamiento del mismo, presenta una serie de etapas que comprenden el proceso de aprendizaje a partir de situaciones concretas.

La relevancia de pensar una forma distinta de enseñar filosofía en estudiantes de grado decimo, se hace evidente en tanto hay una necesidad de fomentar un proceso de enseñanza que vincule la teoría y la práctica, con bastante particularidad en la filosofía: la teoría desde aquellos postulados que permitieron establecer todo un constructo epistemológico en el transcurrir de la historia; y la práctica, a partir de la aplicación de este conjunto conceptual en contextos inmediatos, propios de la realidad del estudiante.

El lograr el fortalecimiento de dicho vinculo desde una perspectiva dialógica y por ende el rescate de las capacidades critico - reflexivas de la realidad del estudiante de grado décimo, fue posible gracias a la implementación de la técnica didáctica del Aprendizaje Basado en Problemas; tomando como muestra de trabajo el curso 10 A del colegio Agustiniانو Norte, puesto que se presentó como la estrategia que facilitó la actividad del docente en torno a la metodología en el campo de trabajo: el aula de clase y dio como resultado un ejercicio de aproximación más cercana a los referentes teóricos de la filosofía, no como partes aisladas de una realidad sino como elementos de la misma.

El evidenciar en la práctica docente cómo los estudiantes a partir de orientaciones tanto temáticas como metodológicas, tienen la capacidad de crear y buscar solución a problemas, es claro resultado de un proceso que involucra un diálogo entre estos agentes del proceso educativo, tales como el estudiante mismo, el docente y el proceso de enseñanza y aprendizaje, que de allí se obtiene; cuando se desarrolló dicha técnica se logró establecer que la filosofía y sus componentes teóricos que han perdido fuerza dado su prejuicio de no aplicabilidad en un contexto concreto, se pudieron trabajar desde esta perspectiva, haciendo uso del establecimiento de problemáticas

claras e inmediatas, donde los estudiantes tuvieron que hacer el análisis de una situación delimitada de acuerdo a sus propias necesidades, que les afecta e involucra, relacionando siempre cuestiones filosóficas, no como requisito de la entrega de un producto final evaluable, sino como una necesidad de cuestionamiento por fenómenos que están alrededor de ellos; esto se afirma en la medida en que es a través de los diferentes avances y evidencias que presentaron en la implementación de la técnica (informes, fotografías, entre otros) manifestaron su inquietud por pensar y aplicar una solución posible a los problemas planteados, demostrando de esta forma un interés por el llevar a cabo un buen trabajo, haciendo un reconocimiento de su lugar dentro del mismo, como actores de cambio en este tipo de situaciones.

De esta manera la aplicación de la técnica del Aprendizaje Basado en Problemas, constituye una forma pertinente en el contexto actual de enseñanza de la filosofía, donde el estudiante desarrolla su capacidad de pensamiento en gran medida, y el docente desempeña un rol fundamental, en tanto es el guía del proceso, sin el docente esto no sería posible, ya que es esta figura la que aporta unos lineamientos y desarrolla formas diferentes de enseñar a pensar. A diferencia de la enseñanza de la filosofía que podría denominarse como estándar: donde hay un mecanismo de transmisión de corrientes, conceptos y teorías, sin que esto influya muchas veces en el estudiante y lo impulse a desarrollar habilidades de pensamiento que lo involucren dentro de un proceso, que como en varios momentos del presente trabajo se señaló el objetivo fuerte de dejar un precedente frente a la transformación de la manera de enseñar la filosofía en la escuela.

## Anexos

### Anexo 1. Encuesta de medición de actitudes



## COLEGIO AGUSTINIANO NORTE ENCUESTA DE MEDICION DE ACTITUDES GRADO DÉCIMO

**Nombre del proyecto:** Enseñanza de la historia filosofía en el grado décimo a partir del aprendizaje basado en problemas

1. Contribuyeron todos los integrantes del equipo de trabajo de forma equitativa en el proceso de solución del problema.

Siempre \_\_\_\_ A veces \_\_\_\_ Nunca \_\_\_\_

2. Cada integrante del equipo realizó de manera correcta su parte de trabajo.

Siempre \_\_\_\_ A veces \_\_\_\_ Nunca \_\_\_\_

3. Existieron diferencias de opiniones o ideas que impidieran el buen funcionamiento del proceso de solución del problema

Siempre \_\_\_\_ A veces \_\_\_\_ Nunca \_\_\_\_

4. Hubo problemas de comunicación dentro del equipo

Siempre \_\_\_\_ A veces \_\_\_\_ Nunca \_\_\_\_

5. el diálogo dentro del grupo se llevó a cabo en un ambiente de respeto y armonía

Siempre \_\_\_\_ A veces \_\_\_\_ Nunca \_\_\_\_

6. Consideras que a todos los integrantes del equipo le quedan claros los temas vistos con la técnica

Siempre \_\_\_\_ A veces \_\_\_\_ Nunca \_\_\_\_

7. Dentro del equipo de trabajo hubo compromiso y organización

Siempre \_\_\_\_ A veces \_\_\_\_ Nunca \_\_\_\_

8. Encontraste una relación clara entre los problemas presentados y los objetivos de aprendizaje dados por la docente

Siempre \_\_\_\_ A veces \_\_\_\_ Nunca \_\_\_\_

9. Fue enriquecedor compartir información con tus compañeros de equipo

Siempre \_\_\_\_ A veces \_\_\_\_ Nunca \_\_\_\_

10. ¿Cuál es la percepción que queda después de realizar el trabajo a partir de la técnica del aprendizaje basado en problemas?

---

---

---

## Anexo 2. Cuestionario



**COLEGIO AGUSTINIANO NORTE**  
**CUESTIONARIO**  
**GRADO DÉCIMO**

**Nombre del proyecto:** Enseñanza de la historia filosofía en el grado décimo a partir del aprendizaje basado en problemas

1. ¿En alguna de las asignaturas del colegio has trabajado en equipo? SI\_\_\_\_\_ NO\_\_\_\_\_
2. si tu respuesta es afirmativa contesta lo siguiente ¿de cuántos integrantes era tu equipo?  
\_\_\_\_\_
3. ¿En equipos de cuántos integrantes percibes que has tenido mayor rendimiento académico? ¿por qué?

---



---



---

4. Al aplicar la técnica del Aprendizaje basado en Problemas en las asignaturas de filosofía y ética, ¿consideras que te ayudó en algo el trabajar en equipo? En caso de que tu respuesta sea afirmativa contesta ¿en qué te ha ayudado?

---



---



---

5. ¿Hasta el momento, ¿cómo te has sentido trabajando con la técnica del Aprendizaje basado en Problemas?

---



---



---

6. ¿Qué habilidades consideras que has desarrollado hasta ahora desde la técnica abordada en las clases? ¿Por qué?

---

---

---

7. ¿Consideras que tiene algunas ventajas?, en caso afirmativo, responde ¿cuáles?

---

---

---

8. ¿Consideras que tiene algunas desventajas?, en caso afirmativo, responde ¿cuáles?

---

---

---

9. ¿cuál es la labor de la docente al aplicar esta técnica en la asignatura?

---

---

---

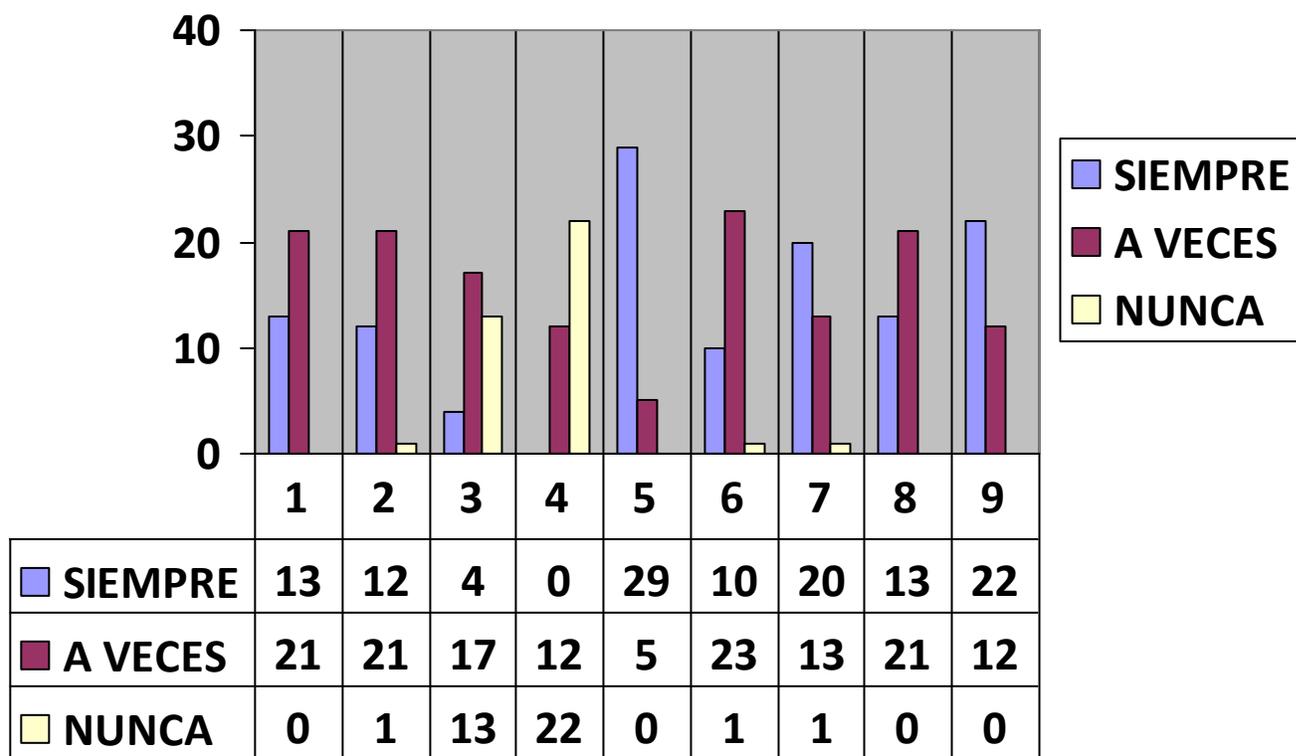
10. ¿Qué otras labores sugieres debería cumplir la docente en la clase desde esta técnica?

---

---

---

ANEXO 3: Figura de respuestas encuesta de medición de actitudes



#### ANEXO 4. Análisis del cuestionario.

En el cuestionario dado a partir de 10 interrogantes de carácter abierto se encuentran en común las siguientes características, este proceso se logra a partir de la lectura de los mismos.

Los estudiantes de la muestra prefieren trabajar en su mayoría en grupos entre 3 y 5 integrantes.
El trabajo a partir del ABP, permite fortalecer el trabajo en equipo.
El trabajo posibilita el diálogo, el compañerismo y la tolerancia entre los integrantes del equipo.
Se plantean problemas de la cotidianidad de los estudiantes relacionados con las temáticas filosóficas.
Se mantiene la motivación a partir del diálogo y el debate para llegar a una solución al problema.
Se desarrolla el pensamiento crítico en la medida en que se analizan y reflexionan problemas del contexto.
Se fortalece el trabajo de investigación puesto que los estudiantes indagan sobre el enfoque del problema y crean los propios.
Hay una aplicación de los problemas más allá del entorno escolar, sino en la vida misma de los estudiantes.

Anexo 5. Ficha del trabajo realizado en el campo por la docente en las asignaturas de filosofía y ética.

**FICHA DE TRABAJO REALIZADO EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA TÉCNICA DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROLEMA EN LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN GRADO DÉCIMO**

EJE	DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO REALIZADO
Establecimiento del enfoque del problema a trabajar.	En este primer acercamiento a la aplicación de la técnica, el docente guía plantea el enfoque concreto hacia donde debe enfocarse la problemática: ejemplo, la relación lógica y racional entre el ser humano y la naturaleza, a partir de allí se busca que los estudiantes generen un problema particular que se presente a partir de dicho enfoque, es indispensable que se realice un ejercicio introductorio donde se justifique la importancia de abordarlo en el aula de clase. Además de definir los grupos de trabajo.
Acompañamiento en definición y resolución del problema	A partir de allí se realiza el acompañamiento permanente a los grupos de trabajo frente a la cuestión de orientación de definición del problema a trabajar, siempre señalando que este debe plantearse de manera que sea vigente en el contexto de los estudiantes y que sea susceptible de una solución bien sea parcial o total desde sus posibilidades.
Conceptualización	Es indispensable que se mantenga un diálogo constante frente a las dudas que puedan surgir con respecto al desarrollo de la solución a la problemática, e ir abordando los fundamentos teóricos y conceptuales que dan vida al trabajo, en el ejemplo se hicieron relevantes conceptos como logos, razón, ser humano, arjé, naturaleza, filosofía presocrática, entre otros. Cabe resaltar que este eje se da de forma paralela con el de acompañamiento en definición y resolución del problema, en la medida en que es indispensable resaltar al estudiante el vínculo entre la temática filosófica y el problema de trabajo
Conclusiones	Como parte final del proceso, es relevante la

	<p>actividad de socialización del proceso hecho por los estudiantes, de modo que se les dé la posibilidad de compartir su experiencia con los demás compañeros de clase, y por ende la presentación de la muestra de cómo llegaron a la solución de dicha problemática, y a partir de allí el docente guía lleva a cabo el cierre del trabajo donde nuevamente justifique la relación de la temática con los problemas abordados por los estudiantes, y plantee una conclusión general del proceso.</p>
--	---

## Referencias

- Archanco, Ramón. (2016). *Las 13 mejores técnicas de análisis de datos que todo directivo debe conocer*. Recuperado el 28 de mayo de 2018 de <http://papelesdeinteligencia.com/tecnicas-de-analisis-de-datos>
- Astolfi, Jean Pierre. (1997). *Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas*. 1º edición. Colección investigación y enseñanza.
- Azar, Roberto Miguel. (enero de 2015) *¿Qué sentido tiene enseñar y/o aprender filosofía? En Eikasia, revista de filosofía*. Recuperado el 05 de noviembre de 2017, de <http://www.revistadefilosofia.org/61-11.pdf>.
- Bisquerra Rafael (1989). *Métodos de investigación educativa: Guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- Bravo, R. R. (2017). Aproximación al concepto de transposición didáctica. *Revista Folios*.
- Camilloni, Alicia (2007) *Justificación de la didáctica en El saber didáctico*. 1º edición. Editorial Paidós.
- Cancela Rocío, Cea Noelia, Galindo Guío & Valilla Sara. (2010). *Metodología de la investigación educativa: Investigación ex post facto*. Universidad autónoma de Madrid. Recuperado el 13 de mayo de 2018 de [https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso\\_10/EX-POST-FACTO\\_Trabajo.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/EX-POST-FACTO_Trabajo.pdf)
- Chevallard, Y. (1991). La transposición didáctica. *Del saber sabio al saber enseñado*, 3.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (2008) *Marcos para la buena enseñanza. Ministerio de Educación República de Chile*. Recuperado el 20 de noviembre de 2017, de <https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>
- Comenio, Juan Amos. (2000) *Didáctica Magna*. Editorial Porrúa: México.
- De la Herrán Gascón, A., Aguilar, N. Á., & Elizondo, J. A. C. (2016). *¿Es posible la transformación docente?* Revista Internacional de Formação de Professores.
- De la Herrán Gascón, A. (2011). *¿Más allá del profesor reflexivo y de la reflexión sobre la práctica?* In Formación pedagógica y práctica del profesorado (p. 117). Centro de Estudios Ramón Areces
- Edelstein, Gloria. (2007) *Didáctica y orientaciones prácticas. ¿una obstinación o un desafío?* Universidad de San Martín. Recuperado el 01 de marzo de 2018 de

[https://scholar.google.com.co/scholar?cluster=18357362832856012763&hl=es&as\\_sdt=0,5&scioldt=0,5](https://scholar.google.com.co/scholar?cluster=18357362832856012763&hl=es&as_sdt=0,5&scioldt=0,5).

- Fenstermacher, G. *Tres aspectos de la filosofía de la investigación en la enseñanza*, en *La investigación en la enseñanza I*. Barcelona: Paidós, 1989.
- Garza, Eugenio. (2000) *Las Técnicas Didácticas en el Modelo Educativo del Tec. de Monterrey*. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo del Sistema, Vicerrectoría Académica. Recuperado el 20 de noviembre de 2017. De <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/309.pdf>.
- Gómez Mendoza, M. A. (2005). *La transposición didáctica: historia de un concepto*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Colombia.
- Gorostiza, Carlos (2004) *Aplicación de la técnica de Aprendizaje Basado Problemas en un curso de filosofía a nivel preparatoria*. Departamento de Desarrollo Integral Tecnológico de Monterrey Recuperado el 15 de noviembre de 2017, de <http://www.mty.itesm.mx/rectoria/dda/rieee/pdfII/s3/63VEMAECarlosGorostizaFinal.pdf>.
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos & baptista, María del Pilar (2010), *Diseños del proceso de investigación cualitativa*. En *Metodología de la investigación*, Mc Graw – Hill, México. Quinta edición.
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos & baptista, María del Pilar (2010), *Recolección de los datos*. En *Metodología de la investigación*, Mc Graw – Hill, México. Cuarta edición.
- Herrán, Agustín de la (2014). *¿Más allá del profesor reflexivo y de la reflexión sobre la práctica?* En A. Medina, A. de la Herrán y C. Sánchez. *Formación pedagógica y practica del profesorado*. Madrid: Ramón Areces.
- Litwin, E. *La investigación didáctica en un debate contemporáneo*, en R. Baquero y cols. *Debates constructivistas*. Bs.As.: Aique, 1998.
- Mello, Henrique & Janissek, Raquel. (2014). *Técnicas de análisis de datos cualitativos*. Recuperado el 28 de mayo de 2018 de <file:///C:/Users/YENNY/Downloads/HF-RJM-MOSCA-TcnicasdeAnlisisdedatosCualitativos.pdf>
- Souto, M. *La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal* en A. Camilioni y cols. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós, 1999.
- Morales Oyola, Diego. (21 de mayo 2016) *Los retos de la enseñanza de la filosofía en el mundo globalizado: perspectivas transversales e interdisciplinarias*. En revista *Escribanía*. Recuperado el 11 de noviembre de 2017, de [revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/escribania/article/download/1814/1897](http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/escribania/article/download/1814/1897)

- Morales Oyola, Diego. (25 de mayo de 2012) *Didáctica y filosofía en la educación*. En revista Zona. Recuperado el 15 de noviembre de 2017, de <http://digitk.areandina.edu.co/repositorio/bitstream/123456789/461/2/Didactica%20y%20filosofia%20en%20la%20educacion0001.pdf>
- Nieto, Jesús. (2001) *Hacia un modelo comprensivo de prácticas de enseñanza en la formación inicial del maestro*. Universidad complutense de Madrid facultad de educación Recuperado el 25 de noviembre de 2017 de <http://biblioteca.ucm.es/tesis/19911996/S/5/S5006801.pdf>
- Souto, M. *La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal* en A. Camilioni y cols. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós, 1999.
- Tipos de cuestionarios. (2018) en *Estructura de la investigación científica*. Recuperado el 04 de mayo de 2018 de <https://sites.google.com/site/conocimientocspina/estructura-de-la-investigacion-cientifica/tipos-de-cuestionarios>
- Zambrano Leal, Armando. (diciembre de 2005) *Las ciencias de la educación y didáctica: hermenéutica de una relación culturalmente específica*. En revista Educere. Recuperado el 20 de noviembre de 2017, de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-49102006000400004](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000400004)