

DOI: <http://doi.org/10.15517/revedu.v48i1.55774>

Seis diseños didácticos para el aprendizaje de la materia de filosofía mediante el desarrollo de habilidades: el caso de dos centros educativos de secundaria públicos en San José, Costa Rica

Six Didactic Designs for Learning Philosophy through the Development of Skills: The Case of Two Public Secondary Schools in San José, Costa Rica

Joan Javier Cordero Redondo
Universidad Florencio del Castillo,
Cartago, Costa Rica
joan.corderoredondo@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4288-8242>

Recepción: 25/07/2023
Aprobación: 07/11/2023

¿Cómo citar este artículo?

Cordero-Redondo, J. J. (2024). Seis diseños didácticos para el aprendizaje de la materia de filosofía mediante el desarrollo de habilidades: el caso de dos centros educativos de secundaria públicos en San José, Costa Rica. *Revista Educación*, 48(1). <http://doi.org/10.15517/revedu.v48i1.55774>



RESUMEN:

Las investigaciones contemporáneas sobre la enseñanza de la filosofía son amplias, sin embargo, en la mayoría de los casos esas investigaciones no aportan al acervo de la enseñanza y los diseños didácticos comprobados. El objetivo de esta investigación es analizar los límites y alcances del diseño didáctico y metodológico para enseñar filosofía en secundaria, en consideración del paradigma de educación por habilidades (*Assessment and Teaching of 21st Century Skills*, 2010; Griffin et al., 2012) en el marco de la estrategia Aprendo en casa, del Ministerio de Educación Pública, durante el curso lectivo 2020, en el Liceo José Joaquín Vargas Calvo y Liceo Sinaí, San José, Costa Rica. Entre los aspectos metodológicos, esta investigación es de enfoque cualitativo con estudio de caso. Se plantea: 1) las generalidades del escenario educativo de las personas participantes, 2) el perfil profesional de la persona docente y 3) la valoración de los diseños didácticos y la filosofía; para lo cual se aplica una entrevista estructurada a 100 personas estudiantes. Entre los resultados más oportunos está la creación y validación positiva de 6 diseños didácticos para enseñar y aprender filosofía en la secundaria. Entre las conclusiones, se destaca que el paradigma sobre el que se basan los diseños didácticos filosóficos procura alentar la autonomía del pensamiento de la persona estudiante, la construcción de aprendizaje y el desarrollo de habilidades, constituyendo esto un manual sugestivo de actividades didácticas filosóficas para el trabajo pedagógico cotidiano dentro del paradigma de la educación por habilidades. Se recomienda explorar la aplicación de estos diseños didácticos en grupos de otros grados escolares e indagar sobre nuevos diseños didácticos de filosofía basados en la educación por habilidades.

PALABRAS CLAVE: Filosofía, Educación media, Enseñanza de la filosofía, Enseñanza de la filosofía, Educación por habilidades.

ABSTRACT:

Contemporary research on the teaching of philosophy is extensive; however, in most cases, these studies do not contribute to the knowledge of teaching and proven didactic designs. Therefore, the objective of this research consists of analyzing the limits and possibilities of didactic and methodological designs for teaching philosophy in secondary education, considering the skills education paradigm (*Assessment and Teaching of 21st Century Skills*, 2010; Griffin et al., 2012), within the framework of the *Aprendo en casa* strategy of the Ministry of Public Education during the 2020 school year at José Joaquín Vargas Calvo and Sinaí High Schools in San José, Costa Rica. The methodological aspects addressed in this research include an overview of the educational environment of the participants; the professional profile of the teaching staff, and the evaluation of didactic designs and philosophy. To do this, the investigator administered a structured interview to 100 student participants. One of the most timely results of this research is the creation and positive validation of six didactic designs for teaching and learning philosophy in secondary education. Among the conclusions, it is noteworthy that the paradigm upon which the philosophical didactic designs are based seeks to encourage the autonomy of students' thinking, the construction of learning, and the development of skills. This constitutes a suggestive manual of philosophical didactic activities for daily pedagogical work within the skills-based education paradigm. Hence, it is recommended to explore the application of these didactic designs in groups from other grade levels and to investigate new didactic designs in philosophy based on skills-based education.

KEYWORDS: Philosophy, Secondary Education, Teaching Philosophy, Teaching Methodologies, Skills-Based Education.

1. INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre la enseñanza de la filosofía y la *percepción* de la disciplina entre las personas estudiantes, en Costa Rica, han tenido presencia, pero su desarrollo ha sido escaso y limitado. Destaca la investigación de Rangel (2020), quien identifica factores que dificultan el

aprendizaje de la filosofía en estudiantes universitarios. Mediante dos grupos focales y entrevistas a profundidad con docentes se obtienen resultados que permiten concluir qué factores de orden cultural, la comprensión lectora, de pérdida de cursos y por sistemas educativos de procedencia, pedagógicos y personales, dificultan el aprendizaje de la filosofía. Se recomienda implementar medidas para facilitar el aprendizaje tales como: pruebas diagnósticas al estudiantado universitario, impartir cursos de español y un curso de comprensión lectora.

En el año 2012 la Comisión Interinstitucional de Filosofía planteó al Ministerio de Educación Pública (MEP) la necesidad de fortalecer, actualizar y mejorar la enseñanza en Costa Rica. El trabajo de Portillo (2016) informa sobre los resultados derivados de la evaluación hecha y presenta recomendaciones para variar el programa de estudio de Filosofía para el Ciclo Diversificado. Mediante la recolección del criterio de una muestra estudiantil, docente y de expertos en la materia, se acomete un análisis del programa de estudio de Filosofía; (en aquel entonces el actual) para recomendar elementos en el proceso de actualización, tales como la incorporación de un modelo pedagógico innovador centrado en la persona estudiante, sustituir de cinco a cuatro unidades el programa y enfatizar el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y sistémico.

Gómez (2011) expone los trazos de la enseñanza de la filosofía en un mundo globalizado y aborda la importancia de enseñar a pensar y a filosofar. Sin embargo; reconoce que esto supone una pedagogía rigurosa surgida a partir de procesos de investigación y formación permanente. De modo que entre sus conclusiones están la que para entonces la enseñanza de la filosofía ha caído en reproducción acrítica de conocimientos y datos históricos, moralizaciones y academicismo, en lugar de enseñar a aprender, pensar y filosofar.

Carvajal (2007) presenta una investigación sobre la historia de la enseñanza de la filosofía en Costa Rica (1900-1980) e identifica momentos críticos, sus características y consecuencias. Principalmente se recomienda asignarle estabilidad al currículo escolar de filosofía, a su enseñanza en los centros educativos y formar docentes de calidad y especializados en metodologías de la enseñanza. Por último, el trabajo de Carvajal y García (2004) analiza los resultados de unas encuestas aplicadas a personas estudiantes universitarios sobre la filosofía en secundaria en Costa Rica, de modo que aporta información sobre la percepción estudiantil a este respecto. Los resultados indican que existen una percepción negativa de la enseñanza de la filosofía, la cual mejora en cursos universitarios de filosofía. La consulta se realizó a 390 personas estudiantes de tres universidades públicas.

Estos estudios representan un valioso aporte porque constituyen un lugar común de interés sobre la didáctica y metodología de la enseñanza de la filosofía. Sin embargo, esta disparidad entre importancia y limitado desarrollo investigativo se asocia al pobre estatus curricular y didáctico sobre enseñanza de la filosofía y al rango de esta, en el espectro costarricense educativo, cultural, estético y ciudadano. Por otra parte, los estudios sobre educación y aprendizaje programado, así como la educación a distancia mediante computadora dentro del contexto de la pandemia a causa del COVID-19 son prolíficos.

Los estudios sobre la adecuación de la educación hacia la virtualización o distancia (no presencialidad en aulas físicas) son abundantes y se pueden resaltar los aportes de Chen-Mok (2022), Barrantes y Vega (2022) y Corrales (2022). Actualmente se registran estudios que van desde primaria hasta educación terciaria, con énfasis en estos dos grados, pero menos en educación preescolar y secundaria. Estos trabajos se caracterizan, en términos metodológicos, por obtener los resultados a partir de conversaciones directas sobre la experiencia de las personas docentes, análisis, discusión y mediante encuestas. Además, se centran en la enseñanza e innovación durante la pandemia y en consideración de la valoración del cuerpo docente y alumnado. Son casos de estudios y de diseño no

experimental que recomiendan continuar y mejorar la implementación de tecnologías novedosas en la educación y asumir un cambio metodológico en la enseñanza.

Los estudios en Costa Rica sobre enseñanza de la filosofía y sobre metodología orientada hacia el aprendizaje y los métodos de enseñanza son escasos y los existentes datan del año 2004 y 2007 (Carvajal y García, 2004; Carvajal, 2007), sin que aporten material empírico verificado para la implementación de didácticas en clase de filosofía. Estas investigaciones no presentan sino una serie de conclusiones sobre la percepción del estudiantado sin que aporten ejemplos didácticos, procedimentales y metodológicos con capacidad de réplica y orientación en actividades de aula para la mejora. Dichas investigaciones ratifican la percepción estudiantil, los vacíos y los eventuales espacios de mejora, pero no incorporan conocimiento didáctico, procedimental y metodológico replicable para el mejoramiento de la enseñanza y aprendizaje de la filosofía.

Los trabajos de Cerletti y D'Odorico (2018), Gómez (2011), Paredes y Villa (2013) tampoco lo hacen. Sin embargo, en el caso de Cerletti y D'Odorico (2018) y Paredes y Villa (2013) argumentan que sí es posible enseñar filosofía, pero que debe hacerse mediante planteamientos y diseños que procuren la reapropiación y la emancipación intelectual de la persona estudiante. Esto supone revertir la perspectiva tradicionalista, caracterizada por transferir contenidos y datos históricos mediante la enseñanza verbalista. Además, los trabajos Ambrozy y Sagat (2018), Bañas (2019), Cifuentes et al. (1997), Galazzi (2021), Gwaravanda y Ndofirepi (2021), Kout (2018) y Ongaro (2019) han discutido sobre el lugar de la filosofía en la escuela dentro de la perspectiva de la educación global. Los casos latinoamericanos se concentran sobre la discusión de la exclusión radical de la filosofía en la escuela; los obstáculos de la enseñanza (Barrionuevo, 2012; Morales y Bedetti, 2022; Pineau y Birgin, 2015); y la formación del profesorado (Flórez et al., 2022).

La presente investigación analiza los límites y alcances del diseño didáctico y metodológico para enseñar filosofía en secundaria, en consideración del paradigma de educación por habilidades en el marco de la estrategia Aprendo en casa del Ministerio de Educación Pública (MEP, 2020a) durante el curso lectivo 2020, en el Liceo José Joaquín Vargas Calvo y Liceo Sinaí, San José, Costa Rica. Entre los aspectos considerados se plantea: 1) las generalidades del escenario educativo de las personas participantes, 2) el perfil profesional de la persona docente y 3) la valoración de los diseños didácticos y la filosofía.

La relevancia del estudio radica en la presentación de diseños didácticos filosóficos empíricos y probados y en el posicionamiento de dichos métodos para enseñar filosofía procurando que el estudiantado construya conocimiento y aprenda (Assessment and Teaching of 21st Century Skills, 2010; Cordero, 2019; Delors, 1996; Griffin, et al., 2012; Mena, 2022; MEP, 2016; Scott, 2015a, 2015b, 2015c). Pero también es relevante porque se ocupa de la enseñanza de la filosofía dentro del contexto del decaimiento mundial de la enseñanza de la filosofía (Ambrozy y Sagat, 2018; Bañas, 2019; Cordero, 2019; Galazzi, 2021; Gwaravanda y Ndofirepi, 2021; Kout 2018; Ongaro, 2019; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2011; Vargas-Lozano, 2009) y por atender el estudio en tiempos escolares de la pandemia por el COVID-19 (MEP, 2020a, 2020b).

Del análisis de los resultados se puede obtener, mediante la aplicación de 6 diseños didácticos a 100 personas estudiantes en las clases de filosofía, algunas actividades didácticas y de diseño didáctico para la enseñanza (aprendizaje) de esta asignatura, partiendo de la capacidad de réplica y de la positiva valoración del estudiantado. Constituyendo esto un manual sugestivo de actividades didácticas filosóficas para el trabajo pedagógico cotidiana dentro del paradigma de la educación por habilidades (Assessment and Teaching of 21st Century Skills, 2010; Griffin et al., 2012). El eventual

manual sugestivo no representa, nada nuevo, ya que la idea es antiquísima y representa un clásico elemento de las disciplinas que se amparan mediante manuales para ejecutar y desarrollar cursos universitarios o escolares.

En este artículo se informa sobre los hallazgos de la investigación titulada *Análisis de la percepción de las personas estudiantes en dos centros educativos públicos de secundaria en cuanto a la materia de filosofía dentro de la estrategia Aprendo en casa en el curso lectivo 2020*, los cuales se inscriben dentro del clásico campo de didáctica y las técnicas para el aprendizaje, pero en consideración de diseños didácticos mediante educación por habilidades (Scott, 2015a, 2015b, 2015c).

Dentro de la estrategia Aprendo en casa (MEP, 2020a), la figura didáctica de Guía de Trabajo Autónomo (GTA) para personas estudiantes (MEP, 2020b), constituyó la continuación del servicio educativo a distancia y vía remota frente a la suspensión de lecciones presenciales por la declaratoria de Emergencia Nacional provocada por el COVID-19 durante el curso lectivo 2020.

Los diseños didácticos constituyen la instancia sustantiva orientada a la consecución del aprendizaje de las personas estudiantes; y para la disciplina de filosofía representaron el *médium* entre la parte estudiantil y la parte docente. La sistematización de la experiencia de diseños didácticos para el aprendizaje de la filosofía, dentro del paradigma de la educación por habilidades¹ (Scott, 2015a, 2015b, 2015c) en las personas estudiantes, y en el contexto nacional de la continuación del servicio educativo, es útil y provechoso porque aporta elementos y procedimientos sugestivos y verificados para desarrollar clases de filosofía.

Dicha sistematización, derivada de la consulta sobre la percepción de las personas estudiantes de undécimo grado (Ciclo Diversificado), puede considerarse como un marco general de lecciones y documentos de trabajos para el aula, centrados en el aprendizaje de la filosofía y que funcionan como ideas orientadoras para la docencia durante la planificación y ejecución de la didáctica del aula (Cerletti, 2010; Obiols 2008, 2010; Rozitchner, 2001).

Los 6 diseños didácticos construidos y aplicados durante 12 semanas lectivas, con un promedio de 2 semanas para cada uno, trataron sustantivamente del pensamiento lateral, las palabras y cosas, la proposición, la regla de normalización, Demócrito y los legos y el descubrimiento e invento. El acceso a los diseños didácticos creados y validados pueden ser consultados por la parte interesada una vez finalizada y publicada una obra que se encuentra en preparación para prensa.

El problema planteado surge de dos situaciones contextuales. El primero se asocia a la didáctica y a la metodología centrada en el aprendizaje, así como a la sustitución de la perspectiva tradicional centrada en la enseñanza de contenidos hacia una educación centrada en el desarrollo de habilidades de la persona estudiante, dentro del diseño curricular. El segundo es la capacidad de adaptabilidad y respuesta en el mantenimiento del servicio educativo como servicio público de necesaria continuidad. Del primero se sigue como corolario la importancia de atender la realidad socialmente construida en el aula (microespacio de aula²), y del segundo se siguen como corolarios a)- el papel de la persona docente (¿es viable una educación a distancia y virtual?) y b)- el surgimiento

¹ El cambio paradigmático educativo entre educación por habilidades (novedad) y el tradicional, consiste en la asimilación práctica del conocimiento en la dimensión ética (práctica), la resolución de problemas y diseños verosímiles a la realidad. Para ver la propuesta inicial confróntese Assessment and Teaching of 21st Century Skills (2010) primero, luego Delors (1996) y Griffin et al. (2012).

² El concepto deviene del año 2017 y hace referencia al problema más importante en la realidad educativa: la situacionalidad científica pedagógica de los centros educativos en dos figuras estudiante y docente (PEN, 2017).

de la categoría de desigualdad socio económica y educativa que convergen en el acceso y uso de aparatos tecnológicos (internet y computadora).

De acuerdo con Nieto et al. (2023), los problemas de las metodologías de la enseñanza de la filosofía son: bancarización de la enseñanza de la filosofía, teorización y dogmatismo, carencia de trabajo transversal e interdisciplinariedad de la filosofía, filosofía es vista por el cuerpo estudiantil como una asignatura tediosa, no se presentan espacios de discusión respecto al conocimiento adquirido, el estudiante se encuentra silenciado, la filosofía se concibe como portadora de conocimiento inútil, el cuerpo docente que dicta la asignatura no cuenta con conocimientos con respecto a metodologías consecuentes con el fomento de la escucha de parte del estudiantado para fortalecer habilidades de pensamiento crítico y reflexivo, el estudiantado considera la filosofía como inútil.

Según Rangel (2020), las dificultades para aprender filosofía obedecen a que las personas estudiantes no han logrado adquirir ciertas habilidades básicas tales como la “comprensión lectora, el razonamiento deductivo e inductivo, la construcción de hipótesis o enunciados, la capacidad para dar ejemplos y contraejemplos o argumentar e inferir ideas, lo que se refleja en sus producciones escritas, pero también en la producción oral” (p. 23).

Esta investigación presencia métodos de enseñanza de la filosofía centrados en propiciar el aprendizaje del estudiantado, la construcción de didácticas asociadas al desarrollo de habilidades -principalmente de pensamiento debido a la filosofía-, y el paradigma de la educación por habilidades, que cubre por completo los ciclos del sistema nacional, en consideración del paradigma global de educación del siglo XXI. Asimismo, permite identificar que dichos diseños didácticos y prácticas pedagógicas son válidas y atinadas para la promoción del aprendizaje de la filosofía centrados en las personas estudiantes y en el desarrollo de habilidades superiores de cognición y destrezas de pensamiento, dentro del paradigma de la educación en el siglo XXI (Assessment and Teaching of 21st Century Skills, 2010; Delors, 1996; Griffin et al., 2012).

Precisamente por estas razones, la investigación se asocia a la línea de indagación didáctica, enseñanza de la filosofía, metodologías de enseñanza, educación por habilidades y filosofía, entendiendo por filosofía el paradigma curricular (epistemología) de educación (didáctica) por habilidades (*curriculum*). Según el planteamiento de Gómez (2011) preguntarse por:

¿Qué perspectivas se tienen sobre la enseñanza de la filosofía?, lleva a escindir la pregunta en partes, desde cuestionamientos como ¿es posible enseñar filosofía o enseñar a filosofar?, ¿será posible lograrlo hoy en día?, ¿es lo mismo enseñar filosofía que enseñar a filosofar?, ¿en Costa Rica se enseña filosofía en la secundaria o se usa esa palabra para denominar una asignatura que poco o nada tiene que ver con ese saber?, ¿tiene importancia y sentido enseñar filosofía en el siglo XXI, en una sociedad globalizada? Preguntar por las perspectivas de la enseñanza de la filosofía lleva a otras preguntas en las que es fundamental cuestionar la pertinencia, legitimidad e importancia humana de seguir filosofando y enseñar a filosofar (p. 122).

2. REFERENTE TEÓRICO CONCEPTUAL

A raíz de los retos educativos y nuevas condiciones sociales surgidas de la pandemia por COVID-19 (Programa del Estado de la Nación, PEN, 2021), el MEP destaca una serie de escenarios

educativos referentes a las situaciones en las que el estudiantado debe -o trata de- realizar y desarrollar el proceso educativo y formativo.

Escenario 1: este incluye personas estudiantes que cuentan con acceso a internet y un dispositivo desde el cual utilizar dicha conexión. Escenario 2: refiere a personas estudiantes que cuentan con dispositivos y acceso a internet reducido o limitado. Escenario 3: las personas estudiantes cuentan con dispositivos tecnológicos, aunque sin acceso a internet. Escenario 4: son las personas estudiantes que no poseen dispositivos tecnológicos ni conectividad. En este caso, las personas estudiantes únicamente utilizan materiales impresos (MEP, 2020a, 2020b).

“Las GTA surgen como una respuesta inmediata del Ministerio de Educación Pública ante la emergencia nacional y han estado definidas desde el inicio de las intervenciones educativas propuestas” (MEP, 2020a, p. 4). Son un plan de intervención educativa preparada por las personas docentes para el estudiantado. Este plan fue implementado por el MEP como un mecanismo de trabajo educativo bajo la modalidad a distancia; debido a la interrupción regular de desarrollo de clases en el sistema nacional público. Y también son un recurso didáctico que las personas estudiantes realizan en el hogar (y no en el centro educativo) con tal de dar continuidad a sus aprendizajes. Son una herramienta guía de naturaleza didáctica adaptada a la mediación del cuerpo docente en la educación a distancia. Por tanto, utilizan intensivamente una serie de recursos que promueven el aprendizaje del estudiantado desde su hogar. De acuerdo con el MEP (2020b), el objetivo de estas guías es “(...) apoyar la continuidad del proceso de aprendizaje con el respaldo de medios tecnológicos, de comunicación o recursos impresos” (p. 5). Estas guías se componen en su estructura de 3 indicadores esenciales: planificación, auto regulación y evaluación; al mismo tiempo que forman parte fundamental de la estrategia aprendo en casa del MEP.

La estrategia *Aprendo en casa* del MEP busca, precisamente, la continuidad del proceso de aprendizaje de las personas estudiantes desde su lugar residencia habitual. Esta estrategia obedece como consecuencia de la declaración de emergencia nacional por el COVID-19 (Decreto Ejecutivo 42227-MP-S) y responde al derecho y continuidad de servicio educativo de educación. Enmarcada como la estrategia de respuesta principal de la institucionalidad pública en Costa Rica en lo relativo a la educación a través del MEP, esta estrategia “(...) fundamenta en las disposiciones de la Política Educativa y la Política Curricular vigentes, dando relevancia y pertinencia al uso de recursos tecnológicos, así como a la generación de acciones específicas y contextualizadas para el aprendizaje a distancia” (MEP, 2020a, p. 4).

La educación por habilidades es un modelo de enseñanza y aprendizaje que se promueve desde los centros educativos para desarrollar habilidades (cognitivas, conductuales y socioafectivas) en las personas estudiantes. Se caracteriza por aplicar actividades pedagógicas y de aprendizaje orientadas al trabajo colaborativo e interdisciplinario y de resolución de problemas-situaciones. Además, se adscribe al planteamiento pedagógico de logros de aprendizajes en las personas estudiantes desde situaciones contextualizadas y de aprendizajes significativos (Scott, 2015a, 2015b, 2015c).

ATC21s fue desarrollado principalmente en la Universidad de Melbourne, con la colaboración de más de 60 instituciones de investigación, es el modelo para la Evaluación y Enseñanza de las Competencias del Siglo XXI y busca definir las competencias relevantes para la vida ciudadana en el siglo XXI (Assessment and Teaching of 21st Century Skills, 2010). En el año

2010, algunos países como Australia, Finlandia y el Reino Unido implementaron proyectos piloto en sus escuelas, siguiendo este modelo. Dos años después, se publicó un documento en el que se detallaban las competencias incluidas en dicho modelo, en conjunto con métodos de evaluación.

En Costa Rica, en el año 2012, se adoptó este modelo como referente para el diseño instruccional y curricular en educación primaria y secundaria, el cual se constituyó como oficial en los años 2016 con la política curricular “Educar para una nueva ciudadanía” (MEP, 2016) y en el año 2017 la política educativa “La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad” (MEP, 2017).

Lo sustantivo del modelo ATC21s es su planteamiento sobre las formas de *vivir en el mundo, las formas de pensar, las formas de trabajar y herramientas para trabajar, las cuales se presentan en Costa Rica como maneras de pensar, formas de vivir en el mundo, formas de relacionarse con otros y herramientas para integrarse al mundo* (MEP, 2016). El modelo también detalla indicadores para conocimientos, habilidades, actitudes, valores y éticas incluidos en cada competencia (Griffin et al., 2012).

De acuerdo con Mena (2022),

Los modelos basados en competencias presuponen la instrucción y evaluación simultánea de múltiples competencias. Estas formas de instrucción y evaluación implican la identificación de temas y contenidos adecuados para el aprendizaje de competencias transversales y la definición de resultados de aprendizaje específicos. También, requieren la introducción de medios educativos personalizados que aborden situaciones de la vida real, cercanas a las personas estudiantes. La complejidad de estas tareas plantea importantes retos metodológicos y conceptuales para las personas docentes, y dificulta el diseño de experiencias de aprendizaje que puedan adaptarse y reproducirse en diferentes contextos geográficos y culturales (pp. 4-5).

En este contexto, “las habilidades son capacidades aprendidas por la población estudiantil, que utiliza para enfrentar situaciones problemáticas de la vida diaria” (MEP, 2016, p.112). Así, la formación por habilidades permite a la persona estudiante considerar la educación como un proceso continuo e integral, cuya importancia radica, tal como destaca el MEP (2016), en que el estudiantado pueda “comunicarse y vivir en armonía en un mundo cada vez más inclusivo, bioético, multiétnico y pluricultural” (p. 115).

En este sentido, algunas de las habilidades que forman parte de este enfoque son el pensamiento crítico, el pensamiento sistémico, aprender a aprender, resolución de problemas, manejo de la información, colaboración, comunicación, ciudadanía global y local; responsabilidad personal y social; vida y carrera, entre otras. De modo que “Para la implementación de estos programas de estudio, es fundamental el papel que desempeña el personal docente, ya que su labor profesional se concibe como uno de los principales factores que inciden en el mejoramiento de la calidad educativa” (Chaves et al., 2023).

En los centros educativos costarricenses de carácter público, se ofrece la oferta académica relativa al área de filosofía hasta la secundaria, puntualmente en el último año de las personas estudiantes de los colegios académicos (undécimo año). La filosofía, a partir del enfoque mencionado

relativo a la formación de habilidades, tiene un rol fundamental para el alumnado al fomentar el pensamiento crítico, la comunicación, el pensamiento sistémico y el desarrollo de la ciudadanía global, por mencionar algunas de sus áreas de alcance. Así, “(...) busca que el alumnado sea ordenado y creativo al pensar, que considere variantes, opciones, versiones, enfoques, perspectivas, mediaciones, que sea curioso, sistemático y reflexivo en la vida individual y conjunta” (Cordero, 2019, p. 4).

Se estudian algunos aspectos relativos a la valoración del personal profesional de la persona docente de filosofía, de forma que se visibilicen las principales apreciaciones de las personas estudiantes que forman parte del plan curricular que incluye la enseñanza de la filosofía. De acuerdo con Corvalán y Hawes (2006), se entiende por perfil profesional “al conjunto de rasgos y capacidades que, certificadas apropiadamente por quien tiene la competencia jurídica para ello, permiten que alguien sea reconocido por la sociedad como ‘tal’ profesional, pudiéndosele encomendar tareas para las que se le supone capacitado y competente” (p. 13).

3. METODOLOGÍA

El paradigma de esta investigación es naturalista, también llamado emergente, alternativo, constructivista e interpretatista, ya que busca comprender, entender e interpretar el sentido y significado de los actos humanos (Vega, 2020). Es además contextual y adecuado al asunto estudiado y orientado hacia la inducción de los resultados. Al contrario, esta investigación no pretende obtener explicaciones causales, generar leyes y predecir.

A. Esta investigación es de enfoque cualitativo (McMillan y Schumacher, 2005, p. 18), ya que procura comprender la perspectiva de los sujetos participantes para el análisis de los límites y alcances del diseño didáctico y metodológico para enseñar filosofía en secundaria, en consideración del paradigma de educación por habilidades en el marco de la estrategia Aprendo en casa (MEP 2020a).

B. El diseño de investigación es un estudio de caso. De acuerdo con Vega (2020) un estudio de caso “se centra en la descripción y el examen o análisis en profundidad de una o varias unidades y su contexto de manera sistémica y holística” (p. 54). En este caso trata de la valoración que tienen las personas estudiantes del Liceo José Joaquín Vargas Calvo y Liceo Sinaí (San José, Costa Rica) sobre el diseño didáctico y metodológico para enseñar filosofía en secundaria, a partir de las generalidades del escenario educativo, el perfil profesional de la persona docente y la valoración de los diseños didácticos y la filosofía.

C. El tipo de investigación es interactiva. Según Vega (2020) estos diseños se pueden agrupar en lo que se ha denominado investigación interactiva, empírica o de campo, “la cual implica el empleo de técnicas cara a cara para recoger los datos de los sujetos involucrados en el estudio, es decir, para acceder a la perspectiva de los(as) informantes en sus escenarios naturales” (p. 52). En palabras de Villabella (2015), este tipo de investigación “aborda objetos, fenómenos o procesos factuales de los que percibe rasgos, propiedades o manifestaciones” (p. 926).

D. Unidad de análisis. La población de estudio son 100 personas estudiantes de la materia de Filosofía en el Liceo José Joaquín Vargas Calvo y Liceo Sinaí (San José, Costa Rica), en el curso lectivo 2020. Y para efectos de analizar los límites y alcances del diseño didáctico y metodológico para enseñar filosofía en secundaria se desintegran en: 1) generalidades del escenario educativo de

las personas participantes, 2) el perfil profesional de la persona docente, y 3) apreciación de la filosofía como disciplina curricular en consideración del paradigma de la educación por habilidades.

E. Técnicas de recopilación de datos. La recolección de los datos se realiza mediante una entrevista estructurada. Se trata de una guía de entrevista ad-hoc elaborada y compartida mediante *Google Forms*. La cual se divide en tres partes: 1) el escenario educativo de las personas participantes (5 preguntas); 2) el perfil profesional de la persona docente (6 preguntas); y 3) el diseño didáctico de filosofía mediante la educación por habilidades (22 preguntas), en esta hay dos tipos de preguntas: cerradas y abiertas, también hay respuesta múltiple y preguntas de escalamiento de *Likert*.

F. Técnicas de análisis de datos. El análisis de los datos en una investigación de enfoque cualitativo se desarrolla de forma paralela a la recolección de los datos. La técnica usada es el análisis de contenido, la cual se enfoca en el *qué se dice*, en el contenido de las comunicaciones expresadas de manera escrita. De acuerdo con Vega (2020), esta técnica devela las ideas presentes en un contexto particular y da a conocer posturas e ideas sobre un determinado asunto o tema. Se distinguen 4 etapas durante el análisis de contenido; planeación, recolección, organización y procesamiento de resultados.

G. El procesamiento de los datos recolectados se agrupa según centro educativo y se analiza el contenido de las unidades: 1) las generalidades del escenario educativo de las personas estudiantes: la edad, el escenario educativo y tipo de participación en clases de filosofía; 2) el perfil profesional de la persona docente de filosofía: la capacidad para comunicar, estímulo de diálogo y participación, disposición de la persona docente hacia el estudiantado, conocimiento de la filosofía por parte del cuerpo docente, manera en que la persona docente imparte las lecciones, y el interés por parte del profesorado en la asignatura; y 3) la apreciación de la filosofía como disciplina curricular y el diseño didáctico en la educación por habilidades: valoración, importancia, contenidos, ejercicios, actividades para resolver problemas, recursos, materiales usados para resolver los diseños didácticos, acceso, comprensión, adecuación y desarrollo de los diseños didácticos en el contexto de Aprendo en casa y de la educación por habilidades.

H. Protocolo ético y procedimiento. Se siguió un procedimiento ético durante el proceso de investigación; tanto en la toma de datos como en su posterior tratamiento. Se siguió un protocolo en el que participaron diferentes comisiones docentes, de los centros educativos, Unidades y rectorías de la Universidad para velar por una investigación de elevada calidad ética.

4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

4. 1. Generalidades y escenario educativo del Liceo de Sinaí

En el Liceo Sinaí, 38 personas estudiantes tienen 17 años y 12 de ellas; tienen 18 o más años. En cuanto al escenario educativo, 33 personas estudiantes tienen un dispositivo tecnológico y acceso a internet; 15 personas estudiantes que cuenta con el dispositivo, pero con acceso limitado a internet; y 2 personas estudiantes cuentan con un dispositivo, pero no conectividad.

A raíz de los resultados del escenario educativo, se plantea al alumnado definir su participación en las clases de filosofía. En este sentido, se encontró que al menos 25 personas estudiantes afirmaron haber participado siempre o casi siempre; mientras que 5 nunca participaron en la clase.

4. 2. Sobre la persona docente de filosofía en el Liceo de Sinaí

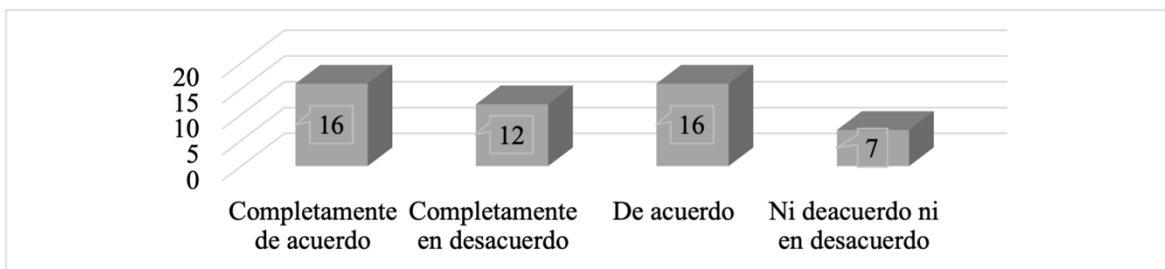
Se realizó una serie de preguntas relativas a la persona docente de filosofía sobre diversos aspectos. El primero de estos refiere a la capacidad de comunicar la materia. Donde 33 personas estudiantes muestran valoraciones positivas (satisfechos y muy satisfecho). Sin embargo, 17 estudiantes consideran de manera negativa la capacidad de comunicar de la persona docente. Por otra parte, sobre el estímulo de diálogo y participación del estudiantado por parte de la persona docente de filosofía, se encontró que 31 personas estudiantes valoran este aspecto con algún grado de satisfacción, y 18 muestran algún grado de insatisfacción. También las personas estudiantes emitieron criterio respecto de la forma en que se imparten las lecciones; en este tema, 30 estudiantes muestran valoraciones positivas. Y sobre la satisfacción en el interés de la persona docente de filosofía cuando se refiere a la asignatura, 32 estudiantes muestran valoraciones positivas de satisfacción y 18% insatisfacción en algún grado.

4. 3. Sobre los diseños didácticos de filosofía por Teams en el Liceo de Sinaí

En otra sección, las personas estudiantes brindan su valoración respecto de las clases de filosofía por medio de *Teams*. En este caso, las valoraciones entre de acuerdo y completamente de acuerdo son equivalentes al 62% de las percepciones, mientras que un 24% indica que está completamente en desacuerdo y un 14% mantuvo una posición neutra en este particular. La Figura 1 muestra la distribución detallada de respuestas.

Figura 1.

Valoraciones de los diseños didácticos

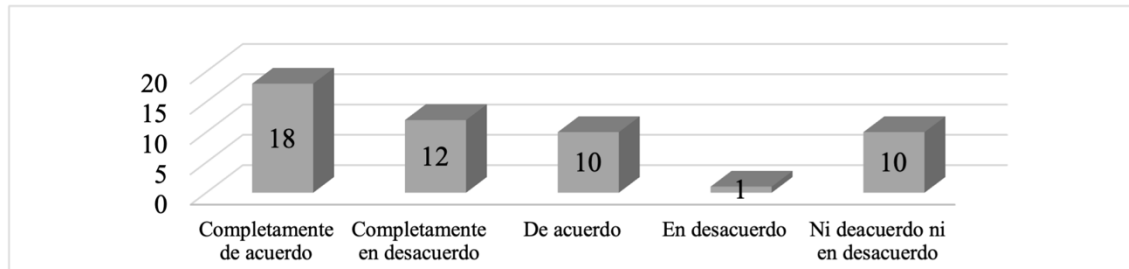


Fuente: Elaboración propia.

Además, se consultó al alumnado sobre la importancia de las clases de filosofía mediante *Teams*. En este caso, las personas estudiantes muestran estar completamente de acuerdo (35%) con esta afirmación; aunque también destaca que la valoración que le sigue en escala de importancia refiere a un 24% de las personas estudiantes que se muestran completamente en desacuerdo con la afirmación. Asimismo, 2 de cada 10 estudiantes se muestran en una posición neutra. La Figura 2 muestra la distribución detallada de las respuestas recibidas sobre este tema.

Figura 2.

Importancia de los diseños didácticos



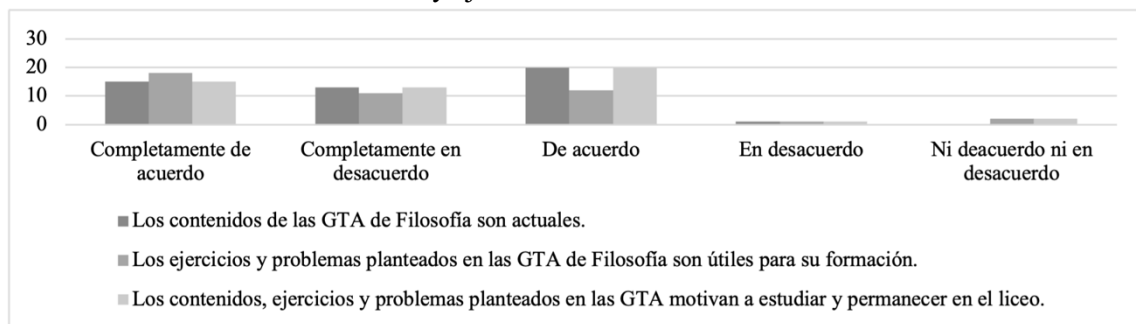
Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, el alumnado expresó su criterio respecto de los ejercicios y contenidos de las clases de filosofía. En este caso, como muestra en la Figura 3, respecto de la actualidad de los contenidos, la mayoría de las personas estudiantes se muestran entre Completamente de acuerdo y De acuerdo con esta afirmación. Empero, destaca que la tercera valoración en importancia refiere a las personas estudiantes que se muestran Completamente en desacuerdo. Asimismo, respecto de la utilidad de los ejercicios para la formación del alumnado, predominan las valoraciones entre Completamente de acuerdo y De acuerdo, aunque le sigue de cerca la valoración de Completamente en desacuerdo.

Por su parte, al respecto de la influencia de los contenidos, ejercicios y problemas de los diseños didácticos en la motivación a estudiar y permanecer en el centro educativo, continua el patrón de aprobación entre valoraciones en de Acuerdo y de Completamente de acuerdo. De estos aspectos evaluados, la mayor cantidad absoluta de afirmaciones con Completamente de Acuerdo se presenta en lo relativo a la utilidad para la formación de los diseños didácticos; mientras que, con Completamente en desacuerdo, coinciden los mayores valores para los otros dos aspectos evaluados, como se muestra en la Figura 3.

Figura 3.

Contenidos y ejercicios de los diseños didácticos



Fuente: Elaboración propia.

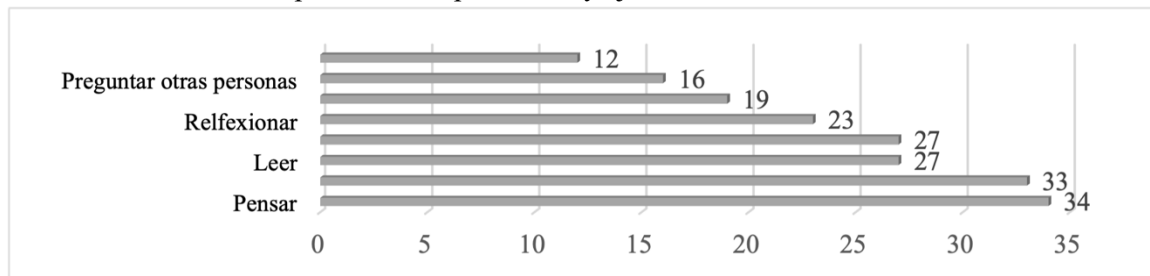
En otro aspecto evaluado de los diseños didácticos, se le consultó al alumnado sobre lo que debió realizar para resolver los ejercicios y problemas propios de la asignatura. En este caso, el

Revista Educación, 2024, 48(1), enero-junio, ISSN: 0379-7082 / e-ISSN 2215-2644

estudiantado podía brindar más de una actividad, por lo que a continuación se resumen en la Figura 4. Destaca la predominancia de pensar y analizar; así como la menor frecuencia de construir y de preguntar a otras personas.

Figura 4.

Actividades para resolver problemas y ejercicios de los diseños didácticos

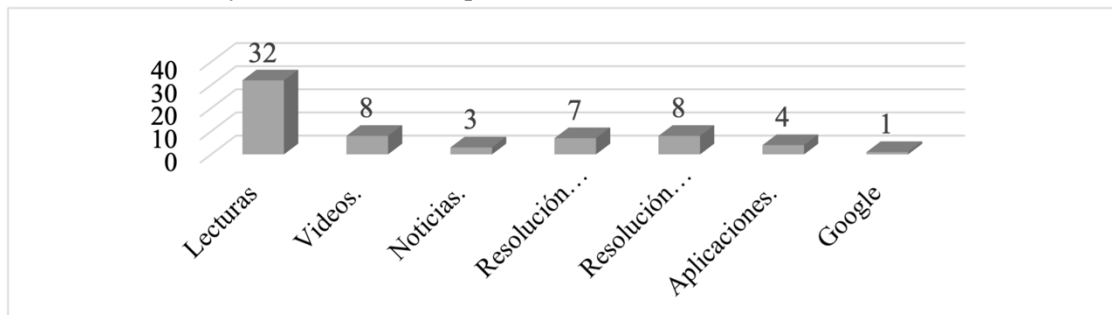


Fuente: Elaboración propia.

Además, se consultó a las personas estudiantes sobre las habilidades que desarrolla en la resolución de los problemas y ejercicios de los diseños didácticos. Predominan las valoraciones sobre el pensamiento crítico, aprender a aprender, pensamiento sistemático y la resolución de problemas. Asimismo, de acuerdo con la Figura 5, entre los recursos y materiales más usados por las personas estudiantes para resolver los diseños didácticos de filosofía, destaca el uso de las lecturas (51%), la resolución de ejercicios (13%) y los videos (13%). El recurso menos utilizado fueron las noticias (5%) y en otros, solo un 2% señaló el uso de *Google* (internet).

Figura 5.

Recursos y materiales usados para resolver los diseños didácticos de filosofía

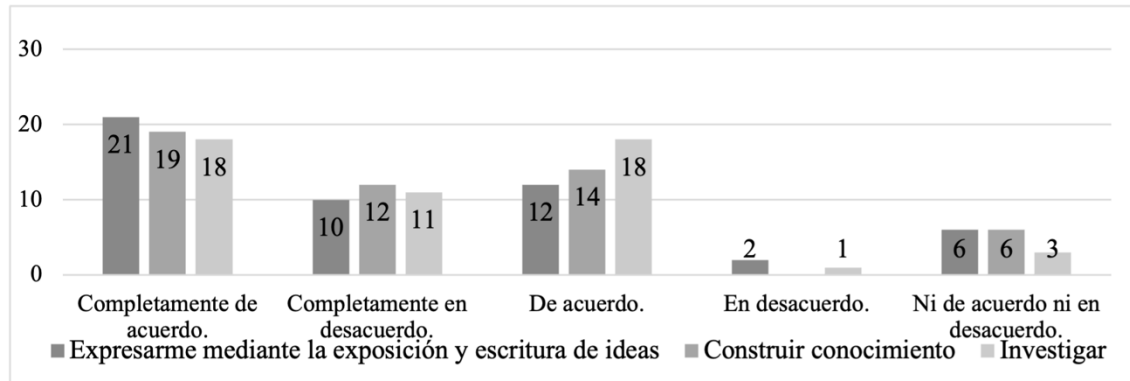


Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, las personas estudiantes fueron consultadas respecto del alcance de los diseños didácticos de filosofía mediante la valoración de las dimensiones de expresión a través de la exposición y la escritura de ideas, la construcción de conocimiento y la investigación. En la Figura 6 se muestra la prevalencia de las valoraciones de completamente de acuerdo para las 3 dimensiones evaluadas. Sin embargo, respecto del mayor grado de desacuerdo, destaca el construir conocimiento.

Figura 6.

Recursos y materiales usados para resolver los diseños didácticos de filosofía

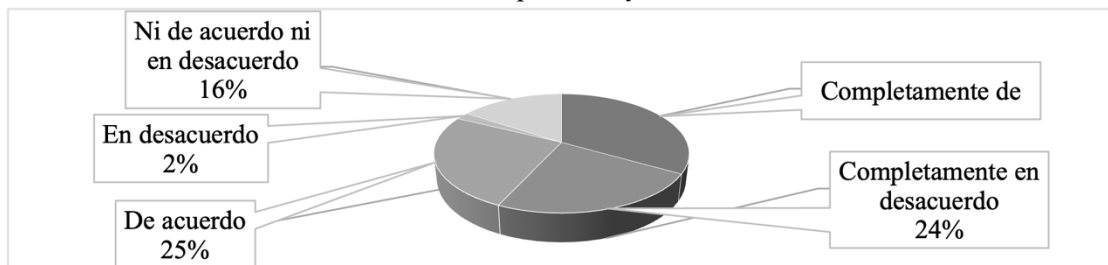


Fuente: Elaboración propia.

Otro aspecto evaluado de los diseños didácticos refiere a una serie de afirmaciones realizadas para conocer la percepción de las personas estudiantes. Por ejemplo, en la Figura 7 se muestran las valoraciones respecto de la afirmación sobre el fácil acceso, comprensión y desarrollo de los contenidos de los diseños. En este caso, prácticamente el 49% de las valoraciones son positivas, tanto entre el mostrarse de acuerdo como Completamente de Acuerdo. Destaca el 16% que no se encontraba de acuerdo ni en desacuerdo con esta afirmación. La Figura 7 lo presenta con detalle.

Figura 7.

Acceso, comprensión y desarrollo

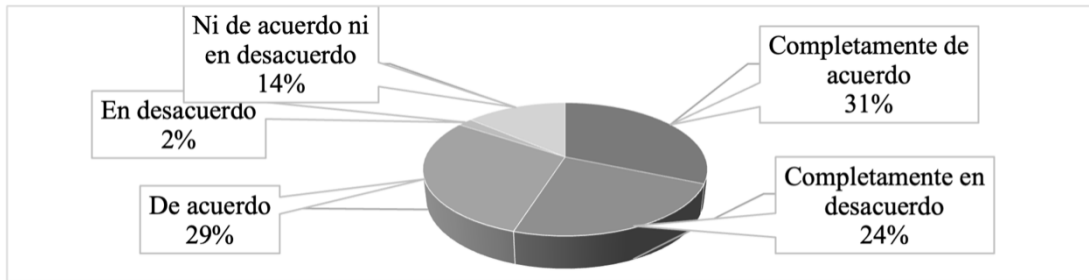


Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, sobre la afirmación de la estrategia de aprendizaje utilizada en los diseños didácticos de filosofía es adecuada para el contexto *Aprendo en casa*, las personas estudiantes muestran un 74% de valoraciones positivas, entre de Acuerdo y Completamente de acuerdo. Por último, se realiza la afirmación de que los recursos y materiales sugeridos por la persona docente para realizar los diseños didácticos son atractivos para estudiar. De acuerdo con la Figura 8, un 50% de las valoraciones son positivas y destaca un 14% de posiciones neutrales respecto de la afirmación.

Figura 8.

Recursos y materiales de los diseños didácticos

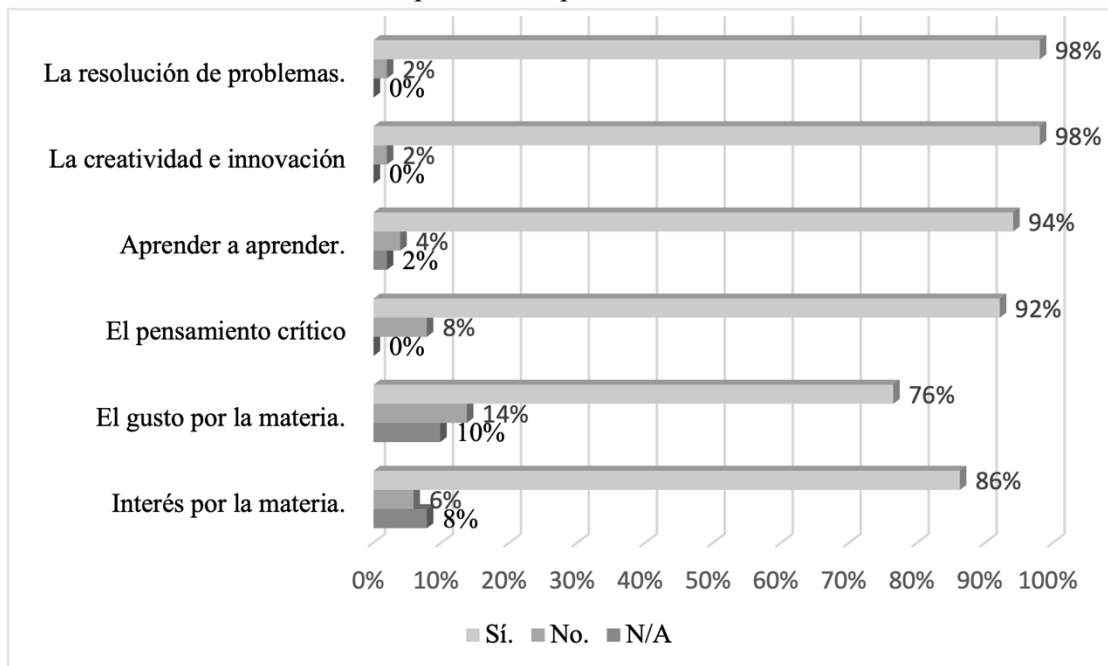


Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, se le consultó al alumnado que valoraran, de acuerdo con su experiencia, qué promueven las acciones necesarias para resolver los ejercicios y problemas de los diseños didácticos de filosofía. De acuerdo con la Figura 9, destacan las valoraciones de resolución de problemas, creatividad e innovación. La opción con menos valoraciones positivas (sí), refiere al gusto por la materia, que es al mismo tiempo la alternativa con mayor porcentaje de respuestas negativas (no). Las personas estudiantes también se abstuvieron de responder en mayor grado a este aspecto.

Figura 9.

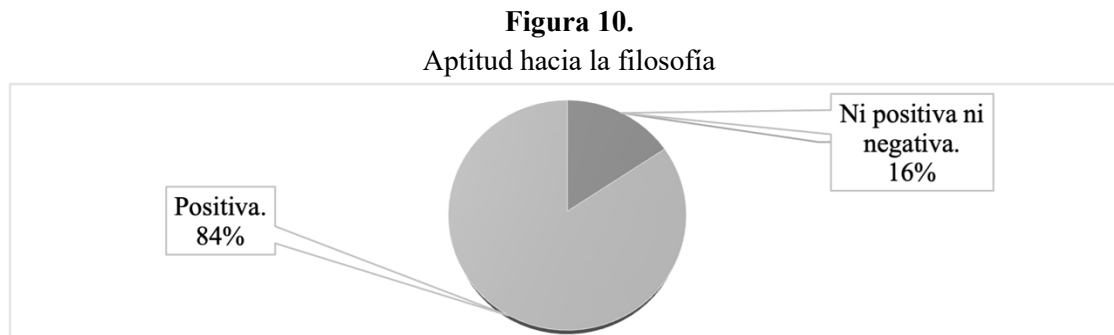
Habilidades promovidas por los diseños didácticos



Fuente: Elaboración propia.

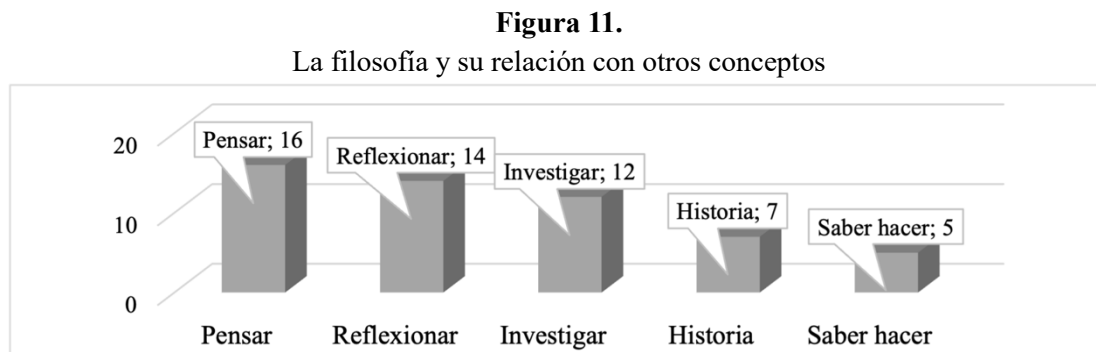
4. 4. Sobre la filosofía durante la estrategia Aprendo en casa en el Liceo Sinaí

Las personas estudiantes participantes tuvieron la oportunidad de definir su aptitud hacia la filosofía en consideración de la metodología a distancia virtual de los diseños didácticos. Así, concluido el período lectivo las personas estudiantes mostraron mayormente una aptitud positiva hacia la filosofía (84%), tal como lo ilustra la Figura 10. El porcentaje restante se mostró neutral ante la pregunta.



Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, se le solicita al alumnado que, con base a lo estudiado en la materia de filosofía, determinen con qué conceptos se vincula la asignatura. La Figura 11 evidencia la mayor relación asociada a pensar, reflexionar e investigar. En menor medida, en saber hacer. Así, la filosofía sigue predominantemente vinculada.



Fuente: Elaboración propia.

4. 5. Generalidades y escenario educativo del Liceo José Joaquín Vargas Calvo

En el Liceo Vargas Calvo, 26 estudiantes tienen 17 años y 24 tienen 18 años o más. En cuanto al escenario educativo, 35 personas estudiantes tienen dispositivos tecnológicos y acceso a internet; 14 estudiantes que cuentan con el dispositivo, pero con acceso limitado a internet; y 1 estudiante cuenta con dispositivo, pero no de conectividad. De esta forma, se destaca la existencia de dispositivos tecnológicos en todos los casos, aunque existen limitaciones de acceso para un porcentaje minoritario

del estudiantado. Con estos datos, se procedió a consultar al alumnado por su participación en las clases de filosofía. En este caso, 35 estudiantes indicaron participar A veces o Casi Siempre en clases.

4. 6. Sobre la persona docente de filosofía en el Liceo José Joaquín Vargas Calvo

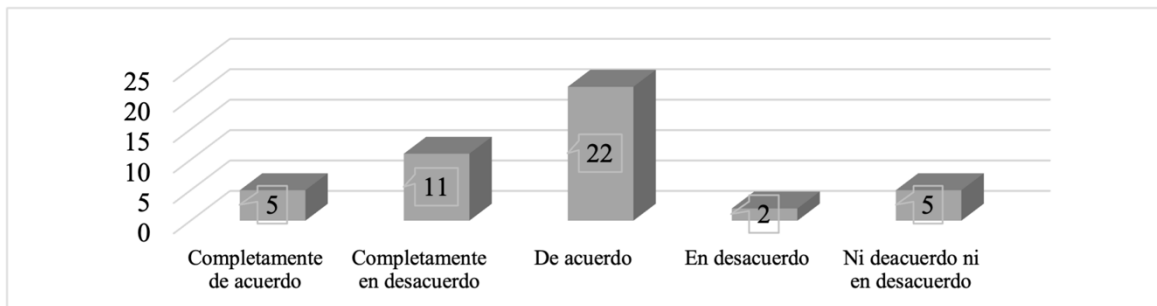
Se realizó una serie de preguntas relativas a la persona docente de filosofía sobre diversos aspectos. Donde 22 personas docentes muestran valoraciones positivas (Muy satisfechos y satisfechos). Sin embargo, los resultados de esta pregunta evidencian que el 51% de las personas estudiantes valoran la capacidad de comunicar del docente de manera negativa. Por otra parte, sobre el estímulo de diálogo y participación de estudiantes por parte de la persona docente de filosofía, se encontró que 20 personas estudiantes valoran este aspecto con algún grado de satisfacción. Asimismo, las personas estudiantes emitieron criterios al respecto de la forma en que se imparten las lecciones; en este tema, 11 estudiantes tienen una valoración de mucha insatisfacción y 25 estudiantes; entre Muy satisfecho y Satisfecho. Por último, sobre la satisfacción en el interés de la persona docente de filosofía cuando se refiere a la asignatura, 2 estudiantes lo valoran como Muy insatisfecho y 25 estudiantes como Muy satisfecho y Satisfecho.

4. 7. Sobre los diseños didácticos de filosofía por Teams del Liceo José Joaquín Vargas Calvo

En otra sección, las personas estudiantes brindan su valoración respecto de las clases de filosofía por medio de *Teams*. En este caso, las valoraciones sobre si las clases son interesantes, se muestran entre de acuerdo y completamente de acuerdo en un 60% de las percepciones, mientras que un 29% indica que está completamente en desacuerdo (24%) o en desacuerdo (4%). Asimismo, 1 de cada 10 estudiantes mantuvo una posición neutra en este particular. En la Figura 12 se muestra la distribución detallada de respuestas.

Figura 12.

Valoraciones de los diseños didácticos



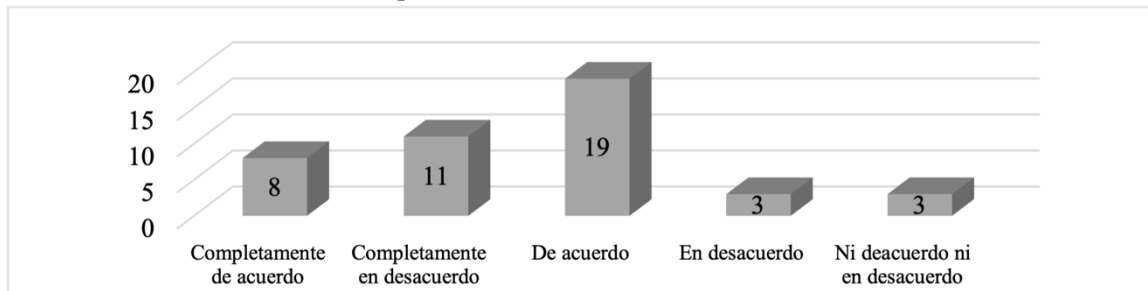
Fuente: Elaboración propia.

Además, se consultó al alumnado sobre la importancia de las clases de filosofía mediante *Teams*. En este caso, las personas estudiantes muestran estar De acuerdo (43%) con esta afirmación; aunque también destaca que la valoración que le sigue en escala de importancia refiere a un 25% de los estudiantes que se muestran completamente en desacuerdo con la afirmación. En este caso las personas estudiantes con posición neutra respecto de la afirmación y los que están en desacuerdo son

equivalentes (6,8%). En la Figura 13 se muestra la distribución detallada de respuestas recibidas sobre este tema.

Figura 13.

Importancia de los diseños didácticos



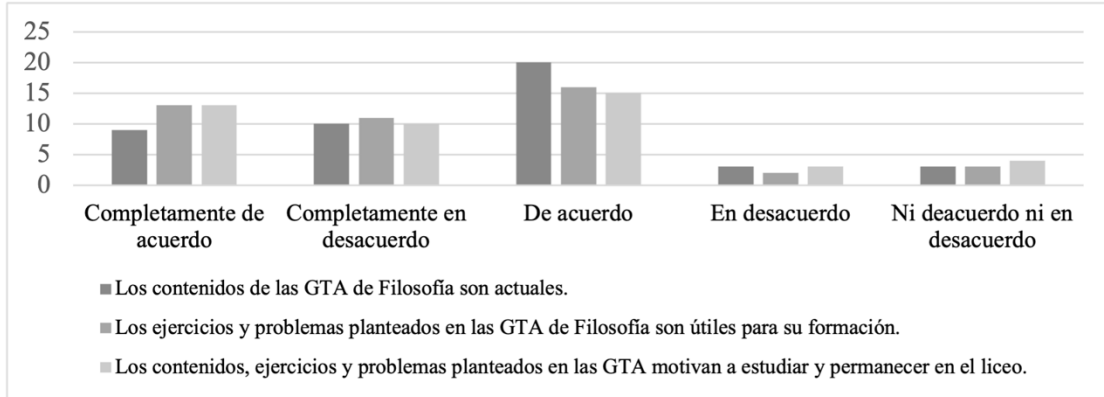
Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, las personas estudiantes expresaron sus criterios respecto de los ejercicios y contenidos de las clases de filosofía. En este caso, como muestra la Figura 14, respecto de la actualidad de los contenidos, la mayoría del alumnado se muestra Completamente de acuerdo con esta afirmación. Empero, la segunda valoración en importancia refiere al alumnado que se muestra Completamente en Desacuerdo. Asimismo, respecto de la utilidad de los ejercicios para la formación de las personas estudiantes, predominan las valoraciones entre De acuerdo y Completamente de Acuerdo, aunque le sigue de cerca la valoración de completamente en desacuerdo.

Por su parte, al respecto de la influencia de los contenidos, ejercicios y problemas de los diseños didácticos en la motivación a estudiar y permanecer en el centro educativo, continua el patrón de aprobación entre valoraciones en de Acuerdo y de Completamente de acuerdo. De estos aspectos evaluados, la mayor cantidad absoluta de afirmaciones con Completamente de Acuerdo se presenta en lo relativo a la utilidad para la formación de los diseños didácticos y las clases como elemento de motivación para estudiar y permanecer en el liceo; mientras que, con Completamente en desacuerdo, destaca la pregunta sobre si los ejercicios son útiles para la formación también.

Figura 14.

Contenidos y ejercicios de los diseños didácticos

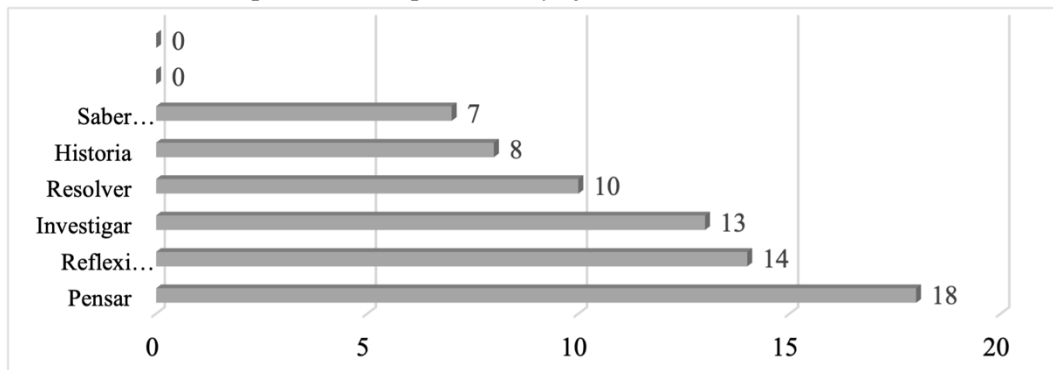


Fuente: Elaboración propia.

En otro aspecto evaluado sobre los diseños didácticos, se le consultó al alumnado sobre lo que debió realizar para resolver los ejercicios y problemas propios de la asignatura. En este caso, las personas estudiantes podían brindar más de una actividad, por lo que a continuación se resumen en la Figura 15. Destaca la predominancia de pensar, analizar y reflexionar; así como la menor frecuencia de dibujar y de preguntar a otras personas.

Figura 15.

Actividades para resolver problemas y ejercicios de los diseños didácticos



Fuente: Elaboración propia.

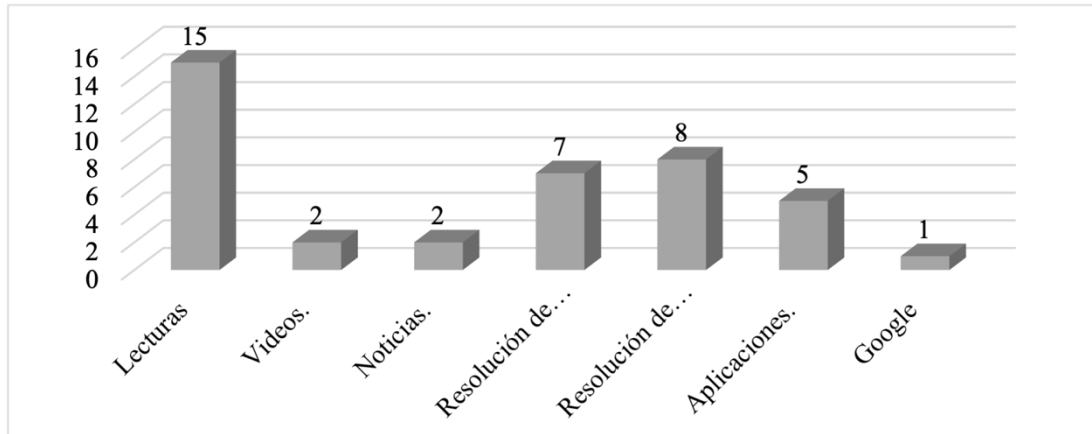
Además, se consultó al alumnado sobre las habilidades que desarrolla en la resolución de los problemas y ejercicios de los diseños didácticos. Predominan las valoraciones sobre el pensamiento crítico, el manejo de la información toma de perspectiva, pensamiento sistemático y la resolución de problemas. De acuerdo con la Figura 16, entre los recursos y materiales más usados por las personas estudiantes para resolver los diseños didácticos de filosofía, destaca el uso de las lecturas (38%), la

Revista Educación, 2024, 48(1), enero-junio, ISSN: 0379-7082 / e-ISSN 2215-2644

resolución de ejercicios (20%), resolución de problemas (18%) y las aplicaciones (13%). El recurso menos utilizado fueron las noticias y los videos, ambos con en 5% de los casos mencionados.

Figura 16.

Recursos y materiales usados para resolver los diseños didácticos de filosofía

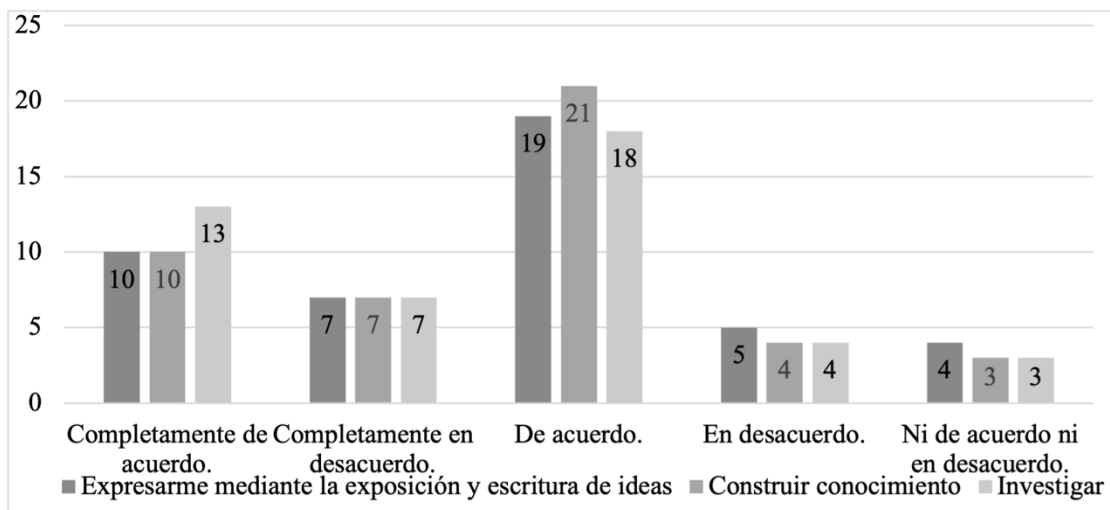


Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, las personas estudiantes fueron consultadas respecto del alcance de los diseños didácticos de filosofía mediante la valoración de las dimensiones de expresión a través de la exposición y la escritura de ideas, la construcción de conocimiento y la investigación. En la Figura 17 se muestra la prevalencia de las valoraciones De acuerdo para las 3 dimensiones evaluadas. El siguiente grupo de valores en relevancia es Completamente de Acuerdo, en las 3 dimensiones, por lo que el aporte de los diseños didácticos en estos temas parece ser relevante para el alumnado.

Figura 17.

Alcance de los diseños didácticos de filosofía

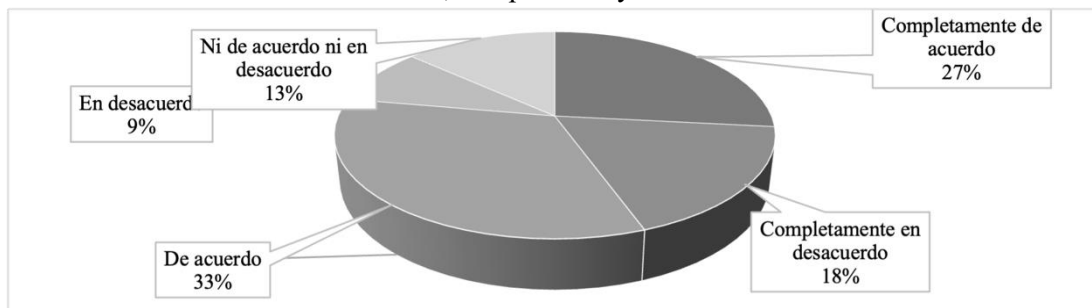


Fuente: Elaboración propia.

Otro aspecto evaluado respecto de los diseños didácticos refiere a una serie de afirmaciones realizadas para conocer la percepción de las personas estudiantes. Por ejemplo, en la Figura 18 se muestran las valoraciones respecto de la afirmación sobre el fácil acceso, comprensión y desarrollo de los contenidos de los diseños didácticos. En este caso, el 50% de las valoraciones son positivas, tanto entre el mostrarse De acuerdo como Completamente de Acuerdo. Destaca el 18% que se encuentra totalmente en desacuerdo con esta afirmación. La Figura 18 lo presenta con detalle.

Figura 18.

Acceso, comprensión y desarrollo



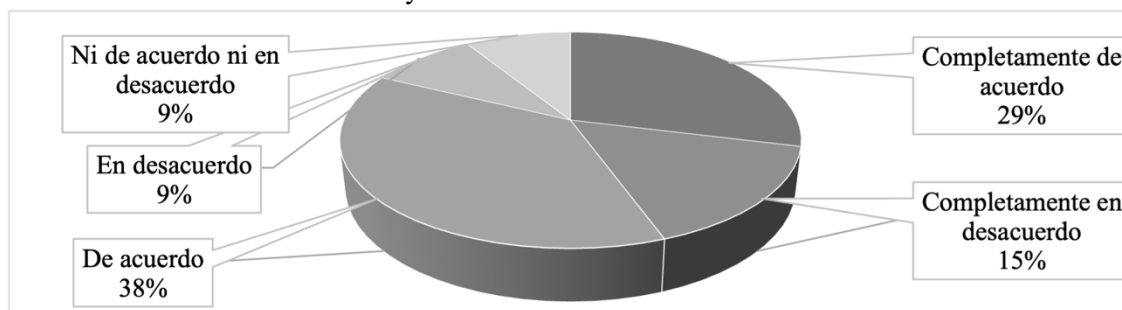
Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, sobre la afirmación de la estrategia de aprendizaje utilizada en los diseños didácticos de filosofía es adecuada para el contexto *Aprendo en casa*, las personas estudiantes muestran un 67% de valoraciones positivas, entre de Acuerdo y Completamente de acuerdo. Se mantiene el porcentaje de 18% de personas estudiantes que se muestran Completamente en Desacuerdo.

Por último, se realiza la afirmación de que los recursos y materiales sugeridos por el personal docente para realizar los diseños didácticos atractivos para estudiar. De acuerdo con la Figura 19, un 67% de las valoraciones son positivas, tal como sucedió con el último aspecto evaluado. Asimismo, en este caso disminuye levemente el porcentaje de personas estudiantes completamente en desacuerdo (15%) respecto de la pregunta anterior.

Figura 19.

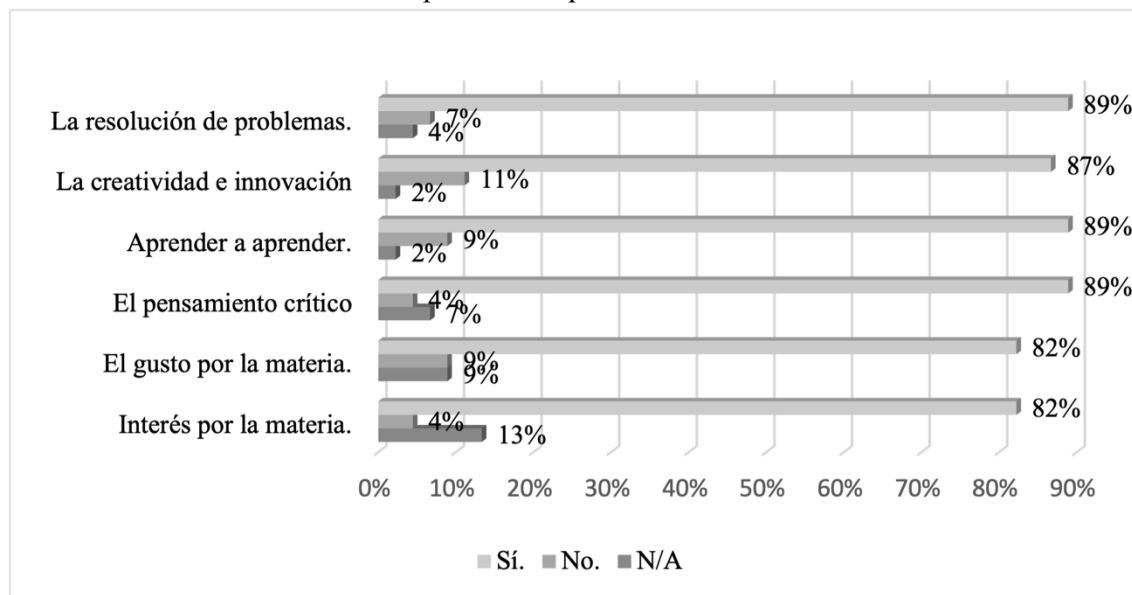
Recursos y materiales de los diseños didácticos.



Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, se le consultó al alumnado que valoraran, de acuerdo con su experiencia, qué promueven las acciones necesarias para resolver los ejercicios y problemas de los diseños didácticos de filosofía. De acuerdo con la Figura 20, destacan las valoraciones de resolución de problemas, aprender a aprender, el pensamiento crítico y la creatividad e innovación. De las opciones restantes, la opción con mayores valoraciones negativas (no), refiere al gusto por la materia. Las personas estudiantes se abstuvieron de responder en mayor grado en la dimensión relativa al interés por la materia.

Figura 20.
Habilidades promovidas por los diseños didácticos.



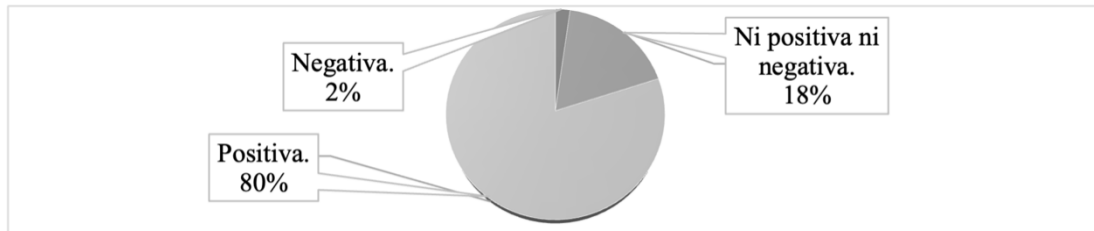
Fuente: Elaboración propia.

4. 8. Sobre la filosofía durante la estrategia *Aprender en casa* en el Liceo José Joaquín Vargas Calvo

Las personas estudiantes participantes tuvieron la oportunidad de definir su aptitud hacia la filosofía en consideración de la metodología distancia (virtual). Así, concluido el período lectivo las personas estudiantes mostraron mayormente una aptitud positiva hacia la filosofía (80%), tal como ilustra la Figura 21. Únicamente un 2% mostró una actitud negativa hacia la filosofía en este caso y un relevante 18% se mostró indiferente.

Figura 21.

Aptitud hacia la filosofía

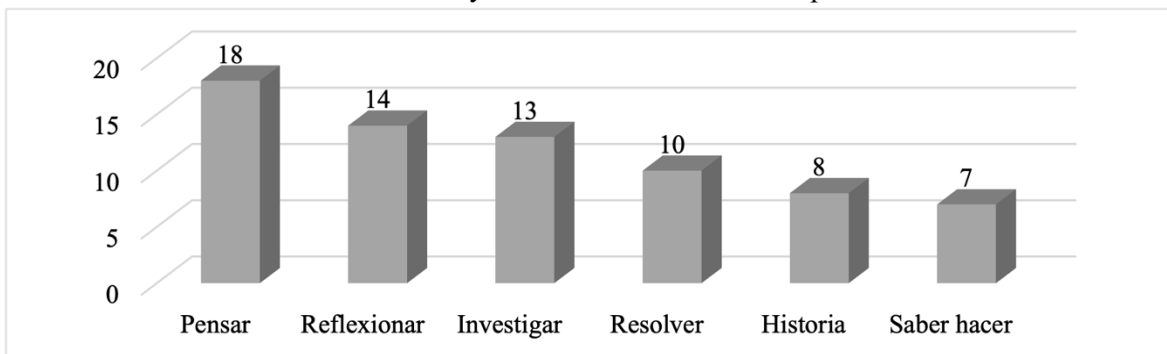


Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, se le solicita al alumnado que, con base a lo estudiado en la materia de filosofía, determine con qué conceptos se vincula la asignatura. En la Figura 22 evidencia la mayor relación asociada a pensar, reflexionar e investigar. En menor medida, historia y saber hacer.

Figura 22.

La filosofía y su relación con otros conceptos



Fuente: Elaboración propia

5. CONCLUSIONES

El planteamiento de la investigación procuró conocer, en un primer momento, el escenario educativo de la persona estudiante (MEP, 2020a, 2000b) y, en un segundo momento, el perfil de la persona docente de filosofía. En cuanto a lo primero, se puede concluir que menos de la mitad de la población de estudio tuvo acceso regular (mediante dispositivo e internet) a las clases de filosofía; pero todas las personas estudiantes tuvieron acceso a los diseños didácticos, sea digital o en físico. En cuando a lo segundo, la percepción de las personas estudiantes sobre el perfil de la o del docente dependió si este tuvo o no acceso a internet y dispositivo y, por lo tanto, a las clases de filosofía.

Tanto la variante del escenario educativo (MEP, 2020a, 2020b) de las personas estudiantes como el perfil de la persona profesora de filosofía, refieren a dos problemas nacionales de mayor envergadura: a)- la brecha digital y de acceso por condición socioeconómica, b)- y el endeble suceso curricular de filosofía en el sistema público nacional (un año escolar en secundaria). Lo primero

evidencia los problemas irresueltos de la pobreza y el aumento de brechas socioeconómicas entre la población, la cual se expresa, precisamente, como brecha digital. Lo segundo obedece al poco aprecio y avance del desarrollo curricular de filosofía en el país. La didáctica y metodología de la enseñanza y aprendizaje de filosofía es pobre e históricamente no ha importado. A ambos elementos se suma una carencia general de formación en el diseño de educación por habilidades (Mena 2022; Portillo 2016). Desde este punto de vista, los resultados de esta investigación constituyen un aporte al vacío porque refiere a ciertas características formales, pero también ejemplar de hacia dónde debe estar dirigida, en la praxis, la enseñanza de la filosofía en las universidades y las prácticas de aulas con las personas estudiantes en el sistema educativo nacional de secundaria.

La valoración general de las personas estudiantes durante el curso lectivo 2020 sobre la aptitud hacia filosofía es positiva y consideran que la experiencia durante el atípico curso lectivo fue agradable e interesante, también que la filosofía se relaciona con pensar, reflexionar e investigar. Sobre los diseños didácticos de las clases de filosofía, las personas estudiantes consideran que son interesantes, aunque relativamente menos importantes.

Asimismo, las personas estudiantes consideran de los contenidos, ejercicios y problemas, estar de acuerdo y completamente de acuerdo en que son actuales, útiles y motivan a la permanencia en el liceo. Los ejercicios y problemas planteados en los diseños didácticos fueron resueltos, según la valoración de la población consultada, principalmente mediante el pensar y analizar, y menos mediante el hacer preguntas a otras personas y dibujar. Las habilidades desarrolladas al atender los diseños son, según las valoraciones de las personas estudiantes, el pensamiento crítico, aprender a aprender, pensamiento sistemático, resolución de problemas, manejo de información y consideración de perspectiva.

Sobre los materiales sugeridos para el desarrollo de los diseños didácticos, las personas estudiantes consideran que los principales fueron las lecturas, videos, resolución de ejercicios y resolución de problemas. El diseño didáctico permite, según la opinión de las personas estudiantes, construir conocimiento, investigar y expresar su pensamiento; además, consideran que son de fácil acceso, comprensión, adecuadas al contexto (pandemia) y atractivas para estudiar; asimismo indican que los diseños promueven el gusto e interés por la materia (con matices), el pensamiento crítico, aprender a aprender, la creatividad e innovación y la resolución de problemas.

Las personas estudiantes tienen una valoración positiva de la filosofía, pero en condición de que medie un diseño didáctico y metodológico que procure el interés del alumnado por la disciplina, se resalte la importancia, aptitud y le suponga pensar, reflexionar e investigar. Diseñar metodologías de enseñanza y aprendizaje es una de las principales características del puesto docente, según la Dirección General de Servicio Civil (DGSC), por su propia naturaleza; pero debido a la transformación (o vacío) sobre el ámbito metodológico y de diseño didáctico de educación por habilidades, para la persona docente implica no solo una cuestión de requisito legal taxativo del puesto, sino un esfuerzo asociado a la creatividad³ (Bedoya, 2005).

El empleo y desarrollo de contenidos, temas o situaciones, ejemplos y resolución de problemas, es relativo al abordaje de actualidad, utilidad y motivación. La valoración de las personas

³ La literatura lo refiere a la reflexión continua y sistematizada sobre la mejor manera de enseñar. Puede verse Bedoya (2005).

estudiantes sobre la educación y la permanencia en el liceo coincide con abordar, desde el diseño didáctico y metodológico, clases verosímiles a la realidad. El diseño debe estar anclado a la realidad y a la situación de la persona estudiante y del mundo (Scott, 2015a, 2015b, 2015c; MEP, 2016, 2017). La motivación es fundamental para la permanencia del estudiantado en el sistema educativo, para propiciar la construcción de conocimiento y alentar los procesos de subjetivación e intersubjetividad. Pero la motivación es administrable desde el diseño didáctico en la medida que se abordan la educación con una teleología del sentido de aprender a pensar, aprender a ser, aprender a convivir y aprender a hacer (Delors, 1996).

El diseño didáctico y metodológico debe, entre otras actividades, suponer para las personas estudiantes análisis y desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico, aprender a aprender, pensamiento sistemático, resolución de problema y manejo de información. Para esto se pueden usar lecturas filosóficas, resolución de problemas y ejercicios (situaciones) y videos (con matices). Estos les permitirían a las personas estudiantes construir su propio conocimiento, investigar, exponer y dar a conocer sus ideas. El diseño didáctico y metodológico debe promover en el alumnado el interés y gusto por la disciplina, pensamiento sistemático, resolución de problema y manejo de información. También debe ser de fácil acceso y comprensión, y atractivos para el estudio.

Se recomienda finalmente como líneas de investigación futuras explorar el resultado de aplicación de estos diseños didácticos en grupos de otros grados escolares, por ejemplo, en décimo, o bien, en el III Ciclo. Asimismo, se recomienda indagar sobre nuevos diseños didácticos de filosofía basados en la educación por habilidades en poblaciones escolares similares. Y, por último, se recomienda conocer a fondo las valoraciones del cuerpo docente que implementan con sus estudiantes estos diseños didácticos.

REFERENCIAS

- Ambrozy, M. y Sagat, P. (2018). Axiological aspect in the context of teaching philosophy [Aspecto axiológico en el contexto de la enseñanza de la filosofía]. *XLinguae*, 11(3), 218-227. http://www.xlinguae.eu/files/XLinguae3_2019_16.pdf
- Assessment and teaching of 21st century skills: status report as of january 2010 [La Evaluación y enseñanza de habilidades del siglo XXI: informe de estado a partir de enero de 2010]. (2010). https://www.cisco.com/c/dam/en_us/about/citizenship/socio-economic/docs/ATC21S_Exec_Summary.pdf
- Bañas, J. (2019). On Assessment in Teaching Political Philosophy. *Desirability and Feasibility* [Sobre la Evaluación en la Enseñanza de la Filosofía Política. Deseabilidad y Viabilidad], 3(2), 73-82. <https://ojs.ub.rub.de/index.php/JDPh/article/view/9564/9097>
- Barrantes, L. y Vega, I. (2022). Percepción del estudiantado universitario sobre la virtualización de la enseñanza de la metodología de la investigación científica en la educación superior. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 22(3), 1-28. <https://doi.org/10.15517/aie.v22i3.50638>

Revista Educación, 2024, 48(1), enero-junio, ISSN: 0379-7082 / e-ISSN 2215-2644

- Barrionuevo, A. (2012). Sofando: Una cartografía de la enseñanza de la filosofía en territorio argentino. *Sapiens Research*, 2(1), 50-54. <https://www.srg.com.co/bcsr/index.php/bcsr/article/view/23/19>
- Bedoya, J. (2005). *Epistemología y Pedagogía: ensayo histórico crítico sobre el objeto y métodos pedagógicos*. ECOE Ediciones.
- Carvajal, Á. (2007). Apuntes para una historia de la enseñanza de la filosofía en la educación diversificada costarricense, de 1900 a 1980. *Actualidades Investigativas en Educación*, 7(4), 1-24. <https://doi.org/10.15517/aie.v7i4.9301>
- Carvajal, Á. y García, J. (2004). ¿Cómo perciben los estudiantes universitarios la enseñanza de la filosofía, según sus experiencias en la educación diversificada costarricense? *Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 4(1), 1-20. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9046>
- Cerletti, A. (2010). *La enseñanza de la filosofía en perspectiva*. Eudeba.
- Cerletti, A. y D'Odorico, G. (2018). Indisciplinando la didáctica. Reflexiones sobre una experiencia filosófico-pedagógica compartida. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 27-42. <https://doi.org/10.15359/rep.esp-18.3>
- Chaves, A., Cárdenas, H., Castro, J., Olivas, C. y Gómez, Y. (2023). Los planes de estudio de las carreras de formación docente que imparten las universidades públicas y privadas y su coherencia con las políticas educativas en Costa Rica. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 23(1), 1-32. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i2.54180>
- Chen-Mok, S. (2022). Innovación docente como resultado de la pandemia por COVID-19: el caso del curso Introducción a la Computación e Informática. *Revista Educación*, 46(2), 425-440. <http://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.49618>
- Cifuentes, L., Gutiérrez, J., Álvarez, F., Arroyo, J., Díaz, M., Escandell, J., García, J., Izuzquiza, I., López, J., Millán, A. y Rozalén, J. (1997). *Enseñar y aprender filosofía en la educación secundaria*. Horsori.
- Cordero, J. (2019). La enseñanza de la filosofía como bien público. *Revista Educación*, 43(2), 615-628. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.31110>
- Corrales, Y. (2022). Percepción del profesorado de química de la transición al modelo de enseñanza en línea, durante la emergencia mundial debida al COVID 19 en 2020-2021. *Revista Educación*, 46(2), 39-49. <http://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47807>

Revista Educación, 2024, 48(1), enero-junio, ISSN: 0379-7082 / e-ISSN 2215-2644

- Corvalán, O. y Hawes, G. (2006). Aplicación del Enfoque de Competencias en la construcción curricular de la Universidad de Talca, Chile. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(1), 1-17. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2528>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un Tesoro*. Unesco.
- Flórez, C., Gelves, J., Cabeza, O. y Plazas, C. (2022). Enseñanza de la filosofía en Norte de Santander, Colombia: caso Provincia de Pamplona. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 43(126). <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/cfla/article/view/7605/7025>
- Galazzi, L. (2021). Las derivas del pensar cinematográfico como provocaciones para la enseñanza de la filosofía. *Praxis y Saber*, 12(29), 1-15. <https://www.redalyc.org/journal/4772/477274342006/477274342006.pdf>
- Gómez, J. (2011). Perspectivas de la enseñanza de la filosofía en Costa Rica: El caso de la Universidad Nacional. *Revista Praxis*, 67, 121-128. <https://repositorio.una.ac.cr/handle/11056/19791>
- Griffin, P., McGaw, B. y Care, E. (2012). Assessment and Teaching of 21st Century Skills [Valoración y Enseñanza de Habilidades del Siglo XXI]. Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-94-007-2324-5>
- Gwaravanda, E. y Ndofirepi, A. (2021). Towards the Africanisation of the Teaching of Philosophy in Zimbabwean Universities [Camino hacia la Africanización de la Enseñanza de la Filosofía en las Universidades de Zimbabue]. En A. Ndofirepi y E. Gwaravanda (eds.). *Mediating Learning in Higher Education in Africa*. (pp. 79-97). Brill.
- Kout, Y. (2018). Demystifying Philosophy through video gaming: Teaching Diller's perspective of angles through Braid [Desmitificando la Filosofía a través de los Videojuegos: Enseñando la perspectiva de Diller sobre los ángulos a través de Braid]. *International Critical Media Literacy Conference*. <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/criticalmedialiteracy/2018/2018/5/0/>
- McMillan, J y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Pearson Educación.
- Mena A. E. (2022). Evaluación integrada de pensamiento crítico y conciencia ciudadana como competencias ATC21s en Costa Rica y en Japón. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 22(1), 1-39. <https://doi.org/10.15517/aie.v22i1.49067>
- Ministerio de Educación Pública. [MEP]. (2016). *Fundamentación pedagógica de la transformación curricular*. Ministerio de Educación Pública.

Revista Educación, 2024, 48(1), enero-junio, ISSN: 0379-7082 / e-ISSN 2215-2644

- Ministerio de Educación Pública. [MEP]. (2017). *La persona: Centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad*. Ministerio de Educación Pública.
- Ministerio de Educación Pública. [MEP]. (2020a). *Aprendo en casa. Orientaciones para el apoyo educativo del proceso educativo a distancia*. Ministerio de Educación Pública.
- Ministerio de Educación Pública. [MEP]. (2020b). *Pautas para la implementación de las guías de trabajo autónomo en la estrategia Aprendo en Casa*. Ministerio de Educación Pública.
- Morales, L. y Bedetti, M. (2022). La enseñanza de la filosofía en el nivel secundaria en Argentina: contextos sociohistórico-políticos. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 43(126). <https://doi.org/10.15332/25005375.7601>
- Nieto, I., Ribon, L., Ortiz, M., Cárdenas, L., Villasmil, M. y Camargo, L. (2023). Cuando el estudiantado habla: percepciones y miradas sobre las metodologías de enseñanza de la filosofía en educación media. *Revista Educación*, 47(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i2.53838>
- Obiols, G. (2008). *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*. Fondo de Cultura Económica.
- Obiols, G. (2010). *Problemas filosóficos: Antología básica de filosofía*. Hachette.
- Ongaro, E. (2019). The teaching of philosophy in public administration programmes [La enseñanza de la filosofía en los programas de administración pública]. *Teaching Public Administration*, 37(2), 135-146. <https://doi.org/10.1177/0144739419837310>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2011). *La filosofía: una escuela de la libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro*. UNESCO.
- Paredes, D. y Villa, V. (2013). Enseñanza de la filosofía en Colombia: hacia un enfoque multisensorial en el campo didáctico. *Nodos y Nudos*, 4(34), 37-48. <https://doi.org/10.17227/01224328.2282>
- Programa del Estado de la Nación [PEN]. (2021). *Octavo informe estado de la educación*. PEN.
- Pineau, P. y Birgin, A. (2015). Posiciones docentes del profesorado para la enseñanza secundaria en la Argentina: una mirada histórica para pensar el presente. *Artigos, Rev. Teoria e Prática da Educação*, 18(1), 47-61. https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/28997/pdf_74
- Portillo, M. (2016). Diagnóstico sobre la enseñanza de la filosofía en la educación diversificada. *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, 55(143), 177-190. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filosofia/article/view/28324>

Revista Educación, 2024, 48(1), enero-junio, ISSN: 0379-7082 / e-ISSN 2215-2644

- Programa del Estado de la Nación [PEN]. (2017). *Sexto Informe Estado de la Educación*. PEN.
- Rangel, G. (2020). Factores que dificultan el aprendizaje de la filosofía en los estudiantes universitarios. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 15(2), 121-154.
<https://doi.org/10.15359/rep.15-2.6>
- Rozitchner, A. (2001). *La filosofía para chicos*. Santillana.
- Scott, C. (2015a). El Futuro del aprendizaje I: ¿Por qué deben cambiar el contenido y los métodos de aprendizaje en el siglo XXI? *Investigación y prospectiva en educación: documentos de trabajo UNESCO*, (13), 1-18. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234807_spa
- Scott, C. (2015b). El Futuro del aprendizaje 2 ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI? *Investigación y prospectiva en educación: documentos de trabajo UNESCO*, (14), 1-19.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996_spa
- Scott, C. (2015c). El Futuro del aprendizaje 3: ¿Qué tipo de pedagogías se necesitan para el siglo XXI? *Investigación y prospectiva en educación: documentos de trabajo UNESCO*, (15), 1-24. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243126_spa
- Vargas-Lozano, G. (2009). *¿Filosofía para qué?: desafíos de la filosofía para el siglo XXI*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Vega, I. (2020). *Guía básica para la elaboración de TFG -modalidad tesis-*. [Manuscrito inédito]. Universidad Florencio del Castillo.
- Villabella, C. (2015). *Los métodos en la investigación jurídica. Algunas precisiones*. México: Instituto de investigaciones jurídicas. Universidad Nacional Autónoma de México.