



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Carrera de Pedagogía de las Artes y las Humanidades

Pensamiento crítico en la asignatura de Filosofía en el Bachillerato General

Unificado 2016

Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Licenciado en Pedagogía de la Filosofía.

Autoras:

Cumbe Maurad Katherine Lisseth.

CI: 0106549272

Correo electrónico: mauradlisseth@gmail.com

Gutiérrez Moreno Doménica Salomé

CI: 0106725237

Correo electrónico: dome-12@live.com

Docente tutor:

Ms. Ángel Rodrigo Japón

Gualán.

1103612683

**Cuenca, Ecuador.
16 de marzo de 2022**



Resumen

En el marco de la investigación: “Pensamiento crítico en la asignatura de Filosofía en el Bachillerato General Unificado 2016”, se realizó una revisión bibliográfica partiendo de una investigación de carácter exploratorio sobre el pensamiento filosófico de los docentes y el aporte curricular sobre este proceso académico para la aplicación de estrategias y métodos en los estudiantes. En este contexto, el propósito de esta investigación fue; Analizar las estrategias utilizadas por los docentes de filosofía orientadas a desarrollar el pensamiento crítico según la actualización curricular 2016 en el Ecuador.

De esta manera, y tomando como referencias a la didáctica de la filosofía y a la pedagogía crítica, esta investigación pretendió mirar al bachillerato y al conocimiento del docente para la aplicación estrategias en la asignatura de filosofía como materia que genere estudiantes críticos. Para ello, se analizaron diferentes autores que mencionan la importancia de la filosofía como asignatura esencial en la formación de estudiantes críticos. En tal sentido, se revisaron documentos oficiales, el currículo y el libro de pensamiento filosófico de los docentes y alumnos; este material ayudó a dar soporte al pensamiento filosófico en el Bachillerato General Unificado.

Por otro lado, la revisión bibliográfica se realizó considerando los siguientes criterios: Formación del docente de filosofía en general; formación del docente ecuatoriano de filosofía; formación del docente de Pedagogía de las Artes y Humanidades de la Universidad de Cuenca; el docente de filosofía en los colegios de bachillerato; acción, interacción y construcción del conocimiento; estrategias aplicadas en la asignatura de filosofía, metodologías aplicadas en la asignatura de filosofía, modelos de metodologías, de



tipos de metodología; auto-estructuración e interacción profesor-alumno; el docente de filosofía y el pensamiento crítico, pensamiento crítico en el currículo del BGU y estrategias para desarrollar el pensamiento crítico.

Se logró precisar en este trabajo investigativo la trayectoria del docente de filosofía en la carrera de Pedagogía de las Artes y Humanidades y como se ha desarrollado el proceso de formación para su impartición de conocimientos y aplicación de estrategias en los estudiantes del BGU. A su vez se encontró que existen estrategias pertinentes para el desarrollo del pensamiento crítico que puede utilizar el docente en sus alumnos, creando criticidad y seres autónomos integrales en la sociedad.

Palabras claves: Docente. Pensamiento crítico. Filosofía. Estrategias.



Abstract

In the framework of the investigation: "Critical thinking in the subject of Philosophy in the General Unified Baccalaureate 2016", a literature review was conducted based on an exploratory investigation on the philosophical thinking of teachers and the curricular contribution on this academic process for the implementation of strategies and methods in students. In this context, the purpose of this investigation was; To analyze the strategies used by philosophy teachers oriented to develop critical thinking according to the curricular update 2016 in Ecuador.

In this way, and taking as references the didactics of philosophy and critical pedagogy, this work intended to look at the high school and the teacher's knowledge for the application of strategies in the subject of philosophy as a subject that generates critical students. For this purpose, different authors that mention the importance of philosophy as an essential subject in the formation of critical students were analyzed. In this sense, official documents, the curriculum and the book of philosophical thinking of teachers and students were reviewed; this material helped to support philosophical thinking in the General Unified Baccalaureate.

On the other hand, the bibliographic review was carried out considering the following criteria: Philosophy teacher training in general; Ecuadorian philosophy teacher training; Arts and Humanities Pedagogy teacher training at the University of Cuenca; the philosophy teacher in high schools; action, interaction and construction of knowledge; strategies applied in the subject of philosophy, methodologies applied in the subject of philosophy, models of methodologies, types of methodology; self-structuring and teacher-student



interaction; the philosophy teacher and critical thinking, critical thinking in the BGU curriculum and strategies to develop critical thinking.

It was possible to specify in this work the trajectory of the philosophy teacher in the Arts and Humanities Pedagogy career and how the training process has been developed for the teaching of knowledge and the application of strategies in the BGU students. At the same time, it was found that there are pertinent strategies for the development of critical thinking that teachers can use in their students, creating criticality and integral people in society.

Key words: Teacher. Critical thinking. Philosophy. Strategies.



Índice del Trabajo

Resumen	2
Abstract	4
Índice de Tablas	7
Dedicatoria	8
Introducción	9
CAPÍTULO I. FORMACIÓN DEL DOCENTE DE FILOSOFÍA	12
1.1. Formación del docente de filosofía	12
1.1.1. Formación del docente ecuatoriano de filosofía	14
1.2. Formación del docente en Pedagogía de las Artes y Humanidades de la Universidad de Cuenca.	21
1.3. El docente de filosofía en los colegios de bachillerato.	27
1.4. Acción, interacción y construcción del conocimiento.	35
CAPÍTULO II. ESTRATEGIAS Y METODOLOGÍAS APLICADAS EN LA ASIGNATURA DE FILOSOFÍA	40
2.1. Estrategias aplicadas en la asignatura de filosofía.	40
2.2. Metodologías aplicadas en la asignatura de filosofía.	47
2.2.1. Modelos de metodología.	48
2.2.2. Tipos de metodología	53
2.3. Auto-estructuración e interacción profesor-alumno.	60
CAPÍTULO III. ESTRATEGIAS QUE CONDUCEN AL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA ASIGNATURA DE FILOSOFÍA	70
3.1. El docente de filosofía y el pensamiento crítico	70
3.1.1. El pensamiento crítico	75
3.1.2. El pensamiento crítico en el currículo del BGU.	77
3.2. Estrategias para desarrollar el pensamiento crítico	81



CONCLUSIONES	91
BIBLIOGRAFÍA	96

Índice de Tablas

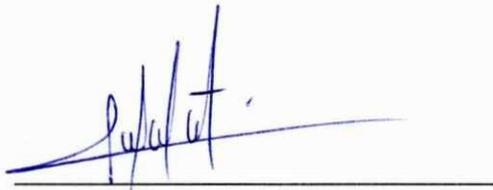
Tabla 1 Comparación de la malla curricular 2013 con la malla curricular 2017	22
Tabla 2 Comparación de la malla curricular 2017 con la malla curricular 2013	23
Tabla 3 Estrategias	44
Tabla 4 Método para la enseñanza de la Filosofía.....	56

Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

Katherine Lisseth Cumbe Maurad en calidad de autor/a y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "Pensamiento crítico en la asignatura de Filosofía en el Bachillerato General Unificado 2016 ", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 16 de mar. de 22.



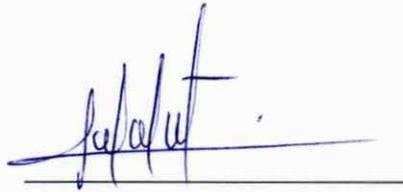
Katherine Lisseth Cumbe Maurad.

C.I: 0106549272

Cláusula de Propiedad Intelectual

Katherine Lisseth Cumbe Maurad autor/a del trabajo de titulación "Pensamiento crítico en la asignatura de Filosofía en el Bachillerato General Unificado 2016", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor/a.

Cuenca, 16 de mar. de 22.



Katherine Lisseth Cumbe Maurad

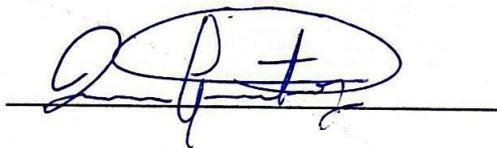
C.I: 0106549272

Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

Doménica Salomé Gutiérrez Moreno en calidad de autor/a y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "Pensamiento crítico en la asignatura de Filosofía en el Bachillerato General Unificado 2016 ", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 16 marzo 2022



Doménica Salomé Gutiérrez Moreno

C.I: 0106725237

Cláusula de Propiedad Intelectual

Doménica Salomé Gutiérrez Moreno autor/a del trabajo de titulación "Pensamiento crítico en la asignatura de Filosofía en el Bachillerato General Unificado 2016", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor/a.

Cuenca, 16 marzo 2022



Doménica Salomé Gutiérrez Moreno

C.i: 0106725237



Dedicatoria

Dedico este trabajo con gran amor a toda mi familia por el apoyo incondicional, por siempre estar para mí e impulsarme a ser mejor y lograr con éxito mi carrera.

Este trabajo está dedicado a cada miembro de mi familia; a ustedes, que con su amor eterno me ayudaron a culminar una etapa más en mi vida. A mi David y a mi Pedrito.

Agradecimientos

A Ángel Japón, por su paciencia y gran desempeño como tutor, como docente y como ser humano. Gracias por el tiempo dedicado a nuestro trabajo; con base en su experiencia y sabiduría ha sabido orientarnos teórica y metodológicamente para culminar esta etapa académica.

Introducción

La investigación titulada: “Pensamiento crítico en la asignatura de Filosofía en el Bachillerato General Unificado 2016” pretende resaltar la importancia que tienen tanto el docente de la asignatura de filosofía, así como las estrategias que este utilizará en el proceso enseñanza-aprendizaje en propósito de lograr alcanzar el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del Bachillerato General Unificado.

Los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de filosofía tienen la particularidad de ser complejos puesto que cada uno de ellos influirán en mayor o menor grado sobre el estudiante. Este trabajo investigativo busca aportar en el campo del pensamiento filosófico crítico de los estudiantes del BGU puesto que, a través del pensamiento crítico los estudiantes harán uso de su razonamiento generando argumentos, proposiciones, decisiones que le favorecerán en el aula de clase, así como en su quehacer diario. Es por esto que, se debe analizar las estrategias y metodologías que podría utilizar el docente para cumplir con las demandas de un análisis crítico en los estudiantes.

En dirección a lo anteriormente tratado, la presente investigación analizará las estrategias conjuntamente a las metodologías que los docentes de filosofía asumen han dado mejor resultado sobre el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del BGU basándose en los objetivos planteados en el currículo oficial 2016 para la asignatura de filosofía. Para ello, se desarrollaron tres capítulos.

En el primer capítulo se aborda la temática del docente de filosofía ecuatoriano; posteriormente, la trayectoria y formación del Pedagogo en Filosofía de la carrera



Pedagogía de las Artes y Humanidades de la Universidad de Cuenca, su preparación docente en el marco filosófico, el plan de carrera y el rediseño oficial del 2017. Finalmente, se describirá al docente de filosofía en el BGU y su relación en la acción, interacción y construcción del conocimiento profesor-alumno.

El segundo capítulo de esta investigación aborda las estrategias y metodologías aplicadas por los docentes de la asignatura de filosofía que ayudan a mejorar el pensamiento crítico en los estudiantes y generan en ellos autonomía y criterio propio. Asimismo, se abordó la auto estructuración e interacción profesor- alumno para optimizar las estrategias dando como resultado un aprendizaje reflexivo y significativo en el estudiante.

En el tercer y último capítulo, se centra en el pensamiento crítico del docente y del estudiante, para ello se verificaron estudios pertinentes que demarque el propósito de este enunciado; de igual manera, se revisó el pensamiento crítico en el currículo del BGU y como este enunciado responde a las necesidades del educando y la preparación del educador en cuanto a la asignatura de filosofía; además, en el último capítulo se abordó las estrategias para desarrollar el pensamiento crítico en los alumnos, para ello se recopiló las estrategias más viables observados en el segundo capítulo.

Con el fin de alcanzar el objetivo general: Analizar las estrategias utilizadas por los docentes de filosofía, orientadas a desarrollar el pensamiento crítico según la actualización curricular 2016 en el Ecuador. Se plantearon los siguientes objetivos específicos:

- 1) Describir la trayectoria de formación del docente de filosofía en la carrera de Pedagogía de las Artes y Humanidades de la Universidad de Cuenca;
- 2) Explorar las estrategias



utilizadas por los docentes de filosofía según las investigaciones analizadas en repositorios especializados en los últimos cinco años: y, 3) Identificar las estrategias que conducen al desarrollo del pensamiento crítico.



CAPÍTULO I. FORMACIÓN DEL DOCENTE DE FILOSOFÍA

La actualidad en la que vivimos plantea cambios y formas nuevas de ver el mundo en muchos ámbitos, uno de ellos es la educación y, por lo tanto, el desempeño docente como tal. La filosofía es una cátedra que se ha visto opacada, al punto que se la ha tratado de eliminar del currículo evitando el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. La tecnología y los avances del mundo posmoderno han convertido a los estudiantes en seres que se cuestionan poco respecto a lo que sucede en la realidad. El papel del docente de filosofía se convierte en un punto fundamental para lograr este desarrollo crítico, por lo tanto, la formación de este estará de acuerdo con las exigencias del mundo actual sin dejar de lado lo que los estudiantes tienen que aprender. En este capítulo se realizó una descripción y contextualización de la formación del docente de filosofía especificando la trayectoria del docente de filosofía en la carrera de Pedagogía de las Artes y Humanidades, su interacción en el BGU y la acción, interacción y construcción del conocimiento del profesor con el estudiante.

1.1. Formación del docente de filosofía

Para discernir mejor respecto a este apartado, cabe establecer a la formación docente como el proceso fundamental de la enseñanza, cuyo objetivo es mejorar la calidad en el desarrollo del alumnado; de forma que, facilita el conocimiento, la información y la creación de individuos activos que comprenden los principios democráticos, a través de la promoción de la tolerancia y la participación social (Pavié, 2011). De esta manera, el proceso de formación docente juega un rol primordial en la construcción de un profesorado



crítico y solvente, que potencia de manera oportuna el desarrollo del alumnado. Además, la competencia en la preparación docente es importante para evaluar las capacidades y destrezas del maestro.

Por otro lado, la preparación docente es un proceso formativo que vincula métodos y estrategias para el desarrollo profesional; además, tiene el propósito de consolidar en los futuros docentes habilidades, procedimientos metodológicos, actitudes, comportamientos y un desarrollo personal que se plasme en la práctica profesional (Nieva y Chacón, 2016).

Desde esa perspectiva, la formación del maestro subyace en una serie de capacitaciones que introducen al profesorado a una práctica pertinente de la materia.

Siguiendo el mismo orden de ideas, la formación docente tiene como misión esencial capacitar a los maestros para contribuir con ciudadanos responsables, competentes y comprometidos con el desarrollo de una sociedad; esto se plasma por medio de un proceso educativo que permita a los docentes estar aptos para cualquier nivel académico, lo que implica conocimientos y habilidades que aseguren el cumplimiento del rol educativo (Pavié, 2011). Por lo tanto, se comprende que el objetivo de la preparación docente es mejorar el proceso de enseñanza, partiendo de sus habilidades y no dejando a un lado las necesidades del alumno, el cual se constituye en eje central de la preparación del docente.

De esta manera, el docente es y ha sido analizado respecto a su formación; para esto se parte de una sustentación empírica, que establece que la vida cotidiana influye en la impartición de conocimientos y en la formación de estos. Bajo ese paradigma, el docente ha sido cuestionado sobre sus métodos y metodologías, su adquisición de conocimientos, habilidades, virtudes, hábitos y aptitudes (Chehaybar y Kuri, 2006); es decir, los maestros



siempre han sido observados bajo una mirada crítica, respecto a sus métodos y cómo los imparte; en torno a lo cual, Chehaybar y Kuri agregan que el entorno sociocultural incide de manera significativa en la preparación docente, pues no todos los maestros provienen de estratos sociales y económicos elevados; así mismo, hacen hincapié en que la evolución significativa de la globalización ha obligado a que el pensamiento crítico no sea prioritario, remplazándolo por la tecnología.

Por lo tanto, se debe tener en cuenta que la formación docente es la denotación de procesos educativos propios de una realidad histórica, política, económica, cultural y social; en dicha formación intervienen políticas educativas y avances pedagógicos basados en metodologías y didácticas, que reflejan el proceso curricular al cual está adherida (Chehaybar y Kuri, 2006). El maestro debe saber cómo fomentar y crear estudiantes críticos y autónomos, con base en un proceso cognitivo reflexivo; para ello manifestará estrategias y se autoevaluará, con el fin de identificar si es competente o no. A su vez, identificará los obstáculos que no le permiten cumplir sus objetivos. Mediante estrategias y metodologías que enriquezcan el pensamiento crítico del educando, creando en el estudiantado autonomía y aprendizajes simbólicos.

1.1.1. Formación del docente ecuatoriano de filosofía

La educación en el siglo actual enfrenta múltiples desafíos a nivel formativo, los que también están presentes en el desarrollo profesional de un individuo. García (2002) al respecto, señala que se ha enfatizado en la necesidad de ahondar en los propósitos precisos para el desarrollo de la educación, pues sus funciones engloban tanto la transmisión de la cultura e historia nacional como la integración de la comunidad, la formación de



ciudadanos para la participación en la sociedad, así como la formación de valores, acceso a la educación y alfabetización para el logro del crecimiento económico de las naciones.

Tales funciones se han transformado en metas insuficientes frente a las complejas exigencias de la sociedad actual.

Es por lo señalado, que el aspecto histórico formativo del docente juega un rol principal en la impartición del conocimiento a todo aquel involucrado en el proceso de aprendizaje. El reto que los docentes enfrentan no es solo brindar conocimientos en las aulas y que estos queden solo en papel, sino que el conocimiento sea de calidad y que los aprendizajes resulten relevantes y significativos; en otros términos, que generen criterios propios, que inviten a la reflexión y al cuestionamiento, y que permitan explotar habilidades y destrezas de acuerdo con la cultura o contexto en el que se desarrollan los estudiantes.

Tomando en consideración lo expuesto, se puede plantear que el problema respecto a la formación de profesores no radica únicamente en una visión estructurada en torno a criterios que cuestionan los métodos de inducción de la clase; más bien, el problema reside en aspectos como: la creación de docentes altamente capacitados; la vinculación de la información para que la recepción del alumnado sea óptima; cómo se sustenta el pensamiento crítico en clases; y qué habilidades puede potencializar el docente a través de una metodología que desarrolle el área cognitiva de los estudiantes (Gil et al., 2018).

Además, el aspecto histórico (social y cultural) del docente, ocupa una transición prominente en su desarrollo, porque es en ese proceso en el que se adjudican los valores inherentes del docente, juntamente con los aspectos educativos; cabe mencionar que las



exigencias de la globalización que intervienen en la estructura del docente. Por ende, es importante analizar la impartición de clase y la calidad de la misma, con el fin de fomentar el uso del pensamiento crítico.

Otro punto de vista sobre la formación docente, es que considera que las trayectorias extensas de contenidos concretos preparan al educador; desde esta perspectiva, todos los maestros parten de su experiencia para fundamentar objetivamente la clase, es lo que se conoce como filosofía; por otro lado, la experiencia con los alumnos determina cierta inclinación por determinar si es buen o mal profesor.

El docente, durante el proceso de aprendizaje adopta modismos con base en su experiencia como alumno y después como maestro; esto les otorga a sus clases ciertas técnicas para aprender filosofía, se puede desarrollar de manera directa o indirecta (Cerletti, 2008). Es decir, el pensamiento crítico de un docente que adopta un criterio filosófico, se sustenta en la experiencia tanto del alumno como del propio maestro; es por esto que el docente tiende a ser sujeto de múltiples críticas cuando no enseña con un modelo ya existente.

En torno a la cuestión descrita, el docente atraviesa en su profesión diversos desafíos que requieren una preparación eficaz para la asunción de retos académicos; parte de estos retos son la impartición de las clases para consolidar el proceso de enseñanza-aprendizaje, que se adapte a las capacidades intelectuales de cada estudiante y el poseer destrezas básicas para liderar el ambiente de clase. Dicho liderazgo se revelará durante el proceso del desarrollo de la clase, según lo planteado por Bombino y Jiménez (2019). Estos autores manifiestan que el docente, en su proceso de preparación profesional, atraviesa varios



desafíos de carácter tanto objetivo como subjetivo; los primeros son la realidad en la que se desarrolla el ambiente de clase y la cultura en la que están inmersos los estudiantes. Los desafíos de carácter subjetivo, por su parte, son los que el docente comprende como correcto, las estrategias que cree convenientes y los parámetros que considera efectivos para aplicarlos en clase. Respecto a estos tipos de desafíos, se necesita una atención rigurosa, considerando que cada individuo tiene diferentes perspectivas de su realidad y para afrontar todas estas diferencias, el maestro deberá adoptar varias estrategias para afrontar este reto (Bombino y Jiménez, 2019).

En este sentido, el docente a lo largo de su vida académica como alumno aprende sustentos teóricos, experiencias, valores, actitudes, etcétera; todas estas adaptaciones forman un criterio sólido, y no necesariamente la convivencia con libros antropológicos quedanotan la filosofía como materia humana. El docente de filosofía, por tanto, se prepara toda la vida sin saberlo. Desde el momento en que es alumno, ya se prepara para exponer en un futuro la filosofía (Cerletti, 2008). Sin duda alguna, el individuo que se prepara para ser maestro y que para ello adopta una base filosófica, lo logra desde que decide sentarse en una banca de clase, pues la representación académica estudiantil recopila información de manera indirecta, la que posteriormente aplicará como experiencia y filosofía del docente.

Ahora bien, en cuanto al aspecto pedagógico, hay que referir a las teorías implícitas, las cuales denotan una formación de creencias y valores que posteriormente no se pasan por alto. El docente, al construirse con elementos pedagógicos, de cierta manera forja y adquiere información explícita, mas no filosofada; se compone, por tanto, de las materias no pedagógicas, como pueden ser aquellas experiencias de la vida personal que encaminan



una reflexión crítica sobre el acontecimiento general de la vida (Cerletti, 2008). Es por esto que la formación filosófica en docencia no depende, en su mayoría, de la literatura viva; sin embargo, la construcción del pensamiento filosófico radica en la literatura personal, sin dejar de lado la singularidad de las teorías e hipótesis que conceptualizan la filosofía más pura de la antigüedad.

Por otro parte, Cárdenas y Restrepo (2011) resaltan que el maestro es el poseedor del saber y quien brinda de manera arriesgada su conocimiento al que no sabe, pero desea aprender. Los autores también mencionan que el discípulo (estudiante) es aquel individuo ignorante que tiene hambre de alimentarse con sabiduría; el estudiante va forjando su conocimiento con el sustento del maestro, para más tarde derramar las ideas de ambos individuos a manera de un acto solemne de reciprocidad. Para ello adopta varias posturas de la observación subjetiva de cada uno (Cárdenas y Restrepo, 2011). Entonces, cuando dos personas comparten diferentes ideas conceptuales sobre la realidad están filosofando; es decir, están forjando una construcción sobre el pensamiento crítico individual.

Resulta pertinente mencionar que sea cual sea el medio para convertirse en un docente, la formación del mismo debe tener ciertos principios. León y Fernández (2011) mencionan dos de estos principios fundamentales dentro de la pedagogía: la maleabilidad y la incitación a la autonomía. Ellos afirman que a través de ellos se reconoce, expresamente, que la actividad pedagógica no es posible solo como forma especial de interacción individual, sino que representa un tipo de praxis social que se encuentra en relación recíproca con otras esferas de la praxis humana.



Agreden León y Fernández (2011), que el principio regulativo sobre la transformación de las exigencias sociales planteadas a la actividad pedagógica en exigencias pedagógicamente legitimadas, no niega, en absoluto, las expectativas puestas por la sociedad en la praxis pedagógica. Pero proponen la tarea de someter dichas exigencias a un examen y a una crítica social al hilo del principio de la incitación a la autonomía, y también la de asegurar que la praxis pedagógica no deteriore el instrumento ejecutor de las exigencias sociales respecto de los resultados que se espera obtener del sistema educativo (Benner, 1990).

Por consiguiente, el reconocimiento de la docencia al interior de la dinámica de la transformación educativa, exige a los docentes que se sitúen ante su ejercicio profesional y ante la práctica educativa con nuevas y renovadas actitudes crítico-reflexivas y participativas, que les permitan enfrentar a plenitud y con relevancia este nuevo orden paradigmático. Desde esta perspectiva, el docente actual, y más aún el de filosofía, no puede seguir conformándose con ser un mediador intermedio, mero ejecutor de la transmisión de determinados conocimientos, sino que debe desarrollar competencias tanto profesionales como personales que lo conduzcan a sumergirse, de forma cada vez más profunda y activa, en el proceso mismo de enseñanza - aprendizaje (Villanueva, 2006).

Por otro lado, para el docente, formarse no será un medio sino un fin: una meta, un propósito, un sueño contagioso. Pero dicha formación no puede ser entendida como simple proceso de inducción, es decir, única y exclusivamente orientada a fortalecer y desarrollar meras destrezas técnicas y metodológicas; tampoco destinada exclusivamente a profundizar en los diferentes contenidos de las distintas disciplinas del saber (Villanueva, 2006).



En la actualidad, el papel del docente no es tanto el de “enseñar” (explicar-examinar) unos determinados conocimientos que tendrán una vigencia limitada (tanto en el tiempo como en el espacio). Para ello, promoverá el desarrollo cognitivo y personal de sus estudiantes mediante actividades críticas y aplicativas que aprovechen la inmensa información disponible, sus características (formación centrada en el alumno), y que les exijan un procesamiento activo, inter y transdisciplinario de la información, para que al final construyan su propio conocimiento y no se limiten a realizar una simple recepción pasiva y memorística de la información (Villanueva, 2006).

Es importante tener presente que existe una gran diversidad de estudiantes, contextos y situaciones, los que debe aprovecharse para personalizar la enseñanza; así mismo, se recomienda que los docentes trabajen en colaboración con otros maestros, de modo que prevalezca una actitud investigadora en el aula, a través de compartir recursos, la observación y reflexión sobre la propia acción didáctica, y la búsqueda gradual de mejoras en las actuaciones acordes con los sucesos (docencia investigación-acción) (Villanueva, 2006).

En tal sentido, siempre existirán múltiples problemas que se presenten en el transcurso de la enseñanza, por lo que Villanueva plantea que estos “no deberán ser resueltos desde la perspectiva del “¿qué?” o del “¿cómo?”; sino desde la panorámica, para nada intrascendente, de los “¿por qué?” y “¿para qué?”. Se trata de despertar, ejercitar y consolidar en los docentes aspectos como: “la conciencia crítica’, ‘el diálogo inteligente’ y ‘la participación proactiva’; estos les permitirán engendrar, para sí y para quienes educan, un aprendizaje significativo” (Villanueva, 2006, p. 212).



Así pues, todo esto no podrá ser alcanzado solo “mediante nuevas titulaciones o con la creación de nuevas carreras o especialidades (a nivel de pregrado, postgrado o doctorado, entre otros), sino a través del desarrollo y promoción de nuevas ‘cualidades personales’, ‘estilos’, ‘destrezas’, maneras de ‘ser’ y de ‘hacer’” (Villanueva, 2006, p. 213). Es decir, se necesitan métodos que permitan a la nueva generación de estudiantes receptor la información y usarla en el momento adecuado; no mediante esquemas fijados por una clase, sino de manera independiente y cuando se crea necesario, utilizando el criterio propio, el análisis y la propia realidad. El estudiante, así, estará listo para enfrentar los desafíos que se le presenten en el transcurso del tiempo, pues el objetivo es hacer de él un profesional integral. En síntesis, los métodos que se implementen formarán parte de una rigurosa forma de conducir el aprendizaje, la cual, a su vez, contribuirá con una reflexión significativa. A continuación, se contextualizará la trayectoria formativa del docente en la carrera de Pedagogía de las Artes y Humanidades.

1.2. Formación del docente en Pedagogía de las Artes y Humanidades de la Universidad de Cuenca.

La carrera de Pedagogía de las Artes y Humanidades ha tenido un largo recorrido al inicio se denominaba Filosofía, Pedagogía y Orientación Vocacional en el año 1965, posteriormente en el año 1976 pasó a adoptar el nombre de Filosofía, Sociología y Economía así se prolongó hasta el 2013 (Universidad de Cuenca, 2013). A partir de la vigencia del Reglamento de Régimen Académico en el país se implementó el proceso de reforma de las carreras de grado.



En estos dos últimos cambios con respecto al nombre, nos centraremos para denotar los cambios educativos; en este sentido la carrera y las mallas se rediseñaron adoptando otras materias, reduciendo las horas y por ende los niveles de ciclos a alcanzar por parte del estudiante (Universidad de Cuenca, 2013). Tales cambios en la malla del 2013 se mencionarán a continuación:

Tabla 1

Comparación de la malla curricular 2013 con la malla curricular 2017

Criterio	Malla 2017	Malla 2013	Igual o diferente.
Créditos de Carrera	245	255	Se observa un incremento de la cantidad de créditos por nivel de materias.
Créditos del Currículo	225	235	El currículo menciona que los créditos pasaban a cumplirse en un total de 235.
Ciclos	8	9	El primer cambio dentro de la malla del 2013 fue la diferencia de niveles por ciclo, debido a que en este se integraron hasta 9 ciclos.
Materias	56	62	La malla adoptaba otras materias como, Manejo de Lenguaje I; Cátedra Integradora: Pedagogía; Concepciones filosóficas sobre el conocimiento; Manejo de Lenguaje II; Epistemología de la Complejidad; Pensamiento filosófico antiguo y medieval occidental y saberes prehispánicos; Concepciones del mundo; Cátedra integradora: Teoría curricular contextualizada; Teoría y crítica del pensamiento filosófico europeo y latinoamericano moderno y contemporáneo; Problemas y teorías de evaluación de las acciones humanas; Problemas del Mundo Contemporáneo; Corrientes humanísticas.
Horas de PPP Prácticas preprofesionales.	120 Desde Cuarto ciclo	120 Desde primer ciclo	Las horas son idénticas en cuanto a las ppp, sin embargo, en esta malla de 2013 se debe cumplir con un servicio comunitario, denominado prácticas de servicio comunitario. Así también, en la malla del 2013, la diferenciación es notoria en relación con el desarrollo de las prácticas



			preprofesionales, donde el proyecto integrador se cumple desde el primer ciclo hasta el séptimo semestre, siendo el octavo y novenos destinados para el desarrollo del trabajo de titulación.
Ingreso a la Carrera	SENECYT	Universidad de Cuenca	El ingreso o nivelación de la carrera se ajusta al reglamento propuesto por la facultad de filosofía.

Fuente: Realizado por las autoras

Antes de pasar con la diferenciación de la malla curricular 2017, es importante resaltar que la carrera tuvo que cambiar de nombre, para ello era importante rediseñar la malla curricular, por consecuencia los nombres de las materias cambiarían, las horas a cumplir y los años de preparación de igual manera (Universidad Cuenca, 2017). La carrera se la denominó Pedagogía de las Artes y las Humanidades, siendo esta de modalidad presencial, cumpliendo un número de horas de 800, siendo 8 ciclos los que se deben cumplir para egresar de la carrera. Con el nuevo rediseño, el direccionamiento de la carrera tiene como finalidad formar profesionales inmersos en la pedagogía, fortaleciendo el proceso cognitivo y pensamiento crítico, centrando la mirada en los estudiantes para que estos sean sujetos sociales capaces de participar y transformar el desarrollo del país (Universidad de Cuenca, 2017). A continuación, seguiremos describiendo las diferencias entre mallas:

Tabla 2

Comparación de la malla curricular 2017 con la malla curricular 2013

Criterio	Malla 2013	Malla 2017	Igual o diferente.
Créditos de Carrera	255	245	Se denota una reducción de la cantidad de créditos por nivel de materias.
Créditos del Currículo	235	225	El currículo menciona que los créditos pasaban a cumplirse en un total de 225.



Ciclos	9	8	La malla 2017 menciona que se necesita cumplir con 8 niveles de ciclo para la formación profesional.
Materias	62	56	Evidentemente las asignaturas cambiaron de nombre a comparación de la malla anterior, tales materias fueron 11 estas son, Manejo de Lenguaje; Pensamiento filosófico antiguo; Lógica Clásica; Investigación socio educativa; Epistemología de la complejidad; Pensamiento filosófico medieval y renacentista; Desarrollo del Pensamiento Científico; Pensamiento Filosófico moderno; Pensamiento Filosófico contemporáneo; Problemas y teorías de la acción humana; Concepciones Artísticas y Estéticas.
Horas de PPP Prácticas preprofesionales.	120 Desde primer ciclo	120 Desde cuarto ciclo	Las horas de prácticas preprofesionales no varían, lo que si se diferencia En cuanto al rediseño de la malla con relación a las practicas preprofesionales inician desde el 4 ciclo y finaliza en 8 semestres incluyendo el trabajo de titulación, a comparación del anterior que indicaban sus prácticas desde el primer ciclo.
Ingreso a la Carrera	Universidad de Cuenca	SENECYT	La forma de ingreso de carrera se apega a la SENECYT, quien es el ente regulador de ingreso a las carreras de todo el país en las Universidades públicas del Ecuador.

Fuente: Realizado por las autoras

Pues bien, una vez realizada la comparación de la malla curricular del año 2013 y la malla curricular del año 2017, abordaremos la formación docente en cuento al plan de carrera de la Facultad de Filosofía en la Universidad de Cuenca. Por un lado, el objetivo de preparación docente menciona que:

Capacitar a los estudiantes para desempeñarse como profesores, investigadores y gestores en las áreas de Filosofía, Sociología y Economía, con excelencia académica y potencialidad de asumir actitudes críticas y propositivas frente a nuestra realidad ecuatoriana, latinoamericana y mundial, que puedan aportar a su transformación y



desarrollo en un ámbito de libertad, solidaridad y equidad. (Universidad de Cuenca, 2017).

En este sentido centra su vínculo en capacitar a los estudiantes de filosofía para convertirse en seres investigadores y protagonistas en la carrera de filosofía, derivando de la misma, excelencia académica que ayudará en la capacidad interpretativa crítica y la introducción de un pensamiento reflexivo en la realidad social ecuatoriana y mundial (Universidad de Cuenca, 2017).

De igual manera el plan de carrera respecto al perfil de carrera, manifiesta que: el docente debe desarrollar competencias para desempeñarse como; i) maestro con visión creativa, proactiva y emprendedora; ii) generador del desarrollo personal y social en infantes, adolescentes y jóvenes, como seres integrales en la participación social ecuatoriana; iii) intercesor pedagógico en el proceso educativo en la comunicación con respecto a la dignidad, diversidad y derechos en los jóvenes estudiantes. En la misma disonancia, debe participar en investigaciones filosóficas, ciencias sociales, humanidades, estudios latinoamericanos, educación e interdisciplinarios; y. por último, inmiscuirse en la realización de proyectos de intervención y desarrollo educativo y social (Universidad de Cuenca, 2017).

De igual manera, para el proceso de formación docente el plan de carrera propone que el maestro debe ser un líder dentro del país y expertos en la materia de filosofía, con objetivo en lo crítico y humanista (Universidad de Cuenca, 2017). En el mismo orden, la formación docente busca que los profesionales en el área de filosofía se integren de manera óptima el sistema educativo, siendo capaces de transformar una sociedad para un bien



común, siendo estas una forma armónica de convivir, una sistema equitativo e igualitario, entre otros (Universidad de Cuenca, 2017).

Por otro lado, La UNESCO, manifiesta en cuanto a la impartición de la enseñanza de la filosofía, que todos aquellos que desarrollen la enseñanza de la filosofía deben manifestar la importancia de la reflexión crítica y el pensamiento autónomo. Además, la Unesco, indica que se debe desarrollar estrategias para la potencialización de un criterio filosófico, estas pueden ser investigaciones pertinentes a un tema asociado en específico (UNESCO, 2009).

Conforme la construcción del docente y el plan de egreso (8 ciclos), alude a que el docente debe ser capaz de precisar el vocabulario filosófico; también identificar los problemas recurrentes entorno al ser, Dios y religión y varios aspectos sociales, políticos y económicos presentes en la vida personal y profesional; así mismo menciona que el educador debe salir con bases de investigación y sustentación sobre conceptos y temas de la filosofía (Universidad de Cuenca, 2017).

También, el documento de la carrera cuenta con un perfil profesional, indicando que el profesional debe cumplir las competencias, como obtener una visión activa y emprendedora en cuanto al proceso educativo; ser un ser capaz de contribuir con pensamientos filosóficos en niños y adolescentes en el desarrollo social; participar en proyectos pedagógicos de filosofía; de igual forma, involucrarse en el desarrollo educativo y social. Los profesionales deben cumplir con las prácticas pre-profesionales que sirve en la preparación docente con retos que involucran la reflexión, la interpretación y las formas de responder situaciones o problemas (Universidad de Cuenca, 2017).



Mencionando la carrera de Pedagogía de las Artes y Humanidades en relación con el libro de la UNESCO, indica que la preparación docente debe girar en torno a las necesidades tanto el alumno como del docente; debe crear estudiantes capaces de adaptarse a un entorno de necesidad para resolverlo con facilidad. Entonces, indica a favor de la carrera de filosofía que debe garantizar una educación de calidad para todos; enfatizando en la apertura de espíritu, reflexión crítica y al pensamiento autónomo (UNESCO, 2009).

Así mismo, como se menciona en el plan de carrera actual en la Pedagogía de las Artes y Humanidades alude a que el docente debe ser un ser capaz de desarrollar y potenciar las habilidades del educando, para ello la preparación del mismo debe ser eficaz y oportuno (Universidad de Cuenca, 2017). Por otro lado, la UNESCO menciona que las habilidades cognitivas están en función de las estrategias que otorga el docente, entonces para el desarrollo de las mismas el docente es quien debe impulsar para que el estudiante se involucre y como resultado encuentre sus habilidades (UNESCO, 2009). Ahora a continuación, se realizará una aproximación en torno al docente de filosofía y su rol en los colegios de bachillerato.

1.3. El docente de filosofía en los colegios de bachillerato.

Si bien es cierto que la enseñanza de filosofía en las aulas no ha sido un aspecto tomado con la importancia necesaria, también es verdad que con el paso del tiempo se ha hecho evidente que la base para el desarrollo de los jóvenes, en cualquier asignatura y ámbito vital, es el saber filosofar (Ramírez, 2015). La enseñanza de esto resulta fundamental, pues es una manera de llevarlos a la comprensión del mundo en el que deben vivir y con el que tienen que interactuar. Independientemente de la carrera que deseen



seguir o del rumbo que deseen cursar, tener bases filosóficas promueve en el estudiante el hábito de pensar, sea de forma individual o grupal (Correa, 2012). A su vez, estará dispuesto a escuchar al otro, desarrollará habilidades dialógicas reflexivas, le llevará a la pausa para la reflexión, fortalecerá su inteligencia emocional y desarrollará el pensamiento hipotético, crítico y lógico. De igual manera, será capaz de generar mecanismos de argumentación, despertará su curiosidad por las cosas que ocurren y el porqué, desarrollará la capacidad de cuestionar la veracidad de los hechos y las afirmaciones y, por último, mejorará el vocabulario, la redacción y la forma de expresar ideas en general (Coll, 1990).

Ahora bien, el aprendizaje asume un enfoque independiente, específicamente en la parte de la enseñanza que preside el docente, es por esto que, se vuelve el regulador de la información que recibe el alumno; por lo que este último se vuelve sujeto activo de la impartición de la clase. Así mismo, la parte pedagógica se ve afectada durante la relación docente - estudiante, volviéndose monótona. Las planificaciones se vuelven obsoletas cuando el trabajo no se centra en potencializar el pensamiento crítico (Coll, 1990).

La materia de filosofía, y su enseñanza en el nivel de bachillerato, tiene la obligación de encontrar un lugar primordial en el sistema educativo; para lograr dicho objetivo, es necesario identificar a la asignatura como un eje fundamental y esencial –al mismo nivel que otras materias como lenguaje y sociales– en el desarrollo de un pensamiento diferenciado y con excelencia crítica (Chávez, 2020). Es importante manifestar con todo lo dicho, que la asignatura de filosofía es importante como materia prioritaria, porque desarrolla en los alumnos un pensamiento reflexivo, además de crear seres democráticos en



el país capaces de tomar decisiones por pensamiento propio y reflexionar sobre los actos políticos, sociales y culturales (Paitan et al., 2021).

En sincronía con lo anterior mencionado, la Unesco, recalca que la enseñanza de las ciencias humanas se debe considerar como asignatura central y no como secundaria por debajo de disciplinas científicas y técnicas. Porque, esta materia desarrolla en los estudiantes una forma crítica de construcción sobre temas sociales. En tal sentido, la filosofía fomenta y fortalece una sintonía de valores y actitudes, tales como la paciencia y el respeto, los cuales son elementos importantes en los hábitos de participación democráticas (UNESCO, 2009). Entonces, podemos mencionar con todo lo manifestado en los dos anteriores párrafos, que la filosofía debe ser considerada como materia primordial en la formación de alumnos, debido a que esta asignatura promueve la participación democrática de los educandos en la construcción de un sistema político, social y cultural (Oliveira, 2020).

En tal caso, si bien este apartado destacó la importancia del criterio filosófico, no debe pasar inadvertida la falta de obligación por vincular la asignatura filosofía como materia de formación humana, y la adopción de otras materias con sustento teórico y razonamiento no propio de un sujeto objetivo y subjetivo (Paitan et al., 2021).

La UNESCO (2009), por su parte, trata de responder dos preguntas enfocadas en la enseñanza de la pedagogía filosófica. En primer lugar, el reto de la filosofía es no generar confusión en apartados distintos; por ejemplo, mezclar el pensamiento moral con el religioso, el bagaje filosófico o el pensamiento ciudadano, que tienen centros distintos y diferentes principios. La filosofía, más bien, tiene un carácter reflexivo y armónico, propio



de una autonomía significativa; por lo que su composición metodológica tendrá sus propios principios, los que se apejarán a valores y principios éticos que demarcan un significado democrático (UNESCO, 2009).

Por otro lado, en el segundo lugar tiene que ver con la calidad de la educación en el área de la filosofía; aquí se afirma que la asignatura central tiene la finalidad de evaluar y calificar los conocimientos adquiridos a lo largo del proceso académico, complementándose para ello con las diferentes materias. El propósito de la enseñanza filosófica abarca la reflexión interdisciplinaria, la que alude a criterios incógnitos de saberes, los que son proporcionados en gran variedad de materias y disciplinas (UNESCO, 2009).

Otra mirada en torno a la docencia en el campo filosófico la da el libro de filosofía para primero de BGU, otorgado por el Ministerio de Educación (2018). Este texto plantea que la asignatura tiene como objetivos específicos:

- Desarrollar mecanismos intelectuales que proporcionan lógicas polivalentes simbólicas contemporáneas para el análisis argumentativo y para el conocimiento del lenguaje humano; a través del combate a las falacias, contradicciones, juicios a priori, etc., en función de desarrollar en el alumno una ética del razonamiento cimentado y argumentado lógicamente.
- Analizar, comprender y valorar la complejidad histórica del pensamiento latinoamericano en su relación con otras formas de filosofar y pensar la realidad, a



través de su imbricación con las urgencias vitales de su historia, para entender la razón de ser de su «nosotros» pensante, a diferencia del «yo» pensante occidental.

- Comprender la dimensión espacial desde los conceptos filosóficos de cosmos y armonía, vinculándolos con los de Sumak Kawsay y Pachamama, en el afán de reivindicar una comprensión integral y alternativa.
- Interpretar las experiencias humanas por medio del análisis de las dimensiones ética, estética y política, la felicidad y el placer, para examinar y distinguir los principios y las implicaciones que se anudan en ellas en la vida diaria y en los proyectos históricos.
- Conocer y emplear las reglas de la argumentación lógica para validar razonamientos que contribuyan al desarrollo de la argumentación, la deliberación y la persuasión, en función de una forma democrática de comunicación.

Con base en estos objetivos se puede constatar que enseñar filosofía no consiste en promover en el estudiante la memorización de los nombres de grandes pensadores o sus conceptos, tampoco es repetir frases de otros sin sentido. Más bien, el objetivo principal de la asignatura es filosofar, analizar, interpretar y crear un criterio propio de acuerdo con la propia experiencia y perspectiva. Se busca que el estudiante genere elementos que le permitan comprender mejor el mundo y el pensamiento humano. Lo anterior se puede alcanzar a partir del establecimiento en el aula de: dilemas morales, diálogos reflexivos, lectura y análisis de textos de toda índole, juegos de roles, estudio de casos, entre otras actividades (Jiménez et al., 2018).



Así mismo, la carrera de Pedagogía de las Artes y Humanidades, indica que es importante que el alumno en formación salga con bases filosóficas y, además, que el maestro sea el mediador del conocimiento (Cuenca, 2017). Entonces, en teoría un profesional de esta carrera tendría que estar en la capacidad desarrollar pensamientos filosóficos, todos los dispositivos y elementos trabajados a lo largo de la formación del docente novel de filosofía está enmarcados a enseñar filosofía o enseñar a filosofar.

De esta forma, todo proceso de formación debe colocar al docente –en su búsqueda por poseer y transmitir la verdad– ante el reto de conocer y entender los argumentos sobre las causas últimas, las razones esenciales y la finalidad (Villanueva, 2006).

Así mismo, el docente de filosofía encontrará y, a su vez, ayudará en su relación al estudiante que le permitirá guiar y acompañar (si se le concede el permiso) en la búsqueda de la verdad, el cual se pretende conseguir para sí mismo y, sobre todo, para el estudiantado (Savater, 1997, citado en Villanueva, 2006). Por medio de la enseñanza de esta materia, el estudiante será capaz de desarrollar el pensamiento crítico, agudizar la reflexión y expandir su mente y no quedarse tan solo con información en bruto (Gutiérrez, 2018).

De esta manera, ante la pregunta: “¿Qué han visto los decisores públicos en la docenciafilosófica, para asignarle esa presencia?”, Gutiérrez (2018) responde:

- Contribuye a sintetizar y profundizar elementos cognoscitivos originarios de otras disciplinas, como la literatura, las ciencias, la historia, entre otras.
- Desarrolla la capacidad de dicción y oratoria.
- Perfecciona la aptitud al análisis y la inclinación a la exactitud.



- Impulsa esa síntesis en el marco de una adquisición cognoscitiva, gracias a la cual pueden los alumnos darse cuenta de la complejidad de lo real y adoptar una visión crítica y una opción personal razonada.
- Orienta y estimula la capacidad de análisis, ofreciendo un repertorio.

En definitiva, ser un docente de filosofía no implica solamente tener conocimientos esquematizados e impartirlos a un grupo de jóvenes; implica invitar a un ser humano a enfrentarse a la realidad, a ser capaz de cuestionar su entorno, a hacer consciente el conocimiento y aplicarlo en una sociedad sustentada en valores democráticos, en la que los docentes están direccionados a:

[...] preparar a las futuras generaciones para que piensen y actúen en función del ejercicio de su libertad, eligiendo cada cual sus propios ideales, sus proyectos, sus iniciativas, y cooperando con otros para el logro de sus metas lícitas (todo eso dentro de la doble regla de no abusar de los derechos propios y de respetar los ajenos); el estudio de la filosofía se presenta como un modelo de enseñanza intrínsecamente plural, opcional, inclusiva y abierta a múltiples alternativas. (Villanueva, 2006, p. 215).

Consiguientemente, el docente no solo debe crear seres pensadores de la materia de estudio, sino sujetos que realmente determinen su pensamiento como ejercicio verdadero en la realidad a la que pertenecen; así, tanto el docente como el estudiante forjarán su propio pensamiento en torno a la realidad. El siguiente apartado conducirá, específicamente, a la construcción del conocimiento por parte del docente y el alumno.



Mencionado lo anterior, ahora identificaremos como ha sido el proceso de enseñanza de los docentes de la carrera ante el reto curricular de crear seres críticos y reflexivos. Con todo lo plasmado en subtemas anteriores sobre la preparación docente, el profesor graduado de Pedagogía de las Artes y Humanidades debe cumplir con todo lo estipulado en el currículo, además de haberse preparado con rigurosidad para desarrollar todo lo que propone el currículo nacional de educación.

El currículo nacional, define mediante destrezas con criterio de desempeño los objetivos cognitivos a lograr, indicando que se deben integrar conocimientos, habilidades y actitudes en acontecimientos reales que permitan al educando resolver problemas con dichos elementos mencionados. Así mismo, se brinda a los estudiantes una coyuntura de ser más responsables y oportunos para desenvolverse en la vida cotidiana (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016). En este sentido, como ya se ha mencionado anteriormente, el docente de formación educativa debe cumplir con las demandas curriculares, para ello la preparación que ha recibido en su estudio universitario debe ser eficaz y oportuno para desarrollar seres integrales, críticos y reflexivos tal como señala la propuesta curricular vigente del Bachillerato General Unificado.

Dicho esto, el docente novel de filosofía en formación de la carrera de Pedagogía de las Artes y Humanidades de la Universidad de Cuenca está en la capacidad de promover la creatividad, la reflexión y el pensamiento crítico tal como está estipulado en su perfil profesional; para ello la formación contempla dispositivos teóricos y prácticos (Cuenca, 2017) y la revisión y afianzamiento de un conjunto de estrategias y metodologías (Diálogo



socrático, baconiano, cartesiano, hermenéutico, estrategia participativa- expositiva, entre pares, caso, ABP) que potencien al futuro profesional. (Moreno & Velázquez, 2017).

1.4. Acción, interacción y construcción del conocimiento.

Al contextualizar el aprendizaje y la enseñanza, es imposible desvincularnos de varios métodos que fortalecen y consolidan el proceso académico del estudiante, es por esto que para el proceso de aprendizaje se resaltan la acción, interacción y construcción del conocimiento; todas estas son categorías indispensables para desarrollar un pensamiento crítico y facilitar la construcción en el educando. Además, el docente se convierte en el mediador de información para la integración autónoma del educando. Las categorías descritas ayudan a sustentar el pensamiento crítico y el trabajo que se requiere para lograrlo; a su vez, son el eje de partida. Para contextualizar de mejor manera lo que se detalla a continuación.

La acción es una intención pedagógica que puede utilizar el docente para exponer ciertas habilidades de los alumnos para el cumplimiento de actividades; además, permite al estudiante planificar, organizar, ejecutar, presentar y evaluar de manera individual propósitos de algún objetivo en concreto (Hansen, 2010). Partiendo de este concepto, la acción es un proceso que ayuda al estudiante a razonar para cumplir con el objetivo o, en otras palabras, a responder al problema central sobre el cual se trabaja. Por tanto, esta pedagogía ayuda a que el educando dinamice su proceso cognitivo, y a que busque respuestas a las actividades planteadas. Por otro lado, el aprendizaje por la acción tiene como objetivo central proporcionar un aprendizaje integral, auto-planificado y auto-organizado, dirigido hacia un objetivo que, en manifiesto, no solo hace participar el eje



cognitivo, sino a todo el cuerpo humano (Hansen, 2010). En tal razón, el aprendizaje por la acción no es solo un proceso cognitivo, sino una metodología activa, en el que la intervención de todo el cuerpo y del conocimiento abarcan la actividad de forma central.

Si bien el concepto de acción es claro y preciso, ahora desarrollando cierta comparación con la carrera de Pedagogía de las Artes y Humanidades de la Universidad de Cuenca, tiene relevancia mencionar que el plan de carrera vincula algo parecido, manifestando que el docente y sus competencias deben ser acordes a sus objetivos, donde plasma la creatividad, la reflexión y el pensamiento crítico (Cuenca, 2017).

Ahora con respecto a la interacción dentro del proceso académico y del proceso de pensamiento crítico, resulta fundamental en la formación del estudiante; debido a que la interacción permite que el desarrollo de la clase se convierta en significativa y tolerante para los miembros de salón educativo. En este sentido, la interacción para la construcción del proceso filosófico resulta elemental, ya que los alumnos pueden sumergirse en confianza en las actividades proporcionadas por el maestro, entonces el estudiante podrá dar sus puntos de vista con relación a lo manifestado sin sentir miedo o preocupación al intervenir (Razo y Cabrero, 2016).

De igual manera, la interacción dependerá siempre de cómo el docente aplique y proyecte su práctica. Sin embargo, algunas veces no se da la interacción entre todos los miembros del aula de clase, debido a que en ocasiones el docente es tan dominante en el aula que no accede a un diálogo intelectual que produzca la interacción (Guevara, 2011). Ocurre así una enseñanza poco vocacional, que no tiene intención de enseñar a aprender, sino sólo de impartir conocimiento estricto y limitado.



Es decir, entonces, que la interacción es una esencia fundamental en el núcleo de la clase y la asignatura de filosofía, por que promueve las relaciones entre docente-estudiante y además las actividades se desarrollan de mejor manera; de igual forma, se plantea el objetivo de estimular la participación activa, no solo física sino mental; se destaca el pensamiento crítico, por lo cual la interacción despierta un eje holístico viable para fomentar un pensamiento racional y no racional (Razo y Cabrero, 2016). Por lo tanto, la interacción es importante para que una clase se convierta en significativa para el estudiante; de igual forma el pensamiento crítico se desarrolla en un entorno viable y de confianza para el alumno exponga su pensamiento. Así mismo, el plan de carrera, menciona que se debe enfatizar en la preparación del docente para conducir a sus estudiantes a una construcción de sus pensamientos (Cuenca, 2017).

El docente, por otra parte, es el encargado de solventar dudas, corregir y proporcionar información para que, paso a paso, el estudiante forje su propio conocimiento y criterio. La construcción del conocimiento puede partir de dos formas: una sujeta a la experimentación, y la otra a la base cero, en la que el alumno parte de un conocimiento orientador, donde el docente se encarga de vincular la información necesaria para que el estudiante moldee y discierna su propio pensamiento; además, la construcción del conocimiento es la base para un pensamiento filosófico, tanto para el alumno como para el educador (Rodríguez, 2018). Vinculando este concepto con la formación docente, es relevante recalcar que el docente debe ser el eje motivador y el creador de la fuente del conocimiento, sin embargo, ayuda al estudiante a potencializar su criterio reflexivo. El maestro es el encargado de incluir al estudiante a un pensamiento filosófico que satisfaga sus necesidades (Cuenca, 2017).



También, los docentes en su totalidad según Compagnucci et al. (2007), considera que la construcción del conocimiento influye en el interés del educando por aprender, de igual manera recalca que los docentes parten de lo que el estudiante ya conoce, es decir conocimientos previos, para ello los recursos, las herramientas didácticas y materiales de apoyo son importantes para contextualizar los conceptos con un escenario social auténtico. Con relación a la formación docente, es importante indicar que el docente es quien favorece la construcción del alumno, en el plan de carrera se menciona que el docente es el creador de conocimientos, en resonancia con este concepto, el docente debe ser capaz de enriquecer el conocimiento del educando.

Guevara, menciona que para los procesos de construcción del conocimiento se debe tener en cuenta el estado inicial del alumno, es decir, cómo está su proceso cognitivo-reflexivo para diferenciar lo que puede hacer por sí mismo y lo que hará con ayuda de otros (trabajo colaborativo), así como su funcionalidad, que consiste en la destreza para utilizar los aprendizajes según las circunstancias, es decir los retos académicos. Además, el alumno deberá tener una memoria comprensiva –base de nuevos aprendizajes– y, por último, aprender a aprender (Guevara, 2011).

El énfasis en la acción auto estructurante del estudiante ha dado lugar en ocasiones a propuestas, planteamientos y prácticas pedagógicas que ignoran o deforman las características propias y específicas de los procesos educativos escolares. La ambigüedad del papel del profesor en algunas propuestas pedagógicas, que consideran la actividad auto estructurante del alumno como el factor decisivo, único y determinante del aprendizaje



escolar, ilustra perfectamente las contradicciones a las que se puede llegar por este camino (Coll, 1990).

Partiendo de los conceptos anteriores sobre acción, interacción y construcción de conocimientos, Coll, menciona lo siguiente, que no se debe ignorar que la educación debe seguir formas viables para la impartición de conocimientos, es por esto que la acción, interacción y construcción interpretan un rol importante en el manejo de un pensamiento autónomo; pero para cumplir las expectativas de la educación, con relación a la creación de pensamientos críticos en los alumnos, el docente debe tener la voluntad por enseñar y difundir la ganas de aprender, así como una serie de decisiones y condiciones óptimas para que el alumno aprenda (Coll, 1990). Entonces, se quiere decir, que la importancia de cumplir un apego en la forma pedagógica tiene un significado pertinente en el estudiante, debido a que el pensamiento crítico influye en el alumno, pero es el maestro quien utiliza las formas para desarrollar en sus estudiantes las ganas por aprender, ya sea con estrategias y metodologías.



CAPÍTULO II. ESTRATEGIAS Y METODOLOGÍAS APLICADAS EN LA ASIGNATURA DE FILOSOFÍA

En este capítulo se explorarán los tipos de estrategias, metodologías y modelos pedagógicos que fomentan el aprendizaje cognitivo y el pensamiento crítico en los estudiantes, para de esta manera cultivar un aprendizaje basado en la crítica filosófica de cada individuo. También se analizan los estrategias y métodos que se pueden utilizar en la asignatura de filosofía; en base a conceptos y teorías que facilitan el aprendizaje con carácter reflexivo. En este capítulo también se desarrolla la interacción y construcción del conocimiento por parte del estudiante; se busca demostrar que el aprendizaje autónomo parte de una postura conceptual basada en métodos que benefician este enunciado. Por último, se revisa aquel aspecto importante sobre el autoaprendizaje o la auto-estructuración, cuyo objetivo es crear el conocimiento por medio del asentamiento de bases que van de lo experimental a lo teórico.

2.1. Estrategias aplicadas en la asignatura de filosofía.

En este subtema se pretende explorar las distintas estrategias utilizadas por los docentes que fomentan el desarrollo del pensamiento crítico en la asignatura de filosofía y cómo estas ayudan a filosofar a los estudiantes, a partir de connotaciones empíricas y conceptuales. También se realiza un cuadro en el que se clasifican todas las metodologías que adoptan un sustento filosófico y que, posteriormente, pueden aplicarse en un salón áulico.



Debe tomarse en cuenta que para instruir sobre la manera en la que se puede filosofar y enseñar filosofía, se deben considerar los problemas, conceptos y teorías surgidas como consecuencia del proceso histórico-social, según entiende la filosofía concebida como sistema; además, se requiere del asombro y de los conflictos derivados de las acciones humanas (Aguilar, 2019). La enseñanza de la filosofía como tal, hace referencia al marco curricular vigente, elaborado por el Ministerio de Educación; el mismo que tiene un componente académico e intelectual; es decir, enfocado en el trabajo con conceptos, autores y fuentes. Además, existe una gran posibilidad de que el alumno emplee la filosofía, y de que se fomente el conocimiento y análisis. Este es un punto de partida para la construcción de un quehacer filosófico en las clases (Campos, 2017).

A partir de lo mencionado, se establece a una estrategia metodológica como la integración de guías secuenciales que permiten: organizar y planificar el desarrollo de clase; consolidar la construcción del conocimiento académico y autónomo; redactar los recursos pedagógicos que se aplicarán para mejorar el rendimiento académico del estudiante y desarrollar la integralidad por medio de la inteligencia, convivencia, afectividad y competencias pertinentes para su adaptación personal en la sociedad (Universidad de la Frontera, 2018).

Ahora bien, también las estrategias metodológicas son un conjunto de procesos por el cual se seleccionan varias actividades en torno a las habilidades que el alumno requiere; estas estrategias se desarrollan en un aprendizaje significativo. Se definen así: la suma de la práctica y de la razón; o también: estrategias de enseñanza para orientar el aprendizaje hacia los objetivos planteados por el docente, impartidas de manera racional y cronológica,



de modo que fomenten el saber (Gutiérrez et al., 2018). Otro concepto de estrategia metodológica, la define como un método inteligente y coordinado que resuelve un problema preexistente en el aprendizaje; en tal sentido, una estrategia es un proceso de acciones, no necesariamente secuencial, que produce una manera distinta de libertad y que no siempre conlleva a una respuesta positiva y significativa (Toledo, 2017).

Las estrategias que el docente de filosofía utiliza para desarrollar el pensamiento crítico deben estar centradas en el sujeto o en el objeto (Gutiérrez et al., 2018). La primera estrategia hace referencia a la forma de pensar y actuar de un sujeto, cuando planea y valor su actuación en una actividad y los resultados que derivan de ella (Gordón, 2019). En otras palabras, “el término designa, pues, las operaciones cognitivas, más o menos conscientes, que facilitan la actuación; por ejemplo, plantearse cuestiones y responderlas, para comprender un texto” (Castro et al., 2020). En cambio, el segundo grupo de estrategias se identifica con un conjunto de actividades secuenciales, orientadas a un propósito (Castro et al., 2020). Por tanto, habrá que centrarse en las estrategias trabajadas por el sujeto y encaminadas al desarrollo del pensamiento crítico.

Así también, el docente debe crear espacios adecuados sustentados en la aplicación de estrategias que involucren habilidades y que permitan desarrollar el pensamiento crítico. En el proceso de aprendizaje las diferentes formas de analizar las capacidades cognitivas se resuelven en situaciones y contextos; de manera que, el docente debe aplicar varias estrategias y métodos, según las necesidades que se presenten dentro del aula, también direccionar las estrategias en sus formas de aprendizaje y que factores favorecen su proceso de adaptación en el contexto educativo. El docente debe encontrar las estrategias que



encaminen a un aprendizaje favorable y objetivo, dichas estrategias o metodologías deben enfocarse en los estudiantes (Núñez et al., 2020).

En el mismo orden de ideas, Collazos et al (2020) menciona que el docente es quien debe encontrar las estrategias adecuadas y más significativas para impartir dentro del aula de clase, para ello es importante que evalúe, encuentre o escoja de manera adecuada las estrategias más óptimas y representativas para trabajar y desarrollar el pensamiento crítico en los educandos. Además, las estrategias no solo son un componente extra del proceso de aprendizaje, sino una manera estratégica y significativa para llegar a conducir y orientar a los estudiantes por el camino de la reflexión, por ende, introducir estrategias en el aula de clase sirve al docente y al estudiante a desarrollar mejor sus habilidades (Collazos et al., 2020).

Es por esto que, en el área de Filosofía, el aprendizaje se enfrenta a diversas dificultades. La mayoría de veces no se involucran aspectos importantes como el pensamiento crítico, la creatividad, la reflexión, el acceso a todos las habilidades cognitivas y el trabajo colaborativo. Por ello resulta necesaria una construcción de conocimiento en equipo (docente/ estudiante), que no solo se limite al desarrollo de conceptos filosóficos, sino en el que la filosofía sea tanto una vivencia como una experiencia. De ahí la importancia de otros apartados metodológicos para fomentar el pensamiento filosófico con respecto al pensamiento crítico (Gordón, 2019). Estos métodos pueden ser: socrático, baconiano, cartesiano y hermenéutico.

Por otro lado, se recalca que cada estrategia por consecuencia tienen la necesidad de ir acompañados por métodos, por lo que juegan un papel importante, por esta razón se



convierten en imprescindibles una de la otra, en otras palabras, si se habla de estrategias por también se tiene que hablar de metodologías (Llanga & López, 2019). En este sentido, es importante referirnos a las estrategias como parte fundamental de la metodología y viceversa.

Por esta razón mencionamos que todas estas metodologías potencializan la participación crítica de los estudiantes, además de que fomentan la didáctica de la filosofía como eje principal del filosofar, teniendo como premisa al acto primordial de una actividad filosófica derivada de entornos académicos guiados por la cultura, el aprendizaje y la construcción de saberes; todo lo cual denota un pensamiento autónomo (Gordón, 2019).

Por otra parte, en la asignatura de filosofía existen otras estrategias utilizadas por los docentes que desarrollan el pensamiento crítico, al tiempo que discrepan de lo conceptual (Moreno & Velázquez, 2017); estas son las estrategias: participativa-expositiva, método entre pares, método del caso y método ABP. Las estrategias metodológicas de aprendizaje determinan el actuar dentro de clase, así como el desarrollo organizado de preguntas orientadoras, ejercicios, explicaciones y el desenvolvimiento del aula. Los métodos mencionados se centran en el docente y el alumnado, mientras se constituyen en productos interactivos que ayudan a que el aprendizaje sea significativo (Moreno & Velázquez, 2017). A continuación, se presenta a manera de cuadro las metodologías que el docente puede utilizar en las asignatura de filosofía:

Tabla 3
Estrategias

Estrategias para la asignatura de filosofía	¿Qué es?
--	-----------------



Socrático	<p>Centra su enseñanza en la interrogación; mediante la formulación de preguntas se generan interrogantes para su pronta respuesta; de esta manera, se entabla un diálogo, que permite al docente obtener conocimientos previos sobre su alumno, y proporcionarle nuevos conocimientos, lo que aumenta su pensamiento; no solo se pueden conseguir conocimientos experimentales con este método, sino también, identificar sentimientos, conocer su postura cognitiva y el sentir del estudiante en cuanto a su realidad (Gordón, 2019).</p>
Baconiano	<p>Permite la exploración de nuevos conocimientos desprendiéndose de lo conceptual que se aprendió anteriormente; este proceso estratégico se le conoce también como aducción, que es un método idóneo para desarrollar el conocimiento, además, ayuda a salir de lo tradicional, representado por la memorización de conceptos, que no fortalece el criterio filosófico (Gordón, 2019).</p>
Cartesiano	<p>Esta estrategia es de índole matemático busca encontrar la verdad mediante la calidad y la distinción, oponiéndose al error; esta estrategia busca la verdad universal pasando por lo exacto como en las matemáticas (Gordón, 2019). Esta estrategia metodológica no es pertinente para la aplicación de una enseñanza con criterio autónomo en los estudiantes, evadir el error solo ocasiona una sola verdad, sin receptar otros criterios que generen aún más la fortaleza racional.</p>
Hermenéutico	<p>Impregna diferentes formas de comprender la información, valorando diferentes escenarios con sentido y significado, este modelo, además, es reflexivo y eficaz, proporciona al educando el criterio de no apegarse a una sola manera de percibir el conocimiento, ni adoctrinando un solo criterio (Gordón, 2019).</p>
Estrategia participativa-expositiva	<p>Esta estrategia se centra en el docente y el alumno, respectivamente, siendo el eje el docente; este último brinda la información al educando, quien responde a todas las interrogantes manifestadas por el maestro; algunas veces, el sistema varía, por lo que el alumno expone la información.</p>



Entre pares.	<p>Esta estrategia, indudablemente, fomenta el pensamiento crítico (Gordón, 2019).</p> <p>Esta estrategia interactiva se basa en responder a un problema planteado por el docente, razonando la respuesta, se transforma el ejemplo en una realidad social, el alumno responde la interrogante llegando con claridad al objetivo sin evadir posibles hallazgos; este método se trabaja en pareja, siendo los dos estudiantes protagonistas, puesto que razonan, recopilan información, toman decisiones y, evidentemente, trabajan en equipo (Gordón, 2019).</p>
Caso.	<p>Se plantea un caso hipotético, siempre en relación con el entorno real; básicamente, este método es el análisis objetivo y crítico de un caso planteado, por lo que se llega a conclusiones ciertas y tolerantes por parte del estudiante. Así mismo, se intercambian ideas con la finalidad de consolidar ideas comunes (Gordón, 2019).</p>
ABP.	<p>Los educandos buscan sustentar respuestas a problemas propuestos por el docente mediante el pensamiento crítico; para ello, se organizan en grupos no tan amplios, de modo que puedan cumplir con este objetivo en específico; se busca plantear hipótesis, conocimientos empíricos y lógicos, encontrar información que argumente lo que se identifica, siempre con la meta de resolver el problema planteado (Gordón, 2019).</p>

Fuente: Realizado por las autoras

Al mencionar las estrategias metodológicas es imposible no hacer referencia al aprendizaje significativo, el cual permite al estudiante comprender y analizar la información impartida por el docente, sin que esto sea una constante recepción de conocimiento externo sino una deconstrucción de conocimientos (Baque & Portilla, 2021). El objetivo es que la nueva información adquirida por el alumno cobre sentido y se relacione con los conocimientos ya existentes en él.



Es así que, las estrategias actúan con el propósito de alcanzar los objetivos propuestos en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los procedimientos por parte del docente, que incluyen técnicas y actividades para lograr un propósito específico mediante una serie de decisiones. Tales estrategias son consideradas de acuerdo al público al que va dirigidas, así como considerando otras variables como: tipo de institución, cultura, sociedad, estructura de las diferentes materias, dificultad de los contenidos y las posibilidades cognitivas del alumno. Es importante, en tal sentido, analizar los aspectos referenciales del alumno en cuanto a sus cualidades cognitivas para posteriormente evidenciarlas en la práctica docente.

A continuación, en el siguiente apartado, se explicará las metodologías aplicadas en la asignatura de filosofía, además los modelos y tipos de la misma, utilizados con recurrencia en el área de filosofía para establecer la importancia de su uso en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.2. Metodologías aplicadas en la asignatura de filosofía.

Las metodologías utilizadas en la asignatura de filosofía pueden variar; estas pueden ser de tipo analítico-sintético, inductivo-deductivo, histórico-lógico, hipotético-deductivo, sistémico-estructural, de modelación y de nivel empírico. Estas estrategias metodológicas definen el aprendizaje reflexivo como una herramienta de uso permanente para encaminar la clase a un pensamiento crítico (Amechazurra et al., 2018). Es importante utilizar estrategias que ayuden a potencializar las habilidades reflexivas y críticas del estudiante; estrategias que partan de un eje central que considere al entorno del estudiante, ya que el ambiente del alumno juega un rol primordial en el proceso de la filosofía. Es necesario considerar que cada estudiante tiene una realidad distinta, por lo que los maestros deben



aplicar estas estrategias a favor del alumno, quien podrá razonar de manera significativa. A continuación, se analizan algunos de las metodologías aplicadas en la asignatura de filosofía.

- *Analítico-sintético*: análisis de fuentes teóricas con respecto al proceso de aprendizaje; permite definir conceptos empíricos (Amechazurra et al., 2018).
- *Inductivo-deductivo*: permite reflexionar acerca de conceptos y definiciones (Amechazurra et al., 2018).
- *Histórico-lógico*: estudio de diferentes puntos de vista con respecto a la medicina (Amechazurra et al., 2018).
- *Hipotético-deductivo*: explica datos empíricos al desarrollo de estrategias metodológicas de aprendizaje (Amechazurra et al., 2018).
- *Sistémico-estructural*: recolecta diferentes criterios de los estudiantes, para analizarlos en clases (Amechazurra et al., 2018).
- *Modelación*: a través de la abstracción se desarrollan estrategias de aprendizaje (Amechazurra et al., 2018).
- *De nivel empírico*: cuestiona a los estudiantes para discernir conocimientos previos (Amechazurra et al., 2018).

2.2.1. Modelos de metodología.

Las prácticas educativas requieren procedimientos metodológicos que promuevan la participación crítica y activa de los estudiantes, con el fin de realizar una construcción propia del aprendizaje. Los procesos metodológicos son un complemento de los métodos de



enseñanza; constituyen “herramientas” que permiten a los docentes instrumentar los indicadores de logro, mediante la creación de actividades que posibilitan orientar y dirigir las actividades estudiantiles (Ministerio de Educación, 2014). El procedimiento atañe a la forma de conducir el pensamiento y las acciones para alcanzar la meta preestablecida.

Corresponde, además, a la disciplina del pensamiento y de las acciones que permitan alcanzar una mayor eficiencia sobre las acciones que se generan, puesto que pensar y actuarsin un orden establecido puede resultar, casi siempre, una pérdida de tiempo, de esfuerzos y de material (Sichique, 2018).

De esta manera, al hablar de metodología activa se alude a un proceso en el que los alumnos dan sentido a la información y a las ideas nuevas que siguen adquiriendo por parte del docente o guía, los saberes antiguos deben conectarse con el conocimiento reciente y así poder analizarlo, procesarlo y comprenderlo. Este proceso activo se ve reflejado por medio de algunas técnicas y actividades de aprendizaje. A su vez, es posible contrastarlo con un enfoque pasivo del aprendizaje, en donde el docente, principalmente, les habla a los alumnos y asume que entenderán lo que les está diciendo sin necesidad de comprobarlo (Cambridge, 2019). Este tipo de metodología permite que los alumnos reflexionen y practiquen a través de la utilización de nuevos conocimientos y habilidades, todo con el objetivo de desarrollar recuerdos a largo plazo, y no volverlos personas memoristas de corto plazo. Se da paso a una comprensión más profunda y a una conexión de distintas ideas entre sí, es decir, a un pensar creativo (Cambridge, 2019).

Existen varios tipos de métodos que pueden ayudar al docente a despertar el interés por aprender y sobre todo fomentar la construcción crítica de su pensamiento; por ejemplo:



conocer las metodologías activas, implementar juegos, intercambiar roles, ver videos motivacionales, leer lecturas reflexivas con respecto a lo pedagógico y prepararse individualmente, partiendo de lo empírico a lo indagado. Un ejemplo es el enfoque didáctico para la individualización, que tiene como objetivo central al estudiante como máximo protagonista del desarrollo progresivo de la clase (Global Campus Nebrija, 2016). Además, la fuente referida agrega que en este enfoque existen cinco métodos de enseñanza para fomentar el procedimiento lógico y razonamiento en la filosofía. Se los resume a continuación:

- *Enseñanza programada*: se desarrolla de manera cronológica, con carácter secuencial lógico; busca alcanzar los objetivos planteados para el desarrollo de los mismos, de esta manera el alumno aprende sin necesidad de depender del docente, aplicando su propio ritmo para lograr el objetivo del aprendizaje.
- *Enseñanza modular*: se identifica y caracteriza por desarrollar a partir de un eje principal, que en este caso son los bloques o unidades a desarrollar, también conformada por una guía didáctica con pasos a seguir para completar la secuencia de la clase.
- *Aprendizaje autodirigido*: el estudiante afronta su propio aprendizaje sin buscar ayuda en los demás miembros del aula de clase, por lo que se define como un aprendizaje diferenciado y autónomo.
- *Investigación*: para que se ejecute con eficacia este apartado, el alumno deberá primero identificar el objetivo de estudio como base para orientar su argumentación,



desarrollando el contenido con fundamentos o criterios de carácter serio, para llegar a la conclusión de dicha investigación.

- *Tutoría académica*: el docente es el encargado de dirigir y orientar el trayecto académico del educando, moldeándolo a través de un aprendizaje enfocado en sus características personales.

Global Campus Nebrija (2016) menciona otro apartado esencial, que consiste en el enfoque de la socialización didáctica, el cual se destaca únicamente por el aspecto social que se sumerge el alumno:

- *La lección tradicional o logocéntrica*: el maestro se encarga de enseñar ajustándose al ritmo específico del profesor, mas no al de los estudiantes; esto provoca que la enseñanza-aprendizaje sea constituida por normas establecidas por el educador, sin darle prioridad a las necesidades que presenta el estudiantado.
- *El método de caso*: el maestro genera una situación real o, a su vez, imaginaria; esto con la finalidad de encontrar la posible solución al objetivo planteado. Se despierta el razonamiento y la lógica con el fin de deducir de la manera más estratégica y cognitiva de dar solución al problema.
- *El método del incidente*: se adopta una singular forma de aprendizaje, parecida a la anterior; se caracteriza por analizar un caso incompleto, exigiendo tomar decisiones para resolver dicha disyuntiva, en este caso el educador adopta la postura de las diferentes personas inmiscuidas en el caso.



- *Enseñanza por centro de interés*: los estudiantes eligen el tema a trabajar que sea de interés común, dividiéndose en grupos focales para desarrollar esta actividad, además, la conformación de los grupos se elige al azar.
- *Seminario*: al igual que el anterior método, en esta ocasión, se plantean grupos de elección libre, pero con un interés común para indagar de forma grupal la información a utilizar.
- *La tutoría entre iguales*: en este método, el estudiante que tiene más conocimiento sobre el tema, indicará a otro compañero que carece de información suficiente para su formación autónoma y crítica; este trabajo está conformado con la supervisión del maestro de clase.
- *El grupo pequeño de trabajo*: en subgrupos, el profesor dispondrá de apartados de análisis objetivo para que los educandos busquen propuestas que resuelvan dichos análisis.

Todos estos métodos sugieren una participación activa o individual que garantiza la reflexión crítica en el aprendizaje; el encargado de solventar o discernir qué método facilitará todo este proceso es el docente. Por otro lado, el método que aplica el docente consiste en el conjunto de estrategias que se plasmarán en el procedimiento de aprendizaje, así como los recursos extensos que existen para consolidar el objeto de estudio; a su vez, las estrategias deben estar desarrolladas de manera secuencial y lógica para responder a la demanda cognitiva presente en el salón de clases (Global Campus Nebrija, 2016). Por tanto,



el método se consolida por medio de una variedad de recursos y estrategias, que contribuyen a alcanzar los objetivos primordiales: el aprendizaje y la enseñanza.

2.2.2. Tipos de metodología

Es relevante entender a la metodología como una didáctica que busca diseñar un desarrollo de clase productivo y significativo; para lo cual diseña métodos que, a corto y largo plazo, servirán para el desarrollo personal y profesional del alumno. La metodología transmite contenidos, formas y valores al estudiante para concluir con los objetivos expuestos (Cano de la Cruz et al., 2019); al tiempo que ayudan en el proceso cognitivo del educando, despertando su interés y fomentando su razonamiento crítico (Bagán, 2019). A continuación, se indican algunos tipos de metodologías.

Flipped Classroom (Aula Invertida): metodología orientada a la modernidad, que genera un papel protagónico en el estudiante; deja a un lado el método tradicional de evaluar o calificar exposiciones orales, siendo el educando quien expone, mientras el maestro escucha detenidamente toda la información recopilada. Previo a esta actividad, el estudiantado debe leer con anterioridad el tema y trabajar posteriormente en clases. El objetivo es reducir el tiempo administrándolo con efectividad para completar las destrezas planteadas, de esta manera se solventa mejor e identifica con oportunidad las falencias de cada estudiante. Se puede trabajar de manera grupal o individual.

También existe el *aprendizaje basado en proyectos*, conocido como ABP; metodología activa que ayuda tanto a fomentar conocimientos y competencias desarrolladas en un entorno cotidiano de la vida real, como el pensamiento lógico con criterio autónomo. Se



trabaja de manera individual o conjunta, y su objetivo es adaptar respuestas racionales desde la perspectiva del educando. El maestro evita partir de un modelo conceptual tedioso tradicional.

Así mismo, existe la *gamificación*, que adoptando una manera muy diferenciada a las demás, ayuda a construir el conocimiento a través del juego. El alumno experimenta sus sensaciones con el juego, el cual puede desarrollarse de manera virtual o en forma presencial. La gamificación tiene como objetivo: implementar estrategias y dinámicas fuera de lo común, basándose para ello en juegos. Esta metodología tiene en cuenta que la participación activa será más notoria, dependiendo de la actividad lúdica a desarrollar.

Otra metodología es el *aprendizaje basado en el pensamiento*, que nace de la innovación y desarrollo del aprendizaje por competencias; deja a un lado la parte memorística de los estudiantes y prioriza el razonamiento lógico. Este aprendizaje consiste en la formación de conocimientos autónomos, que no tienen en cuenta conceptos que solo reducen el nivel de deducción por un raciocinio experimental - empírico. El propósito del maestro es iniciar la clase a partir del conocimiento adquirido bajo la experiencia o el nivel empírico de cada educando.

Finalmente, el *aprendizaje cooperativo*, que consiste en la participación colectiva de los estudiantes, quienes en conjunto analizan la actividad y proporcionan ideas para cumplir con el objetivo planteado. Esta metodología ayuda a consolidar información, además de que favorece a los estudiantes con un bajo rendimiento académico.



A lo anterior debe agregarse que las metodologías se pueden utilizar para denotar un pensamiento apegado a lo crítico; por lo tanto, es esencial una participación activa con criterio reflexivo. En tal caso, todas las metodologías anteriormente expuestas (a excepción de la gamificación) ayudan a fomentar un pensamiento filosófico, pues parten de una base empírica hasta llegar a un concepto fundamentado científicamente. La filosofía provoca la identificación de respuestas autónomas que evidencian la razón en un eje subjetivo hasta la definición del pensamiento objetivo. El docente debe potencializar cada aspecto, buscando respuestas necesarias y veraces, con el fin de solventar dudas. Una vez realizado este apartado, el estudiante podrá razonar con los conocimientos previamente explicados y aclarados por el docente.

En el cuadro siguiente se detallan los métodos didácticos que fomentan el pensamiento crítico autónomo:



Tabla 4

Método para la enseñanza de la Filosofía

Método	Propósito	Ejecución	Rol del protagonista
Aula invertida	El propósito de esta metodología es fomentar mediante el aula invertida el pensamiento crítico del estudiante.	El docente mandará una lectura con antelación para la clase siguiente, de esta manera el alumno leerá y entenderá el tema a tratar bajo su perspectiva, acto seguido, el educando expondrá delante de todo el salón de clases, exponiendo lo que le pareció más importante y, respectivamente, lo que entendió de la lectura. Es una manera eficaz de predicar la reflexión autónoma, además de distribuir el tiempo en otras actividades para consolidar el tema. Esta actividad ayuda a comprender bajo la mirada autónoma el razonamiento de cada estudiantado, por lo que esto lleva estrictamente a conceptos variados sobre el tema leído.	El estudiante tendrá la obligación de leer el contenido enviado por el docente, leerá detenidamente hasta hacer uso reflexivo de la lectura, anotando aspectos que le parecieron importante. Toda esta información la compartirá en forma de exposición para sus compañeros y para el docente, quien más tarde consolidará una retroalimentación para concluir con aspectos importantes.
Aprendizaje Basado en Proyectos	Utilizando ejemplos de la vida cotidiana, el estudiante discernirá, mediante problemas de la vida real, soluciones	El maestro, en esta actividad, podrá disponer de dos formas de trabajar: la primera de forma grupal y la otra de forma individual. Cualquiera de estas dos formas produce un efecto positivo, debido a que el educando razonará de manera oportuna,	El estudiante tendrá un papel protagónico desde el momento en el que realizará detenidamente la lectura, tendrá que identificar el problema para posteriormente plantear la respuesta, también realizará uso de su razonamiento

<p>posibles para afrontar dichos problemas.</p> <p>El aprendizaje basado en el pensamiento</p>	<p>El aprendizaje basado en el pensamiento</p> <p>El aprendizaje cooperativo</p>	<p>exponiendo los puntos más altos en su proceso cognitivo. Además, esta estrategia metodológica crea un análisis profundo; es decir, permite meditar y optar por la respuesta al problema más lógico. De cualquier manera, esta estrategia predica el pensamiento crítico autónomo y entre pares, por lo que garantiza una respuesta óptima hacia el objetivo planteado.</p> <p>El maestro comenzará la clase haciendo referencia a un tema, preguntará de manera general si alguien conoce, ha escuchado o tiene noción de lo que se está tratando; a continuación, el docente, al encontrar un estudiante que sepa sobre el tema, dará paso a que aquel exponga todo lo que sabe. Mientras el estudiante narra su conocimiento, el docente podrá hacer interrupciones para preguntar qué opina sobre lo que está exponiendo, en esta parte podrá razonar y dar su opinión de manera objetiva, proporcionando una manera distinta a lo observado por el docente y los compañeros.</p> <p>El docente proporcionará al estudiante ejemplos de la vida real; a continuación, el</p>	<p>identificando de manera minuciosa, empírica y conceptual sobre el hallazgo; una vez realizada la respuesta ante el problema, tendrá que presentarle al docente de manera detallada cómo fue el proceso para encontrar una respuesta acertada.</p> <p>En este punto, el rol que desempeña el alumno como protagonista esencial de la clase, será opinar de manera detallada, no necesariamente conceptual, también puede dar su punto de vista de manera empírica, ética y en sus valores y principios. Además, es necesario que el educando responda todas las preguntas planteadas por el maestro, de esta manera se retroalimenta y el docente analiza una postura diferente sobre el tema de clase.</p> <p>El rol del estudiante en la primera actividad será reunirse en grupo para</p>
--	--	--	--

<p>trabajo en equipo para llegar a una solución con ayuda de pares o más de 2 integrantes por grupo, así el maestro fomentará el trabajo colaborativo, comprendiendo ideas de cada integrante, receptando la información el alumno para encontrar soluciones, estas pueden ser más de dos con un procedimiento lógico y razonamiento empírico.</p>	<p>maestro conformará cada uno de los personajes incluidos en este ejemplo, pidiendo de manera general a cada grupo que planteen soluciones para cumplir con el objetivo. Otra actividad que se podría realizar, es la observación de una película reflexiva, conforme observan la cinta, podrán realizar anotaciones en su cuaderno de apuntes, para finalmente realizar un ensayo con criterio propio, compartiendo todas las anotaciones realizadas; esto ocasionará que cada alumno plasme en su ensayo diferentes puntos y perspectivas sobre el análisis de la película, contribuyendo con maneras distintas de representar la escenificación de la película.</p>	<p>poder opinar sobre la solución más conveniente para el problema presentado por el maestro, analizarán todos, compartiendo diferentes posturas, adaptando todas a una sola respuesta, al final le manifestarán al docente sobre la respuesta.</p> <p>En la segunda actividad, el educando analizará detalladamente la película, anotando aspectos que le parezcan relevantes. Finalizada la observación de la cinta, tendrá que desarrollar un ensayo no muy largo, redactando con sus ideas la representación de la película, el mensaje, la reflexión y la enseñanza que le dejó la misma.</p>
--	---	--

Fuente: Realizado por las autoras

Teniendo en cuenta la tabla anterior, se debe mencionar que la metodología activa es la más propicia para conseguir los objetivos deseados en un proceso de aprendizaje; más aún, si se trata de la asignatura de filosofía, pues invita a vivirla y a ser partícipes íntegros de ella. Sin embargo, es pertinente mencionar otros métodos necesarios para este campo de estudio. Estos son: el método de lectura y comentario de textos, el método de análisis lingüístico y el método fenomenológico-crítico.

- El *método de lectura y comentario de textos* consiste en la lectura abierta por parte del alumno, y en una serie de comentarios que se realizan en clase, total o parcialmente, sobre una obra filosófica, con el objetivo de ejercitar al alumno en la comprensión de su contenido teórico-filosófico. La aplicación de este método se fundamenta en la necesidad de conectarse con las obras de los filósofos, con el fin de adquirir un genuino deseo de filosofar (Mantilla, 2016). Este método convierte al pensamiento crítico en una herramienta de reflexión autónoma y tiene como propósito ejecutar en un texto escrito u oralmente, de manera expresiva, la comprensión respecto al documento analizado (Ojeda et al., 2019).
- En el *método de análisis lingüístico*, el aprendizaje se basa en el lenguaje, el cual permite obtener una reflexión crítica que se refleja en la oratoria del estudiante (Mantilla, 2016). Dicho de otra manera, el estudiante siente la necesidad de involucrarse en el significado de palabras y expresiones; por lo que podrá regular su pensamiento de manera clara, crítica y eficaz, respecto a acciones concretas y específicas. Al final, los estudiantes adquieren una visión más profunda sobre lo que interpretaron durante la lectura.

- Como último método, y acaso el más importante dentro de la asignatura, está el *método fenomenológico-crítico*. Al respecto, la fenomenología consiste básicamente en la descripción empírica de todo lo recolectado por el conocimiento previo, y que ha sido obtenido a través de tesis, ensayos, etc. Por otro lado, el pensamiento crítico consiste en el cuestionamiento de las condiciones respecto a una determinada prolongación o sucesos, los que pueden surgir mediante la acción, la naturaleza o la conciencia misma del individuo (Salazar, 1967, citado en Mantilla, 2016).

Si bien el párrafo anterior manifiesta la importancia de la reflexión sujeta a la experiencia, también es pertinente mencionar la importancia de una reflexión crítica sujeta a conceptos previamente establecidos, para ello el docente debe aplicar estrategias que fomenten este último. Continuando con el pensamiento filosófico y crítico, es importante darle un apartado a la auto-estructuración del docente-alumno, debido a que la interacción al interior del aula cumple un rol fundamental para la convivencia armónica y reflexiva.

2.3. Auto-estructuración e interacción profesor-alumno.

Es importante comenzar este subtema, enfatizando lo mencionado anteriormente, sobre la relevancia de las estrategias didácticas en el buen funcionamiento de un aprendizaje significativo y filosófico. Partiendo de esta consideración, se define a la auto-estructuración como el proceso de construcción autónoma del estudiante; método de aprendizaje que tiene como estrategia focalizar toda su apuesta en acertar el mejoramiento del estudiante en una acción de experimentación y descubrimiento; además, es un método que utiliza dinámicas en beneficio del educando, lo que le permite mantener un aprendizaje óptimo y significativo, siendo el docente guía absoluto de este proceso y quien observa la evolución

pragmática del estudiante. Este proceso evalúa las cualidades que obtienen y experimentan los alumnos para llegar al objetivo final, que es la construcción del aprendizaje del educando con base en un pensamiento crítico (Mejía et al., 2021).

Al respecto, (Mejía et al., 2021) menciona que en un proceso de auto-estructuración se coloca en el centro de atención al sujeto activo, consciente y orientado hacia un objetivo; de ahí que resultado primordial de este proceso es la transformación dentro del sujeto. Por su parte, la auto-estructuración, según (Mendo et al., 2019), se concibe como el proceso que organiza la actividad del estudiante y que crea tareas de aprendizaje que promueven y elevan su desarrollo; por lo que se constituyen en etapas importantes para alcanzar una enseñanza desarrolladora. Dicha concepción está en la base del proceso de construcción del conocimiento y tiene, en efecto, unas leyes propias que deben respetarse. Desde esta perspectiva, el concepto no implica, en absoluto, que el proceso de aprendizaje sea impermeable a la influencia del profesor y a la intervención pedagógica (Mejía et al., 2021).

Por su parte, Amores (2019) define a la actividad auto-estructurante como el proceso que permite adquirir “el conocimiento no basándose en el contenido sino mediante la interacción – indagación, fomentando incluso la curiosidad” (p. 64). A la vez, las actividades auto-estructurantes, según (Latorre, 2021), permiten el conocimiento de diversos criterios y alternativas para la solución de las tareas, ampliando el marco de referencia, de análisis, así como la variación y el reajuste de puntos de vista, de procedimientos a aplicar, favoreciendo: la toma de decisiones argumentadas, así como el autocontrol, la autoevaluación, el autoconocimiento y la auto rectificación del sistema y el

producto, que son componentes fundamentales en el potenciamiento de la autorreflexión, en la medida en que el educando admita o rehúse de manera consciente sus objetivos y contrariedades, y en que sea competente en reflexionar sobre su propia diligencia.

Es por lo que la investigación educativa centra su mira en la actividad auto-estructurante e individual del docente-estudiante (Mejía et al., 2021); pero, la insistencia totalmente justificada en esta ha hecho olvidar, a menudo, que los procesos escolares de enseñanza-aprendizaje son, en esencia, procesos interactivos con tres vértices: (i) el alumno que está llevando a cabo un aprendizaje; (ii) los motivos o intereses de conocimiento, que configuran el contenido del aprendizaje; y (iii) el docente que ejerce o, en otros términos, que enseña, con el propósito de beneficiar el aprendizaje de los educandos (Gómez, 2018).

En este sentido, la autoestructuración se vincula entonces, como el conocimiento del individuo según su preparación en la percepción de conocimientos a priori. De esta manera es necesario requerir de docentes y estudiantes que promuevan la reflexión, e incluso más allá de la reflexión, conduciendo una reflexión de otra reflexión obteniendo un pensamiento metacognitivo; este pensamiento se ve sujeta a una forma distinta y superior de aprendizaje. La autoestructuración, busca desarrollar otros tipos de desarrollo cognitivo, como la recepción de la memoria, análisis de percepción, comprensión, decisión, selección, entre otros (Gómez, 2018).

Por otro lado, para desarrollar una variable significativa en este proceso auto aprendizaje es necesario consolidar la interacción de la clase. Esta interacción es importante para desarrollar la empatía entre docentes y estudiantes. Consiste en el intercambio de relaciones entre individuos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje; tales interacciones

unen al docente y al estudiante en una comunión armónica, que permite solventar necesidades educativas en ambos roles, algunos roles de interacción conforman la empatía o el rechazo, la autonomía o la dependencia, la actividad o la pasividad y finalmente, la igualdad o la desigualdad. De esta manera, el docente genera estilos de interacción que permiten organizar una participación activa en la enseñanza.

Por otro lado, el estudiante también puede generar un rol de interactividad a partir de su estilo; es decir, modificar, estructurar o imponer cierto hábito o forma de comportamiento dentro del salón de clases (Flores, 2019). Lo que caracteriza a la interacción estudiante-docente, o viceversa, es la relación basada en la afectividad, que se prolonga en todo momento, situación de vida y, por supuesto, en la propia clase.

Tocora & González (2018) por otra parte, mencionan que la interacción dentro del salón de clases ayuda a aumentar la confianza en el educando, mejorando su desarrollo individual como grupal, además de abrir un espacio de confianza hacia el maestro, desarrollando habilidades sociales que impulsen su mejoramiento en la comunicación y la comprensión, en este sentido, el acompañamiento del docente es importante, debido a que él es quien brinda las herramientas al estudiante para resolver los problemas o situaciones planteadas. Además la interacción en clase, ayuda al desarrollo del pensamiento crítico, debido a que no se limita por la falta de confianza, sino al contrario se expande por la confianza brindada en el aula de clase (Tocora & González, 2018).

La interacción docente/estudiante conduce a los modos de enseñanza. (Álvarez & Abreu, 2018) exponen distintas modalidades de intercambio en la implicación de la enseñanza-aprendizaje. Se enfoca particularmente en cuatro modos:

- *La forma individual*: se da cuando el vínculo didáctico ocupa un sitio entre el docente y un estudiante en particular. Es posible y muy útil en la instrucción privada; se hace prácticamente imposible en la enseñanza colectiva.
- *El modo mutuo*: ocurre cuando se cuenta con la colaboración de estudiantes más adelantados en la enseñanza colectiva; en dicho caso, los estudiantes se instruyen recíprocamente. Tiene ventajas y desventajas; entre esas últimas, la cercanía psicológica y la inmadurez científica.
- *El modo simultáneo*: el profesor dirige su explicación a todos los alumnos, simultáneamente. Es la forma colectiva que normalmente se emplea en todas las instituciones.
- *El modo mixto*: se beneficia de los tres modos anteriores, pues estos se mezclan de distintas formas.

La interacción docente-estudiante supone una implicación mutua, en conjunto y con trabajo activo de ambas partes. Las dos partes tienen la libertad de intervenir en determinados momentos y de exponer sus puntos de vista, recordando que el proceso de aprendizaje idóneo está basado en la construcción del conocimiento de manera dual. Así mismo, ambos están dispuestos a recibir información del otro y analizarlo, cuestionarlo o guardarlo (Mejía et al., 2021); en tal sentido, la diligencia del educando se apoya en el sistema de edificación del conocimiento, que se inserta en la estructura de la interacción docente – estudiante.

Mencionado lo anterior con respecto a la autoestructuración y la interacción, es importante mencionar la relación que sujetan estas dos. La relación que existen entre las

mismas es fundamental para enfocarnos en un aprendizaje significativo, por un lado la autoestructuración ayuda al estudiante a encontrar las posibles respuestas a situaciones y problemas de manera empírica o en base a sus experiencias como individuo que ha recolectado a lo largo de su vida, además de convertirse en investigador y evaluador de la praxis (Cortina, 2018), por otro lado, la interacción ayuda específicamente a desenvolverse de manera adecuada, convirtiendo su pensamiento empírico en pensamientos a partir de un desarrollo lingüístico, es decir la comunicación, al interactuar el estudiante comparte ideas y estas se convierten en fuentes de aprendizaje para cada sujeto (Martínez et al., 2019).

Gómez (2018), alude a que la interacción y la autoestructuración están sujetas una de otra, debido a que el aprendizaje autónomo y colaborativo tiene que volverse significativo, para ello la clase debe volverse interactiva, de esta manera se consolidarán los conocimientos, además de que el educando se sentirá incluido en el aula por la interactividad volviéndose participe activo, de este modo podrá sin mucho esfuerzo desarrollar las ideas y desenvolverse a partir de su proceso reflexivo y crítico. Además, menciona que la autoestructuración es importante para el desarrollo empírico y experimental del educando y la interacción es importante para la potencialización del pensamiento profundo, debido a que explota la confianza y abre paso al desenvolvimiento.

Ahora, una vez manifestado todo lo anterior desde conceptos hasta la relación que tienen varios factores dentro del proceso de pensamiento crítico, por consiguiente, es importante identificar que estrategias y metodologías conducen a un pensamiento crítico, además del análisis para que este proceso sea significativo y que contribuya de manera óptima en el proceso personal y preparación profesional del estudiante.

Respecto a lo mencionado, es importante manifestar que el docente es quien dispone, ofrece, implementa, otorga e involucra estrategias y metodologías que sean acordes a las necesidades que manifieste el estudiante, por lo que dichas implementaciones pedagógicas deben responder a los problemas y por su parte, generar en el estudiante la reflexión, que es el estado más puro de la filosofía, esto contribuirá con la preparación, personal y profesional. Así también, el maestro tiene la obligación de desarrollar el pensamiento filosófico en los alumnos, para ello como ya se ha mencionado, debe cumplir con las estrategias que son las que impulsan a involucrarse a los estudiantes en el camino del ser como elemento filosófico de lo subjetivo y lo objetivo (Moreno & Velázquez, 2017).

Entonces se puede apreciar que las estrategias pueden llevar al autoaprendizaje, así como a la repetición de procesos sin sentido; por ello se pretende analizar los planteamientos de la autoestructuración y de la interacción docente-estudiante, mediante el estudio de las estrategias de aprendizaje propuestas por el docente orientadas a desarrollar el pensamiento crítico.

En tal sentido, los modelos pedagógicos activos son estrategias que impulsan la interacción con todos los miembros del aula de clase, así como métodos que parten de un formato conceptual para fortalecer la construcción mental de un proceso educativo, enfocándose principalmente, en quiénes enseñar, dónde enseñar, qué se debe enseñar, qué estrategias utilizar, el tiempo adecuado que se utilizará, qué reglamentos se utilizarán y en el discernimiento de las habilidades y virtudes de cada estudiante. De esta forma, se define a los modelos pedagógicos como procesos radicados en un entorno mundial, e influidos por

ideologías que conciben al pensar intelectual como un saber filosófico y científico (Galeano et al., 2017).

Dentro de la educación, los modelos que generan un autoaprendizaje ubican al estudiante en una posición, en la que el proceso de construcción brota de su interior. Es por esto, que dichos modelos priorizan al estudiante, su interés, su pensamiento crítico y su conjunto de habilidades, mientras que el docente es solo un guía o acompañante. Los modelos pedagógicos, mayormente utilizados para alcanzar un grado de competitividad autónoma y crítica, son: experimental, cognitivista, constructivista y socio-constructivista (Rodríguez, 2020).

- El *modelo experimental o romántico*, es parte de un concepto humanista que enfoca tener en cuenta al estudiante como protagonista esencial de la enseñanza; el alumno tiene un rol activo en este modelo, ya que centra su capacidad intelectual en la libertad, toma aspectos esenciales de su vida y consolida, de este modo, un aprendizaje natural y espontáneo. El rol del maestro es convertirse en la guía del alumno, siempre y cuando este lo necesite; además, la manera de evaluar al estudiante es el desarrollo en la clase, mas no una evaluación estructurada (Rodríguez, 2020).
- El *modelo constructivista* tiene a los apartados psicológicos, filosóficos, sociológicos y educativos como propósitos centrales; comprende únicamente en que el aprendizaje se inicia y crea bajo la perspectiva del ser humano, a partir de conocimientos adquiridos anteriormente; este método se caracteriza por representar, mediante el pensamiento, la realidad del individuo. A su vez, el aprendizaje se

focaliza en el interior del individuo, mientras la crítica se manifiesta como razón (Rodríguez, 2020).

- El *modelo cognitivista* tiene un objetivo ajeno a los demás; su funcionamiento académico no busca cumplir a cabalidad el currículo, sino transformar al educando en un ser autónomo y crítico, en el que se formen habilidades que le sirvan a corto y largo plazo. Por su parte, el docente tiene un papel de evaluador cualitativo del proceso cognitivo del educando; por lo que orienta y guía a los alumnos a crear su propio aprendizaje. Para ello los estimula a ser aprendices de lo concebido previamente; además, trata de generar experiencias que les permitan desarrollarse como individuos (Rodríguez, 2020).
- En el caso del *modelo socio-constructivista*, el individuo es el protagonista de su aprendizaje y de su construcción. Para construir el aprendizaje, el alumno crea imágenes, teorías y conceptos basados en su entorno social, político y económico. El aprendizaje está dirigido en su relación con el entorno y en la perspectiva que tiene con respecto a su ambiente, sea el hogar, un parque, etc. Estas construcciones están ligadas a su proceso cognitivo y biológico, que adquiere mediante la experimentación de formas de vivir y aprender (Rodríguez, 2020).

Estas estrategias ayudan de manera sostenible en el proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a que las mismas, ayudan con el pensamiento crítico desde la reflexión mediante la experiencia, hasta la reflexión teórica, todos estos procesos estratégicos, tienen la función de adaptar las clases a un proceso significativo y equivalente con la reflexión filosófica, tomando en cuenta que los trabajos colaborativos son enriquecedores por el intercambio de ideas que los protagonistas en

este caso los estudiantes lo hacen; de esta manera, la reflexión no solo se comparte desde la individualidad, sino también puede ser compartida desde varios puntos de vista, recopilando toda la información nueva para adjuntarla en una sola (Jiménez et al.,2020).

Fundamentalmente todas las estrategias tienen la función de ayudar y contribuir con el aprendizaje; aunque evidentemente, existen algunos más efectivos para la construcción crítica del pensamiento que otros. Es el caso del constructivismo, que enfoca su método en que el estudiante sea partícipe de su propio aprendizaje, sin necesidad de manifestar autoridad o implantando un pensamiento que el alumno no comparte o no relaciona con su percepción de lo que conoce. De esta forma las teorías pedagógicas dan hincapié en la construcción autónoma del conocimiento crítico del estudiante, enfocándose netamente en la adquisición del aprendizaje del educando y enfatizando, además, la creación de espacios de uso reflexivo, de autonomía y de interacción. De esta manera regulan, a través de la guía del docente, su nivel cognitivo. Al respecto, el docente es el encargado de visualizar y evaluar de manera cualitativa el aprendizaje del alumno, observando variables que se desvían el objetivo central y aplicando metodologías activas que afrontan cualquier contrariedad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

CAPÍTULO III. ESTRATEGIAS QUE CONDUCEN AL DESARROLLO DELPENSAMIENTO CRÍTICO EN LA ASIGNATURA DE FILOSOFÍA

En este capítulo se aborda y explica el pensamiento crítico del docente, en cuanto a su formación y preparación para ser un docente de calidad y de calidez; además, se explica de manera argumentativa todo el proceso por el cual atraviesa el docente para su formación filosófica, para lo cual se considera el currículo nacional de educación, así como libros implementados por el gobierno, que fomentan el desarrollo autónomo como un proceso encaminado a un pensamiento filosófico. Por otro lado, se explican estrategias para desarrollar el pensamiento crítico en la asignatura de filosofía, partiendo de bases conceptuales que demuestran su idoneidad como herramientas estratégicas para impulsar y crear un pensamiento crítico.

3.1. El docente de filosofía y el pensamiento crítico

En la actualidad, para desarrollar un pensamiento crítico en el ámbito educativo y pedagógico, es necesario centrarse en la formación de un aprendizaje autónomo, es decir, un aprendizaje que se base en desarrollar el conocimiento de forma experimental y empírica, que desplace a los conceptos a un segundo plano y que focalice todos los puntos de enseñanza-aprendizaje en la rúbrica de pensamientos subjetivos para orientarlos a un pensamiento objetivo. Para desarrollar dicho pensamiento se debe tomar como punto de partida a los docentes, quienes tienen un arduo trabajo preparativo para desarrollar en los educandos pensamientos filosóficos propios, así como resaltando que los conceptos científicos y demás teorías conceptuales, no forman parte de una pedagogía filosófica que genere un propósito en específico (Tamayo et al., 2015).

El docente se auto-realiza a través del trabajo en las aulas de clase y por medio de la construcción del pensamiento crítico; principalmente, desde un marco conceptual del conocimiento, entendido como punto de partida, mas no como esencia del pensamiento. De esta forma, las enseñanzas en el aprendizaje rechazan los conceptos, principios y teorías, de modo que todas las disciplinas pasan a conformar un segundo plano; por otro lado, la conformación fundamental de un criterio filosófico parte de la enseñanza para obtener individuos que piensan, filosofan y actúan críticamente con los conocimientos previos alcanzados en la escuela (Bezanilla et al., 2018). El docente debe primero prepararse para filosofar, para posteriormente enseñar a filosofar; por tanto, es importante que el maestro adquiriera una formación a lo largo de su vida, que le permita desarrollar y reflejar en sus enseñanzas pensamientos críticos.

Con el fin de conocer las posturas del docente con relación al pensamiento crítico, se han planteado siete categorías específicas: (i) mencionar juicios, (ii) tener una visión escéptica y cuestionadora de la realidad, (iii) ser original y producir conocimiento, (iv) leer de forma cuidadosa un texto, (v) introducir formas de razonamiento, (vi) adoptar valores éticos y (vii) fomentar la autorreflexión (Tamayo et al., 2015). Estas siete categorías ayudan al docente a generar una visión crítica y reflexiva sobre sí mismo, pues pensar de manera autónoma enriquece la esencia humana.

Para el educador o docente, el pensamiento crítico nace de la relación con la educación de la vida; es decir, educar para poder vivir, sea en las etapas educativa, profesional y personal. El docente, mediante la enseñanza-aprendizaje, genera competencias en el aprendizaje crítico y abre debates al interior del aula; razón principal para adoptar esta

competencia en el aula es que repercute en el actuar y la visión de la sociedad. Por otro lado, el pensamiento crítico del docente gira en torno a las necesidades de cada educando, al proporcionar maneras de pensar y afrontar un aprendizaje autónomo (Bezanilla et al., 2018).

Así mismo, dentro de la formación docente se presentan varias perspectivas, que se definen como agrupación de ideas y estereotipos sobre la enseñanza. La función del docente es permitir y guiar las argumentaciones sobre la formación docente en la investigación para la práctica cotidiana (Chehaybar y Kuri, 2006). Estas perspectivas están arraigadas en el fortalecimiento del pensamiento crítico, pero también en que permiten al maestro tener diferentes ideas sobre la forma de impartir clases, tanto como estudiante como profesional.

Dichas perspectivas es importante explicarlas, debido a que juegan un rol fundamental en la preparación del pensamiento filosófico del docente, y en la posterior enseñanza a filosofar. Tales elementos denotan una visión profunda, que considera a la filosofía como eje central de toda educación; de ahí que, a continuación, se explica en detalle cada una de estas perspectivas:

- *Perspectiva académica:* la formación docente se integra y relaciona al dominio de materias determinadas, de modo que el maestro se vuelve parte importante en el dominio de los conocimientos académicos, que radican en una ardua investigación científica; además, contribuye a explicar con claridad y transparencia dicha información para, posteriormente, evaluar los conocimientos de los educandos; la perspectiva académica se caracteriza por la impartición de conocimientos y

aprendizajes que surgen de la acumulación de información (Chehaybar y Kuri,2006).

- *Perspectiva técnica:* la formación del docente se considera un entrenamiento secuencial que garantiza un trabajo sistematizado, a través del cual se destacan los rasgos más específicos del proceso de enseñanza; además, se percibe a la enseñanza como ciencia que, al ser integrada al docente, este se encargará de contextualizar los conceptos tecnológicos en la práctica profesional. Se busca eficacia y rigurosidad, lo que más adelante servirá como criterio para desarrollar procesos de evaluación (Chehaybar y Kuri, 2006).
- *Perspectiva práctica:* considera que la práctica docente y su formación, son actividades complejas que presentan varias limitaciones, desde enfoques sociales hasta la ejecución de una clase en el aula. Chehaybar y Kuri (2006) mencionan que la práctica docente focaliza su enseñanza en la experiencia de los profesores, pero sin dejar de lado la preparación y habilidades de las que dispone; además, el docente adopta cada exposición e intervención como parte determinante de su vida y proceso de formación, al tiempo que crea espacios de armonía, en el que se intercambian ideas que encaminen a la reflexión.
- *Perspectiva de la reflexión:* el docente asume la parte reflexiva, crítica y transformadora de su práctica profesional; de esta manera, adquiere su conocimiento por medio de la experiencia y realidad social de los estudiantes. El maestro basa su enseñanza en su experiencia y perspectiva sobre la realidad; para esto emplea metodologías, habilidades y conocimientos. Se vuelve transformador, es decir, un

agente activo y crítico que desarrolla ideas innovadoras para la impartición de la clase (Chehaybar y Kuri, 2006).

Estas perspectivas reflejan una manera objetiva de impartir clases, y aunque varíen en los métodos y estrategias aplicados, no dejan de lado el foco principal, que es crear una formación pedagógica apta para el desarrollo de una clase. Además, el docente usa estas perspectivas para desarrollar un aprendizaje reflexivo y autónomo. Cabe recalcar que el docente, al utilizar estas herramientas, también fomenta su auto aprendizaje y crea experiencias que más tarde le servirán como sustento teórico y eje central para desarrollar una clase. El docente, primero, debe prepararse como pensador; tiene que filosofar sobre la vida, para aplicar de igual manera un método reflexivo en los estudiantes, que les permitan ser integrales y obtener un pensamiento crítico. En tal sentido, eje primordial para el conocimiento del alumno es el docente.

Es por esto que la didáctica en el pensamiento crítico del docente apunta a un objetivo esencial en el desempeño de su práctica: proporcionar conocimientos en aspectos teóricos-metodológicos y prácticos que influyan en el aprendizaje. Por su parte, los objetivos de la enseñanza y la implementación de contenidos apuntan a aspectos como: técnicas y recursos, manejo de grupos (los educandos), observación, reflexión, comunicación para impartir conocimientos y la escucha (que facilita la observación del problema en el entorno de clases por parte del maestro). Estas herramientas y la formación cotidiana del docente, permiten acercarse al objetivo del conocimiento, el cual se deriva del campo disciplinario a la didáctica (Chehaybar y Kuri, 2006). Considerando lo anterior, es importante recalcar que el docente es la base de conocimiento del alumno; por ello, la integración de estrategias

resulta propicia para garantizar la reflexión autónoma y, en algunos casos, grupal. Tomando en cuenta esta postura, surge el subtema del pensar crítico, que es importante para los alineamientos de un criterio individual.

3.1.1. El pensamiento crítico

Para iniciar este apartado debemos comenzar identificando el concepto de pensamiento crítico desde varios autores que sintetizan este ítem para poder obtener una mirada distinta sobre lo que conocemos como reflexión crítica. Para ello, Díaz et al. (2019) menciona que el pensamiento crítico es el desarrollo complejo de ideas, además manifiesta que es el proceso en el cual el ser humano se ve inmiscuido toda la vida, debido a que nunca deja de pensar, por lo que el pensamiento se vuelve indispensable en su totalidad para el ser humano. Así también refiere al pensamiento crítico como el conjunto de habilidades que comprenden de distintas características; estas habilidades se resumen en, comprensión, deducción, categorización, emisión de juicios, entre otras (Díaz et al., 2019).

Otro concepto de pensamiento crítico se concibe como el pensar de la reflexión racional, esto conduce a la toma de decisiones sobre el qué hacer, qué decidir o sobre el qué creer, es decir, la primera parte refiere a la predominancia de la razón sobre otras formas de pensamiento, con esto decimos que la verdad es subjetiva y la verdad puede cambiar, y no predomina la objetividad sobre la subjetividad, para ser seres reflexivos debemos partir de nuestro propio criterio que nos conduzca por lo que creemos que es la razón. Además, el pensamiento reflexivo o crítico implica uso extenuante de las principales competencias como objetivos, logros, entre otros que encaminen a un plan de acción más eficaz de actuar bajo nuestros principios e ideales (Robles, 2019).

No obstante, también se refiere al pensar crítico como la capacidad de examinarse introspectivamente y evaluarse de la misma forma, este proceso cognitivo se le atribuye a la parte más apegada al pensamiento, siendo considerado como un elemento muy importante para la resolución de conflictos, toma de decisiones y uso de la creatividad. Considerando lo anterior, entonces nos referimos a un proceso de reflexión inmiscuido en la relajación y perplejidad en el cual se origina el pensamiento y posteriormente se resuelve y esclarece la duda que surge a raves de la reflexión (Robles, 2019).

En este sentido, Fisher et al. (2004) citado en Prieto (2018) señalan que pensar críticamente implica el desarrollo de un conjunto de habilidades y disposiciones que favorecen el proceso de examen de las razones que sustentan una creencia o una decisión. Razón por la cual, “el pensamiento crítico es valorado como una forma superior de razonamiento y una competencia transversal a los sistemas educativos” (Águila, 2014, p. 52).

Es así como Paul y Elder (1994) citados en Águila (2014) plantean que el pensamiento crítico se entiende mejor como la habilidad de los sujetos para hacerse cargo de su propio pensamiento (p. 65). Esto implica potenciar criterios y estándares adecuados para examinary diagnosticar su pensar, así como para emplear reiterativamente tales puntualizaciones y estándares, de manera que adquieran una mejor condición.

También se puede visualizar una concepción similar en Fisher y Scriven (1997) citados en Águila (2014) cuando afirman que: “el pensamiento crítico es la activa interpretación y evaluación de las observaciones y de las comunicaciones, de la información y la comunicación” (p. 65). Águila (2014) agrega que el pensamiento crítico “no se basa

solamente en pensar, sino también en auto mejorar el comportamiento de ese pensamiento teñido de habilidades que pueden regenerarse al hacer uso de estándares por medio de los cuales uno evalúa apropiadamente el propio pensamiento” (p. 66). Una definición que se puede destacar es la de Sharp (1991) citado en Águila (2014) quien plantea lo siguiente: “si por pensamiento crítico nos referimos a la habilidad para pensar adecuadamente, para pensar innovadora y propiamente dentro de, y a fin de la mirada de normas, entonces seguramente es un propósito del entorno educativo de suma importancia” (p. 66).

Para finalizar, Paul (2003) citado en Águila (2014) acepta dicha concepción cuando señala que: “el pensamiento crítico es una herramienta importante en la educación y en la vida personal, una fuerza liberadora, penetrante que permite auto rectificar nuestro pensamiento” (p. 71). En consecuencia, se utilizará la siguiente definición emitida por Águila (2014) ya que menciona que el pensamiento crítico “no se basa solamente en pensar, sino también en auto mejorar el comportamiento de ese pensamiento teñido de habilidades que pueden regenerarse al hacer uso de estándares por medio de los cuales uno evalúa apropiadamente el propio pensamiento” (p. 66). Entonces, el pensamiento crítico es una herramienta que orienta a la educación hacia un eje positivo, que desarrolla habilidades que servirán para afrontar situaciones complejas en un futuro. Ahora bien, el pensamiento crítico, desde una óptica disciplinaria, tiene que ver con el currículo de bachillerato, tal como, a continuación, se explica en detalle.

3.1.2. El pensamiento crítico en el currículo del BGU.

La formación docente es aquel proceso arraigado en concepciones educativas relacionadas a situaciones diversas: sociales, históricas y políticas. Es por tal razón que en

este punto interviene el campo administrativo y político de la educación; así como la normativa educativa y los conceptos pedagógicos aplicados y redactados en el currículo nacional de educación; en tal caso, los docentes responden fielmente a los indicadores conceptuales institucionales, aunque esto no significa que se deriven de los apartados filosóficos (Chehaybar y Kuri, 2006).

En tal razón, el currículo resulta imprescindible para la práctica formativa educativa de los estudiantes; comprende objetivos a alcanzar, contenidos a desarrollar y metodologías a implementar. Todos estos elementos son importantes en la práctica docente para el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes. El currículo se define como un cuadro conceptual de aprendizajes generalizados y secuencias lógicas, a través de los cuales estudiantes y profesores intercambian experiencias que logran resultados dentro de la enseñanza-aprendizaje (Guanoluisa, 2020).

El currículo orienta y corrige la construcción del área educativa; todos los miembros de la institución educativa son participantes activos que deben intervenir en el currículo, con el fin de alcanzar el bienestar académico de todos y todas. No obstante, quienes intervienen de manera directa son los educandos y los docentes. El currículo apuesta una forma diferente de abocar las reglamentaciones interdisciplinarias para la enseñanza del aprendizaje, siempre y cuando se encuentren obligados a imprimir respuestas concretas y coherentes a las preguntas: ¿Qué enseñar? ¿Cómo evaluar?, entre otras (Guanoluisa, 2020).

Siguiendo con el currículo, entre sus funciones pueden señalarse las siguientes: indagar los modelos de acción de los docentes y crear diferentes métodos de evaluación para el sistema educativo y para las futuras rúbricas evaluativas del sistema educativo. El currículo,

a su vez, es la base prioritaria de la educación en Ecuador; para lo cual, interviene desde diferentes puntos de vista, que construyen componentes y experiencias surgidas del método enseñanza-aprendizaje, y no solo analizando las limitaciones que surjan en el proceso, sino también, adoptando críticas durante la implementación de destrezas (Guanoluisa, 2020).

Por otra parte, en el bachillerato ecuatoriano se incluyen cualidades como realizar e instituir adolescentes competentes y críticos para el desarrollo eficiente de conceptos y conocimientos científicos, que permitan buscar soluciones a conflictos de índole colectivo y social. Cabe recalcar que las características de importancia en el nivel de bachillerato, implica que los jóvenes practiquen hábitos de valores y actitudes enfocadas en destrezas con criterio de desempeño, y que conozcan aquellas debilidades y capacidades que influyen en su aprendizaje. En conclusión, tiene la misión de crear individuos capaces de involucrarse en conflictos sociales y personales, pero que salgan ilesos gracias a las intervenciones racionales de su capacidad (Guanoluisa, 2020).

Según el Ministerio de Educación del Ecuador, el modelo anterior de bachillerato no representaba los valores y construcciones de un estudiante óptimo, debido a que no enriquecía el pensamiento crítico desde una perspectiva filosófica; más bien, estaba orientado a construcciones conceptuales. A su vez, las especialidades presentes en el antiguo currículo no demarcaban conocimientos específicos para afrontar el aprendizaje como base primordial para la enseñanza, lo cual impedía que, al graduarse, obtuviesen similares oportunidades. Todo esto derivó en una enseñanza no convencional, apta para todos y todas. En cambio, con este nuevo programa de Bachillerato General Unificado (BGU), los educandos tendrán oportunidades iguales de acceso a un bien común de

conocimientos y aprendizaje, en el que se asegure una equidad para todos, así como oportunidades educativas (Ministerio de Educación del Ecuador, 2013).

Por otra parte, uno de los objetivos del currículo es alcanzar el pensamiento diferenciado, es decir, el pensamiento crítico. Para ello, el ex presidente Rafael Correa Delgado impulsó el libro: “Curso Didáctico del Pensamiento Crítico” durante su gobierno; y cuya principal medida fue potenciar en los educandos la probabilidad y la destreza de vínculos de forma crítica, y bajo perspectivas, prototipos y argumentos autónomos. Se buscó también que los docentes desarrollen la habilidad de autoevaluarse de manera crítica. Como objetivo final se introdujo a la capacitación de docentes con el fin de implementar estrategias que fomenten el pensamiento crítico en los educandos (Ministerio de Educación del Ecuador, 2011).

Este libro, además, tuvo un propósito central: formar individuos con carácter crítico y reflexivo. Para esto, se transcribieron ideas y situaciones que fomenten paradigmas de fortalecimiento individual; lo que retroalimentaba al área educativa en todas las asignaturas, para convertir estas ideas en estrategias. Además, el fundamento evaluativo del libro se caracterizó en el respeto por las ideas de los compañeros, las propias y las de los maestros. El reto de los docentes, hoy, es saber utilizar estrategias en el trabajo educativo para fomentar la crítica autónoma y grupal (Ministerio de Educación del Ecuador, 2011).

Además, es importante identificar que para el Ministerio de Educación la didáctica en el pensamiento crítico es fundamental para fortalecer la meta cognición y la autoevaluación; pues se genera una visión periférica sobre los diferentes puntos de vista, lo que permite: analizar las tomas de decisiones de mejor manera, afrontar de modo pertinente

cada decisión, y resaltar el diálogo, la solución de problemas y la comunicación afectiva entre todos los individuos que pertenecen a la comunidad educativa (Ministerio de Educación del Ecuador, 2011).

Por otro lado, los lineamientos manifestados en el currículo del 2016, indican que el pensamiento filosófico se expresa en preguntas relacionadas al sentido y función de la enseñanza de la filosofía en el nivel secundario. Estos lineamientos no buscan sumergir al estudiante en un estudio estricto de filosofía, sino acercarle a un pensamiento individual con carácter filosófico. De esta manera, la filosofía tiene el objetivo de desarrollar pensamientos críticos fundamentados en preguntas de relevancia común, como pueden ser reflexiones existenciales, sobre la vida o la sociedad. Por otro lado, el docente reduce su participación filosófica, pues carece de lectura y análisis de textos que denoten cierta disciplina en el filosofar. A su vez, el eje curricular del área de filosofía analiza y reflexiona de manera crítica e íntegra, respecto a las diferentes maneras de percibir los temas filosóficos y cotidianos, partiendo de problemas enfocados en una realidad social y real personal (Ministerio de Educación del Ecuador, 2013). De esta manera, el pensamiento filosófico gira en torno a realidades expresadas en vivencias cotidianas.

Existen, por otra parte, estrategias que ayudan a desarrollar el pensamiento crítico; estas se detallan en el siguiente sub tema.

3.2. Estrategias para desarrollar el pensamiento crítico

Para comenzar con este subtema, primero, se debe identificar el concepto de estrategia, que si bien es un conjunto de funciones y recursos, que desarrollan en forma de esquemas -

acciones para utilizarse en clases, también se emplean para combatir con eficacia situaciones globales de carácter político, económico y social; además, facilitan la resolución de los problemas suscitados en el aula. Las estrategias tienen la funcionalidad de resolver dichos problemas, a través de la generación de reflexión y participación activa (Meza, 2013).

Las estrategias son acciones que el maestro planifica con el objetivo de lograr que el educando construya su aprendizaje y alcance los propósitos de la clase. De manera estricta, se dice que la estrategia es un reglamento organizado, formalizado y orientado a alcanzar una meta identificada; esta meta siempre será clara y dictaminada por los docentes en sus planificaciones. La aplicación de la planificación sugiere que se implementen y utilicen técnicas y metodologías para cultivar la impartición responsable de las estrategias pedagógicas y didácticas (Valle et al., 1998).

Por otro lado, como se había mencionado en el segundo capítulo sobre las estrategias que puede utilizar el docente de filosofía para el pensamiento crítico, ahora identificaremos de todas las estrategias tratadas en esta investigación cuales son viables, óptimas y conducen a el desarrollo de la reflexión en los estudiantes, cumpliendo el parámetro del pensamiento crítico. Si bien todas las estrategias y metodologías explicadas conforman parte de métodos adecuados para desarrollar en clase de Sociales y Filosofía, algunas solo cumplen con la reflexión, mas no con la creación de la construcción de un criterio encaminado bajo la experiencia, bajo el trabajo en grupo, dicho esto las estrategias más relevantes a desarrollar y las que cobran sentido en todos los aspectos del pensamiento filosófico basándose en un método constructivista son, Socrático, Entre pares, Caso y ABP.

Como primera instancia tenemos la estrategia denominado Socrático, esta estrategia tiene dos formas netas de aprendizaje, la primera se efectúa en lo teórico y la segunda en lo práctico. La primera parte de la teoría tratada en clase; y la segunda la representación del estudiante con toda la información proporcionada, es decir el sentido que este le da a toda la información, como argumenta y evalúa su conocimiento, toda esta expresión lo puede plasmar de forma lingüística, escrita, entre otras. Esta estrategia, además de desarrollar el pensamiento crítico, ayuda a construir no solo la reflexión que es natural en la filosofía, sino también alimenta el significado representativo que este le otorga. El diálogo en esta estrategia es importante, debido a que se puede desarrollar lluvia de ideas con todos los conceptos previos leídos, además de encajar conversaciones, aquí los alumnos tienen la posibilidad de dar su punto de vista y comparar el pensamiento de los demás compañeros, alimentando su pensamiento filosófico. Además, ayudará estas actividades a enfrentar retos de la vida cotidiana y desarrollar sus habilidades; se basa en un modelo constructivista (Chacón et al., 2020).

Por otro lado, la estrategia Entre pares, basa su desarrollo en promover el pensamiento crítico en los estudiantes dentro del aula. Esta estrategia centra su orientación en la interacción de individuos, que intercambian ideas por lo que su estado reflexivo está en construcción por el dialogo que se intercambia entre dos personas. Este proceso ayuda al estudiante no solo a percibir las formas diversas de pensar de otra persona, sino también proporciona un punto distinto sobre lo que ya conoce, basa su aprendizaje en la reflexión cotidiana, alimenta su aprendizaje con lo recepta, ayudándolo en situaciones complejas de la vida cotidiana, resolviendo con facilidad cada ítem de problemáticas comunes. Además, para el docente, esta estrategia ayuda mucho con el trabajo colaborativo, así identifica

conflictos y conocer distintos puntos de vista que pasaron por alto cuando el docente era el único que habla dentro del salón de clases (Tarea, 2018).

Seguido de lo anterior, otra estrategia es el Diseño de casos, este proceso ayuda al estudiante a desarrollar habilidades y encontrar mediante la exploración conocimientos planteados como propósito de la clase. Así también, esta estrategia tiene un vínculo colaborativo, para ello el maestro docente planifica con antelación un caso, considerando que no solo sea preparado para representar problemas o situaciones de la vida profesional sino también una construcción personal; durante todo este proceso es imprescindible el acompañamiento riguroso del docente, tendrá que medir el tiempo, si la dirección que toman los estudiantes está encaminando de acorde al objetivo planteado. Esta estrategia ayuda al educando, a encontrar posturas de reflexión orientadas en su vida personal, producto de ello resolverá las situaciones de la vida profesional o cotidiano. Para el maestro esta técnica estratégica ayuda a que oriente de manera de observación y guiar a que los alumnos consigan el camino adecuado producto de su reflexión; esta trabajo puede ser colaborativo también, así se intercambian ideas propicias y significativas (Idrovo, 2020).

Por último, el aprendizaje basado en problemas o mayormente como se le denomina común mente el ABP, esta estrategia ayuda a receptor de manera empírica los conocimientos, además ayuda desarrollar habilidades comprendidas como la colaboración, la reflexión crítica y la solución de conflictos o problemas. Además, esta estrategia promueve un desarrollo individual y también autónomo, por lo tanto, los educandos son responsables de su forma de aprendizaje, así encuentran su preferencia a la hora de aprender y que estrategias le gusta desarrollar más en clase. El docente en esta técnica

puede también desarrollar un trabajo colaborativo; además, proporciona el problema a resolver, aquí el educando tiene que encontrar la manera de resolverlo, este proceso puede llevarse de dos formas el desarrollo de pensamiento crítico y la reflexión a través de conceptos, sin embargo, cualquiera de los dos conducen a un pensamiento filosófico (Muñoz & Gómez, 2017).

Como resultado final, podemos indicar que todas las estrategias anteriormente mencionadas son las más viables para fomentar el pensamiento crítico en los educandos, todos estos métodos tienen un mismo objetivo, construir el conocimiento del estudiante, partiendo de trabajos individuales hasta finalizar con un trabajo grupal. Se indica, además, que todos estos métodos estratégicos que puede utilizar el maestro conllevan a un objetivo en particular, responder los problemas con posibles soluciones, partiendo del conocimiento previo obtenido por el estudiante.

Otro punto de vista mencionado por Montoya y Monsalve (2008) consideran que las estrategias deben encaminarse hacia un pensamiento reflexivo; para ello plantean tres modelos de plan de clase adecuadas para la creación de espacios y pensamiento crítico dentro del salón de clases. A continuación, una breve descripción de cada una de ellas:

Estrategia 1: análisis de textos y noticias (Montoya y Monsalve, 2008).

Objetivo:

Pensar sobre cómo incorporar a la realidad, por medio de los procesos comunicación, y examinando la información que ellos vuelven pública.

Descripción

Todos somos seres que identificamos nuestro entorno; sin embargo, existen diferentes realidades, como la nacional y la internacional, o simplemente, la que habitamos en nuestro hogar. Nos comunicamos a través de la radio, la televisión y de otros medios digitales, o gracias a medios impresos como periódicos, revistas, etc. ¿Esta información es real? ¿Las maneras de comunicarnos mencionadas anteriormente son confiables en cuanto a la adquisición de información?

Etapas:

- Clasificación de la noticia: ¿A quién está dirigida la noticia?
- Desarrollar de manera personal qué es y quién lo dice.
- La intención del autor y el impacto real: ¿Cuál es el propósito del autor al transcribir el siguiente texto? ¿Conocer, preguntar, etc.?, y ¿Qué ocasiona el texto en la sociedad? ¿Cómo se recibe la información?
- Conocimiento de términos: para entender los conceptos, debemos entender el mensaje total, para ello se debe redactar un listado de términos sin significado aparente por parte del lector, encontrar su significado y adecuarlo a la realidad del contexto.
- Estructura de los argumentos: buscar el mensaje principal o idea principal de la noticia y, a su vez, las conclusiones, ¿Encontró similitud? ¿La estructura es la más pertinente? ¿La conclusión hace referencia a la extracción de la idea principal?

- Validez del texto: revisar la veracidad de la información. ¿El texto manifiesta verdad? ¿Contienen argumentos que lo soporten? Además, se puede buscar a personas que conozcan del tema para corroborar la información encontrada.
- Explicación: dar una explicación con razonamiento personal sobre la recopilación de información alcanzada.
- Conclusiones: ¿Qué conclusiones encontraste?

Estrategia 2: Indagación de las subculturas y grupos sociales (Montoya y Monsalve,2008).

Objetivo

- Entender la influencia de las subculturas y grupos sociales.
- Concientizar sobre las subculturas y grupos sociales.

Descripción

Se busca entender la realidad de las subculturas y grupo sociales, información que nose encuentra en revistas, periódicos, etc. Toda la realidad que encontramos en diversas fuentes de información. Además, se indagará sobre los adolescentes, la música, la tecnología, los vocablos utilizados para comunicarse, entre otros.

Etapas:

Cómo encontrar el calificativo que determine el principio de definición de un grupo: la música, su principio político, la tecnología, entre otros.

- Su intención: ¿Qué se busca con la realización de este ejercicio?, ¿Qué se pretende?, ¿Esto realmente les contribuye para su formación personal?
- Su comunicación: ¿Qué lenguaje se utiliza?, ¿Cómo interactúan?, ¿Cuál es su vestimenta?
- Cosmovisión: ¿Cómo identifican al mundo? ¿Cuál es su interpretación?, ¿Qué significa Dios? ¿Qué percepción general presentan estos grupos?
- Impacto: ¿Cómo son recibidas y observadas por las demás personas?, ¿Cómo se conforman en la construcción de su grupo?

Estrategia 3: Identificación y desarrollo de problemas presentados (Montoya y Monsalve, 2008).

Objetivo

Reforzar el pensamiento crítico mediante la proyección de diferentes sucesos que se encuentran en la sociedad y el desarrollo de posibles soluciones.

Descripción

El mundo que nos conforma como seres individuales está constituido por diversas situaciones; hay problemas que intervienen en la vida de cada individuo, por lo que el educando debe ser formado como un sujeto capaz de afrontar la vida cotidiana y sus problemas de índole regular u otros intencionados, para al final resolverlos con mucha sabiduría. Esta actividad busca desarrollar el pensamiento crítico del estudiante, la manera de conocer, pensar y solucionar conflictos o situaciones adversas.

Etapas

- Detectar la situación problema: mediante el análisis identificar la realidad de la información; el educando manifiesta ciertas dificultades de índole: político, social, económico, etc.
- Acercamiento teórico: indagar las reflexiones de grandes pensadores filosóficos: ¿Se identificó antes estos problemas?, ¿Qué pensadores reflexionaron antes sobre estos temas y qué reflexiones obtuvieron?, ¿Cuál es su visión argumentativa?
- Origen del problema: identificar mediante el diálogo con sus compañeros de clase el origen del problema: ¿Qué generó todo esto?
- Posibles soluciones: elaboración de soluciones y adversidades que se presentan en tales soluciones.
- Debate: se conforman grupos para buscar soluciones de manera grupal; cada solución se analiza en los grupos conformados. Al final se expone la mejor solución.
- Confrontación: se presentan las conclusiones obtenidas por el grupo, las estrategias, los pros y los contras de cada uno.
- Conclusiones: se desarrollan las que consideren necesarias y esenciales; además, se redacta de forma transparente, es decir clara y objetivamente durante el debate en la clase.
- Comunicado: se elaborará un texto que demarque los resultados obtenidos del análisis del debate.

Los ejemplos de estrategias expuestas anteriormente se enfocan en el desarrollo efectivo de un pensamiento crítico en los educandos, además de intervenir en un aprendizaje autónomo que atribuya a un objetivo esencial del maestro, que se enfoca en crear individuos con capacidad reflexiva sobre temas relevantes y no relevantes del contexto social que les rodea. Cabe recalcar que las estrategias son estrictamente apegadas a un modelo activo o metodología activa, que busca la interacción tanto del estudiante como del maestro; el desarrollo de las mismas se puede aplicar de manera armónica. Todas las actividades propuestas manifiestan un rol basado en un contexto social sujeto a la realidad (Montoya y Monsalve, 2008).

CONCLUSIONES

En conclusión, podemos decir que la formación del docente ecuatoriano de filosofía en la actualidad es importante para la educación en tiempos de globalización, debido a que resaltan aspectos culturales, económicos y políticos en el pensamiento individual de cada sujeto. Es por esta razón que el docente de filosofía debe formarse como individuo reflexivo, capaz de transformar la visión de sus alumnos a través de un aprendizaje significativo; en este sentido, el docente debe prepararse para adaptar métodos y estrategias que ayuden en el proceso de enseñanza- aprendizaje. De igual manera, se logra evidenciar que la formación del maestro de filosofía es fundamental, porque el docente juega un rol principal en la impartición de conocimientos, sabiendo que es él quien orienta a sus alumnos a obtener un pensamiento crítico. Cabe precisar, que ineludiblemente la formación del docente de filosofía o su constitución como profesor, viene representada desde un marco estudiantil, en otras palabras, para ser un docente, primero se debe forjar como un estudiante.

En disonancia con el primer objetivo, describir la trayectoria de formación del docente de filosofía en la carrera de Pedagogía de las Artes y Humanidades de la Universidad de Cuenca, se logró identificar que la diferencia entre la malla actual de la carrera con la penúltima no solo es notoria en materias, sino diferente en ciclos académicos y créditos; en simultaneo las dos mallas presentan los mismos perfiles de egreso, de salida y profesional, en tal sentido, la actual malla de carrera y la penúltima, menciona que el docente en formación debe ser capaz de enfrentar realidades en un ámbito reflexivo. Por lo que la Universidad de Cuenca en base a lo revisado en el documento de la malla de carrera,

prepara docentes capaces de crear sujetos reflexivos, para tomar decisiones democráticas en campos sociales y políticos en cuanto a un pensamiento crítico y reflexivo. Además, al parecer la trayectoria de formación de la malla 2013 está enfocada a enseñar filosofía, en cambio, el rediseño 2015 está orientada enseñar a filosofar complementado con los dispositivos didáctico-pedagógicos que deben cursar los estudiantes.

Por otro lado, en correspondencia con el primer objetivo se puede precisar que la carrera de Pedagogía de la Artes y Humanidades potencia al docente a las distintas circunstancias o exigencias que competen a su labor, como también la guía del aprendizaje del docente se somete a las exigencias cognitivas, sin desvincular su inclinación filosófica, de manera que, su articulación social viene interconectada con su ideal reflexivo hacia la sociedad, según lo que considere oportuno para el mismo.

En el mismo sentido, se logra considerar que el docente de filosofía en los colegios de bachillerato debe ser el mediador de los conocimientos adquiridos y por adquirir de los alumnos, también es el docente el que se convierte en regulador de la información obtenida por el estudiante. Además, se encontró que la asignatura de filosofía en los bachilleratos debe ser considerada como esencial y fundamental para el constructo del pensamiento crítico del estudiante. Así también se encontró que existen libros de filosofía en los bachilleratos que plantean objetivos, tales como comprender el pensamiento humano en la historia de la humanidad, comprender el pensamiento que transfiere el Sumak Kawsay, entre otras que favorece el proceso de la asignatura en un campo de comprensión filosófica, mas no promueve la memorización de estos apartados sino la comprensión de estas.

Además, se constató como la carrera de Pedagogía de las Artes y Humanidades de la

Universidad de Cuenca prepara a sus alumnos para estos sean docentes con visión crítica y reflexiva en los próximos niveles de bachillerato.

En cuanto a la relación que existe entre el docente de filosofía con los elementos de acción, interacción y construcción del conocimiento, se puede enfatizar que el docente involucra la acción participante en los alumnos, debido a que esta metodología ayuda al educando a desarrollar sus habilidades y dinamice su proceso cognitivo; así mismo, integrar la interacción, es una estrategia que busca estrechar la comunicación activa y participativa, lo cual hace que la clase se desarrolle en un marco de confianza, permitiendo que la clase sea dinámica y como resultado, el alumno desprenda su reflexión bajo el pensamiento crítico; y por último, la construcción de conocimientos es concebida bajo una mirada constructivista que el alumno sea el protagonista de la clase, partiendo desde las experiencias y lo subjetivo a un criterio propio. Por lo tanto, la dinamización entre docente y estudiante potencializa las destrezas y el desarrollo cognitivo; con lo que, la interacción juega un rol importante entre estos dos y es un aliciente a la intercomunicación recíproca, generando nuevamente la reflexión o pensamiento crítico en la entidad del estudiante y construyendo propiedad en su pensamiento.

Además, se puede precisar que existen varias estrategias para el desarrollo de un pensamiento crítico en la asignatura de filosofía, y que todas estas estrategias parten de una referencia empírica, es decir el estudiante obtuvo conocimientos previos para el desarrollo de las estrategias. También, se destaca que las estrategias tienen el objetivo de consolidar la construcción de una clase y volverla significativa; por lo tanto, cada estrategia conduce o cumple un proceso significativo en el desarrollo de un pensamiento reflexivo ya innato;

cada estrategia cuenta con una metodología, dichas metodologías tienen la finalidad de ser el eje de la interactividad de la clase, tanto estrategias como metodologías tienen un compromiso con el desarrollo del pensamiento crítico.

Además, se logra determinar que la auto-estructuración y la interacción son otro eje potencializador del pensamiento crítico en el estudiante, dado que estas estrategias ayudan a enfatizar los conocimientos subjetivos y experimentales hasta desarrollar una reflexión individual, dicho esto, es el docente quien debe facilitar las estrategias para desarrollar el pensamiento crítico, además de consolidar los saberes. De igual forma, se logró identificar que la interacción conduce al camino de confianza, por lo tanto, abre la posibilidad de que tanto alumno como docente intercambien ideas sobre lo que consideran pertinente. Con lo que, dichas estrategias consolidan y afianzan el conocimiento subjetivo y el pragmatismo de este, que de una u otra forma segrega la reflexión personal; así, el docente, a partir de las estrategias, posibilita los instrumentos necesarios para construir la crítica.

Se indagó que, con el pensamiento crítico del docente en base a su formación, que es el quien debe auto-realizarse constantemente, con nuevas investigaciones y experiencias de vida, este proceso de aprendizaje cotidiano le dará punto de partida para fortalecer su construcción crítica empírica. Por otro lado, se pudo encontrar en el currículo aludiendo al pensamiento crítico, que todos los miembros de la Unidad Educativa son seres activos de transformación significativa, por lo tanto, el objetivo del currículo es alcanzar un pensamiento diferenciado en cada uno de sus miembros involucrados. De este modo, el docente es quien debe fortalecer su formación cotidiana con distintas perspectivas

filosóficas en cuanto al pensamiento; y que el docente es quien debe guiar el fortalecimiento crítico del estudiante.

Finalmente, se encontró las estrategias más viables para desarrollar el pensamiento crítico en los alumnos, para ello se recopiló todas las estrategias mencionadas en anteriores capítulos y sub apartados, sustrayendo las más pertinentes que proporcionen una mirada significativa en cuanto a la preparación de obtener y forjar una reflexión crítica. Dichas estrategias fueron centradas en un objetivo a corto y largo plazo, donde estas se encargarán de crear seres participativos y democráticos en el país; acompañadas de métodos que faciliten la aplicación de las mismas. En este sentido, cada estrategia tiene como objetivo potencializar los conocimientos del estudiante, con la obligación de fortalecer el pensamiento crítico del educando para convertirlo en seres reflexivos en la sociedad.

En conformidad con lo expuesto, finalmente, hemos encontrado que el docente en su formación para desarrollar un pensamiento crítico en los colegios de bachillerato en el BGU es producto de todas sus experiencias, además de fortalecer su criterio en reflexiones epistemológicas y conceptuales, es por esto que, debe apearse a las aportaciones curriculares que manifiesta el ministerio de educación con relación a los objetivos a alcanzar, para cumplir con los estándares de calidad; por otra parte, no debe desagregar sus bases filosóficas para orientar a sus alumnos por el camino reflexivo y crítico, de tal manera que las estrategias y metodologías están basadas en la formación y la trayectoria docente para construir seres democráticos y críticos en la asignatura de filosofía.

BIBLIOGRAFÍA

- Águila, E. (2014). *Habilidades y estrategias para el desarrollo del Pensamiento crítico y creativo en alumnado de la Universidad de Sonora* [Tesis de Pregrado, Universidad de Extremadura].
http://dehesa.unex.es/bitstream/10662/1774/1/TDUEX_2014_Aguila_Moreno.pdf
- Aguilar, F. (2019). Didáctica de la Filosofía. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(38), 129–150. <https://doi.org/10.21703/REXE.20191838AGUILAR8>
- Álvarez, H., & Abreu, J. (2018). Modalidades de Enseñanza para el Aprendizaje de Competencias . *Daena: International Journal of Good Conscience*, 13(2), 15–23.
[http://www.spentamexico.org/v13-n2/A2.13\(2\)15-23.pdf](http://www.spentamexico.org/v13-n2/A2.13(2)15-23.pdf)
- Amechazurra, M., Agramonte, B., Álvarez, O., La Rosa, N., García, I. y Treto, I. (2018). Estrategias de aprendizaje para el estudio de contenidos de la asignatura Filosofía y Sociedad I. *EDUMECENTRO*, 10(2), 59–78.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742018000200006&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Amores, K. (2019). *Modelos pedagógicos en educación inicial del sub nivel dos en el centro de desarrollo infantil aprendilandia* [Tesis de Pregrado, Universidad Politécnica Salesiana Sede Quito].
<https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/16904/1/UPS-QT13746.pdf>
- Bagán, M. (2019). Metodologías didácticas para la enseñanza/aprendizaje de competencias. En *Metodologías didácticas para la enseñanza/aprendizaje de competencias* (2ª ed.,

Vol. 1). Unitat de Suport Educatiu de la Universitat Jaume I.

<https://doi.org/10.6035/MDU1>

Baque, G., & Portilla, G. (2021). El aprendizaje significativo como estrategia didáctica para la enseñanza – aprendizaje. *Polo del conocimiento*, 6(5), 75-86.
<https://doi.org/10.23857/pc.v6i5.2632>

Benner (1990) Las teorías de la Formación: Introducción histórico-sistemática a partir de la Estructura Básica de la Acción y del Pensamiento Pedagógico. *Revista de Educación*, 292, 7–36. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:d1b93440-fdab-4c58-b4fd-8d3badc173f6/re2920100478-pdf.pdf>

Bezanilla, M., Poblete, M., Fernández, D., Arranz, S. y Campo, L. (2018). El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 89–113. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v44n1/0718-0705-estped-44-01-00089.pdf>

Bombino, L. y Jiménez, C. (2019). La preparación del docente y su papel como líder del proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, julio. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/07/preparacion-docente-ensenanza.html>

Cambridge. (2019). *Aprendizaje Activo*. Cambridge Assessment International Education. <https://www.cambridgeinternational.org/Images/579618-active-learning-spanish-.pdf>

Campos, P. (2017). *Enseñanza de la filosofía incorporando los estilos de aprendizaje:*

kinésicos, visuales o auditivos [Tesis de Pregrado, Universidad Alberto Hurtado].

<https://1library.co/document/yjdvmg2y-ensenanza-filosofia-incorporando-estilos-aprendizaje-kinesicos-visuales-auditivos.html>

Cano de la Cruz, Y., Aguiar, J. y Mendoza, M. (2019). Metodologías activas: una necesidad en la Unidad Educativa Reino de Inglaterra. *Revista Educación*, 43(2), 2215–2644.

<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/29094/38712>

Cárdenas, L. y Restrepo, C. (2011). *Didácticas de La Filosofía. Para una Pedagogía Del*

Concepto (1ª ed., Vol. 1). San Pablo.

<https://es.scribd.com/document/389172971/Cardenas-Restrepo-Didacticas-de-La-Filosofia-Para-Una-Pedagogia-Del-Concepto>

Castro, L., Cruz, I., & Ojeda, M. (2020). Conocimiento didáctico del contenido y enseñanza de la filosofía. *Praxis & Saber*. 11(27), e10613.

<https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n27.2020.10613>

Cerletti, A. (2008). La enseñanza de la filosofía como problema filosófico. *Revista de*

Filosofía y Teoría Política, 40, 94.

http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3915/pr.3915.pdf

Chacón, K., Medina, K., & Angarita, M. (2020). *DESARROLLO DEL PENSAMIENTO*

CRÍTICO MEDIANTE EL DIÁLOGO SOCRÁTICO EN LA CLASE DE FILOSOFÍA

[Tesis de Pregrado, Universidad Santo Tomás].

<https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/27303/2020katherinechacon.pdf?sequence=7&isAllowed=y>

- Chávez, S. (2020). La asignatura de filosofía en bachillerato: una recuperación fenomenológica de las experiencias de estudiantes y docentes. In *Congreso Internacional de Educación*. <https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2019/E152.pdf>
- Cheybar, E. y Kuri, J. (2006). La percepción que tienen los profesores de educación media superior y superior sobre su formación y su práctica docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 36(3-4), 219-259. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27036410.pdf>
- Coll, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento* (2ª ed.). Paidós Educador. <https://issuu.com/luisenrique87/docs/aprendizaje-escolar-y-construccion->
- Collazos, M., Hernández, B., Molina, Z., & Ruiz, A. (2020). El pensamiento crítico y las estrategias metodológicas para estudiantes de Educación Básica y Superior: una revisión sistemática. *Journal of business and entrepreneurial studie*, 199-223. <https://www.journalbusinesses.com/index.php/revista/article/view/141/381>
- Compagnucci, E., Iglesias, I., Scharagrodsky, C., & Zarratea, V. (2007). *La construcción del conocimiento en el aula: una mirada desde los actores* [Presentación de paper]. XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-073/271.pdf>
- Correa, L. (2012). La enseñanza de la filosofía y sus contribuciones al desarrollo del pensamiento. *Colección de Filosofía de la Educación*, 12, 67-82. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846101005.pdf>

- Cortina, G. (2018). *La autoestructuración del conocimiento basado en las formas de comprensión*. Editorial Digital UNID.
<https://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=&id=GHRVDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=autoestructuracion+pdf&ots=qzSy9tEJhS&sig=LITun->
- Díaz, C., Ossa, C., Palma, M., Lagos, N., & Boudon, J. (2019). El concepto de pensamiento crítico según estudiantes chilenos de pedagogía. *Sophía*, 27, 268–277.
<https://doi.org/10.17163/SOPH.N27.2019.09>
- Flores, J. (2019). La relación docente- alumno como variable mediadora del aprendizaje. *Revista San Gregorio*, 1(35), 174–186. <https://doi.org/10.36097/RSAN.V1I35.957>
- Galeano, A., Preciado, G., Aguilar, L., Carreño, J. y Espinosa, O. (2017). *¿Qué es un modelo pedagógico?* Magisterio. <https://www.magisterio.com.co/articulo/que-es-un-modelo-pedagogico>
- García, C. (2002). *La formación inicial y permanente de los educadores*. [Presentación de paper]. Seminario sobre los educadores en la sociedad del siglo XXI, España.
https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/29236/La_formacion_inicial_y_continua_de_los_educadores.pdf?sequence=1
- Gil, R., Cortez, A., Trejo, J., Avendaño, V., Pano, C., Lozano, D., Morales, R., Malagón, R., Rincón, H., Vásquez, F., Marlén, G., Páez, R. y Ortiz, F. (2018). *Formación Docente y Pensamiento Crítico en Paulo Freire* (1ª ed.). CLACSO.
http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113025736/Formacion_docente_Paulo_Freire.pdf

- Global Campus Nebrija. (2016). *Metodología de enseñanza y para el aprendizaje*. Global Campus Nebrija. <https://www.nebrija.com/nebrija-global-campus/pdf/metodologia-ensenanza-aprendizaje.pdf>
- Gómez, T. (2018). Aprendizaje e Interacciones en el Aula. *Multidisciplinar Journal of Educational Research*, 7(3), 359–361. <https://doi.org/10.17583/remie.2017.3009>
- Gordón, F. (2019). Didáctica de la Filosofía. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(38), 129–150. <https://doi.org/10.21703/REXE.20191838AGUILAR8>
- Guanoluisa, M. (2020). *Análisis del Currículo de Filosofía del Bachillerato General Unificado y al Currículo del Bachillerato Internacional* [Tesis de Pregrado, Universidad Politécnica Salesiana Sede Quito]. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/19328/1/UPS-TTQ146.pdf>
- Guevara, I. (2011). La interacción en el aprendizaje. *La Ciencia y el Hombre*, 24(1), 1-10. <https://www.uv.mx/cienciahombre/revistae/vol24num1/articulos/interaccion/>
- Gutiérrez, J., Gutiérrez, C. y Gutiérrez, J. (2018). Estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje con un enfoque lúdico. *Revista de Educación y Desarrollo*, 45, 37-46. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/45/45_Delgado.pdf
- Gutiérrez, J. M. (2018). *Modelo de Estrategias para el Desarrollo del Pensamiento Crítico en los Estudiantes de Educación del Primer Año de la Especialidad de Ciencias Sociales de la UNSA - 2016* [Tesis de Pregrado, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo]. <https://1library.co/document/q7w9xg6k-presentada-obtener-académico-ciencias-educación-mención-docencia-universitaria.html>

- Hansen, G. (2010). *Aprendizaje por la acción: Un principio pedagógico para la educación general y la formación técnico-profesional*. Cooperación alemana para el desarrollo. <http://www.dgescorrientes.net/tecnicasuperior/AprendizajeAccionFormacionTecnica.pdf>
- Idrovo, M. (2020). Análisis de casos como método de enseñanza. *Revista Para El Aula-IDEA-Edición* , 36. <https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2021-01/pea-036-009.pdf>
- Jiménez, M., Angelini, M., & Tasso, C. (2020). *Orientaciones metodológicas para el desarrollo del pensamiento crítico*. www.octaedro.com
- Jiménez, A., Rodríguez, M., Hernández, V. y Vargas, A. (2018). *Diseño de una guía didáctica para favorecer la habilidad comunicativa de precomprensión lectora en los estudiantes de ciclo I del Colegio San Francisco IED*. [Tesis de Maestría, Universidad de la Salle]. https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1411&context=maest_docencia
- Latorre, M. (2021). EL AUTOAPRENDIZAJE. *Universidad Marcelino Champagnat* . https://marinolatorre.umch.edu.pe/wp-content/uploads/2021/03/124_EL-AUTOAPRENDIZAJE.pdf
- Llanga, E., & López, C. (2019). Metodología del docente y el aprendizaje. *Revista Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*, febrero. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/02/docente-aprendizaje.html>

- León, A. y Fernández, H. (2011). *Desafíos de la Pedagogías, las Prácticas y las Perspectivas Investigativas en el Siglo XXI* (1ª ed.). Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Mantilla, J. (2016). *Los métodos pedagógicos en la enseñanza-aprendizaje de la filosofía del grado noveno del Instituto Santa Teresita*. [Tesis de Pregrado, Universidad Santo Tomás]. [https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/1809/2016-MantillaSanabriaJorge Armando-trabajo de grado.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/1809/2016-MantillaSanabriaJorge%20Armando-trabajo%20de%20grado.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Martínez, P., Armengol, C., & Muñoz, J. (2019). Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectivas. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 18(36), 55-74. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191836martinez13>
- Mejía, F., Parra, M. y Cática, J. (2021). El modelo pedagógico: una reflexión desde la dimensión didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje en administración. *Revista Espacios*, 42(5), 1–20. <https://doi.org/10.48082/espacios-a21v42n05p01>
- Mendo, N., Vallejo, G., Sancho, I., Traba, N., Vallejo, I., & Álvarez, E. (2019). Caracterización del autoaprendizaje en estudiantes de reciente ingreso a la educación médica superior. *EDUMECENTRO*, 11(4), 53–63. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742019000400053&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Meza, A. (2013). Estrategias de aprendizaje. Definiciones, clasificaciones e instrumentos de medición. *Revista de Psicología Educativa*, 1(2), 193–212. <https://doi.org/10.20511/PYR2013.V1N2.48>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2011). *Curso de Didáctica del Pensamiento Crítico* ((2ª ed.). <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/SiProfe-Didactica-del-pensamiento-critico.pdf>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2013). *Lineamientos curriculares para el bachillerato general unificado: Corrientes filosóficas*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/10/LINEAMIENTOS_CURRICULARES_CORRIENTES_FILOSOFICAS_151013.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (2014). *Currículo Educación Inicial 2014*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/06/curriculo-educacion-inicial-lowres.pdf>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *CURRÍCULO DE LOS NIVELES DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/Curriculo1.pdf>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2018). *Filosofía IBGU* ((4ª ed.). Editorial Don Bosco. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/04/curriculo/1ERO-BGU-TEXTO-FILOSOFIA.pdf>

Montoya, J. y Monsalve, J. (2008). Estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico en el aula. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (25). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194215513012>

Moreno, W., & Velázquez, M. (2017). Estrategia Didáctica para Desarrollar el Pensamiento

- Crítico A Strategy for Developing Student's Critical Thinking Skill. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 15(2), 53–73.
- Muñoz, R., & Gómez, B. (2017). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 113-131. <https://www.redalyc.org/pdf/2833/283349061007.pdf>
- Nieva, J. y Chacón, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(4), 14–21. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202016000400002&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Núñez, L., Gallardo, D., Allaga, A., & Diaz, J. (2020). Estrategias didácticas en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación básica. *Eleuthera*, 22(2), 31-50. <https://doi.org/10.17151/eleu.2020.22.2.3>
- Ojeda, V., Caldeiro, M y Godoy, G. (2019). *Perspectivas Actuales de la Educomunicación*. Editorial Universidad Técnica del Norte. <https://www.researchgate.net/publication/333856710>
- Oliveira, L. (2020). La importancia de la filosofía de la educación. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo Do Conhecimento*, 10(01), 05–12. <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacion-es/filosofia-de-la-educacion>
- Paitan, E., Aguirre, M. E., Ñaccha, C., Sigüeñas, C., & Melgar, L. (2021). Importancia de la filosofía de la educación en el siglo XXI. *Alpha Centauri*, 2(2), 44–57. <https://doi.org/10.47422/ac.v2i2.34>

- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(1), 67–80.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3678767&info=resumen&idioma=ENG>
- Porta, L., & Flores, G. (2017). Enseñanza y Filosofía. Experiencia y desafío a partir de perspectivas de profesoras universitarias memorables. *Sophia*, 22, 257-278
<https://doi.org/10.17163/soph.n22.2017.11>
- Prieto, F. (2018). El pensamiento crítico y autoconocimiento. *Revista de filosofía*, 74, 173–191. <https://doi.org/10.4067/S0718-43602018000100173>
- Ramírez, I. (2015). *Voces* Compiladora de la educación.
http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20171013112316/Voces_filosofia_educacion.pdf
- Razo, A, y Cabrero, I. (2016). *El poder de las interacciones educativas en el aprendizaje de los jóvenes*. Meraki Studio. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/razo-ana-el-poder-de-las-interacciones-educativas-2016.pdf>
- Reglamento de Régimen Académico (2019). https://www.ces.gob.ec/lotaip/AnexosGenerales/a3_Reformas/r.r.academico.pdf
- Robles, C. (2019). La formación del pensamiento crítico: Habilidades básicas, características y modelos de aplicación en contextos innovadores. *Revista de*

Ciencias Humanísticas y Sociales., 4(2), 13.

<https://doi.org/10.33936/rehuso.v4i2.1725>

Rodríguez, A. (2020). *Modelos pedagógicos de enseñanza (tradicionales y actuales)*.

<https://www.lifeder.com/modelos-pedagogicos/>

Rodríguez, M. (21 de agosto de 2018). *Los alumnos construyen activamente el conocimiento desde el conocimiento previo que poseen*. Asociación Educativa Abierta. <https://educacionabierta.org/aprendizaje-significativo-y-con-sentido-en-la-ensenanza-de-competencias/>

Sichique, L. (2018). *Estrategias metodológicas para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de estudios sociales en el quinto año de educación general básica de la Unidad Educativa San Joaquín, Periodo Lectivo 2017-2018*. [Tesis de Pregrado, Universidad Politécnica Salesiana Sede Cuenca]. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/15169/1/UPS-CT007489.pdf>

Tamayo, O., Zona, R. y Yasaldez, E. (2015). El pensamiento crítico en la educación.

Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 111–133. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134146842006.pdf>

Tarea (2018). Estrategia de acompañamiento entre pares. *Tarea Asociación de*

Publicaciones Educativas. https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2019/10/Acompanamiento_entre_pares.pdf

Tocora, S., & González, I. (2018). La importancia de la escuela, el profesor y el trabajo educativo en la atención a la deserción escolar. *Científico Metodológica*, (66).

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1992-82382018000300024

Toledo, D. (2017). *Estrategias metodológicas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la básica media de la Unidad Educativa Pluridocente El Progreso, período lectivo 2016-2017.*

<https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/14387/1/UPS-CT007059.pdf>

UNESCO. (2009). *Enseñanza de la filosofía en América Latina y el Caribe; 2009.*

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

<http://teachingphilosophy-fisp.org/images/philosophy-in-the-world/Enseanza-filosofia-AL-y-Caribe.pdf>

Universidad de Cuenca(2013). *Plan de Carrera.* 1–19.

Universidad de Cuenca (2017). *Plan de Carrera.* 1–12.

Universidad de la Frontera. (2018). *Manual de orientaciones: Estrategias Metodológicas de Enseñanza y Evaluación de Resultados de Aprendizaje ((1ª ed.).*

<http://pregrado.ufro.cl/images/files/2018/documentos-desarrollo-curricular/orientaciones-metodologicas.pdf>

Valle, A., González, R., Lino, C., Cuevas, M. y Fernández, A. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 6, 53–68. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17514484006.pdf>

Villanueva, J. (2006). La Filosofía y la Formación Docente hacia la Construcción y Consolidación de una praxis Educativa más Conciente, Crítica y Participativa.

Laurus, 12, 206–235. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76109912.pdf>