



“Filósofos de la Vida”, una estrategia pedagógica innovadora en la enseñanza de la filosofía basada en la gestión emocional y modelos de pensamiento para el desarrollo de competencias creativa, crítica y dialógica en la Institución Educativa Oreste Sindici de Itagüí (Antioquia, Colombia) en el año 2025

TESIS DOCTORAL

que, para obtener el Grado de Ph.D.

DOCTOR EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN

PRESENTA

Mario Javier Tobón Román

ASESOR

Dra. Martha Cecilia Jaimes Castañeda

México, 2025

La presente Tesis Doctoral debe ser citada como:

Tobón Román, Mario Javier (2025). “Filósofos de la vida” una estrategia pedagógica innovadora en la enseñanza de la filosofía basada en la gestión emocional y modelos de pensamiento para el desarrollo de competencias creativa, crítica y dialógica en la Institución Educativa Oreste Sindici de Itagüí (Antioquia, Colombia) en el año 2025. [tesis de doctorado. Universidad de Investigación e innovación de México]. Repositorio



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Se permite la reproducción total o parcial y la comunicación pública de la obra con reconocimiento de la autoría y mención de la Universidad de Investigación e Innovación de México - UIIX.

No se permite el uso comercial ni la creación de obras derivadas.

Resumen.

La enseñanza tradicional de la filosofía en educación media ha generado apatía estudiantil mediante enfoques conductistas y memorísticos desconectados de la realidad del estudiante. Este estudio abordó la pregunta: ¿De qué forma la estrategia pedagógica "Filósofos de la Vida" contribuye al desarrollo de competencias filosóficas mediante modelos de pensamiento y gestión emocional en estudiantes de grado décimo? El objetivo fue proponer el diseño de la estrategia pedagógica "Filósofos de la Vida" como propuesta innovadora para la enseñanza de la filosofía basada en la gestión emocional y modelos de pensamiento para fortalecer las competencias creativa, crítica y dialógica. Se utilizó una metodología mixta con enfoque cualitativo predominante, empleando encuestas, entrevistas, observaciones, grupos focales y análisis documental en una muestra de estudiantes de educación media de la Institución Educativa Oreste Sindici de Itagüí, Antioquia, Colombia, durante 2025. Los resultados evidenciaron que la estrategia fortaleció significativamente el desarrollo de las tres competencias filosóficas, incrementó la participación estudiantil y el desempeño académico, y aseguró aprendizajes significativos mediante la gestión emocional como condición facilitadora del aprendizaje. Se concluyó que la innovación educativa propuesta contribuye a una formación filosófica integral, mejora los resultados académicos, transforma el acto educativo y renueva el sentido de la enseñanza de la filosofía como herramienta para la construcción de pensamiento autónomo y calidad de vida.

Palabras Claves: Enseñanza de la filosofía, competencia dialógica, competencia crítica, competencia creativa, gestión emocional, estrategia pedagógica, aprendizaje significativo.

Abstract.

Traditional philosophy teaching in secondary education has generated student apathy through behaviorist and memorization-based approaches disconnected from students' realities. This study addressed the question: How does the pedagogical strategy "Philosophers of Life" contribute to the development of philosophical competencies through thinking models and emotional management in tenth-grade students? The objective was to propose the design of the pedagogical strategy "Philosophers of Life" as an innovative approach to philosophy teaching based on emotional management and thinking models to strengthen creative, critical, and dialogical competencies. A mixed methodology with a predominant qualitative approach was used, employing surveys, interviews, observations, focus groups, and document analysis on a sample of secondary school students from the Oreste Sindici Educational Institution in Itagüí, Antioquia, Colombia, during 2025. The results showed that the strategy significantly strengthened the development of the three philosophical competencies, increased student participation and academic performance, and ensured meaningful learning through emotional management as a facilitating condition for learning. It was concluded that the proposed educational innovation contributes to comprehensive philosophical training, improves academic outcomes, transforms the educational process, and renews the meaning of philosophy teaching as a tool for fostering autonomous thinking and quality of life.

Keywords: Philosophy teaching, dialogical competence, critical competence, creative competence, emotional management, pedagogical strategy, meaningful learning.

Agradecimientos.

Hoy debo agradecer a Dios por haberme regalado las fuerzas para realizar este trabajo de producción académica que va a favorecer el arte que más amo en la vida que es poder enseñar a otros lo que se, con amor, libertad y felicidad.

En segundo lugar, a mis estudiantes por estar ahí con sus vidas para inspirarme cada día a ser mejor y a todos los que han creído en mis capacidades.

Dedicatorias.

Le dedico este trabajo de investigación en primer lugar a mi madre que siempre me acompañó en todo mi proceso de aprendizaje, a mis maestros en especial la UIIX por recibirme a poder terminar el proceso doctoral, a mis estudiantes que siempre reciben mi clase con amor y ayudan a desarrollar el proceso de aprendizaje de forma efectiva y finalmente a Luis mi amigo que siempre estuvo motivándome a terminar mis estudios.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	16
Capítulo 1. Proyección de la Investigación.	18
1.1. Línea de investigación de la Universidad de Innovación e Investigación de México y su ámbito de estudio.	19
1.2. Planteamiento del problema.	22
1.3. Formulación del problema (Pregunta de investigación).	27
1.4. Justificación.	29
1.5. Objeto de estudio.	32
1.6. Campo de acción.	34
1.7. Objetivos.	35
1.7.1. Objetivo General.	35
1.7.2. Objetivos específicos.	35
1.8. Hipótesis.	36
1.9. Alcance temático.	37
1.10. Delimitación Espacial y Temporal.	39
Capítulo 2. Fundamentos Teóricos Referenciales.	41
2.1. Estado del arte (Marco Histórico y Actual).	41
2.1.1. Apartado 1: Aportes desde los orígenes de la formación en filosofía.	42
2.1.2. Apartado 2: Sobre la innovación en los procesos de enseñanza de la filosofía.	45
2.1.3. Apartado 3: sobre las orientaciones de la enseñanza de la filosofía.	48
2.1.4. Apartado 4: sobre las competencias propias del área de filosofía.	49
2.2. Marco Teórico.	51
2.2.1. La enseñanza de la filosofía.	51
2.2.2. Contexto educativo en filosofía.	62

2.2.3. Innovación pedagógica.	67
2.2.4. Modelos de pensamiento.	74
2.2.5. Competencias Filosóficas.	95
2.2.6. Gestión emocional.	106
2.3. Marco Conceptual.	117
2.3.1. Enseñanza.	117
2.3.2. Aprendizaje.	119
2.3.3. Filosofía.	124
2.3.4. Pensamiento.	126
2.3.5. Competencia.	127
2.3.6. Conocimiento.	130
2.3.7. Diálogo.	132
2.3.8. Emoción.	134
2.4. Marco Contextual.	135
2.4.1. Contexto geográfico.	137
2.4.2. Contexto institucional.	138
2.4.3. Contexto social y cultural.	141
2.4.4. Contexto temporal.	142
2.5. Marco Legal y Normativo.	142
Capítulo 3. Fundamentos Metodológicos y Resultados de Investigación.	147
3.1. Cuadro Operacionalización de variables.	148
3.2. Diseño metodológico.	161

3.2.1. Definición del enfoque, diseño y tipo de investigación de la tesis.	163
3.2.2. Definición de métodos, técnicas e instrumentos de obtención de datos.	166
3.2.3. Desarrollo de los instrumentos de obtención de datos.	173
3.2.4. Determinación de la muestra y su criterio de selección.	177
3.3. Trabajo de campo (o Presentación de evidencias, si corresponde).	180
3.3.1. Aplicación de los instrumentos.	185
3.3.2. Procesamiento de la información.	188
3.4. Análisis de los resultados en los datos obtenidos.	190
3.4.1. Resultados de la Observación de clase.	191
3.4.2. Resultados de las entrevistas.	198
3.4.3. Análisis documental.	225
3.4.4. Encuestas emocionales.	229
3.4.5. Resultados de pruebas estandarizadas.	238
3.5. Redacción de resultados y discusión.	240
Capítulo IV: Propuesta de Transformación.	245
4.1. Fundamentación de la propuesta de transformación.	246
4.2. Estructura de la propuesta de transformación.	249
4.2.1. Justificación de la transformación	250
4.2.2. Fundamentación teórica de la transformación educativa.	252
4.2.3. Objetivos de la Transformación educativa.	257
4.2.4. Población y muestra.	258
4.2.5. Metodología de la Transformación educativa.	259

	10
4.2.6. Recursos para la ejecución de la transformación educativa.	267
4.2.7. Sostenibilidad de la transformación educativa.	269
4.2.8. Estructura de la gestión emocional dispuestas para la transformación educativa.	
270	
4.3. Valoración/ evaluación / validación de la propuesta de transformación.	273
CONCLUSIONES	280
RECOMENDACIONES	285
REFERENCIAS	287
ANEXOS	296

Índice de figuras.

Figura 1 Mapa del barrio El Carmelo donde está ubicada la Institución	138
Figura 2 Estructura de las competencias en las pruebas SABER del ICFES	171
Figura 3 Aportes de la observación de clase para la transformación	198
Figura 4 Principales Percepciones de los Estudiantes	203
Figura 5 Nube de palabras de principales conceptos trabajados por los egresados	213
Figura 6 Elementos de la implicación de la formación en filosofía en el PEI	220
Figura 7 Gráfico de las Edades de los estudiantes	230
Figura 8 Gráfico del Sexo de los estudiantes	231
Figura 9 Gráfico del estado emocional de los estudiantes en la realidad	231
Figura 10 Gráfico Comparativo entre las Edades y el Estado Emocional de los Estudiantes	232
Figura 11 Gráfico Comparativo entre el Sexo y el Estado Emocional de los Estudiantes	233
Figura 12 Principales Emociones en los Estudiantes	233
Figura 13 Gráfico de la Afectación Emocional en el Rendimiento en Clase de Filosofía	234
Figura 14 Gráfico de las Emociones Principales en el Desarrollo de la Clase de Filosofía	235
Figura 15 Gráfico sobre la Posibilidad de Expresar las Emociones en la Clase de Filosofía	235
Figura 16 Gráfico del Uso Temático de las Emociones en la Clase de Filosofía	236

Figura 17 Gráfico Reconocimiento de la Gestión Emocional de Parte de los Estudiantes	237
Figura 18 Gráfico Sobre las Estrategias de Gestión Emocional	237
Figura 19 Gráfico del Impacto de la Gestión Emocional en los Procesos Educativos	238
Figura 20 Gráfico del Desempeño de los Estudiantes en las Competencias de Lectura Crítica	239
Figura 21 Gráfico del Desempeño de los Estudiantes en las Competencias de Ciencias Sociales	240

Índice de anexos.

Anexo 1 Consentimiento informado para docentes	297
Anexo 2. Guía de entrevista semiestructurada para estudiantes	302
Anexo 3 Protocolo de entrevista semiestructurada para docentes	306
Anexo 4 Protocolo de entrevista semiestructurada para egresados	311
Anexo 5 Protocolo de entrevista semiestructurada para directivos docentes	316
Anexo 6 Protocolo de grupo focal con estudiantes	322
Anexo 7 Encuesta sobre emociones y gestión emocional en clase	328
Anexo 8 Formato de validación de instrumentos por experto	333
Anexo 9 Formato de validación de instrumentos por experto	335
Anexo 10 Formato de validación de instrumentos por experto	338
Anexo 11 Registro fotográfico de actividades	341
Anexo 12 Reporte de similitud turnitin	344

Índice de tablas.

Tabla 1 Estilos de pensamiento	74
Tabla 2 Enfoque sistémico	84
Tabla 3 Factores del pensamiento divergente (creativo)	88
Tabla 4 Competencia creativa en la enseñanza de la filosofía	97
Tabla 5 Competencia crítica en la enseñanza de la filosofía	99
Tabla 6 Competencia dialógica en la enseñanza de la filosofía	102
Tabla 7 Universo de las emociones	108
Tabla 8 Universo de las emociones II	110
Tabla 9 Concepción sobre el aprendizaje	120
Tabla 10 Relación entre conductismo, cognitivismo y constructivismo	122
Tabla 11 Tipos de conocimiento	131
Tabla 12 Marco normativo y legal del proyecto	142
Tabla 13 Lista de Chequeo guía de observación de clase	167
Tabla 14 Rúbrica de análisis de información	172
Tabla 15 Cronograma del trabajo de campo	185
Tabla 16 Consolidados de observaciones de clase	192
Tabla 17 Consolidados de entrevista a estudiantes	200
Tabla 18 Consolidados de entrevista a egresados	204
Tabla 19 Consolidados de entrevista a maestros	214

Tabla 20 Consolidados de entrevista a directivos docentes	220
Tabla 21 Consolidado de la información documental.	225
Tabla 22 Diagnóstico grupal	260
Tabla 23 Concertación de la evaluación	261
Tabla 24 Selección del filósofo de la Vida	263
Tabla 25 Recursos del proyecto Filósofos de la Vida	268
Tabla 26 Indicadores de la transformación educativa “Filósofos de la Vida”	273

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la filosofía en educación media enfrenta desafíos significativos derivados de metodologías tradicionalistas que priorizan la memorización de contenidos sobre la reflexión autónoma. Los enfoques conductistas han posicionado al estudiante como sujeto pasivo, generando apatía hacia una disciplina que debería servir como herramienta para comprender críticamente la realidad. Simultáneamente, en el contexto actual de transformaciones sociales, culturales y tecnológicas profundas, la salud mental de los jóvenes se ha visto comprometida por factores como la ansiedad, la depresión y el estrés, condiciones que obstaculizan los procesos de aprendizaje y debilitan la construcción de pensamiento autónomo. Esta desconexión entre los contenidos filosóficos, las realidades estudiantiles y las demandas de un mundo digitalizado genera la necesidad de repensar tanto los métodos de enseñanza como el rol de la gestión emocional en los procesos educativos.

La presente investigación responde a esta necesidad mediante la propuesta de una estrategia pedagógica innovadora denominada "Filósofos de la Vida", diseñada e implementada en la Institución Educativa Oreste Sindici del municipio de Itagüí (Antioquia, Colombia), durante el año 2025. Esta estrategia se alinea con la línea de investigación de la Universidad de Investigación e Innovación de México (UIIX) centrada en innovación educativa y perspectivas tecnológicas, e incorpora explícitamente los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 3 Salud y bienestar; ODS 4 Educación de calidad; ODS 5 Igualdad de género), articulando la gestión emocional como componente esencial del desarrollo cognitivo con modelos de pensamiento significativos para los estudiantes. La estrategia busca fortalecer tres competencias filosóficas fundamentales: la competencia crítica, que capacita a los estudiantes para analizar críticamente la realidad; la competencia creativa, que les permite construir nuevas perspectivas fundadas en argumentación rigurosa; y la competencia dialógica, que los habilita para participar en procesos reflexivos con otros.

Trabajos recientes en innovación educativa han evidenciado la importancia de integrar la dimensión emocional en los procesos de aprendizaje (Bisquerra Alzina, 2000; Goleman, 1996) y de desarrollar estrategias pedagógicas que contextualicen los contenidos

disciplinares en las realidades de los estudiantes. La propuesta "Filósofos de la Vida" se fundamenta en estos hallazgos y en las orientaciones establecidas por el Ministerio de Educación Nacional colombiano, particularmente en el Cuadernillo 14 de Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en Educación Media. Al permitir que los estudiantes seleccionen referentes inspiradores cuyas posturas filosóficas estudiarán y aplicarán a su contexto, la estrategia promueve un aprendizaje significativo donde los saberes filosóficos adquieren validez en la transformación de sus propias realidades, habilitándolos como protagonistas activos en la construcción de identidades propias y en la generación de pensamiento genuino y autónomo.

Este documento se estructura en cuatro capítulos que configuran el desarrollo sistemático de la investigación. El Capítulo 1 presenta la proyección investigativa, incluyendo el planteamiento del problema, la pregunta de investigación, los objetivos, la justificación y la delimitación espaciotemporal, elementos que fundan la base conceptual del estudio y evidencian la emergencia y pertinencia de la propuesta en la Institución Educativa Oreste Sindici. El Capítulo 2 establece los fundamentos teóricos y contextuales necesarios, articulando un estado del arte sobre innovación en la enseñanza de la filosofía, marcos referenciales sobre la gestión emocional desde la neuropsicología, análisis de las competencias filosóficas, así como marcos conceptuales, contextuales y legales que sitúan la investigación dentro de las demandas educativas contemporáneas. El Capítulo 3 expone los fundamentos metodológicos de la investigación mediante un enfoque mixto con predominancia cualitativa, describiendo los instrumentos de recolección de datos, la operacionalización de variables, el trabajo de campo realizado y los análisis de resultados obtenidos a través de observaciones, entrevistas, grupos focales, análisis documental y encuestas emocionales. Finalmente, el Capítulo 4 presenta la propuesta de transformación educativa "Filósofos de la Vida", detallando su fundamentación teórica, estructura metodológica, recursos necesarios para su implementación, criterios de sostenibilidad y validación, además de describir los indicadores que evidencian la incidencia positiva de la estrategia en el desarrollo de competencias y en la generación de aprendizajes significativos mediados por la gestión emocional.

Capítulo 1. Proyección de la Investigación.

Durante este capítulo se encontrará toda la antesala de la propuesta investigativa, en un primer lugar se encontrará la incorporación a los lineamientos propuestos por la universidad, se establecerá con claridad los criterios de trabajo que fundan la propuesta investigativa, una justificación de orden científica que establezca los criterios de trabajo a nivel funcional que se desarrollan a partir de las hipótesis propuestas para este trabajo, junto con unos objetivos claros de trabajo que a la par son las proyecciones de trabajo por los que se orienta.

Se proyecta que la implementación de la estrategia pedagógica “Filósofos de la Vida”, basada en la gestión emocional y en modelos de pensamiento (crítico, creativo y dialógico), incidirá positivamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje del área de filosofía en la Institución Educativa Oreste Sindici de Itagüí durante el año 2025, además de que se pueda seguir trabajando en los siguientes años lectivos.

Con este proyecto de investigación, se espera que los estudiantes desarrollen un mayor interés por la filosofía y por el desarrollo del pensamiento crítico al encontrar que se conecta con su realidad emocional y social, además, contribuirá a una participación de orden reflexivo en el aula por parte de los estudiantes, también se anticipa que van a mejorar las habilidades comunicativas y que en la capacidad de argumentación los estudiantes podrán elaborar y expresar argumentos autónomos, tendrán mayor disposición para el diálogo y la resolución pacífica de conflictos.

A mediano plazo, se busca que esta estrategia de innovación educativa se consolide como una propuesta replicable dentro de otras áreas del saber, además que se pueda aplicar en diferentes instituciones educativas del municipio, aportando a una transformación curricular que integre la dimensión emocional como parte esencial del aprendizaje, por eso se motiva la ejecución del foro de filosofía institucional, donde se podrá hacer transferencia de saberes a otros espacios académicos.

A largo plazo, “Filósofos de la Vida” podría convertirse en un modelo pedagógico innovador que articule la filosofía con la formación integral de los estudiantes, promoviendo ciudadanos más críticos, empáticos, creativos y comprometidos con su entorno y también se espera que la estrategia contribuya al fortalecimiento de una cultura escolar centrada en el diálogo, la reflexión ética y el reconocimiento del otro

como fundamento de la convivencia democrática porque se enfoca en que los estudiantes sean los gestores de sus propias emociones a fin de que el proceso de aprendizaje sea más agradable para todos, incluso este proceso permitirá que los estudiantes contribuyan para que otros puedan aprender a autogestionarse en las situaciones emocionales que surgen a diario en el ámbito educativo.

1.1. Línea de investigación de la Universidad de Innovación e Investigación de México y su ámbito de estudio.

El proyecto de investigación que se propone para la tesis doctoral está orientado en la línea de investigación, innovación educativa y perspectivas tecnológicas, que propone la Universidad de Investigación e Innovación de México y se escogió porque propone revisión de nuevas formas de la enseñanza de la filosofía donde se trabaje un enfoque pedagógico, una revisión de estrategias de gestión emocional y una intervención en el desarrollo de las competencias dialógica, creativa y crítica.

La Universidad establece un diálogo directo con el mundo por eso dentro de sus cometidos está el esfuerzo por adecuar su trabajo educativo a los objetivos de desarrollo sostenible que ha dispuesto la ONU en la intención de proponer un mundo disponible para todos, a partir de esta premisa es importante identificar que este proyecto de investigación se centrará en incorporarse a los ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible) (ONU, 2015).

Dentro de los objetivos más destacables que se incorporan al desarrollo de este proceso investigativos de forma directa están el número tres sobre la salud y el bienestar, asumiendo que todo el proceso de gestión emocional permite un apoyo de bienestar y de estabilidad en salud mental, el cuarto objetivo que busca una educación de calidad, asumiendo que esto se logra con recursos y excelentes ambientes pero que se debe evidenciar en propuestas innovadoras que surjan del ser del estudiante como protagonista del aprendizaje y el quinto objetivo que se enfoca en la igualdad de género construyendo acciones de inclusión educativa y respeto y valoración del ser década uno de los estudiantes (ONU, 2015).

Además, se propone como ámbito de estudio el diseño e innovación de recursos didácticos que implica la posibilidad de incorporar la innovación pedagógica en el PEI (proyecto educativo institucional) de la Institución Educativa Oreste Sindici como un acto significativo en el proceso de formación y que se acomoda perfectamente los criterios de calidad, ya que implica un proceso sistemático, con un debido seguimiento buscando un mejoramiento continuo en la formación en filosofía. Todo esto se verifica a partir del enfoque propositivo de la UIIX (Universidad de Investigación e Innovación de México) estimulando la incorporación de la innovación educativa para favorecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje y además en la proyección futura de nuevas posibilidades de trabajo en aula para alcanzar aprendizajes verdaderamente significativos.

Este trabajo académico de investigación se realizó desde la propuesta de innovación educativa, que partió del análisis del contexto institucional, donde se estudian las características y los criterios de formación, las dificultades, las fortalezas, las amenazas y las oportunidades que dan como resultado la determinación de un diagnóstico de formación que implica el desarrollo en un alto nivel de educación de orden tradicional y conductista, donde el protagonista es el maestro y no el estudiante y la estructuración de la propuesta de trabajo formativo en la Institución Educativa Oreste Sindici del municipio de Itagüí, a partir de esta necesidad de formación.

Dentro de los beneficios de formación emanados de esta línea de investigación está la creación de una plataforma didáctica donde los estudiantes puedan acceder a una formación en filosofía de calidad, donde el pensamiento se construye con las acciones pedagógicas trabajadas desde la gestión emocional y el desarrollo de las competencias crítica, creativa y dialógica en la que los estudiantes revisan lo aprendido en la experiencia de sus filósofos de la vida y están prestos para la construcción de sus propios criterios y argumentos para transformar la realidad.

La gestión emocional se ve involucrada en las perspectivas de la UIIX, en especial en la línea de innovación educativa en la medida en que la acción trabajada a partir de esta investigación se enfoca en la identificación de las emociones, la filosofía les permitirá a los estudiantes reconocer con certeza lo que están sintiendo, seguidamente el paso que sigue para el ámbito educativo es la comprensión de las emociones a fin de alcanzar el

tercer paso que es el de reconocimiento en la investigación dado desde la gestión emocional a fin de que los estudiantes con esta innovación educativa identifiquen estabilidad emocional y alcancen salud mental.

La ley general de educación de 1994 para Colombia insta porque en la educación media se profundice en la formación en filosofía además de otras áreas, con la idea principal de que los estudiantes interactúen en saberes de relación más profunda, se enteren del curso del mundo y estén en capacidad de establecer ideas nuevas en el discurso global, por esta razón la filosofía engrandece el espectro del pensamiento de los estudiantes, esta ley se enfocó en darle a los estudiantes la potestad sobre sus acciones de pensamiento desde la postulación del Artículo 31.

“Áreas fundamentales de la educación media académica. Para el logro de los objetivos de la educación media académica serán obligatorias y fundamentales las mismas áreas de la educación básica en un nivel más avanzado, además de las ciencias económicas, políticas y la filosofía” (Colombia, 1994).

La incursión del área de filosofía en el plan de estudios le debe generar a los estudiantes las capacidades conceptuales y las competencias pedagógicas para desarrollar un pensamiento complejo apto para enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo, esto es precisamente la intención de la UIIX, avanzar en el pensamiento meramente científico y academicista para instar por acciones diferentes del ser a favor de encontrar nuevas formas de ver el mundo.

En todo el proceso de formación filosófico es necesario fomentar la indagación sobre los fenómenos y realidades naturales, el pensamiento sobre la realidad, el cosmos, el espacio, la ciencia, las nuevas miradas de las problemáticas sociales, como la inclusión, la diversidad, las verdades y las acciones de construcción antropológicas que motiven una calidad de vida con sentido para los estudiantes que viven en el siglo XXI (Gaitán et al., 2010).

En otrora el pensamiento de los estudiantes se fortalecía de forma local y con proyectos de vida muy limitados a nivel contextual, pero la propuesta de la educación de filosofía insta por romper fronteras y empezar a generar estrategias de pensamiento complejo que se acomode a las exigencias de un mundo digital, de un mundo que tiene nuevas expectativas y que requiere de la incursión en nuevos pensamientos, hoy el mundo se

define en una red social, lo digital define a las personas y la innovación educativa que se propone establece criterios de acción generacional a favor de encontrar criterios de verdad, estrategias de valor y acciones de autodeterminación personal.

Por esto es tan importante la formación no solo en filosofía, sino el dominio de otras lenguas, de recursos digitales y de interacción con nuevas culturas que amplíen el panorama de acción, el mundo se globalizó y requiere interacción de todos con todos, de ahí que se tenga un interés en llevar a cabo el foro de filosofía con la participación de estudiantes de diferentes instituciones educativas y que hace sintonía con las pretensiones y orientación de formación de UIIX en el campo de la innovación educativa.

La necesidad que motivó este trabajo es la de implementar un recursos didáctico y pedagógico que impulse el área de filosofía en el trabajo con los estudiantes, donde estos sean los protagonistas del aprendizaje y donde no se le dé la importancia únicamente al pensamiento de los grandes pensadores históricos, como lo hacen casi todas las instituciones del contexto, sino que a partir de sus postulados, construir en los estudiantes sus propios pensamientos, con argumentos de valor, ya no opiniones de la realidad sino posturas establecidas en un procesos sistemático de construcción de saberes desde la relación con otros para hacer una transferencia en diferentes espacios de la sociedad.

1.2. Planteamiento del problema.

Establecer el problema de investigación no es otra cosa que determinar de forma más clara, estructurada y formal la idea que se tiene para realizar la investigación, este problema que no solo se debe asumir como algo negativo, incluso se denomina a la necesidad de nuevos saberes en investigación y se acomoda a algunas características, en primer lugar debe tener algunas variables que se relacionen, se redacta como cuestión para motivar la búsqueda de respuestas y el hallazgo de conclusiones claras y por último este problema deberá permitir y explicitar la comprobación de realidades de forma directa (Hernandez Sampieri et al., 2014).

Los grandes elementos que se deben trabajar en la construcción de esa pregunta que resultará ser el esquema de la investigación son fundamentales y se deben abordar en el momento de la determinación del problema, en primer lugar la pretensión visibilizada en los objetivos que se desean alcanzar en la investigación, las preguntas primeras que se hacen al comenzar la investigación y que son el resultado de la observación inicial de investigación, la razón de ser y el sentido que tiene la investigación que se identificará en la justificación y la posibilidad de la investigación en el campo y en el medio que se verifica como la viabilidad del estudio, a todo esto se suma la valoración que el investigador haga de las posibles deficiencias que se encuentran en el conocimiento del problema (Hernandez Sampieri et al., 2014).

Teniendo como base lo anterior se identifica que en la actualidad, especialmente en el municipio de Itagüí, la enseñanza de la filosofía en las instituciones educativas enfrenta múltiples inconvenientes que limitan el desarrollo integral de los estudiantes, primero que todo porque en algunas instituciones el área está a cargo de docentes que han sido formado en otras áreas del saber, que asumen la enseñanza por la necesidad del servicio, lo que implica que no se cuenten con las destrezas necesarias para motivar el desarrollo de las competencias de los estudiantes.

El segundo inconveniente que se verifica es que muchos de los docentes de las instituciones educativas se han dedicado a trabajar el área de filosofía desde la exposición de los autores tradicionales en la historia de la filosofía y se basan en estrategias de seguimiento memorístico de lo trabajado en el aula de clase, exponiendo aquellos que les resultan más empáticos; esta realidad de formación conductista limita las aspiraciones de tener mejores resultados en el desarrollo del pensamiento de los estudiantes.

Un tercer inconveniente se refleja en que las intenciones más destacadas de los directivos docentes, de acuerdo con el sistema educativo nacional, es la de fortalecer a los estudiantes para la presentación de las pruebas externas, específicamente la prueba SABER y muchos han orientado el desarrollo curricular a preparar a los estudiantes para seguir esquemas estandarizados de formación, donde hay unos contenidos determinados y donde no se permite otras opciones, pues el resultado es más por la cantidad de conocimiento que por la calidad de este.

Estos tres inconvenientes van a jugar un papel muy importante para la determinación del problema de investigación que parte de visibilizar que la educación en filosofía carece de fundamentos, estrategias y didácticas que motiven la transformación y que inspire el desarrollo de las competencias dialógica, creativa y crítica en los estudiantes. Se cuenta con lo que está funcionando mal y se debe sumar a lo que está esperando el medio para determinar el problema.

Sumado a los inconvenientes mencionados se encuentran algunos desafíos en la formación de la filosofía, retos y metas de formación para incentivar el trabajo formativo, el primero es que los estudiantes logren tener un pensamiento genuino, autónomo, que no se sumen a la lista amplia de seguidores de ideologías sin fundamento, que lo único que hacen es incrementar los discursos de odio, que agudizan el conflicto en el mundo y en segundo lugar el desafío de abrir oportunidades de interacción con otras culturas y medios para generar expectativas de progreso en cada una de sus vidas mediante la transferencia de saberes.

Sin embargo, en la perspectiva de revisar la situación de la enseñanza de la filosofía, se puede llegar a involucrar en Colombia algunas de las problemáticas más destacadas en el mundo, donde por la inmersión de la política estatal se ha visto muy fuerte, en algunos casos propiciando reflexiones sobre la invalidez de la enseñanza de la filosofía, incluso asumiendo que no se verifica una practicidad en la vida, pero además, que la filosofía en los colegios y facultades es la generación de una especie de fábrica de líderes, de héroes del saber, de revolucionarios y no de ser pensantes sujetos para cambiar la realidad (Díaz y Pulido, 2019).

Esta realidad donde se hace una cierta debilitación de la importancia de la filosofía, no se puede asegurar que sea una condición clara y evidente en las instituciones educativas de Colombia de forma estandarizada, solo que en ocasiones algunos maestros por su cuenta demeritan la función del área de filosofía, algunos por sus intereses personales, otros por falta de formación y algunos un poco complejo por intereses de orden político y económico, donde visualizan algunos problemas de orden ideológico en la formación en filosofía.

Uno de los principales problemas identificados en la Institución Educativa Oreste Sindici de Itagüí (Antioquia) es la dificultad para despertar el interés y la participación

dinámica de los estudiantes en las clases de filosofía, debido a que en otro tiempo en otras áreas los maestros les había mostrado discursos literales y lo mismo ocurre con la filosofía, ellos asumen referentes de otras instituciones donde el discurso filosófico es literal e impide que ellos puedan interactuar con el saber, sin posibilidades de que los estudiantes opinaran y presentaran sus posturas, lo cual repercute en el bajo desarrollo de competencias fundamentales como el pensamiento crítico, la creatividad y la capacidad dialógica.

Esta situación se ve agravada por metodologías tradicionalistas que priorizan la memorización de contenidos filosóficos por encima de la reflexión personal, derivando en una apatía de los estudiantes y un desarrollo de situaciones de emocionalidad donde los estudiantes generan una repulsión por el trabajo filosófico y no alcanzan a encontrar el valor al pensamiento autónomo y donde se debilita la aplicación de los saberes a la vida cotidiana.

Adicionalmente, se ha observado una escasa integración de herramientas pedagógicas y de recursos didácticos que aborden la dimensión emocional del estudiante, es muy fuerte para un maestro llegar a su clase e intentar que sus estudiantes desarrollen nuevas ideas, cuando estos llegan a clase después de haber tenido situaciones en el hogar, algunos con hambre, otros abusados, otros que viven en la indiferencia de los padres o de la sociedad como es el caso de los estudiantes diversos y neurodivergentes que se enfrentan a un sistema educativo que parece ser rígido donde ellos no tienen espacio y donde se ven escasas acciones de reconocimiento.

Esta situación limita la construcción de aprendizajes significativos, porque en muchas ocasiones algunos de los estudiantes están más preocupados por pensar y repensar sus vidas, que por adquirir nuevos pensamientos y obstaculiza procesos de formación ética y ciudadana, debido a que algunos de ellos cuando están emocionalmente alterados pierden por completo el interés por el aprendizaje motivando fuertemente los conflictos en el aula de clase, lo que debilita la convivencia escolar.

Esta desconexión existente entre la filosofía como saber académico capaz de construir nuevas realidades, la vida real y el contexto de los jóvenes, impide que se puedan evidenciar los logros formativos del cometido de la formación, de ningún modo el maestro podrá verificar aprendizaje en sus estudiantes mientras no haya sinergia en los

propósitos de formación, pues se ha desactivado la función transformadora de la filosofía dentro del currículo escolar y se debilita la base de generación de pensamiento que se desplaza y convierte la filosofía en un área más de estudio, con la misma validez y el mismo porcentaje de valor que las demás áreas.

Una situación más que emerge para la generación de esta propuesta de investigación es que los estudiantes se muestran necesitados de crear estereotipos de vida como modelos de la construcción de su identidad y su personalidad, máxime cuando los modelos que encuentran en la actualidad están en redes sociales y no son suficientemente reflexivos, algunos porque se enfocan en criterios de influenciadores que motivan a dejar los estudios, a ganar dinero fácil, que motivan la indiferencia humana y al repulso de los valores tradicionales de formación que tiene la escuela y la familia.

Frente a este panorama, surge la necesidad de repensar las estrategias pedagógicas implementadas en la enseñanza de la filosofía, es necesario establecer acciones de mejora, hacer un plan de acción que reivindique la labora de la filosofía, los propósitos de aprendizaje y de enseñanza para verificar resultados diferentes. Este proyecto investigativo motiva la reflexión sobre el abordaje de los problemas que se dan en la formación para ser trabajados desde la acción en el aula de clase de nuevas formas de ver el mundo, desde realidades tangibles y situaciones claras que permita que los estudiantes se sientan cómodos con el aprendizaje.

En este contexto, se propone “Filósofos de la Vida” como una estrategia innovadora que integra la gestión emocional con modelos de pensamiento orientados al desarrollo de competencias creativas, críticas y dialógicas que busca fortalecer la relación entre los contenidos filosóficos y la vida cotidiana de los estudiantes, fomentando una educación más humanizante, participativa y significativa, que no se valora a través de la similitud de los pensamientos, sino en la creación de nuevas perspectivas de pensamiento creada en los nuevos discursos que hacen los estudiantes.

Bajo todas estas circunstancias este trabajo de investigación se centrará en presentar el proyecto de “filósofos de la vida” como una estrategia didáctica que motiva en los estudiantes el desarrollo de las competencias del área de filosofía, por medio de la utilización de modelos de vida que inspiren el desarrollo de sus propuestas de pensamiento y que impulsa el desarrollo de nuevas relaciones de saber y acciones de

trabajo que lleve a los estudiantes a generar pensamiento autónomo y que los motive a cambiar sus realidades.

1.3. Formulación del problema (Pregunta de investigación).

Cuando se vaya a formular la pregunta de investigación es necesario utilizar las reglas que trae el método científico, en primer lugar, deberá ser redactada de forma clara, que no genere confusiones, que se precisa, porque se enfoca en determinar exactamente las variables de la investigación y se debe redactar en interrogante para que en la segunda regla se llegue a la eficacia de la investigación cuando en la redacción se asuma el problema de estudio con sus posibles relaciones en una determinación especial y temporal específica (Ñaupas et al., 2023).

Para el cometido de esta tesis doctoral se presenta la siguiente pregunta de investigación, que identifica con claridad esas dos condiciones de elaboración de la pregunta que le son propias desde el método científico, desde ahí es donde se plantea hacer todo el trabajo académico

¿De qué forma la estrategia pedagógica “Filósofos de la Vida” contribuye al desarrollo de competencias filosóficas por medio de los modelos de pensamiento y la gestión emocional en los estudiantes de grado décimo de educación media de la Institución Educativa Oreste Sindici de Itagüí durante el año 2025?

Es necesario establecer una ruta fundamental de trabajo que parta de la pregunta de investigación, pasando por los antecedentes de formación de los estudiantes, las propuestas formativas que hay en el mundo, los intereses y demandas de formación de los estudiantes y las expectativas de formación del maestro, las directivas de la institución y del sistema educativo estableciendo una relación de fortalecimiento desde la realidad que se percibe el contexto educativo con respecto de las realidades particulares de la Institución Educativa Oreste Sindici del municipio de Itagüí en el departamento de Antioquia en la República de Colombia.

También se pueden asumir algunas preguntas secundarias que instan a describir otras problemáticas que están relacionadas con la problemática de estudio y que fortalecen la construcción de la investigación:

- ¿Qué aspectos son destacados en el desarrollo curricular de la Institución Educativa Oreste Sindici desde el modelo pedagógico que afecten positivamente el proceso de enseñanza del área de filosofía?
- ¿Cómo influye de forma positiva el trabajo pedagógico que se hace para alcanzar la gestión emocional en los procesos de aprendizaje filosófico de los estudiantes?
- ¿Qué modelos de pensamiento se pueden integrar de forma efectiva en la estrategia “Filósofos de la Vida” de tal forma que los estudiantes puedan realizar la reflexión filosófica?
- ¿De qué manera la estrategia “Filósofos de la Vida” promueve el desarrollo de las competencias creativa, crítica y dialógica en los estudiantes y motiva la obtención de aprendizajes significativos?
- ¿Qué valoraciones tienen los estudiantes y docentes sobre la aplicación de esta estrategia pedagógica en el aula de filosofía y qué ventajas tiene para una posible aplicación en otros campos del saber y en otros espacios formativos?

Para esta investigación se utilizará un diseño no experimental (Hernández Sampieri y Collado, 2014), primero por ser una investigación de orden educativo lo que implica la posibilidad de tener algunas variables en el sentido humanístico, lo que indica que son cambiantes, no precisos y en los que se pueden hacer mediciones más en el sentido de acciones y recursos, pero no en la medición de las manifestaciones del ser, existencia o posibilidades de verse en el mundo. Esto se plantea claramente en la pregunta de investigación, pero es claro que no es posible alcanzar a trabajarse en una congruencia perfecta de variables por no estar enmarcada en un diseño cuantitativo de forma exclusiva.

La pretensión de este trabajo investigativo está dada por la observación de unas posibilidades que se presentan en la realidad con base en el fenómeno educativo, esto justifica de toda forma el interés de no propiciar la manipulación de ninguna de las variables que se han determinado para el estudio, se trabajarán a partir de su manifestación natural en el tiempo estudiado (Hernández Sampieri y Collado, 2014). Este trabajo utilizará la tipología de trabajo descriptivo que se pretende es la visualización de la situación educativa como se presenta en la realidad, el objetivo básico es la observación, descripción y análisis de los efectos en el aprendizaje de los

estudiantes la utilización de una innovación pedagógica denominada “Filósofos de la Vida” en la búsqueda de mejores desempeños en el desarrollo de las competencias dialógica, crítica y creativa de los estudiantes, a esto se llega además mediante la observación de la inferencia de la gestión emocional en el aula y de la incorporación de algunos modelos de vida que fortalezcan la visión de los estudiantes (Ñaupas et al., 2023).

La determinación de una investigación con enfoque mixto, permite que la pregunta de investigación tenga sentido, de forma cuantitativa en las mediciones de los desempeños en las competencias y las tendencias de trabajo de los estudiantes y a nivel cualitativo la descripción y explicación de un fenómeno que se presenta a comparación de las realidades que se van a obtener después de la implementación de la estrategia “Filósofos de la Vida” (Ñaupas et al., 2023).

1.4. Justificación.

La justificación se ocupa de darle sentido a la investigación pues expone las razones por medio de las cuales el estudio debe realizarse y el para qué hacerlo, esto permite que no se trate de caprichos del investigador, que sea una situación definida con claridad que genere un conocimiento nuevo (Hernandez Sampieri et al., 2014). En este sentido la justificación de este trabajo parte de la definición de un problema que implica que la validez mayor es que la escuela necesita transformarse y permitir que nuevas formas lleguen a cambiar lo que tradicionalmente se ha realizado.

El problema que se investiga en este trabajo académico se relaciona con las estrategias pedagógicas que emergen en la Institución Educativa Oreste Sindici del municipio de Itagüí para fortalecer un desarrollo curricular de un área que con el tiempo no ha tenido los mejores resultado de los estudiantes, que se ha trabajado en medio de estrategias de formación de orden tradicional y conductista que han impedido que los estudiantes puedan desarrollar sus propio pensamiento, con el que van a identificar la realidad para convertirse en los constructores de nuevas realidades en favor de mejorar su calidad de vida.

Se hace la investigación porque es necesario establecer nuevos criterios de formación que involucren a los estudiantes como los principales actores de su aprendizaje, además porque la escuela necesita renovarse, no se puede seguir formando con criterios de épocas pasadas y además porque hay que visibilizar la humanidad de los estudiantes utilizando los procesos de reconocimiento, comprensión y gestión de las emociones, solo así los estudiantes se convertirán en constructores de la realidad, en la cual ellos participarán de la transformación constante gracias a sus nuevas visiones y sus posibilidades de interacción.

Este trabajo es emergente y pertinente en la medida en que la problemática es inmediata, no se trata de trabajar un suceso del pasado o un fenómeno que haya pasado, tampoco se busca hacer un estudio prospectivo de posibilidades a futuro, los bajos resultados de los estudiantes, la apatía por la formación, el poco impacto de las reflexiones de los estudiantes y la inestabilidad emocional de estos son situaciones de primer impacto que se deben trabajar lo más pronto posible, es necesario que en la escuela actual se haga investigación en el aula, que se generen nuevas formas de pensar, que el maestro se convierta en actor transformador y el estudiante en protagonista del acto educativo. Dentro de la misma emergencia la propuesta de investigación se alinea con un enfoque de gestión emocional, que ha ganado fuerza en los últimos años por la importancia de la inteligencia emocional en los entornos escolares (Góleman, 1996). Desde la pandemia, se ha hecho evidente que el desarrollo emocional es tan crucial como el cognitivo, se promueve un aprendizaje profundo, el pensamiento visible, crítico y metacognitivo, aspectos muy valorados en los nuevos marcos curriculares.

El desarrollo de las competencias resulta ser una de las apuestas más significativas de los modelos educativos mundiales, y la propuesta de investigación se globaliza dado que aporta nuevas perspectivas para la innovación educativa que ayuda a construir personalidad en los estudiantes y a tener criterios claros de pensamiento territorial y universal de parte de los estudiantes. Este trabajo académico es innovador y necesario porque se alinea con tendencias globales en educación, pero responde a una necesidad concreta, real y contextualizada y el valor agregado radica en que articula saberes emocionales, filosóficos y pedagógicos para transformar la práctica docente y el

aprendizaje significativo en secundaria que de la misma forma podría ser utilizado en la formación universitaria (Bächler, 2020).

La viabilidad se presenta en primer lugar porque el problema que se trabaja es real, es decir, ocurre en un determinado contexto educativo, con actores involucrados y resultados visibles que demuestran que los estudiantes tienen la necesidad de hacer cambios en la forma como aprenden de la misma forma que los maestros deben hacer cambios en los métodos de enseñanza que implica además establecer cambios en los recursos que se utilizan.

Esta investigación es viable también, porque el problema además de ser evidente se enmarca en una realidad que el mundo entero necesita, cuenta con un enfoque de estudio claro, cuenta con un contexto definido y permite una intervención pedagógica realista, favorece una metodología aplicable y una relación directa con la formación filosófica entre el estudiante, el objeto de estudio y el maestro, en conclusión, es un proyecto realizable, útil y con impacto potencial en la práctica educativa.

El segmento de la población beneficia el estudio es variado, en primer lugar los más beneficiados son los estudiantes, que podrán tener una educación que les proponga aprendizajes significativos, se podrán convertir en los verdaderos protagonistas de este y desarrollarán con mayor nivel las competencias dialógica, crítica y creativa que los llevará a establecer criterios de argumentación de calidad mediante el uso de los postulados de los grandes pensadores, para asumir sus propios discursos haciendo una lectura de su realidad con criterios de mejora para comprender lo que sucede y que los capacite para proponer nuevas formas de ver el mundo en la búsqueda de tener calidad de vida.

Recibe un beneficio especial también los maestros de filosofía que tendrán un panorama diferente para incluir en sus trabajos de aula durante el acto educativo otras estrategias que siendo valoradas en otros lugares de forma positiva podrán mejorar sus funciones docentes. Este beneficio docente favorece además una comprensión más amplia del acto educativo, se podrá otorgar un sentido claro al acto magistral y los resultados de los estudiantes serán diferentes, el tedio de los bajos resultados y la indiferencia cambiarán. Y en la misma línea los directivos docentes podrán contar con procesos de enseñanza y aprendizaje significativo que establecerá un aumento positivo en los indicadores de

calidad institucional, podrán tener estudiantes y maestros motivados con el aprendizaje y dispuestos a ser sujetos y modelos de cambio educativo.

Dentro de los favores metodológicos que trae este estudio investigativo está la posibilidad de hacer todo el trabajo en la realidad educativa, con los estudiantes donde se ha visualizado la problemática, así será de mayor validez toda la información que se recolecte, el proceso que se realice y los resultados que se obtengan.

Además, esta propuesta de trabajo es perfectamente replicable en otros ambientes de formación, por tratarse de una problemática global, por estar orientado a las competencias que son estándares para diferentes poblaciones y que se convierten en demanda educativa actual, cada una de las experiencias metodológicas son trabajables en el aula y se han experimentado con calidad en todo el tiempo de ejecución del trabajo académico.

Como beneficio personal, el estudio ha ayudado al perfeccionamiento de la función docente, a la resignificación del acto educativo y al favorecimiento de estrategias que han motivado a que los estudiantes no deserten de la escuela, sino que ellos se conviertan en gestores emocionales y en constructores de nuevos pensamientos. El proyecto de innovación pedagógica propuesto ha fortalecido la empatía en el acto educativo entre maestro y estudiantes, que resulta ser un elemento vital en el mejoramiento de la calidad educativa.

A nivel profesional se fortalece la pedagogía porque se crean nuevas estrategias de formación, se establecen formas diferentes de comprender la relación maestro- alumno y se mejoran incluso las estrategias de evaluación de los procesos en el aula. También se ve favorecida con esta investigación la pedagogía educativa porque esta propuesta le proporciona estrategias que aseguren la permanencia con calidad de los estudiantes en el entorno educativo, no se trata de que estén en presencia con la mente en otros asuntos, sino que reciban apoyo de calidad que se articule con el acto educativo.

1.5. Objeto de estudio.

En la investigación el objeto de estudio puede surgir de la prevalencia de la intuición de que algo está pasando en la realidad, para otros puede considerarse como prenociones de

un fenómeno, posteriormente se debe llevar el resultado de esa intuición a la determinación problemática de un fenómeno que luego se determinará como el objeto de estudio, que deberá estar presto a ser medido, estudiado, comprobado y lo más importante que sea tangible (Dominguez, 2006).

Por identificar el objeto de estudio de una investigación, es la principal base para poder determinar las condiciones que se van a trabajar en la hipótesis a favor de contribuir al desarrollo de la investigación, lo que se debe tener claro es que el objeto de estudio es que debe prestarse para establecer sobre él un control, de tal forma que se pueda medir, comprobar y manipular en el proceso investigativo (Hernandez Sampieri et al., 2014). El objeto de estudio de esta investigación se enmarca en la necesidad educativa de establecer una estrategia pedagógica “Filósofos de la Vida” que ayude a disminuir la incertidumbre por los bajos resultados de los estudiantes, por la apatía de estos por el área cuando les resulta ser aburrida y monótona, por incentivar el desarrollo de las competencias crítica, creativa y dialógica a fin de que los estudiantes se conviertan en actores de su propio aprendizaje.

Esta necesidad se trabaja a partir de la estrategia didáctica denominada “Filósofos de la Vida”, que propone la identificación y selección de patrones de comportamiento y de conducta de diferentes modelos de vida, además de la generación de discursos autónomos y genuinos que partes de los estudiantes y que son el resultado del estudio relacional de la historia de la filosofía, esta propuesta trae como valor agregado la incorporación de acciones de trabajo didáctico y pedagógico que en el campo de la enseñanza de la filosofía implican la identificación, comprensión y gestión de las emociones en el aula, lo que permite que los estudiantes estén en las mejores condiciones para desarrollar el aprendizaje.

La estrategia pedagógica “Filósofos de la Vida” que se desarrollará en la Institución Educativa Oreste Sindici del municipio de Itagüí, busca dentro del campo particular de la enseñanza de la filosofía, establecer acciones de estudio de autores y corrientes filosóficas en un determinado contexto histórico, la selección de modelos de vida significativos para ser estudiados por los estudiantes en la aplicación de lo aprendido, desarrollo en el acto educativo de las competencias dialógica, crítica y creativa y establecimiento de criterios didácticos para la identificación, comprensión y gestión de

las emociones a fin de mejorar la calidad educativa y la obtención de mejores resultados de los estudiantes.

1.6. Campo de acción.

El campo de acción es claro que hace parte del objeto de estudio, ya que permite el establecimiento detallado, delimitado y determinado dentro del objeto de estudio, en este sentido del objeto de estudio se identifican unos aspectos, unas relaciones y unos factores particulares que son abstraídos por el investigador a fin de ser estudiados de forma detallada en el proceso de investigación (Leyva y Guerra, 2020).

Este trabajo de investigación se enmarca en el área disciplinar la de la formación pedagógica, se enfoca en el desarrollo de una reflexión en el orden del saber pedagógico que motive el trabajo sobre las debilidades de formación que impulse la gestión y el desarrollo de modelos de intervención y de estrategias que se trabajan en el acto educativo que impulse el desarrollo de nuevas competencias verificables en aprendizajes significativos de los estudiantes.

Aun teniendo como base que el campo de acción formativa está en la reflexión pedagógica no se limita solo a la enumeración y descripción de las realidades y problemáticas encontradas, sino que insta a la intervención a la generación concertada de diferentes acciones que amplíen el contexto de posibilidades formativas en especial en el área de filosofía.

La estrategia pedagógica centrará su acción en dos campos determinados por un lado de forma clara el desarrollo de las competencias crítica, creativa y dialógica en los estudiantes que se fortalece con dinámicas de trabajo como la argumentación crítica, la lectura de textos filosóficos, ejercicio de práctica de retórica y oratoria, la construcción artesanal de objetos y la motivación constante de prácticas inventivas tanto de forma tangible como intangible por medio discursos e intervenciones.

Por otra parte, el segundo campo de intervención se determina en la intención de que los estudiantes identifiquen los momentos de emoción más fuertes que afectan de forma favorable y desfavorable su proceso de aprendizaje, ellos deberán estar en capacidad de nombrar lo que sienten, los impulsos que tuvieron y las consecuencias que trae a su ser

dicha emoción, posterior al reconocimiento sigue la comprensión, es ahí donde pedagógicamente se trabaja en los estudiantes la capacidad para disminuir la culpa y el juicio, para transformar en acciones de humanidad y de entendimiento de las posibilidades de mejora que impulsan al tercer momento que es la gestión emocional que concluye en que los estudiantes logren desarrollar un proceso de aprendizaje, que aun siendo afectado por las emociones pueda continuar por acciones de resiliencia y fortaleza en la estabilidad de estos (Bisquerra, 2000).

Para el entorno de la institución educativa Oreste Sindici se desarrollará un proyecto de gestión educativa en la articulación de la estrategia innovadora que partirá de los intereses de los estudiantes pues son de primera mano ellos los que determinarán a sus filósofos de la vida, ellos seleccionarán al modelo de formación a fin de que se acomode a sus gustos, a sus vivencias y experiencias lo que apoya el autoaprendizaje. Cuando este criterio se tiene claro se asegurará el desarrollo de las competencia crítica, creativa y dialógica en los estudiantes.

1.7. Objetivos.

1.7.1. Objetivo General.

El objetivo general de la una investigación no es más que un enunciado de orden proposicional que implica una acción clara, describe cualidades de la acción, implica una meta final limitada del trabajo e integral a tal modo que implica la relación de todos los elementos (Ñaupás et al., 2023). Para este trabajo investigativo el objetivo general será:

Proponer el diseño de la estrategia pedagógica “Filósofos de la Vida” como propuesta innovadora para la enseñanza de la filosofía, basada en modelos de pensamiento para fortalecer las competencias en los estudiantes de la Institución Educativa Oreste Sindici de Itagüí (Antioquia, Colombia) durante el año 2025.

1.7.2. Objetivos específicos.

Los objetivos específicos también responden a la necesidad de que sean enunciados de orden accionable, se desligan de un objetivo general y se identifican por ser operativos, es decir que se delimitan en un proceso concreto, son conductuales, pues indican lo que se debe hacer para alcanzar el objetivo general y son específicos en la medida en que se enfocan en partes delimitadas del proceso (Ñaupás, et al., 2023)

- Diseñar la estrategia pedagógica “Filósofos de la Vida” mediante la integración de recursos didácticos, actividades experienciales y estudio de enfoques filosóficos centrados en el desarrollo emocional y cognitivo de los estudiantes.
- Implementar la estrategia pedagógica “Filósofos de la Vida” en el aula de clase por medio de prácticas pedagógicas activas que promuevan el desarrollo de competencias creativas, críticas y dialógicas, la reflexión filosófica autónoma y la expresión de las emociones de los estudiantes.
- Establecer como mecanismo de seguimiento a las acciones pedagógicas utilizadas por medio de instrumentos mixtos tanto cualitativos como cuantitativos (pruebas estandarizadas, observaciones, debates, encuestas, bitácora de evidencias) que determinen el alcance de las competencias, los logros alcanzados y acciones y oportunidad de mejora encontradas.
- Definir la sostenibilidad de la propuesta por medio de la sistematización, el seguimiento y la transferencia de saberes.

1.8. Hipótesis.

La hipótesis es una especie de ruta y de lineamiento, es una guía básica del estudio, son unas premisas sobre las que se desea hacer la comprobación, son la definición tentativa del objeto de estudio, es previa a la experimentación, se redactan en proposiciones y se permite que sea una especie de respuesta primera a la pregunta de investigación, claramente es el punto de partida, por lo que no define nada previamente en la investigación (Hernandez Sampieri et al., 2014).

La hipótesis que se desea plantear para esta investigación es que en el desarrollo curricular del área de filosofía en la Institución Educativa Oreste Sindici los estudiantes han venido presentado desinterés, apatía y bajos desempeños lo que implica una

debilidad en sus resultados académicos, en el desarrollo de sus competencias y en la determinación de sus proyectos de vida y sumado a las alteraciones de salud mental de los estudiantes que presentan diferentes condiciones y situaciones que no permiten que se tenga la mejor disposición para el aprendizaje.

Para asumir esta situación es necesario asumir una estrategia pedagógica innovadora que se denominará “Filósofos de la Vida” que inmersa en el diseño curricular del área de filosofía, se enfoque en construir acciones pedagógicas para que los estudiantes después de haber escogido un modelo de trabajo referencial en una persona que le merezca admiración, puedan verificar los conocimientos trabajados en el área y descubran la validez del conocimiento en la realidad, también se fortalecerá el trabajo para que los estudiantes alcancen el reconocimiento, la comprensión y la gestión de sus emociones. Con toda esta articulación se busca alcanzar mejores resultados de los estudiantes, mejores actitudes para el desarrollo del acto educativo y se pueda verificar que las competencias críticas, creativa y dialógica tendrán mejores desempeños asegurando una visión de la realidad amplia y precisa a favor de que los estudiantes mejoren su calidad de vida.

1.9. Alcance temático.

Este trabajo de investigación se centra en el estudio pedagógico en el campo de la enseñanza de la filosofía, revisando el diseño curricular que implica un análisis sistemático de los contenidos, los objetivos de aprendizaje, los recursos, los estándares de formación, la estructura de seguimiento y evaluación y los recursos utilizados, esto para determinar en el estudio las falencias con respecto a la institución educativa, las necesidades de aprendizaje y las acciones de mejora que se deben realizar.

Bajo esta perspectiva el trabajo utiliza otros tópicos de estudio que fundan el desarrollo investigativo como son:

- **Aprendizaje significativo:** Se busca una revisión de la forma como los estudiantes alcanzarán aprendizajes significativos, es decir, aquellos aprendizajes en los que el estudiante maneja conocimientos además están en capacidad de hacer transferencia a otros espacios y niveles. Este tópico se trabajará debido a

que la investigación busca que con la propuesta de la innovación pedagógica los estudiantes desarrollen aprendizajes significativos, este es uno de los objetivos finales de la acción educativa.

- **Legislación educativa:** Desde la revisión, el análisis y la incorporación de los lineamientos de formación estipulados a nivel general y específicamente para el área de filosofía como son la ley general de educación de 1994 y el cuadernillo 14 de orientaciones para la formación en filosofía del Ministerio de educación Nacional. La norma se utilizará para fortalecer el trabajo de la investigación, implica la conexión con la realidad educativa local, regional y nacional a fin de que el acto educativo que se realiza en la institución de orden empírico esté mediado por la orientación estandarizada para todo el sistema educativo.
- **Educación Inclusiva:** Análisis de los retos y aprendizajes asociados a la inclusión de estudiantes en todos los procesos que se llevarán a cabo en la propuesta de investigación con la propuesta que se tiene de la innovación pedagógica de los Filósofos de la Vida. Este tópico teórico se trabajará para fortalecer la integralidad y la sinergia de la propuesta con la totalidad de los estudiantes, además el justificante de que todo lo que se trabajará estará presto a acomodarse a las condiciones, estilos y condiciones de aprendizaje de cada estudiante.
- **Competencia Crítica:** revisar desde la legislación acciones de formación que favorezcan el desarrollo de la competencia que les permita a los estudiantes desarrollar pensamientos de forma autónoma con base en los criterios y los principios adquiridos con anticipación en el proceso de aprendizaje. Este criterio hace parte de las variables de la investigación, se enfoca desde la norma y se considera necesaria en el proceso de aprendizaje, lo mismo ocurre con las competencias creativa y dialógica.
- **Competencia creativa:** Se revisa desde la normatividad vigente todas y cada una de las acciones que le ayudan al maestro en el proceso de enseñanza para que el estudiante en su proceso de aprendizaje pueda crear nuevas formas de ver la realidad, es la competencia de la novedad, es el desempeño de las perspectivas y el desarrollo propositivo de construcciones nuevas de la realidad.

- **Competencia dialógica:** que le permite al estudiante ingresar en el proceso entablar un diálogo con otros que se asumen en la realidad, es la posibilidad que se crea de utilizar sus propios argumentos, para controvertirlos con los otros y poder construir nuevos conocimientos.
- **Gestión de las emociones:** que implica el trabajo de conocimiento de las emociones, la forma como estas se presentan para motivar el proceso educativo de identificación, comprensión y gestión de las emociones tanto en el proceso de aprendizaje como en las diferentes acciones de la vida cotidiana. Este tópico es de suma importancia, porque la investigación necesitará basarse en una claridad sobre este proceso para poder fundamentar la propuesta de la innovación educativa.
- En importante mencionar que el estudio se fortalece con acciones de trabajo desde el estudio de estrategias pedagógicas en el desarrollo de las competencias dialógica, crítica y creativa en el área de filosofía y el proceso didáctico para la gestión de las emociones, pero no incluye estudios de comparación con otros entornos educativos, es decir, solo se va a centrar en la institución educativa Oreste Sindici, tampoco se centrará en emociones particulares de forma individual, sino que se hará de forma genérica.

1.10. Delimitación Espacial y Temporal.

Todo el proceso de investigación se realizó en la Institución Educativa Oreste Sindici del municipio de Itagüí, en la zona Norte comuna 4 barrio El Carmelo, que cuenta con un promedio de 1950 estudiantes en tres jornadas y que acompaña pedagógicamente todos los niveles de formación desde el preescolar con los grados jardín y transición, la básica primaria, la básica secundaria y la media técnica y académica.

Si se parte de la misión de la institución se condensa la necesidad del objeto de estudio de esta investigación, pues se enfoca en brindar una formación integral e inclusiva, por eso se hace referencia a la educación en gestión emocional, todo desde un enfoque humanista, que se verifica en la selección de modelos de pensamiento, académico y

científica que se comprende en el desarrollo de las competencias crítica, creativa y dialógica, todo para alcanzar una formación integral.

La institución se encuentra en la zona urbana, cercano a los centros de comercio de abarrotes más grande del departamento la Central mayorista de Antioquia y el centro internacional de la moda, lo que motiva a que algunos de los estudiantes y sus familias trabajen tanto en el sector de comercio e industria e incluso algunos de ellos hacen parte del comercio informal. Esta condición de orden económico establece criterios en el orden filosófico en la medida en que se proyectan acciones de vida y modelos de proyección individual, en definitiva las condiciones laborales y económicas de la familia determinan acciones de desarrollo de pensamiento en ideas, propuestas y retos de orden emprendedor en la solución de sus problemas diarios.

Todo el trabajo se realiza con los estudiantes de grado 10 que en total son 4 grupos con un promedio de 40 estudiantes cada uno y de la tercera jornada con los estudiantes de educación para adultos con un promedio de 25 estudiantes por grupo. Este grupo se determinó debido al acceso directo que tiene el investigador y la posibilidad de participar de forma directa en el proceso educativo de ellos.

Todo el proceso de investigación para este trabajo académico se realizó a lo largo del año 2025 con los estudiantes que en este año lectivo ingresaron a la educación media, con ellos se han hecho todas las pruebas experimentales y las acciones de recolección de la información para asegurar un trabajo con datos exactos, reales, permanentes y actualizados, toda esta información primaria servirá para tener unos datos diagnósticos de la calidad de la información.

El proceso sistémico de organización de las etapas de la investigación será en el primer semestre el diagnóstico, en el segundo semestre todo el proceso de diseño de la estrategia, para motivar al siguiente año 2026 la implementación de la propuesta de innovación pedagógica denominada “Filósofos de la Vida”.

Capítulo 2. Fundamentos Teóricos Referenciales.

En el proceso de investigación como está relacionado directamente con el método científico es de suma importancia la teorización de la información, está en primer lugar se debe recolectar, luego de leerla se procede a clasificarla para verificar la pertinencia y la validez, para empezar a desarrollar lo que se denominará como marco teórico, que no resulta ser otra cosa que la de revisar las teorías, los conceptos, los estudios previos y todos los antecedentes que pueden contribuir de forma directa o indirecta en el constructo del estudio, no se trata de una galería de información, sino una relación sistémica y procedimental de acuerdo con el estudio que se está realizando (Hernandez Sampieri et al., 2014).

En esta parte del trabajo se establecerá una plataforma que establece los principales fundamentos teóricos que apoyan el desarrollo investigativo, un estado del arte, un marco teórico, un marco conceptual y un marco normativo y legal. Con estas perspectivas se pretende establecer criterios de organización curricular en el área de filosofía, desde una mirada a los estudios que se han venido realizando en el campo, también otros referidos desde la ciencia, la pedagogía y la neuropsicología que fortalecen el desarrollo de este trabajo educativo.

La lectura de la literatura sobre la formación en filosofía, las competencias propias del área, los modelos de formación y la gestión emocional, sumado a las disposiciones normativas y legales establecen los criterios de calidad en la formación, servirá para ampliar el espectro de lo que se pretende trabajar en este estudio.

2.1. Estado del arte (Marco Histórico y Actual).

Esta herramienta metodológica en investigación le permite al estudio una mirada contextual de la situación temporal del objeto de estudio, se alimenta de reflexiones de orden deductivo de las dimensiones políticas, culturales, pedagógicas, epistemológicas y procedimentales en las que se encuentra el objeto de estudio en la realidad, esto sirve como modelo, como punto de partida, como referente de apoyo o como motivación de

complementación de las necesidades de investigación que de ahí emergen (Guevara, 2016).

Dentro del cometido de este trabajo de investigación está la orientación didáctica y pedagógica de una propuesta innovadora para la enseñanza de la filosofía en la que se integren varios elementos de forma sinérgica, en primer lugar una propuesta metodológica que involucre al estudiante como único protagonista de su proceso de aprendizaje, comenzando por la elección de su modelo de trabajo, también conocido como su filósofo de vida, que deberá acomodarse a sus intereses, en segundo lugar una proyección pedagógica que motive el desarrollo de las competencias críticas, creativa y dialógica y lo más importante que se ocupe del estado de ánimo de los estudiantes propiciando un espacio donde estos puedan identificar, comprender y gestionar las emociones para de esta forma acceder a un proceso de aprendizaje significativo que les ayude por medio de la intervención de la realidad a alcanzar mejores niveles de calidad de vida.

2.1.1. Apartado 1: Aportes desde los orígenes de la formación en filosofía.

Para comenzar este apartado sobre la formación en filosofía en Colombia en especial, porque resulta ser diferente en cada región el proceso, se debe destacar un recurso epistémico y es el auge de la filosofía de Ortega y Gasset como base de ingresar la filosofía en ámbitos educativos latinoamericanos. Para el año de 1940 se inicia el establecimiento de cátedras de filosofía en la Universidad con una tendencia clara a la formación desde la historia de la filosofía, en estos cursos el estudiante de la mano del maestro en categorías y didácticas conductistas debería dar razón de las categorías fundantes de la filosofía y manejar con certeza algunos conceptos, pero lo más destacado es que en ese entonces se debe cuidar que el discurso filosófico no podrá ser detrimento de la fe, por lo que el dogma preserva los principios que se desean conservar (Molano et al., 2006).

Ya en el trasegar de la filosofía en Colombia se contemplan varias circunstancias que no resultaran ajenas al objeto de estudio de esta investigación, en primer lugar algunos filósofos, de hecho más bien pocos, se empezaron a ocupar de hacer una filosofía que

resultara practica para las sociedad académica, resultando en muchas ocasiones inmersos en corrientes ideológicas de orden marxista que llegaron a América como posibles respuestas a los interrogantes de la incertidumbre propia del desasosiego dictatorial, pero además surge en segundo lugar un interés por una autonomía de la filosofía que fundara acciones de pensamiento activo y practico de forma que se diera lugar a una Filosofía Colombiana (Molano et al., 2006).

Resulta necesario en todo este proyecto académico reconocer e identificar que el área de filosofía tal y como surge en el diseño curricular de las instituciones educativas y que es emanado de la ley general de educación de 1994, reconocer que su función básica es en primer lugar el conocimiento de los principales elementos de transformación del pensamiento en la humanidad, luego establecer acciones de pensamiento propio de cada momento histórico y de las situaciones y condiciones particulares, para concluir con el proceso de comprensión de la realidad que se refleja en el mundo en que los estudiantes viven (Figueroa, 2021).

El desarrollo del área de filosofía deberá estar centrado en un proceso de calidad, orientado en criterios claros y asumiendo una condición de transversalización e interdisciplinariedad por ser fundante de los procesos de pensamiento. En este sentido, Figueroa (2021) determina que el área de filosofía se ha ocupado por darle al ser humano criterios de estudio de temas de orden trascendental, desde el origen de la vida con sus condiciones y criterios, además establecer de dónde y cómo surgió el hombre, contemplando en ese recorrido la forma clara de intervención en la realidad. El estudio pretende establecer bajo la aplicación de la innovación pedagógica favorecer en los estudiantes la inmersión en el saber para la comprensión de su propio origen, de sus acciones de trascendencia en la realidad.

De este criterio se orienta la función clara de la que se desea valer la organización curricular de esta propuesta de investigación que sumado a los esfuerzos metodológicos se propone establecer las mejoras en la realidad de los estudiantes, solo cuando un estudiante mediante la interpretación de la realidad podrá estar en capacidad de hacer una inferencia de forma abstracta de las causas, los procesos y las posibles consecuencias a las que se enfrentará a partir de su estilo de vida, de sus decisiones, de

sus esquemas mentales y de sus premisas en las opiniones que se llegarán a convertir en argumentos.

De esta misma propuesta de Figueroa (2021) se desarrollan algunas ideas de orden procesal histórico con referencia a la formación en filosofía, que describe un camino que comienza en la formación en filosofía que le era propia a la iglesia, se trataba de un elemento formativo muy visible en el recurso de enseñanza de los clérigos, la universidad comienza los primeros acercamientos a la formación en filosofía que estudiaban los sacerdotes, esta realidad se ve clara en Colombia con los lineamientos de la Constitución de 1886 que le otorgaba a la iglesia Católica la responsabilidad educativa (Figueroa, 2021).

Toda esta realidad justificaba que se utilizara el método escolástico, donde se estudiaban las fuentes antiguas, siempre de forma magistral y con una aceptación literal de las propuestas de los pensadores, lo que limitó para su momento cualquier tipo de intervenciones de orden crítico por parte de los estudiantes, pues se motivaba a generar una metodología pasiva donde el maestro dictaba los discursos y se asumían con claridad sin ningún tipo de conflicto y sin problemas de generar controversias pues los estudiantes no tendrían razón para controvertir lo aprendido (Figueroa, 2021).

Esta condición tan significativa en la historia de la filosofía funda algunas de las circunstancias utilizadas en el proceso por el que los estudiantes venían desarrollando el proceso de aprendizaje en filosofía, todo basado en la pasividad y la participación en la realidad de la mano de la conducta y la memoria que implicaba argumentos trabajados desde otros autores, en este proceso hay una negación de la actividad y la proposición en la filosofía.

Posteriormente en ese mismo camino histórico la filosofía pasó a servir de apoyo a las demás áreas en las diferentes facultades con el objetivo de propiciar un acercamiento más amplio a la adquisición del conocimiento, pues el estudio filosófico apoya la generación de nuevos procesos de aprendizaje, es decir, se empezó a utilizar filosofía con la generación de acciones de conocimiento en campos de orden más científico como la medicina, la química y las ciencias naturales. Luego el estudio propone la inserción del área de filosofía que venía siendo opcional en las legislaciones de 1903 y como área

obligatoria la ley 115 de 1994 identificando que es necesario que todos los estudiantes en el territorio reciban una formación en el campo de la filosofía. (Figuroa, 2021). Toda esta orientación de los esfuerzos metodológicos que se han dado en el área de filosofía desde sus inicios en especial en el sistema educativo Colombiano ha motivado que se tenga en cuenta todo el proceso de trabajo de muestra de un programa didáctico que motiva la inmersión de nuevas técnicas de trabajo en el aula de clase, que asegure mejores resultados no solo en los desempeños de los estudiantes, sino en el desarrollo de nuevas formas de generar pensamiento que favorezca la calidad de vida de los estudiantes, si el proceso histórico ha demostrado proyecciones de mejora, la inmersión de una propuesta didáctica innovadora permitirá establecer acciones de calidad en el desarrollo de pensamiento de los estudiantes.

La pretensión de este trabajo investigativo es mostrar como desde los métodos de enseñanza de la filosofías tradicional se puede establecer acciones de mejora en métodos, recursos y didácticas que se verifique tanto a nivel de reportes educativos e indicadores de desempeño como en verdaderas acciones de mejora en la calidad de vida de los estudiantes, no se pretende hacer un trabajo de forma propositiva a nivel pedagógico, sino que se genere una mejora en la calidad de vida de todos, tanto del estudiante que aprende como del maestro que enseña, solo de esta forma la filosofía servirá para establecer acciones de mejora en la realidad.

2.1.2. Apartado 2: Sobre la innovación en los procesos de enseñanza de la filosofía.

Existen otros estudios que ameritan ser revisados para establecer esta propuesta investigativa, en este sentido se revisa la línea de trabajo inmersa en su tesis de maestría donde González (2018), establece dos perspectivas para observar en el estudio de la filosofía, pues asume que en primer lugar la filosofía aporta a los demás campos del saber, principios de valor en el sistema de estructuración de su campo de acción y en segundo lugar otorga la posibilidad de establecer acciones de pensamiento libre en las personas, lo que ratifica lo que se viene trabajando en el orden en que la filosofía debe permitir los nuevos discursos, que de forma autónoma evidencia nuevas miradas de parte de los estudiantes de su propia realidad (González , 2018).

Esta propuesta emerge en este proyecto de investigación en la medida en que le otorga nuevas ideas de trabajo en la búsqueda de innovación educativa en la formación de la filosofía al recordar algunos recursos que se viene utilizando en los nuevos areópagos modernos, como es el caso de los cafés filosóficos y todo el auge que se viene dando de la filosofía con niños (González, 2018), también le da importancia a la gamificación en la que se expresan muchas de las ideas de la contemporaneidad y el mundo digital que resulta ser valioso pues no se concibe una innovación en el área que esté lejana a la realidad digital en la que vive el mundo actual (González, 2018).

Esta tendencia propuesta resulta ser útil en la innovación pedagógica que se propone en esta investigación, pues establece criterios de ampliación de los espacios de reflexión más allá de las aulas de clase, la estrategia que se propone establece que hay acciones de trabajo de reflexión de la realidad más allá de la estructura que se tiene en las mallas curriculares tradicionales, también se fortalece demasiado el trabajo con los medios digitales y las redes sociales, en este sentido se espera con la propuesta llevar a los estudiantes a interactuar con otras culturas a través del recurso digital.

No solo resulta importante motivar en el estudio la incorporación de los estudiantes en el mundo digital para establecer relaciones de adquisición de conocimiento con otros agentes desde diferentes lugares y con diferentes medios, sino que es importante que los estudiantes identifiquen la forma adecuada de utilizar las nuevas herramientas en su proceso de aprendizaje, de esta forma la propuesta pedagógica ayudará a los estudiantes en el uso académico de la inteligencia artificial.

En la misma línea y utilizando una pregunta del autor Kant, que insta a si se debe enseñar filosofía o solo filosofar, Currea (2016) propone el ingreso de los trabajos de reflexión filosófica al debate crítico, y que intenta responder su cuestión citando a Savater quien se enfoca en la necesidad de enseñar a filosofar por encima de enseñar filosofía, pues se asumiría que el aprendizaje de la filosofía se limitaría a la necesidad de interpretar las intenciones de los autores en los diferentes textos, dejando corto el interés de indagar la realidad, comprenderla y poder de forma argumentativa crear acciones de mejora (Currea, 2016).

La propuesta de estudio se enfocará en la necesidad de establecer criterios de trabajo pedagógico para hacer una sinergia entre las dos funciones en cuestión, por una parte es

necesario que se enseñe filosofía, es decir, que se haga una referenciación clara de orden cronológico de las acciones de orden filosófico en la historia y por otra parte incentivar el ejercicio de establecer acciones de pensamiento en el que los estudiantes sean los constructores del nuevo conocimiento, es un acto propositivo, donde filosofar deberá ser la esencia de la propuesta pedagógica que se espera trabajar en el aula de clase.

Complementando este trabajo se va a tomar en cuenta la propuesta de los investigadores Romina Analía Gauna y Carlos Tomás Elías que establecen una forma diferente de ver la realidad en los estudios de la filosofía al proponer otras perspectivas de trabajo en el área de filosofía que abre el espectro de pensamiento para el desarrollo de estudios en el campo de la innovación, ellos sostienen que es necesario ver otros horizontes en la formación, pues no solo se puede verificar un esquema curricular orientado a partir de los conocimientos y la trasmisión de contenidos, proponen la ruptura de los límites que interponen las aulas de clase para dar paso a que hayan otros espacios para la reflexión filosófica, no es limitar el ejercicio de pensar, reflexionar y razonar, solo al espacio temporal llamado clase de filosofía, sino que es motivar a que se genere la reflexión en otros espacios de formación (Gauna y Elías, 2024).

Filósofos de la Vida se presenta como una propuesta de orden pedagógico en el campo de la innovación para presentar una globalización del aprendizaje de la filosofía en el aula y en la realidad de los estudiantes, es decir, motiva a los estudiantes de forma empírica a mantener acción de pensamiento constante, a desarrollarse como gestores de conocimientos en los diferentes escenarios que se dan en su realidad, no se trata de solo pensar en el aula sino en todos los espacios, esto les otorgará beneficios en el desarrollo de las competencias dialógica, crítica y creativa.

Su propuesta resulta ser innovadora en la medida en que proponen que el estudio sobre la enseñanza de la filosofía que sería de primera mano el asunto más claro de la inserción de la pedagogía en este proceso debe ser tratado como un problema de estudio filosófico en sí, es decir, se trata de hacer un diálogo directo como lo hacen otros saberes, entre el contenido de aprendizaje y la forma como se debe enseñar (Gauna y Elías, 2024). En este caso la innovación parte de estilizar y moldear el proceso de la enseñanza de la filosofía de tal forma que incluso pueda llegar a ser llegare a ser un modelo de enseñanza para otros espacios de formación.

2.1.3. Apartado 3: sobre las orientaciones de la enseñanza de la filosofía.

En este estado de Arte sobre el problema de investigación, es necesario hacer una revisión de las orientaciones generales que el ministerio de educación nacional dispone para la enseñanza de la filosofía, en este primer apartado a partir de los fundamentos que motivan al proceso de trabajo didáctico por encima de la parte legal que se trabajará en otro apartado dispuesto para esto.

El primer requisito para comprender la orientación formativa es la identificación de las necesidades de formación que para el caso de la filosofía si resultan ser orientadores, es decir, el contexto en que se desenvuelve cada espacio de formación determinará el tipo de ser humano que se desea formar, y con base en este criterio organizar las acciones y recursos que se deben seguir para que la formación sea efectiva (Gaitán et al., 2010). Esta estructuración epistemológica de la antropología filosófica funda una plataforma en la que la propuesta innovadora “Filósofos de la Vida” busca establecer una relación de saber fuerte en la búsqueda de un ser humano integral, capaz de transformar la realidad, con iniciativas para establecer propuestas de cambio a través del desarrollo de pensamiento.

Esta caracterización de la demanda de formación motiva a los maestros a orientar sus pedagogías para alcanzar el cometido, lo que indica que hay metodologías que pueden funcionar en determinados espacios temporales y lugares, quizás no sea lo mismo hacer una clase de formación en filosofía con unos criterios para unos estudiantes de estratos bajos en Colombia y que sean utilizados en modelos educativos escandinavos con intereses, problemáticas y necesidades diferentes por mencionar un ejemplo.

Toda esta realidad es vital en este trabajo de investigación pues desde las orientaciones dadas por el ministerio se identifica que es en la formación en filosofía donde se centra el proceso de formación de un ser humano íntegro, capaz de pensarse a sí mismo y de la misma forma reconocer su realidad para estar dispuesto a transformarla (Gaitán et al., 2010). La propuesta que emana de este estudio busca la interacción a partir de realidades propias con las condiciones particulares, experimentar el saber a partir de lo que se está viviendo con las condiciones reales.

De este apartado donde se le asume a la filosofía la responsabilidad de establecer criterios de formación integral, también es necesario establecer como aporte a este estudio la necesidad de vincular la responsabilidad cognitiva en la formación otorgada en el estudio de las diferentes corrientes e ideologías de los grandes pensadores de la misma forma que la adhesión de otras acciones formativas como el criterio axiológico que hace que el ser humano que se está formando además sea un ser para la política, que esté dispuesto para la transformación social y además en el campo estético que esté dispuesto para la interacción con otros y pueda manifestar lo que es de forma expresiva (Gaitán et al., 2010).

La Transformación social es uno de los objetivos más fuertes que debe tener la propuesta de trabajo en filosofía dispuesto por la innovación pedagógica, se pretende llegar a tener estudiantes que se enfrenten a la realidad, no como los criticones de los problemas, sino como los sujetos que estando involucrados en las problemáticas se concientizan de la realidad de la transformación son participes de las problemáticas y agentes del cambio.

2.1.4. Apartado 4: sobre las competencias propias del área de filosofía.

Es claro que desde las orientaciones para la enseñanza de la filosofía determinadas por el ministerio de educación de Colombia se deben hacer énfasis en tres competencias, la dialógica, la crítica y la creativa, que están orientadas para que los estudiantes identifiquen los principales elementos de la filosofía a partir de la integración en las diferentes corrientes filosóficas, pero a su vez que ellos puedan llevar eso que han aprendido a realizar una reflexión sobre su propia realidad, descartando lo que no les es valiosos y resulta irrelevante para incorporarse en la generación de nuevas perspectivas de trabajo que lo lleven a sentirse con más calidad de vida.

Formar por competencias determina en los maestros y estudiantes un desafío muy amplio que supera el ejercicio tradicional de transmisión de conocimiento, la formación en filosofía propende por hacer un gran énfasis en el desarrollo de acciones dentro del saber específico que imprima acciones en el ser del estudiante de filosofía, se busca la intervención en la humanidad del estudiante, lo que implica que los estudiantes se conviertan en aprendices y que actúen en la construcción de su ser de forma constante,

en la medida en que estudian deberán experimentar el cambio en su vida, gustos, estilos, ritmos e intereses.

Se forma para que el estudiante cada vez se identifique como persona y logre identificar en el otro, criterios de personalidad que les da valor (Cárdenas, 2005), por eso la inclusión de modelos de pensamiento y de acción, en la propuesta pedagógica establece criterios de selección de criterios positivos del modelo en la vida de cada uno de los estudiantes, no como copia de acciones y de identidades porque se elimina el aspecto de genuinidad de la propuesta, lo que se pretende es verificar proyecciones de vida a partir de experiencias reales, que han causado impacto en su ser y que requieren de sus análisis a favor del mejoramiento continuo.

Desde la propuesta de Orientaciones para la formación en filosofía del Ministerio de Educación nacional se determinan algunas acciones de orden pedagógico que ayudan a comprender la competencia, en primer lugar, entender que la competencia trasciende el sentido cognoscitivo para interactuar con la realidad de los estudiantes y está sujeto a la condición cultural en la que emerge el estudio (Gaitán et al., 2010), de la misma forma es necesario comprender los resultados de aprendizaje de la filosofía en condiciones de competencia y no de contenidos, pues la intencionalidad está en la generación de estrategias de acción con lo aprendido, más que acumular saberes (Gaitán et al., 2010) y también la competencia se encuentra articulada y se debe desarrollar mediante la incorporación de estrategias de orden pedagógico, es decir, la competencia se fortalece en el acto educativo.

El estudio se enfoca en las competencias como acciones con sentido en el campo académico que les permite a los estudiantes la interacción efectiva en la realidad, como observadores al analizar lo que ocurre con afectaciones directa e indirectas, como participantes por estar sujetos de la realidad que los circunda y gestores por ser agentes para el cambio, en todo caso la propuesta investigativa lleva las competencias filosóficas a la construcción de realidades de aprendizaje diferentes a partir del acto de filosofar.

En este sentido se ha alcanzado a identificar que la competencia que le permite al estudiante establecer una relación con el mundo de la filosofía solo debe expresarse en las condiciones de que se pueda evidenciar por parte del maestro, es decir, no se puede decir que se sabe filosofía sino se acompaña de evidencias, rasgos y a hallazgos de

acción filosófica, por lo que se debe llegar a que el estudiante se sume a la relación de saber, empezando por identificar el ¿Qué?, esta es la parte teórica, el ¿Cómo? donde se identifica el proceso y la forma como se ha gestado el saber, el ¿Por qué? que establece una realidad desde las causas que propiciaron el conocimiento y el ¿Para qué? que le implica al estudiante la capacidad de comprender la aplicabilidad que se puede tener con lo que se ha aprendido, es el espacio de la funcionalidad del saber (Gaitán et al., 2010). La propuesta pedagógica sujeto y objeto de esta investigación identifica los criterios del ministerio de Educación Nacional sumado a las tendencias de formación global, para poder hacer un ejercicio que sea pertinente, efectivo y que establezca mejoramiento continuo en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. La intención de la propuesta se basa en un cambio en la forma de enseñar que implicaría un cambio radical en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

2.2. Marco Teórico.

En un estudio de formación posterior la determinación del problema es necesario establecer una plataforma de orden teórico que apoye el recurso metodológico, que establezca bases científicas y teóricas del estudio y que motive la comprensión fenomenológica de la problemática de estudio (Hernandez Sampieri et al., 2014). Todo el proceso de la construcción del marco teórico atraviesa momentos tensos pues pretende incorporar de forma efectiva las creencias, posturas, posiciones y supuestos del investigador con las teorías y posturas de otros que ya han intervenido el problema de estudio u otros similares a fin de la construcción del conocimiento (Daros, 2002)

En este proceso se hará el trabajo de orientar los principales sistemas teóricos, las tendencias de pensamiento y las líneas conceptuales que se desarrollan para establecer el trabajo de investigación doctoral.

2.2.1. La enseñanza de la filosofía.

En este apartado se podrá encontrar un panorama de las principales implicaciones de orden pedagógico que se trabajan en el proceso de enseñanza de parte de los maestros

que se direcciona al proceso de aprendizaje en los estudiantes, todo en relación con la enseñanza particular del área de filosofía. En este apartado se pretenden establecer criterios de formación del contexto orientados por la legislación pertinente a fin de crear las condiciones perfectas para el desarrollo de la propuesta innovadora en filosofía a la que se espera llegar en este estudio, esto motiva que de forma metodológica se haga intervención con herramientas de recolección de información como la entrevista a maestros sobre perspectivas, posiciones, cuestionamientos y propuestas en el campo de la formación.

2.2.1.1. Enseñanza de la filosofía como proceso pedagógico.

Entre estas dos acciones se establece una relación que implica cierto grado de reciprocidad, la enseñanza se da como un acto de orden filosófico y es necesario filosofar el acto de enseñar. En este sentido han surgido varias ideas y posiciones que llevan a la comprensión del cometido del sentido que tiene la enseñanza de la filosofía. Para comenzar hay una corriente que se enfoca en pensar que no es posible el acto de enseñar filosofía, este argumento se funda en que, si se considera el concepto de filosofía como el amor que se siente por la sabiduría como tal, muchos se atreven a pensar que no es posible enseñar a amar, quizás solo resultaría posible que alguien ame y por ejemplo se irradie el gusto por el pensamiento en el otro (Correa Lozano, 2012).

Incluso partiendo de esta relación lógica de imposibilidad, es necesario mencionar que entre la educación y la filosofía ha existido siempre una relación interesante, el acto educativo ha sido, es y deberá seguir siendo siempre un momento de reflexión, la enseñanza desde su planeación hasta el seguimiento de resultados deberá ser de parte del maestro un momento para la reflexión (Correa Lozano, 2012).

Sin embargo, en sentido contrario a esa imposibilidad que se plantea, el cometido está en la formulación de la posibilidad de la enseñanza de la filosofía en la que se enmarca un recorrido de herramientas y estrategias que le son propias al maestro desde su proceso de enseñanza para ayudarle a los estudiantes a aprender a pensar y a reflexionar. Es correspondiente a la escuela en el área de filosofía la formación para la expresión de hallazgos a partir del encuentro fenomenológico del estudiante con la realidad es en este

proceso donde el estudiante podrá interactuar con el asombro, la imaginación, pero no podrá descartar otras realidades como la incertidumbre del ser y las posibilidades de acción frente a la realidad.

En este sentido la propuesta de Filósofos de la vida establecerá estrategias que le otorga la pedagogía para poder encontrar acciones de trabajo a fin de que los estudiantes se sientan los sujetos y los actores del aprendizaje, la propuesta además lleva a los estudiantes a identificarse como los que están en el medio, los partícipes y los responsables de los cambios en la realidad circundante en que se desarrolla el acto educativo en la actualidad.

Uno de los aportes más grande que tiene la filosofía como área de formación en los procesos educativos es que se encarga de establecer todos los criterios, elementos y medios para la formación y el reconocimiento de la persona, es en la clase de filosofía incluso desde los ideales clásicos donde se crea el ser para la vida, el ser político, el capaz de transformar el mundo denominado persona (Correa Lozano, 2012), razón porque la antropología filosófica juega un papel tan importante en la propuesta pedagógica, donde el estudiante se asume como humano que transforma la realidad.

Dentro de todos esos criterios de enseñanza de la filosofía resulta incluso justo señalar que este proceso educativo sobrepasa la pretensión de incluir esta área en el escenario de áreas que componen el currículo y ser intervenida con los mismos criterios, porque sería reducir el conocimiento filosófico a la instrucción y transmisión de saberes. Es imperativo identificar que la enseñanza de la filosofía favorece el trabajo en técnicas y medios mediante los cuales el estudiante podrá acceder al conocimiento (Gauna y Elías, 2024).

La enseñanza de la filosofía como las demás áreas del saber deberá estar sujeta a cambios constantes en el contexto, en los intereses de formación y en las condiciones de estudio de cada espacio cultural, pero también en los intereses de formación, hoy por ejemplo, es apremiante una enseñanza de la filosofía que abogue por el reconocimiento plena de la dignidad de la persona, una extensión reflexiva hacia la afectación del hombre a la naturaleza, por las cuestiones de orden bioético y por los criterios de libertad y diferencia a favor de nuevas posiciones de ser del hombre en el mundo (Morales, 2016).

La enseñanza de la filosofía para el siglo XXI después de haber caminado por diferentes perspectivas que le son propias de la época en la que se desarrolla el pensamiento, por ejemplo, en su momento funcionó muy bien el discurso retórico de los postulados de los grandes pensadores en una formación de orden escolástica, hoy se plantean realidades diversas, en primer lugar, se forma para un contexto real, no hay supuesto ni ideales, en la clase de filosofía el estudiante deberá enfrentarse a situaciones que le sean cercanas y cotidianas, el problema debe ser real y solo de esta forma se podrá establecer un diálogo entre el estudiante la realidad (Gaitán et al., 2010).

Al problema, como posibilidad de conocimiento se llega por medio de la pregunta, y no podrá hallar comprensión de la realidad el estudiante que no se relacione en la realidad a través de cuestionamiento de validez y de criterio, de ahí que se funda con claridad la competencia crítica en ellos, el estudiante deberá estar presto en todo momento para acceder al conocimiento haciéndose preguntas o replicando preguntas que otros ya hicieron y quizás presentan otras variables (Gaitán et al., 2010).

Para una verdadera integración curricular de elementos importantes en la enseñanza de la filosofía es de suma importancia destacar que la pregunta surge en el estudiante para demostrarle la necesidad de conocimiento y de saber, tanto el estudiante como el maestro deberán ser amos de la pregunta y deberán estar al margen de poder generar como base de su reflexión la pregunta por el origen, las causas, las implicaciones, las relaciones y las posibilidades del ser en la realidad (Gaitán et al., 2010).

La propuesta de esta estudio se acomoda a esta propuesta en la medida en que lucha por la identificación de seres dignos de sus ser, que se esfuercen por pensar, por establecer criterios de reflexión de los pensamientos de otros y que genere novedades en sus nuevos conocimientos, que asuma los problemas sociales de forma directa y que se sume al ideal de solución con propuestas integradoras, con nuevas visiones y que establezca una propuesta de cambio a través del desarrollo continuo de las competencias crítica, creativa y dialógica.

2.2.1.2. Didáctica de la filosofía.

Entender la didáctica como el mecanismo que le permite al maestro abrir camino en el saber para establecer posibilidades implica la acción dinámica de este para entender que el conocimiento es cambiante y que en una didáctica de la filosofía se pretende no solo la comprensión por el aprendizaje de la realidad, sino instar a los estudiantes a generar un gusto por la sabiduría (Aguilar, 2019).

La pretensión metodológica de establecer la enseñanza de la filosofía que implica de suyo la existencia de una didáctica de la filosofía entra en un campo reflexivo dentro del saber pedagógico gracias a las implicaciones producidas por algunos que sostienen en la necesidad de establecer discursos dogmáticos en la enseñanza de la filosofía que resultarán con un control del saber más estable y por otro lado la necesidad entonces que también es el cometido de este trabajo, la inserción de los estudiantes en la realidad por medio de las preguntas, es necesario utilizar una didáctica de la reflexión, la duda, el análisis y la exploración por encima de la sumisión al saber (Gómez, 2003).

En la construcción de un plan metodológico que abra el camino para la enseñanza de la filosofía Gómez (2003, pág. 20) establece una acción propia del campo de trabajo en el área de filosofía:

“La enseñanza de la filosofía debe promover un cierto inconformismo, una cierta incomodidad con el pensamiento común ya que el mundo que nos pone ante los ojos una filosofía no se corresponde con el mundo de nuestra apariencia cotidiana, pero puede hacerla luminosa en algunos aspectos que nos resultan opacos.”

La clase de filosofía debe estar preparada como elemento didáctico pero tomando como base que el guion que el maestro desea en su esquema de planeación curricular no debe ser riguroso, debe estar presto al cambio constante de estructura, en cada clase pueden surgir preguntas que motiven el cambio de pensamiento, la clase permite que se desconozca en su desenlace, se sabe el inicio, pero se desconoce el resultado final, pues la clase estará presta al cambio contante de interpretaciones, posibilidades y postulado, la realidad se hace cambiante y esa precisamente es la dinámica que motiva una didáctica de la enseñanza de la filosofía (Gómez, 2003).

Por esta razón en el marco metodológico se utilizarán estrategias de inmersión en el aula de clase que permita determinar criterios de trabajo en el aula de clase que sirvan para

incorporación de didácticas de trabajo en el área de filosofía en el aula de clase, que surjan de una realidad particular y que tenga el sentido completo en la incorporación en nuevos procesos de orden pedagógico tanto en la institución como en otros espacios de formación.

Dentro de ese proceso didáctico es necesario tener como punto de partida la lectura incluso literal de primera mano de los textos de los grandes clásicos de la filosofía, la lectura literal les permitirá observar situaciones y postulados, quizás al inicio no los entiendan del todo bien, pero les dará a los estudiantes una idea que se fortalece en la lectura de orden inferencial y crítico que le debe seguir, no se trata de seguir solo a los clásicos, sino de establecer un patrón de pensamiento de otros que se atrevieron a cambiar la realidad y que motivan a los estudiantes a ser ellos los nuevos transformadores del pensamiento (Gómez, 2003). Estudiar los clásicos les otorga a los estudiantes lineamientos de principios y bases para fundamentar sus trabajos en el orden filosófico y a construir argumentos de valor.

Se establece un gran puente entre la comprensión de la lectura por parte de los estudiantes y la elaboración de argumentos propios que los motive al cambio, y es ahí donde empieza el principal papel del maestro de filosofía, el inspirador del gusto por el aprendizaje, en sus clases no se da importancia a la instrucción, sino a la exploración de posibilidades, al interés por el aprendizaje y a la necesidad de que el estudiante se abra paso en el mundo del saber. El maestro no podrá, utilizando una metáfora, cortar las alas a los estudiantes, deberá enseñarles y motivarlos a volar (Gómez, 2003). Esta propuesta innovadora propone un maestro que maneja el saber, pero que está dispuesto a la creación de nuevas posibilidades en el ser de los estudiantes.

Esta perspectiva de trabajo desde la acción de inspirar en los estudiantes la generación de nuevos conocimientos, pueden generar miles de rutas y estrategias didácticas, casi que una diferente para el caso de cada maestro de filosofía, pero se pueden mencionar algunos recursos de orden didáctico que ayudan en el desarrollo del objetivo de formación. En primer lugar, es de suma importancia no dejar de lado por caer siempre en ideas únicas de innovación en desaparecer la clase de orden magistral, es necesario que el maestro que como se mencionó es un puente de conexión, exponga el contenido,

muestre las posibilidades, el contexto, las perspectivas del momento histórico en que se gestó cada una de las situaciones de pensamiento (Gómez, 2003).

En la propuesta de Filósofos de la Vida el maestro es el incitador a la discusión, el experto en la elaboración de preguntas para motivar el diálogo y la constatación de saberes, pero lo más destacado el maestro deberá ser desde este estudio quien se integre en el mundo del pensamiento como sujeto activo que está participando en el cambio, asumirse además como un filósofo de la vida.

La clase magistral, la exposición retórica del maestro no debe desaparecer, máxime porque el maestro es el inspirador de saberes, los nuevos conocimientos nacerán en una plataforma clara, porque de lo contrario se podría caer en el juicio, la opinión y el argumento falto de valor. A esto se le suma la necesidad de incluirle al discurso magisterial la pregunta, que desde la propuesta mayéutica motive a los estudiantes a encontrar el conocimiento, el método de Sócrates les permitirá develar el saber, luego se pasa a la lectura de textos para hacer el análisis.

El camino se va visibilizando, el maestro les presenta a los estudiantes, el autor o la corriente, les hace preguntas para que identifiquen el conocimiento y los acompaña en la lectura para asegurar la comprensión, solo ahí se podrá hablar de competencias (Gómez, 2003). Es importante la forma como la propuesta de Filósofos de la Vida propone dar un paso muy fuerte en este sentido y es que después de alcanzar el conocimiento en la clase por medio del proceso anteriormente mencionado, se abren preguntas desde la realidad, trayendo a la clase los problemas reales que les afectan y construyendo a partir de supuestos reales y ciertos.

2.2.1.3. La filosofía como generadora de pensamiento.

Uno de los grandes cuestionamientos que se presenta en la actualidad sobre la función de la filosofía, radica en la efectividad del desarrollo de pensamiento que se puede producir en los estudiantes en especial cuando la actualidad presenta un paradigma de trabajo académico en la que con la ayuda de la virtualidad de la información incrementó de manera excesiva la posibilidad de conocimiento. En este sentido será la filosofía la

encargada de darle a los estudiantes las herramientas necesarias de la realidad (Eyzaguirre, 2018).

Precisamente la propuesta de innovación de este trabajo deberá conciliar el uso de la herramienta digital que llegó a ellos con el gran auge de la inteligencia artificial con el desarrollo del pensamiento a fin de alcanzar calidad en el aprendizaje y validación en los desempeños de los estudiantes en las diferentes competencias.

Teniendo claro que la filosofía le permite al estudiante tener criterios de selección de la información, a fin de que con la que él escoja pueda construir argumentos de valor en su trabajo filosófico, se asume entonces que es la filosofía la que le otorga a los estudiantes la preparación necesaria para establecer criterios de criticidad, de ver el mundo no como espectadores sino como actores de cambio y generadores de posibilidades. El argumento como acto realizado al menos con otra persona le permite al estudiante construir acciones positivas de interacción con la realidad (Eyzaguirre, 2018). La innovación pedagógica producto de este estudio se propone establecer acciones desde la competencia dialógica para incentivar en los estudiantes el diálogo constante en un sistema de aprendizaje cooperativo y colectivo.

La principal función de la filosofía como herramienta pedagógica, busca hacer énfasis en que en la clase se deben realizar ejercicios que lleven a que el estudiante sea un constructor de argumentos, función que se determina en la medida en que utilice criterios básicos que le apoyen sus ideas que concluirán con juicios de valor con sentido que fortalezcan sus posturas sobre la realidad. Todo este argumento cobra valor en la medida en que después de este proceso de argumentación y emisión de juicios el estudiante estará en capacidad de defender sus principios, posturas y posiciones frente a la realidad (Casierra y Aguilar, 2022).

Se asume entonces que la filosofía como herramienta pedagógica cumple con las siguientes acciones fundamentales a saber, otorgarle a los estudiantes y maestros las herramientas para necesarias para la selección de la información en el cúmulo que se encuentra en el espacio circundante en especial en las plataformas digitales, favorecer la clasificación pertinente de los criterios de veracidad de la información recibida y obtenida y generar en el estudiante posibilidades diferentes de entender la realidad,

además, plantear posibles principios y posturas para establecer acciones de transformación en busca de la calidad de vida (Casierra y Aguilar, 2022). Como tal, la innovación pedagógica en el área de filosofía denominada Filósofos de la Vida, espera ser un herramienta de gestión didáctica para el desarrollo de las competencias de los estudiantes, pues parte de sus realidades, para establecer un estudio filosófico que parta del dato de orden teórico para partir al dato propositivo, el estudiantes llegará a la clase a verificar su realidad y construir nuevos discursos apoyado en los modelos de pensamiento que cada estudiante escoja para el trabajo. Finalmente, en este campo es necesario mencionar que el proceso de gestión emocional que emana de la propuesta deberá darse en un campo de formación, de didáctica y de planeación escolar constante.

2.2.1.4. Filosofía para Niños.

Este proceso de orientación pedagógica surge como respuesta a múltiples intereses de maestros y grupos académicos que motivaran un trabajo de orden filosófico que instaurara acciones de fortalecimiento del discurso en la construcción de acciones de pensamiento de los estudiantes. En 1970 como respuesta a las necesidades que han llevado a buscar métodos de enseñanza de la filosofía, llevó al filósofo de la educación Mathew Lipman a proponer el programa de filosofía para niños que resulta ser motivante y que finalmente se ha venido utilizando en diferentes países en el mundo (Tébar, 2005).

Es claro que no se alcanzarán a construir en el aula de clase pensadores al nivel de los grandes filósofos con facilidad, pero sí podrán establecer pensamientos estructurados en ellos, haciendo que sus opiniones y sus argumentos sean rigurosos, que tengan bases y principios y que de ninguna forma ellos se sientan impedidos de transformar la realidad. Esto se logra desde el programa de filosofía para niños donde se hace énfasis en que los estudiantes trabajen sobre el acto de la escucha, escucharse ellos mismos y escuchar con respeto a los demás, así se está asegurando que el estudiante ingrese con fuerza en los criterios de la democratización de la realidad. El niño podrá participar de la vida política

en la medida en que esté preparado desde la escuela en acciones de orden filosófico (Tébar, 2005).

Dentro de la dinámica de filosofía para niños, se trabaja una experiencia en la que se realiza la lectura de apartes de una obra literaria por parte del maestro en voz alta, esto para cómo se mencionó, intensificar en los estudiantes el ejercicio de la escucha, el énfasis recae sobre personajes particulares y específicos en la obra, para revisar posteriormente por medio de preguntas las acciones de este y poder conseguir modelos de vida en los estudiantes que les ayude a comprender la realidad (Harada, 2012).

Filosofar desde el proceso del programa de filosofía para niños planteado por Lipman, establece desde la dinámica infantil la creación de nuevos paradigmas de pensamiento, de seguro no van a cambiar en su totalidad la realidad, pero serán constructores de posibilidades de pensamiento. El uso de la lúdica y el juego le otorgará a la reflexión criterios de belleza, justicia, bondad, pero sin duda lo más importante es que le ayudará a los estudiantes a encontrar la verdad (Mejía, 2011).

Dentro de la propuesta de filosofía para niños, se establece el criterio de que los estudiantes en el aula de clase, se relacionen con la lectura de textos literarios que sean de su gusto, que han sido leídos por sus maestros, así se intensificará la escucha, se fortalecerá la selección de criterios de valor sobre los modelos de vida de los personajes de la historia y empezar a crear acciones de reflexión fuerte, asumiendo el alcance más grande de la propuesta y es que los niños y las niñas alcancen el nivel de pensar por sí mismos, ya sin la dirección de otros, en este caso los adultos para empezar a generar sus propios pensamientos (Mejía, 2011).

En la formación de filosofía hay algunos riesgos que se han mencionado con anticipación como es el caso de la cantidad de información emanada del desarrollo tecnológico y las metodologías tradicionales y represivas dadas por maestros que no han sido formados para el cometido de formación o que no se han involucrado en la experiencia de innovación educativa, sin embargo, el programa de filosofía para niños muestra otras posibilidades de apertura donde se le otorga al aula de clase con el acto educativo el grado de protección del saber, en el aula de clase con el programa se les otorga a los estudiantes seguridad para pensar y transformar la realidad (Mejía, 2011).

El programa de filosofía para niños encaja perfectamente en las orientaciones que trae la propuesta de los filósofos de la Vida, en primer lugar por la generación de empatía de los estudiantes por la acción de pensar y construir nuevas posibilidades a través del pensamiento, segundo por utilizar la lectura de textos como base de la generación del conocimiento pues se funda el pensamiento de los estudiantes en bases sólidas, en tercer lugar, el estudiante podrá participar en la interacción por medio de la pregunta, de la cuestión de la realidad, todo por medio de las orientaciones del maestro.

2.2.1.5. Filosofía para la vida.

A través de la historia de la filosofía se ha recalcado la necesidad imperante de asumir el discurso filosófico con rigor, el argumento y postulado de la experiencia de los autores ha sido asumido desde las posibilidades, se ha otorgado un respeto claro por la realidad del discurso. Esta situación les impide a los estudiantes de cierto modo salir de la estructura que se ha fundado en el pensamiento, por lo que la filosofía para la vida apuesta por entender las relaciones desde el pensamiento, para establecer la transformación del conocimiento (Hadot , 2009). Se busca utilizar el dato de los filósofos como base y punto de partida para la generación de nuevas posturas y posibilidades de pensamiento.

La experiencia interna determinada en el acto reflexivo lleva a que el estudiante de la mano del maestro logre hacer el paso de la teoría a la práctica, hacer la trascendencia de los postulados que se comprenden de forma abstracta a la realidad, es decir, se hace una sinergia entre la aprendido con lo que se da en la realidad en estado de praxis, la filosofía debe estar proyectada desde la vida y para la vida, es desde, porque solo se hace filosofía en cuestiones del ser humano que es el ser por excelencia de la razón y para, porque insta a generar acciones que fortalezcan las condiciones de vida de las personas (Hadot, 2009).

En el mismo sentido se entiende que la filosofía apoya los procesos de humanidad de las personas y le otorgan acciones para tener en su vida actos con sentido de valor, por esta razón como se comprendía en la antigüedad, la filosofía deberá convertirse en un estilo de vida, deberá despertar acciones de calidad de relaciones que implican una forma de

vivir, se ha visualizado en la filosofía helenística en casos como los cínicos, los epicúreos o los estoicos, que utilizaron la reflexión para ver su realidad con otros ojos y que moldearon sus hábitos, gustos, costumbres e intereses a favor de tener mejor calidad de vida (Hadot, 2009).

Es verificable en esta postura de la filosofía la relación más alta en la que la propuesta innovadora de los filósofos de la Vida establecerá una ruta de trabajo en la escuela, en la que el estudiante sea el protagonista del aprendizaje, que sea el que se encarga de acceder al conocimiento que ha llegado de los filósofos y las diferentes corrientes y con la ayuda del maestro le encuentre una aplicación en su vida diaria, en su realidad, que sea el que impulse el cambio, y que el resultado del aprendizaje sea verificable en la realidad.

La Filosofía es y deberá ser para la vida y ese es el cometido del proyecto, esa es la razón de ser de la propuesta innovadora, alcanzar el objetivo de llevar el tratado de orden filosófico a la lectura constante de la realidad, para establecer el cambio de paradigmas necesarios que impulsen desarrollos y estilos de vida con significado y calidad. Esto requiere de algunas acciones de orden didáctico que motiven el estudiante a tomar el conocimiento emanado de la estructura de las corrientes y postulados filosóficos como la base sobre la que él va a construir sus nuevas posturas, que no se trata de que sean diferentes solo como contraposición de discursos, sino que sean acciones dialógicas de estructuración de acciones de mejora en la búsqueda de calidad de vida.

2.2.2. Contexto educativo en filosofía.

Con respecto a esta variable del estudio es importante revisar las principales características que influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje del área de filosofía en la actualidad, tanto en el campo universitario como en los procesos que a diario se sortean en la educación básica dentro del contexto educativo colombiano para permitir establecer relaciones de sentido en la aplicación de esta innovación educativa. Por esta razón en la medida en que se van desarrollando los apartados de esta parte del marco teórico, se establecerá una relación constante entre la innovación pedagógica que

se pretende y la realidad de la filosofía en la actualidad, todo en sentido de similitudes, diferencias y aportes de la propuesta al desarrollo actual de la situación de estudio.

2.2.2.1. Modelos formativos en filosofía a nivel universitario.

La filosofía es una entidad de formación milenaria que se ha construido con la ayuda de los hombres que han estructurado el pensamiento por medio de sistemas generados en diferentes épocas y que se ha transferido como conocimiento hasta la actualidad, esta razón epistemológica fundamenta el núcleo principal de los estudios de filosofía en especial para la vida universitaria cuando se asume esta como centro de estudios a nivel de pregrado o cuando la filosofía sirve como complemento en la estructura curricular de alguna ciencia.

Para el caso colombiano la educación se consolidó en el transcurso del siglo XIX con algunos recursos formativos en especial para la educación primaria, pero fue con la constitución política de 1886 cuando se asume criterios de formación en el área de filosofía, pero de forma muy clara para la vida universitaria, en especial en las facultades con la base de las humanidades; toda esta formación estaba a cargo de los sacerdotes con criterios estrictos en especial de orden moral y solo se relegaba la formación a algunos laicos que debían estructurar sus currículos a los criterios morales de la iglesia (Figueroa, 2021). En suma, se estructuró una formación en filosofía esencialmente para el servicio de la iglesia, se estudia para el servicio del culto, de la predicación y de la instrucción clerical.

Estos primeros trabajos de estructuración curricular de filosofía en la universidad estaban a cargo de la iglesia católica que ocupó una función pública de control del acto educativo en la mayoría de los estamentos destinados a la formación de las personas, pero en especial era destacado que la función más grande la formación en filosofía se ocupada del estudio de los futuros sacerdotes que se instruían mediante el método escolástico de la estructura moral y dogmática fundada para el ejercicio ministerial (Figueroa, 2021). Esto demuestra un acceso limitado del común de la población en asuntos de orden filosófico, lo que limita además la posibilidad de encontrar en esa época varias posibilidades didácticas para el aprendizaje, es más solo se contaba con la

estructura dogmática de repetición de cuestiones aprendidas y no vividas ni experimentadas.

Todo este proceso de formación instó por la ubicación referencial de contenidos a trabajar orientados en la filosofía antigua, con lecturas de autores como Platón y Aristóteles que llegaban a los estudiantes mediante el acercamiento a sus textos filosóficos y la exposición de orden magistral de la mano de los maestros que en su gran mayoría eran sacerdotes y que le daban una impronta eclesial a todas las disertaciones y reflexiones que se veían en el estudio trabajado (Soto, 1991).

La formación en filosofía en la universidad en los más antiguos esquemas del mundo trascendía de ser un cúmulo de saberes sistémicos que debiera saber un aprendiz para ser utilizada la clase de filosofía como la que aporta principios de lógica, física, metafísica y ética a fin de que fuera la servidora para los demás conocimientos que se debían trabajar en cada uno de los campos del saber (Castro y Restrepo, 2008). Ya se está ocupando una nueva forma de ver la filosofía que trasciende de ser la servidora de la formación eclesial para contribuir en otros campos del saber en la ciencia.

Dentro de esas metodologías utilizadas en la formación universitaria se identifica una necesidad de lectura de grandes pensadores siempre desde perspectivas meramente históricas que impulsaban la preparación de los estudiantes para la resolución de diferentes pruebas y test de suficiencia de saberes, pero claramente se distinguía una exclusión de la posibilidad de establecer discursos propios de parte de los estudiantes donde se visualizara un pensamiento complejo y estructurado (Berrío, 2023).

La función de la vida en la universidad desde su ser de formación es la generación de seres humanos capaces de establecer oficios propios en cada saber que les asegure a final de cuentas una instrucción que determine la realidad en su vida, en general las personas se hacen profesionales en la universidad, por lo que el aprendizaje de la filosofía estará enfocado no solo en la acción de pensar, sino que los estudiantes puedan establecer una ocupación a partir del desarrollo de pensamiento (Franck, 2008). Bajo esta perspectiva se estudia para desempeñar una profesión que otorgue un beneficio económico y que ayude a la sociedad y no por el mero arte de pensar como transformación de la realidad.

Viéndolo de este modo, la filosofía en la Universidad en la actualidad estará enfocada en el desarrollo de competencias en los estudiantes para establecer una trascendencia de la teoría ya existente a nivel académico a la generación de nuevos conocimientos, esto gracias a la implementación de nuevos métodos de estudio desde la investigación y le gestión de aprendizaje, por medio de la implementación de foros, congresos, locuciones entre otros. Bajo esta circunstancia la universidad y en especial desde las facultades de educación y de filosofía se establecen criterios de formación que permitan que los estudiantes con el saber que encuentran en la academia construyan nuevas perspectivas del saber y se asuman participes del campo del saber.

La investigación en la universidad se muestra como el método más amplio y coherente para establecer una sinergia de la información a fin de la producción de nuevos conocimientos en especial cuando los saberes se integran en el grado de complejidad que implica el pensamiento filosófico. Lo complejo de la investigación converge en la necesidad de establecer respuestas a las preguntas problemáticas de la realidad en que circundan los propios estudiantes.

La propuesta de este estudio estará enfocada en determinar acciones de orden pedagógico para que la enseñanza en el aula sea efectiva y que los aprendizajes sean significativos y contribuirá a la formación universitaria en la medida en que permita la apertura del espectro de pensamiento más allá de lo tradicional, además que le favorezca a los futuros maestros y filósofos un panorama diferentes de acción, donde hayan recursos para la generación de pensamiento y para la estructuración de nuevas y mejores acciones en el campo. La propuesta implica un cambio en el perfil del maestro y una adecuación de orden curricular a fin de conseguir mejores resultados en la implementación.

2.2.2.2. Modelos formativos en filosofía en educación básica y media en Colombia.

La educación en Colombia está regida por la ley 115 de educación de 1994, y enmarca dentro de los fines de la educación la intención de que los estudiantes reciban desde las instituciones educativas una formación integral que los lleve a establecer una sinergia entre el conocimiento, la acción del saber y la estética como expresión física (Gaitán et

al., 2010). Esta integralidad se verifica en la relación curricular donde se da importancia a contenidos temáticos, las acciones didácticas para construir con el conocimiento y la relación de impronta en el ser desde lo que se aprende, asumir lo que en muchos colegios se denomina la dimensión del saber, el hacer y el ser (Gaitán et al., 2010). La escuela se ocupará de establecer criterios para el desarrollo del pensamiento crítico por medio del cual los estudiantes estarán en capacidad de establecer su propio pensamiento, todas las actividades que se desarrollen en el contexto educativo estarán orientados a generar en los estudiantes las posibilidades de que sean ellos los que construyan sus propios pensamientos, asumiendo que esto se logra después de revisar los postulados de los grandes pensadores de la historia de la humanidad, es decir, posterior a hacer una lectura de la historia de la filosofía (Gaitán et al., 2010). Solo después de leer al autor, se podrá comprender su inferencia en la realidad.

Otra de las acciones propias de la educación básica con respecto de la formación en filosofía es el trabajo intenso en el fomento de los canales de comunicación, los estudiantes deberán desarrollar la capacidad de interactuar con los otros, de hacerse entender, de intercambiar sus saberes, opiniones y posturas frente a la realidad. Este intercambio dialógico se desarrolla en la escuela desde las diferentes áreas, pero se debe perfeccionar en el área de filosofía (Gaitán et al., 2010). Esta es la condición fundante de lo que posteriormente se identificará como la competencia dialógica en filosofía cuando los estudiantes comunican a otros lo que van aprendiendo y construyendo en la clase de filosofía.

De la misma forma los estudiantes deberán desarrollar su creatividad, que no consiste solo en que ellos hagan cosas nuevas y que utilicen las técnicas y recursos didácticos modernos, sino que establezcan otras formas y posibilidades de verse en el mundo, de relacionarse con los otros y de interactuar con diferentes perspectivas para el trabajo académico (Gaitán et al., 2010). La clase de filosofía le permitirá al estudiante encontrar todos los enfoques posibles de ver el mundo, se abren posibilidades de lectura de la realidad, lo que implica entonces que se establezcan posibilidades de comprender y de intervenir la realidad.

La formación filosófica se verifica en acciones a partir de la verdad, no se concibe un espacio educativo en filosofía que no tenga como base la búsqueda de la certeza por

parte de los estudiantes, a esto se suma el interés por establecer criterios de justicia, en especial por unos estudiantes que han sido víctimas de la violencia, otros que sortean en sus vidas, violencia, conflictos, maltratos y hasta abusos, la filosofía deberá ser la herramienta que les ayude a comprender las dinámicas de la vida. A la búsqueda de la certeza y la justicia se suma el interés de los estudiantes y por ende el cometido de la formación a establecer criterios de belleza a través de la estética (Gaitán et al., 2010). “Filósofos de la Vida” podrá permitirle a los estudiantes hacer la lectura de su realidad, establecer criterios de valoración y de fortalecimiento de acciones que impulsen un cambio en sus realidades, ellos podrán tener criterios claros de valoración, se trata de que ellos puedan comprender la razón de sus posibilidades y de su realidad y de esta forma motivar el cambio, es dar un paso entre la aceptación, la lástima y la conformidad con lo que son y lo que viven, además de las condiciones particulares en las que se les presentan las dificultades hacia una perspectiva de superación, de resiliencia, de progreso autónomo que motive a que se conviertan en protagonistas del aprendizaje significativo en sus vidas.

2.2.3. Innovación pedagógica.

Todas las implicaciones procedimentales y metodológicas que llevan a la educación a ver nuevas formas de concebir el acto educativo se convierten en las innovaciones que necesita y evidencia el cambio en el acto educativo (Macanchí et al., 2020), no es posible ver el proceso educativo de la actualidad con los recursos anteriores, el mundo ha cambiado y las generaciones igual por eso la innovación no resulta ser un agregado a la educación, sino una necesidad emergente y el cambio deberá darse por la participación de todos los sujetos que hacen parte del acto educativo, maestros, estudiantes, directivos, familias y sociedad en general deberán estar conscientes de la necesidad del cambio para motivar su trabajo colectivo en la transformación. En este sentido se trabajarán algunos apartados que ayudan a la comprensión de la incorporación de la propuesta de este estudio en la categoría de innovación educativa.

2.2.3.1. Estrategias pedagógicas innovadoras.

Pensar en una estrategia innovadora para la educación, implica de primera forma visibilizar al estudiante como el protagonista del acto educativo, en la antigüedad los maestros tenían un poder sobre el saber, la disposición del acto educativo estaría regido solo por los intereses del maestro y el estudiante se limitaría solo a la obediencia conductual (Macanchí et al., 2020). Es importante tener como referencia que algunas de las direcciones pedagógicas de la actualidad conservan este modelo, incluso es el caso de la Institución Educativa donde se desarrolla el estudio, algunos maestros continúan asumiendo el papel protagónico de los maestros en su acto educativo.

Hablar de innovación en la educación implica un proceso de administración del acto educativo que debe partir de la decisión que se toma con base en los resultados de los estudiantes, pues no será procedimental iniciar ningún cambio sin tener como soporte un seguimiento de acciones y que implica involucrar en el acto educativo nuevos conocimientos, recursos para el aprendizaje tanto digitales como lúdicos y académicos, que orientado por diferentes teorías se contribuya a la generación de cambios en los procesos que se llevan en el acto educativo y que a su vez debe redundar en resultados de mayor calidad (Macanchí et al., 2020). Es necesario tomar como referencia que la efectividad de estas nuevas implicaciones solo cobrará validez y serán legítimas luego de haber pasado por la práctica, es decir, se carece de certeza solo cuando se cuenta a nivel teórico (Macanchí et al., 2020).

Un buen proceso de gestión de conocimiento en el acto educativo estará compuesto por el proceso de valoración de impacto que se obtiene de la aplicación de la innovación educativa, es necesario fortalecer el acto educativo por medio de la experiencia, luego se pasa a la comprensión que implica que la innovación que se pretende sea aceptada y asimilada por todos los actores educativos y en un tercer lugar aprovechar de todas las formas el acto educativo innovado, el seguimiento sistemático permite hacer mejor las cosas y determinar la obtención de resultados de calidad (Macanchí et al., 2020).

Al hablar de la innovación educativa es necesario hacer entrever que no se trata solo de que los maestros hagan cosas nuevas en la escuela y que el acto educativo se vea permeado por la novedad, sino que se tenga como base que lo que se pretende con la

innovación educativa es la generación de nuevas formas, es asumir la diferencia de actos para como de costumbre se han hecho las cosas, por eso es necesario mencionar que la innovación parte de una realidad educativa y sólo se alcanzará un verdadero seguimiento a partir de esta (Tapia, 2022).

La innovación educativa deberá ser asumida sólo en la medida en que se verifique como un proceso que inicia con un diagnóstico pedagógico donde los resultados y los desempeños de los estudiantes motiven la creación de la innovación, seguidamente está la orientación procesal y experimental que estarán permeadas por el seguimiento continuo a tal forma que la innovación educativa será un proceso permanente, continuo y con un espíritu de mejoramiento continuo (Tapia, 2022).

Un autor como Rivas (2017, pág. 28), postula la innovación educativa como:

“Una propuesta implica cambiar elementos de la matriz escolar tradicional para generar en los alumnos capacidades de actuar y transformar su destino. No se propone cambiarlo todo. Las escuelas no solo cumplen hoy una función social decisiva, sino que tienen los secretos mejor guardados de la institucionalización del aprendizaje.”

Bajo esta perspectiva, la innovación educativa en la actualidad busca la nueva lectura del acto educativo que motiva el cambio a través de la incursión de nuevas formas de ver el mundo en la realidad educativa, pero haciendo entrever que hay que dar un paso adelante por encima de las acciones de orden tradicional (Rivas, 2017).

La innovación educativa se relaciona a partir de tres ejes que la fundan y la verifican en la posibilidad del cambio, en primer lugar, enmarca una necesidad de decisión y disposición para el cambio, requiere de maestros mercenarios que se atrevan a romper paradigmas de tradición, que le pierdan el miedo a lo nuevo y que se arriesgan a ver el mundo de otra forma, en segundo lugar, el cambio se suma al método científico, se hace en la medida en que se vive el proceso, por lo que no es de un momento, es permanente y en tercer lugar, la innovación permite organizar la justicia social, genera oportunidades para todos, elimina las brechas educativas y establece un bienestar educativo (Rivas, 2017).

A nivel educativo la innovación surge necesaria con el avance de las técnicas que se van utilizando a nivel industrial y comercial, los medios de comunicación y el progreso

científico muestran un tipo de ser humano diferente, es necesario la transformación del pensamiento, pues ya no debe estar al servicio de los sistemas productivos, sino que la sociedad de hoy demanda de estructuras de pensamiento mucho más humanas, se está preparando para el hacer y a la vez para el ser, por lo que la pasividad que trae el recurso tradicional, se debe transformar por la propuesta constructivista de conocimiento (Camacho et al., 2020).

Dentro de los presupuestos de la innovación educativa es de suma importancia valorar la propuesta que trae Carbonell (2001, pág. 127) quien se enfoca en presentar las posibilidades que trae la innovación educativa a fin de conseguir mejores resultados en el proceso educativo, pues implica de primera mano modificar la estructura casi completa del modelo educativo que se esté desarrollando para conseguir una propuesta de alta calidad:

“Entre los rasgos que definen una innovación se pueden mencionar: es práctica, implica complejización del conocimiento, conversión a la apertura y reflexión (conciencia), es contextual, pertinente socialmente, acarrea conflictos, es más educación, es cualitativa, atiende lo esencial, más proceso que producto, es lenta, no es evolución lineal, es planificada.”

La innovación educativa desde su perspectiva insta a generar un cambio de pensamiento y de perspectivas, el cambio no se evidencia solo desde el producto final que para la educación sería el desempeño y el aprendizaje, sino para el proceso que sería todo lo que implica el acto educativo (Carbonell, 2001).

En este estudio doctoral se utilizará la innovación educativa porque es el centro de todo el trabajo propositivo que surgirá como resultado del análisis diagnóstico de todos los elementos que se tienen en el acto educativo, ante los resultados se debe actuar y en este caso se pretende hacer a partir de una innovación educativa, por eso en el diseño de investigación se recogerán algunos elementos de orden cuantitativo, como es el caso de la prueba estandarizada, que implique verificar los resultados frente al desarrollo de los conocimientos y desempeños de los estudiantes, con esa información se tomarán acciones al respecto en la creación de la propuesta de innovación.

2.2.3.2. Educación transformadora en filosofía.

La innovación educativa no podría de ningún modo ser ajena a la filosofía, pues precisamente resulta ser un ejercicio de pensamiento la transformación educativa, en ese sentido es importante mencionar el esfuerzo a nivel mundial que se viene desarrollando con el trabajo del aprendizaje basado en proyectos, que de primera mano busca que los estudiantes se enfrenten de forma directa con la realidad, reconozcan en ella las carencias y necesidades y determinen los problemas sobre los que desean intervenir, asumiendo que son problemáticas que los afectan (Yanez, 2024).

Esta metodología le permitirá al estudiante ser el gestor del proceso de aprendizaje, devolviéndole el protagonismo que la educación tradicional le había impedido, lo motiva a leer el contexto a fin de que desde la filosofía pueda estar en capacidad de comprender y de intervenir la realidad, el estudiante se convierte en el líder que desde la cooperación y la transferencia de saberes construye nuevas formas de conocimiento, además, lo motiva a sentirse filósofo por medio del descubrimiento de posibilidades del ser donde el intercambio de saberes le permite el desvelar nuevas posibilidades (Yanez, 2024).

Dentro de las nuevas concepciones didácticas para la enseñanza de la filosofía surge la importancia generada en el trabajo de la metacognición que pone al estudiante como el constructor de conocimiento a partir de la interacción con el otro, esta propuesta se logra por medio del diálogo y la transferencia de saberes a fin de alcanzar niveles altos de comprensión de la realidad (Rodríguez, 2013). Además, el trabajo realizado en la metacognición enriquece las actividades didácticas que se desarrollan a diario en el aula de clase para alcanzar la competencia dialógica.

La metacognición como base de las nuevas estrategias de trabajo en el área de filosofía permite por medio de recursos digitales, textos, imágenes, situaciones, noticias, artículos, entre otros, que el estudiante esté en capacidad de reflexionar sobre su realidad y su contexto, que posteriormente comprenda lo que pasa, a partir de las causas y las variables de acción y cuando se logra esta comprensión sentirse en capacidad de gestionar y controlar lo que asume de su realidad (Rodríguez, 2013).

Es claro que el estudiante no será el que cambie la realidad solo con sus opiniones y argumentos, o con la buena lectura que haga de ella, pero el proceso de la metacognición

le ayudará a asumir los fenómenos de la realidad con criterio y de forma crítica, a mitigar la incertidumbre y generar nuevas perspectivas, el estudiante deberá ser agente del cambio y no solo el espectador (Rodríguez, 2013). Es muy importante que el cambio en la realidad surja de la experiencia del estudiante, no se trata de resolver los problemas que visibiliza el maestro tanto como lo es resolver problemas y satisfacer necesidades que hayan surgido de la reflexión constante del estudiante.

Las innovaciones pedagógicas en el área de filosofía preparan el terreno para que los estudiantes no ejerzan el papel contemplativo del saber cómo en otrora se pensó, lo que pretende es impulsar la realidad para dejar ver en ella nuevas facetas, el mismo mundo será visto con otros ojos, el estudiante recuperará el ser activo capaz de construir saberes y el maestro filósofo será el que acompaña este proceso, serán caminantes en el saber y con la ayuda de las diversas técnicas se enfrentarán a nuevas posibilidades de ver el mundo, generando un acto recíproco, el hombre aprende del mundo y el mundo cambia con el aprendizaje del hombre.

El cometido principal de este proyecto de investigación es la interacción con el aprendizaje de la filosofía en un entorno educativo específico y con la intencionalidad de establecer criterios de cambio, se busca que el estudiante de la mano del maestro logre revisar el pasado y tome como base el pensamiento fundado para construir sus nuevos aprendizajes, cree discursos que impulsen un cambio en el contexto y que establezcan acciones de trabajo reflexivo a lo largo del proceso de aprendizaje, con esto se verifica que la innovación que se pretende trabajar en el acto educativo a partir de esta investigación doctoral ubique al estudiante en el centro de un proceso en movimiento de aprendizaje, de cambio y de perspectivas.

2.2.3.3. Metodologías activas en filosofía.

Utilizar algunas acciones de orden diferente y activo en la enseñanza de la filosofía, obedece a diferentes criterios, en primer lugar en que la clase deberá ser un espacio diferenciado de los espacios de clase que ellos reciben, la oferta educativa deberá ir de la mano de la demanda contextual de la actualidad, no se le puede pedir al estudiante que ha nacido en el desarrollo tecnológico que reciba una clase sin elementos digitales,

además, es necesario presentarles otras formas de llegar a la información que no sea necesariamente de forma digital, ellos pueden llegar a visibilizar la realidad sin la ayuda de un dispositivo celular o un ordenador, ellos deberán llegar al contexto, a vivir la experiencia y a visibilizar en primera forma lo que pasa en el mundo (Asensio, 2019). Por mucho tiempo se ha generado la dicotomía en la pregunta sobre la funcionalidad de la enseñanza de la filosofía, no se sabe si se enseña a filosofar o si se enseña filosofía, en la primera hay una implicación por el método y el proceso, en la segunda el énfasis radica en el contenido y bajo esa perspectiva es necesario utilizar las didácticas activas como el método para que los estudiantes accedan al saber de forma activa y desarrollen competencias de desarrollo de pensamiento (Asensio, 2019).

La teoría que se enfoca en la utilización de las metodologías activas parte de la necesidad de establecer un cambio en el proceso de aprendizaje, debido a que en la antigüedad se asumía al maestro como el que acompaña el saber y cuida de este, por eso la transmisión retórica de los postulados filosóficos mediante la magistralidad se asumían como la forma más efectiva de enseñar filosofía. El enfoque debe cambiar y después de que los grandes pensadores modernos tanto filósofos como pedagogos proponen un papel activo del estudiante, se le otorga un protagonismo en su proceso de aprendizaje y se le facilita por medio de la experiencia la interacción con la realidad (Asensio, 2019).

Las metodologías activas le permiten al proceso de aprendizaje un camino que debe llevar a obtener aprendizajes significativos en los estudiantes debido a que en el método tradicional el objetivo era nemotécnico en el sentido en que se buscaba conciliar lo aprendido con lo enseñado de forma literal; sin embargo, las necesidades de formación actual son sistémicas, el estudiante identifica el saber, lo comprende, lo organiza, lo clasifica si es necesario y por último lo aplica en su realidad que termina siendo el fin de la formación por competencias que es el cometido de la metodología activa (Asensio, 2019).

Asumir las pedagogías activas en la clase de filosofía será la propuesta clara que se busca a partir de la innovación pedagógica, por lo que resulta necesario a partir del diseño de investigación de esta tesis doctoral establecer la visita y observación a las clases como instrumento de información cualitativa, a fin de encontrar elementos de la

educación tradicional, rasgos de conductismo e imposibilidades de acción de estudiante y así poder construir con claridad y con certeza la propuesta didáctica, misma que estará sustentada en las tendencias actuales de educación aplicadas a un contexto específico.

2.2.4. Modelos de pensamiento.

En el acto educativo los estudiantes deberán sortear muchas cosas, especialmente a nivel de información que resuelven fácilmente por medio del acto racional con diferentes herramientas y modelos que los ayudan a revisar la información recibida de forma sensorial, organizarla desde sus intereses y proponer con las decisiones necesarias para entender y comprender la realidad a fin de establecer controles. Estos procesos mentales que son diferentes de acuerdo con los objetos de estudio se conocen como los modelos de pensamiento (Yáñez, 2018).

Dentro de las concepciones de estilos y modelos de pensamiento se encuentran algunas posibilidades de trabajo; Yáñez (2018) sobre los estilos de pensamiento con la siguiente tabla expresará una propuesta de clasificación que servirá de punto de partida para poder establecer un trabajo de orden reflexivo en el tema de estudio.

Tabla 1

Estilos de pensamiento

Tipo de pensamiento	Características	Evidencia pragmática
Pensamiento inductivo - concreto	Construyen el pensamiento desde la observación y van desde lo particular a lo general	Ingenieros, médicos, químicos, biólogos, inventores y abogados
Pensamiento deductivo – abstracto	Deducen con facilidad, se valen del concepto y van de lo general a lo particular	Individuos lógicos, pensadores, planificadores, administradores
Pensamiento intuitivo – vivencial	Construyen el conocimiento a partir de la experiencia sensorial real	Los maestros, comunicadores y trabajadores sociales, enfermeros y rescatistas.
Pensamiento intuitivo no vivencial	Es un pensamiento conceptual, holístico, integrador, sintético, creativo, artístico, espacial, visual y metafórico	Arquitectos, pintores, creativos, compositores, poetas, escritores, diseñadores y músicos

Nota. Propuesta de modelo de pensamiento tomado de (Yáñez, 2018).

Para este estudio es importante asumir esta visión de estilos de pensamiento, pues sirve de base para asumir que en el aprendizaje de la filosofía los estudiantes no solo tendrán la necesidad y la posibilidad de inclinarse por diferentes perspectivas de trabajo, sino que demostrarán que se pueden construir argumentos de valor a partir de la diferencia en el ser de cada uno de ellos.

Establecer este tipo de clasificación en los estilos de pensamiento en los estudiantes de acuerdo con sus necesidades, y expectativas le permite al maestro de filosofía tener criterios claros para la comprensión de la forma como se genera el aprendizaje, como acceden a los objetos de estudio y de ahí en adelante tener opciones para la creación de estrategias didácticas de intervención en la búsqueda de nuevos saberes.

2.2.4.1. Pensamiento reflexivo.

Para este apartado se trabajará el pensamiento reflexivo por su intensa relación con el pensamiento crítico, que a fin es una de las competencias destacadas en el trabajo en el área de filosofía, como la organización de imágenes, relaciones, representaciones, esquemas y estrategias que le permite al hombre tomar las decisiones necesarias para la satisfacción de las necesidades y la solución de los problemas, el objetivo más valioso de este tipo de pensamiento es la selección de las informaciones recibidas para poder determinar aquellas que le ayudarán a trabajar en su cometido (León, 2014).

A nivel de pensamiento crítico en la perspectiva reflexiva se identifica el nivel de filtro que se da en la acumulación de información en el cerebro y la selección para la utilización en el proceso de argumentación del estudiante, de donde se valora que, en el acto educativo, en un aula de clase de filosofía el estudiante y el maestro establezcan acciones para la selección de la información, esta decantación de datos permite estructurar pensamientos de alto nivel (León, 2014). Asumir una clase con pensamiento crítico es casi que de forma imperativa establecer que tanto el maestro como el estudiante están prestos a desarrollar pensamiento en el aula.

Dentro del pensamiento crítico es muy importante destacar que los estudiantes no deberán dar argumentos sin sentido, solo por mencionar ideas y opiniones, las actividades y las clases de filosofía se encargarán de que entre el maestro y los

estudiantes determinen argumentos que verdaderamente estén enfocados y direccionados a la solución directa de un problema o la satisfacción de una necesidad, el pensamiento crítico no es hablar y dar argumentos por montones sin una visión clara (León, 2014). Es muy importante que en el aula de clase se tome como referencia acciones para filtrar la información además de los estudiantes identifiquen donde pueden acceder a información válida.

La reflexión es un acto propio en el ser humano producto de la posesión del cerebro y de las acciones de orden racional, esto lo diferencia de los demás seres conocidos de la naturaleza, dicha condición le permite al hombre, en este caso a los estudiantes la posibilidad de abrir su mente por encima de las fronteras, a reflexionar sobre la realidad, a verificar posibilidades, recursos y demás acciones propias del pensamiento. Siendo así es necesario mencionar que la reflexión surge de la relación con la realidad por lo que es necesario la praxis para fortalecer el pensamiento (Laisequilla, 2018). Esta realidad justifica que la metodología de investigación se dé una importancia muy grande a la información teórica que surge de los estudios y fuentes, pero que se asuma un papel destacado en la praxis del saber a fin de que se verifique lo aprendido en la realidad. La escuela necesita establecer una profundización en el trabajo sobre el pensamiento reflexivo, dado que es la herramienta más fuerte para que los estudiantes hagan una lectura de su realidad y se ocupen de desarrollar un pensamiento sobre las implicaciones del aprendizaje, es ahí donde se reflexiona sobre la importancia del proceso de aprendizaje, las funcionalidades, los beneficios y las implicaciones del acto educativo en la que el estudiante accede al conocimiento, todo esto se logra mediante la direccionalidad clara del saber, en el aula no se podrá enseñar sin sentido claro y mucho menos hacer ejercicios de pensamiento que no implique la reflexión por el acto de aprender (Laisequilla, 2018).

Todo este ejercicio se evidencia en el aula de clase en la medida en que durante el acto educativo se tenga espacio para la pregunta, en especial cuando esta se enfoca en el que hacer de la vida de los estudiantes, el hecho de que ellos tengan el tiempo para pensar las respuestas y hacer nuevas cuestiones, implica el desarrollo del pensamiento reflexivo que implica el deber ser de la enseñanza de la filosofía (Laisequilla, 2018). En general la escuela deberá permitir que los estudiantes en su proceso de aprendizaje sean los

portadores de la pregunta, hay que abrir espacios y ambientes de libertad para la pregunta, para alcanzar las reflexiones de los estudiantes con argumentos autónomos y serios que les permita organizar su realidad.

Este referente teórico se fortalece en la propuesta de estudio en la medida en que insta tanto a maestros como estudiantes a desarrollar nuevas posibilidades de aprendizaje, hay que establecer criterios de selección de la información y campos de aplicación de lo aprendido siempre con el objetivo de alcanzar aprendizajes significativos.

2.2.4.2. Pensamiento Analítico.

El pensamiento en el aula de clase es evidente y máxime en una sesión del área de filosofía, pues después de una perfecta estrategia para generar empatía los estudiantes se convierten en los amos de la pregunta, expertos al parecer en juicios, pues de primera mano suelen ser a priori o también opiniones faltas de organización, esto lleva a que los estudiantes en un nivel más avanzado se enfoquen en desarrollar pensamiento de orden analítico, que se caracteriza por la interiorización de la organización de la información, en este caso de los argumentos de forma procesal y jerárquica, para obtener otros cargados de valor y alcanzar la comprensión de la realidad (Fonden, 2021).

Al hablar de análisis es necesario mencionar que se debe realizar tanto por parte del maestro como por parte del estudiante, debido a que tanto el proceso de enseñanza como el proceso de aprendizaje no se pueden considerar por separado, por esta razón, el pensamiento analítico se debe organizar para desarticular la realidad por partes separadas y favorecer el reconocimiento de las verdades que hay en ellas, siendo así, el maestro deberá articular sus acciones pero revisarlas por separado y el estudiante deberá acercarse a la realidad de forma particular para analizar las causas, los hechos, las posibilidades y las acciones a fin de encontrar la verdad, en este caso el aprendizaje basado en la realidad contextual (Fonden, 2021).

Muchos maestros se valdrán de la síntesis para el proceso de enseñanza, que de hecho es contrario al analítico, porque en este se ordenan las variables en un todo, es decir, muchos maestros intentan expresar el conocimiento desde la generalidad, sin embargo, tanto la síntesis como el análisis al ser contrarias se complementan, el estudiante se suma

al aprendizaje de forma fraccionada, aprende por partes antes de llegar a un contexto global a fin de alcanzar una comprensión total. En la clase de filosofía no es cometido dedicarse a un modelo en particular de forma unívoca, sino que se pueden utilizar las diferentes formas de acceder al conocimiento (Fonden, 2021).

En el pensamiento analítico dentro del proceso de aprendizaje en filosofía se debe tener consideración que lo que se pretende es que los estudiantes interactúen con la realidad de forma general, a tal punto que lleguen al nivel de alcanzar la comprensión, todo esto se logra a partir de la fragmentación de las variantes que se presentan en esta, en la clase se deben considerar las causas, los actores, las implicaciones, los espacios y contextos, para definir las consecuencias finales en la situación contextual (Rivera, 2021).

El principal enfoque del pensamiento analítico es la desarticulación de los componentes, pero no en forma destructiva, sino en cuestión de facilidad de la comprensión, luego se estudia cada acción por separado para llegar a una comprensión general de la problemática (Rivera, 2021). Este tipo de pensamiento se utiliza en la clase de filosofía en la lectura de situaciones de orden global, de problemáticas de orden general y en la construcción de pensamiento sistémico, esto favorece a los estudiantes que se inclinarán por trabajo académico en las ingenierías, la arquitectura, la contaduría, entre otras que requieran una organización y programación clara de la información.

A nivel de aprendizaje los estudiantes desarrollan el pensamiento analítico como complemento al pensamiento de orden emocional que desarrollan a diario, ellos están en capacidad de integrar muy bien lo que analizan con lo que sienten y esto sumado a la incorporación de la inteligencia artificial que favorece la información de forma rápida y efectiva, hoy son muy pocos los estudiantes que se asumen sin utilizar IA (Inteligencia artificial) en su proceso de aprendizaje, en conclusión los jóvenes en la actualidad piensan a una velocidad increíble, lo que implica dejar de la lado el pensamiento analítico, pues podría resultarles tardío, complejo y poco práctico, por este sentido, la escuela deberá dedicar buena parte del tiempo en enseñar a sus estudiantes por medio de la filosofía a establecer pensamiento de orden analítico, que les abra un panorama amplio en las posibilidades de conocimiento de la realidad a fin de la búsqueda de la verdad (Rivera, 2021).

2.2.4.3. Pensamiento Lógico.

El pensamiento le permite a los seres humanos la posibilidad de establecer en el cerebro las ideas perfectas de la realidad circundante a la que se llega de forma sensorial y cognitiva, esto le permite establecer conceptos que implican la comprensión de los problemas, luego se establece la posibilidad de encontrar soluciones, pero lo más importante, es que le permite al hombre tomar las mejores decisiones a fin de que el aprendizaje sea significativo (Suastegui, 2022). Este trabajo le permitirá a los estudiantes por medio de la propuesta innovadora, reconocer la posibilidad que tienen de aprender y ser gestores y amos de su propio aprendizaje a fin de alcanzar la transformación de la realidad.

El pensamiento lógico permite de forma sistémica el desarrollo de varias habilidades en el proceso de aprendizaje de los estudiantes a saber, en primer lugar el análisis, asumiendo la necesidad de fragmentar la información para favorecer la comprensión, posteriormente dar un paso a la argumentación sobre los datos ordenados y teniendo claro que no se hará desde una pulsión primaria, es decir, no se hace de inmediato como estímulo y respuesta, sino que estará acompañada de estructuras y criterios de verdad, luego el estudiante estará en capacidad de razonar sobre el asunto, justificar otras opciones y establecer nuevas posibilidades (Suastegui, 2022).

Este tipo de forma de pensar que se relaciona intensa y directamente con el desarrollo del pensamiento matemático, se caracteriza por hacer extensiones de razón a partir de unas condiciones de coherencia con la realidad, el mundo cambia constantemente y es dinámico, pero no implica que el pensamiento este desarticulado de este, además deberá ser analítico, pues la fragmentación de orden procedimental le otorga criterio, validez, efectividad y pertinencia, además, el grado de comprensión es muy fuerte, por último, el pensamiento lógico es sistémico porque organiza las etapas del pensamiento a fin de un objetivo específico de una función clara (Suastegui, 2022).

Muchas personas se creen en capacidad de enseñar y de accionar a partir de un pensamiento lógico porque resuelven problemas y tienen pensamientos que parecen ser prácticos, a esto se llega con la experiencia, sin embargo, el verdadero pensamiento

lógico es el que organiza la realidad en un todo aun sabiendo que llega al mundo de forma independiente y particular (Suastegui, 2022).

La lógica se establece bajo unos principios fundamentales que se identifican en un buen desarrollo pedagógico, en primer lugar la coherencia que implica una línea clara en la actualización del conocimiento, esta característica es más hacia una visión porque se enfoca claramente en el pensamiento al que se desea llegar y los medios que se utilizan para alcanzarlo, acá queda claro que todo aprendizaje tiene un objetivo claro y una aplicación en la realidad, luego está la inferencia que permite descubrir en el conocimiento eso que quizás no es tan evidente de primera mano que apunta a la intencionalidad del saber y la consistencia que implica que el razonamiento sea estable y firme en una realidad determinada (Suastegui, 2022). De esta forma en el pensamiento lógico juegan un papel muy importante lo que se pretende con el aprendizaje y la visualización de aquellos que está implícito en el aprendizaje.

Con relación al pensamiento lógico que mayormente se comprende en procesos de orden matemático y que fortalecen el desarrollo de las acciones científicas es necesario mencionar que se caracteriza por las relaciones que se ejercen a saber entre las particularidades en que se ha fragmentado desde el modelo empírico el conocimiento, y todo este pensamiento se alcanza mediante las ejecuciones relacionales que realiza la persona que aprende (Saldarriga, 2016). Estas relaciones justifican el aprendizaje en un alto nivel de calidad, se aprende para cambiar el esquema y siempre de una forma relacional entre las variables.

En el proceso educativo el pensamiento lógico le permite al maestro crear acciones racionales que de forma ordenada contribuyen a mejorar las realidades, se utiliza mucho de forma relacional en la ciencia, las matemáticas, la química y la física que implican un conocimiento racional, ordenado, sistemático y procedimental para la solución de los problemas. La clase de filosofía deberá organizar ideas claras en sus estudiantes a fin de que el conocimiento verdaderamente se haga desde la realidad y a favor de cambiarla, por eso el maestro deberá ser dinámico y el estudiante debe estar dispuesto a conocer cosas nuevas siempre (Saldarriga et al., 2016).

Es importante mencionar que para este estudio el pensamiento lógico juega un papel muy importante, primero porque el esquema metodológico radica en la forma como se

establecen los datos encontrados en el diseño para dar respuesta a la problemática planteada y establecer criterios de aporte teórico y práctico en la innovación educativa que se desea implementar.

2.2.4.4. Pensamiento crítico (Richard Paul, Robert Ennis).

El pensamiento crítico ha sido concebido cuando a una persona se le reconoce sus intervenciones a partir de sus opiniones, en ocasiones validando los juicios de las personas como la posibilidad de desarrollar pensamiento a partir de la crítica y la opinión personal, sin embargo, el pensamiento crítico si se funda a partir de los criterios de evaluación con criterios desarrollados en el acto de razonar, esta se hace con bases firmes y siempre buscando el mejoramiento (Richard y Elder, 2003). Con esto se justifica que el argumento del estudiante esté orientado a dar solución o satisfacción a una necesidad de conocimiento, no podrán darse argumentos sin un horizonte claro.

El pensamiento crítico parte de una excelente relación con el aprendizaje de la realidad, es un acto meramente intelectual, donde el maestro deberá desde su clase en el proceso de enseñanza establecer criterios de adhesión del estudiante con el conocimiento, es una construcción constante de relaciones, que motiva a que todo lo que se aprenda se haga con criterios y actitudes de orden intelectual para la comprensión de la realidad. Es muy importante cuando se utilicen acciones como el debate e incluso cuando se utiliza la lúdica, de no establecer acciones de informalidad intelectual porque el acto educativo no será efectivo (Richard y Elder, 2003). A los estudiantes de la actualidad les gusta mucho debatir y confrontarse y en ocasiones solo de forma pasional, el pensamiento crítico prepara para que este acto sea efectivo, académico y vital en una clase de filosofía, no se debate para discutir, sino que se hace para alcanzar la comprensión de la realidad.

Para desarrollar el pensamiento crítico es necesario de primero que se establezca una relación entre el pensar y el contenido, no se puede pretender que los estudiantes piensen sin fundamento y un objeto claro, por esta razón se concibe el pensamiento de forma objetiva, lo que implica que en la clase no se hagan solo elucubraciones de la realidad, sino que se establezcan acciones de pensamiento con criterio y fundamento claro. El pensamiento crítico en el aula de clase debe ser intencionado, partir de una problemática

específica y articularse con argumentos de valor que se puedan constatar para que no se convierta en un ejercicio de retórica y comunicación de ideas sin sentido (Richard y Elder, 2003).

Este nivel de pensamiento surge posterior al pensamiento reflexivo, de hecho, algunos autores lo han llegado a relacionar de forma sinónima con el pensamiento crítico, sin embargo, debe asumirse como un nivel de madurez, es decir, los estudiantes con el tiempo van desarrollando mejores niveles de pensamiento, o al menos es lo que se espera con un buen trabajo dentro del área de filosofía. Bajo esta perspectiva el pensamiento crítico le permite crear identidades claras en su ser, además establecer criterios de pensamiento a futuro, casi que podría considerarse una exploración vocacional en el ser de los estudiantes (Juanas, 2013).

El pensamiento crítico desarrollado en el aula de clase permite que los estudiantes reflexionen sobre la realidad de forma objetiva, pero asumiéndose como partícipes de esa misma realidad, lo que indica que es un acto de orden subjetivo, que permite en segundo lugar establecer acciones racionales, es decir, el estudiante estará en capacidad de decidir en la realidad, el pensamiento crítico entonces le otorga criterios y no opiniones y finalmente establecer acciones de seguimiento de la situaciones reales en las que se enfrentan (Juanas, 2013).

Para esta tesis el pensamiento crítico ha sido motivado en el diseño con una prueba estandarizada, donde los estudiantes demuestran sus capacidades de trabajo con base en este nivel de competencia que a su vez es una de las competencias que se deben trabajar en el área de filosofía, que trasciende lo literal y se ocupa de lo relacional del saber.

2.2.4.5. Pensamiento Sistémico.

El pensamiento sistémico pretende la interpretación de la realidad partiendo de las partes y miradas como un todo, entiende la sinergia en la realidad y propone un desarrollo de conocimiento de forma global, la educación actual deberá estar enfocada en la relación de saberes, ya no se debe trabajar un concepto o incentivar una competencia por separado, la clase deberá estar diseñada a fin de que se pueda enmarcar en la globalidad y la universalidad del saber (Pedreros et al., 2006).

En el campo de la filosofía el pensamiento sistémico es muy importante en especial cuando se hace un análisis de las problemáticas mundiales, el filósofo deberá tomarse el tiempo necesario para analizar el problema. Revisar las partes que componen, pero especialmente reconocer las relaciones de saber que se entretajan en el ejercicio, este es quizás el elemento más fuerte de las orientaciones propuestas, que de forma sistémica se identifican las partes relacionadas entre si y alcanzar la comprensión de la problemática y así poder establecer la relación de posibilidades en las soluciones que se asumen (Pedreros et al., 2006).

El pensamiento sistémico se entiende como la acción pedagógica que establece la sinergia de las partes del todo en el desarrollo cognitivo, pero no solo en el sentido de sumatoria, sino desde el campo relacional, el estudiante y el maestro parten de las ideas de otros autores, de las posiciones y argumentos de otras personas y construyen relaciones de saber, el complemento, la yuxtaposición, la inferencia, la contradicción, estimulan el debate y permiten la visibilidad de las relaciones de saber motivando la adquisición del conocimiento (Pedreros et al., 2006).

Ante esta posición el desarrollo de la competencia dialógica en el aula de clase es vital, pues está estructurada a partir del pensamiento sistémico por eso es necesario que el maestro con una visión clara de las necesidades de aprendizaje determine para la clase un tema a trabajar que puede ser una cuestión, necesidad, situación, problema, conflicto entre otros, que esté ocurriendo en la realidad o que ya haya ocurrido, es de suma importancia que lo haga en concertación con el estudiante, que deberá organizar una serie de argumentos para la reflexión, sus posiciones de forma justificada y entablar el diálogo donde emergen la relación de los modelos de pensamiento, en un determinado contexto y con la interacción de saberes relacionales (Pedreros et al., 2006).

La clase de filosofía deberá estar planeada, estructurada y desarrollada mediante el desarrollo de un enfoque sistémico que implica que tanto los contenidos, como los momentos de clase y las estrategias utilizadas tengan una intencionalidad clara que se utilicen de acuerdo con una secuencia clara y apunten a objetivos de orden básico por lo que es necesario que con los estudiantes se trabaje la capacidad de desarrollar un pensamiento en el orden sistémico que además favorezca que las competencias se

alcancen de forma secuencial pero guardando un sentido lógico, práctico y significativo (Puig y Más, 2003).

Al utilizar un esquema de pensamiento sistémico en la enseñanza de la filosofía se deben considerar cuatro componentes que articulan la posibilidad del pensamiento, desde la propuesta ordenada planteada por Puig y más (2003), en la siguiente tabla se aprecia el esquema de un proceso sistémico en la enseñanza de la filosofía.

Tabla 2
Enfoque sistémico

Propiedades fundamentales	Acciones	Práctica pedagógica
Componentes	El proceso docente-educativo, el objetivo, el contenido, el método, el medio, la forma y la evaluación de la enseñanza.	Todos los componentes que surgen de la planeación pedagógica de parte del maestro
Estructura	Comprende las relaciones que se establecen entre los elementos del sistema.	Es el proceso relacional que el maestro realiza con el estudiante durante el acto educativo.
Funciones	Las funciones son las acciones que puede desempeñar el sistema, tanto de subordinación vertical, como de coordinación horizontal.	Este proceso funcional se evidencia en las acciones de enseñanza y de aprendizaje entre el maestro y el estudiante.
Integración	La integración corresponde a los mecanismos que aseguran la estabilidad del sistema y se apoyan en la cibernética y la dirección.	Esta eficacia se verifica por medio del seguimiento que se hace de la evaluación de los estudiantes

Nota. Propuesta ajustada de las cuatro propiedades fundamentales que determina la propuesta de (Puig y Más, 2003).

2.2.4.6. Pensamiento analógico.

Para comprender la función del pensamiento analógico en las actividades curriculares dentro del área de filosofía, es importante tomar como base la acción estimulante que genera al pensamiento el recurso didáctico utilizado en el acto educativo, así, por ejemplo, la lectura de un texto filosófico, el argumento ilustrado del maestro en la clase magistral puede llegar a despertar acciones de pensamiento en el estudiante. En el proceso de aprendizaje ese estímulo que le es externo al estudiante motiva el desarrollo de la competencia racional, él se siente estimulado a pensar (Aragón y Oliva, 2007).

Se destaca que este estímulo se debe generar para que el estudiante establezca relaciones con mínimo dos puntos de partida, lo teórico y lo práctico, no solo se trata de la sensación obtenida al leer un texto o al escuchar al maestro, sino que se hace referencia más a la forma como el estudiante realiza en su mente estructuras de relación entre los elementos que ha encontrado, si ha recibido la lectura de un texto filosófico y el maestro les ha hablado de una situación en particular que curre en la escuela, entonces el estudiante empezará a inferir relación entre ambos elementos (Aragón y Oliva, 2007). Otra forma de percibir el pensamiento analógico en la enseñanza de la filosofía es cuando un estudiante posterior al desarrollo sistémico del pensamiento en la construcción de la competencia que está trabajando, decide construir sus propias analogías, ya no se trata de un proceso orientado o imperativamente necesario por la orientación del maestro, sino que es el nivel relacional propuesto por el estudiante donde se determina que ha alcanzado la propuesta de interactuar por sí solo en el campo del saber (Aragón y Oliva, 2007).

El recurso analógico en la enseñanza de la filosofía resulta ser de mucho valor en el sentido que le permite al maestro darle a los estudiantes facilidad en la comprensión de conceptos que resultan ser un poco complejos, es evidente este recurso en filosofía de la ciencia, filosofía política o incluso en el recurso hermenéutico, se determina un blanco de trabajo que sería la parte que se desea explicar y un análogo que es el elemento que se usó como comparativo para la explicación (Oliva, 2004).

El pensamiento analógico se utiliza dentro de las estrategias de uso del lenguaje en los estudiantes que necesitan llegar a la comprensión fenomenológica de las causas para pasar a la explicación funcional de la realidad, la analogía lo acerca a la determinación abstracta de la realidad, el ser humano necesita determinar realidades, decir verdades y nominar lo que es, lo que siente y lo que pasa, por esta razón el trabajo pedagógico en la clase se debe preocupar por hacer ver al estudiante que el mundo que lo circunda se puede comprender y que el lenguaje resulta ser una herramienta analógica valiosa (Oliva, 2004).

Una clase de filosofía o una experiencia didáctica de desarrollo de pensamiento que no esté motivada a la utilización intencionada o a la generación procedimental de analogías estará ligada solo al estudio literal de alguna corriente filosófica o a la revisión de un

argumento, pero no instará a la generación de nuevos pensamientos, se renunciaría a la transferencia en el saber y se limitará la construcción de pensamiento autónomo.

2.2.4.7. Pensamiento creativo (Edward de Bono, Guilford).

El pensamiento se desarrolla como la posibilidad del hombre en sentir la realidad, interiorizar, analizarla y ponerla a disposición del cambio y la transformación. Al permitirle un enfoque creativo se le está otorgando al pensamiento la posibilidad que tiene el hombre de hacer extensivo el culmen de posibilidades de ver la realidad, para poder alcanzar niveles altos de comprensión (Yentzen, 2003).

Antropológicamente el hombre es un ser creador, de donde se le confiere el arte de hacer de su realidad algo nuevo y diferente, siempre con un objetivo claro, todo esto desde un principio de libertad y autonomía que insta por la creación de diferentes acciones de trabajo a favor de hacer las cosas diferentes cuando los resultados sean mejores. En este sentido, la creatividad en el aula de clase se restringe en la medida en que el maestro utilice metodologías de transmisión de saberes, donde prima la memoria y donde se impide el discurso y el argumento, la repetición de teorías del pasado han sido en otros momentos lo que prima en la formación en filosofía y el pensamiento creativo no se evidencia (Yentzen, 2003).

Muchos maestros que han sido formados en el pasado se caracterizan por hacer un desarrollo curricular basado en los métodos tradicionales, clases estrictas, con pocas o casi nulas posibilidades de intervención del estudiante, esto debilita un ejercicio de construcción de experiencias de aprendizajes basadas en la creatividad. A esta problemática se suma que algunos se han dado a la tarea de utilizar nuevas tecnologías para intentar hacer creativa la clase y por ende la formación, pero todo se agrava cuando se concibe utilizar la mediación digital para seguir el mismo esquema, lo que se alcanzaría a tener es una clase tradicional con otros medios (Yentzen, 2003).

Este suceso se evidencia en la experiencia que muchos maestros desarrollaron durante el periodo de la pandemia, se enfrentaron a clases mediadas por las nuevas tecnologías de la información en las que seguían replicando el método tradicional, esto les impidió a muchos visibilizar las múltiples posibilidades que traen estas herramientas.

Existen demasiadas formas de comprender y de incorporar el pensamiento creativo en el aula de clase, de hecho, los que se han dedicado a investigar la innovación pedagógica se esfuerzan por la generación de medios y recursos para hacer una verdadera transformación. Para este estudio se valorará la propuesta de Yentzen (2003) que asume tres niveles de profundidad, que se pueden comprender como proceso en la formación de pensamiento creativo.

En primer lugar, se puede alcanzar el desarrollo del pensamiento a partir de la utilización en el aula de nuevos recursos para el aprendizaje, tales como la mediación de herramientas digitales, los foros, debates, ensayos argumentativos, exposiciones colectivas, también ha surgido mucho efecto la gamificación y los elementos digitales y sin negar la posibilidad el uso de la inteligencia artificial, todo este esfuerzo surge como la realidad de entregarle a los estudiantes la información para alcanzar el aprendizaje con diferentes medios y recursos (Yentzen , 2003).

Este primer componente permite los recursos para alcanzar la información y adquirir un aprendizaje de forma diferente, los medios y herramientas se presentan con mucha información que abre la puerta a la selección que el maestro con el estudiante hace en el aula de clase, siempre orientados a adquirir aprendizajes de calidad.

En el segundo lugar, que debe presentarse en sinergia con la incorporación de los nuevos medios, es la intencionalidad de generar un cambio evidente del paradigma, el maestro debe instar al cambio, por lo que debe sentirse parte del cambio y resulta necesario este énfasis porque si el maestro no está convencido de la necesidad del cambio, el estudiante no estará direccionado irrumper sobre el paradigma y el cambio no será evidente y los resultados seguirán siendo los mismos. En este sentido el cambio de paradigma es la acción de disposición y decisión del maestro y del alumno para poder ejercer el cambio en la realidad (Yentzen, 2003).

En el tercer momento se identifica la relación de la creatividad con la interioridad del ser, es decir, el cambio no solo se debe dar en el ambiente, el medio, la didáctica, el espacio de aprendizaje, sino que se debe dar en el ser del estudiante y del maestro, la creatividad debe permitirle a los actores educativos establecerse como el ser para el cambio utilizando el análisis de la realidad y de los fenómenos ocurridos para establecer posibilidades de cambio, esto en la medida en que no se debe dar de forma externa tanto

como se debe expresar de forma interna en el ser de todos (Yentzen, 2003). Solo ahí cobra validez la calificación que se hace desde el sistema evaluativo de educación del ser de los estudiantes.

Otra posibilidad de acercarse a los estudios del pensamiento creativo se destaca en la propuesta de Guilford que de primer momento lo denomina pensamiento divergente, y en este sentido Rabaud (2020) propondrá en el autor tres factores para la comprensión del pensamiento divergente que se expresa en la siguiente tabla.

Tabla 3
Factores del pensamiento divergente (creativo)

Factor	Concepción	Aplicación pedagógica
Fluidez	Se concibe como la creación de diversas posibilidades de solución y de percepción de un fenómeno. También la fluidez verbal	Panel de ideas, jerarquización de ideas y lo que comúnmente se llama como lluvia de ideas y de posibilidades, además la cantidad de argumentos.
Flexibilidad	Cuando se poseen varias opciones, se hacen jerarquizaciones, relaciones, interpretación de posibilidades.	Determinar listas de posibles soluciones, estrategias de solución de orden práctico y eficiente
Originalidad	Es la posibilidad de que las soluciones sean genuinas, autónomas e innovadoras	La creación de prototipos y la estructuración de nuevas ideas

Nota. Propuesta ajustada de los tres factores que se proponen sobre la propuesta de cuatro propiedades fundamentales que determina la propuesta de Guilford (Rabaud, 2020).

En todo este proceso desde las posturas de Edwar de Bono y Guilford el pensamiento creativo surge desde la necesidad de establecer cambios procesales en el pensamiento, es necesario identificar lo que se desea cambiar, por lo que resulta necesario que la clase de filosofía se enfoque no solo en construir, sino en revisar el estado del pensamiento y después hacer un seguimiento a los procesos que le otorga a los actores la determinación de las acciones que requieren mejorar, en este sentido el cambio se da con sentido y con objetivos claros, no se trata de un cambio inconsciente porque cuando se logra desde el pensamiento la estructura es verdadera en las posibilidades del ser de los estudiantes (Rabaud, 2020).

2.2.4.8. Pensamiento deliberativo.

Hay un elemento que no se ha profundizado en el marco de todos los tipos y modelos de pensamiento y es la relación que se tiene con respecto de todas las actitudes y aptitudes de pensamiento en el campo moral que afectan la relación de estos con el mundo que los rodea. El ambiente contextual en el que los jóvenes de ahora se desarrollan se desenvuelven entre posiciones y criterios de libertad profunda, de utilitarismos de las personas y de conveniencia en las acciones, el ámbito ético y moral se debe relacionar con el pensamiento deliberativo (Castillo y Mora, 2010).

El pensamiento deliberativo se desarrolla en la interacción colectiva de todos los que participan del ejercicio racional, estableciendo criterios de integridad, equidad, que permita que todos los resultados de solución a las problemáticas que se presenten, la concertación es una evidencia clara del desarrollo de pensamiento deliberativo, pues asume que en la existencia de diferentes puntos de reflexión debe converger ciertas posibilidades de equilibrio que sin violentar la libertad de opinión busca el equilibrio en la decisión que favorezca el cambio social (Ottobre et al., 2024).

Incluso desde un pensamiento individualizado el estudiante construye sus propios argumentos que debe poner a consideración en el grupo donde desarrolla el aprendizaje para establecer canales de posibilidades en la gestión del conocimiento para el desarrollo de la solución de los problemas sociales, es por esto por lo que el pensamiento deliberativo favorece todo el aprendizaje en el campo de la democracia (Ottobre et al., 2024).

La formación en la política es uno de los aspectos más relevantes de la formación filosófica, porque el hombre dispuesto en la realidad se desarrolla en medio de otros en condición de apoyo y de complementariedad, de ahí que la cívica se incline en la orientación de criterios de convivencia ciudadana de crear un espacio para todos, con condiciones de interacción alejadas del conflicto violento, el pensamiento deliberativo le ayuda a los estudiantes a crear condiciones de trabajo en el que los objetivos sean comunes y las soluciones favorezcan a un colectivo (Ottobre et al., 2024).

Tener el pensamiento deliberativo es ideal para establecer los modelos de relación que contribuyen en la legitimación del acto democrático en la escuela como medio primero

de interacción y en la sociedad que circunda como medio posterior de interacción de la ciudadanía, el estudiante deberá estar dispuesto a sentirse actor de transformación, identificando que sus argumentos sirven para analizar las causas de las problemáticas sociales y también sugiere ideas y aportes de solución (Flores, 2023).

Si se asume el pensamiento deliberativo como el concierto de posibilidades argumentativas que se tienen en el colectivo y que se concretan para solucionar una problemática, resulta ser muy valioso para comprender la función de este tipo de pensamiento, sin embargo, hay un inconveniente desde la pretensión subjetiva hacia un enfoque objetivo que se visualiza en la forma en que no es tan sencillo pretender que los estudiantes se desliguen de su argumento para favorecer el argumento de otro, por lo que en este ejercicio de concertación se visualiza la necesidad de tener acciones intelectuales de depuración, selección y clasificación de los argumentos que solo mediante la empatía se lograrán entrelazar (Flores, 2023).

La individualización de los argumentos le determina a cada uno de ellos el carácter de auténtico y le proporciona la realidad genuina a los aportes de cada estudiante, sin embargo, es verificable que la independencia argumentativa no es concebir que el aporte no tenga ningún tipo de relación, al contrario el pensamiento deliberativo se justifica y se engrandece a partir de la relación a modelo de red de la experiencia individual y del constructo argumentativo que nace de una realidad conjunta (Flores, 2023).

Esta propuesta investiga hace mucho énfasis en la estructura del pensamiento deliberativo, pues motiva a los estudiantes al desarrollo individual de sus aprendizajes y generar en ellos constructos de pensamiento claro a partir de argumentos de valor, pero siempre se tendrá como objetivo la interacción con el otro, la apertura al diálogo y la relación de saberes, es claro que los problemas no llegan a cada uno por separado, aunque sea diferente la forma de asumirlos de cada uno, por eso la solución cuando sale de un colectivo es más significativo, la propuesta es una sinergia de posturas para adquirir un pensamiento globalizado.

2.2.4.9. Pensamiento práctico.

El pensamiento práctico es la evidencia que se determina mediante la lectura analítica que se hace de las prácticas de los estudiantes, la evidencia del aprendizaje de estos es el indicador del proceso que se desarrolló previamente al resultado, el maestro deberá revisar el fin del proceso directo de aprendizaje de la mano de las etapas del proceso, así por ejemplo, un estudiante que ha realizado un trabajo tanto tangible como intangible da cuenta de un proceso significativo de desarrollo de un pensamiento (Pérez et al., 2015). Este tipo de pensamiento se entiende como la creación de acciones prácticas como resultado de todos los enlaces cognitivos que tiene en su mente, el estudiante ha venido desarrollando esquemas, estructuras y organigramas de conocimiento que se han construido con la experiencia, la cultura, las sensaciones y emociones vividas y que le ayudan en la construcción de los saberes que desea establecer con el pensamiento (Pérez et al., 2015).

El pensamiento práctico se valida en la acción mediante la concordancia que se presenta entre la teoría, postulado o criterio argumentativo que motivó al estudiante a generar determinada actuación con el resultado de sus actos, en todo caso no debería presentarse incongruencia en ambos aspectos, de la misma forma que lo que se busca es que el acto racional de los estudiantes se encuentre de cierto modo teorizado, este modelo se evidencia en el campo educativo donde los maestros deberán en su práctica pedagógica actuar de acuerdo con algunas exposiciones teóricas que los fundamenten (Pérez et al., 2015).

En el sentido más claro el pensamiento práctico hace referencia a la orientación de orden literal y relacional entre las postulaciones existentes en la mente del estudiante producto de las experiencias vividas, las necesidades del entorno y de comprensión de la realidad, a la vez que, las proyecciones de pensamiento y construcción de la realidad, con respecto del resultado de la actuación es una síntesis perfecta entre lo que se hace en relación con lo que se piensa que motiva a que el acto educativo sea el encargado de orientar esta relación fundamental para la comprensión de la realidad y el cambio cuando sea necesario (Pérez et al., 2015).

Para esta propuesta resulta necesario establecer en los estudiantes el interés del aprendizaje de orden práctico, toda la didáctica que se utiliza busca que ellos sean los gestores del seguimiento de las situaciones que se encuentran en la realidad, que se

definen y se realizan de forma fenomenológica para lo que los estudiantes se ocuparán de construir argumentos de mejoramiento constante, ese necesario, una conciliación entre teoría y práctica para asegurar la verdadera comprensión de la realidad que a final de cuentas es la razón de ser del acto pedagógico.

2.2.4.10. Pensamiento dialógico (Freire, Lipman).

Es fácil comprender que el pensamiento complejo hace referencia a capacidades de orden comunicativo que se fortalece con la puesta en escena de varias posiciones entre los interlocutores, esta afirmación no se considera errada, pero a partir de la propuesta de Freire el panorama se hace mucho más grande, el diálogo se debe hacer con el mundo, es una mirada contextual con el medio en que se encuentra, además asumiendo que en la condición de ser oprimido por una realidad que le surgió, pero que no es producto de sus decisión (Tobón, 2023).

En el modelo de pensamiento dialógico se encuentra una posición de un estudiante que se enfrenta con un mundo particular en el que se asume como el protagonista de la interacción, él deberá ser el que lee el contexto para poder ingresar en el diálogo de la superación, este debe comenzar por la interacción entre el maestro y el estudiante que hacen una sinergia entre sus expectativas, su visiones y sus necesidades para poder establecer una buena conexión en la construcción del conocimiento (Tobón, 2023).

El diálogo al que se refiere Freire se establece entre las condiciones interpretativas de la realidad, los estudiantes se debaten entre diferentes perspectivas, una de ellas se enfoca en la proyección del futuro, pero sin duda la problemática más visible sobre la que se le solicita establecer el diálogo se da entre el descubrimiento de la realidad dividida, por un lado percibir un mundo de posibilidades donde hay unas personas con riqueza extrema que viven con lujos y poderes y por el otro los que viven en la pobreza, los que se preocupan por subsistir, esta contrariedad social genera en los estudiantes la necesidad de establecer propuestas de diálogo de posibilidades y de comprensiones (Gutiérrez y Vargas, 2022).

En el espíritu de la pedagogía de Freire desde su perspectiva de pensamiento se desarrolla lo que él llamará “esperanzar”, que no es otra cosa que sentirse en el mundo y

establecer criterios de transformación, en el sentido en que se sienten realidades, se crean posibilidades y se producen nuevas formas de ver el mundo, el pensamiento dialógico establece comunicación entre el estudiante y su realidad, su maestro, el mundo que lo rodea, las posibilidades y demás realidades que operan en la interacción de transformación (Dávila et al., 2023).

Dentro de las didácticas propuestas por Freire para motivar en los estudiantes el desarrollo potencial de la competencia en el pensamiento dialógico es la lectura que le proporciona a ellos la capacidad de ver nuevas posibilidades y ventanas en el mundo, se trata de que se lancen a un viaje por la historia, por diferentes contextos, donde la imaginación, la narrativa y la argumentación sean las herramientas para la construcción de nuevas posibilidades de pensamiento (Dávila et al., 2023).

El recurso propuesto por Freire en el campo filosófico y pedagógico le otorga a este estudio la posibilidad de que la innovación que se va a proponer esté enfocada en el estudio constante de la realidad a partir de las posibilidades de acción, de los fenómenos constantes de trabajo en la realidad y a partir de las necesidades de formación. El recurso didáctico insta a que con todos los elementos posibles el estudiante se sienta particularmente amo y señor de su entorno y se suma como partícipe de su transformación.

2.2.4.11. Metacognición.

En toda la línea de estilos y modelos de pensamiento es necesario hacer mención de la experiencia metacognitiva, porque resulta ser el cometido de este trabajo investigativo que es la instancia mayor a la que los estudiantes deberán llegar para poder estimar un verdadero aprendizaje significativo que en el campo de la filosofía se convierte en la experiencia de comprensión más alta de la realidad para poder ser agentes de transformación y cambio teniendo como objetivo la calidad de vida.

Si se define desde la cognición y la etimología se debe llegar a la sinergia entre dos fuentes *cognitivo* que se enfoca en la comprensión del saber y el conocer y por otra parte *Onís* que va a indicar de suyo la acción realizada, en lo que se podrá entender que cognición es el acto de conocer, de donde se desliga que el proceso de aprendizaje lo que

pretende es de forma práctica y con diferentes recursos llegar a descubrir el saber (Vélez y Ruiz, 2021).

La cognición se presenta como un acto procedimental, lo que implica la acción paso a paso de acciones que se realizan en el cerebro con el ámbito estructural y funcional, el proceso cognitivo no es de ninguna forma un acto de mera acumulación de saberes por el contrario debe pensarse como la sistematización de criterios de pensamiento para alcanzar una verdadera estructura mental a lo que se determinará como aprendizaje, en este sentido este sería el resultado del proceso estructural que se hace en el cerebro con el conocimiento (Vélez y Ruiz, 2021).

Entender la metacognición es de suma importancia debido a que los estudiantes alcanzan el aprendizaje de forma práctica determinando un alto nivel en el que se asumen en el mundo y de forma deliberada como los conductores de sus procesos de aprendizaje, el estudiante se convierte en el orientador de su proceso y no con esto se debe pensar que la metacognición es una especie de autorregulación sin ningún tipo de criterios, lo que se busca con ella es que los estudiantes alcancen un nivel relacional en el aprendizaje, donde lo que aprenden lo sepan utilizar y modular con base en las condiciones de la realidad (Pérez y González, 2020).

En todo el proceso de comprensión de la metacognición se distinguen tres etapas o facetas que determinan el nivel al que ha llegado el estudiante, por un lado de forma declarativa se asume el estudiante como el que comprende los límites y proyecciones a los que alcanza a llegar con el aprendizaje que tiene, en este aspecto él reconoce de lo que es capaz de hacer con los que sabe, por otro lado en un segundo momento está la faceta procedimental que le permite identificar y clasificar los procedimientos y rutas para alcanzar el conocimiento, y por último la faceta condicional que de forma deliberada estipula el dónde y el cuándo se utiliza el conocimiento adquirido (Pérez y González, 2020).

Bajo esta perspectiva en la enseñanza de la filosofía el estudiante deberá tomar el timón de la acción del aprendizaje en sentido metacognitivo para clasificar el procesamiento y la interacción con los modelos de aprendizaje que se desarrollan en el cerebro de quien piensa. Asumiendo esta realidad las proyecciones de metodologías activas van en concordancia con la pretensión de establecer la libertad del pensamiento y la autonomía

en la construcción de argumentos. Esta autonomía se evidencia en el acto educativo, pero se motiva con las actividades de aprendizaje y con el acompañamiento del maestro (Pérez y González, 2020).

El resultado final del proceso de trabajo doctoral se determina en la proposición de una innovación pedagógica para activar el aprendizaje de los estudiantes en un nivel de metacognición, es la realidad de ingresar en la realidad de forma clara a fin de alcanzar la comprensión de esta y establecer criterios de proposición de cambios. El modelo metacognitivo motiva la proyección de actividades para activar el potencial de pensamiento de los estudiantes.

2.2.5. Competencias filosóficas.

Al realizar el estudio de forma específica en la enseñanza de la filosofía es necesario ingresar en un camino particular de criterios de formación, de evidencias de aprendizaje, de métodos y de expectativas de adquisición de conocimientos, por lo que se debe trabajar un apartado especial enfocado en las competencias que se deben desarrollar en el área de filosofía, las condiciones, los medios, didácticas, estrategias y resultados de aprendizaje son diferentes de las demás áreas por esta razón se debe trabajar desde la especificidad del saber.

Etimológicamente se puede llegar a comprender el concepto de competencia como “ser capaz” o “estar en capacidad de” de ahí que la formación en filosofía no podrá delimitarse en modelos curriculares basados en temas, contenidos, lo que debe pasar es que la formación se oriente a desarrollar destrezas, habilidades, acciones y herramientas para ser desarrolladas en un determinado contexto (López, 2016).

2.2.5.1. Competencia creativa.

El ejercicio del pensamiento se debe realizar de tal forma que los estudiantes susciten, desarrollen, propongan y establezcan ideas diferentes que apoyen el análisis de la realidad, todo esto a fin de que se tengan posibilidades de acción e interacción con el medio que los circunda. El pensamiento creativo sobrepasa todo lo que se encuentra a la

simple percepción de los sentidos y permite unas posibilidades de ir más allá de lo que se encuentran en la realidad directa (Gaitán et al., 2010).

En todo el proceso de la competencia desarrollada en el campo creativo se componen las relaciones directas que el estudiante hace de los conceptos, los criterios, los sistemas y las relaciones del pensamiento de tipo formal en la construcción de argumentos para comprender y explicar la realidad en la que se desarrolla; en el aula de clase el maestro y el estudiante se enfocarán en el descubrimiento abstracto de la verdad que se presenta en el mundo en que vive (Gaitán et al., 2010).

El elemento fundamental del ejercicio pedagógico para el descubrimiento de los elementos de la realidad es la “pregunta”, que motiva la determinación de nuevas posibilidades para los problemas que descubre a diario, además desvela un cúmulo de posibilidades para comprenderlas; el acto educativo debe estar asumido por la cuestión de orden filosófica donde el estudiante esté en capacidad de superar las primeras impresiones del mundo para establecer posibilidades de mejora de este (Gaitán et al., 2010).

La lectura de textos, imágenes, estructuras, condiciones y posibilidades de las situaciones problemáticas que se ven en la sociedad, le permite al estudiante comprender la realidad, no solo desde el campo de la descripción de los efectos, causas, desarrollos y posibles consecuencias, sino que el estudiante deberá estar en capacidad de establecer acciones diferenciales para tratar esos problemas, la proposición en el aula de soluciones a las problemáticas sociales es la razón de ser de la competencia creativa (Gaitán et al., 2010).

La escuela desde una perspectiva de innovación pedagógica y con la implementación de estrategias activas, motivará al estudiante para la recolección de toda la información necesaria para la comprensión de los hechos sociales, los actores, los argumentos y las acciones que propician las causas de las problemáticas, a todo esto los estudiantes identifican lo que está pasando a tal forma de que en el trabajo creativo puedan proponer acciones de intervención, discursos de reflexión y la creación de estrategias cognitivas para la solución alternativa de las problemáticas que se le presentan (Gaitán et al., 2010). En la formación de la competencia creativa se desarrollan dos criterios muy importantes que se fortalecen en el trabajo de los estudiantes en el acto educativo, en primer lugar la

originalidad, que le otorga un valor de unicidad permitiéndole a los estudiantes sentirse los orientadores directos de nuevas formas de ver la vida, este criterio permite que las nuevas ideas estén en el margen de la innovación con respecto de las ideas y los criterios que han descubierto y que vienen trabajando en el aprendizaje, el segundo elemento es la adecuación, que determina que la idea y propuesta del estudiante verdaderamente se identifique como solución a la problemática presentada (Pineda, 2019).

En la siguiente tabla se mostrará el esquema de desarrollo de la competencia creativa en el área de filosofía dispuesto para la enseñanza en la República de Colombia.

Tabla 4

Competencia creativa en la enseñanza de la filosofía

Núcleo de problema filosófico	Desempeños	Preguntas filosóficas	Relación con otras competencias
	Formulo nuevos problemas filosóficos a partir de los datos hallados en la experiencia	¿Cuál es la diferencia entre la inteligencia humana y la inteligencia de los computadores? ¿Pueden estos llegar a sustituirla?	Comunicativas: proponer hipótesis de interpretación en diversas situaciones comunicativas. Matemáticas: representar, comunicar, modelar, formular problemas. Científicas: usar el conocimiento científico
	Propongo nuevas soluciones a problemas filosóficos ya conocidos	¿Es cierto que el tiempo es infinitamente divisible y que transcurre desde el pasado hacia el futuro?	Comunicativas: interpretar textos a partir de las situaciones comunicativas donde se producen. Matemáticas: interpretar, analizar, modelar y reformular situaciones. Científicas: usar el conocimiento científico
Núcleo del conocimiento	Formulo preguntas que promueven la discusión filosófica y generan nuevas preguntas filosóficas.	¿A través del conocimiento podemos acceder al mundo tal como es o sólo tal como se da en el mundo de la vida?	Comunicativas: proponer hipótesis de interpretación en diversas situaciones comunicativas. Científicas: identificar y explicar fenómenos naturales, indagar. Matemáticas: representar, comunicar, modelar, razonar y argumentar

Manejo conceptos, operaciones y principios lógicos.	¿Qué es una petición de principio?	Comunicativas: planear y elaborar textos escritos.
Propongo nuevas interpretaciones de textos filosóficos conocidos y de otras expresiones sociocultural	¿Es cierto que la razón sólo descubre en la naturaleza lo que de antemano ha puesto en ella?	Comunicativas: interpretar textos a partir de las situaciones comunicativas donde se producen. Científicas: indagar, identificar y explicar fenómenos naturales. Matemáticas: comunicar, representar y modelar

Nota. Propuesta de modelo de trabajo de la competencia creativa para la educación media en las orientaciones para la enseñanza de la filosofía en Colombia (Gaitán , López, Quintero, & Salazar, 2010).

2.2.5.2. Competencia crítica.

Para comprender la competencia crítica es necesario identificar que para la formación en la actualidad de los estudiantes se cuenta con una cantidad de información superior a otros momentos apoyado por el desarrollo cognitivo, además del auge de la información digital, lo que implica que en el acto educativo sea el estudiante el encargado de filtrar la calidad, oportunidad y pertinencia de cada uno de los contenidos de la información para construir sus propios argumentos, además del beneficio que se tiene con su deliberación (Gaitán et al., 2010).

El acto de filosofar es facultad de la razón, es el criterio que tiene el ser humano para poder identificar los beneficios y también los perjuicios que implica la realidad en su calidad de vida, de ahí que no se puede asumir el acto de filosofar como el pensar por pensar, sino que se debe establecer con criterios en la realidad cuando gestiona sus razonamientos, pero a la vez cuando está en capacidad de comprender los criterios de razón de los otros, a fin de valorar la forma como estos lo afectan (Gaitán et al., 2010).

En el plano de la selección de la información es necesario destacar que la acción de selección de la información como primer paso, posterior a la búsqueda y hallazgo, se debe caracterizar por hacer una selección responsable y de orden cognitivo, no se debe tener en ninguna forma una selección de orden ideológico infundado, es decir, el estudiante deberá destacar lo que más le gusta y le conviene, pero con criterios de razón,

no se trata de hacer una selección politizada o ideológica basada en la opinión y la doxa, sino una selección epistémica seria que contribuya a la generación de nuevos conocimientos (Gaitán et al., 2010).

Entender el acto de filosofar en la escuela implica una serie de constructos de pensamiento enfocados en la revisión de la realidad, para poder sentirse parte de ella y establecer criterios de intervención, asumiendo la comprensión como una forma de ingresar a la realidad y asumir criterios de cambio y de identificación. La realidad se compone de acciones de pensamiento para la transformación más allá de argumentos meramente ilustrados llenos de sapiencia y no dispuestos para la reflexión y el cambio social (Ortiz, 2013).

La filosofía contemporánea debe dar un paso a enseñanzas y dinámicas de trabajo menos sistemáticas a las tradicionales, donde el estudiante de la mano del maestro se encargaban de reproducir discursos de los grandes pensadores que parecía otorgarles erudición en sus postulados, pero que en la actualidad parecieran innecesarios ante la demanda de una formación con pensamiento genuinos que le den respuestas más claras de las problemáticas actuales y es precisamente cuando el estudiante desarrolla la competencia crítica en su proceso de aprendizaje (Ortiz, 2013).

Uno de los grandes retos de la educación en filosofía para la actualidad se enmarca en el desarrollo de la competencia crítica, en la que el estudiante desarrolla nuevos conocimientos para identificar la realidad y gestionar el cambio, para este cometido es necesario que el maestro identifique las condiciones particulares de aprendizaje de sus estudiantes para lo que se puede valer de la teoría de las inteligencias múltiples y del desarrollo de las competencias digitales con la ayuda de todas las nuevas tecnologías para la información y la comunicación (Jiménez, 2023).

Para comprender la intencionalidad de la competencia crítica en la enseñanza de la filosofía en las instituciones educativas se utilizará la siguiente tabla de resumen.

Tabla 5
Competencia crítica en la enseñanza de la filosofía

Núcleo de problema filosófico	Desempeños	Preguntas filosóficas	Relación con otras competencias
-------------------------------	------------	-----------------------	---------------------------------

	Examino las razones de los demás y mis propias razones desde un punto de vista filosófico.	¿Es posible identificar varios modos diferentes de estar en la verdad sobre el mismo asunto?	Comunicativas: comprender e interpretar textos mediante hipótesis de sentido. Científicas: identificar y explicar fenómenos naturales y sociales, trabajar en equipo. Matemáticas: dar razones, resolver problemas. Ciudadanas: comprender y actuar de acuerdo con los valores
	Hago uso adecuado del lenguaje oral y escrito para promover la interacción social.	¿Cuál es el sentido que tiene publicar los resultados de la investigación científica?	Comunicativas: planear y elaborar textos escritos. Ciudadanas: participar en la construcción de la democracia y asumir su responsabilidad social. Matemáticas y científicas: comunicar
Núcleo del conocimiento	Selecciono la información recibida y establezco el carácter filosófico de sus fuentes.	¿Cuáles son las fuentes que proporcionan un conocimiento cierto? ¿Cómo diferenciar estas fuentes de aquellas que no lo hacen?	Comunicativas: identificar y hacer uso de fuentes de información. Matemáticas: razonar, modelar y argumentar. Científicas: indagar.
	Pongo en entredicho creencias y opiniones del sentido común para someterlas al examen filosófico	¿Cómo establecer que una información es realmente cierta?	Comunicativas: interpretar textos. Científicas: identificar y explicar fenómenos naturales. Ciudadanas: valorar la pluralidad, la identidad y las diferencias
	Articulo la filosofía con otras perspectivas disciplinarias en el tratamiento de los problemas filosóficos	¿Qué tipos de conocimiento pueden intervenir en el análisis de un mismo problema filosófico?	Comunicativas: identificar y hacer uso de fuentes de información. Científicas: identificar y explicar fenómenos naturales y sociales. Matemáticas: resolver problemas

Nota. Propuesta de modelo de trabajo de la competencia crítica para la educación media en las orientaciones para la enseñanza de la filosofía en Colombia (Gaitán et al., 2010).

2.2.5.3. Competencia dialógica.

La esencia de la clase de filosofía debe ser como ya se había mencionado “la pregunta”, en la que los estudiantes con la ayuda de su maestro establecen criterios de mejora en la comprensión de la realidad, la colectividad permite establecer posibilidades de respuesta

a los interrogantes que surgen para todos de forma dialógica. La comunicación de los saberes por medio de los argumentos favorece la comprensión colectiva de la realidad, asumiendo así la mejor forma de establecer un encuentro de filosofía en el acto educativo (Gaitán et al., 2010).

Es necesario mencionar que no se trata de que el maestro establezca con sus estudiantes diálogos sin sentido claro, conversar por conversar, porque el efecto no será el esperado, en primer lugar, es necesario que se construyan ideas ordenadas y con sentido, además, que estas estén fundamentadas con principios y teorías válidas, en segundo lugar, en el colectivo se deben concertar las mejores propuestas dado que contribuyen a la solución y esto solo se logra a partir del diálogo y en tercer momento, identificar que los argumentos dejen de lado la represión, la inequidad y el desequilibrio en las propuestas establecidas en comunidad (Gaitán et al., 2010).

En el desarrollo de la competencia dialógica se relacionan varias acciones, pero quizás la más significativa es que se debe haber una transición en el acto educativo donde se hace un intercambio de saberes en la que el maestro que por tradición se asumía como el actor activo que transmitía el saber y el estudiante el actor pasivo que lo recibe, el diálogo real se da entre las expectativas del estudiante junto con las propuestas e interacciones con su maestro (Gaitán et al., 2010).

El cambio es sustancial y se verifica en que el maestro y el estudiante establecen un diálogo propositivo de acciones de interpretación de la realidad, este diálogo ya no es jerárquico porque ambos actores estarán en las mismas condiciones y con las mismas oportunidades de interacción, uno de los grandes beneficios que ha tenido la escuela actual es ver la formación como acto de equidad más que jerárquico (Gaitán et al., 2010).

La competencia dialógica es la acción humana que se instaura desde el compromiso relacional de comunicación de posiciones vividas y construidas en las experiencias de cada persona en este caso de los estudiantes, esto permite verificar un contexto ampliado y una perspectiva más fuerte de las acciones que se realizan (Fernández, et al., 2015). No tiene sentido una escuela en silencio, la presencialidad facilita este recurso, por lo mismo es necesario que se establezca el diálogo como herramienta de construcción de nuevas

posibilidades, además por medio de esta competencia se amplía el conocimiento de la realidad, esto se refleja en el siguiente cuadro.

Tabla 6
Competencia dialógica en la enseñanza de la filosofía

Núcleo de problema filosófico	Desempeños	Preguntas filosóficas	Relación con otras competencias
	Reconozco mis saberes previos y los desarrollo a partir de las discusiones filosófica	¿Es posible conocer el mundo sin participar en procesos de comunicación?	Comunicativas: desarrollar hipótesis de interpretación. Científicas: usar el conocimiento científico, trabajar en equipo. Ciudadanas: valorar la pluralidad, la identidad y las diferencias
	Participo activamente en las discusiones filosóficas que tienen lugar en el aula.	¿Es la ciencia algo más que un acuerdo entre especialistas?	Comunicativas: interpretar textos a partir de las situaciones comunicativas donde se producen. Ciudadanas: participar en la construcción de la democracia y asumir su responsabilidad social. Matemáticas: plantear estrategias de solución, análisis de información, elaboración de hipótesis.
Núcleo del conocimiento	Comprendo que existen conocimientos valiosos que no son científicos.	¿Qué valor tiene el conocimiento que tienen de la naturaleza los pueblos indígenas?	Comunicativas: valorar y caracterizar los grupos humanos en situaciones comunicativas. Científicas: indagar, identificar y explicar fenómenos sociales. Ciudadanas: valorar la pluralidad, la identidad y las diferencias.
	Reconozco los contextos desde los cuales son formuladas las argumentaciones.	¿Cuáles son las razones para justificar la confianza que se tiene hoy en el conocimiento científico?	Comunicativas: interpretar textos a partir de las situaciones comunicativas donde se producen. Científicas: usar el conocimiento científico. Matemáticas: dar razones, establecer conjeturas, hacer inferencias. Ciudadanas: comprender y actuar de acuerdo con los valores

		para la convivencia y la paz
Demuestro enunciados filosóficos a partir de argumentos contrapuestos	¿Por qué se cree que el saber científico es superior al saber popular?	Comunicativas: interpretar textos a partir de las situaciones comunicativas donde se producen. Científica: identificar y explicar fenómenos naturales y sociales. Ciudadanas: comprender y actuar de acuerdo con los valores para la convivencia y la paz Matemáticas: hacer predicciones y conjeturas justificar conjeturas, Proponer interpretaciones y explicaciones

Nota. Propuesta de modelo de trabajo de la competencia dialógica para la educación media en las orientaciones para la enseñanza de la filosofía en Colombia (Gaitán et al., 2010).

2.2.5.4. Evaluación por competencias.

Para comprender la evaluación por competencias es necesario reconocer que la educación para el siglo XXI estaba obligada a presentar cambios que fueran significativos, los métodos, las didácticas, los ambientes y las formas de percibir al estudiante y al maestro deberían cambiar, el mundo iba con un ritmo diferente al de la escuela, lo que implicaba que la evaluación y el seguimiento se viera de otra forma, ya no era oportuno evaluar contenidos desde la nemotecnia, lo que empezó a necesitarse era la evidencia de ver a los estudiantes actuando con lo que aprendían (Hincapié y Clemenza, 2022).

En este cambio de paradigma la evaluación por competencia se refiere a las relaciones de saber ubicadas en un determinado contexto que implica que el estudiante utilice el aprendizaje que ha adquirido en diferentes panoramas de su vida, que demuestre lo aprendido en el ser, en el saber, el hacer y en la relación que tiene con las demás personas con las que se relaciona, esta integralidad del saber se debe conseguir con excelentes procesos metodológicos para el proceso de aprendizaje de parte de los maestros (Hincapié y Clemenza, 2022).

El estudiante revisará constantemente la realidad, en ese proceso determina las principales problemáticas que los afectan para poder ser comprendidos a partir de la aplicación de los aprendizajes que han adquirido, esto les permite ver el mundo de una forma diferente, ahora no serán como en el pasado que eran los sujetos pasivos a los que solo les correspondía actuar como espectadores para convertirse de forma activa en los gestores de las nuevas posibilidades de ver el mundo. En este sentido el maestro deberá revisar la forma como el estudiante hace lectura de la realidad, determina las características y establece propuestas de mejora (Hincapié y Clemenza, 2022).

Dentro de todo este proceso histórico donde se fundamenta la educación por competencias, surgen en los diferentes países la necesidad de organizar los criterios de formación, establecer un currículo que esté enfocado en la educación por competencias, formar a los maestros para que realicen una transición de sus métodos tradicionales a formaciones más prácticas que se enfoquen en la formación por competencias, esto se viene presentando en varios países y es necesario hacer acciones de mejora para favorecer los resultados de los estudiantes (Moreno, 2012).

La filosofía deberá establecerle a los estudiantes la posibilidad de ver el mundo de una forma diferente, establecer acciones de control de los acontecimientos que encuentran a diario en su realidad con el objetivo de establecer acciones por medio de la reflexión para poder hacer un cambio con verdadero sentido, las competencias entonces se verifican en la forma como el estudiante desarrolla lo aprendido en el ser, el saber, el pensar y el actuar en un contexto específico (Gaitán et al., 2010).

El maestro valorará las competencias en la forma como los estudiantes actúan, las competencias no se deben verificar solo desde la escritura, son los actos y las relaciones las que indican si el estudiante ha adquirido y está desarrollando las competencias; no puede concebirse que la competencia sea algo diferente del contenido, sino que se enmarca en destrezas, habilidades, acciones, posturas que indican el nivel con el que se está desarrollando la competencia en cada uno de los estudiantes (Gaitán et al., 2010).

En el desarrollo metodológico de esta investigación se incorporará una evaluación por competencias a los estudiantes a modo de diagnóstico para poder desarrollar una lista de acciones que al aplicarlas justifican mejores resultados en los estudiantes, lo que implica un desarrollo más alto y estructurado de las competencias en el campo de la filosofía.

2.2.5.5. Formación integral y pensamiento complejo (Edgar Morin).

En todas las concepciones de este trabajo de investigación se tendrán en cuenta algunos aspectos importantes en la comprensión de la enseñanza de la filosofía entre los que se destaca el pensamiento complejo propuesto por el pensador Edgar Morin que justifica la necesidad de acceder a las problemáticas actuales de forma sistémica asumiendo que en todas las relaciones existen situaciones que hay que comprender por medio de la abstracción. El pensamiento complejo motiva a los estudiantes a dejar de lado la reducción de las partes para la comprensión y empezar a revisar a partir del todo (Uribe, 2009).

Desde las estrategias de adquisición del conocimiento, el ser humano se encarga de la selección primaria de acuerdo con los intereses, es decir, la selección, clasificación, descarte y demás, son acciones que el hombre hace de los datos que le llegan para alcanzar el conocimiento, en este sentido el aprendizaje da sentido a este proceso categorizante a favor de la solución de los problemáticas mediante el saber, lo que se aprende es todo un proceso para la solución de las principales problemáticas de la actualidad (Uribe, 2009).

La costumbre adquirida por el hombre de hacer una reducción de la realidad en conceptos más pequeños que les permita comprender con más claridad, termina siendo la razón justificante de la génesis de la acción científica, el método se enfoca en los estudios determinados para alcanzar a partir de los resultados, un estudio complejo de la realidad; este modelo de orientación denominado método científico motiva a la creación de nuevas rutas para adquirir el conocimiento que les permita tener cada día mayor acceso a la realidad y establecer en ella criterios de comprensión (Uribe, 2009).

En la teoría de moral se establece la necesidad de alcanzar en los estudiantes la posibilidad de un pensamiento complejo que amplíe las fronteras del conocimiento, se esperan procesos educativos actuales que establezcan al estudiante en el centro del proceso educativo y favoreciendo en él la capacidad de ver el mundo de forma global, así comprenderá que el conocimiento es universal y que la generación de nuevos conocimientos es un imperativo de la educación actual (Uribe, 2009).

Para este estudio resulta pertinente establecer que el pensamiento complejo es un elemento básico en la propuesta innovadora de los “filósofos de la vida” donde los estudiantes podrán verificar un mundo fraccionado por partes, pero que hace parte de un todo, precisamente el desarrollo de las competencias no es otra cosa que la posibilidad de hacer una sinergia de saberes en la realidad actual, se aprende para vivir en el mundo y poder sortear las dificultades, lo que se pretende es que los estudiantes trasciendan el horizonte del saber y que no se queden solo en lo que puedan adquirir por la experiencia, sino que se aventuren a generar un cambio desde la razón.

2.2.6. Gestión emocional.

La gestión implica todas las acciones que hace la persona para hacer frente a las emociones que le permitan establecer acciones internas y recibir las externas que les implique tener una gestión valorable para que estas no sean un impedimento en los estudiantes y maestros; para el caso de estudio es muy importante la gestión emocional para desarrollar una mejor disposición para los procesos de aprendizaje y de enseñanza, todo esto se logra tomando como base que las emociones no se controlan debido a su carácter fenomenológico y las condiciones que las producen. En la escuela los maestros y estudiantes gastan mucho tiempo deseando controlar las emociones, llegando incluso a impedirse sentir, dificultando cada vez el proceso de aprendizaje.

2.2.6.1. Educación emocional.

Al hablar de educación emocional se hace referencia en primer momento en que no se trata de acciones o actividades aisladas en los procesos educativos, se funda en un procesos sistémico, permanente y lo más importante formativo, no sólo informativo, que se encarga de establecer un posicionamiento fundamental de las emociones en todo el proceso que desarrolla el estudiante en la adquisición del conocimiento, en este tipo de formación los estudiantes recibirán toda la información necesaria sobre las emociones que les llegan de forma fenomenológica y de las que nadie se puede esconder por ser de

condición humana con el objetivo de tener calidad de vida en libertad y felicidad (Vivas, 2003).

Cuando se reconoce que la formación emocional obedece a una serie de acciones que debe realizar la escuela para que en el acto educativo de forma integral y sistémica los estudiantes accedan a recursos que en general son actividades y ambientes que les fortalezcan las habilidades y destrezas en la autodeterminación del ser de cada uno, de la personalidad y la identidad, de la misma forma estrategias para el autoconocimiento, la autodeterminación, el autocontrol, que le otorgue la destreza de la empatía social, de estar en condiciones de trabajo con el otro a fin de establecer acuerdos que le ayuden a solucionar los problemas que a diario se le presentan (Vivas, 2003).

A la escuela en la actualidad se presentan estudiantes con demasiadas necesidades en su ser que tienden a dificultar los niveles de adaptación en el proceso de aprendizaje, los estados de ánimo, la inconformidad por el ser, las disparidad de gustos relacionales con las otras generaciones en especial con los mayores, el poco sentido de valoración de cada ser motiva a que los estudiantes cada vez requieran más de acciones de orden pedagógico y profesional para soportar la angustia por la realidad, la incertidumbre por el mañana y la preocupación constante por estar en el mundo cuando no les resulta demasiado agradable.

En este marco global de acciones de las que se debe ocupar la enseñanza de las emociones es necesario mencionar tres grandes funciones que le competen y sobre las que se debe orientar la línea teleológica de cualquier tipo de trabajo en el campo, en primer lugar toda acción deberá estar orientada en que los estudiantes puedan tener las capacidades necesarias para comprender la forma como las emociones llegan a su ser, las acciones que repercuten y las condiciones en las que actúan, en todo este proceso el estudiante podrá contar el apoyo del maestro en especial si este tiene el interés de intervenir en esta situación vital del estudiante, pero la intencionalidad mayor es que se genere al autonomía en la comprensión emocional, es importante que otros los entiendan pero son los estudiantes los primeros reconocedores de lo que están viviendo y sintiendo (Vivas, 2003).

En un segundo momento, quizás en el que se determina el más alto nivel de gestión emocional, se encuentra la nominación, en el que el estudiante deberá llegar a la

capacidad de expresar de manera efectiva lo que está sintiendo, sin ningún tipo de dificultad, esta manifestación que incluso hace parte del desarrollo de la competencia dialógica en filosofía insta al estudiante a manifestarle a otros de forma respetuosa lo que la emoción le está generando en su ser, siempre en un ambiente de respeto, por ejemplo un estudiante no debería demostrar su ira con agresiones o acciones de violencia (Vivas, 2003).

Todo ese camino de gestión emocional producto de un excelente proceso de enseñanza de la gestión, llevará al estudiante al tercer momento, en el que su responsabilidad está enmarcada en la comprensión de la forma como las emociones llegan a las otras personas, sentir no es un acto de exclusividad de una u otra persona, sino que es una condición propia de los seres, entender que el otro también siente motiva el nivel del estudiante para la concertación, el diálogo y le otorga un ingreso en los procesos de socialización (Vivas, 2003).

A nivel del diseño de investigación este apartado conceptual y procedimental dentro de la escuela motiva a establecer y desarrollar la encuesta de sensaciones y emociones que genera en los estudiantes el acto pedagógico. Esto con la intencionalidad de pulir en la propuesta de investigación las acciones escolares que motiven la enseñanza y posterior gestión emocional de parte de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

2.2.6.2. La galaxia de las emociones.

En el campo de las emociones se han realizado en los últimos años muchas investigaciones que dan cuenta de la importancia de establecer un trabajo serio en la afectación que trae para los procesos de desarrollo personal las deficiencias presentadas en la gestión de las emociones. Para este cometido el autor de origen español Rafael Bisquerra establece la importancia de contemplar las emociones haciendo un símil con el universo, por eso desde un reflejo de figuras relacionadas con la astronomía se acude a comprender un poco el esquema de las propuestas de su trabajo, en la siguiente tabla se visibiliza su interés principal (Bisquerra , 2016).

Tabla 7

Universo de las emociones

Universo de las emociones	
Emociones Negativas	
Miedo	Temor, horror, pánico, terror, pavor, desasosiego, susto, fobia, entre otros
Ira	Rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, resentimiento, aversión, exasperación, tensión, excitación, agitación, animadversión, animosidad, irritabilidad, hostilidad, violencia, enojo, celos, envidia, impotencia, desprecio, acritud, animosidad, antipatía, resentimiento, rechazo, recelo.
Tristeza	Depresión, frustración, decepción, aflicción, pena, dolor, pesar, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desgana, morriña, abatimiento, disgusto, preocupación.
Asco	Aversión, repugnancia, rechazo, desprecio.
Ansiedad	Angustia, desesperación, inquietud, inseguridad, estrés, preocupación, anhelo, desazón, consternación, nerviosismo
Emociones positivas	
Alegría	Entusiasmo, euforia, excitación, contento, deleite, diversión, placer, estremecimiento, gratificación, satisfacción, capricho, éxtasis, alivio, regocijo, humor.
Amor	Aceptación, afecto, cariño, ternura, simpatía, empatía, interés, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, respeto, devoción, adoración, veneración, enamoramiento, ágape, gratitud, interés, compasión.
Felicidad	Bienestar, satisfacción, armonía, equilibrio, plenitud, paz interior, tranquilidad, serenidad, gozo, dicha, placidez.
Emociones Ambiguas	
Sorpresa	La sorpresa puede ser positiva o negativa. En esta familia se pueden incluir: sobresalto, asombro, desconcierto, confusión, perplejidad, admiración, inquietud, impaciencia. Relacionadas con la sorpresa, pero en el otro extremo de la polaridad pueden estar anticipación y expectativa, que pretenden prevenir sorpresas.
Emociones sociales	Vergüenza, culpabilidad, timidez, vergüenza ajena, bochorno, pudor, recato, rubor, sonrojo, verecundia.
Emociones estéticas	Las emociones estéticas son las que se experimentan ante las obras de arte y ante la belleza.

Nota. Ponencia dada por el autor Rafael Bisquerra en la Universidad de Barcelona (Bisquerra, 2016).

Esta clasificación es muy importante en el proceso por medio del cual la persona se enfrenta a determinar las emociones que va sintiendo, además de la reacción que le generan estas en el desempeño de sus funciones diarias, como socializar, estudiar, trabajar y relacionarse con el mundo, es importante descubrir que las emociones no afectan la vida diaria, sino que son las reacciones que cada persona tenga de como las va sintiendo.

Identificar si la acción le genera bienestar o si le genera incomodidad al estar en un lugar determinado, al interactuar con una persona, al experimentar un suceso o simplemente al reconocerse de forma autónoma como persona, son acciones fundantes del proceso de comprensión emocional. El mismo Bisquerra continua su clasificación asumiendo la

comparación con el universo y establece su propuesta que se visualizará en la siguiente tabla.

Tabla 8

Universo de las emociones II

Grandes constelaciones	
Constelación de las emociones positivas	Alegría, amor y felicidad
Constelación de las emociones negativas	Miedo, ira, tristeza (con asco y ansiedad)
Fenómenos afectivos diversos	
Las emociones ambiguas también van navegando alrededor de otras galaxias. La sorpresa puede ser positiva (alegría) o negativa (miedo, ira, tristeza).	
Las emociones sociales pueden tener polaridad positiva y negativa, y se extienden por todo el universo de emociones a modo de materia interestelar.	
Las emociones estéticas también pueden tener valencia positiva o negativa y forman una especie de materia intergaláctica que se puede extender por todo el universo.	
Los valores y actitudes se entremezclan con las emociones, dando como consecuencia una predisposición a actuar a favor o en contra de algo o de alguien. En este sentido son como cometas que navegan por todo el universo.	
La pasión es como un asteroide o cometa que navega entre diversas galaxias (tristeza, amor): «pasión y muerte de Cristo», «amor pasional», pasión por la música, «es apasionante»	
Materia oscura	
La materia oscura emocional está formada por el pozo de las emociones negativas (miedo, ira, tristeza), que forma una constelación que es un campo gravitacional de grandes fuerzas, que pueden absorber toda la energía del ser humano.	

Nota. Ponencia dada por el autor Rafael Bisquerra en la Universidad de Barcelona (Bisquerra, 2016).

Su pretensión es bastante amplia y abarca por completo al ser humano, en primer lugar, le otorga la categoría de constelación a todas las emociones que actúan a favor o en contra de la realidad, es claro que no en todos se siente con la misma intensidad las emociones como tampoco se puede categorizar las causas en todos los individuos, la coincidencia se da en la nominación, lo que para alguna persona genere asco, para otra puede generar placer, y de suyo no indica que el objeto sea diferente o cambie, sino que una misma cosa puede afectar a cada uno de forma diferente, un ejemplo viable para esta comprensión está en el alimento, que a una persona le genere placer y gusto y a otra le repugne y le genere asco (Bisquerra, 2016).

En el campo de la educación emocional hay que mencionar que en la antigüedad algunas corrientes fuertes como el conductismo y el positivismo, estas negaron de primera mano la posibilidad de hacer investigación de las emociones, por no poderse establecer en

ellas un control y además, porque no eran replicables para poder ser revisadas mediante métodos científicos de orden cuantitativo que permitiera tener certezas en los estudios, sin embargo, en la actualidad enfrentar realidades tan fuertes en el ambiente escolar y familiar como la ansiedad han llevado a muchos pensadores a adelantar investigaciones en el campo de las emociones en especial de sus afectaciones en el proceso de desarrollo cognitivo (Bisquerra, 2000).

Este panorama es fuerte en especial porque deja ver que las emociones solo han empezado a mostrar la importancia en el proceso de la investigación en educación a partir de los años 80 cuando se comprendió la necesidad de incluir en los estudios emociones positivas y negativas que favorecieran o impidieran los desempeños cognitivos de los estudiantes, hasta la llegada más amplia y con una fuerza grande de la revolución emocional de la mano de la psicología humanista que ven la necesidad no solo de incluir en la investigación las acciones emocionales, sino de prestar atención a todas y cada una de las informaciones en el orden emocional que implique tener atención y tratamiento en el campo educativo (Bisquerra, 2000).

El mundo ha sido afectado en la historia por cambios fuertes y sustanciales que le han otorgado valor a la relación entre las personas, a tal punto como lo mencionan algunos autores que se puede llegar a pensar que los hijos no alcanzarán a comprender la forma de vida de la generación anterior, este es el caso de la revolución industrial y de la revolución tecnológica que dio paso a la era digital, la educación tuvo que replantearse y lo mismo ocurre con la educación que asumió una nueva mirada con la llegada de la revolución emocional que implica ver el ser humano desde su aspecto cognitivo, pero además de las condiciones que se presentan para alcanzar su integralidad (Bisquerra, 2000).

Uno de los elementos más destacados de la propuesta de innovación educativa que emerge de este trabajo de investigación es la sinergia que se da entre las emociones sentidas pro los estudiantes en el proceso de aprendizaje, la propuesta motiva a ver el estudiante como un ser que piensa, pero a la vez como un ser que siente.

2.2.6.3. Inteligencia emocional.

Los estudios educativos modernos han favorecido a entender que los estudiantes como se veía en otras épocas acceden al conocimiento de formas diferentes y tienen destrezas y talentos en algunos campos más que en otros, no se trata de pensar que el estudiante deba ser inteligente en todos los aspectos y que se destaque en las mismas condiciones en cada una de las competencias, las propuestas de inteligencias múltiples implica asumir que cada persona se puede destacar en unos aspectos mucho más que en otros, ahí se visualiza el mejor modelo de inclusión que parte de la comprensión de que no todos aprenden de la misma forma y que como se cuentan con destrezas para todos los trabajos (Góleman, 1996).

Existen dos cuestiones que se deben tener en cuenta en todo el trabajo sobre la inteligencia emocional, por un lado la conciencia que se tiene de la emoción, que implica saber lo que cada uno siente, teniendo claro que nadie siente por otro, y que es la persona la única que identifica lo que está sintiendo y por otro lado el deseo y la intención de salir de la emoción o de conservarla si es favorable, tanto la conciencia de la emoción como la acción de repudio o conservación implican relación y no puede asumirse como iguales y mucho menos totalizantes, por ejemplo, alguien puede sentir asco al estar presente en un lugar y decide retirarse, puede menguarse y eliminar de primera mano la emoción de asco, pero no implica que el lugar deje de ser manifestación en su ser (Góleman, 1996).

Desde el trabajo propuesto por Góleman (1996), y en apoyo a otros estudiosos del tema se tiene a presentar tres tipos de personas que manejan equilibrio en la inteligencia emocional con el control de sus emociones, en primer lugar se trata de las que se sienten seguras de sí, aquellas que están en capacidad de establecer límites en sus emociones, aquellas que se autorregulan, de ninguna forma se puede pensar que no tengan emociones, de hecho las tienen como todos pero las van a gestionar a fin de hacer control de su estabilidad mental, son personas saludables, inspiradoras y motivadoras para otros (Góleman, 1996). Puede asumirse que este es el modelo ideal de los filósofos de la vida que llegan a ser admirados por su resiliencia emocional.

En un segundo lugar, están las que se sienten sujetas y presas de sus emociones, que no ven la puerta de salida, que no se sienten capaces de salir de lo que están sintiendo, son personas llenas de pesimismo, el mismo que les lleva a ver las emociones de una manera

dimensional diferente a lo que en realidad son, les interesa mucho la opinión del otro en sus emociones y se sienten motivados a establecer criterios de valor en la imposibilidad de control de su estado de ánimo a razón de las emociones que van sintiendo (Góleman, 1996). Este grupo es muy notorio en los estudiantes muestra de este estudio, la gran mayoría ha manifestado incomodidad y malestar en el aula de clase por sus alteraciones emocionales.

Y por último, existe un tercer grupo, formado por las personas que aceptan sus emociones de forma resignada, que aceptan la presencia de las emociones y que ante una actitud de sumisión se sienten impotentes para la gestión, estas personas se comportan de forma pasiva ante esta realidad y no ven la necesidad y mucho menos se animan a querer eliminar las acciones que les afectan o a fortalecer las que le ayudan, esta es una de las condiciones que más se ven en la historia y en la realidad de la escuela los niños y jóvenes en algunos casos prefieren soportar, este modelo es el campo fundamental para acciones de acoso escolar (Góleman, 1996).

La inteligencia emocional se relaciona con el ser de las personas en la medida en que se establece una percepción primaria de las emociones y de los demás, pero no solo en el campo del sentimiento pues la cuestión no radica tanto en sentir como en determinar y nominar la sensación para poder gestionar las acciones que a través del pensamiento se hacen para poder mejorar la calidad de vida de la persona (Dueñas, 2002).

Varios autores definen en la inteligencia algunas habilidades de las que se debe valer la persona para poder alcanzar la gestión, en primer lugar la nominación de las emociones propias que permite que el estudiante se autorregule y se controle, en segundo lugar la determinación de establecer acciones conscientes que den como resultado el fortalecimiento en el efecto de las emociones, también es necesaria en la gestión emocional que se incluya en la formación actitudes como la perseverancia y la autodeterminación, en cuarto lugar se tiene en cuenta la importancia que se tiene de la empatía a nivel de control de las emociones de los demás y por último mediante la empatía establecer mejores relaciones con los demás (Dueñas, 2002).

2.2.6.4. Emociones y aprendizaje.

La cantidad de investigaciones que se vienen realizando con respecto del proceso de las emociones, ha establecido la revisión constante de las relaciones de afectación que se presentan en la presencia de las emociones con respecto del proceso de aprendizaje, en especial con aquellos saberes que requieren ordenamiento sistémico el pensamiento como es el caso de las matemáticas o las ciencias naturales (Bächler, 2020).

Los maestros que se encargan de hacer la reflexión constante del seguimiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes son conscientes que deben descubrir una relación directa en la forma como las emociones influyen en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, lo que ocurre cuando la emoción es negativa o desagradable y la forma como crean barreras y obstáculos para poder tener un buen proceso de aprendizaje, pero no ocurre lo mismo cuando se trata de una emoción desagradable porque esta será un obstáculo para enseñar y aprender, y por el contrario, si una emoción es experimentada como placentera y positiva, se asume que se está acudiendo a una oportunidad de aprendizaje para los estudiantes (Bächler, 2020).

Existen otras perspectivas de un valor quizás un poco más profundo que proponen que los estudiantes y los maestros son los actores principales tanto del proceso de aprendizaje como del proceso de enseñanza y ellos a su vez son los sujetos de las emociones, por lo que cuando ellos sienten se desarrollan una serie de acciones que se acomodan a estos procesos, de esta forma puede decirse que aprender y enseñar son actos emocionales en el hombre de ahí que las sensaciones de cada uno marquen acciones determinantes en cada caso (Bächler, 2020).

Con el tiempo se ha revisado con mucho cuidado la relación directa y complementaria que se desarrolla entre la acción cognitiva y la acción emocional de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, ante esta situación es posible encontrar modelos educativos que dejan de lado la interacción de trabajo con la emoción por darle la supremacía a la acción conductista, es decir, el estudiante deberá responder por indicadores de saber sin importar los sentimientos que ha experimentado y fue solo hasta la revolución educativa y emocional de finales de siglo XX que se empezó a dar importancia a la sensación emocional de la mano de algunas corrientes psicológicas, del constructivismo y de las estructuras cognitivas donde el ser de cada uno es el centro de la formación (García, 2012).

Las emociones son de carácter involuntario llegan a los estudiantes como producto de algunas situaciones que se han presentado, espacios ambientes de desarrollo y demás acciones que implican la respuesta del estudiante y que modifican la conducta de este de forma positiva o negativa según se trate de la emoción, esto lleva a pensar que de alguna manera las emociones si podrán modificar tanto el ser, como los procesos, los resultados y las acciones de desarrollo del pensamiento de los estudiantes, a fin de que siempre se tratará de establecer un equilibrio emocional a fin de tener mejores resultados en los estudiantes y por ende que se refleje en el desarrollo de las competencias evidenciado en aprendizajes significativos (García, 2012).

Las personas han utilizado las emociones como el parámetro para medir el impacto y el efecto que tienen los estímulos, de esta forma el criterio de valoración de las acciones se determina por la forma como la persona ha experimentado sentirse con uno u otro estímulo, lo que implica que el sentimiento de la emoción es además la forma como los estudiantes para el campo del aprendizaje se relacionan con el objeto de estudio, la cantidad de conocimientos y habilidades dependerá entonces de la forma como este ha llegado al contacto por medio de la gestión a las emociones (García, 2012).

Para este ejercicio académico la gestión emocional no llega como la terapia de atención primaria en salud mental que el maestro pueda otorgar a los estudiantes, antes, durante y después del acto educativo, para que la clase no tenga problemas, para que los estudiantes aprendan y para que haya un aparente ambiente óptimo para el aprendizaje, sino que lo que pretende es mostrar que al utilizar herramientas didácticas el maestro pueda interactuar con lo que los estudiantes sienten a fin de comprenderlos y poder desarrollar un potencial fuerte de interacción con el conocimiento.

2.2.6.5. Afectividad en el aula.

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje son mediados por relaciones humanas que implican de suyo afinidades y desacuerdos, no es necesario que en todo momento el maestro y el estudiante desarrollen acciones de empatía en el desarrollo del acto educativo. No con esto se quiere decir que el maestro deberá acomodarse a las actitudes, personalidades y características de los estudiantes, pues es un ser humano también y que

resulta ser sensible de la misma forma, pero si es a él al que se le pedirá que acceda con mejor actitud al establecimiento de excelentes relaciones a fin de que el aprendizaje no sea una carga pesada para los estudiantes y además para que se disfrute el proceso de enseñanza (González y González, 2000).

El aula de clase como ambiente de aprendizaje no podrá limitarse a algunas subordinaciones propias de los métodos tradicionales de aprendizaje, donde el maestro está por encima del estudiante en jerarquía e importancia y donde solo se admiten relaciones de saber, es el único espacio para la generación de conocimientos y es el espacio para el desarrollo riguroso de las actividades de los estudiantes que en muchas ocasiones son de orden conductista, la perspectiva actual deberá cambiar en especial desde el momento en que se origina la revolución emocional, en este sentido el ambiente escolar es además el espacio para el intercambio de sensaciones, de acciones de saber, es el ambiente ideal para que los estudiantes y los maestros se relacionen de forma afectiva, establezcan excelentes mecanismos de comunicación, la voz del estudiantes permita descubrir su ser, sus aspiraciones y límites para que el maestro oriente de mejor forma todo su proceso de enseñanza (González y González, 2000).

En la actualidad no deberían haber estudiantes que no deseen ir a la escuela, porque sientan que no es un espacio emocionalmente seguro para ellos, porque sientan el reproche o la indiferencia de parte del maestro que impide que su desarrollo sea libre como se espera, la escuela deberá convertirse en el lugar donde los estudiantes establezcan la mejor gestión de sus emociones, es el espacio para que puedan expresarse y esto lo logran en la medida en que el maestro llegue a ellos con actitudes de valoración, de afecto, donde el ser de ellos les resulte importante y donde sus emociones alcancen a ser comprendidas (González y González, 2000).

En conclusión para este trabajo investigativo se partirán de las teorías y bases fundamentales que surgen en el campo de la innovación educativa, que es producto final de la investigación, las pedagogías y tendencias de formación en el campo de la filosofía, desde una proyección legal, disciplinar y procedimental, además de todas las teorías desarrolladas sobre los diferentes tipos de pensamiento y las trayectoria que surgen a nivel de la gestión emocional como componente vitalizante del ejercicio formativo.

2.3. Marco Conceptual.

El marco conceptual es un constructo teórico que hace referencia a los asuntos de orden conceptual que alinean el trabajo de investigación, que explique de forma didáctica el objeto de estudio en cuestión a partir de los procedimientos más destacados como la selección, la síntesis y el análisis de la realidad a fin de dar respuesta a algunos de los problemas e interrogantes sobre el objeto de estudio que para este caso es la enseñanza de la filosofía con nuevas didácticas para asegurar mejores resultados, un buen marco conceptual favorece un diseño metodológico de alta calidad (Reidl, 2012) .

Este trabajo investigativo se ha enfocado en el establecimiento de las diferentes acciones que se hacen desde el acto educativo basado en las estrategias de gestión de emociones y la determinación de modelos de vida para fortalecer la enseñanza de la filosofía en especial para establecer el desarrollo de las competencias críticas, creativas y dialógicas en los estudiantes a fin de que ellos alcancen criterios para leer diariamente su realidad y poder tener argumentos serios que generen cambio en la búsqueda de calidad de vida que los lleve a ser libre y felices. En esas relaciones conceptuales se describirán a continuación los principales elementos de orden conceptual que apoyan la investigación y la relación que se presentan entre ellos.

2.3.1. Enseñanza.

Se entiende la enseñanza como el proceso humano que implique que otras personas adquieran aprendizajes desde el acto de enseñar y de generar una instrucción por parte del maestro (Real Academia de la Lengua, 2024). Es necesario tener como base que el acto de instruir que le es propio al maestro es un proceso donde este con la ayuda de diferentes recursos permite compartir el conocimiento a fin de que el estudiante desarrolle su proceso de aprendizaje.

Es posible entender que el proceso de enseñanza le corresponde de forma directa al maestro quien se convierte en el protagonista de dicho proceso, es el encargado de transmitir el conocimiento a los estudiantes creando la posibilidad de presenciar en él la

actitud positiva de la transmisión de los saberes lo que implicaría que el estudiante sea un sujeto pasivo de recepción, esta definición es posible solo en la medida en que el proceso de enseñanza se observe de forma separada del proceso de aprendizaje, porque aun siendo dos procesos diferentes, están directamente relacionados (Infante, 2007). Este estudio trasciende de la definición literal que insta en la instauración de un proceso en bajada un movimiento descendiente donde el maestro imparte conocimientos sobre el estudiante que es quien los recibe, la educación actual implica asumir la enseñanza como un acto donde el maestro desde sus acciones reconozca el estudiante como el protagonista del acto educativo, donde no solo se compartan conocimientos que hacen parte de la dimensión cognitiva, sino donde se haga un trabajo de estructuración de la construcción del ser del estudiante, el maestro mediante la enseñanza deberá ayudar a formar las acciones éticas y políticas para que estudiante sea el que transforme la realidad (Infante, 2007).

La enseñanza en el mundo moderno debe centrarse en la generación de acciones para que el estudiante adquiera muchos conocimientos desde la transmisión de saberes que le otorga el maestro con sus diferentes recursos, además de las acciones que lo lleven a desarrollar pensamiento, a construir estructuras y relaciones de saber, la enseñanza debe establecer acciones de diálogo social, político y cultura, entre el maestro y el estudiante, hay que superar la categoría de dictar clase y se trasciende a la acción de hacer una clase, que no es otra cosa que motivar al estudiante a asumir el proceso de aprendizaje desde su dirección y con su acompañamiento (Infante, 2007).

En la relación entre enseñanza y educación se debe comprender que la primera hace referencia a la transmisión de conocimiento de forma directa entre el maestro y el estudiante, mientras que hablar de educación implica un nivel espacial más complejo que involucra tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje de esta forma la educación es superior e incorpora el acto de enseñar, hace una sinergia y se ocupa de ayudar a hacer una nueva persona, capaz de sí, de transformar y de ser consciente de sus posibilidades y talentos para alcanzar el cambio de paradigmas (Edel, 2004).

El maestro es el sujeto de la enseñanza y es el encargado de motivar diferentes estímulos por medio de la didáctica que implica que el estudiante llegue al conocimiento con una ruta de acciones que el mismo dirija, la enseñanza debe orientar el proceso de

aprendizaje fortaleciendo las facultades y destrezas del estudiante a fin de que alcance los mejores resultados y los niveles más altos de conocimientos, en esta propuesta no se asume que el estudiante acumule saberes, sino que es la posibilidad de establecer relaciones y funciones con lo que va aprendiendo (Edel, 2004). Filósofos de la Vida van a establecer que los estudiantes estén en capacidad con las herramientas que tiene la didáctica para transformar la realidad a través del conocimiento, la propuesta se convierte en una plataforma para transformar la educación, para renovar el aco educativo y para permitir de forma sinérgica la construcción de nuevos conocimientos.

Una sociedad que camina de la mano de la tecnología y de las innovaciones no puede dejar de lado la esperanza para darle paso a la angustia de un futuro sin maestros y con trasmisiones de enseñanza, el futuro propende por una enseñanza fortalecida, con acciones continuas de mejora donde la existencia de los seres humanos se vea protegida, valorada y perpetuada, no se puede acudir al fin de la enseñanza, sino a la transformación de esta (Edel, 2004). En este sentido la propuesta innovadora resultado de este trabajo de investigación instará a formar estudiantes libres, capaces de transformar el mundo de la mano de maestros que se inquieten por el cambio y que motiven la proyección de saberes en el mundo que cambia, todo de la mano de la formación y actualización permanente de los maestros a fin de que su trabajo sea siempre mejor.

La tendencia actual está en una enseñanza que fortalezca su función en el saber fortaleciendo la práctica ya que en esta se integra la verdadera competencia en el aprendizaje de los estudiantes, es necesario complementar la acción magistral con la ejecución práctica de los saberes, hay que ampliar el ambiente de aprendizaje, ya no solo se aprende en un aula de clase, sino que se motiva a los estudiantes a utilizar otros medios para aprender desde nuevos recursos, medios y estrategias, la sociedad como tal se convierte en un escenario para la enseñanza y para el aprendizaje (Edel, 2004).

2.3.2. Aprendizaje.

Se entiende como la acción, efecto y todo lo relacionado con el proceso de aprender algo nuevo (Real Academia de la Lengua, 2024). En este sentido el aprendizaje se identifica

como todo el proceso en el que la persona accede a tener el control sobre el saber, el mismo que ha recibido a través de un proceso en el acto educativo llamado enseñanza. En este proceso concebido como aprendizaje el estudiante se identifica por recibir un entrenamiento en el que recolecta información y consigue la estructura de pensamiento para que este pueda comprender el funcionamiento de la sociedad en la que vive y este dispuestos a establecer criterios de cambio en el paradigma; el aprendizaje que se adquiere en la escuela le permite al estudiante sentirse parte del mundo y establecer acciones de transformación constate en la lucha diaria por tener mejores condiciones de vida (Edel, 2004).

El hombre cuando nace se siente desprovisto de acciones de voluntad para el desarrollo de las competencias motoras e intelectuales, se trata de una serie de inmadurez en el ser que les implica una necesidad de integrar un proceso que les ayudara a comprender la realidad, gracias a eso surge la educación como la orientación de acompañar a los estudiantes en ese proceso llamado aprendizaje, en un primer momento en ese proceso ellos cumplen una función pasiva mientras por medio de la enseñanza se van fortaleciendo las destrezas para que sea el líder autónomo de todo lo que aprende (Edel, 2004). Esto justifica el papel y la responsabilidad social del maestro que se sume a la acción de ser el amo y señor de la enseñanza pero que en sus manos está el progreso en el conocimiento de sus estudiantes.

De la misma forma que con el proceso de enseñanza, al de aprendizaje se le otorga en la actualidad un protagonismo esencial en el estudiante, quien estará en capacidad de asignarle significado y valor a toda la información que procesa, además, es la persona que determina todo lo que desea aprender y la forma como debe hacerlo, no con esto se define que el estudiante es el más importante y el maestro no lo es, al contrario el estudiante le otorga signos de valor sobre las necesidades de aprendizaje de la mano del buen maestro (González R., 1997).

En los estudios sobre este proceso, González en sus trabajos de investigación en el aprendizaje ha establecido algunas relaciones en las concepciones como se expresa en la siguiente tabla:

Tabla 9

Concepción sobre el aprendizaje

Propuesta de diferentes formas de aprendizaje	
Saljö (1979),	<p>el aprendizaje como incremento de conocimiento. el aprendizaje como memorización.</p> <p>el aprendizaje como adquisición de datos y procedimientos que pueden ser utilizados en la práctica.</p> <p>el aprendizaje como abstracción de significado.</p> <p>el aprendizaje como un proceso interpretativo que conduce al conocimiento de la realidad.</p>
Watkins, Regmi y Astilla (1991)	<p>el aprendizaje como un incremento en el conocimiento, que refleja un claro componente cuantitativo.</p> <p>el aprendizaje como aplicación; el aprendizaje se considera como la habilidad para aplicar conocimiento a nuestra vida diaria.</p> <p>el aprendizaje como desarrollo personal.</p>
Watkins y Regmi (1992)	<p>el aprendizaje como incremento en el conocimiento</p> <p>el aprendizaje como aplicación entendida como capacidad para resolver problemas de la vida real (problemas prácticos).</p> <p>el aprendizaje como comprensión, que refleja ya un papel activo del estudiante en el aprendizaje. El énfasis se pone en el significado de lo que se va a aprender.</p> <p>el aprendizaje como visión diferente de las cosas, en la que el aprendiz cambia la forma de pensar como resultado de la enseñanza.</p> <p>el aprendizaje como transformación de la persona. Esta concepción se construye jerárquicamente sobre las dos concepciones previas: al obtener insight sobre el objeto de estudio, se desarrolla una nueva forma de ver el mundo y esto puede llevar a una transformación de la persona.</p>

Nota. Información tomada del trabajo de investigación “Concepciones y enfoques de aprendizaje” (González R., 1997).

En el campo del aprendizaje también es importante destacar que hay dos elementos que se entretienen en la construcción de conocimiento, por una parte es necesario identificar el objetivo del acto, es decir, se debe determinar lo que se quiere hacer con el proceso, que no es otra cosa que aprender, en este sentido es preocupante una educación donde lo que se busca es que los estudiantes ganen cursos y buenas calificaciones y de ninguna forma que adquieran conocimiento es decir, que aprendan, y en segundo lugar en el aprendizaje hay que buscar todos los medios necesarios para que se desarrolle este proceso de aprender, el resultado no es un acto de azar o se da como resultado de las acciones de la enseñanza, el aprendizaje se evidencia a partir del mismo proceso, no solo es un resultado (Meza, 2013).

El aprendizaje como proceso es necesario establecerlo desde diferentes criterios de acuerdo al momento en que se presenta, comienza con el antes del aprendizaje donde se definen las condiciones partiendo de los intereses y necesidades del estudiante, luego en un segundo momento está la parte del durante el aprendizaje en el que juegan también un papel las acciones realizadas y las emociones que influyen, lo mismo que los intereses, durante el aprendizaje el estudiante es protagonista desde lo que aprende y desde lo que es y por último el después que implica un seguimiento de los resultados y es ahí donde juega el papel relevante en un nuevo proceso el de la evaluación (Meza, 2013). Este proceso se verifica como la planeación, el desarrollo, el seguimiento y la acción de mejora.

Las condiciones para el aprendizaje son internas en el ser del estudiante, las primeras son de carácter biológico que implican la condición anatómica, por eso es necesario un espacio efectivo para el aprendizaje lo mismo que la postura, la herencia es vital, pues implica un interés por el aprendizaje, el estado de salud y los grados nutricionales, todo esto influye en el proceso de aprendizaje. En segundo lugar, hay unos factores de orden psicológico como el interés, la motivación, la actitud positiva, la depresión o la ansiedad, el nivel de autodeterminación y el autoconcepto y en tercer lugar otras de orden cognitivo que se determina desde los ritmos, capacidades, estilos, condiciones para el aprendizaje y en la actualidad las inteligencias múltiples (Meza, 2013).

Para explicar la relación existente entre el aprendizaje y la enseñanza es bueno encontrar una relación entre ambos procesos y se encuentra muy bien en las corrientes y modelos con los que se ha generado el aprendizaje en la historia, para entender esta relación de forma detallada entre los modelos conductista, donde el estudiante responde a los estímulos directos que el maestro le direcciona, cognoscitivo enfocado en la recolección de conocimiento y constructivista donde la maestro acompaña al estudiante para que descubra el aprendizaje, la siguiente tabla permite mostrar esa relación en criterios de enseñanza y de aprendizaje en los diferentes modelos de pensamiento (Sarmiento, 2007).

Tabla 10

Relación entre conductismo, cognitivismo y constructivismo

Aspectos diferenciales	Conductismo	Cognitivismo	Constructivismo
------------------------	-------------	--------------	-----------------

Supuestos teóricos	Modelo Estímulo-Respuesta y reflejos condicionados	Modelos de procesamiento de la información	Teoría constructivista del conocimiento
Conocimiento	Respuesta pasiva y automática a estímulos externos	Representaciones simbólicas en la mente del aprendiz	Construcción individual por interacciones entre sujeto y objeto
Aprendizaje por Construcción del aprendizaje	Asociación La experiencia produce errores en la comprensión de la realidad	Transmisión El estudiante necesita muchas experiencias	Reestructuración A través de la experiencia
Contenidos de aprendizaje	Preespecificados	Preespecificados	Rechazan la preespecificación
Contexto de aprendizaje	Ambientalista (Aprendizaje controlado)	Reales y permiten aislarse (Aprendizaje por instrucción)	Realistas (Aprendizaje por experiencia)
Estrategias de aprendizaje	Son controladas por el ambiente	Unas son específicas y otras son consensuadas	Individuales y personales. Los alumnos controlan su propia instrucción
Aprendizaje activo y colaborativo	Aprendizaje pasivo y no negociado	Aprendizaje activo y no necesariamente negociado	Aprendizaje activo y negociado
Metodología de estudio	Métodos objetivos: observación y experimentación	Técnicas de análisis de tareas	Métodos: histórico crítico, de análisis formal y Psicogenético
Evaluación	En función de los objetivos terminales	Considera su separación del contexto	Evaluación dentro del contexto
Sujeto	Pasivo	Activo	Dinámico
Interpretación personal	Otros deciden lo que el estudiante debe saber	La estructura del aprendizaje no es única	Cada estudiante tiene una interpretación personal

Nota. Constructo de referenciación en la relación que hay entre el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo (Sarmiento, 2007).

En la actualidad y como fundamento de la propuesta de trabajo orientado en la innovación pedagógica de los filósofos de la vida se encuentran unos autores que han fortalecido la relación entre los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

El primero de ellos es Vygotsky que propone el desarrollo de los estudiantes en el proceso de aprendizaje partiendo de su adaptación cultural, la inmersión en la realidad le otorga al aprendizaje acciones de validez, por ejemplo, las condiciones de negociación, de conciliación y de equilibrio social solo lo aprenderán en su relación social y cultural, los estudiantes se desarrollan en la cultura, sus costumbres, sus actos, los estilos y ritmos en que viven y esto establece sus gustos, paradigmas, modos y formas de aprender (Vielma y Salas, 2000). Para él la enseñanza deberá darse con maestros inmersos en la

realidad, capaces de darle un cambio a la vida y de llevar a los estudiantes a transformar la cultura.

Por su parte Piaget se enfoca en darle al progreso y al desarrollo cognitivo el valor más destacado a partir de un camino donde el estudiante madura en la adquisición del conocimiento, esto se justifica en la sistematización de las etapas del aprendizaje, en la medida en que el estudiante se enfrenta con la realidad, desarrolla experiencias diferentes que lo llevan a que cada día tenga niveles más altos, relaciones de saber más funcionales y propuestas superiores, en la medida en que se camina el estudiante estará más equipado y dotado para resolver problemas y satisfacer necesidades del entorno (Vielma y Salas, 2000). En esta propuesta la enseñanza insta a a caminar hacia arriba, a dar pasos de mejoramiento constante, eso es positivo porque lleva a los estudiantes a crecer siempre de la mano de sus maestros.

De la mano de Vygotsky un tercer autor es Bandura que se esfuerza por demostrar que el proceso de aprendizaje se da en la inmersión en la realidad, se asume una propuesta constructivista desde la acción, el maestro y el estudiante caminan en la realidad, ambos participan de la acción de adquisición del aprendizaje, esto delimita a futuro el perfil de un maestro y un estudiante que construyen saberes y desarrollan acciones de mejora en la realidad (Vielma y Salas, 2000).

Bruner es más cognoscitivo que los anteriores, el pretende que el conocimiento alcanzado en los procesos de enseñanza y de aprendizaje desarrolle en los estudiantes capacidades de orden cognitivo, no se enfoca tanto en el desarrollo de la persona, sino en la adquisición de saberes, dice que solo en la medida en que el estudiante identifique y desarrolle saberes podrá estar presto para actuar en el desarrollo del aprendizaje. Para él los problemas se solucionan a partir de la incorporación de saberes adquiridos en la academia (Vielma y Salas, 2000). Quizás este modelo pueda contraponerse a los intereses de las acciones de la propuesta de este estudio, pero no es así, hay que formar en el ser y en el hacer, pero teniendo como plataforma el saber.

2.3.3. Filosofía.

Para este estudio se asumirá la filosofía como la agrupación de saberes que tienen la pretensión de establecer utilizando la razón de los criterios y principios más importantes que orientan el conocimiento de la realidad y todo el sentido que tiene el comportamiento humano (Real Academia de la Lengua, 2024).

Es común una controversia sobre si la filosofía es una ciencia o no lo es, en este apartado se partirá de que es una ciencia y que es buscada por muchos, por su esencia en la verdad, pero a la vez es la ciencia con la que los hombres deben encontrarse, sin embargo, la filosofía se ajusta a todo aquello que se entiende después de haber pasado por el filtro de la ciencia y el arte, aquello que no cabe en esos criterios se conoce como filosofía (Sierra, 2019).

El sentido que tiene la filosofía de basarse en la razón, le implica entonces un sinnúmero de definiciones, de llegar a pensarse incluso que es algo tan profundo que se ocupa en la imposibilidad de definición, pero es de suma importancia utilizar algunos autores que en la contemporaneidad se atreven a hacer un esbozo de definición de filosofía, tal es el caso del pensador español Xavier Zubiri en quien se reconoce el acto de la estructuración de las preguntas de parte de quien ejerce la filosofía ajustando su función a la necesidad de encontrar respuestas, así entonces el arte de la filosofía se enfoca en el acto de interrogar la realidad para poder delimitar la comprensión de la realidad (Sierra, 2019).

Para Zubiri es necesario dejar claro que si el filósofo solo se dedica a preguntar, no se diferencia de un sofista que hace muchas preguntas de cosas de la realidad, además, él se esfuerza en pensar una forma de entender la filosofía desde ella misma, es decir, que no sea solo la que se ocupe de hacer reflexión de las otras preguntas de la realidad como la ciencia, el arte y la religión, preguntándose siempre por estas cuestiones, él propone finalmente que la única que le puede dar a la filosofía un sentido es la misma filosofía (Sierra, 2019).

Los orígenes del pensamiento griego están datados de la importancia que para ellos tenía el lenguaje mitológico, la atribución fantástica de entregar la realidad a los seres que superaban la naturaleza, que ellos mismos asumieron como dioses fue lo que marcó muy buena parte de la realidad, luego llega la filosofía y se enmarca en ese amor por la sabiduría, en esa ruptura de dejar de entregarle la realidad a otros y empezar ellos a

construir de forma racional las interpretaciones causales y esenciales de lo que está sucediendo en la realidad (Ferrater Mora, 1965).

Para este estudio la filosofía es la columna vertebral, porque la mayoría de las acciones que disponen, las competencias que se revisan, las didácticas que se proponen, el perfil del maestro en el proceso de enseñanza y el perfil del estudiante en el proceso de aprendizaje, el interés constante por formar en la gestión emocional, se hacen desde el marco de la enseñanza de la filosofía y finalmente los filósofos de la Vida como estrategia pedagógica, no es otra cosa que la inmersión de los estudiantes en el campo de la filosofía para analizar su realidad y proponer acciones de mejora a favor de tener calidad de vida.

Este estudio académico se funda en la necesidad de establecer innovaciones no en el discurso filosófico, sino en la forma cómo se ha venido enseñando en la actualidad, asumiendo estas definiciones, el maestro determina que pensamientos son posibles de desarrollar en el aula de clase, cuales favorecen al desarrollo del estudiante y con cuales hay que crear estructuras complejas de pensamiento a fin de que el estudiante no vaya a perder su rumbo y vaya a terminar creando acciones y discursos lejanos de una proposición de vida.

2.3.4. Pensamiento.

Se asume en la realidad el pensamiento como esa capacidad a la que accede el ser humano por la mente y con la conciencia del ser, en el acto de pensar (Real Academia de la Lengua, 2024). El pensamiento resulta ser la base, la materia prima para la construcción de discursos de orden filosófico.

Gracias al pensamiento, el hombre alcanza a llegar a niveles de comprensión de la realidad para lo cual utiliza una serie de dispositivos emocionales que le implican la relación sensorial con lo que lo rodea y lo afecta, además unos dispositivos de orden intelectuales que le motivan a desarrollar acciones como analizar, descubrir, interpretar, argumentar de acuerdo con un propósito que estipula en condiciones de necesidad o problemática social (Arboleda, 2013).

Cuando se habla de pensamiento hay que ubicar la reflexión en el aparato psíquico del ser humano donde se hacen las construcciones abstractas de la realidad en función de algunas representaciones, ideas, estrategias, métodos y operaciones y funciones sobre lo que se percibe en la realidad, los eventos que llegan de forma fenomenológica y las posibilidades de ver el mundo dando campo a la imaginación (Arboleda, 2013). El pensamiento es la base o materia prima para la adquisición del conocimiento, ya que este resulta ser la figuración de la realidad que ha llegado al cerebro de forma abstracta por medio del pensamiento.

Sin embargo, no se puede establecer solo las funciones que se desarrollan a nivel mental de las que se ocupa el pensamiento porque se debe revisar el desarrollo de otras acciones funcionales del cerebro en el ejercicio de la comprensión de la realidad, en primer lugar está la inteligencia, que le permite al hombre construir pensamiento a partir de los conocimientos que va alcanzando, en segundo lugar están las emociones, que le llegan al hombre a partir de su conexión con la realidad sensorial, en tercer lugar, la voluntad que le otorga la facultad de elección y el criterio de permanencia, por otra parte está la memoria, en la que se recopila la información, también se suma la atención, que orienta el objetivo y el interés en el pensamiento, la imaginación, donde se desarrolla la creación de nuevas posibilidades y la motivación, que impulsa la generación de nuevas formas, la cognición como la construcción de saberes y todo esto emerge en la función de pensamiento más relevante que se da en el proceso de aprendizaje (Arboleda, 2013). Para “los filósofos de la Vida” como estrategia didáctica se le debe dar importancia a los pensamientos de los estudiantes como el punto de partida para la construcción de conocimiento que le permitirá revisar la realidad, evaluarla y determinar las acciones que debe seguir para mejorar. En este estudio se da mucha importancia a permitir que los estudiantes piensen, es más es imperativo porque de lo contrario no se alcanzarán las construcciones de pensamiento que se necesitan para la construcción de los discursos filosóficos que presentará el estudiante en el escenario educativo como resultado de su visión de la realidad y con la intención de la transformación.

2.3.5. Competencia.

La palabra competencia suele tener varios significados, pero para este estudio se trabajará con la definición de la real academia de la lengua que hace un acercamiento al talento, la pericia, destreza, virtud, aptitud e idoneidad que tienen las personas para hacer las cosas o para participar de un asunto determinado, para este caso un debate o discusión de orden filosófico (Real Academia de la Lengua, 2024).

En un recorrido de orden histórico del concepto de competencia es necesario ubicarse en la antigua Grecia con el mismo pensador Platón que utiliza en sus escritos el término *ικανοτης* que hace referencia a la acción de posibilidad, de llegar a ser, de alcanzar y ser capaz de, lo que implica que la competencia se refiere a la esencia final del ejercicio, es el llegar a cumplir un objetivo que se desee, siendo la competencia la capacidad de alcanzar eso que se espera (López, 2016). El trabajo de las competencias es de suma importancia para el estudio por permitir a los estudiantes mediante la estrategia innovadora, la direccionalidad para establecer la creación de sus propios discursos cargados de un valor genuino y que sirvan para relacionarse desde el saber en la solución de los problemas del entorno.

Dentro de esas perspectivas de acercarse al concepto de competencia, como capacidad de acción frente a un determinado objeto racional, López (2016), propone una interesante relación entre algunas de las posturas sobre el concepto propuesto en este estudio desde lo que se ha encontrado en la historia, la conformación etimológica y el uso semántico que se verá reflejado en la siguiente tabla

Tabla 10
Concepto de competencia

Fuentes conceptuales a la noción de competencia	
Perspectiva histórica	Llegar, ser capaz, tener la habilidad de conseguir algo, una cierta destreza, capacidad, permisión.
Perspectiva etimológica	Ir al encuentro una cosa de otra, responder, estar de acuerdo con, aspirar a algo, ser adecuado.
Perspectiva semántica	Aptitud, idoneidad, quien conoce cierta ciencia o materia, experto en la cosa que expresa.

Nota. Tomado de la propuesta de trabajo sobre el concepto de competencia (López, 2016).

Asumir esta propuesta en la investigación es asegurar que el trabajo que se realiza en los estudiantes con base en el desarrollo de las competencias básicas de la filosofía implique en ellos la posibilidad de orientar su trabajo de forma misional, es entender que el cambio en el mundo no les será entregado o recibido de otros, sino que son ellos los encargados de transformar su realidad a partir de diferentes experiencias en el campo de la filosofía y donde los nuevos pensamientos de orden argumentativo serán el medio para que los estudiantes transformen la realidad fenomenológica en la que ellos están inmersos (López, 2016).

Es claro que estas primeras acepciones sobre competencia hacen referencia a actitudes de orden misional que deberían ser organizadas para dar desarrollo al pensamiento del hombre en relación con la realidad, sin embargo, los estudios modernos han hecho un poco más de trabajo en un nuevo sentido de la competencia, donde es necesario determinar las capacidades de cada uno, que se comunique de forma efectiva y coherente con la tarea que le es asignada en la realidad, de ahí que el estudiante esté en capacidad de leer la realidad y cuando descubre las problemáticas, deberá seleccionar las capacidades indicadas para comprender y solucionar (López, 2016).

Ese trabajo de selección de las capacidades para alcanzar la competencia se alcanza cuando el estudiante agrupa para su actuación algunos elementos importantes, las habilidades prácticas que tiene y ha desarrollado con base en la realidad, tales como la selección y la identificación, junto con habilidades cognitivas, como la síntesis, el análisis y la argumentación, inclusive agregando la experiencia que se tiene por medio de los sentidos, también incluye la acción emocional con la motivación de la acción, los valores y fundamentos del ser, y todo lo que sea necesario para que el estudiante se movilece y actúe ante la realidad (López, 2016).

Con base en lo anterior, la competencia hace referencia a la utilización de todos los recursos necesarios de orden práctico, empírico, cognitivo y social para hacer la lectura de la realidad, identificar las condiciones y hacer las acciones de transformación (López, 2016); esto además, va en contra partida de las realidades de la escuela actual, que utiliza acciones conductistas para la transición de contenidos teóricos impidiendo en los estudiantes el desarrollo de sus competencias que le ayuden a la transformación de su

realidad y a conseguir los principios de felicidad y de libertad que les son propios en la formación.

En conclusión, el conocimiento llega a la realidad de forma clara, se utilizan muchos recursos para adquirirlo, además al escuela se encarga de generarlo y participar en la proyección de este, pero es necesario combinarlo con las habilidades, no es efectivo conocer sin actuar con él, la escuela debe combinar los conocimientos y las habilidades a fin de que los estudiantes interactúen con la realidad y comprendan la importancia de establecer los cambios de perspectivas y de paradigmas que se encuentran en la realidad (López, 2016).

El estudio asume como variable el trabajo en las competencias propias de la enseñanza de la filosofía, la crítica, la creativa y la dialógica que motiva a que el estudiante no solo construya nuevos argumentos, sino que esté en capacidad de crear nuevas perspectivas en un mundo que está en permanente cambio y que se favorece el desarrollo constante del pensamiento por parte de los estudiantes.

2.3.6. Conocimiento.

Se entiende como conocimiento al resultado que se obtiene de forma abstracta en la mente humana producto de la forma como las habilidades que se tienen con las facultades intelectuales proporcionan información, sobre la naturaleza, las condiciones y las aplicaciones de las cosas en la realidad (Real Academia de la Lengua, 2024).

Cuando se pretende ingresar cognitivamente en el concepto de conocimiento hay que identificar la necesidad de establecer en el ser y desde el ser un alto grado de conciencia, por lo que se entiende que no habrá ningún tipo de conocimiento si en un ser no hay conciencia de los que se está recibiendo, esto se logra por medio de una serie de representaciones que se hacen en la mente que aseguran la veracidad del conocimiento que se ha aprendido (Martínez y Rios, 2006).

También se han descubierto otras formas de entender el conocimiento, en primer lugar como contemplación, en la medida en que muchos de los conocimientos surgen a partir de la vista, el acto de mirar atribuye una posibilidad de conocimiento, de hecho muchas personas aseguran el conocimiento de las cosas por verlas y contemplarlas, en segundo

lugar el conocimiento como la acción de nutrirse de la realidad, este hace que las personas se sientan mucho más completas y también se asume como la posibilidad de creación, porque se entiende que conocer es un acto de engendrar posibilidades, muy similar a las realidades socráticas cuando se pensaba que había que desvelar el ser en la realidad, dar a la luz la verdad de las cosas (Martínez y Rios, 2006).

Para comprender la forma como el conocimiento se ha construido un cuadro que explica las facetas de interpretación de los tipos de conocimiento y su aplicación en diferentes actividades dentro del contexto educativo:

Tabla 11
Tipos de conocimiento

Tipos de conocimiento	
Empírico	Es aquel conocimiento que se obtiene por la interacción con la experiencia sensorial, aprender a caminar, montar bicicleta, manejar una herramienta.
Científico	Se obtiene a partir de la utilización del método científico (Observar, construir hipótesis, comprobar y verificar en forma de teoría y gestión final del conocimiento)
Intuitivo	Es como el conocimiento empírico se desarrolla basado en la experiencia, pero influye en la conciencia para poder alcanzar un nivel de prevención en la actuación.
Filosófico	Se relaciona con la forma como el estudiante desarrolla sus facultades intelectuales para comprender la abstracción de la realidad y poder manifestar su ser en esta.
Matemático	Este conocimiento se basa en el análisis, la comprensión y la medición de las condiciones de espacio y tiempo.
Lógico	Este conocimiento acerca la persona a la realidad por medio de la utilización de proposiciones de verdad
Religioso	Este conocimiento surge de la lectura de textos sagrados antiguos en cada religión, de estudiar y valorar la doctrina, de las Tradición religiosa y la interacción con el grupo religioso al que se acerque la persona.
Teórico	Este conocimiento como el resultado además de todo el proceso científico, busca tener evidencias claras de la realidad y de los fenómenos que se presentan.
Directo	Este conocimiento se adquiere a partir de la experiencia personal, no requiere de otras personas y se recibe de forma directa.
Indirecto	Este conocimiento surge de la experiencia de aprendizaje en la que influyen otras personas, es como cuando el maestro enseña una clase y el estudiante aprende lo que se aprendió en ese curso.

Nota. Este cuadro es una autoconstrucción de saberes elaborada por el investigador de la tesis doctoral que asumiendo que hay muchas otras concepciones sobre conocimiento se compila los más significantes en este estudio.

Para alcanzar el conocimiento es necesario hacer una relación de condiciones heterogéneas que se relacionan en la conciencia del ser para implicar la estabilidad y las condiciones de acción con la realidad, además, el conocimiento marca un parámetro de acción en una comunidad, se convierte en tendencia y en posibilidad de acción y direcciona la forma como una persona actúa, estableciendo principios, parámetros y reconocimiento que se tiene para la interacción (Segarra & Bou, 2005).

Algunos estudios han demostrado que el conocimiento se articula en las realidades de la educación actual por eso desde la propuesta realizada por Segarra y Bou se describen algunas de las dimensiones que tiene el conocimiento, en primer lugar se trata de una acción tácita y experiencial, pero que surge de la articulación de las sensaciones, en una segunda dimensión el conocimiento deberá permitir la posibilidad de ser enseñado, lo que fundamenta la esencia del conocimiento en el proceso de aprendizaje, la tercera de las dimensiones es que el conocimiento permite la articulación con otros, es decir, ningún conocimiento es único en sí pues todos son relacionales, en cuarto lugar el conocimiento deberá poseer la capacidad de ser observable a fin de comprender la aplicación de este en la realidad y por último el conocimiento se conforma de la complejidad del ser y finalmente después de la posibilidad de articulación el conocimiento ejerce dependencia con otros campos del saber (Segarra & Bou, 2005). Para el estudio se trabaja el concepto de conocimiento pues resulta ser que al final del trabajo reflexivo producto de la innovación pedagógica que se propondrá el resultado deberá ser la adquisición de conocimientos para la mejora de la calidad de vida por medio de las relaciones de saber que el estudiante vaya desarrollando.

2.3.7. Diálogo.

La real academia de la lengua define el diálogo como la plática que se presenta entre dos o más personas, que alternativamente manifiestan sus ideas o afectos (Real Academia de la Lengua, 2024).

El diálogo implica que dos o más personas establezcan acciones de intercomunicación de sus ideas, utilizando espacios temporales secuenciales y donde las ideas y opiniones surgen entre sí para poder llegar a un nivel más complejo que se denomina concertación.

En este encuentro se interrelacionan algunas acciones de orden comunicativo como las afirmaciones o negaciones propias de la realidad, con esto se indica que en el diálogo no siempre se deben tener las mismas posturas, también se presentan algunas preguntas o cuestionamientos en especial sobre las proposiciones de verdad del otro, si hay preguntas, hay respuestas por eso el diálogo es el espacio por excelencia para la comunicación (Zapata y Mesa, 2009).

Al llevar el modelo dialógico a las aulas de clase, los estudiantes deberán organizar sus propios discursos para participar en el diálogo con los otros estudiantes, en este sentido se proponen tres momentos claves para generar esa interacción, en primer lugar, está la estructura de las condiciones personales para el habla entre las que se cuenta con el idioma, los criterios lingüísticos y las acciones del habla, en segundo lugar, se cuenta con la intenciones del lenguaje, que responde a lo que el estudiante desea decir y en tercer lugar, el estado de atención que tiene a recibir los argumentos de lenguaje de la otra parte (Zapata y Mesa, 2009).

Uno de los grandes pensadores que han trabajado el asunto del diálogo en la educación es Paulo Freire que asume que ante la opresión generada por los sistemas y modelos pedagógicos utilizados en los últimos años en las escuelas, en especial en Latinoamérica, que no surgen de la necesidad del estudiante, sino de condiciones económicas y de poder, es necesario en la educación basada en el pensamiento crítico la incorporación de un diálogo en iguales condiciones de la realidad, ya que no se puede tratar de un acto por necesidad o por obligación, sino que debe ser un acto de amor, donde se alcance una humanización del discurso, que implica que no se hagan acciones meramente técnicas donde el hombre pase a un segundo plano (Sánchez, 2008).

Por último, una educación donde solo se utilicen acciones de orden tradicionalista, conductista y con enfoques memorísticos, se impide el desarrollo del diálogo, se continúa un ejercicio de aprendizaje direccionado por el maestro y donde la relación con el estudiante será siempre paternalista y de sumisión que favorece nuevamente la opresión. Es necesario abrirle el paso al diálogo de discursos, necesidades, opiniones, emociones, sensaciones a favor de democratizar el acto educativo (Sánchez, 2008).

El diálogo se incorpora con fuerza en este estudio pues permite a los estudiantes establecer interacción con las personas que le rodean, descubrir en ellos sus intenciones

y necesidades y proponer alternativas que lo puedan beneficiar y que de forma recíproca sea un auto beneficio en el trabajo. La escuela deberá ser un escenario para el diálogo del estudiante con su realidad, con sus pares académicos y con sus maestros a fin de conseguir mejores resultados en su proceso de desarrollo y favor de tener mejores desempeños.

2.3.8. Emoción.

Hablar de emociones se asume con un proceso que implica la acción sensorial que afecta el cuerpo y la mente, según la real academia de la lengua se entiende como una alteración del ánimo, es decir, las emociones interrumpen la tranquilidad de la persona de forma positiva o negativa generando además incomodidad en el cuerpo, es decir generando sensaciones que se manifiestan en el estado del cuerpo (Real Academia de la Lengua, 2024).

En diferentes estudios se vienen descubriendo dos tipos de emociones, unas primeras que se denominarán como básicas que se caracterizan por ser comunes entre el hombre con otros seres animados diferentes en la naturaleza, es decir que comparte el hombre con los otros animales y en segundo lugar unas emociones moralmente complejas que implican las que se generan por participación de la razón (Pinedo y Yáñez, 2020).

Con respecto de las emociones básicas se han hecho muchos estudios que implica la relación de diferentes autores sobre el tema, en ese sentido, los autores Pinedo y Yáñez (2020) se dieron a la tarea de hacer una síntesis de estas acepciones que se expresan en la siguiente tabla relacional

Tabla 11

Conceptos de emociones básicas

Clasificación de las emociones básicas		
Autor	Emociones básicas	Criterio para la inclusión
James	Miedo, tristeza, amor, ira	Respuesta corporal
Arnold	Ira, aversión, coraje, pesimismo, miedo, odio, esperanza, amor, tristeza	Tendencias de acción
Izard	Ira, desagrado, asco, miedo, alegría, interés, sorpresa	Genética
Ekman	Ira, asco, miedo, alegría, tristeza, sorpresa	Expresión facial universal

Panksepp	Curiosidad, expectativa, miedo, ira, pánico.	Genética
Plutchik	Aceptación, ira, anticipación, asco, alegría, miedo, tristeza, sorpresa	Procesos biológicos adaptativos
Power & Dalgleish	Ira, tristeza, miedo, asco, alegría	Dependiente de la valoración
Oatley	Ira, tristeza, miedo, asco, felicidad	Dependiente de la valoración

Nota. Esta es una síntesis elaborada por los autores (Pinedo y Yáñez, 2020).

En otro sentido existen las emociones moralmente complejas que se construyen de las afectaciones que tengan los fenómenos y las relaciones a través de la relación conductual tanto de la persona como de los otros, se constituyen como morales en la medida en que responden a acciones positivas y negativas de acuerdo con la afectación que tenga la acción propia o de la otra persona en el ser de estas.

En ese estudio se relaciona que las emociones son morales cuando afectan las relaciones por la finalidad y la conclusión a la que se llega con el acto, así por ejemplo, un acto moralmente bueno, es decir, que no afecte a nadie, implica emociones positivas, reconfortantes y satisfactorias, y no ocurre lo contrario cuando las acciones afectan a otros, es decir, cuando son moralmente negativas, están generan malestar, e incomodidad en el ser y se refleja de forma somática (Pinedo y Yáñez, 2020).

Por último, en este estudio es muy importante identificar que los estudiantes cuando ingresan en el acto educativo al proceso de aprendizaje se ven sujetos a encontrarse en su ser con emociones de todo tipo, que se van a identificar, para poder alcanzar el nivel de comprensión y empezar de forma sinérgica la gestión de las emociones, por eso uno de los objetivos claros de la innovación pedagógica que se propone es que el desarrollo de las emociones no se convierta en una barrera para el aprendizaje de los estudiantes, tanto aquellos que están diagnosticados como los demás que no lo están.

2.4. Marco Contextual.

Para justificar este proceso de formación al que se enfoca la pretensión de este estudio investigativo hay que recurrir a una necesidad que tienen el campo gubernamental, educativo, psicológico, social, cultural, de establecer criterios de formación a favor de tener criterios disciplinares, científicas, críticas, reflexivas y humanizantes para ayudar a

la gestión de las emociones en la escuela que impliquen mejores resultados de los estudiantes en la adquisición de conocimientos.

Hoy la escuela se debate en la necesidad de establecer acciones diferentes a las tradicionales, necesita recuperar el papel protagónico de los estudiantes en el aprendizaje y generar estrategias para que los estudiantes tengan las mejores condiciones de orden logístico, procedimental, estructural y humano para alcanzar el aprendizaje, sin dejar de lado que el papel del maestro es de acompañante en el proceso de aprendizaje.

A nivel de emociones el mundo entero comenzó a presentar un alto interés a final del siglo XX por la educación emocional, gracias a varias acciones que impulsaron dicha necesidad, en primer lugar el desarrollo fuerte de los recursos digitales que llegaron para quedarse y desde donde se refundaron nuevos discursos, la importancia que tiene llevar la bandera de la inclusión y la diversidad a la escuela, pero lo más importante el interés por mostrar una posibilidad diferente de enseñar a las nuevas generaciones (Ruiz, 2020). Nivel mundial se destaca la fundación Emiliano Botín que ha venido registrando a nivel de compilación los avances y trabajos realizados en el campo de investigaciones científica sobre la gestión de las emociones; esta fundación de orden educativo se ocupa a nivel iberoamericano de desarrollar acciones de exploración artística y creativa de los estudiantes fomentando la investigación y el desarrollo de proyectos de orden pedagógico (Ruiz, 2020).

El SEAL “*Social and Emotional Aspects of Learning*” se convierte en un ejemplo de orden político como entidad estatal que se ocupa de dar las primeras líneas legislativa a favor de que las escuelas pudieran empezar a trabajar en sus currículos acciones de orden emocional, en primer momento de la experiencia se desarrolló en la básica primaria y luego por el éxito se extendió a la educación secundaria; El objetivo de esta orientación es la establecer estrategias de trabajo en el aula que impacte positivamente en el aprendizaje de los estudiantes, que incentive la convivencia en ambiente escolar y que permita establecer criterios de equilibrio y calma en la acción educativa (Ruiz, 2020).

Con este panorama es necesario mencionar que a nivel contextual este trabajo se realiza con varios criterios que la fundamentan y que se describirán a continuación de forma más clara:

2.4.1. Contexto geográfico.

La institución Educativa Oreste Sindici donde se realiza esta investigación es pública y está ubicada en el municipio de Itagüí, en el Departamento de Antioquia, en la República de Colombia. Se ubica en el barrio El Carmelo al Norte del municipio exactamente en la comuna 4. Se cuenta con una sola planta física para el desarrollo de las actividades académicas de los estudiantes.

La institución está ubicada a una cuadra de la central mayorista de abastos, donde algunos de los estudiantes mayores de edad trabajan y muchos de los padres de familia y acudientes también, se encuentra a 4 cuadras del centro internacional de la moda, donde se desarrolla otro ambiente de origen industrial y comercial para las actividades laborales de las personas del entorno familiar y en general, la institución se ubica en la zona industrial del municipio que implica que la institución puede tener muchos aliados de orden empresarial para apoyar algunos de los procesos que realiza.

La población de la ubicación responde a diferentes características, para comenzar el origen del barrio se remonta a que los primeros pobladores eran trabajadores de los galpones de adobes que estaban en buena parte del norte del municipio, otros tanto ya un poco dispersos de origen gitano que habitaron estas tierras, trabajadores de las grandes empresas textiles del municipio como COLTEJER y SEDECO, pero no se puede desconocer que una gran parte de la población del barrio que conforman la comunidad educativa son migrantes de algunos municipios del departamento, de algunas regiones del país en especial de la costa Atlántica y otros tantos migrantes del hermano país de la República Bolivariana de Venezuela.

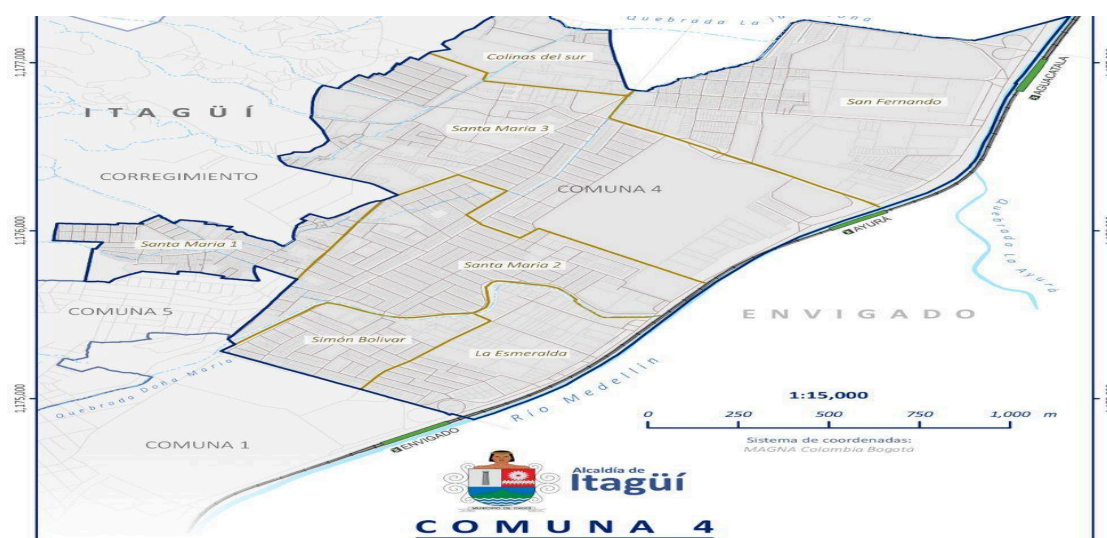
A nivel cultural y religioso, la Institución Educativa está ubicada en el costado norte de la Parroquia El Carmelo, lo que motiva a que muchos de los estudiantes que profesan la fe participen de las actividades que allí se realizan, también desde la parroquia se ha recibido apoyo espiritual y de reflexión a las familias. También se encuentra a media cuadra de la institución la casa de la cultura norte que ofrece cursos de danza, música, arte, estimulación, gimnasia entre otros para apoyar la formación de los estudiantes y sus familias.

Todo esto permite que los estudiantes tengan oportunidades para el esparcimiento, para el desarrollo de actividades de entretenimiento, pueden contar con buenos ambientes de seguridad lo que motiva a que ellos puedan tener ambientes de aprendizaje que sean idóneos para el desarrollo de sus emociones y de sus aspiraciones en la vida.

En la siguiente figura se podrá observar un mapa del municipio de Itagüí, exactamente en el sector del Carmelo donde está ubicada la Institución (Alcaldía de Itagüí, 2023).

Figura 1

Mapa del barrio El Carmelo donde está ubicada la Institución



Nota. Este mapa muestra un esquema de la ubicación de la Institución, exactamente en la calle 76 con la carrera 49.

2.4.2. Contexto institucional.

La Institución Educativa Oreste Sindici que recibe su nombre en honor al músico de origen italiano que compuso las melodías del Himno de la República de Colombia inició su funcionamiento con dos maestras pagadas por el municipio como resultado satisfactorio de una necesidad presentada por la junta de acción comunal del barrio Santa María, como se conocía el territorio en ese entonces hasta el último POT (Plan de ordenamiento territorial) que comenzó a llamarlo El Carmelo, en honor a la parroquia vecina (Institución Educativa Oreste Sindici, 2024).

Para el año 1969 recibió la dirección la señora Graciela Porras de V. quien se desempeñó en dicho cargo hasta el año de 1978, para entonces el plantel contaba con diez profesoras, tres de ellas pagadas por el municipio y las restantes nombradas por el Departamento; funcionaba en dos casas viejas adaptadas para labores educativas. En 1976 el ICCE construyó el local que actualmente ocupa, el cual disponía de diez aulas para veinte profesores, en este mismo año el municipio creó dos plazas de docentes municipales (Institución Educativa Oreste Sindici, 2024).

En el año 1979 la señora Teresa Duque Gómez recibió la dirección quien posteriormente se desempeñó como la primera rectora; dirigió el colegio hasta el mes de diciembre de 1999 (Institución Educativa Oreste Sindici, 2024).

En el año 2000 recibió la rectoría la licenciada María Emilsen Tamayo Vásquez y desempeñó su labor hasta el 31 de enero de 2004; para este mismo año en el mes de febrero recibe la rectoría en calidad de encargo la licenciada Amparo Marín Martínez. Entre los años 2005 y octubre de 2011 la institución fue regida por el especialista William Echavarría Aguilar. Entre los meses de octubre del 2011 y enero del 2012 estuvo como rectora la señora Emma Liriam Puerta y recibió el cargo de rector el licenciado Francisco de La Barrera, quien estuvo al frente de la institución hasta el 21 de mayo de ese mismo año. A partir del 22 de mayo de 2012 y hasta la fecha se desempeña como rector el especialista John Jairo Hernández Piza (Institución Educativa Oreste Sindici, 2024).

En cuanto a su crecimiento académico y denominación se destaca que: En el año 1968 fue creada como: Escuela Urbana Oreste Sindice. En el año 1995 se denominó como: Concentración para el desarrollo educativo. En el año 2001 se reconoce como: Colegio Oreste Sindice. Y se le autoriza estudios de preescolar hasta el grado noveno. En el año 2002 cambia su denominación a: Institución Educativa Oreste Sindice. En el año 2002 la Institución acoge el Colegio el Porvenir por Resolución 727 de marzo 26 de 2003 y por Decreto N° 237 del 11 de marzo de 2016 la Sede El Porvenir se transforma en Institución Educativa Benedikta Zur Nieden. En el año 2004 se le autoriza ampliar sus servicios a: preescolar, básica y media. En el año 2013 se le autoriza el servicio de la tercera jornada para jóvenes y adultos. En el año 2016 se le autoriza el servicio de jornada única (Institución Educativa Oreste Sindici, 2024).

En el año 2017 se corrige el nombre y se denomina Institución educativa Oreste Sindici. En el año 2019 se le concede ampliar sus servicios ofreciendo educación formal en el nivel de medias técnicas en la especialidad de danza y Fitness y cosmetología y estética integral. En el año 2020 la media técnica se modificó y toman la denominación de: Media técnica en la especialidad de “Clases grupales orientadas al fitness” y en el programa de especialidad “Ejecución de la Danza y artes escénicas”. En el año 2022 el cambio está relacionado con el límite de edad en la matrícula al programa de cosmetología el cual se establece en 16 años cumplidos, por ser una rama de la salud (Institución Educativa Oreste Sindici, 2024).

Como misión la institución se rige como está en su PEI por la acción de Brindar una formación integral e inclusiva, en los niveles de preescolar, básica primaria, secundaria y media técnica, para satisfacer las necesidades de las partes interesadas y las demandas del contexto; a través de la ejecución del proyecto educativo institucional, orientado a implementar acciones desde la dimensión humanista, académico-científica y tecnológica, consolidando ciudadanos creativos, críticos y autónomos, con una conciencia de respeto y cuidado de su entorno, que se incorporen de manera competente al ambiente laboral y social (Institución Educativa Oreste Sindici, 2024).

Como visión la Institución presenta la siguiente proyección La IE Oreste Sindici será para el año 2030, un referente en el Municipio de Itagüí en la formación integral de competencias para la vida y la sociedad; fortalecidos en los procesos de inclusión, investigación pedagógica, bilingüismo, competencias digitales y cuidado del medio ambiente, garantizando ambientes de sana convivencia (Institución Educativa Oreste Sindici, 2024).

Dentro de los principios más destacados del horizonte institucional están el amor, el orden, la disciplina, la solidaridad, la autoridad y la unidad y dentro de los valores están el respeto, la responsabilidad, la honestidad, la honradez y la equidad y a nivel pedagógico la institución tiene un modelo pedagógico integral (holístico), con un enfoque social, que permite el desarrollo de competencias en el estudiante, como protagonista del proceso de formación educativo y acorde con las necesidades de un mundo globalizado (Institución Educativa Oreste Sindici, 2024).

Dentro de los retos de trabajo a nivel institucional está el control de la deserción escolar por medio del proyecto “ni uno por fuera” que trata de hacer un seguimiento a los estudiantes a fin de que no dejen sus estudios por ninguna razón, también maneja procesos de convivencia escolar, desde la formación como el proyecto “creciendo juntos” en valores y acciones de calidad (Institución Educativa Oreste Sindici, 2024).

2.4.3. Contexto social y cultural.

La institución atiende estudiantes de todas las edades desde los 4 años en el grado jardín del ciclo preescolar, con 5 años el segundo grado del ciclo que es transición, la institución atiende la básica primaria de los grados primero a quinto, educación básica de los grados sexto a noveno y la educación media con los grados décimo y un décimo, también se trabaja educación de adultos en los CLEI (Institución Educativa Oreste Sindici, 2024).

Dentro de las principales situaciones problemáticas que se presentan en la institución está el consumo de sustancias psicoactivas que sigue generando uno de los intereses más fuertes de trabajo pedagógico para lograr que los estudiantes no terminen en deserción escolar y tengan mejores condiciones para estudiar. En los problemas económicos algunas familias se unen a la economía circular, además los estudiantes tienen PAE (programa de alimentación escolar) que les da almuerzo todos los días (Institución Educativa Oreste Sindici, 2024).

Dentro de los retos más fuertes para trabajar en la institución está el incremento de inestabilidades en la salud mental de los estudiantes, el incremento de episodios de ansiedad y de depresión, que se suma a algunos estudiantes que desean desertar por no sentirse lo suficientemente inclusivos y por tener condiciones diversas para el aprendizaje y no sentir que se hagan las suficientes acciones de mejora para tener resultados académicos destacados (Institución Educativa Oreste Sindici, 2024).

En este sentido desde el área de filosofía se trabaja una acción a favor de tener una buena gestión del conocimiento que debe destacar acciones de trabajo en el aula a favor de que los estudiantes se sientan más cómodos en el aprendizaje, tengan mejores resultados y desarrollen las competencias con más facilidad.

2.4.4. Contexto temporal.

El estudio se realizará de forma intensiva a lo largo del 2025 con muchas intenciones de hacer una transformación de los modelos educativos trabajados y buscando incluir una innovación educativa en la que los estudiantes sean los directos protagonistas del aprendizaje con todos los recursos que se puedan trabajar en el aula, además de la inclusión de una propuesta en la que se fortalece la gestión de las emociones en los estudiantes.

La propuesta de “Filósofos de la Vida” busca que los estudiantes se desarrollen de forma activa en el desarrollo de las competencias, tanto crítica como creativa y dialógica para que mientras que los estudiantes cursan el grado décimo puedan estar en el aprendizaje de forma efectiva y construir nuevas posibilidades de aprendizaje en un entorno educativo inclusivo, diverso y con oportunidades para todos.

2.5. Marco Legal y Normativo.

En el contexto normativo de este estudio se realizó un resumen explicativo de las normas, acuerdos, decretos y resoluciones y sentencias de ley que fundamentan este estudio, todo esto se encontrará en la siguiente tabla, algunas de ellas a nivel internacional, otras nacionales dadas por la presidencia y el ministerio de educación, otras de orden local que son determinadas por la secretaría de educación del municipio.

Tabla 12

Marco normativo y legal del proyecto

Norma	Origen	Contenido
Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948, art. 26)	Internacional	Funda el derecho a la educación como un derecho fundamental de todas las generaciones
Convención sobre los Derechos del Niño (1989, art. 29)	Internacional	Fundamenta la necesidad de la educación para el desarrollo de competencias intelectuales, afectivas y sociales, lo que se establece para la formación en emociones

Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015 – ODS 4)	Internacional	Fomenta la educación con calidad, desde la equidad y la inclusión a partir de la diversidad
Constitución Política de Colombia (1991): Art. 67	Nacional	Fundamenta el derecho a la educación
Constitución Política de Colombia (1991): Art. 68	Nacional	Fundamenta la libertad de clase en el acto educativo y la generación de procesos de investigación.
Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) art. 5	Nacional	Fundamenta desde los fines de la educación el desarrollo de capacidad crítica, reflexiva y analítica. Además, la educación en valores, la paz, la democracia y el respeto a la diversidad.
Ley 1620 de 2013	Nacional	Determina la educación para la convivencia escolar, la gestión de emociones y la prevención de la violencia escolar.
Decreto 1075 de 2015 (Único Reglamentario del Sector Educación)	Nacional	Normaliza los currículos flexibles y la innovación educativa.
Plan Nacional de Desarrollo 2022–2026 (“Colombia Potencia Mundial de la Vida”)	Nacional	Centra la educación como un enfoque territorial y fomenta el desarrollo socioemocional
Cuadernillo 14 orientaciones de la educación en filosofía	Normal	Lineamientos y orientaciones generales para la enseñanza en filosofía a nivel nacional.
Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (MEN, 2004)	Nacional	Sustenta la importancia de la formación en competencias emocionales.
Plan de Desarrollo Departamental de Antioquia 2024–2027	Local	Fundamenta la innovación educativa, el bienestar emocional y los proyectos pedagógicos.
Plan Educativo Municipal de Itagüí (última vigencia 2020–2030, con ajustes en el plan de gobierno 2024–2027)	Local	Funda la educación de calidad y el surgimiento de competencias creativas, críticas y creativas.
Programa Nacional de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (2012)	Nacional	Que fortalece la relación ética, filosófica y gestión emocional
Ley 2503 de 28 de julio de 2025	Nacional	Que fomenta la educación en la gestión emocional en las instituciones educativas

Nota. Esta es una síntesis elaborada de forma autónoma de las principales normativas que fundamentan este estudio investigativo.

A continuación, se trabajará la implicación que tiene cada una de las normas mencionadas en el ámbito legal en el estudio de investigación y la forma como se pretende establecer sus criterios en el desarrollo de la propuesta.

Para comenzar en el artículo 26 de la declaración Universal de los derechos humanos promulgada en el año 1948 insta por que la educación sea un derecho para todos los ciudadanos, que sea gratuito y que se cumpla desde la educación fundamental hasta la superior, se ocupará de dar instrucciones para el desarrollo del ser humano, también se enfoca en la enseñanza por el respeto de los derechos humanos, fomenta la amistad y buenas relaciones entre los estados, además ayudará a trabajar de forma cooperativa en las intenciones de las Naciones Unidas, y finalmente permite que los padres y tutores puedan escoger el recurso educativo para los menores (Naciones Unidas, 1948).

Si la educación es un derecho fundamental, este estudio no podrá optar por el cumplimiento normativo solamente a nivel de requisito legal, al contrario, se ocupará a través de la formación dialógica en crear acciones de reflexión filosófica para que los estudiantes reconozcan por medio de la educación, todas las herramientas para identificar la realidad, para poder establecer criterios de diálogo con el mundo y verificando la necesidad de hacer cambios para la mejora continua.

Por otra parte, en la convención mundial sobre los derechos del niño se postula en el artículo 29 que la educación deberá estar enfocada en el desarrollo de las posibilidades y capacidades del niño, la disposición para que respete los derechos humanos y esto lo logra a partir de la inmersión en una cultura determinada, también, se dispone para que el niño se asuma en la sociedad de forma responsable desde criterios de libertad, inclusión, igualdad de condiciones y equidad en el ser desde la diferencia cultural, emocional e incluso religiosa (UNICEF, 2006).

Cuando en la innovación pedagógica se establezca la relación del estudiante con la realidad, se asume que podrá estar al margen de los cambios sociales que emergen en la realidad y habiendo recibido una educación de calidad estará en capacidad de transformar las posibilidades que encuentre, será un ser sujeto para el cambio de sus realidades y esto le generará un impacto en su desarrollo que se verifica en la cultura.

En ese mismo recorrido de las propuestas de la ONU en el campo de la reducción en el año 2015 se establecieron los ODS (Objetivos de desarrollo sostenible) que establecen

unas acciones que de forma global se deben seguir para mejorar la calidad de vida de toda la población mundial, para este estudio es de suma importancia hacer énfasis en el ODS 4 que insta por darle a los niños, niñas, jóvenes y adolescentes una educación de calidad, por eso la propuesta de una innovación educativa en el área de filosofía estaría en el campo de otorgarle a los estudiantes el escenario pertinente para que se pueda hacer un inmersión con sentido en la realidad, donde el estudiante no sea espectador, sino que sea un actor principal en la transformación constante de la realidad (Organización de las Naciones Unidas, 2015).

En el campo local para la República de Colombia rige la constitución política del año 1991 que en sus artículos 67 y 68 estipulan de la misma forma que lo hizo la ONU con los derechos humanos y la convención de los derechos del niño que la educación es un derecho fundamental, que se debe desarrollar en las mejores condiciones de calidad y que debe permitir el desarrollo temporal y cronológico de los estudiante a fin de que en las diferentes etapas de la vida reciba de forma pública el acceso a los procesos educativos (República de Colombia, 1991).

La formación en filosofía no será entendida como requisito de ley solamente pues la propuesta innovadora que se plantea de forma propositiva en este estudio determina que se les entregue a los estudiantes la posibilidad de entrar con calidad en el mundo del saber, con herramientas pedagógicas, desde criterios de unidad y estandarización a favor de encontrar en los estudiantes el potencial de la transformación de la sociedad que habita y en beneficio del colectivo (República de Colombia, 1991).

En este mismo recorrido, hay dos grupos de normas que favorecen el proyecto por un lado las de orden educativo estricto como son la ley 115 de 1994, el decreto 1075 de 2015, estas se enfocan en dar lineamientos de administración del sector educativo, esto motiva que los estudiantes puedan acceder a una formalización del servicio educativo, por eso, la innovación que se propone está orientada desde los criterios de calidad, con acciones de fomento en la investigación educativa, desde la formación por competencias y con una mirada clara en los fines de la educación que busca que los estudiantes sean ciudadanos íntegros (Ministerio de Educación Nacional MEN, 1994), (Ministerio de Educación Nacional MEN, 2015).

También desde el Ministerio de educación se promulgó el cuadernillo 14 que orienta la educación en filosofía y dispone las tres competencias que se deben desarrollar en la enseñanza, la creativa, la crítica y la dialógica, que insta a que los estudiantes puedan desarrollar en su proceso de aprendizaje las mejores estrategias que los lleve a sentirse los protagonistas del cambio social por medio de los nuevos conocimientos que se desarrollan en el aula de clase por medio de la adecuación de una estrategia didáctica denominada “Filósofos de la Vida” (Gaitán et al., 2010).

La ley 1620 de 2013 se orienta para la convivencia escolar, que establece los mecanismos para asegurar que los estudiantes dentro del sistema educativo se puedan desarrollar de forma libre, segura y con las mejores condiciones en especial en la interacción con los otros, en esta se establecen los criterios para una sana convivencia entre los estudiantes y se determinan los criterios para que los estudiantes puedan desarrollarse de forma integral (Ministerio de Educación Nacional, 2013). Este estudio fortalece en los estudiantes las competencias para vivir en comunidad, para identificar los problemas sociales y para establecer el desarrollo de competencias globales para la defensa de la vida.

Finalmente, en el marco legal se asume las políticas educativas en formación a nivel nacional y local que determinen acciones que puedan favorecer el desarrollo de una propuesta innovadora que lleve a los estudiantes a mejorar sus desempeños en las competencias filosóficas, a establecer criterios de gestión emocional y a la construcción de aprendizajes significativos (Gobernación de Antioquia, 2024), (Itagüí, 2024), (República de Colombia, 2012).

Pero en el cometido de este trabajo de investigación en el mes de Julio del año en curso se establece la ley 2503 del día 28 por medio de la cual se crea y se implementa la cátedra de Educación emocional en todas las instituciones educativas de Colombia en los niveles de preescolar, básica y media y se adoptan otras disposiciones, motivando desde ya las acciones que se esperan trabajar en la aplicación de la propuesta “Filósofos de la Vida” como generadora de acciones para que los estudiantes reciban un proceso educativo con calidad, ajustado a los requerimientos de calidad educativa y que permita que todos puedan tener el acceso al sistema educativo (Ministerio de Educación Nacional, 2025).

Capítulo 3. Fundamentos Metodológicos y Resultados de Investigación.

En este tercer capítulo se presentará todo lo referente al diseño metodológico, que es un plan diseñado para establecer todos los criterios que servirán para la demostración de la hipótesis (Ñaupas et al., 2023); esto permitirá organizar todos los elementos necesarios para la comprobación y la búsqueda de evidencias a favor de la constatación de la hipótesis planteada (Hernandez Sampieri et al., 2014).

Se comienza por una matriz de congruencia que permite la integración de varios elementos, un problema de investigación que se condensa luego en una pregunta de investigación, la determinación de unos objetivos general y específicos y la ubicación determinante de una hipótesis y unas variables que son tratadas de forma particular, se miden y se explican de forma que se pueda cubrir todo el ambiente de la investigación. Sumado a esto se utilizarán algunos métodos y estrategias que se usan para recolectar información por medio de un modelo de investigación claro y la incorporación de diferentes métodos e instrumentos para alcanzar la recolección a fin de demostrar la validez y pertinencia de la hipótesis planteada (Hernández Sampieri y Collado, 2014). Incorporar una metodología en esta investigación implica el ingreso en un enfoque mixto que propone una especie de sinergia entre algunas acciones cualitativas y otras cuantitativas con el único propósito de comprender, validar, analizar y valorar la implementación de la innovación pedagógica “Filósofos de la Vida”, una orientada a la enseñanza del área de filosofía a partir de la gestión emocional de los estudiantes para favorecer la calidad de su estadía en el acto educativo y la incorporación en la reflexión de los modelos de pensamiento de otras personas que contribuyen en la construcción de sus modelos autónomos de pensamiento.

Este diseño metodológico mixto permite no solo recoger información objetiva, cuantificable y medible sobre el resultado de los estudiantes en el desarrollo de competencias creativas, críticas y dialógicas en la Institución Educativa Oreste Sindici de Itagüí, sino también interpretar, valorar y revisar desde una mirada reflexiva, humanista y contextualizada, las experiencias y percepciones que emergen de los actores

educativos involucrados durante el año 2025 que favorezcan la incorporación de la innovación educativa denominada “filósofos de la Vida”.

3.1. Cuadro Operacionalización de variables.

Operacionalización de Variables

Tema: Filósofos de la Vida, una estrategia pedagógica innovadora en la enseñanza de la filosofía basada en la gestión emocional y modelos de pensamiento para el desarrollo de competencias creativa, crítica y dialógica en la Institución Educativa Oreste Sindici de Itagüí (Antioquia, Colombia) en el año 2025.

Pregunta de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Hipótesis	Variables estudiadas	Dimensiones	Indicadores	Escala
¿De qué forma la estrategia pedagógica “Filósofos de la Vida” contribuye al desarrollo de competencias filosóficas por medio de los modelos de pensamiento y la gestión emocional en los estudiantes de grado décimo de educación media de la Institución Educativa Oreste Sindici de Itagüí durante el año 2025?	Implementar la estrategia pedagógica “Filósofos de la Vida” como propuesta innovadora para la enseñanza de la filosofía, basada en la identificación, comprensión y gestión emocional y la selección de modelos de pensamiento para fortalecer las competencias creativa, crítica y dialógica en los estudiantes de la Institución Educativa Oreste Sindici de Itagüí	Diseñar la estrategia pedagógica “Filósofos de la Vida” mediante la integración de recursos didácticos, actividades experienciales y estudio de enfoques filosóficos centrados en el desarrollo emocional y cognitivo de los estudiantes	La estrategia pedagógica innovadora denominada “Filósofos de la Vida” que inmersa en el diseño curricular del área de filosofía, se enfoque en construir acciones pedagógicas para que los estudiantes después de haber escogido un modelo de trabajo referencial en una persona que le merezca admiración, puedan verificar los conocimientos trabajados en el área y	La enseñanza de la filosofía	Didácticas	Cantidad de acciones metodológicas usadas en el área de filosofía sobre acciones realizadas.	Resultados de conteo (número total / porcentaje).
						Presencia de actividades pedagógicas activas observadas en clase	Lista de chequeo (Se observa / No se observa).
						Correspondencia entre la clase observada y los criterios establecidos en el plan de área.	Rúbrica cualitativa (sin números).
					Modelos de enseñanza	Cantidad de modelos de enseñanza utilizados en la institución educativa sobre modelos utilizados en la institución	Conteo (frecuencia).

(Antioquia, Colombia) durante el año 2025.	descubran la validez del conocimiento en la realidad, también se fortalece el trabajo para que los estudiantes alcancen el reconocimiento, la comprensión y la gestión de sus emociones.	Presencia del modelo pedagógico institucional en la clase observada.	Lista de Chequeo.
		Coherencia entre las actividades del docente y el modelo de enseñanza declarado en los documentos institucionales.	Rúbrica cualitativa.
		Metodologías aplicadas a la vida	Conteo (frecuencia / proporción).
		Número de acciones realizadas en el área de filosofía que se verifiquen en la realidad sobre acciones realizadas	
		Presencia de actividades que conecten explícitamente contenidos filosóficos con situaciones reales observadas en el aula.	Lista de Chequeo (Se observa / No se observa).
		Nivel de pertinencia de las conexiones establecidas por los estudiantes entre los contenidos filosóficos y sus experiencias personales.	Rúbrica (descripción cualitativa, sin números).

	Contexto educativo en filosofía	Enseñanza de la filosofía en la universidad	Cantidad de currículos universitarios en filosofía con innovación en gestión emocional y desarrollo de competencias sobre los currículos revisados.	Conteo (frecuencia / proporción).
			Presencia de asignaturas que integren explícitamente gestión emocional y competencias filosóficas.	Rúbrica cualitativa (criterios de presencia, ausencia, pertinencia).
			Nivel de alineación entre los enfoques pedagógicos universitarios y la propuesta “Filósofos de la Vida”.	Rúbrica cualitativa.
	Implementar la estrategia pedagógica “Filósofos de la Vida” en el aula de clase por medio de prácticas pedagógicas activas que promuevan el desarrollo de competencias creativas, críticas y dialógicas, la reflexión filosófica autónoma y la expresión de las emociones de los estudiantes.	Enseñanza de la filosofía en las instituciones educativas	Cantidad de currículos de instituciones educativas con innovación en gestión emocional y desarrollo de competencias sobre los currículos revisados.	Conteo

		Presencia de competencias creativa, crítica y dialógica en los planes de área revisados.	Rúbrica cualitativa.
		Grado de integración de modelos de pensamiento en la estructura curricular del área de filosofía.	Rúbrica cualitativa.
Innovación pedagógica.	Innovación Disruptivas	Cantidad de innovaciones disruptivas en las estrategias educativas institucionales sobre cantidad de estrategias realizadas en la institución	Conteo / proporción.
		Presencia de prácticas disruptivas en las clases observadas según la guía de observación.	Lista de Chequeo (se observa / no se observa).
		Nivel de ruptura con prácticas tradicionales, según análisis documental institucional.	Rúbrica cualitativa
	Innovación Revolucionaria	Cantidad de innovaciones revolucionarias en las estrategias educativas	Conteo.

<ul style="list-style-type: none"> ● Establecer como mecanismo de seguimiento a las acciones pedagógicas utilizadas por medio de instrumentos mixtos tanto cualitativos como cuantitativos (pruebas estandarizadas, observaciones, debates, encuestas, bitácora de evidencias) que determinen el 	<p>Innovación Incremental</p>	<p>institucionales sobre cantidad de estrategias realizadas en la institución</p>	<p>Presencia de transformaciones estructurales en la planificación curricular.</p>	<p>Rúbrica cualitativa.</p>
		<p>Cambios sustanciales observados en la práctica pedagógica respecto a los documentos oficiales.</p>	<p>Cantidad de innovaciones incrementales en las estrategias educativas institucionales sobre cantidad de estrategias realizadas en la institución</p>	<p>Lista de Chequeo (se observa / no se observa).</p>
		<p>Mejoras menores implementadas por el docente durante la clase según guía de observación.</p>	<p>Ajustes curriculares graduales identificados en los documentos revisados.</p>	<p>Lista de Chequeo.</p>
				<p>Rúbrica cualitativa.</p>

alcance de las competencias, los logros alcanzados y acciones y oportunidad de mejora encontradas.	Modelos de pensamiento	Pensamiento Reflexivo	Número de estudiantes con aciertos en las preguntas reflexivas sobre número total de estudiantes	Resultados de pruebas (aciertos).
			Se observa que el estudiante formula reflexiones propias durante la clase.	Lista de Chequeo (se observa / no se observa).
			Profundidad de la reflexión en producciones estudiantiles (textos, intervenciones).	Rúbrica cualitativa (aspectos destacados / aporte).
	Pensamiento Analítico		Aciertos en preguntas de análisis.	Resultados de pruebas.
			Se observa que el estudiante descompone información en partes.	Lista de Chequeo.
			Calidad del análisis realizada en ejercicios escritos.	Rúbrica.
Pensamiento Lógico		Aciertos en preguntas de razonamiento lógico.	Resultados de pruebas.	
		El estudiante sigue pasos lógicos en su argumentación durante la clase.	Lista de Chequeo.	

	Coherencia lógica de sus explicaciones o respuestas abiertas.	Rúbrica.
Pensamiento Crítico	Aciertos en preguntas de lectura crítica.	Resultados de pruebas.
	Se observa que el estudiante cuestiona ideas o propone contraargumentos.	Lista de Chequeo.
	Calidad del juicio crítico expresado en una actividad escrita.	Rúbrica.
Pensamiento sistémico	Aciertos en preguntas de orden sistémico.	Resultados de pruebas.
	Se observa que el estudiante relaciona elementos entre sí en una discusión.	Lista de Chequeo.
Definir la sostenibilidad de la propuesta por medio de la sistematización, el seguimiento y la transferencia de saberes.	Nivel de articulación conceptual en análisis escritos.	Rúbrica.
Pensamiento analógico	Aciertos en preguntas analógicas.	Resultados de pruebas.
	Se observa que el estudiante realiza comparaciones pertinentes entre conceptos.	Lista de Chequeo.

	Pertinencia de las analogías expresadas en tareas orales o escritas.	Rúbrica.
Pensamiento creativo	Aciertos en preguntas creativas.	Resultados de pruebas.
	Se observa generación de ideas nuevas durante la clase.	Lista de Chequeo.
	Originalidad en proyectos, escritos o intervenciones.	Rúbrica.
Pensamiento deliberativo	Aciertos en preguntas deliberativas.	Resultados de pruebas.
	Se observa que el estudiante justifica sus decisiones o posturas.	Lista de Chequeo.
	Calidad de la argumentación deliberativa en textos.	Rúbrica.
Pensamiento práctico	Aciertos en preguntas prácticas.	Resultados de pruebas.
	Se observa que el estudiante aplica conceptos a situaciones reales.	Lista de Chequeo.
	Coherencia de la aplicación práctica en sus trabajos escritos.	Rúbrica.

	Pensamiento Dialógico	Número de estudiantes con buen desempeño en el pensamiento dialógico sobre número total de estudiantes	Rúbrica cualitativa (no numérica).
		Participación dialógica observada en clase.	Lista de Chequeo.
		Coherencia y pertinencia en intervenciones dialógicas en actividades evaluadas.	Rúbrica.
Competencias filosóficas	Competencia dialógica	Número de estudiantes con desempeño superior en la competencia dialógica sobre número total de estudiantes	Resultados de desempeño (evaluación / nivel de logro).
		Participación activa en diálogos filosóficos durante la clase.	Lista de Chequeo (se observa / no se observa).
		Coherencia y pertinencia de las intervenciones dialógicas en actividades evaluadas.	Rúbrica cualitativa (aspectos destacados / aporte).
	Competencia crítica	Número de estudiantes con desempeño superior en la competencia	Resultados de desempeño.

			dialógica sobre número total de estudiantes	
			Se observa capacidad de cuestionar, problematizar o contra-argumentar	Lista de Chequeo.
			Calidad del análisis crítico en producciones evaluadas.	Rúbrica cualitativa.
		Competencia creativa	Número de estudiantes con desempeño superior en la competencia creativa sobre total de estudiantes	Resultados de desempeño.
			Se observa generación de ideas nuevas o inusuales durante la clase.	Lista de Chequeo.
			Originalidad en proyectos, escritos o actividades evaluadas.	Rúbrica cualitativa.
	Gestión emocional	Identificación de las emociones	Número de estudiantes que identifican las emociones sobre número total de estudiantes	Likert (encuesta emocional) + razón (frecuencia).
			Capacidad observable del estudiante para	Lista de Chequeo (se

		nombrar correctamente sus emociones en el aula.	observa / no se observa).
		Claridad en la descripción emocional en respuestas abiertas o actividades reflexivas.	Rúbrica cualitativa (aspectos destacados / aporte).
	Comprensión del proceso emocional	Número de estudiantes que comprenden las emociones sobre número total de estudiantes	Likert + razón.
		Se observa que el estudiante explica por qué siente determinada emoción.	Lista de Chequeo.
		Profundidad de la explicación emocional en tareas escritas o entrevistas.	Rúbrica cualitativa.
	Gestión de las emociones	Número de estudiantes que gestionan las emociones sobre número total de estudiantes	Likert + razón.
		Conductas de autorregulación emocional observadas en clase (ej. respiración,	Lista de Chequeo.

		pausa, autocontrol).	
		Pertinencia de las estrategias de gestión emocional mencionadas por los estudiantes en actividades reflexivas.	Rúbrica cualitativa.
	Inteligencia emocional	Número de estudiantes que demuestran inteligencia emocional sobre número total de estudiantes	Likert + razón.
		Comportamientos de empatía o apoyo observados en interacciones con compañeros.	Lista de Chequeo.
		Calidad del análisis emocional en situaciones propuestas (ej. dilemas o casos).	Rúbrica cualitativa.

3.2. Diseño metodológico.

Tomando como base que el trabajo de investigación se centra en la implementación de una innovación pedagógica concreta denominada “Filósofos de la Vida”, que es valorada y comprendida a través de la gestión emocional y la revisión de modelos de vida para el aprendizaje de filosofía, implica establecer criterios de medición y revisión de resultados concretos en los desempeños de los estudiantes en las competencias creativa, crítica y dialógica, es importante utilizar una metodología de orden mixto donde se utilicen datos de orden cualitativo y cuantitativo en el estudio (Coromoto, 2024).

Con base en lo anterior dentro de la información cualitativa se determinará por un lado la impresión de otros maestros de filosofía sobre las características que debe tener el trabajo de la innovación educativa “Filósofos de la Vida”, también el impacto que este tiene en los estudiantes que aprenden con este modelo, todo revisado en condiciones de opiniones, percepciones de valor, emociones encontradas, interacciones interpersonales e intrapersonales, pero lo más importante la forma cómo esta práctica pedagógica impactará en la vida y en el acto de aprendizaje de todos.

Por su parte a nivel cuantitativo es necesario hacer una medición en el desempeño de los estudiantes en las competencias dialógica, creativa y crítica, que para el caso de la institución educativa se verifican en la presentación de las pruebas con la empresa EDUCATE, tomando como referencia que al tener en cuenta que a nivel nacional no existe una prueba específica para el área de filosofía, entonces se cotejarán los resultados de dos áreas y componentes a fin, primero la prueba de competencias ciudadanas, donde se fortalece la crítica social y el diálogo con la realidad y por otro lado la prueba de lectura crítica, además se realizará una medición de algunos indicadores sobre la gestión emocional autónoma y asistida en los estudiantes. Para este ejercicio se utilizarán pruebas diagnósticas de selección múltiple estandarizadas para la medición de las competencias y unos cuestionarios psicotécnicos de trabajo basados en las emociones de los estudiantes.

Después del justificante de la utilización y la necesidad de asumir un método mixto se reconoce que se utilizará un modelo secuencial explicativo que partirá en una primera fase con la utilización de recursos de orden cuantitativo, pues es necesario tener como

base de trabajo la información detallada de los resultados que se tienen sobre los desempeños en las competencias y sobre los indicadores de gestión emocional. Todo esto es previo a la implementación de la estrategia didáctica a fin de que los resultados se obtengan sobre una información primaria de trabajo.

Como complemento de este diseño que ha comenzado con la información cuantitativa se deben realizar algunas acciones de orden cualitativo como entrevistas, visitas y seguimiento a algunas clases, el encuentro de algunos grupos focales para establecer criterios de observación, que permita interpretar y explicar de forma cualitativa los resultados que se encontraron en la primera fase.

Se espera seguir el siguiente procedimiento para el diseño metodológico:

Fase primera de orden cuantitativa inicial: aplicación de pruebas de competencias, con tres fases diferentes para poder verificar las variaciones e identificar tendencias y modas además de un cuestionario emocional, de forma simultánea a todos los estudiantes para evitar que los estudiantes se pasen la información de un grupo a otro y evitando el riesgo metodológico de que no se cuente con una información objetiva.

Complemento de la primera fase se implementa una nueva recolección de información por encuestas de opinión a estudiantes, a maestros y a directivos sobre expectativas e intereses de formación con respecto de la posibilidad de implementar la estrategia en los procesos académicos en el área de filosofía.

Fase segunda de orden cualitativa: en esta fase se hacen entrevistas a algunos estudiantes en particular, a maestros de filosofía y de otras áreas, a directivos docentes, a egresados y algunos grupos focales con estudiantes que desarrollarán la propuesta, observación de clases de filosofía con aplicación de algunas acciones que se fundamentarán en la estrategia y análisis documental de las bitácoras y los trabajos de los estudiantes.

Triangulación: Es necesario hacer la triangulación porque no se pueden hacer las fases por separado porque se contaría con dos grupos de informaciones, este enfoque permite que la información de ambas fases se complemente para poder comprender la validez del ejercicio investigativo.

Para comprender la validez de este trabajo se pasará al análisis de la información de la siguiente manera, todo lo que se refiere a información cuantitativa por medio de análisis estadístico, determinando frecuencias, modas y medias y en las encuestas verificar con

el análisis estadístico las tendencias de gestión emocional. Por su parte la información cualitativa se determinará de forma argumentativa e interpretativa de los resultados, para poder hacer sinergia entre todos los resultados obtenidos.

3.2.1. Definición del enfoque, diseño y tipo de investigación de la tesis.

La presente tesis se inscribe en un enfoque mixto (metodología convergente): combina procedimientos cuantitativos para medir variaciones en desempeños y tendencias (pruebas de competencias y encuestas de gestión emocional) y procedimientos cualitativos para describir, interpretar y explicar procesos (entrevistas semiestructuradas, grupos focales, observación de aula y análisis documental). Esta decisión responde a la naturaleza del problema (interacción entre práctica pedagógica, gestión emocional y desarrollo de competencias) y a la necesidad de triangulación para aumentar la validez e interpretación de los hallazgos. La estructura de fases —una fase cuantitativa inicial seguida de una fase cualitativa complementaria y un proceso de triangulación— ya está prevista en el diseño original.

Asimismo, el estudio se plantea como un estudio de caso aplicado a la Institución Educativa Oreste Sindici (Itagüí, Antioquia) durante el año 2025; se adopta un diseño no experimental dada la imposibilidad o falta de intención de controlar las variables en condiciones experimentales puras. En términos de niveles de análisis epistemológico, el trabajo recorre los niveles descriptivo, clasificatorio (o clasificatorio-comparativo) y explicativo: primero describe la situación actual de enseñanza de la filosofía y las condiciones emocionales; luego clasifica y segmenta información para identificar patrones y tendencias; finalmente, explica relaciones causales plausibles entre la implementación de “Filósofos de la Vida”, la gestión emocional y el desarrollo de las competencias creativa, crítica y dialógica. Esta configuración fue planteada por el autor y articulada para complementar los instrumentos cuantitativos y cualitativos del proyecto.

Por otra parte, la población directa de interés son los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Oreste Sindici en el año lectivo 2025. El contexto institucional está delimitado a la sede descrita en el documento (Itagüí, comuna 4, barrio El Carmelo) y a

la cohorte que cursa media durante 2025. Según el documento, el trabajo se realizó con los estudiantes de grado 10 que conforman 4 grupos con un promedio de 40 estudiantes por grupo; además se mantiene registro de la participación en la tercera jornada (educación para adultos) con aproximadamente 25 estudiantes por grupo. Esta delimitación espacial y temporal sustenta la viabilidad del estudio y la elección de unidades de muestreo.

De igual manera, la unidad de muestreo primaria es el estudiante de grado décimo matriculado en 2025 en la institución (cada alumno es una unidad muestral para encuestas cuantitativas y para selección en técnicas cualitativas); como unidades secundarias figuran docentes, directivos, egresados y familias para instrumentos específicos. La unidad de análisis corresponde al nivel individual (desempeño y gestión emocional de cada estudiante, análisis de entrevistas y observaciones) y, cuando sea pertinente, al nivel grupal (rendimiento por grupo de clase, dinámicas dialógicas y prácticas pedagógicas observadas) para permitir comparaciones y reconstrucciones explicativas. Esta distinción permite aplicar técnicas estadísticas y análisis cualitativos coherentes.

Estudiantes. El documento propone y utiliza un muestreo probabilístico estratificado para la población estudiantil; se consideraron tamaños muestrales orientativos según niveles de confianza y márgenes de error (por ejemplo 107 estudiantes = margen 5%; 85 = margen 7%; 59 = margen 10%). Para la encuesta de perspectivas emocionales el autor declaró haber escogido un nivel de confianza del 95% y margen de error del 2% para el cálculo del tamaño muestral aplicado a la cohorte pertinente. Esta estrategia estratificada (por grupo de clase/jornada) asegura que la muestra incluya la heterogeneidad interna (grupos, jornada, niveles de desempeño) y permite estimaciones generalizables al universo de grado décimo dentro de la institución.

Docentes y directivos. Para docentes y directivos el investigador propone censo o muestreo por disponibilidad (participaron al menos 6 docentes y 2 directivos del total institucional de 68 docentes y 5 directivos), con inclusión de aquellos que apoyaron activamente la implementación y el seguimiento del proyecto. La participación docente se justifica por su rol en la intervención y en la interpretación pedagógica de resultados.

Familias y egresados. Se emplea muestreo intencional (no probabilístico) para familias y egresados cuando se busca información cualitativa de validación o contraste; los grupos focales sugeridos para familias/egresados contemplan entre 6 y 12 participantes por grupo. Para egresados, el investigador seleccionó intencionalmente algunos ex alumnos con formación relacionada (dos estudiantes de pregrado en filosofía/educación y tres egresados) que aportan perspectiva formativa y validación externa.

También se definieron los criterios de inclusión para estudiantes: matrícula vigente en grado décimo durante el año lectivo 2025 y consentimiento informado (cuando aplica, firmado por padres o tutores en menores de edad). Se declaró la intención de no excluir activamente a participantes con barreras o condiciones especiales de aprendizaje; de hecho, el documento señala que no se excluyó a estudiantes por condiciones educativas especiales. Como criterios de exclusión se establecieron: deserción escolar durante el periodo de estudio y la negativa explícita a participar. Para docentes y demás actores, la inclusión se basó en la participación activa y la firma de consentimiento informado, el cual se encuentra en la sección de anexos, llamado anexo 1. Consentimiento informado. Asimismo, el protocolo contempla registro documental de cualquier exclusión eventual y las razones éticas asociadas. Estos criterios fueron explicados y aplicados con el objetivo de garantizar validez y cumplimiento ético.

Muestreo probabilístico estratificado (estudiantes): pertinente porque permite estimaciones cuantitativas con control de error y garantiza representación proporcional por grupo/jornada; facilita comparaciones entre estratos (p. ej., desempeño entre grupos) y respuestas coherentes con el objetivo de medir el efecto de la estrategia pedagógica sobre competencias.

Censo o muestreo por conveniencia (docentes y directivos): pertinente por el número finito de sujetos clave y por la necesidad de incorporar la totalidad o una porción representativa del profesorado que intervino.

Muestreo intencional / bola de nieve (egresados, familias, informantes clave): apropiado para la recolección cualitativa de testimonios ricos y contextualizados que ayuden a la interpretación y validación de resultados.

3.2.2. Definición de métodos, técnicas e instrumentos de obtención de datos.

La investigación se desarrolla bajo un método mixto con prevalencia descriptiva y un diseño no experimental, lo cual permite abordar la realidad educativa en su contexto natural y comprender de forma amplia las transformaciones asociadas a la implementación de la estrategia pedagógica “Filósofos de la Vida”. Este enfoque integra técnicas cuantitativas y cualitativas que facilitan la recolección de datos complementarios: la observación participante para registrar dinámicas de aula y procesos de gestión emocional; las entrevistas semiestructuradas y los grupos focales para profundizar en percepciones, valoraciones y experiencias; los cuestionarios y pruebas de desempeño para obtener mediciones comparables de las competencias crítica, creativa y dialógica; y el análisis documental mediante rúbricas para examinar la coherencia curricular y las prácticas pedagógicas existentes.

En coherencia con los objetivos del estudio, los instrumentos empleados fueron seleccionados por su pertinencia y por su capacidad para generar evidencias válidas que permitan responder a las preguntas de investigación sin incurrir en redundancias metodológicas. Entre estos instrumentos se incluyen guías de observación, guiones de entrevista y grupos focales, escalas tipo Likert, pruebas de desempeño, rúbricas analíticas y registros de aula. Para asegurar su utilidad y adecuación, todos fueron sometidos a procesos de validación de contenido y a una prueba piloto que permitió ajustar su redacción, criterios de evaluación y tiempos de aplicación, garantizando así su fiabilidad y coherencia con las dimensiones analizadas. De igual manera, se realizó un proceso de validación con base en el Formato de validación de instrumentos por experto que puede verse en los anexos 8, 9 y 10 en la sección de anexos de este documento. La integración articulada de estos métodos, técnicas e instrumentos fortalece la rigurosidad del estudio, aporta diversidad de fuentes y posibilita la triangulación necesaria para una comprensión profunda de los fenómenos observados.

3.2.2.1. Observación participante.

Como tal la observación es la técnica que implica la utilización directa de los sentidos de forma factual en el descubrimiento de los fenómenos (Ñaupas et al., 2023). Para esta técnica es necesario el registro de las acciones y comportamientos de un individuo, de un colectivo o de un fenómeno específico (Coromoto, 2024).

Hay varios tipos de Observación:

Observación heurística: Se observa para buscar y encontrar la información (Ñaupas et al., 2023).

Observación de comprobación de hipótesis: tiene el rigor científico y busca la constatación de la hipótesis (Ñaupas et al., 2023).

Observación directa, no participante: se genera un contacto entre el investigador y el objeto de estudio, por medio de herramientas de observación, microscopio, telescopio, lupa, entre otros (Ñaupas et al., 2023).

Observación participante: se genera cuando el investigador observa a interactúa con una realidad de orden social en una determinada población (Ñaupas et al., 2023).

Para esta investigación se determinó la utilización de la observación participante como técnica y como instrumento se utilizará una guía de observación tipo lista de chequeo para un espacio durante la observación de la clase y un segundo instrumento para diligenciar el informe final. Se utilizará como modelo el formato de observación de clase propuesto por (Alonso et al., 2010), asumiendo algunas consideraciones y acomodando alguna información de acuerdo con los intereses de la investigación.

Tabla 13

Lista de Chequeo guía de observación de clase

Datos generales			
Institución			
Departamento			
Municipio			
Año			
Grupo Observado			
Observador			
Tema trabajado			
Fecha de Observación			
Dimensión o indicador	Se observa	No se observa	No se ajusta
La clase ha sido preparada por el maestro (recursos, espacio y ambiente).			
Organización de los estudiantes para el desarrollo óptimo de la participación			

Claridad de los objetivos de la clase.	
El maestro controla la participación de los estudiantes.	
Los estudiantes participan con libertad y autonomía.	
Se desarrolla una democracia del aprendizaje (maestro y estudiantes como protagonistas).	
Se desarrolla una democracia del aprendizaje (maestro y estudiantes como protagonistas).	
Se utilizan ejemplos de la realidad.	
Los estudiantes desarrollan aportes creativos.	
Los estudiantes desarrollan aportes críticos.	
Se generan diálogos entre maestro y estudiantes para alcanzar el conocimiento.	
Se gestiona adecuadamente la dimensión emocional.	
Se desarrollan aprendizajes significativos	
Se percibe interés por aprender.	
Se percibe que los estudiantes son felices durante el aprendizaje.	
Se percibe que los estudiantes ejercen la libertad durante la clase.	
Síntesis de la Observación	
Criterio de evaluación	Evidencia del aspecto
Aspecto destacado	
Aspectos por mejorar	
Oportunidades de mejora encontradas	

Nota. Este modelo construido por el observador es el utilizado para la observación de las clases por parte de los maestros.

3.2.2.2. Entrevista semiestructurada.

La entrevista es una técnica donde hay una interacción directa entre el entrevistador y el entrevistado a fin de conseguir información detallada sobre un problema, situación o fenómeno (Coromoto, 2024). También es necesario reconocer que este tipo de conversación entre el entrevistado y el entrevistador debe ser lo más seria y formal posible porque lo que pretende es la recopilación de información, además porque para el estudio que se desarrolla se pretende la implementación futura de una estrategia que esté llena de valor, con indicadores de calidad que se ajuste con el proyecto educativo institucional. (Ñaupas et al., 2023).

Existen diferentes tipos de entrevistas:

Entrevista estructurada: es orientada por un formato específico, es controlada y guiada con un formato específico (Ñaupas et al., 2023).

Entrevista semiestructurada Se orienta también por una guía, pero permite agregar preguntas que surjan en la entrevista (Ñaupas et al., 2023).

Entrevista no estructurada En esta entrevista el entrevistador tiene la libertad de preguntar lo que va sintiendo necesario (Ñaupas et al., 2023).

Entrevista grupal En esta entrevista puede haber varios entrevistados y varios entrevistadores solo que se debe buscar la objetividad en la información (Ñaupas et al., 2023).

Entrevista focalizada las preguntas están orientadas y dirigidas a un aspecto específico de los temas estudiados (Ñaupas et al., 2023).

En coherencia con los objetivos de investigación, la entrevista semiestructurada emplea una guía diseñada para indagar aspectos relacionados con las competencias críticas, creativas y dialógicas, así como con la experiencia emocional que los estudiantes y docentes vinculan al desarrollo de las actividades filosóficas. La guía organiza los temas centrales a explorar y orienta el diálogo hacia elementos relevantes para comprender el alcance formativo de la estrategia. El modelo completo de las guías de entrevistas se encuentra consignado en la sección de anexos y están titulados como: anexo 2. Guía de entrevista semiestructurada para estudiantes, anexo 3. Protocolo de entrevista semiestructurada para docentes, anexo 4. Protocolo de entrevista semiestructurada para egresados y anexo 5. Protocolo de entrevista semiestructurada para directivos docentes.

3.2.2.3. Grupos focales.

Esta técnica de recolección de información de orden cualitativo, que sirve para captar de forma directa las opiniones de los participantes, fundadas en las emociones que han desarrollado ante un aspecto específico, es muy importante que en este ejercicio se tengan en cuenta las valoraciones de orden positivo y destacado, pero además las acciones de trabajo que no son favorables para el ejercicio de comprensión (Hamui & Varela , 2013).

Para este estudio doctoral se determinó hacer 4 grupos focales con los diferentes grupos de grado 10 en la Institución educativa, en cada caso se utilizarán las mismas preguntas porque los grupos tienen características muy similares en cantidad de estudiantes, en antigüedad de los estudiantes en la institución, en género y todos han empezado el proceso de formación en filosofía en el año 2025.

Finalmente, la guía temática y las preguntas completas que orientan los grupos focales se consignan en la sección de anexos del documento titulado anexo 6. Protocolo de grupo focal con estudiantes. Los resultados obtenidos a partir de estas sesiones ofrecerán insumos valiosos para comprender cómo la estrategia “Filósofos de la Vida” influye en la motivación, la creatividad, el pensamiento crítico, la dinámica dialógica y la gestión emocional de los estudiantes, aportando evidencia cualitativa imprescindible para la interpretación y la validación de las hipótesis de investigación.

3.2.2.4. Cuestionarios.

Para este estudio doctoral se utilizarán las pruebas de competencias de medición de los estudiantes de la prueba SABER, están diseñadas mediante el esquema de preguntas orientadas por un texto base, que además puede ser continuo o discontinuo (Imagen, cuadro sinóptico, esquema, gráfico), luego tienen 4 posibilidades de respuesta nombradas con a, b, c, d.

Cada una de las preguntas apuntan a valorar las competencias de los estudiantes utilizando el esquema de afirmaciones de valor y evidencias, como se expresa en la siguiente figura.

Figura 2

Estructura de las competencias en las pruebas SABER del ICFES



Nota. Tomado de la guía de orientación del Examen Saber 11 del ICFES (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación).

Esta prueba es nacional, se aplica a los estudiantes que están en grado 11 y que esperan terminar sus estudios y graduarse con el título de bachiller, son aplicadas por un instituto nacional que reserva directamente el contenido de la prueba para evitar plagios y copias, por esta razón las pruebas que se aplican a los estudiantes son en calidad de entrenamiento y son planeadas, aplicadas, valoradas y controladas por la empresa EDUCATE, claro está utilizando la misma dinámica de la prueba externa nacional y con las mismas metodologías y logísticas. Además, es necesario tomar como base que para este estudio solo se trabajará con los resultados de los estudiantes en las pruebas de competencias ciudadanas, que incluyen las acciones trabajadas en las competencias de las ciencias sociales y la prueba de lectura crítica, que motiva además el desarrollo de las competencias lectoras juntos con las proyecciones de las competencias de filosofía. No se expondrá un modelo porque la prueba es propiedad de la empresa, por esta razón en este instrumento solo se trabajará con los resultados de los estudiantes.

En complemento a los resultados de las pruebas aplicadas, se incorpora un formulario de impresiones emocionales con el fin de identificar las percepciones, necesidades y expectativas de los estudiantes frente a su experiencia de aprendizaje en filosofía. Para ello se empleará una encuesta tipo Likert, diseñada para valorar la intensidad de sus emociones, su nivel de motivación y el grado de conexión personal con las actividades

de la estrategia pedagógica. Este instrumento permite obtener información cuantitativa adicional que contribuye a interpretar los resultados de las competencias evaluadas y a fortalecer la comprensión integral del proceso formativo. El modelo completo de la encuesta se encuentra consignado en la sección de anexos de este documento bajo el siguiente título: anexo 7 Encuesta sobre emociones y gestión emocional en clase.

3.2.2.5. Análisis de la información.

Para el análisis de la Información que pueda otorgar algunos planes de estudio y mallas curriculares del área de filosofía, se utilizará una rúbrica de valoración, que servirá para ver como en otros ambientes se vienen utilizando los criterios de trabajo que se pretenden enfocar en la propuesta de “Filósofos de la Vida”.

Para asegurar el respeto por la confidencialidad de la información y evitando que la información obtenida no sirva para evidenciar errores y exponerlos, se revisarán los planes de estudio, sin identificar la institución a la que pertenece, se utilizará la rúbrica, pero no se expondrá ni la institución, ni el maestro que ha elaborado el diseño estudiado.

Tabla 14

Rúbrica de análisis de información

Componente	Análisis de la Información	
	Aspecto destacado	Aporte para el estudio
Fundamentación del Área de Filosofía		
Coherencia entre Competencias, Objetivos y Contenidos		
Integración de Enfoques Filosóficos y Temáticos		
Pertinencia Pedagógica y Metodológica		
Evaluación del Aprendizaje		
Contextualización y Relevancia		
Inclusión y Enfoque de Diversidad		
Trabajo en competencias emocionales		

Nota. Rúbrica de valoración de instrumentos construida por el investigador, con base en las informaciones que desea obtener del instrumento.

3.2.3. Desarrollo de los instrumentos de obtención de datos.

Dentro del desarrollo de este estudio de investigación se han mencionado algunos instrumentos que se utilizarán para recoger la información, en este apartado se determinará todo el procedimiento de recolección de la Información y las pretensiones metodológicas con la información obtenida.

Observación participante: que como instrumento cualitativo permite evidenciar de primera mano la situación o fenómenos estudiado, este instrumento permite que se haga de forma directa, no se recoge información de otras fuentes, sino que se hace desde la experiencia actual. Como fuente de información para la tesis doctoral la observación participante permite recoger la información, interpretarla y analizar los significados de las acciones de los involucrados en la experiencia, asumiendo que quizás con otros medios como la encuesta y la entrevista se pueden perder detalles que favorezcan el objetivo del estudio.

La información que se obtiene de la observación es contextualizada en el tiempo y en el espacio, lo que permite ver esquemas, diseños del lugar, ambientes, costumbres, acciones, los datos surgen desde la realidad, lo que implica que no hay información obtenida de estructuras artificiales o supuestos de información.

Hay que destacar además que la observación permite recoger información, desde los gestos, las situaciones que se presenten, los discursos realizados y se podrá hacer una triangulación con los otros instrumentos como la entrevista, las encuestas, las pruebas y los elementos revisados, produciendo datos éticos, reflexivos y reales de los fenómenos estudiados.

Observar las clases de filosofía por parte de algunos maestros generará información sobre las buenas prácticas que se emergen en el acto educativo, sirven para destacar acciones que se vienen realizando en el aula de clase durante la clase a fin de poder determinar algunas acciones a destacar en la construcción de la propuesta de “Filósofos de la Vida”.

Las observaciones permiten determinar el panorama en el que se va a delimitar la propuesta desde los elementos destacados. Además, favorecen las impresiones sobre las

fortalezas, las oportunidades de mejora y las recomendaciones que se puedan tener a partir de la lectura de los maestros.

Entrevistas semiestructuradas han sido seleccionadas por la favorabilidad que tienen de presentar información correcta y directa, no tienen sesgo de faltar a la verdad, los datos hallados podrán servir para ser constatados con otros instrumentos de información, este recurso, además, permite que haya una validez de la información, que haya fiabilidad en los datos y que se tenga una consistencia para la interpretación de los resultados. Es muy importante identificar que el utilizar las entrevistas estructuradas permite que al tener las mismas preguntas los entrevistados se pueda hacer una comparación y un análisis complementario de las respuestas a fin de que haya más claridad en los datos.

Al utilizar la entrevista se asegura poder intervenir de forma directa los temas y asuntos propios de la investigación a fin de que no se pierdan datos que puedan ser relevantes para dicho estudio, es establecer una focalización directa en el objeto de estudio de forma intencionada a la información que busca el investigador, de la misma forma que impide que el investigador pueda estar desviando las entrevistas a fin de conseguir sus intenciones investigativas, la estandarización permite más objetividad e imparcialidad. Además, la entrevista estructurada permite poder tener acceso a testimonios claros de los participantes de acuerdo con sus gustos, creencias, acciones culturales, preferencias y especialmente la recopilación directa de las experiencias propias de los participantes de la entrevista, asumiendo que en ocasiones hay datos de este campo que no siempre se pueden percibir en la recolección de información por medio de la observación o por los formatos educativos. Finalmente, esta elección, se enfoca en poder recoger información desde diferentes escenarios, el aula de clase, las universidades, los aspectos académicos, entre otros.

Grupo focal Para este instrumento de recolección de información para este estudio es el resultado de la necesidad en la investigación de tener la información directa de las impresiones, percepciones y emociones de los participantes de las experiencias que son el objeto de estudio, para esta cuestión es muy importante el aporte personal de los participantes tanto como la concertación directa, a los acuerdos y las negociaciones de

saber que se puedan construir entre todos desde el ambiente escolar donde desarrollan el acto educativo.

La conversación que se hace de forma grupal permite que se pongan en contexto las nuevas ideas de los participantes, además de los acuerdos, desacuerdos, ampliaciones y matices que quedan haciendo falta en las entrevistas, especialmente porque los participantes olvidan algunos asuntos que recuerdan cuando están en conjunto. También por ser un instrumento que implica el colectivo permite verificar tendencias a nivel cultural, paradigmas que se puedan organizar de forma social, la interacción con prácticas y condiciones sociales que han sido construidas entre todos; esta dinámica permite interactuar con anécdotas, recuerdos, trabajos grupales y experiencias de todos que se contextualizan para obtener información pertinente que finalmente podrá ser triangulada también con el resto de la información.

En esta investigación se ha implementado este recurso metodológico porque permite la revisión grupal de las experiencias desarrolladas, el aporte individual se verifica en las entrevistas y se complementa en los grupos focales, de ahí que se pretenda alcanzar a recoger toda la información sobre las impresiones vividas en la clase de filosofía, las propuestas de mejora para la construcción de la propuesta innovadora denominada “Filósofos de la Vida”.

Encuestas o cuestionarios Para este estudio doctoral se ha decidido la inclusión de las encuestas y cuestionarios que hacen parte de los instrumentos de la investigación con enfoque cuantitativo, esto porque permite tener información exacta, con amplitud y profundidad para poder hacer la triangulación. En este recurso se cuenta con un número proporcional, objetivo y claro de los participantes, y esto permite construir una visión de forma panorámica de las percepciones sensoriales de los participantes, sus gustos, actitudes, aptitudes, experiencias, además se pueden identificar las tendencias presentes entre los que están haciendo parte del estudio.

El uso de este instrumento como se mencionó antes permite la triangulación metodológica de la información a fin de alcanzar un número más alto de credibilidad en la información que se verifica con la validez del estudio. Los cuestionarios recogen de los participantes con un carácter de estandarización toda la información que implique el descubrimiento de las modas, modelos, medias, que favorece descubrir las tendencias,

las variaciones que se presentan entre las variables y se favorece el reconocimiento de las categorías propias del estudio.

Al utilizar los cuestionarios y las encuestas se presenta una disminución evidente del riesgo metodológico de la influencia del investigador en los resultados del estudio, pues las preguntas serán iguales para todos y esto permitirá mostrar porcentajes de valor en los resultados que sean fieles a la decisión de selección de los participantes, esto se establece como un aumento de fiabilidad general del estudio.

La decisión directa de utilizar este instrumento de forma metodológica en su investigación radica en la posibilidad de establecer una comparación en los avances y procesos de los desempeños de los estudiantes, con pruebas académicas que implique verificar sus logros y el progreso si llegara a darse de los resultados académicos de los estudiantes. Por otra parte, se justifica la utilización del cuestionario en la obtención de la información sobre tendencias, frecuencias y situaciones en las que se manifiestan las emociones en los estudiantes.

Análisis documental para este estudio se ha utilizado el análisis documental, pues permite el estudio directo de algunos documentos de orden textual que permiten la comprensión directa del fenómeno de estudio. Este elemento permitirá mejorar e incluso hacer una reconstrucción del estado del arte y de todos los antecedentes que hacen parte del marco teórico porque en su estudio se encuentran nuevas categorías, enfoques, se pueden abrir nuevos debates y discusiones que permitan llenar los vacíos conceptuales que se tengan sobre el tema trabajado.

Además, se permite con esta información hacer una triangulación de datos haciendo un contraste de datos con los resultados de las entrevistas, las encuestas, los grupos focales y la observación estructurada, también este instrumento permite establecer un contexto claro de interacción del fenómeno estudiado, todo a fin de poder alcanzar mejoras y acciones de trabajo conjunto para la mejora en la investigación.

En conclusión, la decisión de incluir el análisis documental en este trabajo doctoral obedece a la necesidad de fortalecer la información interna de la institución donde se aplica la innovación educativa, sino verificar los alcances y acciones que se están realizando en ese mismo enfoque en otras instituciones, no solo fortalece la validez del estudio al integrar múltiples fuentes de información, esta información permitirá

comparar lo que se viene realizando en el aula con respecto de otros ambientes a fin de orientar algunas acciones, descubrir las oportunidades de mejora e incluso al finalizar podrá servir para hacer transferencia directa a otros ambientes escolares.

3.2.4. Determinación de la muestra y su criterio de selección.

Este estudio buscó garantizar que todos los participantes fueran realmente representativos de la realidad que se quería estudiar. Por eso se utilizaron formas diferentes de elegir a las personas según el grupo al que pertenecían. Con los estudiantes se aplicó un muestreo probabilístico estratificado, que permitió que todos los estudiantes tuvieran la misma oportunidad de ser elegidos y que la muestra reflejara bien la diversidad del grupo total. Por el contrario, con docentes, directivos, familias y egresados se utilizaron criterios de selección más dirigida, escogiendo a las personas según lo que necesitaba el estudio en cada caso.

Para calcular cuántos estudiantes debía tener la muestra se utilizaron números estadísticos que son comunes en estos trabajos: un nivel de confianza del 95% y una proporción de 0.5, que es lo que se usa cuando no se sabe con seguridad cómo será la respuesta. Con estos números se llegó a que la muestra podría tener 59 estudiantes si se aceptaba un error del 10%, 85 estudiantes si se aceptaba un error del 7%, o 107 estudiantes si se aceptaba un error del 5%. Además, para la encuesta que se hizo sobre cómo se sentían emocionalmente los participantes, se decidió trabajar con un error del 2% manteniendo el nivel de confianza del 95%, porque era importante obtener información muy precisa sobre lo que sentían los estudiantes durante el aprendizaje. Esto era especialmente importante para la estrategia "Filósofos de la Vida", que pone mucho énfasis en el lado emocional del aprendizaje, y permitió captar de forma más exacta cómo respondía cada estudiante, algo fundamental cuando se estudian asuntos tan personales como las emociones.

La selección de participantes se dividió en cuatro grupos diferentes, y cada uno tuvo su propia forma de ser elegido. En primer lugar, los estudiantes de grado décimo fueron el grupo más importante porque eran los que realmente estaban viviendo lo que se quería estudiar. La población total la formaban 4 grupos de aproximadamente 40 estudiantes

cada uno, más los estudiantes adultos de la tercera jornada que sumaban un promedio de 25 estudiantes por grupo. Se escogieron estos estudiantes porque el investigador podía acceder a ellos directamente y podía estar presente durante todo el proceso educativo. En segundo lugar, se contó con 6 docentes y 2 directivos de un total de 68 docentes y 5 directivos docentes de la institución, quienes fueron elegidos principalmente porque tenían relación con el área de filosofía, mostraban disposición para apoyar el trabajo y tenían experiencia en enseñanza. Cabe aclarar que no era obligatorio que estos maestros trabajaran en la institución donde se hacía el estudio, sino que solo necesitaban estar ejerciendo la docencia. En tercer lugar, las familias no participaron directamente en las actividades de recolección de información, pero fueron muy importantes porque validaron que los estudiantes participaran y especialmente porque firmaron los permisos para que los estudiantes menores de edad tomaran parte en el estudio. Finalmente, se hizo una selección dirigida de 3 egresados de la educación media, priorizando aquellos que estaban estudiando filosofía y educación en la universidad, porque podían dar una visión valiosa sobre cómo había impactado en ellos la formación filosófica que recibieron. Con este grupo se realizaron grupos focales que contaron entre 6 y 12 participantes.

Para que la información recopilada fuera de buena calidad, se establecieron reglas claras sobre quién debía participar en el estudio y quién no. Con los estudiantes, se incluyó a todos aquellos que tuvieran matrícula vigente en grado décimo en la Institución Educativa Oreste Sindici durante 2025. También se incluyeron los estudiantes que tenían dificultades especiales para aprender, respetando el compromiso de la institución de ser un lugar donde todos pueden aprender. Sin embargo, se excluyó a los estudiantes que hubieran abandonado el estudio durante el año o que expresaran que no querían participar. Lo importante aquí es que finalmente ningún estudiante fue dejado fuera; todos participaron activamente en las diferentes actividades. Con los docentes, se incluyó a aquellos que estuvieran activamente enseñando en escuelas públicas o privadas, que tuvieran buena relación con el investigador, que quisieran apoyar el estudio y que tuvieran experiencia en enseñanza de filosofía. No se pedía que trabajaran en la institución donde se hacía el estudio, lo que permitió tener docentes con diferentes

formas de pensar sobre la educación. Se excluyó a los docentes que no tuvieran tiempo para participar o que no firmaran el permiso de participación.

Además de establecer estos criterios, se tomaron acciones específicas para asegurar que la selección de participantes fuera justa y que produjera información de calidad. Se evitó deliberadamente escoger a los estudiantes solo porque eran fáciles de encontrar; en cambio, se aplicó el muestreo probabilístico estratificado para que cada estudiante tuviera iguales probabilidades de ser elegido. Esto es importante porque permite que los resultados del estudio se puedan aplicar a otros contextos similares. Los criterios de inclusión y exclusión fueron redactados con mucho cuidado, de forma que fueran claros, justificados y que se aplicaran de la misma manera a todas las personas. Estos criterios se guardaron por escrito antes de comenzar a recolectar información y se mantuvieron iguales durante todo el proceso. Asimismo, se preparó una lista de personas que podrían reemplazar a alguien si decidía no seguir en el estudio, aunque al final no fue necesario hacer esto porque todos los participantes se mantuvieron en el proceso.

Ahora bien, todas estas decisiones se basaron en lo que es correcto hacer en una investigación. Primero, cada persona que participó, sin importar en qué grupo estuviera, firmó un documento que explicaba qué se iba a hacer en el estudio, qué actividades iba a realizar, cuáles podrían ser los riesgos y beneficios, y cómo se iba a cuidar la información privada. Para los estudiantes menores de edad, fueron los padres o tutores quienes firmaron este documento, respetando sus derechos. Si hubiera ocurrido que se excluyera a alguien, se habría guardado un registro escrito explicando por qué, qué riesgos se encontraron y cómo se podría mejorar en el futuro. Esto garantiza que se pueda ver claramente cómo se tomaron las decisiones en el estudio. Además, se dejó claro que estar en el estudio no iba a afectar las calificaciones ni la situación académica de ningún estudiante, y que todos podían retirarse cuando quisieran sin que pasara nada malo.

Antes de comenzar a recolectar información definitivamente, se revisó la información que ya tenía la institución sobre los estudiantes y su desempeño, lo que permitió ajustar el plan de trabajo y anticipar posibles problemas. Además, la construcción de los instrumentos para recolectar información se hizo entre junio y julio, lo que permitió una fase de preparación y prueba antes de aplicarlos de verdad entre agosto y septiembre.

Este trabajo paso a paso fortaleció la calidad de la selección de participantes y demostró que el plan trazado era el correcto.

3.3. Trabajo de campo (o Presentación de evidencias, si corresponde).

Durante el desarrollo de esta investigación se realizó un proceso de trabajo de campo estructurado en diferentes fases, cada una con objetivos particulares que contribuyeron a la recolección sistemática de información y a la construcción de evidencias empíricas para responder a la pregunta de investigación. La presentación de este apartado busca documentar de forma detallada las acciones ejecutadas, los responsables de cada fase, los participantes involucrados y los recursos utilizados, lo que garantiza la trazabilidad del proceso y proporciona transparencia sobre cómo se recogieron y procesaron los datos.

El proceso de trabajo de campo comenzó en el mes de marzo con una revisión exhaustiva de literatura especializada que permitió familiarizarse con el tema de estudio, comprender las implicaciones del fenómeno investigado y, especialmente, identificar las técnicas e instrumentos más apropiados para recolectar la información necesaria. Esta búsqueda intencionada de conocimiento no fue simplemente un ejercicio académico, sino que tuvo un propósito metodológico claro: fundamentar cada decisión sobre qué instrumentos utilizar y cómo aplicarlos.

La justificación de los instrumentos seleccionados obedece a varios criterios de calidad. En primer lugar, se buscaba contar con una combinación de métodos cualitativos y cuantitativos que permitiera captar tanto la profundidad de las experiencias de los participantes como las tendencias generales en los datos. Por eso se eligió la observación participante para recoger información directa de las dinámicas en el aula, las entrevistas semiestructuradas para acceder a las experiencias y perspectivas personales de docentes y estudiantes, y los grupos focales para comprender los significados compartidos en los grupos. En paralelo, se utilizaron encuestas y cuestionarios para obtener información estandarizada que permitiera identificar patrones y tendencias. Adicionalmente, se incluyó el análisis documental para revisar planes de estudio y prácticas institucionalizadas en otros contextos.

En segundo lugar, se consideró la pertinencia de cada instrumento para los objetivos específicos del estudio. Por ejemplo, la observación participante fue fundamental para estudiar cómo se desarrollaba realmente el aprendizaje en el aula durante la implementación de la estrategia "Filósofos de la Vida", permitiendo captar comportamientos, interacciones y dinámicas que no siempre se reportan en entrevistas. Las entrevistas semiestructuradas fueron seleccionadas porque permiten profundizar en los significados personales mientras mantienen una cierta estandarización que facilita la comparación entre respuestas. Los grupos focales se eligieron porque generan espacios donde los participantes pueden discutir, debatir y consensuar ideas, lo que es especialmente valioso en una investigación sobre filosofía y pensamiento crítico.

En tercer lugar, se consideró la confiabilidad y validez de los instrumentos. La combinación de métodos permitió triangular la información, es decir, verificar si las conclusiones se sostenían cuando se observaban desde múltiples ángulos. Si un aspecto se confirmaba a través de la observación, las entrevistas, los grupos focales y los cuestionarios, entonces se tenía mayor confianza en que se estaba capturando una realidad genuina y no un sesgo de la investigación o del instrumento.

Durante los meses de junio y julio se desarrolló concretamente la construcción de los instrumentos. Se elaboraron las guías de entrevista semiestructurada con preguntas abiertas que permitieran a los entrevistados expresar sus experiencias con sus propias palabras. Se diseñó un protocolo de observación participante que especificaba qué aspectos observar en las clases: la participación de los estudiantes, el uso de recursos pedagógicos, la gestión de las emociones, el tipo de preguntas formuladas por el docente, y la calidad de las interacciones entre estudiantes. Se construyó un cuestionario de perspectivas emocionales usando escala Likert para medir la intensidad de las emociones y el nivel de motivación de los estudiantes. Se diseñaron las preguntas para los grupos focales, asegurándose de que fueran abiertas y que invitaran a la reflexión profunda. Se preparó también una rúbrica para analizar planes de estudio de otras instituciones, estableciendo criterios claros sobre qué aspectos evaluar.

De forma paralela a esta construcción de instrumentos, se realizaron dos acciones administrativas que eran imprescindibles para proceder ética y legalmente. Por un lado, se solicitaron formalmente los permisos a las directivas de la institución educativa,

explicando el propósito del estudio, la metodología a utilizar y los compromisos del investigador con la confidencialidad y el bienestar de los participantes. Por otro lado, se redactaron los consentimientos informados para todos los grupos de participantes, documentos que explican claramente qué es lo que se va a hacer en el estudio, cuáles son los posibles riesgos y beneficios, cómo se van a proteger los datos, y quién es responsable de supervisar el estudio. Para los estudiantes menores de edad, se preparó un consentimiento para que lo firmaran sus padres o tutores.

Durante los meses de agosto y septiembre se procedió a la aplicación sistemática de los instrumentos. El proceso comenzó solicitando a la institución los resultados de las pruebas estandarizadas (pruebas SABER de práctica) que los estudiantes realizaban a lo largo del año, las cuales proporcionaban datos cuantitativos sobre desempeño en competencias ciudadanas y lectura crítica, competencias directamente relacionadas con los objetivos del estudio.

Posteriormente, se desarrollaron los grupos focales, para lo cual se gestionó adecuadamente el espacio dentro de las clases asignadas de Filosofía durante el horario regular. Esta decisión de mantener los grupos focales dentro del horario de clase era crucial por varias razones: primero, porque los participantes estaban en el contexto donde vivían la experiencia que se quería estudiar, lo que facilitaba respuestas más auténticas; segundo, porque se evitaban sesgos que podrían surgir si se sacaba a los estudiantes de sus espacios habituales; tercero, porque se minimizaban los problemas logísticos de conseguir que los participantes asistieran a un espacio diferente. Se realizaron 4 grupos focales, uno por cada grado décimo, utilizando las mismas preguntas para asegurar comparabilidad entre grupos.

Las entrevistas semiestructuradas se realizaron en el mismo período, de forma individual y en espacios que permitieran confidencialidad. Se entrevistó a los 6 docentes y 2 directivos seleccionados, así como a los 3 egresados. La flexibilidad de la entrevista semiestructurada permitió que, aunque se partía de preguntas guía, se pudiera profundizar en aspectos que surgían durante la conversación y que resultaban relevantes para el estudio. Todas las entrevistas fueron registradas con autorización de los participantes, asegurando que se capturara la información de forma precisa.

La observación participante se realizó de forma sistemática en varias clases de filosofía durante este período. Se utilizó el protocolo previamente diseñado para registrar de forma estructurada qué sucedía en el aula: cómo se iniciaba la clase, qué estrategias utilizaba el docente, cómo respondían los estudiantes, qué tipo de preguntas se hacían, cómo se gestionaban las emociones, cómo se trabajaba el pensamiento crítico y creativo. Esto permitiendo convertirnos en un observador participante, es decir, presente en el aula sin interferir directamente en la clase, pero observando atentamente todas las dinámicas.

Se aplicaron también los cuestionarios de perspectivas emocionales a todos los estudiantes de grado décimo, utilizando un formato que facilitaba su distribución y recolección. Estos cuestionarios permitieron obtener datos cuantitativos sobre cómo experimentaban emocionalmente el proceso de aprendizaje en filosofía.

En los meses de octubre y noviembre se llevó a cabo la sistematización de toda la información recopilada. Este proceso incluía varias actividades específicas:

En primer lugar, se realizó la transcripción y codificación de datos cualitativos. Las entrevistas fueron transcritas palabra por palabra, y posteriormente se codificaron identificando temas, patrones y categorías emergentes. Los grupos focales fueron también transcritos y analizados de forma similar. Las notas de observación se organizaron temáticamente, identificando evidencias de cómo se desarrollaban las competencias crítica, creativa y dialógica, cómo se gestionaban las emociones, y cómo la estrategia "Filósofos de la Vida" incidía en el aprendizaje.

En segundo lugar, se realizó el procesamiento de datos cuantitativos. Los puntajes de las pruebas estandarizadas se organizaron en tablas y gráficos que mostraran las tendencias en desempeño. Las respuestas a los cuestionarios Likert se codificaron numéricamente y se calcularon frecuencias y porcentajes para identificar patrones de respuesta.

En tercer lugar, se ejecutó la triangulación de datos, que es el paso más importante para garantizar la confiabilidad de los resultados. La triangulación consiste en verificar si las conclusiones se mantienen cuando se observan desde múltiples fuentes de información. Por ejemplo, si en las observaciones se notaba que los estudiantes participaban más activamente en clase, se verificaba si esto se confirmaba en las entrevistas (¿los estudiantes reportaban que se sentían más cómodos participando?), en los grupos focales

(¿los compañeros reportaban dinámicas similares?), en los cuestionarios emocionales (¿había indicadores de mayor motivación?) y en las pruebas estandarizadas (¿se reflejaba en mejor desempeño en lectura crítica?). Cuando múltiples fuentes coincidían, se podía tener mayor confianza en la interpretación.

A lo largo de toda la recogida y análisis de datos se implementaron estrategias específicas para garantizar la confiabilidad, la validez y la ética del trabajo:

Consentimientos informados y permisos: Todos los participantes, sin excepción, firmaron consentimientos informados documentando su voluntad de participar. Para los menores de edad, fueron los padres o tutores quienes lo hicieron, asegurando que había autorización explícita.

Confidencialidad y anonimato: Los datos de los participantes se identificaron mediante códigos, no por nombres, en todas las bases de datos y análisis. Los consentimientos informados fueron guardados de forma separada y segura. Se utilizaron contraseñas para proteger archivos digitales que contenían información sensible.

Resguardo de datos: Se realizaron copias de seguridad de toda la información en la nube y en dispositivos de almacenamiento externo, reduciendo el riesgo de pérdida de datos. Se mantuvo una carpeta de soporte con los resultados originales, disponible para auditoría si fuera necesario.

Registro formal de decisiones metodológicas: Se documentó en un protocolo cada decisión importante tomada durante la recolección y análisis, permitiendo que cualquier persona que quisiera verificar la investigación pudiera entender exactamente qué se hizo y por qué.

Transparencia en los resultados: Se presentaron los datos de forma completa, no solo los que confirmaban la hipótesis, sino también aquellos que podrían contradecirla, buscando una comprensión integral del fenómeno.

La tabla que se presenta a continuación resume el cronograma específico del trabajo de campo, detallando las fases, actividades, responsables, participantes y recursos utilizados:

Tabla 15
Cronograma del trabajo de campo

Etapa	Actividad	Meses	Responsables	Participantes	Recursos
Preparación	Describir los instrumentos y preparación de recursos	Junio y Julio	Investigador	Investigador	Literatura sobre los recursos para la generación de instrumentos.
Selección de la muestra	Determinar las personas que servirán para recoger la información	Junio y Julio	Investigador	Investigador	Técnicas e instrumentos para selección de la muestra y consentimientos informados
Recolección de datos	Desarrollo de los instrumentos seleccionados	Agosto y septiembre	Investigador	Estudiantes, maestros, directivos docentes, egresados y familias	Formularios, guías, encuestas, entrevistas, recursos para el trabajo virtual
Sistematización	Revisión de los resultados, triangulación y análisis de la información	Octubre y noviembre	Investigador	Investigador	Programas de triangulación, recursos tecnológicos.
Cierre del estudio	Sistematización de todo el trabajo en el documento inteligente de soporte de la tesis doctoral	Octubre y noviembre	Investigador	Investigador	Recursos tecnológicos para la sistematización final de la tesis doctoral

Nota. Cronograma desarrollado por el investigador dando fe del proceso desarrollado por el mismo, en la medida en que recibió el proceso de formación con la Universidad.

3.3.1. Aplicación de los instrumentos.

Teniendo listos los instrumentos que se dispondrían para poder hacer la búsqueda de la información, es pertinente pasar al siguiente paso que se relaciona con la aplicación directa de los instrumentos. En este apartado se relatarán en primer lugar los aspectos facilitadores que caracterizaron la recolección de datos, luego se documentarán las dificultades encontradas con las estrategias específicas de resolución implementadas,

posteriormente se expondrán los hallazgos de la prueba piloto que condujeron al perfeccionamiento de los instrumentos, seguido de la validación cuantitativa de las mejoras realizadas, y finalmente se presentarán las garantías de rigor científico implementadas. Esta estructura garantiza que se documente no sólo qué se hizo, sino cómo se hizo y por qué es confiable.

La fase de recolección de información se realizó exitosamente durante los meses de agosto y septiembre de 2025, contando con varios factores que contribuyeron significativamente a la obtención de información de calidad.

El primer aspecto positivo y significativo para el estudio fue que, tanto con los estudiantes como con los maestros, permitiendo presentar un alto grado de empatía que facilitó la disposición de los participantes. Esta cualidad podría teóricamente introducir un riesgo de sesgo de deseabilidad social, donde los participantes modificaran sus respuestas buscando favorecer los intereses que se centraron en la investigación. Sin embargo, el análisis de las respuestas obtenidas reveló que los estudiantes en especial fueron muy sensatos con sus respuestas, proporcionando información que no estaba necesariamente dirigida a complacer, sino que reflejaba sus perspectivas auténticas. Otro aspecto altamente favorable fue que el fenómeno de estudio cumple con criterios de pertinencia e imperatividad en el contexto educativo actual. Primero, el tema resulta ser pertinente pues se asume como una de las necesidades y prioridades de la educación actual. Además, el estudio es imperativo porque en la actualidad es necesario el trabajo en la gestión emocional, que hoy es una de las competencias más necesarias en el desarrollo integral de los estudiantes. Esta urgencia fue también motivante para que todos propiciaran estrategias didácticas en el aula de clase que sean diferentes, que rompan con los estilos tradicionales con los que han aprendido los estudiantes. Todas estas razones favorecieron de forma positiva la aplicación de los instrumentos y la disposición de los participantes.

En general la experiencia de recolección fue positiva. Se pudo utilizar la tecnología para enviar la información a los participantes en un tiempo justo, permitiendo una distribución ágil y eficiente de los instrumentos. Es importante destacar que los estudiantes y en general la mayoría de los participantes manejan las nuevas tecnologías de la información y la comunicación a la perfección. Esta competencia digital permitió

que los cuestionarios Likert, las encuestas y otros instrumentos pudieran ser administrados de forma efectiva. Todo esto favoreció la recolección de la información para poder hacer el análisis de los resultados a fin de alcanzar una información que beneficiara el estudio y que pudiera aportar los resultados esperados.

Otro aspecto muy positivo fue que no ocurrió en el proceso que alguno de los que se habían invitado a participar se negara a continuar. Esto fue positivo porque permitió mantener la integridad de la muestra. Sin embargo, se previó desde el inicio la posibilidad de sustitución teniendo una posible lista alterna de otras personas que pudieran participar en la investigación con la misma calidad y efectividad. Esta previsión garantizaba que nunca se restringiera el alcance de las posibilidades en caso de que fuera necesario.

Por otro lado, no todo en el proceso resultó sin desafíos. Se identificó una dificultad significativa relacionada con la recolección de consentimientos informados que tuvo implicaciones en el cronograma de aplicación de los instrumentos. Un primer elemento a destacar es que algunos de los estudiantes retrasaban los procesos debido a que se demoraban en la entrega de los consentimientos informados debidamente firmados por sus padres o tutores. Esta demora hacía que los instrumentos se demoraran un poco en su aplicación. Si bien esta situación fue descrita como "un poco tedioso", en general se logró realizar sin comprometer significativamente el cronograma.

La dificultad radicaba en que el consentimiento informado es un requisito ético fundamental que no podía obviarse. Sin este documento, no podían iniciarse la recolección de datos con los estudiantes, lo que significaba que la validación de los instrumentos y la posterior aplicación completa dependía de la obtención total de estos permisos.

Para superar esta dificultad, se implementó una estrategia clara y directa: se realizó contacto telefónico directo con los padres para que adquirieran el compromiso de envío del consentimiento informado debidamente firmado. Esta estrategia fue efectiva porque permitió una comunicación bidireccional donde el investigador podía explicar personalmente la importancia del consentimiento, aclarar dudas y establecer un compromiso directo con los padres de familia.

La implementación de esta estrategia permitió que el proceso se completara exitosamente, obteniendo finalmente la información completa y los permisos necesarios para proceder con la aplicación completa de los instrumentos. Esta intervención fue importante para mantener el cronograma de trabajo planeado y garantizar que todos los estudiantes de la muestra pudieran participar en el estudio de forma ética y legal. La aplicación exitosa de los instrumentos durante agosto y septiembre de 2025 proporcionó confirmación práctica de que los diseños desarrollados en la fase de preparación (junio-julio) funcionaban adecuadamente. Los datos recolectados a través de observación participante, entrevistas, grupos focales y cuestionarios fueron recopilados de forma sistemática y completa, evidenciando que los instrumentos permitieron obtener información de calidad directamente de los participantes.

Donde el proceso de recolección de información se realizó de forma ordenada y documentada. Se aplicaron los cuestionarios de perspectivas emocionales a los estudiantes de grado décimo, se realizaron entrevistas con docentes, se llevaron a cabo grupos focales, y se recopiló información de las pruebas estandarizadas SABER practicadas. La capacidad de los instrumentos para generar datos cualitativos y cuantitativos simultáneamente permitió contar con múltiples perspectivas sobre el fenómeno estudiado.

Una vez completada la fase de aplicación de instrumentos, durante los meses de octubre y noviembre se llevó a cabo la sistematización de toda la información recopilada. Las entrevistas fueron transcritas, los datos de observación fueron organizados temáticamente, las respuestas a cuestionarios fueron codificadas, y los resultados de pruebas estandarizadas fueron procesados. Este trabajo permitió que la información recolectada en campo se convirtiera en insumo analítico para la interpretación de resultados y la comprobación de las hipótesis de investigación.

3.3.2. Procesamiento de la información.

Considerando que los datos obtenidos mediante los instrumentos seleccionados representan el insumo fundamental para el desarrollo investigativo, el resguardo de esta información demanda protocolos exhaustivos que prevengan pérdidas, filtraciones o

alteraciones. Se implementó un sistema de respaldo múltiple donde los resultados se guardaron en tres espacios distintos: archivo en la nube, correo electrónico del investigador y copia en el escritorio local. Esta duplicación estratégica garantiza disponibilidad permanente de los datos incluso ante contingencias técnicas inesperadas, preservando la integridad de la información recopilada.

La seguridad de los consentimientos informados recibió atención especial mediante la creación de una carpeta alterna de verificación. Este procedimiento, además de responder a exigencias éticas fundamentales, asegura que la documentación de consentimiento permanezca accesible y verificable en cualquier momento del proceso investigativo. La organización diferenciada de estos documentos facilita auditorías posteriores y demuestra el cumplimiento de protocolos de investigación responsable con poblaciones vulnerables.

Para la presentación organizada de la información, se construyeron organizadores gráficos diversificados según la naturaleza de los datos. Los resultados estadísticos procedentes de encuestas y cuestionarios se expresaron mediante diagramas de barras que visualizan tendencias numéricas con claridad. Los datos cualitativos de entrevistas y grupos focales se sistematizaron en mapas mentales que permiten visualizar relaciones conceptuales entre significados emergentes. Estos recursos gráficos transforman información compleja en representaciones comprensibles para la comunidad educativa local.

Las observaciones de clase y el análisis documental fueron sintetizados en cuadros sinópticos que facilitan la comparación sistemática de patrones observados. Estos instrumentos de organización visual permiten identificar consistencias, variaciones y aspectos relevantes del proceso pedagógico implementado. La presentación estructurada de estos hallazgos contribuye a que partes interesadas del contexto local puedan acceder comprensivamente a los resultados sin requerir formación técnica especializada.

Para respaldar la fiabilidad de los resultados, se conservó una carpeta de soporte con los datos originales en su forma no procesada. Esta documentación primaria permanece disponible para procedimientos de auditoría externa, permitiendo que cualquier actor interesado verifique la correspondencia entre datos crudos y análisis derivados. La

accesibilidad de estos archivos originales demuestra transparencia metodológica y honestidad investigativa respecto a los procedimientos de transformación de datos. La garantía de calidad en el procesamiento de información se fundamentó en la aplicación simultánea de instrumentos de recolección a todos los estudiantes durante la primera fase, evitando así la transmisión de información entre grupos y asegurando la objetividad de los resultados cuantitativos. Esta sincronización metodológica en la administración de las pruebas de competencias, cuestionarios emocionales y encuestas de opinión previno sesgos de información y fortaleció la fiabilidad de los datos recopilados desde su origen. La consistencia en los procedimientos de aplicación de instrumentos permitió que los hallazgos obtenidos en el análisis estadístico reflejaran con precisión las tendencias reales de los desempeños estudiantiles en las competencias dialógica, crítica y creativa, así como los indicadores de gestión emocional, proporcionando una base sólida para las interpretaciones cualitativas posteriores. La preservación paralela de información procesada y datos originales constituye un mecanismo de verificación que fortalece la credibilidad del estudio. Cuando ambos tipos de documentación se mantienen disponibles, se posibilita la replicación de procedimientos analíticos y la validación independiente de hallazgos. Esta práctica es especialmente relevante en investigación educativa donde la confianza en resultados es requisito previo para que instituciones y docentes consideren implementar cambios pedagógicos derivados de las conclusiones.

3.4. Análisis de los resultados en los datos obtenidos.

En coherencia con el enfoque mixto de la tesis, el análisis de los datos combinó procedimientos cualitativos de análisis de contenido categorial con apoyos cuantitativos descriptivos (tablas de compilación y gráficos de frecuencias) aplicados a las observaciones de clase y a las entrevistas con estudiantes, egresados, docentes y directivos. Las matrices de síntesis permitieron agrupar las respuestas según actores y categorías teóricas (participación dialógica, gestión emocional, significatividad del aprendizaje, proyección vital), mientras que las representaciones gráficas facilitaron identificar patrones de recurrencia y contraste entre percepciones. Esta combinación

resulta pertinente porque permite captar la densidad subjetiva de las experiencias vividas en el aula y, al mismo tiempo, ofrecer evidencias sistemáticas para la toma de decisiones pedagógicas. Es pertinente señalar que el análisis de los datos se llevó a cabo mediante herramientas de procesamiento de datos tales como Atlas.ti y Spss.

A partir de este proceso emergieron cuatro dimensiones centrales de análisis: a) organización democrática del aula y participación protagónica del estudiante; b) desarrollo de competencias creativa, crítica y dialógica; c) gestión emocional y clima de seguridad; d) significatividad y proyección de los aprendizajes en la vida personal, académica e institucional. Las observaciones de clase muestran que la disposición en círculo, la construcción colectiva de conceptos y el uso de ejemplos de la vida cotidiana configuran un escenario dialógico donde el estudiante asume un lugar activo en la producción de sentido, superando el modelo transmisivo tradicional. Las entrevistas evidencian que, en este ambiente, los estudiantes se sienten emocionalmente seguros para expresar sus ideas, cuestionar la realidad y elaborar juicios propios, lo que fortalece simultáneamente la creatividad, la argumentación crítica y la escucha respetuosa. Desde una perspectiva pedagógica y filosófica, estos hallazgos confirman que la estrategia “Filósofos de la Vida” materializa en la práctica de aula una concepción de la filosofía como ejercicio de construcción de modelos de vida, anclado en la gestión consciente de las emociones y en el reconocimiento de la dignidad del otro. El clima de confianza y cuidado mutuo se traduce en condiciones reales para el pensamiento crítico y dialógico, pues habilita la confrontación de posturas sin agresión y promueve la responsabilidad ética frente a las propias decisiones. En el plano institucional, los resultados orientan decisiones concretas: consolidar la disposición espacial y las metodologías dialógicas como política pedagógica, ampliar la propuesta a otras áreas, definir indicadores de impacto (desempeños académicos, convivencia, permanencia escolar) y proyectar nuevas líneas de investigación sobre la relación entre filosofía escolar, gestión emocional y formación integral en la Institución Educativa Oreste Sindici.

3.4.1. Resultados de la Observación de clase.

La información presentada en la siguiente tabla se obtuvo mediante la aplicación sistemática de una guía de observación tipo lista de chequeo, complementada con un informe narrativo por cada sesión observada. En coherencia con el enfoque mixto del estudio, estos registros se analizaron combinando un tratamiento descriptivo de los indicadores (presencia, ausencia o desajuste de cada aspecto observado) con un análisis de contenido categorial de las notas cualitativas, lo que permitió identificar patrones de organización del aula, participación, gestión emocional y construcción de sentido. Esta combinación es pertinente porque traduce la observación participante en evidencias tanto numéricas como interpretativas, necesarias para comprender cómo las prácticas reales de aula se relacionan con el desarrollo de las competencias creativa, crítica y dialógica.

Tabla 16
Consolidados de observaciones de clase

Pregunta	Observación 1	Observación 2	Observación 3
La clase ha sido preparada por el maestro, recursos, espacio y ambiente.	Se observa	Se observa	Se observa
Organización de los estudiantes a fin de que estén ubicados para el desarrollo óptimo de la participación en la clase.	Se observa	Se observa	Se observa
Existe claridad de los objetivos de la clase propuesta.	Se observa	Se observa	Se observa
El maestro controla la participación de los estudiantes	Se observa	Se observa	Se observa
Los estudiantes pueden participar de la clase con libertad y siempre de forma autónoma	Se observa	Se observa	Se observa
En la clase se desarrolla una democracia del aprendizaje donde maestro y estudiante es protagonista del aprendizaje	Se observa	Se observa	Se observa
En clase se utilizan y se suscitan ejemplos de la realidad	Se observa	Se observa	Se observa

En la clase los estudiantes pueden desarrollar aportes de orden creativo	No se ajusta	Se observa	Se observa
En la clase los estudiantes pueden desarrollar aportes de orden crítico	Se observa	Se observa	Se observa
En la clase se desarrollan diálogos entre los estudiantes y el maestro para alcanzar el conocimiento	Se observa	Se observa	Se observa
El maestro y los estudiantes se han preocupado por la gestión de las emociones	Se observa	Se observa	Se observa
En la clase se desarrollan aprendizajes significativos de parte de los estudiantes	Se observa	Se observa	Se observa
Se percibe en la clase interés por aprender	Se observa	Se observa	Se observa
Se percibe que los estudiantes sean felices en el aula de clase durante el aprendizaje	Se observa	Se observa	Se observa
Se percibe que los estudiantes pueden ejercer la libertad durante la clase	Se observa	Se observa	Se observa
Aspectos destacados	<p>El aseguramiento del nivel de partida para iniciar la clase.</p> <p>El uso de ejemplos de la vida cotidiana para ilustrar la diferencia entre ética, moral.</p> <p>La posibilidad de participación de todos los estudiantes para la construcción del concepto de bioética.</p> <p>Se corrige desde el respeto a los estudiantes que utilizan términos que no son correctos.</p> <p>Felicitaciones al docente por su claridad, por el respeto por las ideas de los estudiantes</p>	La disposición en círculo genera una dinámica especial y que requiere una preparación actitudinal digna de replicar.	La gestión que se hace de las emociones de los estudiantes, el maestro les pregunta constantemente cómo se sienten, la oportunidad que tienen los estudiantes de participar y la motivación que hace el maestro a que ellos puedan construir sus propios argumentos.

	y por la construcción del conocimiento.		
Aspectos por mejorar	Separar en el aula a los estudiantes que generan interrupciones y focos de indisciplina de tal manera que la clase no se vea tan interrumpida. Anotar la lluvia de ideas con palabras claves extraídas de las intervenciones de los estudiantes, ayuda a la fijación del conocimiento y a los estudiantes que son más visuales incluidos los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales NEE.	No existen observaciones en ese sentido	Que se hagan transferencia de estas dinámicas a otros espacios de formación con otras áreas
Oportunidades de mejora.	Utilizar vídeos o lecturas de fuentes confiables para profundizar en la construcción del concepto. Abordar el tema mediante el trabajo en subgrupos, a partir del análisis de dilemas éticos, con el propósito de generar espacios de reflexión y diálogo más seguros. Esta metodología favorece la participación de aquellos estudiantes que, por razones personales o de confianza, no se sienten cómodos al intervenir frente a los estudiantes, permitiéndoles expresar sus ideas, argumentar sus posturas y desarrollar habilidades de pensamiento crítico aprovechando el trabajo colaborativo.	No se observa.	Poder utilizar recursos digitales como videos y otros elementos siempre en la clase para mejorar los resultados

Nota. Cuadro realizado de la compilación de la información de las observaciones de las clases de filosofía, con temas diferentes, en grupos y momentos diversos.

A partir del cruce entre la lista de chequeo y las síntesis de observación, se estructuraron cuatro grandes dimensiones analíticas que organizan los hallazgos de esta sección. Estas dimensiones permiten pasar del registro puntual de indicadores (preparación de la clase, disposición espacial, tipo de participación, uso de ejemplos, gestión emocional, etc.) a una lectura integradora de la experiencia pedagógica en filosofía.

Organización democrática del aula y protagonismo estudiantil. Las observaciones evidencian que las clases de filosofía se planifican con claridad: existen objetivos explícitos, selección intencional de recursos y una organización espacial que, con frecuencia, dispone al grupo en círculo para favorecer la mirada recíproca y la interacción horizontal. Desde esta configuración, el docente regula la dinámica del grupo sin anular la iniciativa del estudiantado, promoviendo turnos de palabra, acuerdos básicos de respeto y oportunidades de intervención para todos, de modo que el aula se configura como un espacio de co-construcción y no solo de transmisión de contenidos. Desarrollo de competencias creativa, crítica y dialógica. En las sesiones observadas se constató el uso recurrente de ejemplos anclados en la realidad cotidiana de los estudiantes, la problematización de situaciones concretas y la invitación explícita a formular puntos de vista propios y argumentados, más allá de la mera opinión espontánea. Estas dinámicas se traducen en intervenciones en las que los estudiantes proponen interpretaciones novedosas, cuestionan supuestos y sostienen diálogos argumentados entre pares y con el docente, evidenciando el ejercicio articulado de las tres competencias filosóficas que orientan esta tesis.

Gestión emocional y clima de seguridad. La guía de observación incluyó indicadores específicos sobre el cuidado del ambiente emocional y la percepción de bienestar en el aula, lo cual permitió registrar de manera sistemática estos aspectos. Los informes narrativos coinciden en que, durante las clases de filosofía, se construye un clima de confianza donde los estudiantes pueden expresar ideas, inquietudes y emociones sin temor a la ridiculización, facilitando así la identificación, comprensión y regulación de sus estados emocionales en relación con los temas tratados.

Significatividad y proyección de los aprendizajes. El trabajo filosófico observado no se limita al comentario abstracto de teorías, sino que se vincula con problemáticas

personales, sociales y escolares, así como con referentes de vida significativos para los estudiantes. Esta articulación se manifiesta en expresiones de interés, disfrute y sentido de pertinencia durante la clase, lo que indica que los aprendizajes adquieren valor para la vida presente y futura del estudiantado y se proyectan más allá del espacio escolar.

Además, desde una perspectiva pedagógica la organización democrática del aula y el protagonismo estudiantil observados concretan en la práctica el tránsito desde modelos de enseñanza predominantemente conductistas hacia un enfoque centrado en la participación activa, el diálogo y la construcción compartida del conocimiento. Este modo de conducir la clase sitúa al estudiante como sujeto epistémico, responsable de producir discursos propios y no solo de reproducir postulados ajenos, en coherencia con la finalidad formativa de la filosofía en la educación media y con el horizonte de formación integral propuesto en este estudio.

En el plano filosófico, los diálogos registrados muestran que la reflexión en clase se orienta a interrogar la realidad, analizar críticamente las condiciones de vida de los jóvenes y contrastar sus experiencias con modelos de pensamiento filosófico, superando la simple repetición de definiciones o doctrinas. El énfasis en la argumentación, la escucha respetuosa y la confrontación razonada de ideas configura un ejercicio de pensamiento crítico y dialógico que restituye a la filosofía su función originaria de búsqueda de sentido y de construcción de criterios para orientar la propia vida.

En el plano emocional, el clima de seguridad y confianza descrito en las observaciones permite que las emociones de los estudiantes no se conviertan en un obstáculo, sino en punto de partida para el aprendizaje filosófico. El hecho de que puedan nombrar lo que sienten, reflexionar sobre los efectos de sus emociones en el estudio y explorar estrategias para gestionarlas en el mismo espacio de clase fortalece su autonomía, su autoestima académica y su capacidad para sostener procesos reflexivos incluso en contextos de malestar o conflicto.

Por ende, los hallazgos de la observación de clase muestran que muchas de las prácticas ya presentes en el aula constituyen un terreno fértil para la implementación plena de la estrategia “Filósofos de la Vida”. El uso de ejemplos de la realidad local, la incorporación de referentes significativos elegidos por los propios estudiantes y la invitación constante a vincular los contenidos filosóficos con proyectos de vida

personales se alinean directamente con la lógica de trabajar a partir de “modelos de vida” como punto de partida para la reflexión filosófica y ética.

Al mismo tiempo, la gestión emocional observada en las sesiones responde de manera concreta a la misión institucional de ofrecer una educación integral, inclusiva y humanizante, en un contexto urbano atravesado por tensiones económicas, sociales y familiares que impactan el estado emocional del estudiantado. Al cuidar el ambiente de aula, reconocer la diversidad de historias personales y abrir espacios para el diálogo sobre las emociones, las prácticas observadas hacen de la clase de filosofía un lugar de contención, resignificación y construcción de esperanza, coherente con el propósito institucional de formar “para una sociedad más humana”.

En este marco, la estrategia “Filósofos de la Vida” no se configura como una ruptura radical con lo existente, sino como una profundización y sistematización de prácticas ya en curso: formaliza el trabajo con modelos de vida, explicita la secuencia de identificación, comprensión y gestión emocional, y orienta deliberadamente las actividades hacia el fortalecimiento de las competencias creativa, crítica y dialógica. Los resultados de la observación, además, han sido valorados por pares académicos y docentes observadores, quienes reconocen en estas prácticas criterios transferibles para la futura transformación educativa en la institución.

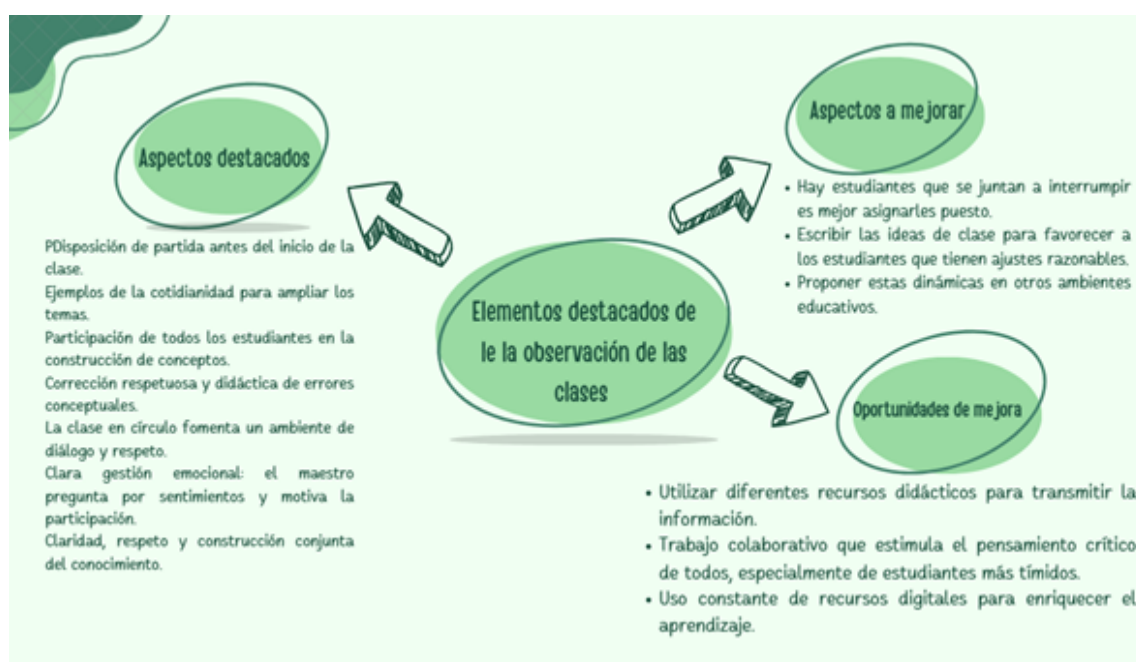
Por otro lado, los resultados de la observación de clase ofrecen insumos concretos para la toma de decisiones pedagógicas. En primer lugar, respaldan la necesidad de consolidar la organización espacial en círculo, las metodologías dialógicas y el uso de ejemplos contextualizados como criterios institucionales de calidad para la enseñanza de la filosofía, incorporándolos explícitamente en la planeación y en los procesos internos de evaluación de la práctica docente. En segundo lugar, sugieren la conveniencia de fortalecer procesos de formación docente en gestión emocional y en pedagogías activas, de modo que el clima de seguridad observado se sostenga y se extienda a otros grados y áreas del currículo.

Desde la perspectiva de producción de conocimiento, los patrones identificados abren diversas líneas de investigación futura: estudios longitudinales que sigan la evolución de las competencias creativa, crítica y dialógica en los estudiantes que participan en “Filósofos de la Vida”; investigaciones comparativas que exploren la transferencia de

esta estrategia a otras áreas del saber; y análisis más finos sobre cómo la gestión emocional en filosofía incide en indicadores institucionales como la convivencia, la permanencia escolar y el rendimiento en pruebas externas de lectura crítica y competencias ciudadanas. De este modo, la observación de clase deja de ser un simple registro descriptivo y se convierte en un punto de partida para decisiones de mejora continua y para la construcción de nuevo saber pedagógico y filosófico en el contexto de la educación media urbana.

Figura SEQ Figura * ARABIC 3

Aportes de la observación de clase para la transformación



Nota. Esquema de resultados elaborado en la plataforma Canva.

3.4.2. Resultados de las entrevistas.

Para el análisis de las entrevistas realizadas a estudiantes, egresados, maestros y directivos docentes se empleó un procedimiento de análisis de contenido categorial, apoyado en matrices de síntesis y cuadros comparativos que consolidan las respuestas por actor y por pregunta. Estos insumos se organizaron posteriormente en cuadros de resultados y en organizadores gráficos específicos para las entrevistas, lo que permitió mantener trazabilidad entre los discursos originales y las interpretaciones construidas.

Este análisis cualitativo se complementó con un tratamiento descriptivo básico de las frecuencias de temas y énfasis recurrentes en los discursos, identificando núcleos de sentido que aparecían de manera consistente en los distintos grupos de participantes. La combinación entre análisis categorial y recuento descriptivo permitió reconocer patrones de sentido estables y contrastarlos con la información procedente de la observación de clase, los cuestionarios y las pruebas estandarizadas trabajadas en apartados anteriores. La pertinencia de estas técnicas radica en que posibilitan recuperar con profundidad los significados subjetivos que los actores atribuyen a la clase de filosofía y a la estrategia “Filósofos de la Vida”, al tiempo que ofrecen evidencias sistemáticas y trianguladas para la toma de decisiones pedagógicas en el contexto urbano de la Institución Educativa Oreste Sindici. A partir de este procedimiento emergen cuatro ejes interpretativos que estructuran los hallazgos: el significado afectivo y pedagógico de la participación, el fortalecimiento de competencias creativa, crítica y dialógica, los aportes al proyecto de vida y a la convivencia, y las condiciones institucionales para la transformación educativa.

En conjunto, las voces de estudiantes, egresados, docentes y directivos muestran que la clase de filosofía, cuando se desarrolla desde la estrategia “Filósofos de la Vida”, se vive como un espacio emocionalmente seguro, intelectualmente exigente y éticamente orientador. Allí se integran la expresión de las emociones, la problematización crítica de la realidad y la construcción colectiva de sentido, lo que resignifica la experiencia escolar más allá de la simple transmisión de contenidos.

Desde una perspectiva pedagógica y filosófica, los testimonios analizados evidencian que el trabajo con modelos de vida, los diálogos de aula, las preguntas problematizadoras y la reflexión sistemática sobre las emociones favorecen el desarrollo articulado de las competencias creativa, crítica y dialógica. Los estudiantes elaboran argumentos propios, amplían sus marcos de comprensión y se reconocen como sujetos capaces de incidir sobre su contexto, lo que vincula la experiencia filosófica con procesos de autonomía, juicio ético y responsabilidad frente al otro.

En el plano institucional, los hallazgos orientan decisiones como consolidar las metodologías dialógicas y el trabajo con gestión emocional en el proyecto educativo institucional, fortalecer la formación docente en estas dimensiones y visibilizar

públicamente los logros de la experiencia. Asimismo, sugieren incorporar indicadores de seguimiento relacionados con permanencia escolar, convivencia, desempeño académico y bienestar emocional, y abren líneas de nuevo conocimiento sobre la relación entre filosofía escolar, gestión emocional y formación integral en educación media urbana.

3.4.2.1. Entrevistas estudiantes.

En la dimensión de participación y clima emocional, los estudiantes reportan condiciones de confianza, escucha y no juzgamiento que facilitan expresar ideas y emociones, aunque emergen barreras personales como la timidez que limita algunas intervenciones. Este patrón, consolidado en la tabla de entrevistas, evidencia que la seguridad afectiva en el aula reduce la inhibición y habilita la elaboración de perspectivas propias. Así, la clase se vive como un espacio de cuidado y apertura, donde el acompañamiento docente sostiene el tránsito del silencio a la argumentación progresiva.

Tabla 17
Consolidados de entrevista a estudiantes

Pregunta	Estudiante 1	Estudiante 2	Estudiante 3
¿Qué significado tiene para usted participar de forma dinámica en la clase de filosofía?	Tiene un significado muy especial ya que uno puede desahogarse fácilmente, y expresarse de manera única sin ser juzgado	tiene un significado muy especial, ya que es una de las clases donde puedo expresar todos mis sentimientos y demostrar mis capacidades	mucho significado ya que siendo una clase interactiva llama más la atención a los temas filosóficas.
¿De qué forma las actividades desarrolladas como la selección del filósofo de la vida, los diálogos de clase y las preguntas problematizadoras, además la gestión de las emociones han aportado a tu capacidad de pensar de manera creativa, crítica o dialogar con otros?	Me ayuda a pensar más de manera coherente en la forma en que digo u expreso mis opiniones con los demás	me han aportado mucho, ya que he ganado mucha más confianza y autoestima, lo que me genera una vida social mucho más buena	desarrollaron mucho en mi vida personal, el pensar de manera crítica para todo e imaginar Miles de posibilidades o teorías etc ayuda al fortalecimiento de la mente.
¿Consideras que desde que empezaste a trabajar en el área de filosofía	Si ya que ayuda a pensar más en cómo resolver actividades	si, ya que ha sido una gran ayuda para entender el cuidado de	Si, ya que me hace pensar si en realidad estoy haciendo bien las

has visualizado la necesidad de gestionar tus emociones dentro y fuera del aula, en especial para estar dispuesto al aprendizaje?	complicadas y con un razonamiento más lógico	las emociones y de nosotros en general	cosas, si estoy bien ¿Porque estoy bien? O a contrario.
¿Qué aprendizajes, temas o experiencias de aprendizaje, recuerdas como los más significativos o transformadores para tu vida escolar y la realidad en general?	La actividad de filósofos de la vida ya q me trajo muy buenos recuerdos muy lindos sobre consejos que me daban personas importantes para mi	recuerdo la clase donde debatimos sobre los jóvenes padres, donde yo siendo un padre a los 16 años, di mi punto de vista sobre dicha situación, esto me generó mucha confianza para expresarme libremente	en mi experiencia el foro de filosofía ya que participe como un expositor y me enseñó cosas grandiosas para mi vida.
¿Qué aspectos de las clases, las actividades y los debates de reflexión te han parecido los más motivadores o interesantes y por qué?	Lo más interesante de la clase es en la forma en que nuestro profesor nos explica ya q es una forma muy interactiva y interesante al conocer diferentes puntos de vistas de las demás personas	el aspecto en donde todos nuestros compañeros nos entienden y no nos juzgan, por qué estas clases nos han enseñado mucha humanidad y comprensión	que cada uno de nosotros tiene su punto de vista y el querer compartirlo con los demás y saber cómo piensan las demás personas.
¿Qué retos o dificultades a nivel pedagógico y a nivel emocional has tenido en tu participación en las clases de filosofía?	Ninguno	mi dificultad ha sido mi timidez, por qué en algunas clases, aunque pienso mi punto de vista, me gana la timidez y eso puede llegar a afectar mi desarrollo como persona	en lo personal no se me ha dificultado nada en ninguna clase ni en el foro de filosofía
Si pudieras proponer una mejora o cambio para el desarrollo de la clase, basado en tu experiencia, ¿cuál sería y cómo crees que puede servir?	La clase en mi opinión está muy bien actualmente	para mí no tendría ninguna mejora, ya que la clase así desde mi punto de vista es excelente, debido a la creatividad que tiene el profesor de hacer las clases y de enseñarnos, para mí es mucho más fácil aprender de esta manera	Si pudiera proponer una mejora sería tocar algún tema muy controversial entre la sociedad y debatirlo entre los compañeros.
¿Consideras que la forma como se desarrolla la clase de filosofía te prepara y te regala herramientas para tener calidad en tu vida personal y académica? ¿Por qué?	Si ya que nos ayuda a expresarnos de manera lógica y sin temor al qué dirán los demás	si, ya que nos enseña la humanidad y la comprensión, también nos enseña el cuidado de nosotros y de nuestras emociones	si porque me forma como persona al estar informado en las cosas que pasan en la mente de las demás personas a las que podemos llamar filósofos.

Nota. Cuadro comparativo y compilador de las impresiones y percepciones de los estudiantes desarrollado por el investigador.

En la dimensión de competencias, las narrativas describen aprendizajes situados que impulsan creatividad (explorar ideas nuevas y representar referentes elegidos), criticidad (valorar argumentos, contrastar supuestos) y diálogo (escucha activa y respeto por la diferencia). Se valoran actividades como el foro y debates de experiencias vitales que fortalecen la construcción de juicios y la comunicación clara entre pares. En conjunto, las prácticas descritas promueven interpretaciones originales, argumentación sustentada y encuentros horizontales, que son rasgos constitutivos de las competencias creativa, crítica y dialógica.

En la dimensión de pertinencia curricular, los estudiantes reconocen la centralidad de “Filósofos de la Vida” al vincular referentes significativos con sus proyectos y contextos, lo cual hace comprensibles y valiosos los contenidos filosóficos. La docencia interactiva y los ejemplos de la vida cotidiana sostienen la motivación y el sentido de lo aprendido en un entorno urbano que demanda integración cognitiva y socioemocional. Esta vivencia se alinea con la misión institucional de formación integral y humanizante, sincrónica con un clima que permite nombrar, comprender y regular emociones durante el trabajo filosófico.

Finalmente, las entrevistas orientan decisiones pedagógicas y abren líneas de conocimiento: consolidar metodologías dialógicas, incorporar debates de dilemas contemporáneos, ofrecer andamiajes para estudiantes tímidos mediante subgrupos, y explicitar criterios de evaluación formativa coherentes con estas prácticas. Se sugiere formalizar la gestión emocional como condición didáctica y monitorear indicadores de impacto vinculados a participación, producción argumentativa y bienestar en filosofía. Como proyección investigativa, se propone profundizar en cómo la elección de referentes y el trabajo emocional sostienen la progresión de competencias y su transferencia a otros espacios curriculares.

Figura 4
Principales Percepciones de los Estudiantes



Nota. Esquema de resultados elaborado en la plataforma Canva.

3.4.2.2. Entrevistas a egresados.

En este subapartado se analizaron las entrevistas semiestructuradas aplicadas a tres estudiantes de grado décimo, cuyo contenido se sintetiza en la tabla correspondiente, organizada por preguntas y respuestas individuales. Las transcripciones fueron sometidas a un análisis de contenido categorial, construyendo matrices de síntesis que agrupan los enunciados en ejes temáticos: sentido de la clase de filosofía, experiencia emocional en el aula, percepción de las propias competencias filosóficas y propuestas de mejora. Esta estrategia analítica resulta pertinente porque permite recuperar significados subjetivos, compararlos entre participantes y complementarlos con los datos

cuantitativos y de observación de clase previstos en el diseño mixto de la investigación. De este modo, las entrevistas estudian la experiencia vivida que subyace a los indicadores numéricos de desempeño y gestión emocional establecidos en apartados anteriores.

Tabla 18

Consolidados de entrevista a egresados

Pregunta	Egresado 1	Egresado 2	Egresado 3
¿Cómo recuerda su que fue su formación en filosofía?	Mi formación en filosofía fue una formación íntegra, pues involucró elementos teóricos y académicos; así mismo, tuvo el complemento de una praxis viva. Ello acarreó en mi vida, una postura y visión del mundo amplia, dada por la academia, con el complemento de llevarla a la acción y a la vivencia en el mundo.	Mi formación en filosofía fue un proceso integral que abarcó de forma holística, los emocional y lo intelectual, a partir de diversos proyectos y explicaciones y actividades se generaron unas posiciones interesantes y formativas de forma utilitarias de cómo aproximar a diversas situaciones y acontecimientos que son connaturales como la existencia fue un proceso pedagógico que tuvo un impacto académico y como persona.	Recuerdo mi formación en filosofía como una experiencia académica que se diferenciaba notablemente de otras asignaturas. No se trataba de memorizar datos o repetir conceptos, sino de comprender cómo se construyen las ideas y cómo se sostienen mediante argumentos. Las clases solían invitar a cuestionar aquello que parecía evidente y a analizar situaciones cotidianas desde perspectivas más amplias. Había una constante invitación a pensar por cuenta propia, sin necesidad de llegar a la misma conclusión que los demás. Además, los ejercicios de lectura, diálogo y discusión fortalecen una actitud más reflexiva frente a cualquier tema, lo que generaba un ambiente de aprendizaje donde la escucha y la argumentación tenían un valor central. En su plenitud y desarrollo, fue una

			formación que contribuyó profundamente a mi manera de entender el mundo y de acercarme a las problemáticas humanas y existenciales.
¿Qué aprendizajes considera que le dejó la clase de filosofía y que aún aplica en su vida universitaria, laboral o personal?	Que la filosofía no solo es un conjunto de corrientes y pensamientos reflexionando por asuntos superfluos y abstractos. Es una manera de vivir, del ver el mundo y tomar acción. Ello por medio de un estudio (en parte riguroso), pero sobre todo con una reflexión de aplicabilidad, de manera que se viva aquello que se estudia.	En segundo lugar en que aprendizajes considero que me quedaron de mi clase de filosofía y que aplico en mi vida universitaria, elaborar personal, está principalmente el tema del buen juicio y las posibilidades Críticas que se tienen ante situaciones complejas de la vida, índole personal, también, incluso respecto a participación Política emocional, en donde la aprehensión de las situaciones está mediada por una capacidad de disertar y evaluar las circunstancias de una problemática con el fin de llevarlo un buen punto en el sentido tanto de lo ético como el tema del bienestar, individual y comunitario Yo resumiría principalmente en el elemento del buen juicio y la posición crítica ante problemas de diversa índole humana.	La clase de filosofía dejó aprendizajes que se han vuelto parte de mi pensamiento cotidiano. En el ámbito universitario, me ayudó a ser más riguroso al analizar información, identificar ideas principales en textos complejos y estructurar mis argumentos de forma clara. En los ambientes laborales en los que he participado, la filosofía me permitió desarrollar una mayor capacidad de resolución de problemas, porque aprendí a no quedarme con la primera solución, sino a evaluar varias opciones antes de decidir, también me enseñó a comunicar mis ideas con más claridad y respeto, lo cual es fundamental en equipos de trabajo. De manera personal, me dejó la costumbre de reflexionar sobre mis acciones, mis creencias y mis decisiones, ahora soy más consciente de cómo mis pensamientos influyen en mi comportamiento, y eso me ha permitido actuar de manera más

			coherente con mis propios valores, en la búsqueda constante del aprendizaje y el relacionamiento social.
¿De qué manera la clase de filosofía contribuyó a su capacidad de pensar creativa, crítica o dialógicamente?	De manera absoluta. En un mundo técnico, exacto y productivo, la filosofía (que también tiene validez científica), aparece como el sustento humano y reflexivo de toda acción. De esta manera, todo aquello que se hace, que se vive, pasa por el filtro que pregunta más allá de lo útil, de lo productivo y de lo económico en muchos casos: lo humano, lo bueno.	considero que la clase de filosofía contribuyó a mi capacidad creativa desde la propuesta de diversas actividades o por ejemplo el enlace existente entre un personaje, admirado y un modelo de vida objetos dispuesto a ser seguido por ese estudiante y capacidad de poder representar a ese personaje y como un modelo de vida y da razón a partir de ello, la constituida lo crítico y lo creativo, porque da razón de algo que se admira o de un ethos específico y la capacidad crítica y que es, qué pasa por la inferencia y por lo literal, y lo lógico, en términos de diálogo fortalecido por medio de la promoción del debate de la participación, y claramente el diálogo no sólo con el docente, sino también con los propios compañeros de clase, que dijeron que las temáticas se aprendieron de una forma mucho más horizontal y dialogada, no lo pedagógico, yo también y lo biológico como	La clase de filosofía no solo ha sido un área de estudio, sino un encuentro armónico entre la reflexión constante del vivir y el pensamiento esporádico de lo no conocido; En cuanto al pensamiento crítico, me enseñó a evaluar argumentos, reconocer diferentes perspectivas y cuestionar de manera objetiva distintos paradigmas, respecto al pensamiento creativo, la filosofía me impulsó a explorar ideas nuevas, construir hipótesis alternativas y relacionar conceptos aparentemente distantes para encontrar interpretaciones originales. Y en el plano dialógico, me permitió comprender que el diálogo no es solo hablar y responder, sino escuchar activamente, interpretar la postura del otro y buscar puntos de encuentro incluso cuando no hay acuerdo. Estos elementos me han ayudado a desenvolverme mejor en espacios académicos y sociales donde se

		competencia de los estudiantes	requiere tanto razonamiento propio como el reconocimiento a las ideas de los demás.
¿Cómo valora la importancia de la gestión emocional en su formación recibida?	La valoro de manera positiva. Partiendo de la base de que grandes problemas del mundo posmoderno como la ansiedad, la depresión, la auto explotación se deben a una mala inteligencia emocional, el recibir formación sobre la gestión de las mismas resulta importante y vital para tener un estilo de vida sano en términos psicológicos.	Lo valoró o califico como algo pertinente, que influyó mucho en las formas de sociabilidad y relacionamiento que tuve de ahí en adelante, con otros sujetos con otros compañeros con otras personas, ya que y la filosofía también tiene en cuenta la emoción para poder precisamente llevar el sujeto, una vida sabio y el saber, comprender, dialogar y hablar a partir de problemáticas y para la resolución de problemas sociales, en términos, por ejemplo de participación en la cultura política a futuro que viene, siendo, pues la solución de un problema personal, siempre estuvo humeada por una prudencia o manejo de la emoción que fue influenciado por los autores y las reflexiones dadas por el docente en sus clases, o sea que tiene impacto hasta el día de hoy.	Considero que la gestión emocional fue un componente relevante dentro de mi formación filosófica, incluso si no era abordado de manera explícita en todos los contenidos. El ejercicio constante de analizar ideas, debatir y expresar opiniones ayudaba a comprender y moderar las reacciones impulsivas y reactivas. La filosofía me enseñó a enfrentar discusiones sin convertirlas en conflictos personales, a reconocer cuándo las emociones pueden distorsionar el juicio y a buscar un equilibrio entre razón y sensibilidad. Esto ha tenido un impacto significativo en mi vida, ya que me ha permitido enfrentar situaciones de estrés con una mentalidad más serena y tomar decisiones con mayor claridad. Comprender mis emociones también me ha ayudado a relacionarme de forma más saludable con las demás personas, pues he aprendido a comunicar mis ideas y mis límites con más calma y reflexión.
¿En qué medida la formación en filosofía influyó en su manera de	Influyó de manera positiva. La filosofía me enseñó a ver al otro no	Lo valoró o califico como algo pertinente, que influyó mucho	La formación filosófica influyó positivamente en mis

relacionarse con los demás o en su proyecto de vida?	como un medio para conseguir un fin, ni ver al otro como una fuente de beneficio personal; por el contrario, a valorarlo como tal y a dejarlo ser en su otredad. Así mismo, a poner límites y saber leer las intenciones de los otros para conmigo. No obstante, debo reconocer que en ocasiones me cuesta llevar a la práctica viva estos elementos que acabo de mencionar pese a que los hago consientes en mi vida.	en las formas de sociabilidad y relacionamiento que tuve de ahí en adelante, con otros sujetos con otros compañeros con otras personas, ya que y la filosofía también tiene en cuenta la emoción para poder precisamente llevar el sujeto, una vida sabio y el saber, comprender, dialogar y hablar a partir de problemáticas y para la resolución de conflictos sociales, en términos, por ejemplo de participación en cultura política que viene, siendo, pues la solución de un problema personal, siempre estuvo humeada por una prudencia o manejo de la emoción que fue influenciado por los autores y las reflexiones dadas por el docente en sus clases, o sea que tiene impacto hasta el día de hoy.	relaciones interpersonales porque me permitió adquirir una visión más amplia de la diversidad de pensamientos y formas de vida, comprender que cada persona tiene un trasfondo y unas experiencias distintas me hizo más tolerante y receptivo. Ahora priorizo entender el punto de vista ajeno antes de responder, lo cual ha generado interacciones más respetuosas y constructivas, esto ha permitido en mi proyecto de vida vínculos más fuertes y sólidos, desde conceptos propios hasta colectivo, la filosofía me llevó a analizar qué tipo de persona quiero ser y cuáles son los valores que deseo priorizar. Este tipo de reflexión no solo tiene que ver con objetivos profesionales, sino también con la manera en que quiero contribuir a mi entorno. La capacidad de examinar mis motivaciones y tomar decisiones más conscientes ha sido una herramienta clave para definir mi camino personal y académico.
¿Qué aspectos de la formación en filosofía considera más innovadores o diferentes frente a otras experiencias educativas que ha tenido?	En este apartado, considero que la formación en filosofía varía mucho de acuerdo a quien es la persona encargada de enseñar. A	considero innovadores en información filosófica y los encuentro en el ámbito pedagógico,	Lo más diferente de la formación en filosofía fue la libertad intelectual que promovía. A diferencia de otras

	<p>ello en pedagogía lo llamamos didáctica. Cada docente recurre a diferentes aspectos metodológicos distintos para llevar a cabo una enseñanza o formación filosófica en un grupo. En mi caso particular, he vivido experiencias que van desde lo más teórico (clases magistrales, lecturas de texto), hasta experiencias más vivas (reflexiones de lo que se lee y se estudia).</p>	<p>donde existió una relación dialéctica entre el docente y el estudiante, que hizo que los discursos se ampliaron y confían constantemente con las experiencias vitales de los estudiantes. El hecho de que la clase fuera participativa, fuera expositiva en el sentido de que los estudiantes podían tener la palabra y dialogar con el docente y entre ellos hizo que los educandos tuvieron una relación Más bastante entrañable con la clase También métodos pedagógicos o más bien lúdicos y la explicación por medio de juegos de mesa, la representación estética y Perform del personaje, la realización de talleres escritos con preguntas abiertas Fueron una serie de dinámicas didácticas, que hicieron que el aprendizaje fuera de una manera Propositiva de una manera receptiva y valorando claramente las pre concepciones que los estudiantes tenían para dar eso lo considero y no las patologías que utilizo el docente para llevar a cabo su clase</p>	<p>materias donde predominaban respuestas correctas y procedimientos fijos, en filosofía se valoraba la capacidad de interpretar, argumentar y justificar las propias ideas. Esto generaba una experiencia de aprendizaje más activa y participativa. También encontré innovadora la forma en que se trabajaba rompiendo esquemas tradicionales de aulas y orden, pasando a espacios disruptivos, aplicando teorías de épocas históricas a las realidades actuales, permitiendo entender con mayor fluidez las ideas y pensamientos de grandes figuras filosóficas. Además, el uso del debate como herramienta de aprendizaje convertía la clase en un espacio dinámico donde cada intervención aportaba al pensamiento colectivo. Ese método fomentaba el desarrollo de la autonomía, la creatividad y la capacidad de pensar en escenarios complejos.</p>
<p>¿Cree que la enseñanza en filosofía debería mantenerse y fortalecerse para las nuevas generaciones? ¿Por qué?</p>	<p>Por supuesto, y sobre todo, con más vitalidad que nunca. Ello situándonos con una conciencia en la que lo único que parece importar es aquello que</p>	<p>La respuesta a la pregunta número siete es que sí, creo que la enseñanza de la filosofía de mantenerse y fortalecerse para</p>	<p>Considero que sí debe mantenerse y fortalecerse porque la filosofía cumple una función formativa esencial en un mundo donde abunda la</p>

	<p>es sinónimo de producción, ganancia, y beneficio personal. Quizá un antídoto que puede servir, es la enseñanza filosófica que lleva a reflexionar, a pensar, a analizar todo de una manera que pasa de lo cuantitativo y estadístico. La filosofía como un remedio para un mundo que parece valorar solo una razón instrumental y no una razón humanizadora.</p>	<p>nuevas generaciones, considero que esto debe ser de esta manera debido a que el discurso filosófico o la función de la filosofía, además de decir no funciona clarificadora de lenguaje, tiene una función eminentemente educativo no sólo desde la visión de la historia del pensamiento occidental, sino también desde su ámbito formativo, es decir que los estudiantes logran acceder a un conocimiento o lista, un conocimiento que refiere a la totalidad y a la transversalidad de los saberes, esto puede evidenciar desde núcleos como lo moral, lo epistemológico y lo estético, siendo vital para una comprensión Totalizante de lo que es la perfectibilidad del sujeto, en términos transversales al conocimiento total, tanto lo de competencias en diversas dimensiones para su formación.</p>	<p>desinformación, la manipulación mediática y los discursos sin fundamento. La enseñanza filosófica ofrece herramientas para evaluar la validez de los argumentos, identificar posibles engaños y adoptar decisiones más racionales y responsables. Asimismo, fomenta la reflexión ética, tan necesaria para convivir en sociedades diversas y enfrentar dilemas actuales relacionados con tecnología, política, derechos humanos o medio ambiente. La filosofía no solo forma estudiantes informados, sino ciudadanos capaces de participar de manera consciente en la construcción de una sociedad más justa. Por estas razones, su presencia en la educación debería ampliarse y actualizarse constantemente.</p>
<p>¿Qué sugerencias aportaría para mejorar el impacto de la enseñanza de la filosofía en los estudiantes actuales?</p>	<p>Si hablamos de educación escolar, en un primer lugar que los docentes entiendan que de nada sirve memorizar filósofos, fechas o corrientes, si ello no tiene como intención, hacer del estudiante una persona más humana, más crítica y reflexiva. La filosofía</p>	<p>La filosofía de mantenerse y fortalecerse para nuevas generaciones, considero que esto debe ser de esta manera debido a que el discurso filosófico o la función de la filosofía, además de decir no funciona clarificadora de</p>	<p>Para mejorar el impacto de la enseñanza de la filosofía, sería útil integrar contenidos más cercanos a las realidades actuales de los jóvenes, como redes sociales, tecnología, problemáticas sociales o debates</p>

<p>se debería entender pues, como una praxis. Lamentablemente el mismo sistema educativo que tiene una base empresarial y productiva, no hace propicio estas finalidades; partiendo, por ejemplo, de la misma intensidad horaria (en su mayoría pobre) que tiene la asignatura.</p>	<p>lenguaje, tiene una función eminentemente educativo no sólo desde la visión de la historia del pensamiento occidental, sino también desde su ámbito formativo, es decir que los estudiantes logran acceder a un conocimiento o lista, un conocimiento que refiere a la totalidad y a la transversalidad de los saberes, esto puede evidenciar desde núcleos como lo moral, lo epistemológico y lo estético, siendo vital para una comprensión Totalizante de lo que es la perfectibilidad del sujeto, en términos transversales al conocimiento total, tanto lo de competencias en diversas dimensiones para su formación</p>	<p>éticos contemporáneos. Además, se podría fortalecer el uso de metodologías activas como estudios de caso, análisis de situaciones reales, mesas redondas o proyectos investigativos. Esto permitiría que los estudiantes se involucren de manera más profunda y comprendan cómo la filosofía puede aplicarse a problemas concretos. También sería beneficioso incluir herramientas digitales que faciliten el acceso a textos, videos o podcasts que amplíen la reflexión. Finalmente, se podrían abrir más espacios de discusión donde los estudiantes sientan que su voz tiene un lugar, de modo que la filosofía no sea sólo teórica, sino un ejercicio vivo de pensamiento crítico y diálogo</p>
---	--	---

Nota. Cuadro comparativo de las respuestas de los egresados elaborado por el investigador.

A partir de las respuestas se observa que los egresados describen la clase de filosofía como una experiencia integral que trascendió la mera adquisición de contenidos históricos o doctrinales. Señalan que la combinación entre el estudio de corrientes filosóficas y la lectura crítica de la cotidianidad les permitió pensarse a sí mismos, interrogar su entorno y proyectar cambios concretos en su realidad. De este modo, reconocen que la formación les ayudó a ser más humanos, reflexivos y con criterios éticos para la toma de decisiones, destacando el fortalecimiento de la gestión emocional y de las competencias creativa, crítica y dialógica vividas en el aula.

En el ámbito universitario y profesional, los egresados coinciden en que la formación filosófica recibida mejoró su capacidad de juicio frente a situaciones complejas, al obligarlos a pensar antes de actuar y a valorar las consecuencias de sus decisiones. Indican que hoy se comunican de manera más efectiva, argumentan con mayor claridad y reconocen mejor sus propias emociones, lo que repercute positivamente en sus relaciones personales, familiares y académicas. Estos testimonios muestran que las prácticas desarrolladas en la clase de filosofía no se agotaron en el contexto escolar, sino que se consolidaron como disposiciones estables de análisis crítico, creatividad y autorregulación emocional en su vida adulta.

Asimismo, los egresados subrayan la importancia de haber tenido clases en las que se promovía el diálogo horizontal, el reconocimiento de las emociones propias y ajenas y la comprensión crítica de la realidad a partir de experiencias cercanas. Valoran especialmente metodologías en las que podían expresar sus puntos de vista, confrontar ideas y construir propuestas de transformación, lo que refuerza la pertinencia de la estrategia “Filósofos de la Vida” como innovación centrada en el estudiante. La nube de palabras asociada a estas entrevistas sintetiza este impacto al resaltar términos vinculados con humanidad, reflexión, cambio y sentido vital, que orientan la toma de decisiones pedagógicas hacia el fortalecimiento de prácticas dialógicas y de gestión emocional con proyección más allá de la educación media.

Figura 5

Nube de palabras de principales conceptos trabajados por los egresados



3.4.2.3. Entrevistas a maestros.

En este apartado se analizan las entrevistas estructuradas aplicadas a tres docentes del área de filosofía de la Institución Educativa Oreste Sindici durante el año 2025, cuyos resultados se sintetizan en la siguiente tabla que contiene los consolidados de la entrevista a los maestros. Para el procesamiento de la información se agruparon las respuestas por pregunta y se organizaron en núcleos de sentido vinculados con las variables del estudio: enseñanza de la filosofía, gestión emocional y desarrollo de las competencias creativa, crítica y dialógica. Esta estrategia permitió pasar de una lectura

descriptiva de las opiniones individuales a una interpretación categorial coherente con el diseño mixto, en tanto integra evidencia cualitativa en diálogo con los resultados cuantitativos ya presentados en los apartados anteriores.

Tabla 19

Consolidados de entrevista a maestros

Pregunta	Maestro 1	Maestro 2	Maestro 3
¿Qué valoración hace de la enseñanza de filosofía en el proyecto educativo de la institución?	La valoración es positiva porque si se comprende que la filosofía es la madre de todas las ciencias y a partir de allí se orientan, la filosofía es válida porque le permite al estudiante razonar, comprender, analizar, hacer juicios de la realidad ya que le permiten comprender el ¿por qué, el para que el cuándo y el con qué de las cosas en el mundo, si se entiende esto los estudiantes podrán transpolar las competencias distintivas y atributos académicos desde las competencias del comprender, analizar y hacer lectura crítica de la realidad, además se potencia el pensamiento complejo.	La filosofía se percibe como un eje transversal que fortalece la identidad institucional, además contribuye a la formación integral al promover pensamiento crítico, la autonomía y el ser ético.	Destaco muy positivamente la enseñanza de la filosofía como un pilar fundamental dentro de nuestro proyecto educativo. No se trata de una asignatura aislada, sino que actúa como un eje transversal que nutre el perfil del estudiante que queremos formar: crítico, reflexivo y ético. El proyecto educativo enfatiza la formación integral, y la filosofía aporta precisamente el espacio para cuestionar, fundamentar y dar sentido a los conocimientos adquiridos en otras áreas, alineándose perfectamente con nuestra misión institucional de formar ciudadanos competentes y responsables
¿Cómo percibe que una buena enseñanza de filosofía incide en el desarrollo de competencias creativas, críticas y dialógicas de los estudiantes?	La filosofía potencia el pensamiento crítico, la creatividad precisamente porque permite que los estudiantes hagan análisis simples medianos y profundos para poder transversalizar con las demás áreas, desde las inferencias y las	Una buena enseñanza de filosofía estimula la creatividad al invitar a imaginar alternativas y cuestionar lo establecido. También favorece la competencia crítica, pues enseña a analizar argumentos y detectar falacias. Desarrolla la competencia dialógica, al fomentar el respeto	Competencia Crítica: La filosofía, por naturaleza, enseña a cuestionar todo lo que existe. A través del análisis de argumentos, la identificación de falacias y la deconstrucción de prejuicios, los estudiantes desarrollan un pensamiento sólido y autónomo.

	creaciones de las formas de la realidad	por la diversidad de opiniones y la construcción colectiva de realidades.	<p>Competencia Dialógica: El diálogo socrático es la herramienta por excelencia. Aprenden a escuchar activamente, a respetar posturas divergentes, a defender sus ideas con argumentos y a modificar su posición cuando la evidencia o la razón lo requieren. Es un entrenamiento para la democracia y la convivencia.</p> <p>Competencia Creativa: Frente a problemas filosóficos complejos, no hay una única respuesta. Los estudiantes pueden "crear" sus propias soluciones, analogías y perspectivas.</p>
¿Qué cambios ha observado en los estudiantes a partir del desarrollo de una clase dinámica de filosofía (actitudes, pensamiento, convivencia, expresión)?	Los cambios que se han observado es estudiantes más inquietos por la lectura, la comprensión, por aprender, por participar en foros, por argumentar y dar acciones de mejora en la institución, los análisis de la realidad, La filosofía moviliza el ánimo y el deseo de aprender más y mejor todos los días	Una mayor participación y disposición al diálogo; actitudes más reflexivas frente a problemas cotidianos. También ayuda a mejorar en la convivencia, al aprender a escuchar y argumentar sin imponerse sobre el otro. Expresión oral más clara y segura de sus ideas.	<p>Hay una mayor curiosidad y una disminución del miedo a equivocarse. Su pensamiento se vuelve más estructurado y menos impulsivo. Son capaces de ver diferentes matices en un mismo problema. Mejora significativamente el clima del aula. Aprenden que se puede disentir sin ser desagradables. El respeto por la palabra del otro se convierte en una norma no escrita. Enriquecen su vocabulario y su capacidad para articular ideas complejas de manera clara y ordenada, tanto de forma oral como escrita.</p>

<p>¿Considera importante incluir en el desarrollo de la clase acciones de gestión de las emociones para tener mejores resultados?</p>	<p>Es un tema muy nuevo en la escuela, es muy importante porque cuando una persona está emocionalmente bien, esto le permite razonar mejor y hacer juicios más integrales, se afecta el deseo de estar y de hacer las cosas bien.</p>	<p>Sí, es muy importante. La filosofía no solo trabaja con ideas, sino también con emociones que influyen en la manera de pensar y convivir. Una buena gestión emocional permite un debate respetuoso y enriquecedor.</p>	<p>No hay necesidad de incluirlo, simplemente se da de forma natural a partir de la diversidad del pensamiento y de las argumentaciones válidas.</p>
<p>¿Cómo ha sido su experiencia como docente al integrar la gestión emocional en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la filosofía?</p>	<p>En la gestión que se ha hecho en el aula de clase ha permitido que mejore la convivencia, que haya más valores humanos que se mejore la escucha y que haya mejor producción de conocimiento.</p>	<p>Ha permitido que los estudiantes se sientan más comprendidos y motivados y se generan ambientes de confianza que facilitan la participación.</p>	<p>Se hace de manera natural, sin ser específico en que se trabaja gestión emocional, debido que en la clase se puede implementar breves momentos de silencio reflexivo o técnicas de respiración, lo cual hace parte, de la gestión emocional, sin embargo, no se hace de manera directa, si no, de manera natural y como parte del mismo pensamiento filosófico</p>
<p>¿Qué retos pedagógicos o institucionales han surgido en la escuela que pueden ser trabajados en la clase de filosofía?</p>	<p>Inicialmente se dijo que los principales retos se dan desde una metodología de la filosofía desde la realidad actual, logra ayudarles a pensar, una filosofía desde la realidad, así se logra a trabajar en la diversidad, la inclusión, análisis coyunturales desde los conceptos filosóficos.</p>	<p>Superar la visión de la filosofía como asignatura abstracta o “difícil” además, integrar la filosofía con proyectos interdisciplinarios y lograr que la institución apoye metodologías innovadoras y espacios de diálogo más amplios.</p>	<p>La clase de filosofía es un espacio ideal para abordar retos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> * La polarización y la dificultad para el diálogo: Trabajamos directamente la capacidad de entender al otro, incluso en el desacuerdo. * El acoso escolar (bullying): La ética y la filosofía política nos permiten discutir sobre la dignidad humana, el respeto, la justicia y la empatía desde una base racional y profunda. * La desmotivación y la falta de sentido: La filosofía aborda preguntas existenciales que dan propósito al estudio y a la vida misma. * La posverdad y la desinformación: La

			lógica y la epistemología son herramientas cruciales para que los estudiantes aprendan a discriminar entre fuentes confiables y no confiables.
Desde su perspectiva, ¿Qué fortalezas destaca de la clase de filosofía de los estudiantes?	Orden, disciplina, el silencio de escucha, la postura de los estudiantes que invita a la reflexión, es un ágora para el diálogo, la utilización de las preguntas.	Capacidad de argumentar con fundamentos. Apertura a la diversidad cultural y de pensamiento. Espíritu crítico frente a la realidad social.	Destaco principalmente dos: * La capacidad de asombro y la pregunta pertinente: Han recuperado el hábito de hacer preguntas incómodas y profundas, que son el motor del conocimiento. * La construcción de una comunidad de indagación: Han logrado formar un grupo donde se sienten seguros para pensar en voz alta. La fortaleza no es solo individual, sino colectiva; se apoyan y se retan intelectualmente de manera constructiva.
¿De qué manera la clase de filosofía aporta a la formación integral que propone la institución?	La filosofía desde el plan de estudios de la institución está articulada con el marco teleológico que tiene unos valores principios y por eso de forma integral se abre a todos los campos para favorecer la columna de todo, debería enseñarse en todos los grados, los estudiantes necesitan pensar y razonar.	La filosofía articula valores, pensamiento crítico y creatividad. Ayuda a formar ciudadanos responsables y conscientes de su entorno. Contribuye a la construcción de proyectos de vida con sentido.	* En lo cognitivo: Desarrolla el pensamiento de orden superior. * En lo ético: Forja un carácter moral a través de la reflexión sobre los valores. * En lo social: Prepara para una ciudadanía activa y responsable. * En lo personal: Ayuda en la construcción de la identidad y el proyecto de vida.
¿Qué recomendaciones haría para fortalecer la continuidad y sostenibilidad de las acciones innovadoras en la clase de filosofía en los próximos años?	Filosofía para niños, Teniendo en cuenta los estadios de formación, acomodar el pensum de filosofía para poder trabajar sobre la enseñanza de la filosofía y en 10 y 11 debería dedicarse a producir conocimiento.	Consolidar metodologías activas (debates, proyectos, aprendizaje basado en problemas). Incluir tecnologías y recursos digitales para ampliar horizontes. Generar espacios institucionales de reflexión filosófica más	Mis recomendaciones serían: * Institucionalizar las buenas prácticas * Formación docente continua * Flexibilidad curricular: Permitir que los docentes tengan la autonomía para adaptar los contenidos a los intereses y

allá del aula (foros, clubes, encuentros).

problemáticas reales de los estudiantes.
* Visibilizar los resultados: Compartir con la comunidad educativa los logros y el impacto de estas innovaciones a través de foros, muestras de debates o publicaciones de ensayos estudiantiles, para generar un respaldo sólido.

Nota. Cuadro comparativo elaborado por el investigador.

En primer lugar, se identificó una categoría referida a la valoración de la enseñanza de la filosofía dentro del proyecto educativo institucional, donde los docentes coinciden en reconocerla como un pilar formativo que trasciende el carácter de asignatura aislada y se proyecta como eje transversal para la formación integral. En sus respuestas resaltan que la filosofía fortalece la capacidad de razonar, comprender y analizar la realidad, al permitir a los estudiantes preguntarse por el por qué y el para qué de los fenómenos que viven, lo cual se articula con la misión institucional de formar ciudadanos críticos, autónomos y éticos. De este modo, la lectura filosófica del contexto se configura como condición necesaria para que las competencias críticas y dialógicas adquieran sentido en la vida cotidiana del estudiantado.

Asimismo, emergió una segunda categoría centrada en el aporte de la filosofía al desarrollo de las competencias creativa, crítica y dialógica, en la que los maestros subrayan que el aula de filosofía se convierte en un espacio privilegiado para el cuestionamiento, la argumentación y el intercambio respetuoso de ideas. A partir de las preguntas orientadoras del instrumento, los docentes describen que los estudiantes aprenden a construir juicios propios, a contrastar perspectivas y a buscar soluciones diversas frente a problemas complejos, evitando respuestas únicas o meramente memorísticas. Esta dinámica se alinea con la propuesta “Filósofos de la Vida”, en tanto promueve que los jóvenes elaboren discursos propios apoyados en modelos de pensamiento significativos, fortaleciendo así la dimensión creativa del pensamiento filosófico sin desvincularla del rigor argumentativo.

En coherencia con el énfasis institucional en la gestión emocional, las respuestas docentes también permiten delimitar una categoría relativa al clima de aula y al acompañamiento afectivo como condiciones para el aprendizaje filosófico profundo. Los maestros reconocen que el desarrollo del pensamiento crítico y dialógico solo es sostenible cuando el aula se percibe como un espacio seguro para expresar dudas, emociones y desacuerdos sin temor a la descalificación, lo cual exige un ejercicio permanente de regulación emocional tanto del docente como de los estudiantes. De esta forma, la gestión emocional se integra al trabajo filosófico no como un componente accesorio, sino como mediación necesaria para que los estudiantes se dispongan a debatir, escuchar y revisar críticamente sus propias posturas.

Finalmente, la interpretación conjunta de estas categorías muestra que las entrevistas a maestros aportan insumos concretos para la toma de decisiones pedagógicas y la generación de nuevo conocimiento en torno a la enseñanza de la filosofía. Por un lado, respaldan la pertinencia de consolidar la propuesta “Filósofos de la Vida” como estrategia institucional que articula contenidos filosóficos, gestión emocional y metodologías activas centradas en el diálogo y la problematización de la realidad. Por otro lado, abren líneas de profundización investigativa sobre la formación docente en competencias emocionales y discursivas, la flexibilización curricular para vincular problemáticas reales del contexto y el seguimiento sistemático del impacto de estas innovaciones en el desarrollo de las competencias creativa, crítica y dialógica de los estudiantes de grado décimo.

Figura 6

Elementos de la implicación de la formación en filosofía en el PEI

Dimensión	Elementos Clave
Valor institucional	<ul style="list-style-type: none"> • Filosofía como eje central y transversal • Pilar académico y formativo • Refuerzo del desarrollo del pensamiento crítico • Refuerzo de la identidad institucional
Impacto en competencias	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo y ético • Capacidad de análisis, argumentación y juicio razonado
Metodologías destacadas	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo socrático • Resolución de problemas, abiertos • Análisis de argumentos • Clases dinámicas y participativas
Cambios en los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> • Mejora en diálogo, escucha, expresión oral y lectura crítica • Mayor curiosidad y motivación • Motivación fortalecida
Gestión emocional	<ul style="list-style-type: none"> • Polarización • Desinformación • Clases dinámicas más respetuosas • Hábito de preguntar • Argumentación fundamentada
Retos abordables desde la filosofía	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de asombro • Argumentación fundamentada • Apertura a la diversidad • Hábito de preguntar
Fortalezas estudiantiles observadas	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de asombro • Argumentación fundamentada • Apertura a la diversidad • Comunidades de indagación • Hábito de preguntar

3.4.2.4. Entrevistas a directivos docentes.

Para la comprensión de las entrevistas realizadas a los directivos docentes se aplicó un análisis de contenido categorial, apoyado en matrices de síntesis y en el consolidado presentado en la tabla correspondiente, complementado con conteos descriptivos de temas recurrentes y triangulación con los hallazgos de observación de clase, entrevistas a estudiantes, egresados y maestros. Esta combinación resulta pertinente en el marco del enfoque mixto porque permite articular la interpretación profunda de los significados que la alta dirección atribuye a la filosofía y a la estrategia “Filósofos de la Vida” con patrones de recurrencia que robustecen la validez y la coherencia del análisis.

Tabla 20

Consolidados de entrevista a directivos docentes

Pregunta	Directivo 1	Directivo 2
¿Qué significado tiene para usted la implementación de proyectos innovadores en la institución?	Los proyectos permiten ir a la vanguardia de la educación, porque implica que la institución esté desarrollando actividades de orden pedagógico que camine de	Definitivamente lo que existe requiere que se innove y que se mejore lo existente y en educación significa que hay que buscar nuevas formas de que los

	la mano del cambio estructural que demanda la formación del siglo XXI.	maestros se apropien de lo que realmente requieren los estudiantes para el desarrollo de las competencias sea eficaz.
¿Qué aspectos de la forma como se viene trabajando el área de filosofía en la institución le generan mayor interés o resonancia con las necesidades actuales de la institución?	El trabajo con las emociones porque los estudiantes se sienten motivados a hablar de lo que sienten, además se sienten atendidos y protegidos desde su ser para poder acceder al saber y destaco la parte transversal en la forma como desde el área de filosofía se ha venido trabajando donde los discursos son integrales y apuntan a situaciones reales dentro del contexto de los estudiantes.	Me llama la atención el trabajo que se desarrolla de dialogo que invita a los estudiantes a reflexionar, critica, análisis del contexto y el día a día en el contexto global.
¿Cómo considera que este trabajo en el área de filosofía responde a los retos actuales de convivencia, clima escolar y gestión emocional en la institución?	Desde las emociones se responde a que los estudiantes adquieran más conciencia de sus actos, de lo que sienten y de lo que pueden llegar a expresar y esto disminuye los conflictos en el área y favorece el trabajo de convivencia.	Cuando el ser humano toma conciencia de su existencia y de valorar a los demás se genera el respeto por la diferencia, que trae de la mano una sana convivencia y la paz.
Desde su perspectiva directiva, ¿de qué manera la formación en filosofía con el proyecto Filósofos de la Vida puede fortalecer el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y los procesos formativos?	Porque amplía la visión del estudiante frente al mundo, además se favorece la filosofía institucional de formar con calidad para una sociedad más humana, además de que se preparan los estudiantes con las competencias para la vida.	La institución ha enmarcado y seguirá enmarcando una política basada en la reflexión que debe estar inmersa en el PEI como eje dinamizador de cada proceso que se desarrollan fundamentados en la matriz de referencia y en las mallas curriculares que apuntan a que nuestros estudiantes cada vez sean más críticos y con esto se fortalece el acto de pensar y deliberar frente a las posturas globales
¿Qué importancia le ve a la incorporación sistemática de la gestión emocional dentro de las prácticas pedagógicas del colegio?	Si los estudiantes tienen una buena gestión emocional, los resultados serán más positivos, se disminuirá la deserción escolar y se propone un trabajo sistémico más detallado de las acciones pues cada cosa que aprendan y hagan lo hacen desde la conciencia individual y colectiva.	Vivimos en un mundo de caos social de traumatismos de inequidad, de conflictos familiares que necesariamente deben de tener un gran interés por parte de la institución para lograr que los estudiantes mantengan una estabilidad emocional, que les permita afrontar con tranquilidad, serenidad, los retos de la sociedad actual.

¿Cómo valora el potencial del proyecto para estimular en los estudiantes competencias creativas, críticas y dialógicas?	El proyecto es muy positivo, ha logrado incorporar un desarrollo muy bueno en los desempeños de los estudiantes, se evidencia un alto nivel en las competencias de los estudiantes y se espera que a futuro se alcancen otros niveles de desempeño.	Considero que cuando los estudiantes analizan el contexto global, regional y local están en capacidad de revisar la realidad y proponer de forma crítica, creativa y dialógica, acciones de mejora constante.
¿Qué retos considera que podría enfrentar el docente al integrar estos modelos de pensamiento en el aula?	En primer lugar trabajar con estos criterios le implican al maestro la gestión pedagógica desde las condiciones y características de sus estudiantes, hay que trabajar en inclusión educativa, en trabajo sobre la diversidad, la etnoeducación y las interculturalidades que se presenten en el aula, en segundo lugar, muy destacado el trabajo que se debe hacer con los estudiantes que presentan condiciones especiales para el aprendizaje y que presentan algún tipo de discapacidad o condición por barreras para el aprendizaje, ellos deben incluirse de forma efectiva en todo el proceso y finalmente el área deberá estar al margen de la incursión de las nuevas tecnologías de la educación en el campo educativo.	Que los estudiantes estén al margen de las necesidades del contexto y que se logre hacer educación pertinente y de calidad para las futuras generaciones.
¿Qué apoyos considera fundamentales para los docentes (formación, materiales, tiempos, asesoría)?	Es necesario formar a los demás docentes en las estrategias pedagógicas que surgen del proyecto, pero especialmente en la gestión de las emociones en el aula de clase.	Incentivar los logros de los estudiantes, las iniciativas del maestro y proporcionar recursos pedagógicos para el desarrollo constante de las competencias de los estudiantes.
¿Cómo podría adaptarse el proyecto a las particularidades de los distintos niveles educativos presentes en la institución?	Se puede lograr con formación a los maestros para que al asegurar un trabajo en estructuras de pensamiento y en acciones de gestión emocional permitirá que los maestros puedan contribuir a mejorar sus prácticas y a detectar las acciones de control de las actividades en el aula de clase.	Con trasferencia exitosa de las prácticas a diferentes espacios académicos dentro de la institución.
¿Qué transformaciones espera usted en los estudiantes al	Que generen pensamiento autónomo y que estén en	Que cada día crezcan en sus desarrollo físico, mental y

implementar estas innovaciones educativas en el área de filosofía y en otras áreas?	capacidad de crear discursos que sean genuinos y autónomos con la lectura de la realidad de forma crítica, creativa y dialógica.	emocional que les propie adecuadamente sus procesos de desarrollo y crecimiento integral que significa tener en cuenta las dimensiones del ser humano, lo ético, cognitivo, evolutivo, cultural
¿Qué cambios imagina en la dinámica de aula y en la convivencia escolar como resultado de esta estrategia?	Imagino un proceso educativo liderado por los estudiantes y motivado por el maestro donde se aprenda con felicidad y donde los resultados implique para los estudiantes aprendizajes significativos.	Un aula sin filas, con espacio para todos y donde se proyecten los proyectos de aprendizaje colaborativo.
Desde su rol, ¿qué indicadores o evidencias consideraría clave para evaluar el impacto del proyecto?	Disminución de la deserción escolar, mejora en los desempeños de los estudiantes en los desempeños propios del área que se evidencie en la presentación de pruebas externas.	Sería un indicador de tipo cualitativo ya que el comportamiento del ser humano no se mide, pero se expresa e indica el estado en que están los estudiantes, es decir, la satisfacción de los estudiantes con el apoyo pedagógico socioemocional brindado por la institución educativa.
¿Qué factores podrían favorecer o dificultar la continuidad del proyecto a largo plazo?	El interés directivo, la sostenibilidad de los procesos y la falta de apoyo de las familias.	La gestión emocional, el desarrollo directo de las competencias y el fomento de las interacciones contextuales del proyecto “Filósofos de la Vida”
¿De qué manera la institución puede asegurar la sostenibilidad del proyecto más allá del año académico?	Proporcionar espacios de difusión y de transferencia del proyecto además continuidad de las acciones del maestro en el aula.	Los proyectos se sostienen cuando se convierten en política institucional y permanecerán en espacio y tiempo con los recursos.
¿Qué recomendaciones, ajustes o aportes considera fundamentales para fortalecer <i>Filósofos de la Vida</i> antes de su implementación completa?	Que se sistematice, se le haga seguimiento y se haga una difusión más amplia a otros ambientes.	Que los estudiantes escriban sus experiencias, no se pueden quedar en el diálogo hay que sistematizar, que los estudiantes piensen que no se quede en palabras y que ellos puedan enfrentar otras asignaturas y argumentos académicos para enfrentar de forma crítica y responsable.

Nota. Este cuadro para compilar la información es diseñado por el investigador

En este apartado, las entrevistas a los directivos docentes se analizaron mediante un procedimiento cualitativo de codificación temática, identificando unidades de sentido vinculadas con la innovación pedagógica en filosofía, el desarrollo de competencias y la gestión emocional; estas unidades se agruparon en categorías analíticas y se organizaron en la tabla correspondiente. A partir de dicho proceso, se evidenció de manera sistemática el reconocimiento que hacen los directivos de la pertinencia de incorporar una propuesta de innovación educativa en el área de filosofía, en tanto consideran que abre posibilidades para que los estudiantes desarrollen al máximo sus capacidades y fortalezcan las competencias creativa, crítica y dialógica.

De este modo, los hallazgos se estructuran en torno a la categoría “innovación filosófica y desarrollo de capacidades”, en la que los directivos asocian la propuesta con una mirada más objetiva de la realidad y con la capacidad de los estudiantes para analizarla y transformarla en función de la calidad de vida. Pedagógicamente, esta lectura supone pasar de una enseñanza centrada en la mera repetición de contenidos a un trabajo filosófico donde las competencias creativa, crítica y dialógica se convierten en ejes para interpretar el contexto y fundamentar decisiones personales y colectivas, en coherencia con el horizonte formativo del proyecto.

Por otra parte, emerge la categoría “gestión emocional y clima para el aprendizaje”, en la que los directivos destacan el valor de integrar de manera explícita la gestión de las emociones en la propuesta. Consideran que cuando los estudiantes se encuentran estabilizados emocionalmente adoptan una actitud más favorable frente al aprendizaje, disminuyen los conflictos en el aula y se sienten más motivados a permanecer en la institución, lo cual se proyecta en una reducción de la deserción escolar y en un ambiente más propicio para el ejercicio de las competencias filosóficas.

En consecuencia, las entrevistas muestran que la propuesta “Filósofos de la Vida” no se concibe solo como un recurso didáctico aislado, sino como una innovación que puede articularse con el proyecto educativo institucional para orientar decisiones concretas de mejora curricular, acompañamiento socioemocional y formación docente. Desde la lectura de los directivos, estos resultados ofrecen insumos para profundizar en líneas de trabajo que vinculen gestión emocional y enseñanza de la filosofía, así como para generar nuevo conocimiento sobre cómo el fortalecimiento de las competencias creativa,

crítica y dialógica incide en la permanencia escolar y en la construcción de proyectos de vida con mayor sentido.

3.4.3. Análisis documental.

Para este apartado se utilizó la técnica de análisis documental aplicada a tres mallas curriculares del área de filosofía, valoradas mediante la rúbrica presentada en la tabla correspondiente, que contempla componentes como fundamentación del área, coherencia entre competencias, objetivos y contenidos, evaluación, contextualización, inclusión y enfoque de diversidad. Esta estrategia, de naturaleza cualitativa con apoyos descriptivos, permitió comparar sistemáticamente los documentos y extraer “aportes para el estudio” que orientan el diseño de la estrategia “Filósofos de la Vida” en coherencia con el enfoque mixto de la investigación y con las exigencias del contexto institucional.

Tabla 21

Consolidado de la información documental.

Criterio de revisión	Malla revisada 1	Malla revisada 2	Malla revisada 3
Fundamentación del Área de Filosofía	El área está muy bien fundamentada, desde la normatividad, el diagnóstico, fundamentación teórica,	El diseño curricular está completo, tiene todos los elementos necesarios para hacer un trabajo significativo, diagnóstico y una orientación teórica	La malla curricular revisada es óptima, tiene los elementos contextuales, no se evidencia específicamente un diagnóstico, pero si se cuenta con una justificación y una fundamentación teórica y legal
Aportes para el estudio		Este elemento favorece el estudio en la medida en que aporta un enfoque epistemológico, metodológico, legal, antropológico, cultural y contextual	
Coherencia entre Competencias, Objetivos y Contenidos	Cuenta con los objetivos y se observa que apuntan a una formación desde las competencias	Son claros los objetivos, hay coherencia y se acomodan a cada uno de los criterios de	Se cuenta con una coherencia entre los objetivos que le permite al maestro la dirección correcta de

	específicas del área de filosofía	acuerdo con la edad y los niveles de formación	los procesos pedagógicos que se desarrollan en el acto educativo
Aportes para el estudio		Es muy importante destacar que el estudio estará enfocado en un proceso, sistémico, secuencial con una intencionalidad, definida, que se pueda medir y que implique el desarrollo de la planeación de las actividades a desarrollar	
Integración de Enfoques Filosóficos y Temáticos	Se evidencia una integración con los principales temas y tendencias de la formación en filosofía	Se desarrollan temas de importancia en general actual y se acomoda a un proceso de formación claro y objetivo	Se destaca un diseño curricular sincrónico en las etapas de la filosofía, con una integración general de las tendencias filosóficas actuales
Aportes para el estudio		Para el estudio es muy valioso destacar una formación basado en los principales movimientos de valor de las discusiones filosóficas actuales y la importancia de la sincronía procedimental del aprendizaje	
Pertinencia Pedagógica y Metodológica	Se desarrolla una pertinencia utilizando varias actividades a favor de generar aprendizajes significativos	Se evidencian didácticas actuales de formación y se observa que se le da un papel relevante a la clase magistral	Se evidencia la implementación de nuevas didácticas centradas en el estudiante y un énfasis muy amplio en el diálogo filosófico.
Aportes para el estudio		Este apartado es uno de los fundamentales, pues demuestra la necesidad de incorporar metodología didácticas innovadoras y estructuradas que permitan que los estudiantes se conviertan en protagonistas de la transformación de la realidad	
Evaluación del Aprendizaje	Tienen una evaluación formativa, y poseen	Hay un despliegue muy interesante de los	No hay una acción determinada de

	planes de mejoramiento, adaptación y flexibilización	procesos de formación de los estudiantes y evaluación desde muchos aspectos	procedimiento para la evaluación de los procesos de aprendizaje, sin embargo, hay una amplia acción de trabajo en el campo de la formación sumativa de los estudiantes
Aportes para el estudio		Para el estudio hay que tener claro que los procesos se evidencian en la planeación, la ejecución, pero con la implementación de un proceso de evaluación, sólido basado en la evidencia y que apunte a acciones de mejoramiento continuo.	
Contextualización y Relevancia	Se hace un trabajo sobre las principales tendencias del pensamiento moderno	El diseño obedece a acciones contextuales propias de las realidades de la vida.	El diseño presentado está actualizado, se relaciona con la realidad de los estudiantes y acorde con las necesidades de aprendizaje que tiene el sistema educativo nacional.
Aportes para el estudio		Para el estudio es de suma importancia identificar las necesidades y expectativas de la población educativa para que la creación de la innovación esté verdaderamente interactuando con una realidad educativa.	
Inclusión y Enfoque de Diversidad	Se verifica un enfoque de inclusión escolar, aunque no se identifiquen acciones de diversidad que sean claros.	No es claro un enfoque direccional para el trabajo sobre la diversidad y sobre la inclusión de los estudiantes en el aula de clase	El diseño no enfatiza de forma directa un verdadero enfoque inclusión, intercultural o con tendencias de diversidad
Aportes para el estudio		Para el estudio es necesario tener en cuenta que se debe partir de hacer una caracterización específica de todo lo relacionado con la proyección e impacto de las acciones, se debe	

		apuntar a hacer un trabajo que los incluya a todos desde su propio ser.	
Trabajo en competencias emocionales	No se evidencia directamente un trabajo de gestión emocional	No se evidencia que haya un enfoque claro para el trabajo de la gestión emocional de los estudiantes	No se evidencia un apartado ni una acción que enfoque el desarrollo de procesos de gestión de las emociones de los estudiantes
Aportes para el estudio		Para el estudio es significativo encontrar que en otros ambientes y al revisar los diseños curriculares no hay una acción directa que favorezca la gestión emocional de los estudiantes, lo que implica que en la investigación se favorece una innovación directa y se fortalece una estrategia significativa.	

Nota. Este cuadro resumen fue elaborado por el investigador.

En la dimensión de fundamentación, las tres mallas analizadas muestran un respaldo teórico, normativo y contextual sólido para el área de filosofía, aunque con distintos niveles de explicitación del diagnóstico institucional. Los aportes sintetizados en la tabla señalan que esta base epistemológica, legal y antropológica es un referente clave para estructurar la propuesta, pues indica que el área debe articular fines formativos amplios con un conocimiento claro del contexto donde se implementa. De este modo, el análisis documental respalda la necesidad de que “Filósofos de la Vida” se inscriba explícitamente en el horizonte institucional y en las demandas del sistema educativo nacional.

En cuanto a la coherencia entre competencias, objetivos y contenidos, el análisis evidencia que las mallas revisadas definen objetivos claros y alineados con las competencias específicas de filosofía, lo que facilita una planificación por procesos y no solo por temas. Sin embargo, los aportes registrados subrayan la importancia de que dicha coherencia se traduzca en secuencias sistemáticas, medibles y con intencionalidad pedagógica definida, condición que la propuesta “Filósofos de la Vida” retoma al

articular actividades, competencias creativa, crítica y dialógica y criterios de evaluación desde una perspectiva formativa.

Por otra parte, en la categoría de evaluación del aprendizaje se observa que algunos diseños incorporan con claridad una evaluación formativa con planes de mejoramiento, adaptación y flexibilización, mientras que otros privilegian prácticas más sumativas sin procedimientos de seguimiento suficientemente explicitados. Los aportes consignados indican que para el presente estudio resulta indispensable consolidar un sistema de evaluación sustentado en evidencias de desempeño filosófico y en procesos de retroalimentación continua, lo que orienta decisiones concretas sobre cómo valorar los avances en competencias creativa, crítica y dialógica dentro de la estrategia “Filósofos de la Vida”.

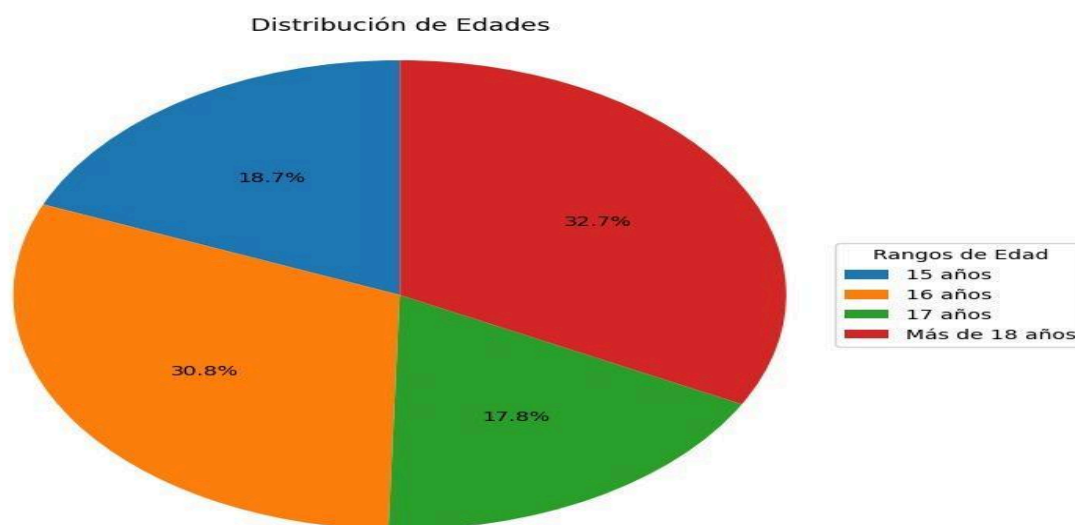
Asimismo, el componente de contextualización y relevancia muestra que las mallas revisadas se encuentran actualizadas y guardan relación con las realidades del estudiantado y las necesidades del sistema educativo, incorporando tendencias del pensamiento moderno y problemáticas contemporáneas. Esto aporta al estudio la certeza de que la propuesta debe responder a expectativas y desafíos reales del entorno, reforzando la decisión de situar “Filósofos de la Vida” en la experiencia concreta de los estudiantes de la Institución Educativa Oreste Sindici, sus condiciones socioeconómicas, culturales y los retos emocionales que enfrentan en la educación media urbana.

Finalmente, en la dimensión de inclusión y enfoque de diversidad el análisis documental permite identificar que, aunque se enuncian principios generales de inclusión, no siempre se desarrollan de manera explícita estrategias diferenciadas ni enfoques claros para atender la diversidad en el aula. Los aportes derivados de esta categoría señalan la necesidad de que la innovación pedagógica integre de forma más deliberada acciones para estudiantes con distintas trayectorias, estilos y condiciones de aprendizaje, articulando la reflexión filosófica con el reconocimiento del otro y con la gestión de las emociones como condición para la participación dialógica y el desarrollo de competencias en todos los estudiantes.

3.4.4. Encuestas emocionales.

Dentro de los resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes sobre el estado de sus condiciones emocionales, es importante identificar que la encuesta se desarrolló con la muestra de 107 estudiantes como estaba dispuesta, en las siguientes figuras se podrá observar primero una categorización de las edades y el sexo de los estudiantes luego se podrán verificar las principales emociones que ellos demuestran tener en la vida real y en el aula de clase en el acto educativo, además de la forma como se viene trabajando en el aula de clase. A continuación, se muestran los resultados con sus respectivos análisis.

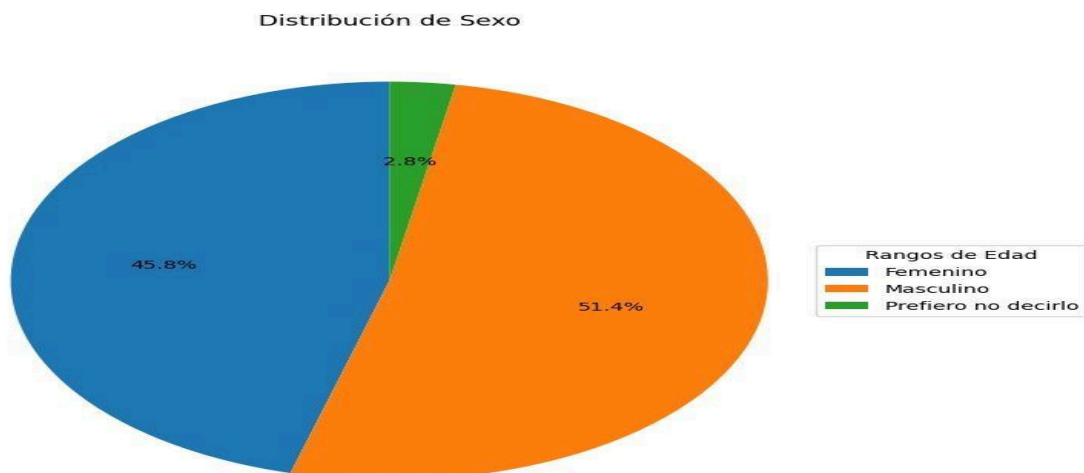
Figura 7
Gráfico de las Edades de los estudiantes



Nota. Cuadro estadístico generado por el programa Python para codificación de la información.

Los estudiantes que presentaron la encuesta están en las edades entre 15 y 18 años generalmente, que implica que es una edad central en el ciclo de la adolescencia donde se presentan la mayor cantidad de situaciones de alteración emocional.

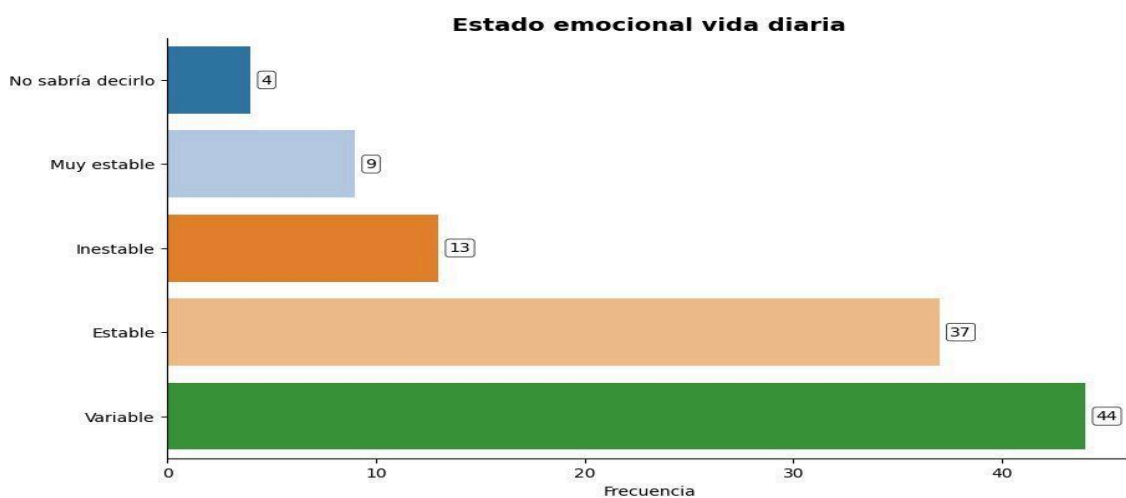
Figura 8
Gráfico del Sexo de los estudiantes



Nota. Cuadro estadístico generado por el programa Python para codificación de la información.

En este aspecto se destaca que hay una variedad heterogénea en los sexos que implica que las condiciones presentadas en las emociones son proporcionales tanto para los hombres como para las mujeres.

Figura 9
Gráfico del estado emocional de los estudiantes en la realidad

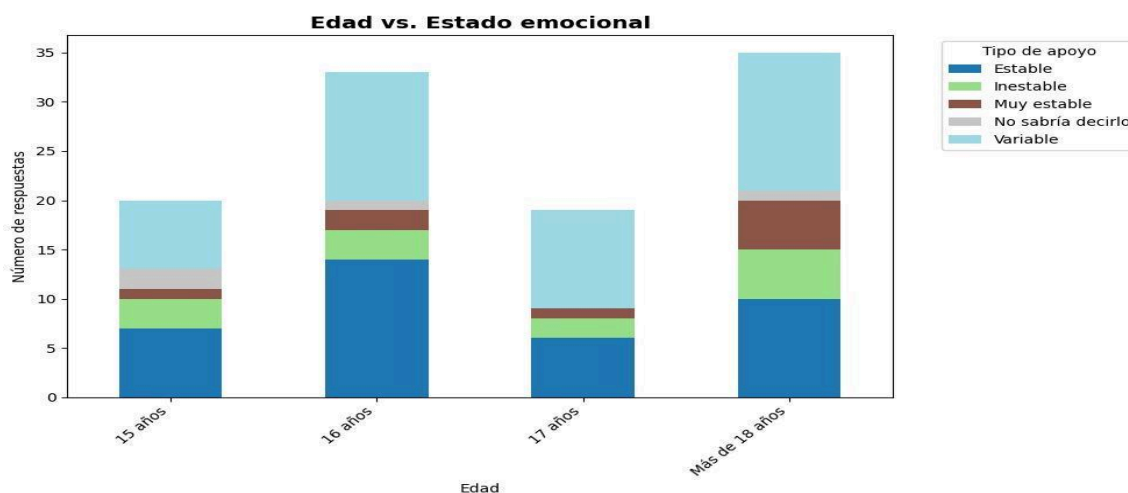


Nota. Cuadro estadístico generado por el programa Python para codificación de la información.

Que haya 4 estudiantes que no sepan describir su estado emocional y que 44 de ellos sientan variaciones en su estado emocional insta a la necesidad de que se generen acciones para el trabajo de gestión emocional. Esta información permite demostrar en el estudio la importancia de incluir en la transformación acciones de gestión emocional en los procesos educativos.

Figura 10

Gráfico Comparativo entre las Edades y el Estado Emocional de los Estudiantes

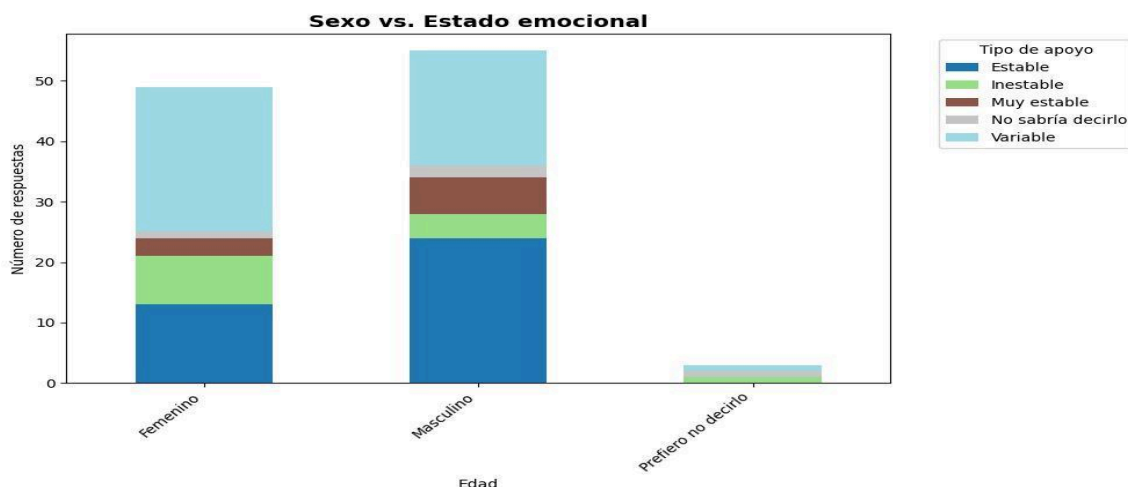


Nota. Cuadro estadístico generado por el programa Python para codificación de la información.

Hay varios aspectos a destacar, en primer lugar, que la variabilidad en las emociones se presenta de forma estandarizada y proporcional en los 4 criterios de edad presentados, lo mismo ocurre en la estabilidad, se identifica, además, que en la medida en que van siendo mayores la condición de ser muy emocional se va dando más entre los mayores, implicando que la formación y la experiencia le puede otorgar a los estudiantes más estabilidad en la gestión emocional.

Figura 11

Gráfico Comparativo entre el Sexo y el Estado Emocional de los Estudiantes



Nota. Cuadro estadístico generado por el programa Python para codificación de la información.

Se encuentra que es muy proporcional el estado emocional de los estudiantes de acuerdo con su sexo, no hay variaciones claras que tienda más hacia el sexo masculino o al contrario, hay un equilibrio notorio que favorece la generación de las acciones de gestión en el aula sin hacer diferencias.

Figura 12

Principales Emociones en los Estudiantes

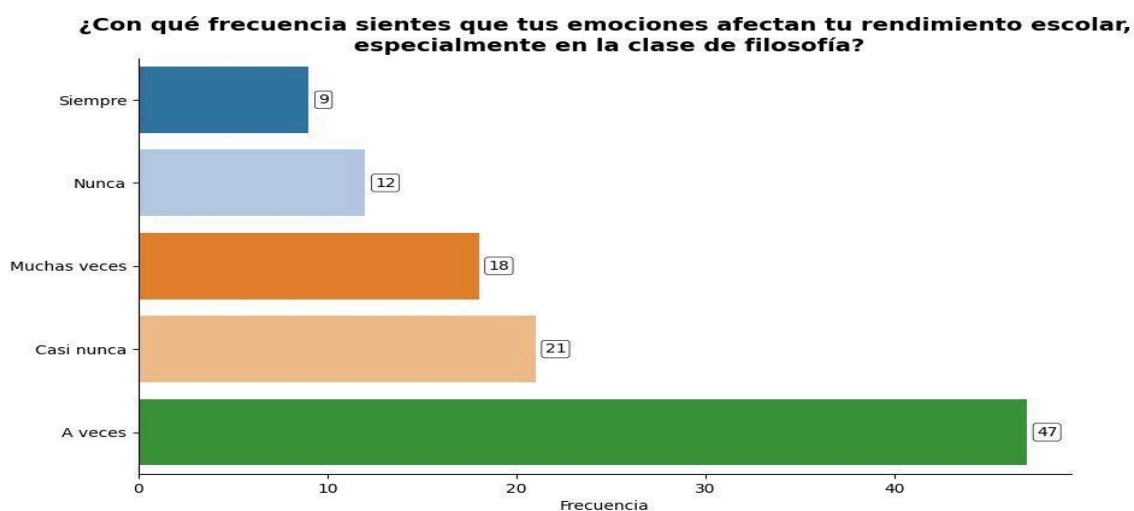


Nota. Cuadro estadístico generado por el programa Python para codificación de la información.

La herramienta de la nube de palabras para mostrar la información permite identificar que para los estudiantes hay un gran impacto en emociones positivas como la alegría y la motivación , pero con mucha fuerza se evidencia la ansiedad como una emoción que se presenta mucho en los estudiantes, situación que dificulta la concentración de estos en el espacio de clase, esto motiva a que se evidencie la gestión emocional como uno de los elementos más importantes en el trabajo en el aula con el proyecto de transformación “Filósofos de la Vida”.

Figura 13

Gráfico de la Afectación Emocional en el Rendimiento en Clase de Filosofía

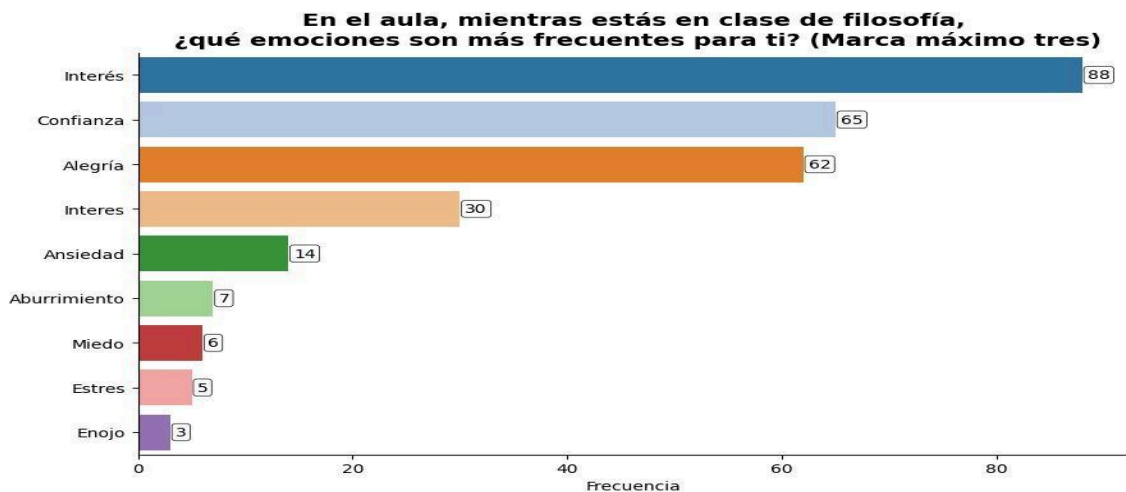


Nota. Cuadro estadístico generado por el programa Python para codificación de la información.

La mayor cantidad de respuestas está entre los que dicen que a veces y que muchas veces sienten afectación emocional en la clase, esto implica que si no se genera un trabajo entonces no se podrán esperar trabajos efectivos de parte de los estudiantes. Nuevamente se justifica la implementación del proyecto de gestión emocional en el área de filosofía.

Figura 14

Gráfico de las Emociones Principales en el Desarrollo de la Clase de Filosofía

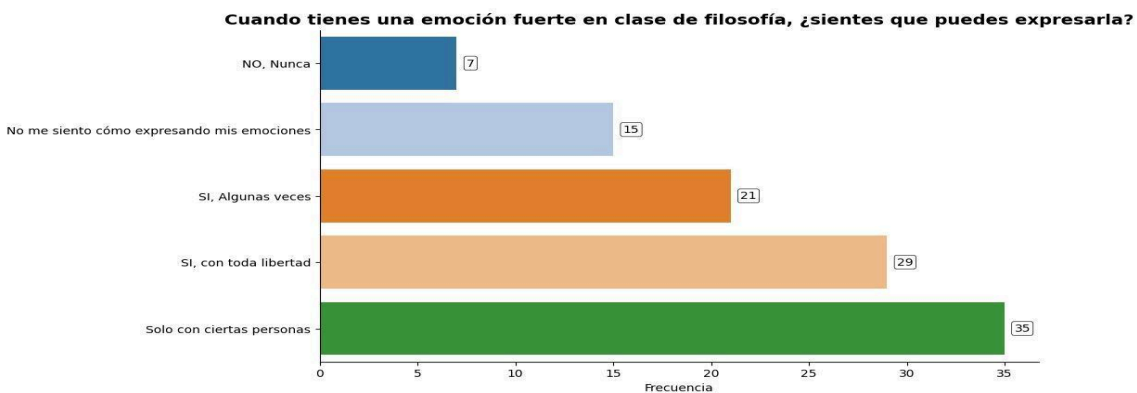


Nota. Cuadro estadístico generado por el programa Python para codificación de la información.

Es significativo que durante el desarrollo de las clases donde se gestionan las emociones, se presentan nuevas, pero en este caso son positivas y motivan el desarrollo de las competencias de los estudiantes para mejorar sus desempeños académicos.

Figura 15

Gráfico sobre la Posibilidad de Expresar las Emociones en la Clase de Filosofía



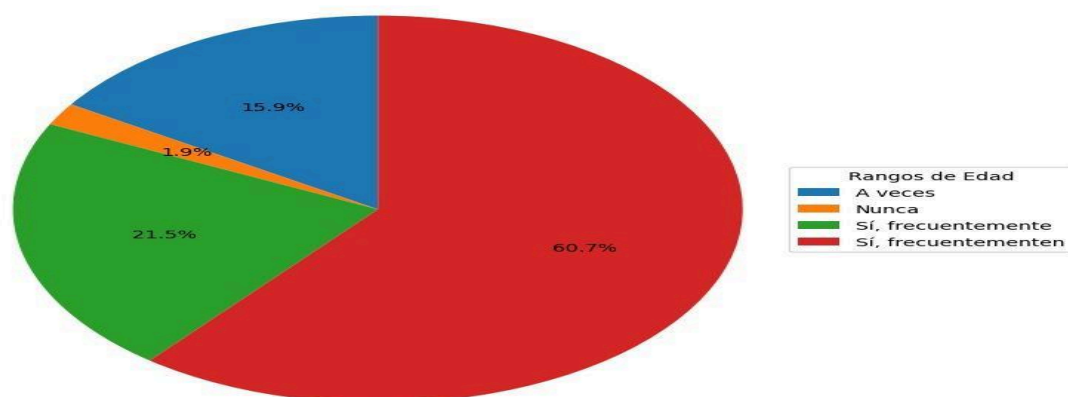
Nota. Cuadro estadístico generado por el programa Python para codificación de la información.

Este aspecto deberá ser trabajado fuertemente porque, aunque la mitad de los estudiantes argumentan poder expresarlos hay otro porcentaje que aún no lo reconoce o que no logra hacer con facilidad.

Figura 16

Gráfico del Uso Temático de las Emociones en la Clase de Filosofía

¿Consideras que en clase de filosofía se habla sobre las emociones?

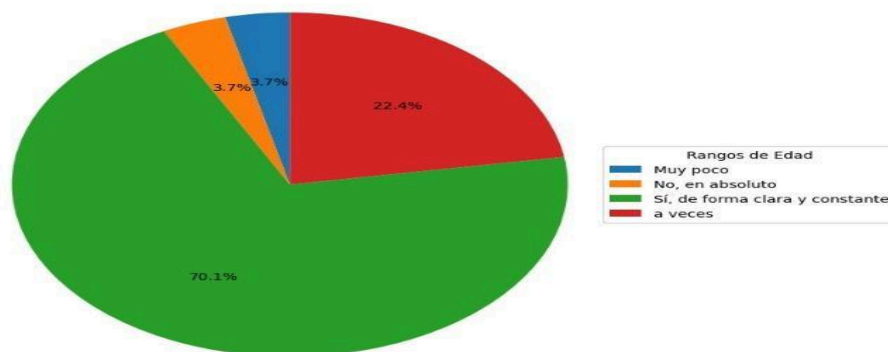


Con un total de 81 estudiantes se identifica la realidad de asumir que se habla de las emociones en el aula de clase y que esto favorece el trabajo de la gestión emocional que se presentará en la transformación educativa.

Figura 17

Gráfico Reconocimiento de la Gestión Emocional de Parte de los Estudiantes

¿Sientes que tus maestros ayudan a manejar las emociones del grupo, especialmente en la clase de filosofía?



Nota. Cuadro estadístico generado por el programa Python para codificación de la información.

Es evidente que los estudiantes han descubierto que en el proceso de formación de filosofía han tenido acciones de gestión emocional que implica que se sientan estables para el proceso educativo.

Figura 18

Gráfico Sobre las Estrategias de Gestión Emocional



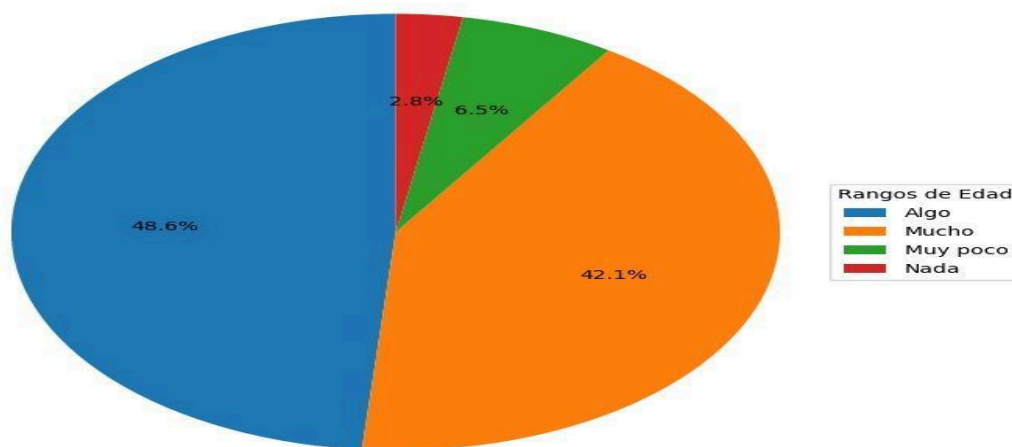
Nota. Cuadro estadístico generado por el programa Python para codificación de la información.

El diálogo entre pares y en grupos colaborativos, todas las actividades de reflexión, el acompañamiento constante y las técnicas de respiración favorecen la gestión emocional de los estudiantes que implicará que desarrollen mejores clases, para asegurar mejores resultados de aprendizaje.

Figura 19

Gráfico del Impacto de la Gestión Emocional en los Procesos Educativos

¿Sientes que la escuela contribuye al desarrollo de tu bienestar emocional?



Nota. Cuadro estadístico generado por el programa Python para codificación de la información.

En la escuela se deben generar acciones de gestión emocional para poder establecer mejores procesos de enseñanza y de aprendizaje, los estudiantes asumen que la escuela les ha ayudado y esto justifica aún más la razón de la investigación.

3.4.5 Resultados de pruebas estandarizadas.

En este apartado de orden cuantitativo se pretende verificar la forma como en el proceso de aprendizaje desarrollado en el año 2025 donde se han desarrollado acciones diferenciales en las acciones tradicionales, donde se ha favorecido el desarrollo de las competencias dialógicas, creativa y crítica y donde se ha experimentado el desarrollo de gestiones emocionales. En los gráficos siguientes se verá el progreso de mejora en los

resultados académicos de los estudiantes, que justifican el beneficio de la propuesta de transformación que se pretende presentar en este estudio.

Figura 20

Gráfico del Desempeño de los Estudiantes en las Competencias de Lectura Crítica

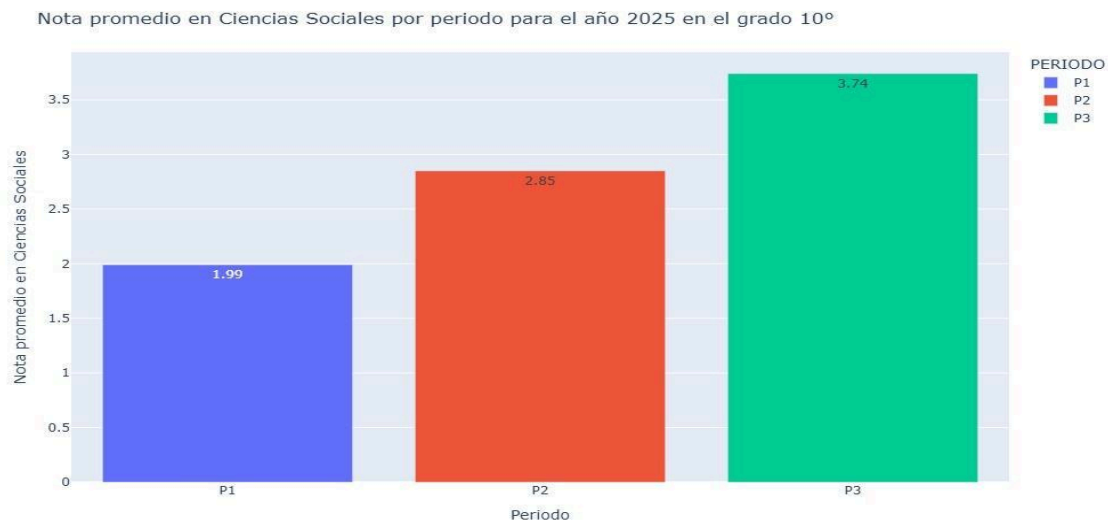


Nota. Cuadro estadístico generado por el programa Python para codificación de la información.

El avance es significativo y demuestra que se pueden alcanzar mejores resultados en la medida en que se utilizan acciones innovadoras en el aula de clase.

Figura 21

Gráfico del Desempeño de los Estudiantes en las Competencias de Ciencias Sociales



Nota. Cuadro estadístico generado por el programa Python para codificación de la información.

El progreso de los estudiantes es muy significativo y valioso para todo el proceso de gestión en el aula, los resultados son positivos y se alcanzan mediante la implementación de innovaciones didácticas en el aula.

3.5. Redacción de resultados y discusión.

El estudio doctoral alcanzó su propósito fundamental al crear una estrategia pedagógica innovadora que articula tres dimensiones formativas esenciales: el desarrollo de competencias filosóficas dialógica, crítica y creativa, la gestión emocional como condición de posibilidad para el aprendizaje, y el uso de modelos de vida auténticos seleccionados por los propios estudiantes como referentes inspiradores de pensamiento autónomo. Este enfoque se distingue de propuestas tradicionales porque posiciona al estudiante como protagonista activo del acto educativo, superando la lógica transmisionista que caracteriza gran parte de la enseñanza filosófica en el contexto colombiano.

El diseño implementado responde a las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional en el cuadernillo 14 (Gaitán, et al., 2010) y converge con los planteamientos de Góleman (Góleman, 1996), sobre inteligencia emocional, de Morin (Uribe, 2009) respecto al pensamiento complejo, y de Freire (Tobón, 2023) en relación con la pedagogía dialógica. La sinergia teórica construida otorgó pertinencia, coherencia y eficacia a la propuesta implementada, demostrando que la validez metodológica del diseño se evidencia en la triangulación entre fundamentos teóricos, necesidades del contexto educativo e intereses genuinos de los estudiantes.

En relación con el primer objetivo específico centrado en el diseño de la estrategia pedagógica, los resultados revelan que la integración sinérgica de recursos teórico-conceptuales con actividades experimentales y reflexión filosófica, emocional y cognitiva produjo una propuesta con alto grado de ajuste contextual. La plataforma teórica construida desde las teorías emocionales de Góleman (Góleman, 1996), el pensamiento complejo de Morin (Uribe, 2009) y los principios de la pedagogía dialógica de Freire (Tobón, 2023) proporcionó solidez epistemológica que trascendió la mera yuxtaposición de enfoques para conformar un marco integrado de acción pedagógica. Este diseño favoreció una nueva mirada para favorecer la resignificación de la enseñanza de la filosofía que debe hacer una transición entre la transmisión de postulados y corrientes para pasar a ser un proceso de orden racional para la construcción de nuevos conocimientos que favorezcan el análisis de la realidad a fin de poder establecer acciones de cambio que le asegure a los estudiantes sentimientos de libertad y de felicidad.

Este diseño favoreció una resignificación de la enseñanza filosófica que transita desde la transmisión enciclopédica de postulados y corrientes hacia un proceso racional de construcción de conocimiento orientado al análisis crítico de la realidad. Los resultados coinciden con los planteamientos de Figueroa (2021) respecto a que la filosofía debe proporcionar criterios de comprensión del origen humano y herramientas para la intervención transformadora de la realidad, superando así la visión reduccionista que limita esta disciplina a un saber academicista desvinculado de la experiencia cotidiana. La propuesta logró articular coherentemente elementos que en la práctica educativa tradicional suelen aparecer fragmentados: formación cognitiva, desarrollo axiológico,

competencia política y dimensión estética, aspectos que el cuadernillo 14 identifica como necesarios para la formación integral (Gaitán, et al., 2010). Esta integración representa un aporte significativo porque demuestra que la filosofía puede funcionar como eje articulador de múltiples dimensiones formativas cuando se fundamenta en una propuesta pedagógica coherente y contextualizada a las necesidades del entorno educativo específico.

Respecto al segundo objetivo relacionado con la implementación de la estrategia mediante prácticas pedagógicas activas, los hallazgos evidencian transformaciones significativas tanto en la dimensión participativa como en la calidad argumentativa de los estudiantes. Las metodologías implementadas debates grupales, diálogos al estilo socrático, revisión constante de aprendizajes vinculados al "filósofo de la vida" de cada estudiante, dramatizaciones y emulaciones de personajes filosóficos, y problematización pedagógica de situaciones del diario vivir produjeron efectos observables y mensurables en el aula. La participación creciente de los estudiantes en las actividades de clase representa un indicador concreto de mayor motivación e interés.

La solidez argumentativa alcanzada con respaldo científico, y especialmente la autogestión emocional observada para mantener disposición tranquila en el aula, constituyen evidencias de desarrollo de la competencia crítica en condiciones de estabilidad afectiva. Estos resultados confirman los planteamientos de Lipman sobre filosofía para niños y de Freire respecto al pensamiento dialógico, en tanto demuestran que el aprendizaje filosófico significativo emerge cuando el estudiante establece conexiones genuinas entre contenidos curriculares y su propia realidad existencial. La convergencia entre teoría y práctica pedagógica valida la pertinencia del enfoque adoptado en el estudio.

Adicionalmente, la implementación fortaleció aspectos relacionales y valóricos: interés por el trabajo colaborativo, valoración humana del otro mediante prácticas inclusivas, apoyo a la diversidad, fomento de la acción dialógica, y reconocimiento de la filosofía como vía para el encuentro humanizante, el autoconocimiento y la estabilidad emocional. Estos hallazgos dialogan con los aportes de Bisquerra Alzina sobre educación emocional y con la propuesta de Morin sobre formación integral,

demostrando que el desarrollo cognitivo y el bienestar emocional son dimensiones interdependientes del proceso educativo.

En cuanto al tercer objetivo enfocado en el establecimiento de mecanismos de seguimiento mediante instrumentos mixtos, los resultados confirman que la utilización articulada de técnicas cuantitativas y cualitativas otorgó objetividad y rigor a la valoración de la propuesta. La implementación de encuestas, rúbricas de desempeño, observaciones de clase y entrevistas permitió documentar avances significativos en el desarrollo de las competencias crítica, creativa y dialógica, así como mejoras en los procesos de gestión emocional. Esta estrategia metodológica garantizó la confiabilidad de los hallazgos obtenidos mediante múltiples fuentes de información.

Los datos cuantitativos demostraron incrementos mensurables en el desempeño académico vinculados con mayor interés por el pensamiento filosófico, mientras que los hallazgos cualitativos revelaron transformaciones en la percepción, el interés y las expectativas formativas de los estudiantes. Esta convergencia de evidencias responde a la necesidad metodológica de triangulación planteada por Hernández Sampieri et al. (2014) para garantizar confiabilidad en investigación educativa. La complementariedad entre ambos enfoques permitió obtener una comprensión integral de los efectos de la estrategia implementada.

La información obtenida identificó además oportunidades de mejora relevantes: desarrollo de competencias desde otras áreas curriculares, extensión de la propuesta a grados inferiores, y necesidad de formación continua en gestión emocional tanto para docentes como para estudiantes. Estos hallazgos sugieren que la estrategia genera efectos observables en el corto plazo, pero requiere sostenibilidad institucional y ampliación progresiva para consolidar transformaciones profundas en la cultura escolar, aspecto que coincide con los planteamientos sobre innovación educativa sistémica que trasciende intervenciones aisladas.

Con relación al cuarto objetivo orientado a definir lineamientos para la sostenibilidad y transferibilidad de la propuesta, los resultados evidencian que el diseño alcanzado posee características que favorecen su difusión y adaptación en diversos contextos educativos. La flexibilidad metodológica de la estrategia facilita que docentes puedan adoptarla con ajustes pertinentes a sus realidades particulares, manteniendo como constantes el

protagonismo estudiantil, la gestión emocional y el desarrollo de competencias filosóficas. Esta característica representa un factor determinante para la replicabilidad de la innovación en diferentes ambientes de aprendizaje.

La experiencia desarrollada demostró que "Filósofos de la Vida" es aplicable en enfoques humanistas de formación de manera interdisciplinar, favoreciendo simultáneamente la gestión emocional y el aprendizaje dialógico. La trascendencia de la propuesta se verifica en su potencial de articulación curricular con otros saberes específicos, especialmente en ciencias humanas, y en su viabilidad para implementación en ambientes educativos de nivel local, regional, nacional e internacional. Estos resultados dialogan con las tendencias globales en innovación educativa que promueven estrategias replicables y contextualizadas.

Dichas tendencias se alinean con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU (2015) en materia de educación de calidad, que enfatizan la necesidad de generar propuestas centradas en el desarrollo integral del estudiante y con capacidad de adaptación a diversos contextos culturales y socioeconómicos. La propuesta desarrollada responde a esta demanda internacional al demostrar que es posible implementar innovaciones educativas significativas incluso en contextos con recursos limitados, siempre que exista coherencia teórica, compromiso docente y protagonismo estudiantil. No obstante, se identificaron limitaciones que restringieron parcialmente el alcance del estudio: tiempo reducido de aplicación que limita la observación de efectos a largo plazo, número fluctuante de participantes debido a inasistencias estudiantiles, y condiciones institucionales insuficientes para formación docente continua en gestión emocional dado el escaso interés de un grupo mayoritario de educadores. Si bien estas limitaciones no comprometieron la validez interna del estudio, sí señalan desafíos para la consolidación de comunidades de práctica docente amplias y para el seguimiento longitudinal riguroso de los efectos formativos.

Estas restricciones abren líneas de investigación futuras orientadas a fortalecer la sostenibilidad mediante aplicación en otros campos disciplinares, particularmente áreas cuantitativas como matemáticas, física, química y ciencias naturales, donde se requiere validar si la gestión emocional y los modelos de vida pueden igualmente potenciar el aprendizaje significativo. Asimismo, se plantea la necesidad de seguimiento longitudinal

y sistémico de resultados que permita documentar efectos a mediano y largo plazo, así como la validación de la estrategia en contextos educativos diversos que busquen integrar filosofía, emoción y pensamiento como ejes articuladores de la formación humana.

Capítulo IV: Propuesta de Transformación.

La revisión integrada de los resultados de observación de clase, entrevistas a estudiantes, egresados y directivos, análisis documental de mallas curriculares y encuestas de gestión emocional revela que, si bien en la Institución Educativa Oreste Sindici de Itagüí existen fortalezas pedagógicas consolidadas como la organización democrática del aula, el protagonismo estudiantil en los diálogos filosóficos y el uso de ejemplos contextualizados en la realidad urbana local, persisten vacíos críticos en tres dimensiones: la sistematización de los dispositivos de gestión emocional que facilitan el aprendizaje, la evaluación formativa específica de las competencias crítica, creativa y dialógica, y la incorporación explícita de enfoques inclusivos y de diversidad en el currículo del área. Estos hallazgos, interpretados a la luz del marco teórico que articula la filosofía para la vida, las pedagogías activas centradas en el estudiante y el enfoque de la gestión emocional como condición necesaria para el aprendizaje significativo, fundamentan la necesidad de diseñar una estrategia didáctica innovadora que no solo preserve las prácticas efectivas identificadas, sino que las estructure, profundice y proyecte hacia una transformación educativa sostenible, rigurosa y pertinente al contexto institucional.

En consecuencia, la propuesta de transformación se concreta en la estrategia "Filósofos de la Vida", que traduce los hallazgos empíricos en acciones pedagógicas verificables y contextualizadas. Frente al vacío de sistematización emocional detectado, la estrategia incorpora encuestas periódicas de autopercepción emocional, cierres reflexivos al final de cada sesión y bitácoras individuales que permiten a los estudiantes identificar, comprender y regular sus estados afectivos en relación con los contenidos filosóficos abordados. Para responder a la necesidad de evaluar formativamente las competencias filosóficas, se diseñan rúbricas específicas, registros de participación en diálogos

socráticos, producción argumentativa en foros escolares y análisis de casos mediante trabajo colaborativo en subgrupos, asegurando así evidencias concretas del desarrollo de la criticidad, la creatividad y la capacidad dialógica. Asimismo, para atender la inclusión y diversidad, se integra la selección de modelos de vida significativos elegidos por los propios estudiantes, lo cual reconoce la pluralidad de referentes culturales, socioeconómicos y biográficos presentes en el aula, y garantiza que la reflexión filosófica parta de las experiencias vitales reales del estudiantado de Itagüí. Estas acciones, articuladas entre sí y alineadas con el Proyecto Educativo Institucional, se evalúan mediante indicadores cualitativos y cuantitativos de participación en clase, desempeño académico en pruebas de lectura crítica y argumentación, mejora en la convivencia escolar registrada por coordinación, reducción de la deserción y reportes de bienestar emocional por parte de los estudiantes. De este modo, la estrategia contribuye tanto al plano teórico, al sistematizar y profundizar la relación entre enseñanza de la filosofía, desarrollo de competencias y gestión emocional en contextos educativos urbanos, como al plano práctico, al ofrecer a la institución criterios, instrumentos y procedimientos transferibles para la mejora curricular, la formación docente y el acompañamiento socioemocional. En suma, "Filósofos de la Vida" se respalda en los hallazgos de la investigación que evidencian su viabilidad, legitimidad empírica y proyección transformadora, orientándose a generar aprendizajes filosóficos significativos que fortalezcan las capacidades de análisis crítico de la realidad y mejoren las condiciones de vida del estudiantado en el entorno local de Itagüí.

4.1. Fundamentación de la propuesta de transformación.

La propuesta de transformación "Filósofos de la Vida" se apoya en una lectura conjunta de la tradición en enseñanza de la filosofía, de los enfoques recientes en innovación pedagógica y educación emocional, y de los resultados empíricos obtenidos en la Institución Educativa Oreste Sindici. De esta manera, la fundamentación no surge solo de ideas generales, sino de la necesidad real de responder a tres problemas que el capítulo 3 dejó en evidencia de forma clara: la apatía de muchos estudiantes frente al área de filosofía, las dificultades emocionales frecuentes (en especial la presencia de

ansiedad y cambios fuertes en el estado de ánimo) y los bajos niveles de desempeño en las competencias creativa, crítica y dialógica que se observan en las pruebas e instrumentos aplicados. A partir de estos hallazgos, esta sección organiza la fundamentación en tres grupos: fundamentos asumidos del marco teórico–referencial, fundamentos recontextualizados en el contexto de la institución y aportes propios de esta investigación a la comprensión del objeto de estudio y a la forma de enseñarlo.

En cuanto a los fundamentos asumidos, la propuesta retoma la tradición clásica que entiende la filosofía como un ejercicio racional orientado a la búsqueda de la verdad, la formación del criterio y la construcción del carácter, donde el diálogo, la argumentación y la vida examinada ocupan un lugar central. Esta tradición se mantiene vigente en tanto defiende el pensamiento autónomo, la reflexión sobre el sentido de la existencia y la formación integral de la persona. A la vez, se asumen las orientaciones pedagógicas actuales para la filosofía en educación media, en especial las que en Colombia se recogen en el cuadernillo 14, que plantean el área como un espacio para el desarrollo de competencias argumentativas, críticas y ciudadanas, integrando dimensiones cognitivas, axiológicas, políticas y estéticas. También se asumen los aportes de la educación emocional y de la inteligencia emocional, que muestran que la identificación, comprensión y regulación de las emociones son condiciones necesarias para el aprendizaje significativo y para la construcción de proyectos de vida coherentes en contextos marcados por la ansiedad, la inestabilidad afectiva y la fragilidad de las redes de apoyo. Igualmente, se toman como base las propuestas de modelos de pensamiento que reconocen la importancia del pensamiento crítico, creativo, sistémico, dialógico y analógico en el desarrollo de las competencias filosóficas. Estos fundamentos asumidos dan un piso sólido, pero todavía no explican por sí solos cómo transformar la práctica concreta en la Institución Educativa Oreste Sindici.

En el contexto de la Institución Educativa Oreste Sindici, estas teorías se recontextualizan a la luz de la realidad urbana local, de las condiciones de salud mental del estudiantado, de las exigencias de las pruebas externas y de la misión institucional “Formamos con calidad para una sociedad más humana”. El capítulo 3 mostró que, aunque en las clases de filosofía ya existen prácticas valiosas como el uso de ejemplos cercanos a la realidad de los estudiantes, la organización democrática del aula y el

protagonismo estudiantil en algunos diálogos, persisten tres vacíos claros: la ausencia de dispositivos sistemáticos de gestión emocional, la falta de una evaluación formativa específica de las competencias creativa, crítica y dialógica, y una débil incorporación explícita de la inclusión y la diversidad en el currículo del área. Además, las entrevistas y encuestas revelaron apatía inicial hacia la asignatura cuando se percibe como un espacio de memorización de autores y corrientes, y evidenciaron que muchos estudiantes viven con altos niveles de preocupación, angustia y desánimo que afectan de forma directa su rendimiento académico y su disposición para aprender. Al mismo tiempo, los resultados en pruebas de lectura crítica y en componentes afines a la filosofía mostraron desempeños bajos o irregulares, lo que confirma que las competencias filosóficas no se están desarrollando de manera constante. Frente a este cuadro, las teorías asumidas no se repiten de forma abstracta, sino que se leen de nuevo desde esta realidad concreta: la filosofía escolar se entiende ya no solo como transmisión de contenidos, sino como un espacio donde se deben integrar de forma intencional el trabajo con las emociones, la construcción de sentido vital y el desarrollo de competencias de pensamiento ligadas a la vida cotidiana de los jóvenes de Itagüí.

Como aportes propios de esta investigación se propone una articulación específica entre modelos de pensamiento, gestión emocional y desarrollo de competencias filosóficas en el contexto de la Institución Educativa Oreste Sindici, que da forma a la estrategia “Filósofos de la Vida”. En primer lugar, se redefine el lugar del estudiante, que deja de verse como un receptor pasivo de teorías y se reconoce como “filósofo de su propia vida”, es decir, como sujeto que examina su experiencia, elabora juicios propios sobre su realidad y decide cómo quiere actuar en ella. Esta figura del “filósofo de la vida” no se queda en un plano simbólico, sino que se concreta en dispositivos pedagógicos claros: la selección autónoma de modelos de vida significativos, la elaboración y uso permanente de la bitácora de los “Filósofos de la Vida”, la participación en foros y espacios públicos de diálogo, y la integración de actividades que obligan a poner en juego el pensamiento crítico, creativo, sistémico y dialógico. En segundo lugar, la propuesta traduce los aportes de la educación emocional en una estructura de gestión emocional insertada en la clase de filosofía, que incluye encuestas periódicas de autopercepción emocional, momentos de cierre reflexivo en cada sesión, uso de recursos simbólicos como el “libro

de las emociones” o el “peluche de la ansiedad” y análisis de situaciones de la vida cotidiana desde la mirada filosófica y emocional. En tercer lugar, se plantea un modo concreto de trabajo con las competencias filosóficas, donde la creatividad, la criticidad y el diálogo se convierten en criterios operativos que orientan la planeación de las clases, la selección de actividades y la evaluación formativa, con rúbricas, registros de participación y análisis de productos escritos que recogen el avance del estudiantado. De esta manera, los hallazgos empíricos del capítulo 3 —apatía frente al área, dificultades emocionales y bajo desempeño en competencias— se convierten en el punto de partida directo para la construcción de estos dispositivos, y la fundamentación teórica deja claro el porqué de cada uno de ellos.

En síntesis, la fundamentación de la propuesta de transformación traza la ruta a seguir al transformar la forma en que se entiende la enseñanza de la filosofía en educación media. Se pasa de ver la filosofía como un contenido enciclopédico centrado en la memorización de autores y corrientes, a verla como un sistema integrado de prácticas cognitivas, emocionales y discursivas que se articulan a modelos de vida significativos y a proyectos de vida reales de los estudiantes. Esta nueva mirada justifica la arquitectura de la estrategia “Filósofos de la Vida”: las fases metodológicas que organizan el proceso a lo largo del año escolar, los dispositivos de gestión emocional que acompañan cada etapa, el foro de filosofía que abre un espacio público para el diálogo, y el conjunto de indicadores e instrumentos que permiten valorar el avance en competencias y en bienestar emocional. Así, la fundamentación no solo explica de dónde nace la propuesta, sino también por qué cada componente es necesario y cómo, en conjunto, responde al problema científico identificado y a las necesidades concretas de la comunidad educativa.

4.2. Estructura de la propuesta de transformación.

La estructura de la propuesta de transformación educativa “Filósofos de la Vida” organiza, de manera integrada, los distintos componentes que hacen posible pasar de los fundamentos teóricos y de los hallazgos del diagnóstico a una acción pedagógica concreta en el aula de filosofía. En este apartado se presentan, en primer lugar, la

justificación específica de la transformación y la fundamentación teórica que la sostiene; luego, se formulan los objetivos propios de la propuesta y se define la población beneficiaria directa.

A continuación, se describe la metodología distribuida en cinco fases, los recursos necesarios para su ejecución, la estrategia de sostenibilidad y la estructura operativa de la gestión emocional que acompaña todo el proceso. De este modo, la propuesta se configura como un sistema que articula un aparato teórico–conceptual centrado en la filosofía para la vida, la gestión emocional y los modelos de pensamiento, con un cuerpo operacional e instrumental compuesto por objetivos, fases, recursos, dispositivos de aula e indicadores, lo que garantiza que cada elemento responda a los problemas detectados y contribuya al logro de los resultados propositivos planteados en este capítulo. Dando paso a la identificación de la propuesta:

“FILÓSOFOS DE LA VIDA”

Institución Educativa Oreste Sindici – Itagüí, Antioquia

Área: Filosofía / Formación Integral

Líder: Maestro Mario Javier Tobón Román

Duración: Año académico 2025 para la investigación e implementación de la propuesta.

Población beneficiada: Estudiantes de educación media.

4.2.1. Justificación de la transformación

La justificación de la propuesta “Filósofos de la Vida” se apoya de forma directa en la realidad concreta de la Institución Educativa Oreste Sindici y en los hallazgos del capítulo 3. Durante la revisión de las clases, de las entrevistas y de los resultados de las pruebas, se pudo ver que muchos estudiantes sienten apatía hacia el área de filosofía, en especial cuando la perciben como una asignatura centrada en la repetición de datos sobre autores y corrientes sin relación clara con su vida diaria. También se encontró que una parte importante del estudiantado vive situaciones de inestabilidad emocional, con presencia frecuente de ansiedad, tristeza, cansancio y preocupación, lo que afecta de manera directa su atención, su motivación y su rendimiento académico. A esto se suma que los resultados en pruebas de lectura crítica y en componentes cercanos a la filosofía

muestran niveles de desempeño bajos o irregulares, lo que indica que las competencias creativa, crítica y dialógica no se están fortaleciendo de manera constante.

En este contexto, la institución sostiene como misión “Formamos con calidad para una sociedad más humana”, lo que exige que el área de filosofía no se limite a transmitir teorías, sino que ayude a los estudiantes a pensar su vida, a cuidar sus emociones y a construir proyectos personales y colectivos con sentido. Sin embargo, el diagnóstico reveló una tensión clara entre este ideal humanista y las exigencias externas de resultados en pruebas estandarizadas, lo que ha llevado en muchos casos a prácticas de aula más centradas en la preparación para exámenes que en la formación integral. Además, se observó que, aunque en las clases de filosofía ya hay elementos valiosos como el uso de ejemplos cercanos a la realidad de los jóvenes y la participación en algunos diálogos, no existe aún una estructura estable para trabajar la gestión emocional de forma sistemática ni para evaluar de manera clara y continua el desarrollo de las competencias filosóficas.

Frente a esta situación, la propuesta “Filósofos de la Vida” se justifica como una respuesta integrada a tres problemas concretos. En primer lugar, busca superar la apatía y la baja relevancia percibida del área al hacer que la filosofía se aplique de forma directa a la vida de los estudiantes, de modo que ellos vean que lo que aprenden les ayuda a comprender y transformar su realidad cotidiana. En segundo lugar, plantea la necesidad de una gestión emocional sistemática en el aula, reconociendo que no puede haber aprendizaje profundo cuando el estudiante se encuentra en estados de fuerte malestar emocional y que es urgente ofrecer recursos y espacios para nombrar, comprender y regular lo que siente. En tercer lugar, propone el uso de modelos de vida significativos elegidos por los propios estudiantes como punto de partida para el trabajo con los modelos de pensamiento y con las competencias filosóficas, de modo que los contenidos no aparezcan como algo lejano, sino como herramientas para pensar la experiencia real de cada joven. De esta manera, el eje de aplicabilidad de la filosofía responde a la apatía y a la sensación de lejanía del área; el eje de gestión emocional responde a las dificultades emocionales detectadas; y el eje de modelos de vida significativos responde a la desconexión entre los contenidos de clase y los proyectos de vida de los estudiantes, dando sentido y urgencia a la transformación propuesta.

4.2.2. Fundamentación teórica de la transformación educativa.

La fundamentación teórica de la transformación educativa “Filósofos de la Vida” reúne, por un lado, los fundamentos asumidos del marco referencial trabajado en el capítulo 2, y por otro, las nuevas relaciones conceptuales que surgen del análisis de los resultados empíricos obtenidos en la Institución Educativa Oreste Sindici. En este sentido, se retoman los aportes de autoras y autores como Nussbaum, Lipman, Goleman, Bisquerra, Piaget, Morin y Freire, entre otros, que han reflexionado sobre la filosofía para la vida, la educación emocional, el pensamiento complejo y la pedagogía crítica, y se articulan con los hallazgos del diagnóstico que muestran apatía hacia el área, dificultades emocionales y bajo desarrollo de competencias filosóficas. El resultado es una matriz conceptual donde la filosofía escolar se entiende como un sistema integrado de prácticas cognitivas, emocionales y discursivas que solo cobra pleno sentido cuando se vincula de manera directa con la vida y con las condiciones reales del estudiantado.

4.2.2.1. Filosofía para la vida.

Tener una propuesta didáctica que se enmarque en la filosofía para la vida no puede dejar de lado el trabajo con pensadores como Nussbaum, quien propone que la justicia, concepto central de la reflexión filosófica, no puede ser vista como un elemento desvinculado de la realidad de los hombres, sino que debe necesariamente vincularse a la realidad concreta por medio del cultivo deliberado de las emociones. Para Nussbaum, estas emociones no son perturbaciones que interfieren con el pensamiento racional, sino que constituyen los elementos fundamentales que le permiten al estudiante contemplar la realidad con profundidad y construirse una perspectiva comprensiva de las condiciones del mundo en que vive (Pinedo Yáñez, 2022). De este modo, el fundamento mismo de la filosofía para la vida radica en reconocer que la reflexión racional y la experiencia emocional no son opuestas, sino dimensiones integradas de una comprensión auténtica. Lipman, por su parte, profundiza esta comprensión al proponer que la filosofía funciona como el hogar donde se genera la racionalidad del ser humano, no una racionalidad abstracta separada de la experiencia, sino una razón práctica cultivada a través del

diálogo y la reflexión constante. Para Lipman, la filosofía es la oportunidad privilegiada para el ejercicio de la imaginación creativa, y por ello sostiene que la escuela no debe limitarse a presentar la filosofía como un contenido fijo, sino que debe inspirarla como práctica viva de pensamiento (Harada, 2012). Esta diferencia entre presentar e inspirar es clave, porque marca la distancia entre una enseñanza que solo transmite información sobre la filosofía y una enseñanza que cultiva en los estudiantes la disposición a filosofar como forma de estar en el mundo.

En el contexto de la Institución Educativa Oreste Sindici, estas ideas se concretan en la forma en que se han venido organizando algunas clases de filosofía como espacios de diálogo donde los estudiantes pueden intervenir, preguntar y compartir sus puntos de vista sobre temas que tocan su vida diaria. Sin embargo, el diagnóstico del capítulo 3 mostró que, a pesar de estas prácticas, todavía hay vacíos importantes: por un lado, muchos estudiantes siguen viendo la filosofía como algo lejano a sus problemas reales; por otro, el trabajo con la inclusión y con la diversidad de experiencias no siempre es explícito, y la evaluación de las competencias se centra más en el producto final que en el proceso de diálogo y reflexión.

La estrategia “Filósofos de la Vida” reconfigura esta tradición al proponer que cada estudiante sea reconocido como “filósofo de su propia vida” y que la clase se estructure como una comunidad de indagación en la que los modelos de vida seleccionados, las preguntas que surgen del contexto y las emociones que se hacen visibles en el aula se convierten en el punto de partida del trabajo filosófico. Así, la filosofía para la vida no se queda en un ideal general, sino que toma forma en decisiones concretas de aula que responden a la realidad observada en la institución.

4.2.2.2. Gestión emocional

Dos de los grandes pensadores que se han ocupado de establecer reflexiones rigurosas sobre educación emocional son Goleman y Bisquerra. Goleman propone que alcanzar un nivel auténtico de inteligencia emocional permite que los estudiantes tomen conciencia de sus emociones, es decir, que descubran que estas existen y pasen de la mera experiencia vivida a la identificación consciente de lo que sienten. Más aún, sostiene que

el aprendizaje emocional no puede detenerse en la autoconciencia, sino que debe extenderse para que los estudiantes reconozcan también las emociones de los demás. Solo cuando se alcanza este nivel de empatía emocional —reconocer y comprender el sentir ajeno— es posible establecer acciones de trabajo colaborativo que se apoyen en el valor de la vida en sociedad (Goleman, 1996).

Complementando esta mirada, Rafael Bisquerra propone una estructura más precisa: la inteligencia emocional debe trabajarse de forma sistemática en cuatro niveles que se apoyan entre sí. El primero es la percepción emocional, donde los estudiantes sienten e identifican la emoción en sí misma. El segundo es la facilitación cognitiva, donde se identifica la forma en que la emoción genera conocimiento y abre nuevas comprensiones. El tercero es la comprensión emocional, que implica identificar no solo qué se siente, sino también qué origina esa emoción y por qué aparece en determinados contextos. El cuarto nivel es la regulación o gestión de las emociones, donde la persona aprende a autorregularse y a transformar sus estados emocionales hacia disposiciones más constructivas (Bisquerra, como se citó en Oliveros, 2018). Esta estructura de Bisquerra hace operativos los planteamientos más generales de Goleman y ofrece pasos claros para el trabajo en el aula.

Los resultados de las encuestas emocionales y de las entrevistas realizadas en la Institución Educativa Oreste Sindici confirmaron la necesidad de contar con una estructura así. Muchos estudiantes manifestaron sentir ansiedad, cansancio, preocupación constante y dificultad para concentrarse en clase, y varios docentes señalaron que estas condiciones influyen de forma directa en los aprendizajes, sobre todo en áreas que exigen reflexión y diálogo, como filosofía. Ante esta realidad, la propuesta “Filósofos de la Vida” asume la arquitectura de Bisquerra como guía para diseñar dispositivos concretos que se insertan en la clase. La percepción emocional se trabaja mediante momentos de “chequeo emocional” al inicio o al final de las sesiones y a través del uso del “libro de las emociones”, donde los estudiantes escriben o grafican lo que sienten.

La facilitación cognitiva se promueve cuando las emociones expresadas se toman como punto de partida para analizar situaciones reales y textos filosóficos, buscando entender qué enseñan esas emociones sobre la propia vida y sobre la realidad social. La

comprensión emocional se fortalece al relacionar lo que se siente con las causas y contextos concretos que lo originan, por medio de dilemas, casos y preguntas guiadas. Finalmente, la regulación se trabaja con ejercicios de reflexión, acuerdos de convivencia, uso de recursos simbólicos como el “peluche de la ansiedad” que circula en momentos de tensión, y estrategias que ayudan a los estudiantes a buscar formas más sanas de responder a lo que viven. De este modo, la gestión emocional deja de ser un añadido y se convierte en parte central del trabajo filosófico, tal como lo piden los resultados empíricos.

4.2.2.3. Modelos de pensamiento.

Para comenzar, es necesario recordar que el pensamiento es un reflejo de la realidad que se construye a partir de lo que los sentidos perciben y de las formas en que las personas organizan esa experiencia. Este proceso tiene siempre dos dimensiones que no se pueden separar: una dimensión social, que recuerda que, aunque cada persona percibe la realidad de forma individual, el conocimiento se construye y valida en relación con otros, mediante el diálogo y la interacción; y una dimensión histórica, porque el pensamiento no surge de la nada, sino que se transmite, se reinterpreta y se enriquece a través del tiempo (Jara, 2012). Comprender estas dos dimensiones ayuda a ver que el pensamiento no se reduce a operaciones internas, sino que tiene un fuerte vínculo con la comunidad y con la historia.

Desde esta base, la innovación pedagógica “Filósofos de la Vida” retoma el constructivismo de Piaget, quien afirma que los estudiantes desarrollan sus capacidades de comprensión de la realidad a partir del uso activo de su mente y de la interacción constante con el entorno. Para Piaget, lo central es que los estudiantes sean quienes construyan por sí mismos sus percepciones e impresiones de la realidad, y que dejen de ser receptores pasivos de información (Jara, 2012). Esto implica reconocer que no todos aprenden de la misma manera ni al mismo ritmo, y que utilizan distintas formas de pensar para relacionarse con el mundo. Por ello, un desarrollo pleno de las capacidades cognitivas requiere que la escuela se proponga cultivar de manera intencional esta diversidad de formas de pensamiento.

En la propuesta “Filósofos de la Vida” este principio se concreta en el trabajo simultáneo con distintos modelos de pensamiento que se han definido en el marco teórico: pensamiento crítico, creativo, sistémico, dialógico, analógico, deliberativo, práctico y metacognitivo. Cada uno de estos modelos aporta una mirada distinta: el pensamiento crítico ayuda a analizar y valorar; el creativo impulsa a generar nuevas ideas; el sistémico busca ver las relaciones entre las partes de un problema; el dialógico pone el acento en la construcción colectiva de sentido; el analógico facilita la comprensión de conceptos complejos mediante comparaciones; el deliberativo y el práctico se centran en la toma de decisiones y en la acción; y el metacognitivo invita a pensar sobre el propio modo de pensar. El diagnóstico del capítulo 3 evidenció que, aunque en las clases de filosofía ya se dan algunas de estas formas de pensamiento, su uso no es siempre consciente ni está organizado en una secuencia clara que favorezca el desarrollo progresivo de las competencias.

El aporte propio de esta investigación consiste en integrar estos modelos de pensamiento dentro de un solo dispositivo didáctico anclado en los modelos de vida que cada estudiante elige. A lo largo del año, las actividades de lectura, análisis de casos, debates, producción escrita y reflexión en la bitácora se diseñan para que los estudiantes tengan que usar y combinar estas distintas formas de pensar mientras examinan la vida y obra de su “filósofo de la vida” y, al mismo tiempo, su propia experiencia.

De esta manera, el trabajo con los modelos de pensamiento deja de ser un ejercicio abstracto y se convierte en una práctica concreta, ligada a personas reales que los estudiantes admiran o cuestionan, y a problemas reales que se viven en la institución y en el entorno. Esta organización responde de forma directa a las necesidades detectadas en el diagnóstico, pues busca mejorar el desempeño en las competencias creativa, crítica y dialógica no solo en las pruebas, sino en la forma en que los estudiantes se relacionan con el conocimiento y con su realidad.

En síntesis, la fundamentación teórica de la transformación configura un resultado teórico central de este estudio: una matriz conceptual donde la filosofía escolar se entiende como un sistema integrado de prácticas cognitivas, emocionales y discursivas, articuladas a modelos de vida significativos y orientadas al desarrollo de las competencias creativa, crítica y dialógica en contextos urbanos como el de la Institución

Educativa Oreste Sindici. Esta matriz no solo organiza los fundamentos asumidos del marco referencial, sino que los reinterpreta a la luz de los hallazgos empíricos, y sirve como base para el diseño de la estructura operativa de la propuesta, que se desarrolla en los apartados siguientes del capítulo.

4.2.3. Objetivos de la Transformación educativa.

Los objetivos de la transformación educativa “Filósofos de la Vida” se formulan de manera específica para la propuesta y se centran en la acción pedagógica que se desarrollará en el aula de filosofía. A diferencia de los objetivos generales de la tesis, que se refieren al proceso de investigación, estos objetivos se orientan al diseño, puesta en marcha y seguimiento del dispositivo didáctico en la Institución Educativa Oreste Sindici, y se relacionan de forma directa con las fases metodológicas, con los recursos y con los indicadores de evaluación presentados en este capítulo.

4.2.3.1. Objetivo general.

Diseñar una estrategia pedagógica denominada “Filósofos de la Vida” en el área de filosofía de la Institución Educativa Oreste Sindici que articule la gestión emocional, los modelos de pensamiento y el desarrollo de las competencias creativa, crítica y dialógica, en coherencia con el proyecto educativo institucional y con las necesidades identificadas en el diagnóstico.

4.2.3.2. Objetivos específicos.

1. Fortalecer la gestión emocional de los estudiantes de educación media mediante actividades sistemáticas de reconocimiento, comprensión y regulación de las emociones, integradas al desarrollo de las clases de filosofía y apoyadas en los dispositivos previstos en la propuesta.
2. Potenciar el protagonismo estudiantil en el proceso de aprendizaje de la filosofía mediante metodologías activas que se despliegan en las fases de la estrategia

“Filósofos de la Vida”, de modo que la clase se convierta en un espacio de participación, diálogo y construcción de sentido.

3. Integrar los modelos de pensamiento y los modelos de vida significativos seleccionados por los estudiantes en el diseño y desarrollo de las actividades de aula, de manera que los contenidos filosóficos se vinculen con experiencias reales y favorezcan la reflexión sobre la propia existencia.
4. Consolidar el desarrollo y la evaluación de las competencias creativa, crítica y dialógica en los estudiantes, mediante criterios e instrumentos claros que permitan seguir su avance a lo largo de las fases de la propuesta y recoger evidencias tanto cuantitativas como cualitativas.

4.2.4. Población y muestra.

En este apartado se describe la población beneficiaria directa de la propuesta de transformación educativa “Filósofos de la Vida”, diferenciándola de la muestra de investigación que ya fue presentada en el capítulo 3. La estrategia está pensada, en primer lugar, para los estudiantes de educación media de la Institución Educativa Oreste Sindici, en especial para los grupos de grado décimo y undécimo que cursan el área de filosofía durante el año lectivo en que se implementa la propuesta. Esta población constituye el núcleo principal de trabajo, pues es en estos cursos donde se espera un impacto claro en el desarrollo de las competencias filosóficas y en la gestión emocional vinculada al proceso de aprendizaje.

Aunque la aplicación inicial se centra en los grados décimo y undécimo, el diseño de la propuesta se concibe con un carácter flexible y transferible. Esto significa que, una vez probada y ajustada en estos niveles, la estrategia puede adaptarse a otros grados de la institución, a otras áreas del currículo que busquen integrar trabajo filosófico y emocional, e incluso a otros contextos educativos que compartan retos similares en cuanto a apatía hacia el área, resultados académicos y necesidades de acompañamiento socioemocional.

Esta posibilidad de réplica se relaciona con la idea de sostenibilidad y expansión planteada en el apartado 4.2.7, donde se señala que los principios de “Filósofos de la

Vida” —filosofía aplicada a la vida, gestión sistemática de las emociones y desarrollo de competencias de pensamiento— pueden conservarse, mientras se ajustan las formas concretas de implementación según las características de cada comunidad educativa.

4.2.5. Metodología de la Transformación educativa.

La metodología de la transformación educativa “Filósofos de la Vida” se estructura en cinco fases que se desarrollan a lo largo del año escolar y que se articulan de forma directa con los objetivos específicos de la propuesta y con las necesidades detectadas en el diagnóstico. Cada fase responde a un propósito pedagógico claro y deja evidencias concretas que se recogen mediante los indicadores de evaluación presentados en el apartado 4.3, como las bitácoras de los estudiantes, las encuestas emocionales, los registros de participación y los productos de aprendizaje. De este modo, el desarrollo de las fases no solo organiza el trabajo en el aula, sino que permite valorar de manera continua el avance en la gestión emocional y en las competencias creativa, crítica y dialógica.

4.2.5.1. Primera fase la conducta de entrada.

Esta primera fase tiene como finalidad conocer con detalle la situación inicial del grupo y crear las condiciones básicas para la implementación de la propuesta. En ella se informa a directivos, estudiantes y familias sobre el sentido de la estrategia “Filósofos de la Vida”, se explican las etapas, los recursos y los compromisos de cada actor, y se realiza un diagnóstico pedagógico y emocional que servirá como punto de partida para todo el trabajo posterior. Además, se acuerdan de manera participativa los criterios de evaluación del área, los momentos de valoración y las formas de participación que se usarán durante el año.

Para lograr este propósito se utilizan dos formatos centrales. El primero es el diagnóstico grupal, que permite recoger información sobre aprendizajes previos, aspectos destacados de los estudiantes, competencias que requieren mayor trabajo, oportunidades de mejora para la innovación educativa y principales emociones presentes al inicio del curso. Este

instrumento se presenta en la Tabla 22, donde se organiza la información de forma clara para que el maestro pueda revisar y analizar los datos con facilidad. Como se observa en la Tabla 22, el diagnóstico no solo recoge datos académicos, sino también información sobre las emociones que los estudiantes expresan frente al inicio de la clase de filosofía, lo cual orienta el diseño de las actividades de gestión emocional.

El segundo formato es la concertación de la evaluación, que se utiliza para acordar con estudiantes y familias los criterios y evidencias que se tendrán en cuenta durante el proceso de valoración. En este formato se incluyen, entre otros aspectos, la competencia dialógica, la competencia crítica, la competencia creativa, la participación en debates, el uso de la bitácora de los “Filósofos de la Vida” y el respeto por el trabajo de los otros. Este instrumento se presenta en la Tabla 23, donde se muestra la estructura básica que luego cada maestro ajustará con su grupo. Como se aprecia en la Tabla 23, la concertación de la evaluación permite que los criterios sean conocidos, comprendidos y aceptados por todos, lo que refuerza el protagonismo estudiantil y la transparencia del proceso.

Al cierre de esta fase, se cuenta con un panorama claro de la apatía o motivación inicial hacia el área, de las necesidades de gestión emocional y de los niveles de desarrollo de las competencias filosóficas. De esta manera, la fase de conducta de entrada responde al objetivo específico 1, porque prepara el trabajo sistemático de gestión emocional, y se apoya en los hallazgos del diagnóstico que muestran la importancia de atender las emociones y las competencias desde el comienzo del año. Además, los datos recogidos aquí alimentan los indicadores de 4.3, pues permiten comparar la situación inicial con los cambios observados al final del proceso.

Tabla 22
Diagnóstico grupal

Diagnóstico
Maestro
Grado
Curso
Área
de estudiantes
Aprendizajes previos
Aspectos destacados de los estudiantes

Competencias que
deben ser trabajadas

Oportunidades de
mejora para el
desarrollo de la
innovación educativa

Principales emociones
desarrolladas por los
estudiantes al inicio del
curso.

Nota. Cuadro diagnóstico del proyecto Filósofos de la Vida.

Tabla 23

Concertación de la evaluación

Criterio	Competencia dialógica	Competencia crítica	Competencia creativa
Participación en debates grupales			
Bitácora de los filósofos de la Vida			
Exposiciones de temas de clase			
Argumentación en participación en clase			
Respeto al trabajo del otro			
Actividades de seguimiento (talleres, informes, lecturas, entre otros)			
Firma de estudiante			
Firma de Padre de familia			
Firma del maestro			

Nota. Cuadro propuesto por el investigador para la concertación de la evaluación.

Es de suma importancia recalcar que, aunque la propuesta de innovación se evidencia en la estructura de estos cuadros, cada maestro deberá diligenciarlos juntamente con sus estudiantes y padres de familia, estableciendo explícitamente los porcentajes de valoración para cada criterio, las fechas específicas de evaluación, los criterios cualitativos de desempeño, y los tiempos realistas para cada evaluación. En este documento se expone únicamente la matriz general o el esqueleto; la "carne" de esa estructura debe ser completada de forma contextualizada por cada maestro en diálogo con su comunidad educativa. Esta diferencia entre la matriz genérica y su operacionalización contextual garantiza que la propuesta sea, simultáneamente,

coherente a nivel conceptual y flexible a nivel operativo, lo que es esencial para que sea viable en contextos diversos sin perder sus principios fundamentales.

4.2.5.2. Segunda fase la selección del filósofo de la Vida.

En la segunda fase, la propuesta asume de forma explícita uno de sus rasgos más distintivos: la selección, por parte de cada estudiante, de una persona real que se convertirá en su “filósofo de la vida”. Esta persona puede ser un personaje histórico, un líder social, un familiar, un maestro, un deportista u otra figura significativa que haya dejado huella en su forma de pensar y de vivir. Lo único que no es posible en esta elección es que el modelo sea un personaje animado, un animal o una figura ficticia sin referencia a una vida humana real, porque se busca que la reflexión filosófica se ancle en experiencias concretas de existencia.

El proceso de selección se realiza en varias etapas. Primero, cada estudiante identifica de forma libre varias personas que considera importantes en su vida. Luego, con la guía del maestro, reflexiona sobre los motivos de esa elección y revisa si esos motivos tienen valor filosófico, es decir, si están ligados a principios, decisiones, formas de ver el mundo o proyectos de vida que puedan analizarse y discutirse en clase. Después de este análisis, cada estudiante escoge un solo “filósofo de la vida”, con el compromiso de estudiarlo, describirlo y reflexionar sobre sus decisiones a lo largo del año escolar. Este proceso se organiza y registra en la Tabla 24. Selección del Filósofo de la Vida, donde se consignan el nombre del modelo elegido, las razones de la elección y los primeros rasgos de pensamiento y de vida que el estudiante desea estudiar. Como se observa en la Tabla 24, este registro permite ordenar la información inicial y facilita el seguimiento del trabajo posterior con cada modelo.

Esta fase responde de forma directa a los objetivos específicos 2 y 3. Por un lado, potencia el protagonismo estudiantil, porque otorga al estudiante la responsabilidad de elegir y justificar su modelo de vida, lo que fortalece su voz y su capacidad de decisión en el aula. Por otro lado, integra desde el inicio los modelos de pensamiento y los modelos de vida significativos, al vincular las biografías seleccionadas con las competencias creativa, crítica y dialógica que se desean desarrollar. Además, esta fase

ataca de raíz la desconexión entre filosofía y vida que se evidenció en el diagnóstico, ya que convierte a la clase en un espacio donde la reflexión parte de personas y situaciones que los estudiantes reconocen como cercanas y valiosas. Los datos de esta fase se relacionan con los indicadores de participación y sentido de pertenencia descritos en 4.3, pues permiten observar cambios en la motivación y en la implicación de los estudiantes con el área.

Tabla 24

Selección del filósofo de la Vida

Criterio	Primera opción	Segunda opción	Tercera opción
Datos históricos del filósofo			
Profesión y ocupación			
Actitudes personales del filósofo			
Acciones destacadas del filósofo			
Similitudes con el filósofo			
Diferencias con el filósofo			
Aportes del grupo			

Nota. Cuadro para que el estudiante pueda escoger su filósofo de la vida diseñado por el investigador.

Una vez el estudiante ha determinado definitivamente a quién va a convertirse en su filósofo de la Vida, la fase avanza hacia un momento pedagógicamente crucial: la socialización. Es muy importante destacar que cuando los estudiantes comparten públicamente sus selecciones ante sus compañeros y el maestro, ya están desarrollando activamente las competencias que constituyen el objeto mismo del aprendizaje filosófico.

Esta socialización no es una actividad auxiliar o decorativa; es el espacio donde la competencia dialógica se ejercita en su forma más genuina el estudiante debe argumentar y justificar su elección ante la comunidad educativa donde la competencia creativa se manifiesta en la originalidad de la justificación cada estudiante argumenta desde su propia perspectiva y experiencia y donde la competencia crítica emerge cuando otros estudiantes cuestionan, complementan o problematizan la selección presentada.

Para que esta socialización sea pedagógicamente fecunda, es muy conveniente que el estudiante haya preparado y decorado su bitácora de trabajos un documento personal que estará impregnada de toda su creatividad personal. Esta bitácora es un espacio radicalmente personal de cada estudiante, diseñado para permitir la máxima autonomía en los discursos que produce, facilitando así el desarrollo de la competencia creativa. A su vez, cuando el estudiante argumenta públicamente por qué seleccionó ese modelo y cómo lo fundamenta filosóficamente, se evidencia directamente la competencia crítica en la medida en que fundamenta su posición y su disposición con criterios reflexivos, no meramente emotivos o arbitrarios. De esta manera, la fase de selección e inmediatamente la de socialización funcionan como espacio vivo donde emergen de forma integrada todas las competencias que la propuesta busca desarrollar.

4.2.5.3. Tercera fase el desarrollo curricular.

La tercera fase constituye el corazón de la propuesta en términos de trabajo con los contenidos del área de filosofía y con el desarrollo de las competencias creativa, crítica y dialógica. En esta etapa se diseñan y se llevan a cabo las secuencias de clase que articulan los temas del plan de estudios con los modelos de vida seleccionados, con los modelos de pensamiento y con las actividades de gestión emocional. Las clases se organizan en momentos de introducción, exploración, diálogo, producción y cierre reflexivo, de manera que en cada sesión se generen oportunidades para pensar, sentir, argumentar y crear.

Durante esta fase, los estudiantes trabajan con textos filosóficos, casos, dilemas, videos y situaciones de la realidad que se conectan con la vida y obra de sus “filósofos de la vida” y con su propia experiencia. El maestro orienta debates, foros internos, trabajos en subgrupos y actividades de escritura donde los estudiantes ponen en juego las distintas formas de pensamiento revisadas en el marco teórico: pensamiento crítico, creativo, sistémico, dialógico, analógico, deliberativo, práctico y metacognitivo. Al mismo tiempo, se mantiene el trabajo con la bitácora de los “Filósofos de la Vida”, donde cada estudiante registra sus reflexiones, sus emociones y sus aprendizajes a lo largo del proceso.

Esta fase responde de manera directa al objetivo específico 4, ya que aquí se consolidan el desarrollo y la evaluación de las competencias filosóficas mediante actividades y productos que pueden ser observados y valorados. También se relaciona con los objetivos 2 y 3, porque continúa el uso de metodologías activas y profundiza en el vínculo entre modelos de vida y modelos de pensamiento. En cuanto a los indicadores de 4.3, esta fase aporta evidencias clave: trabajos escritos, registros de participación en diálogos, resultados en actividades de lectura crítica y análisis de casos, así como entradas en la bitácora que muestran cambios en la forma de pensar y de gestionar las emociones. Además, esta fase da respuesta a los bajos desempeños detectados en las pruebas, al proponer una forma de trabajo sostenida, centrada en la comprensión profunda y no solo en la preparación inmediata para exámenes.

4.2.5.4. Cuarta fase la preparación y ejecución del foro de filosofía.

La cuarta fase se orienta a visibilizar los aprendizajes logrados durante el año y a ofrecer un espacio público de expresión donde los estudiantes puedan compartir sus reflexiones con la comunidad educativa. Para ello, se organiza un foro de filosofía “Filósofos de la Vida” en el que los grupos presentan los resultados de su trabajo con los modelos de vida seleccionados, muestran producciones escritas, exposiciones orales, puestas en escena u otros productos creativos, y dialogan con docentes, directivos, familias y otros estudiantes sobre los temas tratados.

Este foro tiene varias funciones. En primer lugar, permite que los estudiantes experimenten el ejercicio de la competencia dialógica en un espacio más amplio que el aula, al sostener conversaciones argumentadas frente a un público diverso. En segundo lugar, refuerza la motivación y el sentido de logro, ya que los productos del trabajo dejan de quedar solo en el cuaderno o en el salón y pasan a ser reconocidos por la comunidad. En tercer lugar, contribuye a la formación ciudadana, al promover la escucha, el respeto por la diferencia y la construcción colectiva de sentido alrededor de temas que afectan la vida de los jóvenes y de la institución.

Esta fase se relaciona sobre todo con los objetivos específicos 2 y 4. Refuerza el protagonismo estudiantil al situar a los estudiantes como expositores y moderadores de

sus propias ideas, y consolida la evaluación de las competencias al ofrecer un espacio donde se pueden observar con claridad la creatividad, la criticidad y la capacidad para dialogar. En los términos de los indicadores de 4.3, el foro aporta datos sobre la participación estudiantil, la calidad de los argumentos, el uso de recursos creativos y el impacto en el clima de aula y en la percepción de la filosofía en la institución.

4.2.5.5. Quinta fase el seguimiento y las propuestas de mejoramiento.

La quinta fase cierra el ciclo anual de la propuesta y se centra en el seguimiento y el mejoramiento continuo. En este momento se revisan de forma sistemática las evidencias recogidas en las fases anteriores: resultados de las encuestas emocionales, entradas en las bitácoras, trabajos escritos, registros de participación, valoraciones del foro y opiniones de estudiantes, docentes y familias. Con base en esta revisión, el maestro y los estudiantes realizan una autoevaluación y una coevaluación del proceso, identifican logros, dificultades y aspectos por mejorar, y formulan recomendaciones para el siguiente ciclo de implementación.

Esta fase incluye espacios de diálogo donde los estudiantes expresan cómo se han sentido con la propuesta, qué cambios perciben en su manera de ver la filosofía, en la gestión de sus emociones y en sus competencias de pensamiento. También se analizan los indicadores de 4.3 para valorar hasta qué punto se cumplieron los objetivos de fortalecer la gestión emocional, potenciar el protagonismo estudiantil, integrar modelos de vida y de pensamiento, y consolidar las competencias creativa, crítica y dialógica. De esta forma, la quinta fase responde a todos los objetivos específicos, pero en especial al cuarto, al asegurar que el desarrollo de competencias y el trabajo emocional no se queden en una experiencia aislada, sino que se traduzcan en aprendizajes para la institución y en ajustes para futuras cohortes. Además, esta fase cierra el ciclo de evaluación al vincular de manera clara las fases metodológicas con los indicadores, confirmando la coherencia entre el diseño de la propuesta, su implementación en el aula y la forma en que se valora su impacto en la vida académica y emocional de los estudiantes.

4.2.6. Recursos para la ejecución de la transformación educativa.

La puesta en marcha de la propuesta “Filósofos de la Vida” requiere una articulación clara de los recursos humanos, materiales, de gestión institucional y de tiempo que harán posible su desarrollo en la Institución Educativa Oreste Sindici. Estos recursos no se entienden solo como apoyos externos, sino como condiciones básicas que permiten que las fases descritas en la metodología se realicen con calidad, continuidad y sentido formativo para los estudiantes de educación media. En la Tabla 25 se presentan de manera organizada los principales recursos del proyecto, que incluyen materiales didácticos, infraestructura disponible y apoyos requeridos. Esta tabla puede enriquecerse con una fila específica sobre recursos de gestión institucional, en la que se expliciten el acompañamiento de la coordinación académica, el respaldo de rectoría y la articulación con los planes institucionales vigentes.

Desde el punto de vista humano, el maestro líder de filosofía cumple un papel central, pues es quien diseña las actividades de aula, orienta las fases de la propuesta, acompaña el trabajo con los modelos de vida y coordina el uso de los dispositivos de gestión emocional. Además, se encarga de registrar las evidencias del proceso, de aplicar los instrumentos de seguimiento y de dialogar con estudiantes, familias y directivos sobre los avances y dificultades que se presentan. Los directivos, por su parte, brindan el apoyo institucional necesario para que la propuesta se integre al plan de estudios, se reconozca en los horarios y se cuente con los espacios físicos y los tiempos para la realización del foro de filosofía y de las jornadas de seguimiento. Su respaldo también es clave para articular la estrategia con el Proyecto Educativo Institucional y con otras acciones de formación integral.

El orientador escolar o el profesional del área de psicología tiene también un rol importante, ya que puede apoyar la lectura de los resultados de las encuestas emocionales, acompañar situaciones específicas que requieran atención especial y sugerir estrategias de cuidado emocional que se ajusten a las características de los estudiantes. Su colaboración permite que la gestión emocional no quede solo en manos del docente de filosofía, sino que se convierta en una tarea compartida dentro de la institución. Las familias, finalmente, aportan su apoyo al tomar en serio el trabajo con

los “filósofos de la vida”, al dialogar en casa sobre los modelos que sus hijos e hijas han elegido, al participar en las actividades de socialización cuando sean invitadas y al reforzar la importancia de la reflexión y del cuidado emocional en la vida diaria.

En cuanto a los recursos de tiempo, la institución debe prever la carga horaria suficiente para desarrollar las cinco fases de la propuesta durante el año escolar. La primera fase de conducta de entrada requiere varias sesiones al inicio del año para informar, diagnosticar y concertar la evaluación. La segunda fase de selección del filósofo de la vida ocupa un número de clases en el primer periodo, donde se orienta la elección y se registran las justificaciones. La tercera fase de desarrollo curricular se extiende a lo largo de todos los periodos, pues en ella se integran los contenidos del área con las actividades de reflexión y gestión emocional. La cuarta fase del foro de filosofía necesita reservar al menos una jornada institucional o varios momentos específicos para las presentaciones y diálogos con la comunidad. La quinta fase de seguimiento y mejoramiento continuo exige espacios al final del año para revisar evidencias, aplicar instrumentos finales y realizar la autoevaluación y coevaluación del proceso.

De esta manera, los recursos para la ejecución de la transformación educativa no se reducen a materiales, sino que incluyen de forma explícita las funciones del maestro líder, el acompañamiento de los directivos, el apoyo del orientador o psicólogo escolar, la participación de las familias y una planificación del tiempo que permita que cada fase se desarrolle sin prisas y con la profundidad que requiere un cambio real en la enseñanza de la filosofía y en la gestión emocional de los estudiantes.

Tabla 25

Recursos del proyecto Filósofos de la Vida

Tipo de recurso	Recurso
Recurso humano	Maestro, estudiantes, directivos docentes, padres de familia, acudientes.
Recursos materiales	Bitácora de los estudiantes, libros con contenidos de lectura crítica, marcadores, lápices, cartulinas entre otros.
Recursos tecnológicos	Plataformas para ver videos YouTube y acceso a redes sociales para difundir la información a los estudiantes de forma óptima.
Recursos locativos	Aula de clase dispuesta con mobiliario para la clase, espacio de la biblioteca para la lectura y el trabajo de todos los estudiantes y el maestro.

Nota. Cuadro de recursos elaborado por el investigador.

4.2.7. Sostenibilidad de la transformación educativa.

La sostenibilidad de la transformación educativa “Filósofos de la Vida” se entiende como la capacidad de la propuesta para mantenerse en el tiempo, ajustarse a nuevas condiciones y seguir aportando a la formación integral de los estudiantes más allá del primer ciclo de implementación. Para ello, es necesario que la estrategia no dependa solo del entusiasmo inicial de un docente o de un grupo de estudiantes, sino que se integre de manera gradual a la cultura institucional, al plan de estudios del área de filosofía y a las acciones de formación humanista que ya adelanta la Institución Educativa Oreste Sindici. En este sentido, la propuesta se diseña con elementos que pueden repetirse cada año —como las fases metodológicas, los dispositivos de gestión emocional y el foro de filosofía— y con espacios de ajuste que permiten incorporar aprendizajes y mejoras a partir de la experiencia.

Un aspecto clave para la sostenibilidad es la formación y el acompañamiento de los docentes que participan en la implementación. Aunque el maestro líder tiene un papel central en el diseño y la puesta en marcha, la propuesta está pensada para que pueda ser conocida y asumida por otros docentes del área, e incluso por docentes de otras áreas interesados en integrar la reflexión filosófica y emocional en sus clases. Esto implica compartir materiales, socializar experiencias, construir de manera conjunta criterios de evaluación y abrir espacios de trabajo colaborativo en los que se revisen las evidencias recogidas y se tomen decisiones sobre ajustes necesarios. De este modo, la estrategia deja de ser un proyecto individual y se convierte en una práctica compartida que puede sostenerse cuando haya cambios de personal o de grupos.

Además, la sostenibilidad depende de la articulación con los planes y proyectos institucionales ya existentes. La propuesta se vincula con la misión de “Formamos con calidad para una sociedad más humana” y puede integrarse a proyectos como educación para la ciudadanía, convivencia escolar, educación emocional o proyectos de lectura y escritura, entre otros. Esta articulación favorece que los recursos de tiempo, espacio y acompañamiento se coordinen y no se vean como esfuerzos aislados, lo que aumenta la posibilidad de mantener la propuesta en el tiempo. Así mismo, la participación de

directivos, orientadores y familias en momentos clave como el foro de filosofía, las jornadas de socialización de resultados y las actividades de seguimiento refuerza la idea de que se trata de una apuesta institucional y no solo de aula.

Al valorar la sostenibilidad de la propuesta se tendrán en cuenta de forma explícita varios criterios. El primero es la coherencia teórico–metodológica, que se refiere a la correspondencia entre los fundamentos trabajados en los apartados anteriores y las acciones reales que se desarrollan en el aula. El segundo es la pertinencia contextual, que mira hasta qué punto la estrategia responde a las necesidades y características de la comunidad educativa de la Institución Educativa Oreste Sindici. El tercero es la viabilidad, entendida como la posibilidad real de contar con los recursos humanos, materiales y de tiempo necesarios para mantener las fases y actividades propuestas. El cuarto criterio es la flexibilidad, es decir, la capacidad de la propuesta para adaptarse a cambios en los grupos, en los docentes o en las condiciones institucionales sin perder su esencia. Finalmente, se considerará el potencial de réplica en otras instituciones, que se observa cuando los principios y estructuras de “Filósofos de la Vida” pueden ser retomados y ajustados por otros contextos educativos con necesidades similares. Estos criterios se retomarán en la valoración final del capítulo y en la sección 4.3, donde se analiza el grado en que la propuesta cumple con las condiciones de una transformación educativa sólida, pertinente y proyectada a futuro.

4.2.8. Estructura de la gestión emocional dispuestas para la transformación educativa.

La estructura de gestión emocional que se presenta en este apartado constituye el componente operativo de la propuesta en relación con las emociones de los estudiantes. Esta estructura se deriva de la fundamentación teórica trabajada en el punto 4.2.2.2 sobre educación emocional y de los hallazgos de las encuestas aplicadas en la Institución Educativa Oreste Sindici, donde se evidenció la presencia de ansiedad, preocupación y otros estados emocionales que afectan el aprendizaje.

Por esta razón, lo que aquí se expone no es solo la descripción de una experiencia previa, sino un resultado teórico–práctico de la investigación, que organiza de forma clara los dispositivos de aula necesarios para trabajar los niveles de percepción,

facilitación, comprensión y regulación emocional y para seguir de manera sistemática los cambios que se dan en los estudiantes a lo largo de la implementación de “Filósofos de la Vida”.

A continuación te dejo solo las frases que deberías añadir al final de cada subapartado 4.2.8.1 a 4.2.8.5, para que mantengas todo el contenido que ya tienes y solo completes el cierre de cada uno.

4.2.8.1. Sensibilización y motivación en gestión de emociones.

Desde el saludo de la clase hasta el final de esta el maestro aprovecha cada espacio para formar en la gestión emocional, hace preguntas sobre el estado de los estudiantes y lo más importante establece con los estudiantes un ambiente de confianza para expresar lo que van sintiendo (Tobón, 2025).

Se pretende que los estudiantes descubran la importancia de la gestión emocional y contribuyan a la organización de acciones para sentirse mejor cada vez que se enfrentan al acto educativo.

4.2.8.2. Vídeos en redes sociales de salud mental.

El maestro aprovecha las redes sociales para producir algún material que le proporcione a los estudiantes información sobre la filosofía y sobre la gestión emocional, es importante destacar que la información es redes es la herramienta que ellos más utilizan y eso favorece el desarrollo de aprendizajes significativos (Tobón, 2025).

En estos videos los estudiantes y el público en general podrá descubrir informaciones importantes para la gestión emocional y para el desarrollo de la competencia en inteligencia emocional que tanto se requiere para el desarrollo didáctico del proceso de aprendizaje (Tobón, 2025).

4.2.8.3. Apoyo individualizado con los estudiantes que presenten dificultades de alteración emocional.

El maestro no necesita ser un experto en salud mental o tener la formación directa en psicología para atender situaciones de alteración emocional, lo primero que se requiere es que esté pendiente de las situaciones o manifestaciones de los estudiantes, para hacer los reportes necesarios o para establecer acciones de respiración asistida, además hacerle seguimiento (Tobón, 2025).

4.2.8.4. Escritura en el libro de las emociones.

En un cuaderno de control del maestro los estudiantes escriben las emociones que sienten en el mismo momento en que se han sentido vulnerados, maltratados, impedidos de expresión, esto les permitirá avanzar en el primero de los pasos de la gestión emocional que es directamente la identificación, para muchos es lo más complejo poder definir lo que se siente y describirlo con detalles, además de activar el conocimiento de lo que ha producido el desnivel emocional.

Los estudiantes en un acto de libertad, cuando ya ha pasado la situación que los alteró, solicitan el libro de las emociones para escribir sus emociones, allí identifican las causas, situaciones y razones que han despertado dicha emoción, es importante que se motive una confianza para escribir (Tobón, 2025).

4.2.8.5. Abrazo al peluche de ansiedad.

A los estudiantes se les presentó la película intensamente 2 y ellos describieron que hay personajes para denominar las emociones, en una lluvia de ideas ellos tendieron por ver que ansiedad resultaba ser una emoción que ellos sentían con mucha frecuencia por lo que se pensó en conseguir un peluche de ese personaje y permitirselos a los estudiantes para que ellos lo tengan, puede resultar para algunos un instrumento de calma y de satisfacción muy interesante.

El símbolo que se genera cuando el estudiante lo abraza por el tiempo que lo sienta necesario, pues ellos toman la decisión de regresarlo, es una representación de acogida y compañía y que ellos descubran que no están solos, aunque estén los compañeros en

presencia ahí y que la escuela los quiere demasiado a ella se va para ser feliz y que se espera que todos los estudiantes estén bien (Tobón, 2025).

4.3. Valoración/ evaluación / validación de la propuesta de transformación.

La valoración, evaluación y validación de la propuesta “Filósofos de la Vida” se realiza a partir de un conjunto de indicadores que permiten observar de manera sistemática los cambios que se producen en los estudiantes y en la dinámica del área de filosofía durante la implementación. Estos indicadores combinan datos cuantitativos y cualitativos y se organizan en cinco componentes principales: gestión emocional, competencias creativa, crítica y dialógica, participación estudiantil, clima de aula y satisfacción, e impacto en resultados académicos y convivencia. De esta manera, el sistema de evaluación no se limita a medir productos aislados, sino que busca dar cuenta de la transformación educativa en su conjunto, en coherencia con los objetivos de la propuesta y con las fases metodológicas descritas en el apartado 4.2.5. La Tabla 26 presenta estos indicadores, junto con los criterios de logro y los productos esperados que permiten valorar su cumplimiento durante el proceso.

Tabla 26

Indicadores de la transformación educativa “Filósofos de la Vida”

Componente	Indicador	Criterio de logro	Instrumentos / fuentes de verificación	Producto esperado
Gestión emocional	Porcentaje de estudiantes que diligencian las encuestas emocionales en cada periodo	Al menos el 90% de estudiantes diligencian las encuestas en los momentos previstos	Encuestas emocionales aplicadas al inicio y al final de cada periodo; registros del docente	Base de datos de resultados por grupo y periodo; informe de análisis de tendencias emocionales
	Frecuencia y calidad de los registros sobre emociones en la bitácora de los Filósofos de la Vida	Al menos una entrada de reflexión emocional por semana, con descripciones claras de lo que se siente y por qué	Revisión periódica de las bitácoras; rúbrica sencilla para valorar profundidad de la reflexión	Bitácoras completas y reflexivas por periodo, con ejemplos de avances en reconocimiento y comprensión emocional
	Capacidad de los estudiantes para nombrar y	Al menos el 80% de los estudiantes identifica y explica	Observaciones de aula; listas de cotejo sobre	Registros de clase que evidencian uso de vocabulario

	explicar sus emociones en clase	de forma básica las causas de sus emociones en actividades guiadas	intervenciones; registros del docente	emocional y explicación de causas y contextos
	Uso de estrategias de regulación emocional durante las actividades de filosofía	Se observa un aumento en el uso de estrategias acordadas (respirar, pedir la palabra, acudir a recursos simbólicos) en situaciones de tensión	Observaciones de aula; notas de seguimiento del docente; autoevaluaciones de estudiantes	Informes breves de seguimiento donde se describen casos concretos de regulación emocional exitosa
Competencias creativa, crítica y dialógica	Nivel de desempeño en la competencia creativa en trabajos escritos y producciones orales	Al menos el 70% de estudiantes alcanza nivel “satisfactorio” o superior en la rúbrica de creatividad	Rúbricas de evaluación de trabajos escritos, exposiciones y producciones creativas	Portafolio de evidencias con trabajos que muestren ideas propias, nuevas miradas y propuestas frente a los temas trabajados
	Calidad de los argumentos en debates y diálogos socráticos	Al menos el 70% de estudiantes formula argumentos claros, con razones y ejemplos pertinentes	Rúbricas de participación en debates; listas de cotejo de intervenciones; grabaciones o notas de clase	Registros de debates y diálogos con valoraciones sobre claridad, pertinencia y fundamento de los argumentos
	Capacidad para vincular el modelo de vida elegido con los contenidos filosóficos del área	Al menos el 70% de estudiantes establece relaciones claras entre su “filósofo de la vida” y los temas vistos en clase	Revisión de bitácoras; trabajos escritos; presentaciones en el foro	Productos donde se vean relaciones entre biografía, decisiones de vida y conceptos filosóficos trabajados
	Desarrollo de la competencia dialógica en el foro de filosofía	La mayoría de los participantes respeta turnos, escucha al otro y responde de forma argumentada	Observaciones durante el foro; rúbricas de evaluación del desempeño en el foro	Actas o informes del foro con valoraciones sobre la calidad del diálogo y la interacción entre los participantes
Participación estudiantil	Porcentaje de estudiantes que participan activamente en las actividades de clase	Al menos el 80% de estudiantes interviene de forma oral o escrita en las actividades de cada periodo	Listas de cotejo de participación; registros del docente; autoevaluaciones de los estudiantes	Registros de participación con evidencia de aumento en el número y calidad de intervenciones
	Grado de implicación en la selección y estudio del	La mayoría de estudiantes justifica de forma clara su elección y	Tabla de selección del Filósofo de la Vida; revisión de avances en la	Registros que muestran continuidad en el estudio del modelo

	Filósofo de la Vida	mantiene el trabajo con el modelo durante el año	bitácora y trabajos relacionados	de vida y en la reflexión asociada
	Participación en el foro de filosofía y en otras socializaciones	Al menos el 70% de estudiantes del grupo participa como expositor, moderador o apoyo en el foro	Listas de participación en el foro; programas del evento; registros fotográficos o de video	Informe del foro con listado de roles asumidos por los estudiantes y síntesis de su aporte
Clima de aula y satisfacción	Percepción de seguridad para expresar ideas y emociones en la clase de filosofía	Al menos el 80% de estudiantes manifiesta sentirse seguro para hablar y expresar lo que piensa y siente	Encuestas de satisfacción y clima de aula; breves grupos focales; comentarios recogidos por el docente	Informes de resultados de encuestas con análisis de percepciones sobre respeto, confianza y escucha
	Calidad de las relaciones entre estudiantes y entre estudiantes y docente en el aula de filosofía	Se observa un aumento en conductas de respeto, escucha y apoyo mutuo, y una disminución de conductas de burla o descalificación	Observaciones de aula; listas de cotejo de convivencia; registros de coordinación	Registros que muestran cambios positivos en la interacción y reducción de incidentes en la clase de filosofía
	Nivel de satisfacción de los estudiantes con la propuesta "Filósofos de la Vida"	La mayoría de estudiantes valora la propuesta como útil, interesante y cercana a su realidad	Encuestas breves de satisfacción al final de cada periodo; entrevistas a algunos estudiantes	Informes de satisfacción con testimonios y datos cuantitativos sobre la valoración de la experiencia
Impacto en resultados académicos y convivencia	Evolución de los resultados en pruebas de lectura crítica y componentes afines a filosofía	Se evidencia mejora en los promedios de grupo respecto a los resultados iniciales o a periodos anteriores	Resultados de pruebas internas y externas; reportes de la institución o de entidades evaluadoras	Cuadros comparativos de resultados antes y después de la implementación de la propuesta
	Desempeño académico en el área de filosofía	Aumento del porcentaje de estudiantes en niveles de desempeño medio y alto en la asignatura	Registros oficiales de calificaciones; informes bimestrales	Informes de desempeño del área de filosofía con análisis de tendencias y comparación anual
	Incidencia de la propuesta en la disminución de conflictos relacionados con la clase de filosofía	Disminución de reportes de conflictos o llamados de atención asociados al aula de filosofía	Registros de convivencia escolar; informes de coordinación; anotaciones del docente	Reportes que muestren reducción de casos de conflicto y mejora en la resolución dialogada de desacuerdos
	Percepción de cambios en la forma de	Los estudiantes reportan mayor uso de reflexión,	Entrevistas, grupos focales y	Sistematización de testimonios donde los estudiantes

enfrentar problemas personales y escolares	diálogo y gestión emocional para manejar dificultades	autoevaluaciones al final del proceso	describen cambios en su manera de afrontar problemas
---	--	--	--

Nota. Cuadro de indicadores creado por el investigador.

En el componente de gestión emocional se incluyen indicadores como el porcentaje de estudiantes que completan las encuestas emocionales en cada periodo, la frecuencia con que se registran en la bitácora los estados de ánimo y las reflexiones sobre emociones, y la presencia de mejoras en la forma en que los estudiantes describen, comprenden y regulan lo que sienten. Los criterios de logro pueden establecer, por ejemplo, que al menos el 90% de los estudiantes diligencien las encuestas y que se observe un aumento progresivo en la calidad de las descripciones y reflexiones. Los productos esperados abarcan informes de resultados de las encuestas, registros de análisis de emociones en clase y muestras de entradas en las bitácoras.

En el componente de competencias creativa, crítica y dialógica se consideran indicadores como la calidad de los argumentos en debates y trabajos escritos, la originalidad de las propuestas realizadas por los estudiantes, la capacidad para vincular los modelos de vida con los contenidos filosóficos y la participación en actividades de diálogo estructurado. Aquí los criterios de logro pueden fijar niveles de desempeño en rúbricas específicas para cada competencia, y los productos esperados incluyen textos argumentativos, producciones creativas, registros de debates y valoraciones de las presentaciones en el foro de filosofía.

El componente de participación estudiantil recoge indicadores relacionados con la asistencia activa a clase, la intervención en discusiones, la implicación en la selección y estudio de los “filósofos de la vida” y la iniciativa para proponer actividades o temas de trabajo. Los criterios de logro pueden definir porcentajes mínimos de participación activa por grupo o aumentos en el número de estudiantes que intervienen en cada sesión. Los productos esperados son listas de cotejo de participación, registros de intervenciones en debates, informes del maestro y autoevaluaciones de los propios estudiantes sobre su nivel de participación.

En el componente de clima de aula y satisfacción se incluyen indicadores como la percepción de seguridad para expresar ideas y emociones, el respeto en las interacciones

entre estudiantes y entre estudiantes y docente, y la satisfacción general con la forma en que se desarrolla la clase de filosofía. Estos aspectos se valoran mediante encuestas breves de satisfacción, observaciones de aula y comentarios recogidos en grupos de discusión. Los criterios de logro pueden apuntar a niveles altos de percepción de respeto y confianza, y los productos esperados abarcan informes de observación, resultados de encuestas de clima y síntesis de opiniones expresadas por los estudiantes.

Por último, el componente de impacto en resultados académicos y convivencia considera indicadores como la evolución de los desempeños en pruebas de lectura crítica y componentes afines, las mejoras en las notas del área de filosofía, la disminución de reportes de conflictos relacionados con el aula y la percepción de cambios en la forma en que los estudiantes enfrentan situaciones difíciles. Los criterios de logro pueden plantear mejoras en los promedios de grupo y reducciones en incidentes de convivencia, y los productos esperados incluyen reportes de resultados académicos, registros de convivencia escolar y valoraciones de directivos y orientadores.

Después de la tabla, es importante señalar la relación entre estos componentes y las fases metodológicas de la propuesta. Los indicadores ligados a la gestión emocional y al diagnóstico inicial se conectan sobre todo con la primera fase, donde se aplican encuestas de entrada y se levantan datos sobre el estado emocional y las competencias. Los indicadores de participación, desarrollo de competencias y satisfacción se vinculan con las fases segunda, tercera y cuarta, que incluyen la selección del filósofo de la vida, el desarrollo de las secuencias de clase y la realización del foro de filosofía. Finalmente, los indicadores de mejora en gestión emocional, desempeño académico e impacto en la convivencia se relacionan de manera especial con la quinta fase, en la que se revisan las evidencias recogidas, se compara la situación inicial con la final y se toman decisiones para el mejoramiento continuo.

Para aplicar y valorar este sistema de indicadores se requieren recursos específicos. En cuanto a los recursos humanos, el maestro líder de filosofía coordina la recolección de evidencias y el uso de instrumentos de evaluación; otros docentes del área y la coordinación académica pueden actuar como coevaluadores, revisando trabajos, participando en observaciones de clase y aportando su punto de vista sobre los avances de la propuesta. Además, se cuenta con el apoyo de expertos externos que revisan la

coherencia de los instrumentos y de los indicadores con los objetivos de la transformación, y emiten dictámenes sobre su pertinencia y claridad.

En relación con los recursos materiales, se utilizan rúbricas para valorar competencias, listas de cotejo para registrar participación y comportamientos clave, formularios para las encuestas emocionales y de satisfacción, y formatos de observación de aula que permiten describir el clima y las interacciones que se dan en la clase de filosofía. Estos instrumentos se diseñan con base en el marco teórico y en el diagnóstico, y se ajustan con la ayuda de los expertos que participan en la validación.

Respecto a los recursos temporales, la institución debe reservar momentos específicos en el calendario escolar para la aplicación de las encuestas iniciales y finales, para el diligenciamiento y revisión de bitácoras, para la realización del foro de filosofía y para las reuniones de retroalimentación con docentes, estudiantes, directivos y familias. Estos tiempos de medición, análisis y socialización de resultados son tan importantes como los tiempos de clase, porque permiten comprender el alcance de la propuesta y tomar decisiones informadas sobre su continuidad y mejora.

En cuanto a la validación, la propuesta “Filósofos de la Vida” fue revisada por tres expertos que analizaron la coherencia entre el problema, los objetivos, la fundamentación teórica, la estructura metodológica y el sistema de indicadores. Sus dictámenes permitieron ajustar la redacción de algunos instrumentos, afinar los criterios de logro y reforzar la articulación entre los componentes teóricos y las acciones de aula. Además, docentes, directivos y estudiantes de la Institución Educativa Oreste Sindici compartieron sus percepciones sobre la pertinencia y viabilidad de la estrategia, lo que añadió una validación desde la experiencia cotidiana del contexto escolar.

Al cierre de este capítulo, se puede afirmar que la propuesta de transformación “Filósofos de la Vida” cumple en alto grado con los requisitos que se le exigen a una propuesta de este tipo. En cuanto a la coherencia teórico–metodológica, existe una relación clara entre el marco conceptual de filosofía para la vida, gestión emocional y modelos de pensamiento, y las fases, recursos y dispositivos que se proponen. En términos de pertinencia contextual, la estrategia responde de forma directa a la apatía hacia el área, a las dificultades emocionales y a los bajos desempeños en competencias que se identificaron en la Institución Educativa Oreste Sindici. En lo referente a

la viabilidad, la propuesta se apoya en recursos humanos y materiales disponibles y en ajustes razonables de tiempo que pueden integrarse a la dinámica institucional.

La flexibilidad se expresa en la posibilidad de adaptar las actividades y tiempos a las características de cada grupo sin perder los principios centrales de la propuesta.

Finalmente, el potencial de réplica se observa en la estructura clara de fases, dispositivos e indicadores, que pueden ser retomados y ajustados en otras instituciones de educación media que quieran integrar la enseñanza de la filosofía con la gestión emocional y el desarrollo de competencias.

En síntesis, el capítulo IV presenta tres tipos de resultados. En primer lugar, un resultado teórico, que es la matriz conceptual que articula filosofía escolar, competencias creativa, crítica y dialógica, y gestión emocional como condiciones integradas del acto educativo. En segundo lugar, un resultado práctico, que se concreta en la estrategia “Filósofos de la Vida” con sus fases, recursos, dispositivos de aula y sistema de indicadores listos para su aplicación. En tercer lugar, un resultado teórico–práctico, que se expresa en el modelo replicable de articulación entre diagnóstico, fundamentación, diseño metodológico y evaluación, que ofrece una ruta clara para otras instituciones interesadas en transformar la enseñanza de la filosofía desde una perspectiva humanista y emocionalmente consciente. Esta combinación de resultados da cuenta del carácter propositivo de la investigación y abre la posibilidad de transferir y adaptar la propuesta a otros contextos educativos que compartan retos similares.

CONCLUSIONES

La presente investigación doctoral surge desde la necesidad de transformar la enseñanza de la filosofía en la Institución Educativa Oreste Sindici de Itagüí (Antioquia, Colombia), contexto donde se identificó que las metodologías tradicionales, caracterizadas por enfoques conductistas y transmisionistas, limitaban la participación activa de los estudiantes, el desarrollo de pensamiento autónomo y la construcción de aprendizajes significativos. El problema científico abordado se centró en determinar de qué forma la estrategia pedagógica "Filósofos de la Vida" podría contribuir al desarrollo de competencias filosóficas mediante la integración de modelos de pensamiento y gestión emocional sistemática en estudiantes de grado décimo durante el año 2025. En relación con el objetivo general orientado a proponer el diseño de la estrategia pedagógica "Filósofos de la Vida" como propuesta innovadora para la enseñanza de la filosofía, los hallazgos evidencian que se logró construir una propuesta coherente, pertinente y eficaz que articula tres dimensiones formativas esenciales: el desarrollo de competencias filosóficas (dialógica, crítica y creativa), la gestión emocional como condición de posibilidad para el aprendizaje, y el uso de modelos de vida auténticos seleccionados por los propios estudiantes como referentes inspiradores de pensamiento autónomo. Este diseño responde a las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional colombiano establecidas en el cuadernillo 14 y converge con los planteamientos teóricos de Goleman (1995) sobre inteligencia emocional, Morin (1999) respecto al pensamiento complejo y Freire (1970) en relación con la pedagogía dialógica. La sinergia teórica construida otorgó solidez epistemológica que trascendió la mera yuxtaposición de enfoques para conformar un marco integrado de acción pedagógica que resignifica la enseñanza filosófica, transitando desde la transmisión enciclopédica de postulados hacia un proceso racional de construcción de conocimiento orientado al análisis crítico de la realidad.

Respecto al primer objetivo específico centrado en diseñar la estrategia pedagógica mediante la integración de recursos didácticos, actividades experienciales y estudio de enfoques filosóficos, se constató que la integración sinérgica de recursos teórico-conceptuales con actividades experimentales y reflexión filosófica, emocional y

cognitiva produjo una propuesta con alto grado de ajuste contextual que favoreció una nueva mirada para la resignificación de la enseñanza de la filosofía. El diseño permitió articular coherentemente elementos que en la práctica educativa tradicional suelen aparecer fragmentados: formación cognitiva, desarrollo axiológico, competencia política y dimensión estética, demostrando que la filosofía puede funcionar como eje articulador de múltiples dimensiones formativas cuando se fundamenta en una propuesta pedagógica coherente y contextualizada a las necesidades del entorno educativo específico.

En cuanto al segundo objetivo específico relacionado con la implementación de la estrategia mediante prácticas pedagógicas activas que promuevan el desarrollo de competencias y la expresión emocional, los resultados evidencian transformaciones significativas tanto en la dimensión participativa como en la calidad argumentativa de los estudiantes. Las metodologías implementadas (debates grupales, diálogos al estilo socrático, revisión constante de aprendizajes vinculados al filósofo de la vida de cada estudiante, dramatizaciones, emulaciones de personajes filosóficos y problematización pedagógica de situaciones del diario vivir) produjeron efectos observables y mensurables en el aula. Se registró mayor nivel de participación estudiantil en las actividades de clase, construcción de argumentos más sólidos con valor científico y, especialmente, desarrollo de autogestión emocional de parte de los estudiantes para mantenerse con mayor tranquilidad en clase y fortalecer el desarrollo de la competencia crítica. La implementación también fortaleció el interés por el trabajo en equipo, la valoración humana del otro a través de la inclusión y el apoyo a la diversidad, el fomento de la acción dialógica y el reconocimiento de la filosofía como vía para el encuentro humanizante, el autoconocimiento y la estabilidad emocional personal.

Con relación al tercer objetivo específico enfocado en establecer mecanismos de seguimiento mediante instrumentos mixtos, se concluye que la utilización articulada de técnicas cuantitativas (encuestas sobre gestión emocional, pruebas estandarizadas) y cualitativas (entrevistas semiestructuradas, grupos focales, observación participante, análisis documental) otorgó objetividad y rigor a la valoración de la propuesta. Los resultados cuantitativos demostraron mejoras significativas en los desempeños académicos representadas en las calificaciones del área y en las pruebas externas de

lectura crítica y ciencias sociales, mientras que los hallazgos cualitativos revelaron transformaciones en la percepción, el interés y las expectativas formativas de los estudiantes. Esta convergencia de evidencias, sustentada en la triangulación metodológica, permitió obtener una comprensión integral de los efectos de la estrategia implementada e identificar oportunidades de mejora relevantes: desarrollo de competencias desde otras áreas curriculares, extensión de la propuesta a grados inferiores y necesidad de formación continua en gestión emocional tanto para docentes como para estudiantes.

En relación con el cuarto objetivo específico orientado a definir la sostenibilidad de la propuesta mediante sistematización, seguimiento y transferencia de saberes, los resultados evidencian que el diseño alcanzado posee características que favorecen su difusión y adaptación en diversos contextos educativos. La flexibilidad metodológica de la estrategia facilita que docentes puedan adoptarla con ajustes pertinentes a sus realidades particulares, manteniendo como constantes el protagonismo estudiantil, la gestión emocional y el desarrollo de competencias filosóficas. La experiencia desarrollada demostró que la estrategia pedagógica puede ser trabajada en enfoques humanistas de formación de manera interdisciplinar, favoreciendo la gestión emocional y el establecimiento del aprendizaje dialógico en cualquier ambiente educativo, especialmente a nivel local, regional, nacional e internacional.

Los aportes del Capítulo 1 (Proyección de la Investigación) fundamentaron científicamente la emergencia y pertinencia del objeto de estudio, estableciendo con claridad los objetivos, la hipótesis, los límites y alcances del trabajo académico. El Capítulo 2 (Fundamentos Teóricos Referenciales) consolidó una plataforma teórica sólida mediante el estado del arte y los marcos teórico, conceptual, contextual y legal, que sustentaron epistemológicamente la propuesta desde la enseñanza de la filosofía, las competencias crítica, creativa y dialógica, la gestión emocional, la innovación pedagógica y el aprendizaje significativo. El Capítulo 3 (Fundamentos Metodológicos y Resultados de Investigación) validó empíricamente la propuesta mediante el diseño metodológico mixto con enfoque convergente, la aplicación rigurosa de instrumentos validados por expertos, el trabajo de campo sistemático y el análisis profundo de resultados que evidenciaron mejoras significativas en el desarrollo de competencias

filosóficas, incremento en la participación estudiantil, mejores desempeños académicos y promoción de aprendizajes significativos mediante gestión emocional intencional. El Capítulo 4 (Propuesta de Transformación) integró los hallazgos investigativos en una propuesta estructurada, fundamentada teóricamente, con objetivos claros, metodología definida, recursos identificados, indicadores de evaluación y mecanismos de sostenibilidad que garantizan su viabilidad, replicabilidad y potencial transformador en el contexto educativo.

La hipótesis planteada se confirmó de manera consistente: la estrategia pedagógica "Filósofos de la Vida", inmersa en el diseño curricular del área de filosofía y enfocada en construir acciones pedagógicas donde los estudiantes escogen modelos de trabajo referenciales en personas que les merecen admiración, verifican los conocimientos trabajados en el área, descubren la validez del conocimiento en la realidad y alcanzan el reconocimiento, comprensión y gestión de sus emociones, produce mejores resultados académicos, mejores actitudes para el desarrollo del acto educativo, mejores desempeños en las competencias crítica, creativa y dialógica, y una visión de la realidad más amplia y precisa que favorece la calidad de vida de los estudiantes.

Esta investigación se caracteriza por ser un estudio doctoral de enfoque mixto con diseño convergente, alcance descriptivo-propositivo, tipo aplicado en contexto educativo real, que utilizó metodología cualitativa (entrevistas semiestructuradas, grupos focales, observación participante, análisis documental) y cuantitativa (encuestas, pruebas estandarizadas) con muestra intencional de estudiantes de grado décimo, docentes, directivos y egresados de la Institución Educativa Oreste Sindici durante el año 2025. Los principales logros alcanzados incluyen el diseño e implementación exitosa de una innovación pedagógica viable que transforma el acto educativo en filosofía, la validación empírica de su impacto positivo en competencias filosóficas y gestión emocional, la sistematización de una propuesta transferible a otros contextos y la generación de conocimiento científico sobre enseñanza de filosofía, desarrollo de competencias y educación emocional en educación media colombiana. Entre los límites identificados se encuentra la focalización en un único contexto institucional, la temporalidad acotada al año 2025, la aplicación exclusiva en grado décimo y en el área de filosofía, y la necesidad de estudios longitudinales que documenten efectos a mediano

y largo plazo. Líneas de profundización derivadas incluyen la extensión de la estrategia a otras áreas disciplinares (ciencias exactas, matemáticas, ciencias naturales), la aplicación en diferentes grados escolares, la validación en contextos educativos diversos (rural, urbano marginal, privado), el seguimiento longitudinal de cohortes estudiantiles, la formación docente especializada en competencias emocionales y filosóficas, y el estudio comparativo entre grupos control y experimentales en múltiples instituciones.

RECOMENDACIONES

Recomendaciones Metodológicas

Se recomienda que futuras investigaciones sobre enseñanza de la filosofía, desarrollo de competencias filosóficas y gestión emocional en educación media adopten diseños experimentales con grupos control y experimental que permitan establecer relaciones causales más robustas entre las variables estudiadas, dado que la presente investigación utilizó diseño no experimental descriptivo-propositivo que, si bien permitió comprender el fenómeno en su contexto natural, limitó la generalización estadística de resultados. Asimismo, se sugiere implementar estudios longitudinales que documenten el impacto de la estrategia "Filósofos de la Vida" en cohortes estudiantiles durante periodos de dos a tres años, con mediciones pre-test, post-test y seguimiento diferido que evidencien sostenibilidad de competencias desarrolladas y efectos en transiciones educativas posteriores (educación superior, inserción laboral, participación ciudadana). Adicionalmente, se recomienda incorporar técnicas de análisis de datos cualitativos asistidas por software especializado (NVivo, Atlas.ti) que faciliten codificación sistemática, triangulación de fuentes y construcción de teoría fundamentada a partir de entrevistas y observaciones de clase, superando así las limitaciones del análisis manual empleado en este estudio.

Recomendaciones Académicas

A la Universidad de Investigación e Innovación de México se recomienda incorporar los hallazgos de esta investigación en programas de formación doctoral en educación, específicamente en líneas de innovación pedagógica y didácticas específicas, promoviendo la difusión de resultados mediante publicaciones en revistas indexadas, presentaciones en congresos internacionales de filosofía de la educación y desarrollo de comunidades académicas virtuales que faciliten intercambio de experiencias entre investigadores de América Latina. A la Institución Educativa Oreste Sindici se sugiere formalizar la estrategia "Filósofos de la Vida" en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), incorporándola como eje articulador del plan de estudios de educación media, y establecer alianzas estratégicas con facultades de educación y filosofía de universidades regionales para implementar programas de formación docente continua en competencias

emocionales, metodologías activas y evaluación auténtica de competencias filosóficas. Se recomienda igualmente extender la investigación hacia otras instituciones educativas del municipio de Itagüí y del departamento de Antioquia mediante proyectos interinstitucionales que validen la transferibilidad de la propuesta en contextos educativos diversos (rural, urbano marginal, privado) y en distintos grados escolares (octavo, noveno, undécimo).

Recomendaciones Prácticas

A los directivos docentes se recomienda garantizar condiciones institucionales para la sostenibilidad de la estrategia "Filósofos de la Vida" mediante asignación de recursos presupuestales específicos, tiempos curriculares protegidos para gestión emocional y desarrollo de competencias filosóficas, espacios físicos adecuados para metodologías activas (círculos de diálogo, dramatizaciones, debates), y establecimiento de indicadores de gestión que documenten sistemáticamente impacto en convivencia escolar, desempeños académicos y desarrollo socioemocional estudiantil. A los docentes de filosofía se sugiere participar activamente en procesos de formación continua en neuroeducación, inteligencia emocional y pedagogías dialógicas que fortalezcan competencias profesionales necesarias para implementar la propuesta con fidelidad metodológica, así como conformar redes de aprendizaje colaborativo entre pares que faciliten intercambio de experiencias, construcción colectiva de recursos didácticos y sistematización de buenas prácticas pedagógicas mediante portafolios profesionales y diarios de campo reflexivos. Finalmente, se recomienda institucionalizar el Foro de Filosofía como evento académico anual que visibilice producciones estudiantiles (ensayos, debates, propuestas de intervención social), promueva transferencia de la estrategia a otras áreas curriculares (ciencias sociales, ética, lengua castellana) y consolide comunidad educativa centrada en diálogo, pensamiento crítico y reconocimiento de la diversidad como fundamento de convivencia democrática.

REFERENCIAS

- Aguilar , F. (2019). Didáctica de la Filosofía. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 129 - 150.
- Alcaldía de Itagüí. (5 de Diciembre de 2023). *www.itagui.gov.co*. Obtenido de <https://itagui.gov.co/micrositios/micrositio/POT>
- Alonso, L., Turrueles, R., & Parente , E. (2010). Propuesta de una guía de observación para las clases de enseñanza práctica. *Luz*.
- Aragón , M., & Oliva , J. (2007). Pensamiento analógico y construcción de un modelo molecular para la materia. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 21-41.
- Arboleda , J. (2013). *Editorial Boletín virtual: Hacia un nuevo concepto de pensamiento y comprensión*. Redipe.
- Asensio , C. (2019). *El uso de las metodologías activas en las enseñanzas de la filosofía práctica*. Murcia : Universidad de Murcia .
- Bächler, R. (2020). ¿Cómo se relacionan las emociones y los procesos de enseñanza - aprendizaje? Las concepciones de los docentes de educación primaria . *Límite | Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 2- 13.
- Berrío , A. (2023). Reflexiones pedagógicas sobre la enseñanza de la filosofía en Colombia . *Sophia*, 19.
- Bisquerra , R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Bisquerra , R. (2000). *Educación emocional y bienestar* . Barcelona : Wolters Kluwer.
- Bisquerra , R. (2016). Universo de emociones: la elaboración de un material didáctico. En J. Soler, L. Aparicio , O. Diaz, E. Escolano , & A. Rodríguez , *Inteligencia emocional y Bienestar II Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (págs. 20-30). Zaragoza: Ediciones Universidad San Jorge.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Camacho, R., Rivas, C., Gaspar , M., & Quiñonez, C. (2020). Innovación y tecnología educativa en el contexto actual latinoamericano. *Revista de Ciencias Sociales*.
- Carbonell, J. (2001). La aventura de innovar. El cambio en la escuela. *Morata* .
- Cárdenas , L. (2005). Notas sobre la enseñanza de la filosofía. *Revista Folios*, 39-50.

- Casierra, W., & Aguilar, F. (2022). La filosofía como herramienta pedagógica para desarrollar el pensamiento crítico en adolescentes de 12 a 14 años. *Societas. Revista de Ciencias Sociales y Humanísticas*, 327-345.
- Castillo, A., & Mora, C. (2010). Estrategia pedagógica para la deliberación y el razonamiento sociomoral en jóvenes de secundaria. *Actualidades en Psicología*.
- Castro, S., & Restrepo, E. (2008). Genealogías de la colombianidad. *Editorial Pontificia Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar*, 311-335.
- Colombia, M. d. (1994). *Ley General de Educación*. Santa Fé de Bogotá.
- Coromoto, L. (2024). *Enfoques y diseños de la investigación mixta*. México: Universidad de investigación e innovación de México.
- Coromoto, L. (2024). *Guía de estudio 6: Métodos del nivel empírico: Sus técnicas e instrumentos*. México: Universidad de Investigación e innovación de México.
- Correa Lozano, L. (2012). La enseñanza de la filosofía y sus contribuciones al desarrollo del pensamiento. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 67-82.
- Curra, A. (2016). *Propuesta de enseñanza de la filosofía para la educación media en Bogotá*. Santa Fé de Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, facultad de filosofía.
- Daros, W. (2002). ¿Qué es un marco teórico? *Enfoques*, 73-112.
- Dávila, G., Aguirre, J., & Portugal, R. (2023). *Pensamiento educativo comunicacional de Paulo Freire*. Quito: CIESPAL.
- Díaz, J., & Pulido, O. (2019). Desafíos actuales de la enseñanza de la filosofía. *Cuestiones de Filosofía*, Tunja - Colombia.
- Dominguez, S. (2006). El objeto de estudio en la investigación. Diversas aproximaciones. *Revista de Educación y Desarrollo*.
- Dueñas, M. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XXI*, 77- 96.
- Edel, R. (2004). El concepto de enseñanza - aprendizaje. *Red científica: Ciencia, tecnología y pensamiento*.
- Eyzaguirre, S. (2018). El rol de la filosofía en el desarrollo del pensamiento crítico. *Puntos de Referencia*.

- Fernández, D., Nápoles , R., & Cabanes , L. (2015). Particularidades de la competencia dialógica en estudiantes de la carrera de psicología de la Universidad de Camagüey. *Revista Didasc@lia: didáctica y educación*, 300-322.
- Ferrater Mora , J. (1965). *Diccionario de Filosofía Tomo I*. Buena Aires : Editorial Sudamericana .
- Figueroa, A. (2021). Enseñanza de la Filosofía en Colombia: Examen crítico de los actuales planes y programas de estudio. . *Revista Conrado*, 249-259.
- Flores, M. (2023). Motivación y deliberación: ¿cómo se expresa esta relación en la transformación de las opiniones deliberativas? *Asociación Revista de Filosofía de Santa Fe, Argentina*.
- Fonden, J. (2021). El pensamiento analítico - asociativo en al enseñanza y aprendizaje de la programación. *Centro Universitario de Guantánamo, Cuba*.
- Franck, J. (2008). La filosofía y la Universidad. Una lección de antropología. *Humanidades*.
- Gaitán , C., López , E., Quintero, M., & Salazar, W. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media*. Santa Fé de Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia.
- García , J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Educación*, 1-24.
- Gauna, R., & Elías , C. (2024). La enseñanza filosófica de la Filosofía: campo de rechazos e ignorancias . *Instituto de Investigaciones en Ciencias sociales y humanas* , 238-264.
- Gobernación de Antioquia . (2024). *Plan de Desarrollo Departamental Antioquia 2024 - 2027*.
- Góleman , D. (1996). *La inteligencia emocional por qué es más importante que el coeficiente intelectual*. Barcelona : Kairós.
- Gómez, M. (2003). *Introducción a la didáctica de la filosofía* . Pereira : Papiro.
- González , A., & González , M. (2000). La afectividad en el aula de clase. *Colombia Médica*, 55-57.
- González , R. (1997). Concepciones y enfoques de aprendizaje. *Revista de Psicodidáctica*, 5-39.

- González , R. (2018). *Enseñanza de la filosofía en Colombia - entre la practica tradicional y nuevos espacios contemporáneos*. Santa fe de Bogotá : Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Ciencias de la Educación.
- Guevara, R. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *Revista Folios*.
- Gutiérrez , J., & Vargas , B. (2022). Entablando diálogos con Freire: sobre el espacio pedagógico y otras reflexiones compartidas. *Revista Innovaciones Educativas*.
- Hadot , P. (2009). *La filosofía como forma de vida*. Alpha Decay.
- Hamui, A., & Varela , M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 55-60.
- Harada , E. (2012). *La filosofía de Matthew Lipman y La educación: perspectivas desde México*. México DF: UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO.
- Harada , E. (2012). *La filosofía de Matthew Lipman y la educación: perspectivas desde México* . Ciudad de México : UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO.
- Hernández Sampieri , R., & Collado , L. (2014). *Cátedra “Metodología para la investigación en Ciencia Política”*. México: MacGraw.
- Hernandez Sampieri, R., Fernández , C., & Baptista , M. (2014). *Metodología de la Investigación* . México : Mc Graw Hill.
- Hincapié , N., & Clemenza , C. (2022). Evaluación de los aprendizajes por competencias: Una mirada teórica desde el contexto colombiano . *Revista de Ciencias Sociales*.
- Infante , G. (2007). ENSEÑAR Y APRENDER: UN PROCESO FUNDAMENTALMENTE DIALÓGICO DE TRANSFORMACIÓN. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 29-40.
- Institución Educativa Oreste Sindici. (2024). *Proyecto Educativo Institucional PEI*. Itagüí: Publicación propia de la institución .
- Itagüí, M. d. (2024). *Plan Educativo Municipal de Itagüí, (Última vigencia 2020-2030), con ajustes en el plan de gobierno 2024-2027*.
- Jara , V. (2012). Desarrollo del pensamiento y teorías cognitivas para enseñar a pensar y producir conocimientos. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*.

- Jimenez , E. (2023). Critical Thinking VS Critical Competence: Critical Reading. *Investigaciones sobre lectura* .
- Juanas , Á. (2013). Cuestionar las evidencias, educar en la reflexión: Robert H. Ennis, el estudio del pensamiento crítico y su influjo en la pedagogía del deporte. *Revista internacional de ciencias del deporte* .
- Laisequilla, M. (2018). Pensamiento reflexivo para el desarrollo y perfeccionamiento de habilidades superiores de pensamiento. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*.
- León , F. (2014). Sobre el pensamiento reflexivo, también llamado pensamiento crítico. *Propósitos y Representaciones* , 162-188.
- Leyva, J., & Guerra , Y. (2020). Objeto de investigación y campo de acción: componentes del diseño de una investigación científica. *EDUMECENTRO*.
- López, E. (2016). Entorno al concepto de competencia: un análisis de fuentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 311-322.
- Macanchí , M., Orozco , B., & Campoverde, M. (2020). Innovación educativa, pedagogía y didáctica, concepciones para la práctica en la educación superior. *Universidad y Sociedad*, 396-403.
- Martínez , A., & Rios , F. (2006). Los Conceptos de Conocimiento, Epistemología y Paradigma, como Base Diferencial en la Orientación Metodológica del Trabajo de Grado. *Cinta de Moebio*.
- Mejía , A. (2011). Filosofía para niños y niñas desde sus novelas. *Unirioja* .
- Meza , A. (2013). Estrategias de aprendizaje. Definiciones, clasificaciones e instrumentos de medición. *Propósitos y Representaciones*, 193-213.
- Ministerio de Educación Nacional . (2013). *ley 1620 de convivencia escolar* .
- Ministerio de Educación Nacional . (2025). *Ley 2503 por medio de la cual se crea y se implementa la cátedra de Educación emocional en todas las instituciones educativas de Colombia en los niveles de preescolar, básica y media y se adoptan otras disposiciones*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional MEN. (1994). *ley 115 de 1994 de Educación* .
- Ministerio de Educación Nacional MEN. (2015). *Decreto 1075 que orienta la legislación educativa en Colombia* .

- Molano , M., Ronderos , K., Chavarro, D., & Orozco , L. (2006). La historia de la filosofía en Colombia y el proyecto Sistema de Información sobre la Filosofía en Colombia (SIFCO). *Hallazgos*.
- Morales , D. (2016). Los retos de la enseñanza de la filosofía en el mundo globalizado: perspectivas transversales e interdisciplinarias. *Revista Escribanía*, 99-110.
- Moreno , T. (2012). La evaluación de competencias en educación. *Revista Electrónica Sinéctica*, 1-20.
- Naciones Unidas . (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.
- Ñaupas , H., Mejía , E., Trujillo , I., Romero , H., Medina , W., & Novoa , E. (2023). *Metodología de la Investigación Total* . Bogotá - Colombia : Ediciones de la U.
- Ñaupas, H., Mejía , E., Trujillo , I., Romero , H., Medina , W., & Novoa , E. (2023). *Metodología de la Investigación total: cuantitativa - cualitativa y redacción de tesis* . Bogotá : Ediciones de la U.
- Ñaupas, H., Mejía , E., Trujillo, I., Romero , H., Medina , W., & Novoa , E. (2023). *Metodología de la Investigación total*. Bogotá : Ediciones de la U.
- Oliva , J. (2004). El pensamiento analógico desde la investigación educativa y desde la perspectiva del profesor de ciencias . *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 363-384.
- Oliveros, V. (2018). La inteligencia emocional desde la perspectiva de Rafael Bisquerra. *Revista de Investigación*.
- ONU, O. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible* .
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible Agenda 2020*.
- Ortiz , J. (2013). Filosofía y pensamiento crítico. *Sincronía*, 1-20.
- Ottobre, A., Hermida , M., & Alonso , D. (2024). ¿La deliberación mejora las competencias cívicas en adolescentes? Revisión sistemática de experimentos deliberativos. *Ciencias Psicológicas*.
- Pedrerros , R., Chaparro , C., Méndez , N., Sastoque , H., & Prias , C. (2006). Pensamiento sistémico en el aula. *nodos y nudos*.

- Pérez , Á., Soto , E., & Serván , M. (2015). Lesson Studies: re-pensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*.
- Pérez , M., & González , L. (2020). Actividades para fomentar la metacognición en las clases de biología. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, 233-247.
- Pineda, M. (2019). *Competencia creativa* . Barcelona : Universitat Oberta de Catalunya .
- Pinedo , I., & Yáñez , J. (2020). Emociones básicas y emociones morales complejas: claves de comprensión y criterios de clasificación desde una perspectiva cognitiva. *Tesis Psicológica*, 1-33.
- Pinedo , I., & Yáñez , J. (2022). De la justicia social a la justicia compasiva: los aportes de Martha Nussbaum a la filosofía política. *Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas*.
- Puig , W., & Más, M. (2003). El enfoque sistémico en el contenido de la enseñanza. *Educación Médica Superior*.
- Rabaud, A. (2020). *¿Converges o diverges?* Barcelona : FUOC.
- Real Academia de la Lengua . (2024). *Diccionario de la lengua española* . Real Academia de la Lengua Española .
- Reidl, L. (2012). Marco conceptual en el proceso de investigación. *ELSEVIER Metodología de investigación en educación médica*.
- República de Colombia . (1991). *Constitución Política de Colombia* .
- República de Colombia . (2012). *Ministerio de Educación Nacional, Programa Nacional de educación para la ciudadanía y la convivencia* .
- Richard, P., & Elder , L. (2003). *Estándares, Principios, Desempeño Indicadores y Resultados Con una Rúbrica Maestra en el Pensamiento Crítico*. Fundación para el Pensamiento Crítico.
- Rivas , A. (2017). *Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales. Documento básico, XII Foro Latinoamericano de Educación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Santillana.
- Rivera , A. (2021). *Pensamiento Analítico*. Ediciones Link Gerencial.

- Rodriguez , L. (2013). *Estrategia didáctica: Aprendizaje de la filosofía desde proceso de aprendizaje metacognitivos para estudiantes de grado undécimo del colegio San Cristobal sur I.E.D.* Santa fe de Bogotá : Universidad Pedagógica Nacional .
- Ruiz, J. (2020). Competencias emocionales por medio de la enseñanza: la filosofía y las TIC. *Kénosis*, 205-228.
- Saldarriga , P., Bravo , G., & Rivadeneira , M. (2016). Algunas consideraciones sobre el pensamiento lógico: su impronta en la producción de nuevos conocimientos científicos. *Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí*.
- Sánchez , B. (2008). Pensamiento crítico, el diálogo y el entendimiento en Freire y en Lipman. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 98-107.
- Sarmiento , M. (2007). *LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS Y LAS NTIC. UNA ESTRATEGIA DE FORMACIÓN PERMANENTE.* . UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI.
- Segarra, M., & Bou , J. (2005). Concepto, tipos y dimensiones del conocimiento: configuración del conocimiento estratégico . *Revista de economía y empresa* , 174-195.
- Sierra , C. (2019). ¿Qué es filosofía? Una respuesta desde Xavier Zubiri. *Revista de Filosofía Open Insight*, 77-99.
- Soto, D. (1991). La cátedra de filosofía en los planes ilustrados del Virreinato de la Nueva Granada. *Revista Colombiana de Educación*.
- Suastegui, S. (2022). El desarrollo del pensamiento lógico desde el numérico: una visión pedagógica. *VARONA*.
- Tapia , V. (2022). Innovación educativa: propuesta conceptual, paradigmática y dimensiones de acción. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 95-116.
- Tébar , L. (2005). Filosofía para niños de Mathew Lipman. Un análisis crítico y aportaciones metodológicas, a partir del Programa de Enriquecimiento Instrumental del profesor Reuven Feuerstein. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, 103-116.
- Tobón , M. (2023). De la opresión a la esperanza, el camino a la libertad en la pedagogía de Paulo Freire. *Pensamiento Humanista* , 20-29.
- Tobón , M. (2025). *Sentir no es agobiante Experiencia significativa* . Alcaldía de Itagüí .
- UNICEF. (2006). *Convención sobre los derechos de los niños*.

- Uribe , J. (2009). El pensamiento complejo de Edgar Morin, una posible solución a nuestro acontecer político, social y económico. *Espacios Públicos*, 229-242.
- Vélez , C., & Ruiz , F. (2021). Una revisión sobre metacognición. Algunas implicaciones para los procesos educativos. *Revista Tesis Psicológica*, 100-117.
- Vielma , E., & Salas, M. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere*, 30-37.
- Vivas, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*.
- Yanez, L. (2024). *Innovación en la enseñanza de la Filosofía mediante el Aprendizaje Basado en proyectos (ABP) como método para desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo en estudiantes de 1° de BGU*. Milagro : Universidad estatal de Milagro .
- Yáñez, P. (2018). Estilos de pensamiento, enfoques epistemológicos y la generación del conocimiento científico. *Revista espacios* .
- Yentzen , E. (2003). Teoría general de la creatividad. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*.
- Zapata , C., & Mesa , J. (2009). Los modelos de diálogo y sus aplicaciones en sistema de diálogo hombre- máquina: revisión de la literatura. *Dyna*, 305-315.

ANEXOS

La investigación doctoral sobre la estrategia pedagógica "Filósofos de la Vida" requiere de instrumentos rigurosos y válidos para recopilar información de múltiples actores educativos. Los anexos que se presentan a continuación contienen la documentación completa de los procesos, instrumentos y validaciones utilizados en la recolección de datos. Esta documentación es fundamental para garantizar la transparencia metodológica, la rigurosidad de la investigación y la confiabilidad de los hallazgos. Cada instrumento ha sido cuidadosamente diseñado, alineado con los objetivos de investigación y la evaluación de las tres competencias clave -crítica, creativa y dialógica- así como con la dimensión de gestión emocional que permea toda la estrategia pedagógica.

La presente investigación adopta un enfoque metodológico mixto que integra técnicas cuantitativas y cualitativas para captar la complejidad del fenómeno educativo. Por ello, los anexos se organizan en cuatro categorías funcionales: (1) Instrumentos de Consentimiento y Protección Ética, que aseguran la participación voluntaria e informada de todos los actores (Anexo 1); (2) Instrumentos de Recolección de Datos Cualitativos -entrevistas semiestructuradas con estudiantes, docentes, egresados, directivos, y grupo focal con estudiantes (Anexos 2-6)-; (3) Instrumentos de Recolección Cuantitativa -encuesta sobre emociones y gestión emocional (Anexo 7)-; y (4) Procesos de Validación mediante juicio de expertos (Anexos 8-10). Esta estructura multimodal permite obtener perspectivas profundas desde diferentes poblaciones y triangular datos para una comprensión integral del impacto de la estrategia.

Anexo 1

Consentimiento informado para docentes

Investigación doctoral:

Filósofos de la Vida: una estrategia pedagógica innovadora en la enseñanza de la filosofía basada en la gestión emocional y modelos de pensamiento para el desarrollo de competencias crítica, creativa y dialógica en la Institución Educativa Oreste Sindici de Itagüí (Antioquia, Colombia) en el año 2025.

Investigador responsable: Maestro Mario Javier Tobón Román

Correo electrónico: majaton@gmail.com

Institución: Universidad de Investigación e Innovación de México

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA DOCENTES Y PARTICIPANTES

1. INTRODUCCIÓN

Estimado/a Docente,

Le hacemos cordial invitación para participar como informante clave en nuestra investigación doctoral sobre la estrategia pedagógica "Filósofos de la Vida". Su participación es especialmente valiosa porque:

- Posee experiencia directa en procesos pedagógicos
- Puede proporcionar perspectivas fundamentadas sobre el impacto de la estrategia
- Sus observaciones contribuirán significativamente a evaluar la innovación educativa
- Su reflexión sobre la práctica docente enriquecerá la comprensión de procesos de enseñanza y aprendizaje

Este documento explica el propósito de la investigación, sus derechos como participante, las actividades, riesgos mínimos y beneficios. Por favor lea cuidadosamente antes de decidir si desea participar.

2. OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

Evaluar el impacto de la estrategia "Filósofos de la Vida" en el desarrollo de tres competencias clave:

- Competencia Crítica: Capacidad para identificar, analizar y argumentar
- Competencia Creativa: Habilidad para construir nuevas perspectivas y propuestas

originales

- Competencia Dialógica: Aptitud para diálogos constructivos basados en respeto y escucha activa

Además, se evalúa cómo la gestión emocional (identificación, comprensión y regulación de emociones) facilita el aprendizaje.

3. ACTIVIDADES EN LAS QUE PARTICIPARÁ

Como docente, colaborará en:

A. Entrevista Semiestructurada (Obligatoria)

- Duración: ~60 minutos
- Momentos: Julio 2025 (diagnóstico) y noviembre 2025 (evaluación)
- Formato: Conversación guiada sobre su experiencia pedagógica
- Registro: Grabación de audio (puede solicitar que se omita ciertos fragmentos)

B. Encuesta/Cuestionario (Obligatoria)

- Duración: 20-30 minutos
- Momento: Finales de octubre 2025
- Formato: Digital o impreso, según su preferencia
- Contenido: Preguntas sobre cambios observados en competencias estudiantiles

C. Observación en Clase (Voluntaria)

- Duración: 2-3 sesiones de 45-60 minutos
- Período: Agosto-septiembre 2025
- Propósito: Observar dinámicas de aula
- Nota: Respetar privacidad de estudiantes; no identificar a menores por nombre

D. Reunión de Devolución de Resultados (Voluntaria)

- Duración: ~45 minutos
- Momento: Diciembre 2025 o enero 2026
- Propósito: Compartir hallazgos finales

4. RIESGOS Y BENEFICIOS

Riesgos Identificados (Mínimos):

1. Inversión de tiempo: Aproximadamente 2-3 horas totales durante el semestre
 - Mitigación: Se programarán en horarios que usted sugiera
2. Incomodidad emocional leve: Reflexionar sobre experiencias pedagógicas puede generar momentos introspectivos
 - Mitigación: Puede pausar, omitir preguntas, o retirarse en cualquier momento
3. Confidencialidad (riesgo teórico muy pequeño): Aunque se implementan medidas rigurosas
 - Mitigación: Codificación inmediata (D1, D2, D3); grabaciones destruidas tras análisis

Riesgos Ausentes:

- **X** No hay evaluación de su desempeño docente
- **X** No afectará su relación con la institución o estudiantes
- **X** No hay riesgo físico

Beneficios:

- Acceso a información sobre innovación pedagógica a nivel doctoral
- Oportunidad reflexiva sobre su propia práctica
- Reconocimiento profesional (credencial académica)
- Retroalimentación personalizada
- Acceso a resultados del estudio
- Aporte a mejoras en educación

5. CONFIDENCIALIDAD

Sistema de Protección:

- Sus datos serán codificados inmediatamente: D1, D2, D3, etc. (nunca su nombre)
- Solo el investigador tiene la clave vinculada nombre-código

- Grabaciones almacenadas en dispositivo protegido
- Documentos guardados en carpeta encriptada
- Grabaciones destruidas 6 meses después de finalizar análisis
- En la tesis, aparecerá como "D1", "D2", etc.
- Datos identificables se destruyen tras análisis

6. PARTICIPACIÓN VOLUNTARIA

Su decisión es completamente libre:

- Puede participar o NO participar sin justificación
- Puede cambiar de opinión en cualquier momento
- Puede retirarse completamente o parcialmente (ej.: participar en entrevista pero no en observación)
- No habrá consecuencias de ningún tipo en su situación laboral, evaluaciones o relaciones

7. DERECHOS COMO PARTICIPANTE

- Derecho a recibir aclaraciones antes de decidir
- Derecho a pausar o terminar la entrevista en cualquier momento
- Derecho a rechazar preguntas específicas
- Derecho a acceder a sus datos en cualquier momento
- Derecho a solicitar que información sea removida
- Derecho a recibir resumen de hallazgos
- Derecho a contactar al investigador o comité de ética con dudas

8. INFORMACIÓN DE CONTACTO

Para preguntas sobre la investigación:

Maestro Mario Javier Tobón Román

majaton@gmail.com

Para inquietudes sobre sus derechos:

Comité de Ética en Investigación

[Contacto específico de institución]

En la institución:

[Nombre y contacto del director/directivo]

9. CONSENTIMIENTO DEL PARTICIPANTE

He leído y comprendido este documento. Entiendo:

- El propósito de la investigación
- Las actividades en que participaré
- Los riesgos mínimos identificados
- Los beneficios potenciales
- Mis derechos y protecciones
- Que la participación es completamente voluntaria
- Que puedo retirarme en cualquier momento sin consecuencias

Con respecto a GRABACIÓN DE AUDIO:

- SÍ, autorizo grabación de audio
- NO, prefiero que solo se tomen notas escritas

Con respecto a PUBLICACIONES académicas:

- SÍ, autorizo que mis datos anonimizados (como "D1") aparezcan en publicaciones
- NO, prefiero que mis datos NO aparezcan en publicaciones futuras


Con respecto a ACCESO A RESULTADOS:

- SÍ, deseo recibir resumen de hallazgos
- NO, no deseo recibir reporte de resultados


10. FIRMAS Y DATOS

PARTICIPANTE:

Nombre completo: Esteban Hernández Alaguna

Firma (si aplica): 

Fecha: 17 noviembre de 2025

Firma del investigador: 

Fecha: 18/08/2025

Anexo 2.*Guía de entrevista semiestructurada para estudiantes*

Investigación doctoral: Filósofos de la Vida

Población: Estudiantes de grado décimo

Duración estimada: 30-40 minutos | Formato: Semiestructurado

PROPÓSITO

Profundizar en percepciones de estudiantes sobre: (1) significado de participación activa, (2) aporte de la estrategia a competencias crítica, creativa, dialógica, (3) rol de gestión emocional, (4) experiencias significativas, y (5) propuestas de mejora.

INSTRUCCIONES PARA ENTREVISTADOR

- ✓ Ubicación privada, cómoda
- ✓ Tono conversacional, sin presión
- ✓ "No hay respuestas correctas o incorrectas"
- ✓ Permitir respuestas amplias, no solo "sí/no"
- ✓ Si respuesta muy breve, profundizar con ejemplos
- ✓ Codificar como E1, E2, E3, etc. (estudiante 1, 2, 3)
- ✓ Grabación: "¿autorizo grabar para transcripción?"

GUÍA DE 8 PREGUNTAS**1. SIGNIFICADO DE PARTICIPACIÓN ACTIVA**

¿Qué significado tiene para ti participar de forma activa y dinámica en la clase de filosofía?

Profundizaciones:

- ¿En qué se diferencia participar activamente de solo escuchar?
- ¿Qué sientes cuando logras intervenir?

2. APORTES A COMPETENCIAS FILOSÓFICAS

¿De qué manera las actividades (filósofo de la vida, diálogos, preguntas problematizadoras, gestión emocional) han aportado a tu capacidad de pensar críticamente, creativamente o de dialogar?

Desglose:

- Crítica: ¿Cuestionar, analizar, argumentar mejor?
- Creativa: ¿Ver perspectivas nuevas, propuestas originales?
- Dialógica: ¿Escuchar mejor, respetar otros puntos de vista?

Profundización: ¿Recuerdas alguna actividad donde sentiste este cambio?

3. GESTIÓN EMOCIONAL

¿Has notado cambio en cómo reconoces y gestionas tus emociones desde que empezó esta forma de enseñanza?

Profundizaciones:

- ¿Te ayudó a estar más dispuesto/a al aprendizaje?
- ¿Aprendiste a manejar emociones difíciles (miedo, rabia, frustración)?

4. APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS

¿Qué aprendizajes, temas o experiencias de clase recuerdas como los más significativos o transformadores para tu vida?

Profundización:

- ¿Por qué fueron tan importantes?
- ¿Ha cambiado algo en tu forma de actuar o pensar?

5. ELEMENTOS MOTIVADORES

¿Qué aspectos de las clases, actividades y debates te han parecido más motivadores o interesantes? ¿Por qué?

Profundización:

- ¿Hay dinámicas que esperes con entusiasmo?

- ¿Qué te anima a participar?

6. RETOS Y DIFICULTADES

¿Qué retos pedagógicos o emocionales has tenido en tu participación?

Ejemplos:

- Pedagógicos: ¿Comprender temas, seguir actividades, argumentar?
- Emocionales: ¿Vergüenza, miedo a equivocarse, nervios, manejar críticas?

Profundización:

- ¿Cómo los manejaste?
- ¿Algo en clase te ayudó a superarlos?

7. PROPUESTAS DE MEJORA

Si pudieras proponer un cambio en la clase de filosofía, ¿cuál sería y cómo te ayudaría?

Profundizaciones:

- ¿Agregarías actividades?
- ¿Cambiarías diálogos, preguntas, evaluaciones?

8. PREPARACIÓN PARA LA VIDA

¿Te prepara la clase de filosofía para tener más calidad en tu vida personal y académica? ¿Por qué?

Profundizaciones:

- ¿Sirve solo para el colegio o también para tu vida diaria?
- ¿Has aplicado algo fuera del colegio?

CIERRE

Pregunta abierta:

"¿Hay algo más sobre tu experiencia en filosofía que consideres importante?"

Agradecimiento:

"Gracias por tu tiempo y tu honestidad. Tu experiencia es valiosa para mejorar la enseñanza."

Anexo 3*Protocolo de entrevista semiestructurada para docentes*

Investigación doctoral: Filósofos de la Vida

Población: Docentes de filosofía

Duración estimada: 60 minutos | Formato: Semiestructurado

PROPÓSITO

Recabar información de docentes sobre: (1) impacto de la estrategia en competencias estudiantiles, (2) rol de gestión emocional, (3) cambios observados, (4) retos y fortalezas, (5) contribución a formación integral, y (6) recomendaciones de sostenibilidad.

INSTRUCCIONES PARA ENTREVISTADOR

- ✓ Ubicación privada, sin interrupciones
- ✓ Confirmar consentimiento y autorización de grabación
- ✓ Tono profesional pero cálido
- ✓ Validar críticas constructivas como valiosas
- ✓ Permitir que docente desarrolle respuestas sin interrumpir
- ✓ Codificar como D1, D2, D3, etc. (docente 1, 2, 3)
- ✓ Si respuesta muy breve, usar preguntas de profundización

GUÍA DE 9 PREGUNTAS**1. VALORACIÓN DE LA FILOSOFÍA EN LA INSTITUCIÓN**

¿Qué valoración haces de la pertinencia y el lugar que ocupa la filosofía en el proyecto educativo de la IE Oreste Sindici?

Profundizaciones:

- ¿Se refleja en documentos institucionales (PEI, planes de área)?
- ¿Recibe suficiente relevancia y recursos?
- ¿Ha cambiado en los últimos años?
- ¿Qué debería cambiar?

2. IMPACTO EN DESARROLLO DE COMPETENCIAS

¿Cómo percibe que una enseñanza de filosofía de calidad incide en el desarrollo de competencias crítica, creativa y dialógica?

Desglose:

- Crítica: ¿Desarrollo de análisis, cuestionamiento, argumentación?
- Creativa: ¿Nuevas perspectivas, pensamiento original?
- Dialógica: ¿Escucha, respeto, construcción conjunta?

3. CAMBIOS OBSERVADOS EN ESTUDIANTES

¿Qué cambios ha observado en sus estudiantes durante la implementación de "Filósofos de la Vida"?

Áreas:

- Actitudes: ¿Mayor participación, confianza, disposición?
- Pensamiento: ¿Argumentos más sólidos, conexiones entre conceptos?
- Convivencia: ¿Mayor respeto, escucha, empatía?
- Expresión: ¿Mejor articulación, seguridad comunicativa?

Profundización: ¿Ejemplo concreto de un cambio que observó?

4. IMPORTANCIA DE GESTIÓN EMOCIONAL

¿Considera importante incluir gestión emocional en la clase de filosofía? ¿Por qué?

Profundizaciones:

- ¿Cuál es la relación entre emociones y aprendizaje?
- ¿Cómo facilita gestión emocional desarrollo de competencias?

5. EXPERIENCIA PERSONAL INTEGRANDO GESTIÓN EMOCIONAL

¿Cómo ha sido su experiencia al integrar gestión emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

Aspectos:

- Positivos: ¿Qué funcionó? ¿Qué estrategias fueron efectivas?
- Retos: ¿Qué fue difícil? ¿Cómo lo manejó?
- Impacto: ¿En estudiantes? ¿En su bienestar como docente?

Profundización: ¿Situación concreta donde la gestión emocional cambió la dinámica de clase?

6. RETOS PEDAGÓGICOS E INSTITUCIONALES

¿Qué retos pedagógicos o institucionales ha identificado que podrían abordarse desde la clase de filosofía?

Profundizaciones:

- ¿Cuál es el reto más urgente en la institución?
- ¿Cómo podría filosofía contribuir a abordarlo?
- ¿Ha visto evidencia de transferencia de pensamiento filosófico a problemas reales?

7. FORTALEZAS DE LA ESTRATEGIA

¿Qué fortalezas principales destaca de la clase de filosofía con la estrategia "Filósofos de la Vida"?

Áreas:

- Metodología: ¿Qué actividades funcionan particularmente bien?
- Clima emocional: ¿Cómo es el ambiente? ¿Seguridad para participar?
- Aprendizaje: ¿Qué competencias se desarrollan más sólidamente?
- Enfoque integral: ¿Cómo ha enriquecido el vínculo filosofía-gestión emocional?

Profundización: ¿Qué enorgullece más de lo que logra con sus estudiantes?

8. APORTE A FORMACIÓN INTEGRAL

¿De qué manera contribuye la filosofía a la formación integral de los estudiantes según el proyecto educativo institucional?

Dimensiones:

- Cognitiva: ¿Desarrollo de pensamiento crítico, creativo, reflexivo?
- Emocional: ¿Desarrollo emocional, inteligencia emocional?
- Social: ¿Capacidades de convivencia, ciudadanía?
- Personal: ¿Reflexión sobre identidad, valores, sentido de vida?

Profundización: ¿Diferencia entre estudiantes que tienen filosofía vs. los que no?

9. RECOMENDACIONES PARA SOSTENIBILIDAD

¿Qué recomendaciones hace para fortalecer la continuidad de esta estrategia en los próximos años?

Áreas:

- Metodológica: ¿Qué mantener? ¿Ajustar? ¿Agregar?
- Institucional: ¿Apoyo, recursos, cambios curriculares necesarios?
- Docentes: ¿Qué capacitación o acompañamiento necesita?
- Evaluación: ¿Cómo monitorear efectividad?
- Transferencia: ¿Podría adaptarse a otros grados o áreas?

Profundización:

- ¿Qué es lo primero a hacer en el próximo semestre?
- ¿Cuál es el mínimo que la institución debe hacer para continuar?
- ¿Cómo serían las cosas en 5 años?

CIERRE

Pregunta abierta obligatoria:

"¿Hay algo más sobre la estrategia, la enseñanza de filosofía, o los cambios que ha observado, que considere importante compartir?"

Agradecimiento:

"Aprecio profundamente tu tiempo, reflexión y compromiso. Tus aportes son invaluable para esta investigación."

POST-ENTREVISTA

1. Transcribir y codificar como D1, D2, D3, etc.
2. Identificar temas: competencias, gestión emocional, cambios, retos, fortalezas
3. Buscar citas significativas
4. Notar diferencias entre docentes
5. Validar con datos de estudiantes y observaciones

Anexo 4

Protocolo de entrevista semiestructurada para egresados

Investigación doctoral: Filósofos de la Vida

Población: Estudiantes egresados de IE Oreste Sindici (mínimo 1-2 años después de graduación)

Duración estimada: 45 minutos | Formato: Semiestructurado | Modalidad: Presencial o virtual

PROPÓSITO

Recabar información de egresados sobre: (1) impacto duradero de la formación en filosofía, (2) transferencia de aprendizajes a contextos reales (universidad/trabajo/vida personal), (3) desarrollo de competencias filosóficas a largo plazo, y (4) recomendaciones para sostenibilidad de la estrategia.

Por qué egresados: Ofrecen perspectiva de tiempo, validación externa, evidencia de aplicabilidad real.

INSTRUCCIONES BREVES PARA ENTREVISTADOR

- ✓ Ubicación privada, sin interrupciones
- ✓ Confirmar consentimiento y grabación
- ✓ Tono conversacional y cálido (no inquisitorial)
- ✓ Permitir silencios para reflexión
- ✓ Si respuesta es breve, usar preguntas de profundización (ejemplos proporcionados)
- ✓ Evitar guiar respuestas; validar críticas constructivas
- ✓ Codificar como E1, E2, E3, etc. (egresado 1, 2, 3)

GUÍA DE PREGUNTAS (8 PREGUNTAS)

1. RECUERDO GENERAL

P1: ¿Cómo recuerdas tu experiencia en filosofía en el colegio?

Profundizaciones si es necesario:

- ¿Qué es lo primero que viene a tu mente?

- ¿Cómo recuerdas al docente y su forma de enseñar?
- ¿Alguna actividad, tema o debate que haya sido significativo?
- ¿De 1-10, cómo valorarías tu experiencia general?

2. APLICABILIDAD A LARGO PLAZO (PREGUNTA CENTRAL)

P2: ¿Qué aprendizajes específicos de filosofía aún aplicas o recuerdas en tu vida actual?

Ejemplos de contextos:

- En la universidad: ¿te ayuda en otros cursos? ¿Cómo analizas?
- En el trabajo: ¿usas pensamiento crítico, creatividad, diálogo?
- En vida personal: ¿cómo manejas decisiones, conflictos, reflexiones?
- ¿Hay un momento donde pensaste "esto es lo que aprendí en filosofía"?

Profundización: ¿Cuál de esos aprendizajes ha sido más útil? ¿Qué hubiera querido aprender que no aprendiste?

3. IMPACTO EN COMPETENCIAS FILOSÓFICAS

P3: ¿De qué manera la filosofía contribuyó a tu capacidad de pensar críticamente, creativamente, o de dialogar con otros?

Desglose por competencia:

a) Crítica (análisis, argumentación, cuestionamiento):

- ¿Cómo analizas problemas ahora? ¿Lo aprendiste en filosofía?
- ¿Cuando no estás de acuerdo con alguien, cómo lo manejas?

b) Creativa (nuevas perspectivas, originalidad):

- ¿Eres alguien que propone ideas nuevas? ¿Influye filosofía?
- ¿Hay problemas que resolverías diferente ahora?

c) Dialógica (escucha, respeto, construcción conjunta):

- ¿Cómo manejas personas que piensan diferente a ti?
- ¿Has tenido debates o negociaciones? ¿Cómo lo hiciste?

Profundización: ¿Cómo serías diferente sin formación en filosofía?

4. GESTIÓN EMOCIONAL

P4: ¿Cómo valoras el rol de la gestión emocional en tu formación? ¿Ha sido importante después?

Profundizaciones:

- ¿Recuerdas si se trabajó gestión emocional explícitamente en clase?
- ¿Cómo manejas tus emociones ahora? ¿Aprendiste eso en filosofía?
- ¿Ha habido situaciones (examen, conflicto, estrés) donde necesitaste gestionar emociones?
- En tu vida actual, ¿qué tan importante es inteligencia emocional? (1-10)

5. IMPACTO EN RELACIONES Y PROYECTO DE VIDA

P5: ¿Cómo influyó la filosofía en tu forma de relacionarte con otros y en tu proyecto de vida?

Aspectos a explorar:

- Relaciones interpersonales: ¿cómo te relacionas con otros? ¿importancia de empatía, respeto?
- Proyecto de vida: ¿tienes claridad sobre quién eres y hacia dónde vas?
- Valores: ¿hay valores que vienen de reflexiones filosóficas?
- Identidad: ¿quién eras al salir vs. quién eres ahora? ¿Papel de filosofía?

Profundización: Si tuvieras un hijo/a, ¿lo enviarías a una clase de filosofía? ¿Por qué?

6. INNOVACIÓN PEDAGÓGICA

P6: ¿Qué aspectos de la clase de filosofía (metodología, actividades, enfoque) fueron innovadores o diferentes?

Profundizaciones:

- ¿Qué diferencias vs. otras clases?

- ¿Recuerdas la actividad del "filósofo de la vida"? ¿Los diálogos de clase?
- ¿El docente conectaba contenido con tu vida personal o emocional?
- ¿Esas diferencias hicieron la clase más interesante, útil?
- ¿Sigue viéndose como innovador ahora? ¿O era modista?

7. RECOMENDACIÓN: ¿DEBERÍA MANTENERSE Y FORTALECERSE?

P7: ¿Crees que la enseñanza de filosofía debería mantenerse y fortalecerse para nuevas generaciones? ¿Por qué?

Profundizaciones:

- ¿Qué justifica mantener filosofía en el currículum?
- ¿Qué barreras ves?
- ¿Cómo la fortalecerías? (más horas, mejor docentes, mejor metodología)
- En 10 años, ¿cuál es rol de filosofía en educación?

Profundización: En escala 1-10, ¿cuánto convencimiento tienes de que es importante?

8. SUGERENCIAS PARA MEJORA

P8: ¿Qué recomendaciones aportarías para mejorar el impacto de la enseñanza de filosofía?

Áreas:

- Pedagógica: ¿Cómo debería enseñarse para ser más relevante?
- Emocional: ¿Cómo incluir dimensión emocional sin incomodidad?
- Curricular: ¿Cuánto tiempo? ¿En qué grados? ¿Conexión con otras áreas?
- Docentes: ¿Qué cualidades debería tener? ¿Qué formación?
- Evaluación: ¿Cómo evaluar sin matar aprendizaje profundo?

Profundización: Si cambiaras UNA sola cosa, ¿cuál sería?

CIERRE

Pregunta abierta final (obligatoria):

"¿Hay algo más sobre tu experiencia en filosofía que consideres importante y que no hayamos cubierto?"

Agradecimiento:

"Tu perspectiva desde afuera es invaluable. Agradezco tu honestidad, tanto en lo positivo como en críticas constructivas."

Reafirmación de privacidad:

"Tus respuestas estarán codificadas (E1, E2, etc.) y usadas solo académicamente."

ANÁLISIS POST-ENTREVISTA

1. Transcribir y codificar como E1, E2, E3 (nunca nombres reales)
2. Identificar temas: aplicabilidad, impacto duradero, transferencia, innovación
3. Buscar evidencia concreta de aprendizajes aplicados
4. Notar críticas constructivas
5. Conectar con respuestas de estudiantes actuales y docentes

Anexo 5

Protocolo de entrevista semiestructurada para directivos docentes

Investigación doctoral: Filósofos de la Vida

Población: Directivos de la Institución Educativa Oreste Sindici (rector, coordinadores)

Duración estimada: 60 minutos | Formato: Semiestructurado

PROPÓSITO

Recabar información de directivos sobre: (1) percepción de importancia de innovación educativa, (2) alineación del proyecto con PEI y retos institucionales, (3) impacto esperado en estudiantes y clima escolar, (4) apoyos y retos docentes, (5) sostenibilidad, y (6) recomendaciones para implementación.

INSTRUCCIONES PARA ENTREVISTADOR

- ✓ Ubicación privada, despacho directivo
- ✓ Confirmar consentimiento y autorización de grabación
- ✓ Tono profesional, respetuoso con su rol
- ✓ Validar perspectiva directiva como esencial
- ✓ Si respuesta muy breve, profundizar con ejemplos
- ✓ Codificar como DIR1, DIR2, etc. (directivo 1, 2)
- ✓ Grabación: "¿autorizo grabar para precisión en transcripción?"

GUÍA DE 10 PREGUNTAS

1. SIGNIFICADO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

¿Qué significado tiene para usted la implementación de proyectos innovadores en la institución? ¿Cuál es su importancia?

Profundizaciones:

- ¿Cómo ve la relación entre innovación y mejora de calidad educativa?
- ¿Qué desafíos presenta impulsar innovación en una institución?
- ¿Qué condiciones considera necesarias para que una innovación tenga éxito?

2. ALINEACIÓN CON PEI Y RETOS INSTITUCIONALES

¿De qué manera considera que el proyecto "Filósofos de la Vida" responde a los retos actuales de la institución (convivencia, clima escolar, formación integral) y se alinea con el PEI?

Profundizaciones:

- ¿Cuáles son los retos más urgentes que identifica en la institución ahora?
- ¿Cómo el trabajo en filosofía y gestión emocional puede contribuir a abordarlos?
- ¿Ve coherencia entre esta estrategia y los valores/misión institucionales?

3. APOORTE A COMPETENCIAS FILOSÓFICAS Y GESTIÓN EMOCIONAL

¿Cómo valora el potencial del proyecto para estimular en los estudiantes competencias creativas, críticas y dialógicas? ¿Qué importancia le ve a la gestión emocional sistemática en prácticas pedagógicas?

Profundizaciones:

- ¿Cómo estas competencias impactan desempeño académico y convivencia?
- ¿Por qué es importante que esto sea intencional, no solo incidental?
- ¿Ve relación entre gestión emocional y disposición al aprendizaje?

4. APOYOS FUNDAMENTALES PARA DOCENTES

¿Qué apoyos considera fundamentales para que los docentes puedan implementar efectivamente este proyecto?

Áreas específicas:

- Formación: ¿Qué capacitación necesitan? ¿Cuándo?
- Materiales: ¿Qué recursos son indispensables?
- Tiempos: ¿Cómo asegurar tiempo para planeación?
- Asesoría: ¿Qué acompañamiento durante implementación?

Profundización: ¿Qué es lo MÍNIMO que debe proporcionar la institución para que funcione?

5. RETOS PARA LOS DOCENTES

¿Qué retos considera que podría enfrentar el docente al integrar estos modelos de pensamiento (crítico, creativo, dialógico) y gestión emocional en el aula?

Profundizaciones:

- ¿Cambio de mentalidad pedagógica?
- ¿Manejo de grupo y emociones?
- ¿Evaluación de competencias no tradicionales?
- ¿Resistencia al cambio?

Profundización: ¿Cómo mitigar estos retos desde la dirección?

6. ADAPTACIÓN A DISTINTOS NIVELES EDUCATIVOS

¿Cómo considera que el proyecto podría adaptarse a las particularidades de los distintos niveles educativos presentes en la institución?

Profundizaciones:

- ¿Diferencias entre grados décimo, once y otros?
- ¿Cómo mantener coherencia sin ser inflexible?
- ¿Cuáles niveles son prioritarios para comenzar?

7. TRANSFORMACIONES ESPERADAS EN ESTUDIANTES Y CONVIVENCIA

¿Qué transformaciones espera usted en los estudiantes y en la dinámica de aula como resultado de esta estrategia? ¿Qué cambios imagina en convivencia escolar?

Áreas:

- En estudiantes: ¿Mayor participación, pensamiento crítico, autorregulación?
- En dinámicas de aula: ¿Clima emocional, diálogos constructivos?
- En convivencia general: ¿Menos conflictos, mayor empatía?

Profundización: ¿En qué plazo espera ver estos cambios?

8. INDICADORES Y EVIDENCIAS DE IMPACTO

Desde su rol directivo, ¿qué indicadores o evidencias consideraría clave para evaluar si el proyecto realmente está teniendo impacto?

Ejemplos de indicadores:

- Académicos: Desempeño en filosofía, en otras áreas
- Comportamentales: Participación, calidad de intervenciones
- Emocionales: Clima de aula, regulación emocional
- De convivencia: Conflictos, resolución constructiva

Profundización: ¿Cómo monitoreará estos indicadores?

9. SOSTENIBILIDAD A LARGO PLAZO

¿Qué factores podrían favorecer o dificultar la continuidad del proyecto a largo plazo? ¿Cómo puede la institución asegurar la sostenibilidad más allá de este año académico?

Factores favorables:

- Compromiso directivo
- Inclusión en PEI
- Capacitación continua
- Recursos garantizados

Factores dificultadores:

- Cambios de personal
- Presiones curriculares
- Recursos limitados
- Falta de evaluación

Profundización: ¿Qué es lo MÍNIMO que debe hacer para garantizar continuidad?

10. RECOMENDACIONES FINALES PARA FORTALECIMIENTO

¿Qué recomendaciones, ajustes o aportes considera fundamentales para fortalecer "Filósofos de la Vida" antes de su implementación completa?

Áreas:

- Diseño del proyecto: ¿Cambios al modelo?
- Integración curricular: ¿Cómo articularla mejor?
- Comunicación: ¿Cómo informar a comunidad educativa?
- Evaluación: ¿Cómo medir resultados?
- Sostenibilidad: ¿Cómo garantizar continuidad?

Profundización:

- Si tuviera poder de cambiar UNA sola cosa antes de comenzar, ¿cuál sería?
- ¿Hay algo que preocupe o no esté considerado?

CIERRE

Pregunta abierta obligatoria:

"¿Hay algo más que considere importante desde su perspectiva directiva sobre esta estrategia, su potencial en la institución, o recomendaciones que no hayamos cubierto?"

Agradecimiento:

"Agradezco profundamente su tiempo y su perspectiva desde la dirección. Su visión institucional es fundamental para que este proyecto sea sostenible y tenga impacto real."

Reafirmación de privacidad:

"Su información será codificada (DIR1, DIR2) y usada solo con fines académicos de esta investigación."

POST-ENTREVISTA

1. Transcribir y codificar como DIR1, DIR2, DIR3, etc. (nunca nombres reales)
2. Identificar temas: innovación, alineación PEI, apoyos, retos, impacto esperado, sostenibilidad
3. Buscar citas significativas sobre perspectiva directiva

4. Notar consensos y divergencias entre directivos
5. Conectar con perspectiva de docentes y estudiantes

Anexo 6

Protocolo de grupo focal con estudiantes

Investigación doctoral: Filósofos de la Vida

Población: Estudiantes de grado décimo (8-12 estudiantes por sesión)

Duración estimada: 60-90 minutos | Formato: Grupo focal semiestructurado

PROPÓSITO

Recabar información de estudiantes en grupo sobre: (1) elementos más significativos de la estrategia, (2) diferencias vs. clases habituales, (3) emociones experimentadas, (4) impacto en competencias (crítica, creativa, dialógica), (5) experiencias de diálogo, (6) propuestas de mejora, y (7) recomendación a otros.

Ventaja del grupo focal vs. entrevista individual: Permite captar dinámicas de grupo, validación entre pares, y acceso a perspectivas que emergen en conversación colectiva.

INSTRUCCIONES PARA FACILITADOR

- ✓ Ubicación cómoda, círculo o semicírculo
- ✓ 8-12 estudiantes máximo (permite participación)
- ✓ Grabación de audio (con consentimiento previo)
- ✓ Notas escritas simultáneas de dinámicas
- ✓ Tono conversacional, no de entrevista
- ✓ Permitir que estudiantes se interrumpen, debatan, validen
- ✓ Codificar respuestas por: G1 (Grupo 1), luego E1, E2, E3 (estudiantes en grupo)
- ✓ Duración: máximo 90 minutos (atención decrece después)

Rol del facilitador:

- Lanzar pregunta
- Permitir conversación natural
- Profundizar si grupo da respuesta muy breve
- Asegurar que todos participen (especialmente callados)
- Anotar dinámicas: ¿quién habla? ¿validaciones? ¿desacuerdos?

GUÍA DE PREGUNTAS

1. ELEMENTOS MÁS SIGNIFICATIVOS

¿Qué fue lo que más les llamó la atención de las actividades desarrolladas en la clase de filosofía?

Profundizaciones si es necesario:

- ¿Cuál fue la actividad o momento que más recuerdan?
- ¿Qué los sorprendió o emocionó?
- ¿Hubo algo diferente de lo que esperaban?

Nota para facilitador: Permitir que estudiantes cuenten historias. Buscar elementos emocionales, no solo intelectuales.

2. COMPARACIÓN CON CLASES HABITUALES

¿Cómo describirían esta estrategia "Filósofos de la Vida" en comparación con sus clases habituales (de filosofía u otras áreas)?

Profundizaciones:

- ¿Qué diferencias principales notan?
- ¿Cómo era diferente el docente? ¿Las actividades? ¿El ambiente?
- ¿Preferirían que otras clases fueran así? ¿Por qué?

Nota para facilitador: Buscar contrastes: participación vs. pasividad, conexión emocional vs. memorización, etc.

3. EMOCIONES EXPERIMENTADAS

¿Qué emociones recuerdan haber experimentado durante estas actividades? (Pueden ser positivas, negativas, o mixtas)

Profundizaciones:

- ¿Cuándo se sintieron cómodos/incómodos?
- ¿Hubo momentos de alegría, frustración, entusiasmo, nervios?
- ¿Cómo el docente manejaba las emociones en la clase?

Nota para facilitador: Validar emociones negativas también (nervios, vergüenza inicial, etc.). Son datos valiosos.

4. MOTIVACIÓN PARA PENSAR CREATIVAMENTE

¿De qué manera sienten que esta experiencia los motivó o ayudó a pensar de forma más creativa?

Profundizaciones:

- ¿Qué actividades específicamente los ayudaron a pensar diferente?
- ¿Se animaron a proponer ideas nuevas? ¿Cómo se sintió?
- ¿Creen que eso los ayuda en otras áreas?

Nota para facilitador: Buscar ejemplos concretos de pensamiento creativo que compartieron.

5. PENSAMIENTO CRÍTICO Y ANÁLISIS

¿Han notado que ahora se cuestionan, analizan o reflexionan más críticamente sobre los temas que ven en clase o en su vida diaria? ¿Ejemplos?

Profundizaciones:

- ¿Alguna situación en sus vidas donde aplicaron pensamiento crítico?
- ¿Cómo era su forma de pensar antes vs. ahora?
- ¿Otros maestros han notado cambios en ustedes?

Nota para facilitador: Buscar transferencia de aprendizaje a contextos reales, no solo clase.

6. DIÁLOGOS SIGNIFICATIVOS

¿Qué ejemplos pueden dar de diálogos significativos o discusiones enriquecedoras que surgieron gracias a esta estrategia?

Profundizaciones:

- ¿Recuerdan algún debate o conversación que los marcó?
- ¿Cómo fue diferente a otras discusiones en clase?

- ¿Cómo se sintieron siendo escuchados?

Nota para facilitador: Buscar evidencia de competencia dialógica: respeto, escucha, construcción conjunta.

7. ACTIVIDADES PARA MANTENER

¿Qué aspectos de las actividades desarrolladas en el año les gustaría que continuaran? ¿Por qué?

Profundizaciones:

- ¿Cuáles fueron sus actividades favoritas?
- ¿Qué las hacía especiales?
- ¿Con qué frecuencia les gustaría que ocurrieran?

Nota para facilitador: Esto informa sostenibilidad de la estrategia.

8. MEJORAS Y CAMBIOS

¿Qué cosas mejorarían o cambiarían de la clase de filosofía para futuro? ¿Qué agregarían?

Profundizaciones:

- ¿Qué fue difícil o incómodo?
- ¿Hay actividades que no les gustaron?
- ¿Qué necesitaban más de la clase?

Nota para facilitador: Validar críticas constructivas como valiosas. "Esto nos ayuda a mejorar."

9. RECOMENDACIÓN A OTROS

Si pudieran recomendar esta estrategia "Filósofos de la Vida" a otros estudiantes, maestros, u otras instituciones, ¿cómo la describirían? ¿Qué dirían que es lo mejor?

Profundizaciones:

- ¿A quién específicamente le recomendarían? ¿Por qué?
- ¿Cuál es el principal beneficio de esta estrategia?

- En una frase, ¿qué es "Filósofos de la Vida"?

Nota para facilitador: Esta pregunta permite síntesis de impacto desde perspectiva estudiantil.

CIERRE

Pregunta abierta obligatoria:

"¿Hay algo más que quieran compartir sobre su experiencia en filosofía con la estrategia 'Filósofos de la Vida'? ¿Algo que no hayamos cubierto?"

Agradecimiento grupal:

"Agradezco mucho su honestidad y sus reflexiones. Ustedes son los expertos en saber qué funcionó y qué no. Sus perspectivas van a ayudar a mejorar la estrategia."

Confidencialidad:

"Lo que compartieron aquí será usado solo para fines académicos. Sus nombres no aparecerán."

POST-GRUPO FOCAL

1. Transcribir y codificar:

- Grupo 1 (G1): Sesión 1, estudiantes E1-E10
- Grupo 2 (G2): Sesión 2, estudiantes E1-E10
- Formato: "G1-E3: [respuesta]"

2. Identificar temas:

- Elementos significativos
- Comparación con clases habituales
- Emociones clave
- Evidencia de competencias
- Propuestas de mejora
- Recomendaciones

3. Notar dinámicas:

- ¿Hay consenso entre estudiantes?
- ¿Divergencias interesantes?

- ¿Validaciones entre pares?
4. Comparar con:
- Entrevistas individuales (¿dicen lo mismo solos vs. en grupo?)
 - Percepción de docentes
 - Observaciones en clase

VENTAJAS Y LIMITACIONES

Ventajas del Grupo Focal:

- ✓ Captura dinámicas de grupo
- ✓ Estudiantes se validan entre sí
- ✓ Genera perspectivas que emergen solo en grupo
- ✓ Eficiente (10-12 estudiantes en una sesión)
- ✓ Más relajado que entrevista formal

Limitaciones a tener en cuenta:

- ✗ Estudiantes extrovertidos hablan más
- ✗ Dinámicas de poder (amigos influyentes)
- ✗ Presión de grupo puede coartar respuestas honestas
- ✗ Difícil tomar notas de todos simultáneamente

Cómo mitigar:

- Hacer preguntas individuales después: "¿Y tú qué opinas?"
- Validar voces calladas: "Nos gustaría escuchar tu perspectiva"
- Ronda rápida al final: Cada quien dice en una frase su idea clave

NÚMERO DE GRUPOS FOCALES RECOMENDADO

- Mínimo: 2 grupos (redundancia, validación)
- Ideal: 2-3 grupos de 8-10 estudiantes cada uno
- Máximo: 3 grupos (más de 3 es repetitivo)

Total estudiantes: 16-30 estudiantes en grupos focales (complementa 4-6 entrevistas individuales)

Anexo 7

Encuesta sobre emociones y gestión emocional en clase

Investigación doctoral: Filósofos de la Vida

Población: Estudiantes de grado décimo

Aplicación: Pre-intervención (julio 2025) y post-intervención (octubre 2025)

Duración: 15-20 minutos | Formato: Anónimo

INSTRUCCIONES GENERALES

- ✓ Encuesta ANÓNIMA (no escribir nombre)
- ✓ Responde con honestidad; no hay respuestas "correctas"
- ✓ Marca SOLO una opción por pregunta (salvo donde indique "puedes marcar dos/tres")
- ✓ Tiempo aproximado: 15-20 minutos
- ✓ Si no entiendes algo, levanta la mano
- ✓ Preguntas abiertas: responde en 2-3 líneas máximo

SECCIÓN 1: DATOS GENERALES

Edad:

- 14 años 15 años 16 años 17 años Más de 18 años

Sexo:

- Femenino Masculino Prefiero no responder

¿Primera vez que respondes esta encuesta?

- Sí (PRE-intervención) No (POST-intervención)

SECCIÓN 2: EMOCIONES EN LA VIDA COTIDIANA

P1. En general, ¿cómo describirías tu estado emocional en la vida diaria?

- Muy estable Estable Variable Inestable No sabría decir

P2. ¿Cuáles son las emociones que más experimentas en tu vida diaria? (Marca máximo DOS)

- Tranquilidad
 Alegría
 Estrés

- Miedo
- Tristeza
- Enojo
- Ansiedad
- Motivación

P3. ¿Con qué frecuencia sientes que tus emociones afectan tu rendimiento escolar?

- Siempre Muchas veces A veces Casi nunca Nunca

SECCIÓN 3: EMOCIONES EN LA CLASE DE FILOSOFÍA

P4. ¿Con qué frecuencia experimentas emociones intensas durante la clase de filosofía?

- Siempre Muchas veces A veces Casi nunca Nunca

P5. En la clase de filosofía, ¿qué emociones son más frecuentes para ti? (Marca máximo TRES)

- Interés
- Alegría
- Aburrimiento
- Estrés
- Ansiedad
- Confianza
- Miedo
- Enojo
- Satisfacción

P6. Cuando tienes una emoción fuerte en clase de filosofía, ¿sientes que puedes expresarla?

- Sí, con total libertad
- Sí, algunas veces
- Solo con ciertas personas

- No me siento cómodo expresando mis emociones
- No, nunca

SECCIÓN 4: GESTIÓN EMOCIONAL EN EL AULA

P7. ¿Consideras que en clase de filosofía se habla o trabaja sobre las emociones?

- Sí, frecuentemente
- A veces
- Muy pocas veces
- Nunca

P8. ¿Sientes que tu docente de filosofía ayuda a manejar las emociones en la clase?

- Sí, de forma clara y constante
- A veces
- Muy poco
- No, en absoluto

P9. Cuando te sientes mal emocionalmente en clase de filosofía, ¿recibes apoyo?

- Sí, siempre
- A veces
- Dependiendo del docente
- No, casi nunca
- No, nunca

P10. ¿Qué estrategias de gestión emocional has visto en la clase de filosofía?
(Marca todas las que apliquen)

- Espacios de diálogo reflexivo
- Actividades de reflexión personal
- Ejercicios de respiración o relajación
- Acompañamiento y apoyo del docente
- Trabajo colaborativo/grupal
- Conexión entre contenido y emociones propias
- No he visto estrategias específicas

SECCIÓN 5: IMPACTO EN BIENESTAR Y APRENDIZAJE

P11. ¿Sientes que la clase de filosofía contribuye a tu bienestar emocional?

Mucho Algo Muy poco Nada

P12. ¿Sientes que la clase de filosofía te ayuda a comprender y manejar mejor tus propias emociones?

Mucho Algo Muy poco Nada

P13. ¿De qué manera consideras que las emociones y la filosofía están conectadas en tu aprendizaje?

- Muy conectadas (ambas son importantes)
- Algo conectadas
- Poco conectadas
- No están conectadas
- No sabría decir

SECCIÓN 6: PREGUNTAS ABIERTAS (OPCIONAL)

P14. Describe brevemente una situación reciente (en la clase de filosofía u otro contexto escolar) donde hayas sentido una emoción fuerte:

P15. ¿Qué cambios o mejoras te gustaría ver en la clase de filosofía relacionados con emociones o bienestar?

CIERRE

Gracias por tu tiempo y honestidad. Tus respuestas son valiosas para mejorar la experiencia de aprendizaje.

INDICADORES CLAVE A MONITOREAR

Indicador	Preguntas	Interpretación
Estabilidad emocional	P1, P3	¿Estudiantes más estables post-intervención?
Emociones positivas en clase	P4, P5	¿Más interés, alegría, confianza?
Expresión emocional segura	P6	¿Se sienten cómodos expresando emociones?
Gestión emocional percibida	P7, P8, P9, P10	¿Ven trabajo intencional sobre emociones?
Bienestar y aprendizaje	P11, P12, P13	¿Conexión emociones-aprendizaje?

Anexo 8

Formato de validación de instrumentos por experto

Experto 1.

Datos generales

Título de la investigación: “Filósofos de la Vida”, una estrategia pedagógica innovadora en la enseñanza de la filosofía basada en la gestión emocional y modelos de pensamiento para el desarrollo de competencias creativa, crítica y dialógica en la Institución Educativa Oreste Sindici de Itagüí (Antioquia, Colombia) en el año 2025

Investigador: Magister Mario Javier Tobón Román

- Instrumento a validar:
- Encuesta
- Entrevista
- Esquema de observación
- Grupo focal

Nombre del experto: Dr. Rubén Darío Sierra Álvarez

Formación académica: Ingeniero de productividad y calidad politécnico en Jaime Isaza Cadavid, especialista en logística empresarial universidad de Medellín, maestría en educación matemática universidad de Medellín, doctorado en ciencias de la educación universidad UMECIT,

Experiencia profesional: 17 años trabajando en instituciones educativas del municipio de Itagüí

Fecha de evaluación: 20/08/2025

Instrucciones para el experto

Lea cuidadosamente el instrumento que se somete a validación y valore cada criterio marcando la opción que considere adecuada. Puede añadir observaciones que contribuyan a mejorar la calidad del instrumento.

Escala de valoración: 4 = Muy adecuado, 3 = Adecuado, 2 = Poco adecuado, 1 = Inadecuado

Criterio de Validación	Indicadores de la Evaluación	1	2	3	4	Observación si se considera necesario
Practicidad	Los instrumentos diseñados son claros y aplicables a la comunidad educativa				x	
	El tiempo requerido para aplicar es el necesario				x	
	La estructura facilita el desarrollo en entorno educativo				x	
Intencionalidad	Los instrumentos se acomodan a los				x	
	X objetivos de la investigación					

	Las preguntas están orientadas para el análisis	x
	Los instrumentos permiten indagar para fortalecer la innovación educativa	x
Pertinencia	Los instrumentos son adecuados para la población seleccionada	x
	El lenguaje utilizado es coherente con el nivel educativo de los participantes	x
	Los instrumentos son coherentes con el enfoque y el tipo de investigación	x

Valoración global del instrumento

Aspecto	Valoración
El instrumento es válido para su aplicación	SI
Requiere ajustes menores	NO
Requiere ajustes significativos	NO

Observaciones generales y sugerencias de mejora

Se pueden aplicar todos los instrumentos

Concepto final del experto: APROBADO

Firma:



Anexo 9

Formato de validación de instrumentos por experto

Experto 2.

Datos generales

Título de la investigación: “Filósofos de la Vida”, una estrategia pedagógica innovadora en la enseñanza de la filosofía basada en la gestión emocional y modelos de pensamiento para el desarrollo de competencias creativa, crítica y dialógica en la Institución Educativa Oreste Sindici de Itagüí (Antioquia, Colombia) en el año 2025

Investigador: Magister Mario Javier Tobón Román

Instrumento a validar:

- Encuesta
- Entrevista
- Esquema de observación
- Grupo focal

Nombre del experto: Dr. Manuel Palacio Muñoz

Formación académica: Licenciado en filosofía y letras - Universidad Santo Tomás, Bogotá – Colombia, Magíster en Filosofía - Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá – Colombia, Becario DAAD - Ruhr Universität - Bochum – Alemania y Doctorado - Ph.D en Filosofía - Universidad de los Andes - Bogotá - Colombia

Experiencia profesional: Editor de la revista "Análisis, revista de humanidades" ISSN 0120-8454, Director Diseño Curricular e Instituto Cervantes - Unicervantes. Bogotá. Colombia, Diseño de Documentos Maestros del programa de Doctorado en Ciencias Sociales y Maestría en Filosofía en la UNAD, Dirección del proyecto de “Filosofía y Videojuegos”. Blogger, creador de contenido, editor, escritor y conferencista, Editor asociado a la Revista Polisemia. Universidad Minuto de Dios, Investigador del grupo “Mundos Virtuales - Mundos Contemporáneos” en la Universidad Santo Tomás, Investigador becario en el Dilthey Forschungsstelle en RUB Bochum – Alemania, Investigador del grupo de investigación “Cibercultura y Territorio” de la UNAD, Investigador invitado en la escuela de verano en el Dilthey Forschungsstelle en RUB - Bochum – Alemania, Profesor de Filosofía y Español en el colegio María Mazzarello - Bogotá – Colombia, Profesor de Humanidades en la Universidad Santo Tomás Bogotá – Colombia, Profesor en el programa de Teología - Unicervantes - Bogotá – Colombia, Profesor de Filosofía en la UNAD – Colombia, Profesor de Filosofía en la Universidad Minuto de Dios - Bogotá – Colombia y Profesor de Filosofía en la Universidad de la Salle - Bogotá - Colombia

Fecha de evaluación: 20/08/2025

Instrucciones para el experto

Lea cuidadosamente el instrumento que se somete a validación y valore cada criterio marcando la opción que considere adecuada. Puede añadir observaciones que contribuyan a mejorar la calidad del instrumento.

Escala de valoración: 4 = Muy adecuado, 3 = Adecuado, 2 = Poco adecuado, 1 = Inadecuado

Criterio de validación	Indicadores de la evaluación	1	2	3	4	Observación Si se considera necesario
Practicidad	Los instrumentos diseñados son claros y aplicables a la comunidad educativa				x	
	El tiempo requerido para aplicar es el necesario				x	
	La estructura facilita el desarrollo en entorno educativo				x	
Intencionalidad	Los instrumentos se acomodan a los objetivos de la investigación				x	
	Las preguntas están orientadas para el análisis				x	
	Los instrumentos permiten indagar para fortalecer la innovación educativa				x	
Pertinencia	Los instrumentos son adecuados para la población seleccionada				x	
	El lenguaje utilizado es coherente con el nivel educativo de los participantes				x	
	Los instrumentos son coherentes con el enfoque y el tipo de investigación				x	

Valoración global del instrumento

Aspecto	Valoración
El instrumento es válido para su aplicación	SI

Requiere ajustes menores	NO
Requiere ajustes significativos	NO

Observaciones generales y sugerencias de mejora

Se pueden aplicar todos los instrumentos

Concepto final del experto: APROBADO

Firma:



Manuel Darío Palacio
Muñoz Ph.d. Filosofía

Anexo 10

Formato de validación de instrumentos por experto

Experto 3.

Datos generales

Título de la investigación: “Filósofos de la Vida”, una estrategia pedagógica innovadora en la enseñanza de la filosofía basada en la gestión emocional y modelos de pensamiento

para el desarrollo de competencias creativa, crítica y dialógica en la Institución Educativa Oreste Sindici de Itagüí (Antioquia, Colombia) en el año 2025

Investigador: Magister Mario Javier Tobón Román

Instrumento a validar:

- Encuesta
- Entrevista
- Esquema de observación
- Grupo focal

Nombre del experto: Dr. Gustavo Humberto Gutiérrez Márquez

Formación académica: Profesional en comunicación social, especialista en aplicación de TIC, Magister en tecnologías digitales y Doctor en Educación

Experiencia profesional: Docente de Lengua Castellana I.E. San Pedro de Urabá, Docente de Tecnología e Informática I.E.R. Indigenista Bagará, Evaluador de Proyectos Ciclo Complementario en la Normal superior de Urabá y Docente de Lengua Castellana C.E.R. Indigenista Guabina

Fecha de evaluación: 20/08/2025

Instrucciones para el experto

Lea cuidadosamente el instrumento que se somete a validación y valore cada criterio marcando la opción que considere adecuada. Puede añadir observaciones que contribuyan a mejorar la calidad del instrumento.

Escala de valoración: 4 = Muy adecuado, 3 = Adecuado, 2 = Poco adecuado, 1 = Inadecuado

Criterio de validación	Indicadores de la evaluación	1	2	3	4	Observación Si se considera necesario
Practicidad	Los instrumentos diseñados son claros y aplicables a la comunidad educativa				x	
	El tiempo requerido para aplicar es el necesario				x	
	La estructura facilita el desarrollo en				x	

	entorno educativo					
Intencionalidad	Los instrumentos se acomodan a los objetivos de la investigación				x	
	Las preguntas están orientadas para el análisis				x	
	Los instrumentos permiten indagar para fortalecer la innovación educativa				x	
Pertinencia	Los instrumentos son adecuados para la población seleccionada				x	
	El lenguaje utilizado es coherente con el nivel educativo de los participantes				x	
	Los instrumentos son coherentes con el enfoque y el tipo de investigación				x	

Valoración global del instrumento

Aspecto	Valoración
El instrumento es válido para su aplicación	SI
Requiere ajustes menores	NO
Requiere ajustes significativos	NO

Observaciones generales y sugerencias de mejora

Se pueden aplicar todos los instrumentos

Concepto final del experto: APROBADO

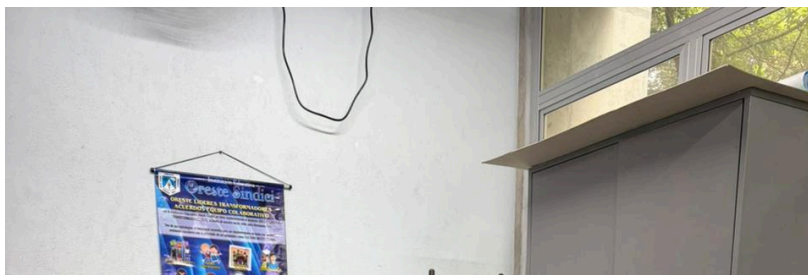
Firma:

Gustavo H. Gutiérrez M.

Anexo 11

Registro fotográfico de actividades

En las fotografías se puede observar el registro realizado de las actividades de entrevistas, grupos focales, observaciones en clase, etc.








Anexo 12

Reporte de similitud turnitin

Tesis doctorado y excelencia

TESIS FINAL_TOBÓN ROMÁN_ MARIO JAVIER

 ejercicio 19

Detalles del documento

Identificador de la entrega
trnoid::26460124801844

Fecha de entrega
18 dic 2025, 11:50 GMT-5

Fecha de descarga
18 dic 2025, 12:21 GMT-5


Nombre del archivo
TESIS_FINAL_TOBÓN ROMÁN_ MARIO JAVIER.docx

Tamaño del archivo
2.3 MB


262 páginas

96.369 palabras

529.329 caracteres

 turnitin Página 1 de 293 - Portada

Identificador de la entrega trnoid::26460124801844

 turnitin Página 2 de 293 - Descripción general de integridad

Identificador de la entrega trnoid::26460124801844




11% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Texto citado
- Texto mencionado

Fuentes principales

- 9%  Fuentes de Internet
- 3%  Publicaciones
- 8%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)