



**INSTITUTO TECNOLÓGICO UNIVERSITARIO ARGOS
CARRERA TECNOLOGÍA EN ASISTENCIA EN EDUCACIÓN
INCLUSIVA**

TÍTULO EL DIÁLOGO FILOSÓFICO EN LOS RECURSOS DIDÁCTICOS

**TRABAJO DE TITULACIÓN QUE SE PRESENTA
COMO REQUISITO PREVIO A OPTAR EL GRADO DE
TECNÓLOGO EN EDUCACIÓN INCLUSIVA**

NOMBRE DEL ESTUDIANTE:

ALEJANDRO A. LOVERA

NOMBRE DEL TUTOR:

MSc. ELSA P. VITERI

GUAYAQUIL, NOVIEMBRE, 2020

Resumen

En el presente proyecto el diálogo filosófico, y para dar cuenta de los antecedentes, asocia un nombre y una frase en este caso la antesala es Sócrates “Sólo sé que nada sé”, no solamente porque en ella está contenida toda una experiencia de conocimiento, sino que más allá incorpora la imagen de un sujeto objetivado que desea conocer y saber de su propia realidad a través del conocimiento. El objetivo de esta investigación es analizar la incidencia del diálogo filosófico en los recursos didácticos a través de una investigación descriptiva con un diseño bibliográfico y de campo para el desarrollo de competencias pragmáticas en el aula que motive al estudiante a su autonomía, competencias sociales y presencia escénica en cualquier área en estudiantes de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, período 2020 -2021. La investigación tiene un diseño descriptivo. En el estudio participaron 45 estudiantes y 22 docentes. Para la recolección de información se aplicó la Encuesta con la escala de Likert con el objetivo de evaluar la opinión y actitudes de las personas. Los resultados muestran que el 86,4% promedio de la población lo consideran de manera efectiva la utilización de los recursos didácticos.

Palabras clave: Filosofía, Diálogo filosófico, Recursos didácticos,

Enseñanza- Aprendizaje, Estudiantes, Docentes

Abstract

In the present project the philosophical dialogue, and to account for the antecedents, associates a name and a phrase in this case the prelude is Socrates "I only know that I know nothing", not only because it contains a whole experience of knowledge, but beyond that, it incorporates the image of an objectified subject who wishes to know and recognize his own reality through the knowledge. The objective of this research is to analyze the incidence of philosophical dialogue in teaching resources through a descriptive investigation along these, have the aim to motivate the student to their autonomy, social skills and presence scenic in any area in students of the Faculty of Philosophy, Letters and Education Sciences, period 2020 -2021. The research has a descriptive design. 45 students and 22 teachers participated in the study. For the collection of information, the Survey was applied with the Likert scale in order to evaluate the opinion and attitudes of the people. The results show that the average 86.4% of the population consider it effectively the use of teaching resources.

Keywords: Philosophy, Philosophical dialogue, Didactic resources, Teaching-Learning, Students, Teacher

Introducción

Como punto de partida se sabe que la educación siempre ha tenido un doble objetivo, por un lado, la de integrar a los estudiantes en la sociedad a la que pertenecen, mientras que por otro lado está la de dotarles de las competencias y conocimientos que necesitan para poder desarrollar enteramente sus propios potenciales. Sin dejar de conocer que en la cultura de la escolaridad siempre están presentes ambas, aunque con el predominio de una de ellas, concretamente la transmisión que puedan hacer los adultos de aquello que consideren trascendentes para los estudiantes. Lo que se deduce, en este caso, los resultados obtenidos no son satisfactorios, de allí el porqué de la presente investigación, a partir de la cual se pretende servir y dotar a la sociedad de estudiantes que sean capaces de pensar, de ser reflexivos, críticos, innovadores, creadores porque esto genera nuevos conocimientos alcanzando una perspectiva global e interdisciplinar mediante el diálogo filosófico. Al referirnos al concepto de filosofía se lo hace en términos generales en su origen y su historia, ya que a diferencia de otras asignaturas la filosofía siempre está pensando sobre su propia naturaleza, porque el quehacer filosófico está vinculado de forma directa a sus orígenes, es decir al mismo modo como nace la filosofía la cual es la base principal de esta investigación, porque juega un papel importante en el proceso educativo.

En el presente proyecto el diálogo filosófico, y por ende la filosofía para dar cuenta de los antecedentes, asocia un nombre y una frase en este caso la antesala es Sócrates “Sólo sé que nada sé”, no solamente porque en ella está contenida toda una experiencia de conocimiento, sino que más allá incorpora la imagen de un sujeto objetivado que desea conocer y saber de su propia realidad a través del conocimiento.

¿Qué es un “diálogo”? No es otra cosa que, “una situación en la que todos pueden exponer sus tesis y argumentos, sin impedir al otro que haga lo mismo” (Morin, 2004. Párr, 7). Es decir, a través del cual se pueda reconocer en ese otro (sujeto-persona) la particularidad de ser interlocutor, con los mismos derechos que los míos, logrando así una verdadera conversación aquella que permite conocer al otro, entenderlo y, a la vez, encontrarse con uno mismo mediante debates que conmuevan y dispongan a la confrontación verbal, porque no procuremos pensar que pueda existir un diálogo filosófico entre un profesor y un estudiante sin igualdad, como base en todo diálogo.

Es menester reconocer el desfase cultural de la imagen de la filosofía como base fundamental de la civilización siendo esta inalcanzable por algunos por su acervo de vocabulario que se maneja en el quehacer cultural. Los estudiantes de Filosofía de la Educación desconocen las bases fundamentales de esta ciencia porque tuvieron docentes poco preparados, poco recursivos, insuficientes recursos didácticos y con baja predisposición para el trabajo en equipo.

La sintonía de la clase se basó en la repitencia y enciclopedismo bancario algo que caló hondo en el estudiante haciéndole creer que la Filosofía es aburrida y nada

práctica. En palabras de Kierkegaard, citado por (Peña Arroyave, Rodríguez, & Rodríguez, El concepto del aburrimiento en Kierkegaard, 2017), “traduce anímicamente la desconfianza frente a un mundo incapaz de ofrecer lo que el individuo anhela”. (p. 102)

Por eso indica (García Mariyón, 2017), la relación pedagógica es una relación interpersonal asimétrica: hay un adulto que tiene la responsabilidad de proporcionar algo más que un contexto de aprendizaje para que la persona en proceso de ser educada pueda aprender adecuadamente. El profesorado debe tener un papel más activo en el sentido de dotar al proceso educativo tanto de contenidos como de intenciones (p.584).

Por lo que, considerando los elementos expuestos mediante el presente trabajo, se procura mostrar que es necesario investigar la incidencia del diálogo filosófico en el aula de clase porque de ellas se obtendrán las competencias sociales. Es importante para los docentes que deben estar dispuestos para que caractericen el diálogo filosófico. Para ello se plantea como objetivo analizar la incidencia del diálogo filosófico en los recursos didácticos a través de una investigación descriptiva con un diseño bibliográfico y de campo para el desarrollo de competencias pragmáticas en el aula en estudiantes de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación.

El método de investigación es descriptivo, datos obtenidos por medio de encuestas, la cual permitió detallar aspectos sobre las perspectivas que tienen los estudiantes y docentes de filosofía de la educación sobre el diálogo filosófico.

El presente artículo investigativo se compone de una primera sección que presenta los conceptos que más se acomodan a nuestro objetivo como es la filosofía, diálogo filosófico, y recursos didácticos con la incidencia de estos en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes. Una segunda sección es la metodología, con base en la población objeto los estudiantes y docentes de Filosofía de la Educación de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Guayaquil en la que se muestra una aproximación detallada del tema propuesto. La tercera sección consiste en evaluar la correlación que el diálogo filosófico en los recursos didácticos y los estudiantes de Filosofía de la Educación con base en los resultados logrados a través de la técnica de la encuesta y como instrumento un cuestionario para la cual se utiliza la herramienta de medición de la escala de Likert. La cuarta sección no menos importante es la discusión, que nace del análisis reflexivo que surge de las aportaciones a través de las premisas de la investigación del diseño bibliográfico, y en correlación con los resultados que se han obtenidos. Finalmente la última sección, comprende la formación de significativas conclusiones y recomendaciones con base al análisis de la incidencia que tiene el diálogo filosófico en los recursos didácticos en los estudiantes de la cátedra de Filosofía de la educación en la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Guayaquil; las mismas que se recomienda para el

establecimiento en futuras investigaciones y continuar con otras investigaciones producto del dominio del centro de estudios, Modelos Educativos Integrales e Inclusivos, y la Sublínea de investigación. Estrategias Educativas Integradoras e Inclusivas aterrizando en la línea de la Facultad de Filosofía, llamada: “Rescate y construcción de saberes para el cambio social”.

1. Marco teórico

En tiempos como los nuestros, el margen para que dialoguemos es efímero. Se piensa que se va adentrando en un espacio de tiempo adverso para el diálogo filosófico. Los problemas surgen cuando se considera algo como intrascendente, lo que para ese “otro” en cambio, lo es. Por ejemplo, un adulto, un adolescente y un niño no pueden originar un diálogo filosófico para averiguar si resolver los problemas filosóficos te hará más feliz, si hacer el bien te hará más bueno o si estudiarás importante. Sin embargo, pueden reconocer que es trascendente para los otros y a partir de allí, empezar a dilucidar el diálogo.

1.1 Filosofía de la Educación

Hoy más que nunca la filosofía debe demandar un papel primordial, en un mundo donde existe gran acceso a la búsqueda de información pero donde escasos son los que deliberan, cuestionan y recapacitan sobre sí mismos y sobre las diversas situaciones socioculturales en las que nos movemos. Según lo indica (Zubiría, 2018) citado en (Londoño Ramos & Rojas Devia, 2020) tampoco han desarrollado la autonomía que les permita pensar por sí mismos y resolver los dilemas éticos a los que se enfrentarán en la vida (p. 157). Desde el punto de vista etimológico, el término de filosofía es de origen griego, y está compuesta por dos vocablos, *philos* la cual podría traducirse como “amor”, y *sophia*, que significa “pensamiento”,

“sabiduría”, “conocimiento”. Por lo que se podría señalar como una primera aproximación que filosofía es “amor por el conocimiento”. Es una disposición al saber, búsqueda, amor a la sabiduría. Un primer punto es que la filosofía no se define como un conjunto de conocimientos, como una verdad o como un saber sino como una disposición, como una actitud que nos interroga ante lo real. Y qué es lo propio de esta actitud interrogativa, de este amor a la sabiduría es el asombro, como lo indica (Ugalde Quintana, 2017) “el amor a la sabiduría (*φιλοσοφία*) es una acción que se origina del asombro” (p. 171). A tenor de esto se ha de indicar que sería asombrarse de aquello que parece común, lo cotidiano, lo extraordinario, invita a detenerse y hacerse preguntas que habitualmente no se hacen, apunta a indagar la totalidad de lo que existe. La interpelación filosófica es una pregunta respecto de todo lo que es, sin dejar de ser una pregunta que pretende ser totalmente radical, concretamente andar a las raíces, sin eludir los problemas y ubicarse en este asombro, detenerse en las cosas del mundo que te asombran, los acontecimientos individuales que te asombran, las cosas de los demás que asombran. Y que nace en su origen, *arché* en griego, es decir, lo que se llama un principio constitutivo, un elemento unitario, a partir del cual dar cuenta de la realidad. Es decir la filosofía nace de la búsqueda de este principio unitario, por lo que se deduce de un modo simple que en la filosofía antigua o sea en sus orígenes se comienza a dar cuenta de la totalidad de todo lo existente través de la propia naturaleza la *physis*. Es el punto de partida mediante el cual los filósofos pretenden dar cuenta racional de lo que es, aunque sin embargo como indica (Figuerola Martínez, SalazarVeloz, & Iglesias Mora, 2019) “todos tratan de entender

el mundo y sobre este conocimiento perceptible, el hombre aprende a transformarlo y entenderlo para su bienestar” (p. 113).

En este punto conviene que se traiga en auxilio otro término griego el *logos* que significa al mismo tiempo razón y palabra, razón y discurso. Dar cuenta racional de lo que existe a través de principios. Originariamente el primer filósofo griego dice que ese principio explicativo, constitutivo es el agua, por lo que se indica que la historia de la filosofía de Occidente inicia con esos intentos de dar cuenta de este principio a partir del cual se explica, se sustenta lo real.

Ahora bien en este contexto irrumpe la figura de Sócrates, quien ya no busca ese principio unitario, sino más bien da un giro en este quehacer filosófico, el entra a la *polis*, es decir a la ciudad, y su contribución es clave a decir de Cicerón, citado en (Bicocca, 2018) “Sócrates llevó la filosofía desde el cielo a la tierra” (p. 39).

Sócrates es el pensador que comienza a indagar entre y con sus conciudadanos, convierte la filosofía en una interrogación al interior de la comunidad, a un diálogo, convierte el quehacer filosófico en una permanente actitud de examen, es decir a todas aquellas cosas que son en principio las grandes “certezas”, los conocimientos Sócrates las cuestiona, las pone en tela de duda. Como lo indica (Almeida Rodríguez, 2015, párr. 13) para quien la filosofía en un primer momento pasa a ser una acción mas negativa y crítica que efectiva. Lo que equivale a expresar que, en vez de formular grandiosos planteamientos de certeza y conocimiento mas bien se centra en controversias incesantes.

Por eso, Sócrates interroga a los atenienses intentaba despertarlos del letargo de “pereza” en la que se encontraban, sobre todo de aquel acto propio del filósofo, que es el pensar, reflexionar, la crítica que discierne, separa, es decir poner cada cosa en su lugar, para luego juzgar y consiguientemente ser partícipes de esa *polis*.

Desde este punto vista se ha de ver a la filosofía en su dimensión como práctica que delibera, que razona, que discute y argumenta le concierne de pronto no renunciar a la búsqueda de algunos principios normativos universales desde los cuales poder criticar las “fallas de este mundo”, las injusticias, para poder encontrar esos espacios de diálogo a partir del cual generar un queahcer filosófico capaz de encontrar y hacer un mundo mejor.

1.2 El diálogo filosófico

El diálogo filosófico es esa interacción básica que se necesita en el proceso de enseñanza – aprendizaje producto del trabajo colaborativo y aprendizaje significativo que promueve el juicio crítico, el pensamiento divergente, el debate inteligenciado, es la base fundamental del presente trabajo. El diálogo filosófico como causa es una media que motiva al estudiante a provocar su propio discurso desde su escenario guiado por un docente calificado en donde pueda beneficiarse incluso en otros estadios llamados asignaturas ya que este diálogo filosófico se convierte en un proceso no casual sino causal para el despertar del juicio analítico y sintético del estudiante. Ahora bien, para lograr esto tal vez cabe hacer la pregunta, ¿cómo deben educar los profesores? Dewey criticó los dos tipos de enseñanza, sobre la conocida vieja educación y la nueva educación, para quién en la vieja educación los educadores

tenían la concepción erróneas sobre los estudiantes, como por ejemplo la de su inmadurez, también Dewey criticó la nueva educación porque los profesores consideraban los “poderes e intereses” de los estudiantes como algo meramente significativos en sí mismos. Considerando ambas posturas como erróneas. Sobre lo cual indica (Jover & García Fernández, 2015) quienes citan a Dewey en el fondo, bajo una y otra crítica, lo que hay es un rechazo a una educación fundada en la autoridad que da al educador la presunción de posesión de un conocimiento inmutable, a la que Dewey opone una educación que encarne en sus propios principios y métodos la idea de la democracia como “experiencia comunicada conjuntamente” (Dewey, 1916/1995) (p.37). Por eso dice (Hernández Tarazona, 2018) “en este sentido es necesario reconocer la relación estrecha que existe entre educación y filosofía para desarrollar, durante el proceso educativo, el fortalecimiento del pensamiento filosófico que favorezca una praxis educativa cohesionada con el entramado social”... (p.12).

Por eso es necesario investigar la incidencia del diálogo filosófico en el aula de clase porque de esta vendrá la oratoria, la facilidad de hablar en público, la presencia escénica, el comportamiento y rol ante la vida, competencias sociales que se desarrolla con el diálogo educativo. Así lo confirma Paulo Freire (1985) citado en (Hernández Tarazona, 2018),

Para lograr una educación auténticamente liberadora, es necesario hacer y vivir el dinamismo del espíritu filosófico en la educación, sin cabida de una información

sesgada, más bien requiere que sea entremezclada con la realidad, en donde el saber educativo facilita el diálogo, como método de transformar aquello que se considere la causa opresora. (pp. 12-13).

Es importante porque los docentes deben estar preparados para caracterizar el diálogo filosófico como metodología o técnica de enseñanza que promueva la conciencia social, ecológica y humanística dentro y fuera del aula de clase. Según aquello que indica (Canales, 2019), “la filosofía como una de las formas de la conciencia social, y al igual que otras formas de la conciencia, tales como el arte, la ciencia, la moral, etc., cumple determinadas funciones” (p. 32). Es decir que cada una de esas conveniencias va a desempeñar un rol determinado en la vida social. Y también por otra parte Mosterín (1994) citado en (Comins Mingol, 2016) alega al hablar de una nueva conciencia ecológica que una de las posibles soluciones a los problemas de esta índole, es decir, ecológicos “pasa por una nueva religiosidad, no dogmática e irracional, sino racional y filosófica” (p.136). Por eso lo afirma Martin Buber en su obra filosofía del diálogo (1993), citado en (Gutiérrez-Ríos, 2017) “el diálogo es el camino para el desarrollo de uno mismo y el conocimiento del mundo” (p.23).

Por eso es menester que los recursos didácticos inciten al diálogo filosófico algo que en las verificaciones científicas que se ha realizado existe muy poca evidencia, por eso es necesario realizar esta investigación para predisponer al docente a diseñar escenarios que motiven a la verdad, vista desde la ética, la lógica y la

metafísica caracteres básicos en el diálogo filosófico. Sin dejar de lado aquello que manifiesta Freire, citado en (Giuliano, 2018) “enseñar exige respeto a la autonomía del ser del educando” (p. 205). Así también puesto que se sabe, la enseñanza involucra un entablado hipotético disparate y confuso que no resulta extraño a las prácticas didácticas específicas (Martínez Gómez, 2015).

Es importante que para el diálogo filosófico se trabaje en equipo para desarrollar las competencias sociales como el buen vivir, el respeto a las opiniones diversas y soluciones de problemas cotidianos ya que los medios de comunicación han creado seres consumistas y sensibles a todo convirtiendo al ser humano en un ente hipersensible poco reforzado en su autonomía, autoestima y fortaleza de ética. A decir de Kant: “La autonomía es, pues, el fundamento de la dignidad de la naturaleza humana y de toda naturaleza racional” (Ramírez Hernández, 2015).

La idea del pensar filosófico es de alguna manera considerado como una herramienta la cual ha acompañado al ser humano desde su origen y al mismo tiempo ha sido un elemento central para que el mismo ser humano llegara a evolucionar y transformar su entorno y llegar a ser lo que hoy es. Considerando esto, los lineamientos planteados por el Ministerio de Educación con su ajuste curricular, y con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje por parte de todos los estudiantes, preparó los recursos didácticos acorde a las edades y años de escolaridad de los estudiantes. Mediante estos recursos didácticos brinda las herramientas con las que los estudiantes puedan adquirir y desarrollar las habilidades que estos puedan tener, las cuales son imprescindibles en el campo de la filosofía.

Analizar la incidencia del diálogo filosófico en los recursos didácticos a través de una investigación descriptiva con un diseño bibliográfico y de campo para el desarrollo de competencias pragmáticas en el aula que motive al estudiante a su autonomía, competencias sociales y presencia escénica en cualquier área en estudiantes de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, período 2020 -2021.

Por lo que, y de acuerdo a Cerletti (2008) citado en (Arias Sanabria, Carreño Sabogal, & Mariño Díaz, 2016) “el interrogar filosófico no se satisface, entonces, con el primer intento de respuesta, sino que se constituye fundamentalmente en el re-preguntar (...) el preguntar filosófico no se detiene nunca” (p.243). El filosofar edifica respuestas propias, es consciente de que nadie es poseedor del conocimiento y que no existen verdades absolutas; por ello se cuestiona constantemente, se plantea interrogantes y es un permanente aprender y desaprender, un constante vivir y morir. Con todo, es posible entender el diálogo filosófico como una actividad dinámica.

Actividad que nace de la relación que acontece en un diálogo que será caracterizado por la escucha mutua, por la pregunta como llave de acceso al conocimiento mutuo y por ende el diálogo como un componente transformador. Al hacer referencia al diálogo filosófico, puede decirse en un primer momento que se refiere a un análisis del mismo hecho del diálogo; pero no es menester en este contexto irrumpir en reflexiones o estudios elaborados por grandes filósofos de la talla de, Sócrates, Platón, Aristóteles, San Agustín, Sto. Tomás de Aquino, Descartes, Kierkegaard, Kant, Nietzsche por mencionar algunos entre otros; el diálogo aquí no

es objeto de una reflexión desde el ámbito de la palabra, de lo que se dice, de la mera comunicación, sino más bien es la reflexión a partir de la comprensión de este como experiencia dialógica filosófica y consecuentemente como una posibilidad de una transformación. Por lo que no se ha de poder permanecer indiferentes, esto conlleva necesariamente a planteamientos que imperan a pensar.

Ahora bien para el inicio de ese camino de transformación e identificación del diálogo filosófico, es propicio descubrir aquellas características que son propias en un diálogo filosófico, una de esas características es el asombro, Aristóteles lo formula en una de sus obras, el libro I de Metafísica citado en (Gordón Posligua, 2015) quien expone:

[El asombro] es lo que mueve al hombre a superarse así mismo, de la misma manera que las contradicciones que se manifiestan en las cosas hasta obtener una explicación de su verdad (...) los hombres –ahora y desde el principio– comenzaron a filosofar al quedarse maravillados ante algo, maravillándose en un primer momento ante lo que comúnmente causa extrañeza y, después, al progresar poco a poco, sintiéndose perplejos también ante las cosas de mayor importancia, por ejemplo, ante las peculiaridades de la luna, y las del sol y los astros, y ante el origen del Todo. Ahora bien, el que

se siente perplejo y maravillado reconoce que no sabe (p.

4).

Según esto se deduce que la filosofía empieza con el asombro. Mostrando aquel suceso de maravillarse de todo lo que nos rodea, permitiendo indagar, siendo “curiosos” para acrecentar el deseo de saber más. Sin embargo para que esto pueda generarse como diálogo filosófico ha de percibirse también de que otro interlocutor participe en él. A decir de Gadamer citado por (Viveros, 2019) se aparta del sentido de que alguien con cierta autoridad imponga la misma sobre otro, sino más bien se acerca a uno que tiene en cuenta al otro como interlocutor válido. Solo de esta forma sí este otro es entendido como uno que puede tener la razón y algo para decir, ha de decirse que puede producirse la co-construcción de la comprensión acerca de un asunto (p. 348). Acentuando de esta forma otra de las características para diagnosticar el diálogo.

El diálogo filosófico usado en este sentido desde una perspectiva educativa, como lo manifiesta (Leal, 2001), citado en (González Delgado, 2017 p. 243), que poco a poco ha llegado exponiéndose de tal forma notable para ambientes que transitan más allá de lo académico. Por lo que, sin embargo, la necesidad del diálogo concretamente filosófico, ha de considerarse como un auténtico apoyo. Esto es, si no se incluye aquellos momentos de diálogo filosófico en todos y cada uno de los espacios de aprendizaje, cabe demostrar que probablemente algo se esté malogrando en cuanto a la posibilidad total o parcial de la comprensión e integración personal de los conocimientos y destrezas propios de los estudiantes dentro de la enseñanza.

Ahora bien, desde este punto de vista se podrá mencionar, y se requiere con insistencia la importancia del diálogo filosófico en el campo educativo, ya que el diálogo filosófico establece una de las conveniencias del aprendizaje dinámico del universo, según señala (Quispe Arroyo, 2020 p. 19) “el aprendizaje es elemental en una actividad académica, más aún cuando se trata en un nivel superior como es la educación universitaria”. Sin dejar de lado que se ha de ver al diálogo filosófico como una práctica formativa que conlleva a los estudiantes y a los docentes al ejercicio de un pensamiento dialógico, como parte primordial en su formación.

Por lo tanto, se evoca la importancia de cómo hay que entender este coloquio reivindicando sus características de diálogo filosófico para que sea convertido en un poderoso instrumento eficaz en el campo educativo. Y esto con base en que el diálogo es algo que está permanentemente en el aula. Aunque no toda oralidad puede ser considerada como tal, según aquello que manifiesta (Steiner, 2004), citado en (Servín Uribe, 2016) el cual indica que la profesión del docente, y consecuentemente su acción de enseñar, así como también las dificultades en las que pudiera encontrarse dicha transmisión y los diferentes modos de esa interrelación que existe entre el docente y el estudiante son acciones que giran al rededor del contenido de la oralidad, es decir, que van a moverse en torno a los usos de la palabra y de lo que ésta pueda entregarnos (p. 5). Se dice que este tipo de diálogo se encuentra presente en las aulas de clase, sin embargo, su presencia suele estar restringida.

Sobre esto se puede indicar lo siguiente, más aún cuando se refiere al profesorado, en este caso de filosofía, acostumbran a situarse exclusivamente en sintetizar; proyectar preguntas para alcanzar respuestas de parte de los estudiantes para probar la memorización que estos puedan tener; redundar lo que ya fue dicho por los mismos estudiantes, la repitencia y demás, se podría enumerar un sinnúmero de factores, pero no vienen al caso, simplemente se ve erróneamente que no se genera espacios de diálogo filosófico en el aula, el centro es el docente quién se lleva todo el tiempo de la clase. Se propone en el presente trabajo predisponer a los docentes de diseñar y recapitular la vital importancia que poseen como docentes de filosofía, (de alguna manera en todas las áreas, ya que la filosofía es la madre de las ciencias) por lo que el profesorado de filosofía (y de todos en general) debe tener un papel más activo con el diálogo filosófico, en palabras de (Aguilar Gordón, 2019) el profesor de filosofía, no deberá ser ajeno al oficio innovador del pensamiento crítico, la de investigar, y construir el aprendizaje. Quienes impartan estas enseñanzas deberán estar del lado de la verdad y comprometidos con esta; ser una persona íntegra coherente con lo que piensa, sienta, dice y hace (p.137). Así también como lo indica (Bondy, 1967, p. 51) citado en (Ruiz González, 2019). “El maestro debe nutrirse de la vida para ser capaz de poner el pensamiento de sus alumnos en la pista de la problemática de la existencia” (p. 10).

Esto lleva a investigar algo más en los rasgos del diálogo filosófico, analítico y por ende crítico que ha de estar de forma concurrente en las aulas de clase y que respondan a un aprendizaje no sólo explicativo sino también relevante para los

estudiantes. Así lo afirman los grandes filósofos Sócrates, Lipman, Freire, Morin entre otros, quienes tuvieron como componente esencial de sus metodologías el diálogo y con este la pregunta que es fundamental para que exista el diálogo.

Desde esta visión de diálogo Freire (1994), citado por (Camargo & Useche, 2015), dice el diálogo involucra el pensar crítico, necesita de una exploración crítica, contribuye a la democratización de los métodos educativos; el diálogo es el escenario hacia la investigación y el entendimiento (p. 150). Desde esta perspectiva en el contexto educativo, el diálogo por encima de todo es un quehacer compartido y colaborativo en la que conjuntamente docentes y estudiantes se direccionan en la construcción del conocimiento. Es importante pensar que este quehacer trascendente de la filosofía, y que va de la mano con el dialogo filosófico, emerge nuevamente para estar en boga y demostrar su importancia porque se habla constantemente de una educación integral, de calidad y calidez que no se queda solo en lo cognitivo sino que indaga el desarrollo de destrezas y habilidades para que los estudiantes futuros profesionales actúen en la *polis* de manera crítica, colaborando efectivamente en la construcción de la misma.

Las escuelas, colegios y universidades demandan actualmente la formación de estudiantes que piensen críticamente, de forma tal, que sean idóneos de hacer lectura, análisis que interpreten la realidad cotidiana y con ello los problemas adyacentes, que la resolución de conflictos encuentre solución, que desarrollen su capacidad para dialogar, discutir, discrepar, que desarrollen su potencial para actuar con autonomía y ser convencidos con sus elecciones y decisiones. Por eso, cuando se hace referencia al

pensamiento crítico, debe ser considerado como algo que va más allá de un escueto desarrollo de unas destrezas cognitivas como lo manifiesta (Gutiérrez-Ríos, 2017 p. 29) “el diálogo es un constructo fuertemente vinculado a todas las dimensiones de lo humano, tanto a procesos cognitivos e individuales como a procesos físicos, sociales y culturales, que a la luz de las diferentes perspectivas adquiere sentidos específicos”.

De ahí que, este proceso investigativo en cuanto a la relación educación diálogo pretenden analizarse desde una visión de varias posibilidades. Porque se sabe que la realidad estudiantil hoy es compleja y solicita de profesores abastecidos de saberes, estrategias y juicios dentro de este diálogo filosófico. Lo que llevó a Morin citado por (Morin, 2016) a plantearse la siguiente interrogante ¿Quién si no él podría enseñar las trampas concretas del error, de la ilusión, del conocimiento reductor o mutilado, a través de un diálogo permanente con el alumno? Es decir que debe ser el docente, quien deberá corregir, hacer comentarios y dar la valoración que este amerite con su aportación, para llegar de esta forma a través del diálogo con sus estudiantes a una síntesis reflexiva. (pp. 231-232). Mostrando con esto un avance del diálogo en condiciones de igualdad, es decir, como forma de avanzar de una comunicación vertical a una horizontal (Gutiérrez-Ríos, 2017 p. 28).

1.3 Recursos didácticos

El presente acápite está destinado a considerar el medio a través del cual alcanzar el objetivo, es decir con qué “enseñar” el diálogo filosófico e identificar los recursos didácticos con el diseño bibliográfico y *a posteriori* el de campo.

En el año 2007, en el informe presentado por la UNESCO, sobre su obra titulada, “la filosofía una escuela de la libertad” (Unesco, 2011) citado por (Pulido-Cortés, 2019) se reconoce de tal manera el sitio e importancia que le corresponde a la enseñanza de la filosofía dentro de las áreas de las ciencias humanas, como así también en educación aseverando que más que un saber se convierte en un "saber ser"(p. 9). En ese estudio, Ecuador asoma casi en nulo en cuanto a la enseñanza de la filosofía sobre todo en niños, a pesar de que el informe indica que Ecuador es uno de los pocos países de Latinoamérica en presentar a la filosofía como una asignatura exclusiva y obligatoria en bachillerato. Dicho organismo en ese estudio a nivel mundial, remarcó con énfasis que: “En una sociedad del conocimiento abierta, inclusiva y pluralista, la filosofía ocupa plenamente su lugar. Y su enseñanza, junto a la de las otras ciencias humanas y sociales, sigue ocupando un lugar central en nuestra labor” (Ramos Serpa, 2015, pág. 292) Por lo expuesto arriba, al ser un campo “relativamente nuevo” en el medio educativo, (en el país) se considera que no siempre se ha tenido los medios didácticos necesarios para enfrentar este aprendizaje de diálogo filosófico, sumado a la falta del profesorado capacitado.

Un recurso didáctico es cualquier material o medio que facilite al docente y que es empleado por este para complementar el desarrollo del proceso educativo. Como lo afirma Medina y Mata (2009) citado por (Aguilar Gordón, 2019, p. 133) “El desarrollo de los medios o recursos de enseñanza sean de carácter material o tecnológico guardan relación con la evolución de las sociedades humanas y con las formas de presentación del conocimiento”. Los recursos didácticos proporcionan

información al estudiante, son una guía para que logre su aprendizaje y es un elemento clave para su motivación, despertando el propio interés del estudiante por conocer. Los recursos didácticos permiten adaptar la educación a las distintas formas en la que se manifiesta el aprendizaje. Según aquello que declara Corrales (2008) citado en (Cifuentes Medina, 2015) “denominamos medios y recursos didácticos a todos aquellos instrumentos que, por una parte ayudan a los formadores en su tarea de enseñar y por otra, facilitan a los alumnos el logro de los objetivos de aprendizaje” (p. 256).

Por otro parte se señala, que la labor del docente desde un inicio se vio limitada por no disponer de los medios didácticos apropiados dentro del campo filosófico a diferencia de lo que hoy se cuenta, por ende debía confrontar el proceso de enseñanza-aprendizaje, con los recursos que disponía, acudiendo a los diversos textos impresos. Irrumpen en este contexto los filósofos Lipman y Ann Sharp, quienes han compensado un valioso recurso de didáctica de la filosofía, a través de sus teorías y que tiene como objetivo escribir y practicar la filosofía para que los niños y adolescentes de modo tal que puedan disfrutar de ella dentro y fuera del aula (Moral Torralbo, 2016, pp. 911-912).

Los diferentes textos legislativos y lineamientos planteados por el Ministerio de Educación demandan la participación al diálogo y con el al desarrollo de las competencias sociales, generando una actitud de análisis desde diferentes perspectivas a fomentar el diálogo y la comunicación entre todos los miembros participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Todo el proceso debe estar

encaminado a lograr un aprendizaje significativo, reflexivo y activo usando los recursos novedosos según indica Morales (2004) citado por (Moreno- Pinado & Velázquez Tejeda, 2017, p. 60). Así el proceso de enseñanza-aprendizaje, se ve reforzada con la mejora del diálogo y la participación del docente debidamente preparado y con los recursos convenientes, que a través de la interrogación despierta y potencia las capacidades de los estudiante, generando en ellos el pensamiento crítico, creativo como lo indica Perelló (1992) citado por (Aguilar Gordón, 2019, p. 140), el educador debe trabajar en la introversión crítica, la severidad de la indagación, el orden y la sistematización del pensamiento, la capacidad de agudeza y de iluminación de la realidad. A través de los recursos didácticos se promueve la reflexión filosófica y transporta a una situación cotidianda donde el estudiante debe ejercitar el pensamiento crítico poniendo a prueba sus habilidades cognitivas como lo deja entrever Chance (1986), citado en (Lara Rodríguez & Rodríguez Guerra, 2016, p. 344) el cual indica como una de las cualidades del pensamiento crítico al análisis de la realidad. Y en palabras de (Azar, 2015; Martínez, 2011) citados por (Camacho Verdugo & Morales Paredes, 2019, p. 5) que amplíen su propio pensamiento y puedan adoptar una positiva actitud frente a la vida. A partir de esto es pertinente que se formule la importancia de una pedagogía adecuada al escenario actual en la que se desenvuelven los estudiantes. Es oportuno considerar la variable asociada al objetivo del presente trabajo, con base al diálogo filosófico incorporando las nuevas herramientas para el proceso de enseñanza-aprendizaje, recurso didácticos asociados con el uso de la Tecnología de la Información y la Comunicación (en adelante TIC) como lo manifiestan los autores, García-Varcárcel y Tejedor-Tejedor (2011) citado

por (Del Prado & Doria, 2015), donde se dice que su uso ha creado nuevos espacios de aprendizaje y se ha innovado el trabajo docente ocasionando un intercambio de roles en el profesorado destacando el trabajo colaborativo. Por lo que el proceso de enseñanza-aprendizaje compete a ambos, sin dejar del lado que el docente a decir de Gómez (1997) citado en (Cifuentes Medina, 2015) es el “elemento didáctico vivo” (p. 249). Se pretende fomentar el diálogo, despertar el pensamiento crítico mediante las interrogantes, debates, foros entre otros, se ajusta a esto el aprovechamiento de estas tecnologías para el mejoramiento de la calidad educativa. En los ambientes virtuales de aprendizaje según lo indica (Del Prado & Doria, 2015, p. 88) los recursos didácticos tienen un rol importante, se ha convertido en facilitadores del proceso enseñanza-aprendizaje. Como también el docente y la metodología que pueda emplear hoy en el presente virtual educativo, como lo dice (Labeque, 2015, p. 62) que sea el propio estudiante el que vaya obteniendo la iniciativa en la construcción de su propio saber, así también se debe fomentar la capacidad reflexiva, creativa. Como también así lo asevera Ortiz (2009) citado en la tesis de (Montes Ávila, 2020):

El estudiante de cualquier nivel de educación necesita aprender a resolver problemas, a identificar conceptos, aprender a pensar, aprender a hacer, aprender a ser, aprender a convivir; y por último, a descubrir el conocimiento de una manera nueva, interesante y motivadora (p. 29).

De acuerdo con (Sánchez Rodríguez & Ruiz Palmero, 2013) al referirse a los recursos didácticos tecnológicos, citado por (Carrión Carpio, 2019) indica: “Su irrupción en las aulas y su fácil asimilación por parte del alumnado les confiere un interés creciente entre docentes y pedagogos” (p. 18). De alguna manera las TIC han ido ganando terreno en la sociedad del conocimiento y que cada vez su presencia es más demandante se requiere que, dentro del proceso educativo se precisen contenidos educativos digitales perfilados y elaborados de manera tal que respondan adecuadamente a los “retos tecnológicos, comunicativos y pedagógicos” (Chiappe, 2016, p. 6). Dentro del amplio campo de las TIC el docente debe planificar su uso adecuado y promover el dialogo filosófico dentro de un aprendizaje significativo y colaborativo. Ausubel en su teoría del aprendizaje significativo, consideraba que el aprendizaje de nuevos conocimientos se basa en lo que ya es conocido con anterioridad, es decir, para poder aprender se crea un nuevo enlace de conceptos a las que se añaden nuevas informaciones y se la relaciona con lo que ya se sabe. De esta manera según Paul Ausubel (1991), y Moreira (2000) citado por (Arriasecq & Santos, 2017),

respecto del material utilizado, debe ser *potencialmente significativo*, es decir debe tener un significado lógico *potencialmente relacionable*, de forma no arbitraria y sustantiva con la estructura cognitiva del sujeto. Cuando esas condiciones no se

cumplen, el tipo de aprendizaje logrado es *mecánico, no significativo* (p. 4).

De acuerdo con lo dicho, para que el aprendizaje sea significativo para los estudiantes la variable, es decir el recurso didáctico debe ser lo suficientemente motivacional para lograr en estos el esfuerzo necesario por aprender de manera significativa. La información debe ser presentada clara y organizada. El deseo por aprender es la clave de motivación en el estudiantado. Los docentes deben apoderarse de sus habilidades para estimular ese deseo, asombro, curiosidad por querer conocer, aprender. El elemento más importante en el aprendizaje significativo es como la nueva información se integra en la estructura de conocimientos a lo largo del tiempo. Por eso la evolución de las TIC abre paso a estos nuevos entornos dentro de la educación, mediante la cual la transmisión de conocimientos es factible. Por lo que es importante que las plataformas, dispongan de las herramientas y materiales diseñados como parte de estos entornos virtuales. Las TIC también, dice (Adell y Castaneda, 2012), “proponen otras formas de hacer las cosas e impactar en los modos de trabajar en el aula tomando en cuenta la potencialidad para la personalización, el aprendizaje activo, el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje autónomo o autodirigido”, citado por (Arriasecq & Santos, 2017, p. 3). El aprendizaje colaborativo ha cobrado énfasis también dentro del uso de las TIC. Promociéndose como una oportunidad pedagógica en la que se propaga y se rehace el conocimiento desde la emergencia de aceptar la diversidad de posturas y ritmos del aprendizaje. Desde este punto de vista, los autores (Lizcano-Dallos, Barbosa-Chacón, & Villamizar-Escobar, 2019) señalan,

“la práctica educativa se puede construir con múltiples actores y bajo una dinámica grupal en red” (p. 5). Este proceso de trabajo grupal tiene un gran estímulo dentro del sistema educativo, es decir su función es importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el trabajo colaborativo encuentra su fundamento en Vigotsky (1995), citado por (Peñaloza-Guerrero, 2017): “El aprendizaje despierta una variedad de procesos de desarrollo que son capaces de operar sólo cuando el niño interactúa con otras personas y en colaboración con sus compañeros” (p. 49). En esta misma línea afirma Vernooy (2010) quien es citado en (Peñaloza-Guerrero, 2017): “permitiendo hacer cosas, interactuar con otros y con artefactos, adaptarse a nuevas circunstancias, ser críticos, creativos e innovadores, y crear nuevos vínculos con otros” (p. 50). Por ende, a través del uso de las herramientas tecnológicas y con adecuada planificación del docente, se puede desarrollar las competencias que favorezcan el desenvolvimiento de las habilidades sociales, la resolución de conflictos, la autonomía, asumir compromisos de forma responsable, ampliar su capacidad para reflexionar y dialogar.

Por lo expuesto hasta aquí se procura realzar el papel del docente de comprender más la realidad existente en la educación de hoy, en el uso de estos recursos tecnológicos y didácticos para alcanzar los objetivos planteados.

2. Metodología

Diseño metodológico

En el presente apartado se describe los distintos procesos de la investigación para la cual se ha empleado una metodología descriptiva con un diseño bibliográfico y de campo que favorecieron la obtención de los resultados. Compete al inicio del proceso investigativo que suministró el conocimiento de la indagación, de una manera sistemática, a través de una extensa búsqueda de información científica con base al tema planteado. Según lo manifiesta (Baena Paz, 2017) la metodología desempeña el rol de ordenar, y se apoya en los métodos, como sus vías de investigación y éstas a su vez en las técnicas como los caminos para transitar del pensamiento a la realidad (p. 31). Este tipo de investigación es compleja y meticulosa, debido a que implica una búsqueda exhaustiva en la compilación de citas en el diseño bibliográfico sobre el tema investigado.

De esta forma y según las consultas que se ha podido realizar en base de datos de artículos científicos como: la guía metodológica (Bases públicas) de ARGOS, las bases de datos de Latindex, SCIELO, SCOPUS y demás repositorios de tesis doctorales de licenciatura y maestría, teniendo en cuenta la base estadística de la Universidad de Guayaquil en cuanto a la temática la data son los estudiantes de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación así como el análisis de

expertos con prestigiosos maestros de nivel nacional e internacional que se manejan en el área de la Filosofía de la Educación.

Población

Según (Arias-Gómez, Villasís-Keever , & Miranda Novales, 2016) indica que la población de estudio es un conjunto de procesos, concreto, establecido y accesible, que constituirá el referente para la elección de la muestra, y que desempeña una sucesión de juicios establecidos (p. 202). Para esto se ha establecido de una forma determinada, limitada y factible los estudiantes y docentes (y especialistas del área de Filosofía) de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación que integraran el conveniente de la muestra que plasmará lo indicado. La población de estudiantes y docentes de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Univeridad de Guayaquil, (de la materia Filosofía de la Educación) corresponde a: 45 estudiantes, 22 docentes, que suman un total de 67 personas.

Muestra

De acuerdo con, (Arias-Gómez, Villasís-Keever , & Miranda Novales, 2016) al hablar de la muestra se indica siguiendo el criterio de otros autores, han propuesto un cierto cambio en relación a los términos de población general y una muestra, entre los cuales se destacan los que se refieren a diferentes arquetipos de universos, el finito, infinito e hipotético (p.203). Ahora bien, se ha manifestado que la unidad de análisis que definen la muestra son los estudiantes y docentes. Para referirse a la muestra (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado, & Baptista-Lucio, 2017) dice que,

“es un subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectarán datos, y que tiene que definirse y delimitarse de antemano con precisión, además de que debe ser representativo de la población” (p.173). En el presente trabajo se utilizará la muestra no probabilística, por cuanto la población es pequeña (67), se indica que la muestra es de carácter intencional o de conveniencia. La cual se basa según (Arias-Gómez, Villasís-Keever , & Miranda Novales, 2016) en la elección por métodos no aleatorios de una muestra cuyas particularidades sean equivalentes a las de la población objetivo (p.206). Los sujetos en este método de muestreo no probabilística habitualmente son elegidos en función de su accesibilidad o a criterio personal e intencional del investigador . En las muestras no probabilísticas, los autores (Johnson, 2014, Hernández-Sampieri 2013 y Battaglia, 2008) “señalan que la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o los propósitos del investigador” (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado, & Baptista-Lucio, 2017, p. 176).

Entorno

El entorno donde se hizo el estudio es a los estudiantes de la Carrera Pedagogía de las Ciencias Experimentales de las Matemáticas y de la Física, de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, entre 18 y 24 años en la materia de Filosofía de la Educación.

Técnica: Encuesta

Esta técnica de recolección de información, es esencial, se adquiere datos de interés de la población a través del instrumento técnico, en este caso un cuestionario elaborado previamente direccionado a los estudiantes y docentes. A través de las encuestas se pudo conocer el dictamen o apreciación de los sujetos escogidos sobre la problemática investigada, como también, los procedimientos de los sujetos implicados en el presente trabajo de investigación. La técnica fue aplicada por el investigador y fue de carácter cualitativa.

Escala de Likert

La escala de Likert es un instrumento técnico de medición utilizado por los investigadores con el objetivo de evaluar la opinión y actitudes de las personas. En el presente trabajo se aplicará la Escala de Likert, para la recopilación de datos, debido a que la apreciación de cada unidad de análisis se obtendrá mediante la sumatoria de las respuestas obtenidas de cada ítem planteado.

3. Resultados

La encuesta se aplicó a 45 estudiantes y 22 docentes (y especialistas) de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencia de la Educación con el objetivo de recabar información y analizar la incidencia del diálogo filosófico en los recursos didácticos en el campo educativo. Como se evidencia a continuación en cada una de las 10 preguntas planteadas con sus respectivas tablas y sus gráficos. Se presenta a través de un cuadro comparativo el cual permitirá una mayor comprensión de análisis.

1. ¿Cree usted que los recursos didácticos dialógicos en filosofía promueven la comunicación y la oratoria del estudiante?

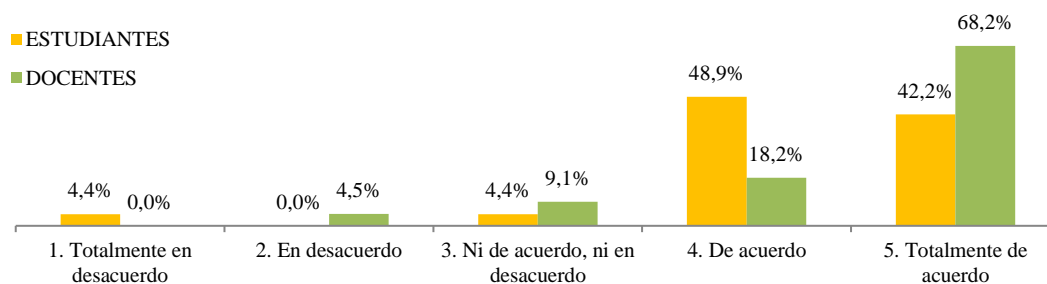
Tabla 1
Recursos didácticos

Ítem	Categorías	<i>ESTUDIANTES</i>		<i>DOCENTES</i>	
		Frecuencias	Porcentaje	Frecuencias	Porcentaje
1	1. Totalmente en desacuerdo	2	4,4%	0	0,0%
	2. En desacuerdo	0	0,0%	1	4,5%
	3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	2	4,4%	2	9,1%
	4. De acuerdo	22	48,9%	4	18,2%
	5. Totalmente de acuerdo	19	42,2%	15	68,2%
Total		45	100%	22	100%

Nota. Fuente: Elaboración propia

Gráfico 1

Recursos didácticos



Nota. Fuente: Elaboración propia

Análisis:

De acuerdo con la presente información se puede observar que en ambas poblaciones, en particular los estudiantes en un 91,1% y los docentes en un 86,4% de los maestros consideran como muy satisfactorio que el recurso didáctico promueve y permite la obtención eficaz para su comunicación y oratoria. A pesar de que llama la atención que un 13,6% de los docentes son quienes no consideran esto como algo necesario.

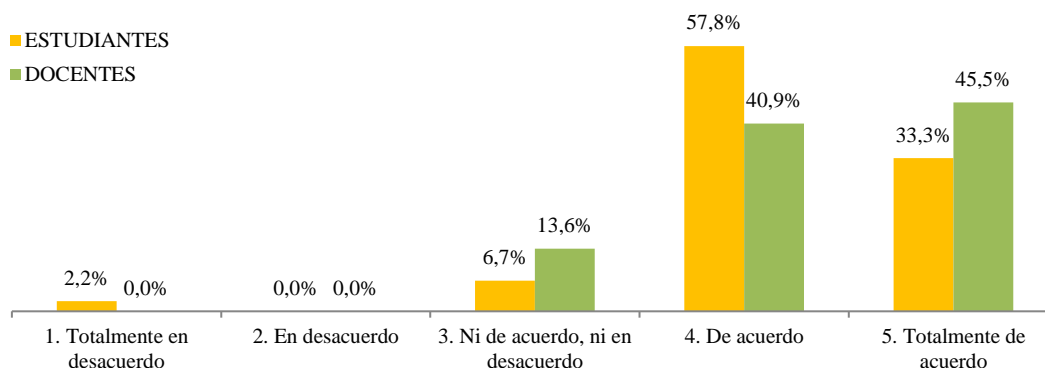
2. ¿Considera usted que los recursos didácticos son necesarios en filosofía porque procesa el compartir filosófico desde la comunicación y el pensamiento crítico?

Tabla 2

Ítem	Categorías	ESTUDIANTES		DOCENTES	
		Frecuencias	Porcentaje	Frecuencias	Porcentaje
2	1. Totalmente en desacuerdo	1	2,2%	0	0,0%
	2. En desacuerdo	0	0,0%	0	0,0%
	3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	3	6,7%	3	13,6%
	4. De acuerdo	26	57,8%	9	40,9%
	5. Totalmente de acuerdo	15	33,3%	10	45,5%
Total		45	100%	22	100%

Nota. Fuente: Elaboración propia

Gráfico 2



Nota. Fuente: Elaboración personal

Análisis:

Según la información obtenida puede observarse que existe un pequeño porcentaje del 13,7% de los docentes que no muestra una determinación sobre la interrogante planteada, frente al 6,7% de los alumnos, aunque la mayoría considera como preciso el recurso didáctico para el fomento del compartir filosófico a partir de la comunicación y el pensamiento crítico.

3. ¿Cree usted que la igualdad es la base de todo diálogo filosófico en el aula?

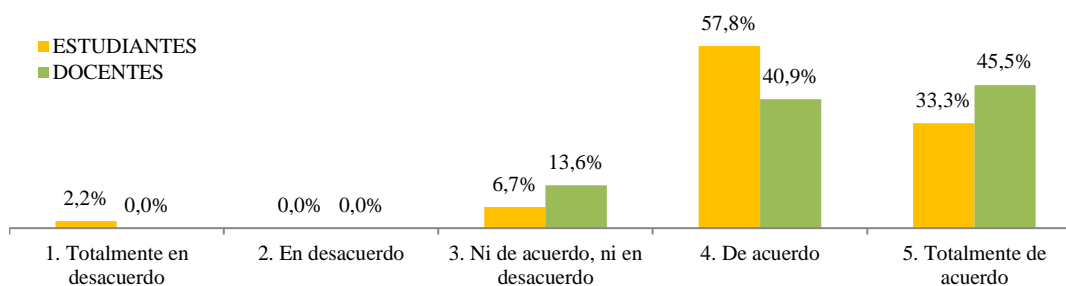
Tabla 3
Igualdad

Ítem	Categorías	ESTUDIANTES		DOCENTES	
		Frecuencias	Porcentaje	Frecuencias	Porcentaje
3	1. Totalmente en desacuerdo	1	2,2%	2	9,1%
	2. En desacuerdo	0	0,0%	2	9,1%
	3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	6	13,3%	2	9,1%
	4. De acuerdo	23	51,1%	11	50,0%
	5. Totalmente de acuerdo	15	33,3%	5	22,7%
Total		45	100%	22	100%

Nota. Fuente: Elaboración propia

Gráfico 3

Igualdad



Nota. Fuente: Elaboración propia

Análisis:

El resultado muestra a una pequeña población indecisa en la pregunta propuesta sobre la igualdad como base del diálogo, sin embargo el 91,1% de los estudiantes y el 86,3% de los docentes nos dan un promedio de 88,7% lo que representa de manera positiva a la necesidad de este medio para como práctica educativa dentro y fuera del aula.

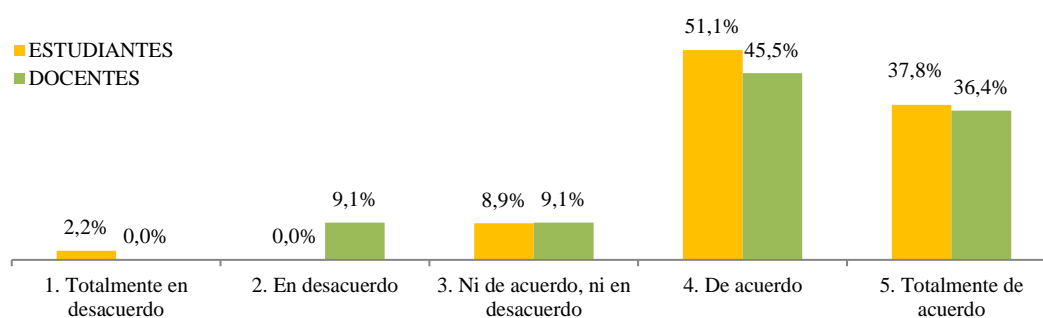
4. ¿Considera usted que el profesorado de filosofía debe tener un papel más activo con el diálogo filosófico?

Tabla 4
Profesorado más activo

Ítem	Categorías	ESTUDIANTES		DOCENTES	
		Frecuencias	Porcentaje	Frecuencias	Porcentaje
4	1. Totalmente en desacuerdo	1	2,2%	0	0,0%
	2. En desacuerdo	0	0,0%	2	9,1%
	3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	4	8,9%	2	9,1%
	4. De acuerdo	23	51,1%	10	45,5%
	5. Totalmente de acuerdo	17	37,8%	8	36,4%
Total		45	100%	22	100%

Nota. Fuente: Elaboración propia

Gráfico 4



Nota. Fuente: Elaboración propia.

Análisis

La información demuestra que el 85,4% de la población promedio considera que es fundamental que el profesorado tenga un rol más activo en el diálogo filosófico, a pesar de ser llamativo que sea el docente en un 18,2% sea el grupo que haya seleccionado las categorías 2 y 3.

5. ¿Considera usted que el diálogo filosófico contribuye para desarrollar las competencias sociales de la trilogía educativa (padres-profesores-estudiantes)?

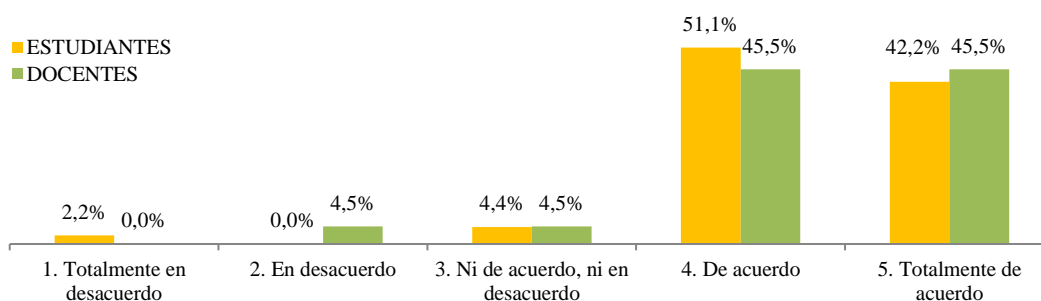
Tabla 5

Competencias Sociales

Ítem	Categorías	ESTUDIANTES		DOCENTES	
		Frecuencias	Porcentaje	Frecuencias	Porcentaje
5	1. Totalmente en desacuerdo	1	2,2%	0	0,0%
	2. En desacuerdo	0	0,0%	1	4,5%
	3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	2	4,4%	1	4,5%
	4. De acuerdo	23	51,1%	10	45,5%
	5. Totalmente de acuerdo	19	42,2%	10	45,5%
Total		45	100%	22	100%

Nota. Fuente:

Gráfico 5



Nota. Fuente: Elaboración propia

Análisis:

Evidenciamos satisfactoriamente en este resultado que el 93,3% de los estudiantes y el 91% de los docentes manifiestan que es importante el diálogo en la contribución de las competencias sociales. Lo que nos da una pauta, para interpretar que los padres de familia siendo parte de esta trilogía intervendrían de manera efectiva al desarrollo del diálogo filosófico.

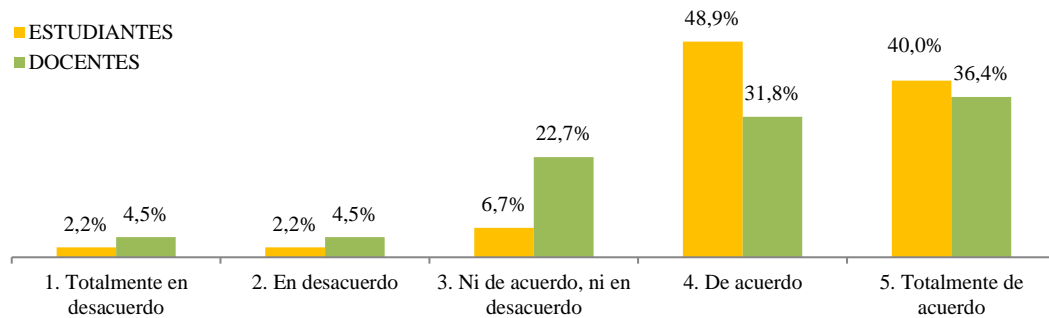
6. ¿Considera que el diálogo filosófico es una herramienta de transformación personal y social?

Tabla 6

Ítem	Categorías	ESTUDIANTES		DOCENTES	
		Frecuencias	Porcentaje	Frecuencias	Porcentaje
6	1. Totalmente en desacuerdo	1	2,2%	1	4,5%
	2. En desacuerdo	1	2,2%	1	4,5%
	3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	3	6,7%	5	22,7%
	4. De acuerdo	22	48,9%	7	31,8%
	5. Totalmente de acuerdo	18	40,0%	8	36,4%
Total		45	100%	22	100%

Nota. Fuente: Elaboración propia

Gráfico 6



Nota. Fuente: Elaboración propia

Análisis:

De estos datos se deduce que los estudiantes de manera general han indicado que el diálogo es considerado como una herramienta que puede ayudar a la transformación en lo personal y social, así como también los docentes. En concordancia con los gráficos anteriores, y según lo expresa (Moral Torralbo, 2016, p. 910), el diálogo busca generar un cambio, no solo dentro del régimen educativo sino que también afecta aquellas competencias como las lingüísticas, sociales, la autonomía y la decisión personal.

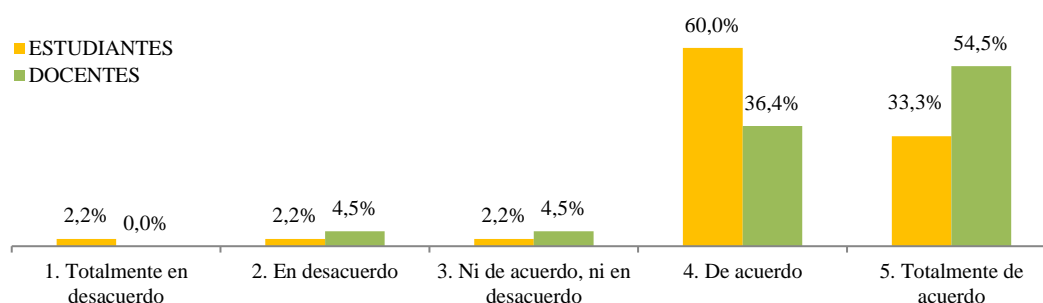
7. ¿Considera que diálogo filosófico se describe como una forma pedagógica que procura formar un estudiante independiente o autónomo?

Tabla 7

Ítem	Categorías	ESTUDIANTES		DOCENTES	
		Frecuencias	Porcentaje	Frecuencias	Porcentaje
7	1. Totalmente en desacuerdo	1	2,2%	0	0,0%
	2. En desacuerdo	1	2,2%	1	4,5%
	3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	1	2,2%	1	4,5%
	4. De acuerdo	27	60,0%	8	36,4%
	5. Totalmente de acuerdo	15	33,3%	12	54,5%
Total		45	100%	22	100%

Nota. Fuente: Elaboración propia

Gráfico 7



Nota. Fuente: Elaboración propia

Análisis:

En un alto porcentaje del 93,3% de los estudiantes y del 90,9% de los docentes consideran que el diálogo filosófico representa una forma necesaria dentro del ámbito pedagógico, como algo importante en la autonomía de los estudiantes.

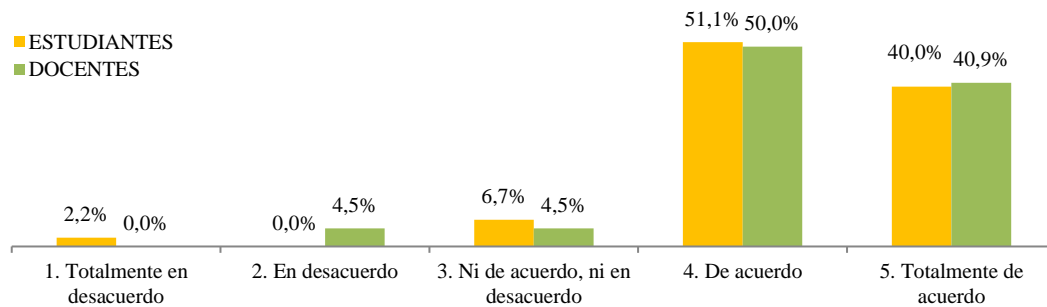
8. ¿Piensa usted que las técnicas activas direccionadas a la filosofía promuevan el pensamiento crítico y formativo?

Tabla 8

Ítem	Categorías	ESTUDIANTES		DOCENTES	
		Frecuencias	Porcentaje	Frecuencias	Porcentaje
8	1. Totalmente en desacuerdo	1	2,2%	0	0,0%
	2. En desacuerdo	0	0,0%	1	4,5%
	3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	3	6,7%	1	4,5%
	4. De acuerdo	23	51,1%	11	50,0%
	5. Totalmente de acuerdo	18	40,0%	9	40,9%
Total		45	100%	22	100%

Nota. Fuente: Elaboración propia

Gráfico 8



Nota. Fuente: Elaboración propia

Análisis:

En una clara coincidencia de porcentajes de respuestas en las categorías 4, con un 51% de alumnos y el 50% de los docentes y en la 5, con un 40% de estudiantes y con un 40,9% de los docentes se puede apreciar que un promedio del 90% de los grupos encuestados manifiestan con sus respuestas que las técnicas empleadas en filosofía promueven el pensamiento crítico.

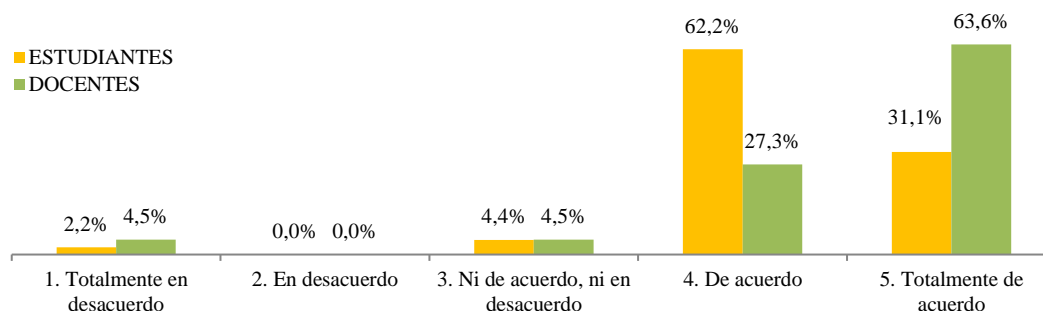
9. ¿Considera usted que el idealismo y racionalismo fomenta la investigación formativa dentro y fuera del aula?

Tabla 9

Ítem	Categorías	ESTUDIANTES		DOCENTES	
		Frecuencias	Porcentaje	Frecuencias	Porcentaje
9	1. Totalmente en desacuerdo	1	2,2%	1	4,5%
	2. En desacuerdo	0	0,0%	0	0,0%
	3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	2	4,4%	1	4,5%
	4. De acuerdo	28	62,2%	6	27,3%
	5. Totalmente de acuerdo	14	31,1%	14	63,6%
Total		45	100%	22	100%

Nota. Fuente: Elaboración propia

Gráfico 9



Nota. Fuente: Elaboración propia

Análisis:

En estos resultados se puede observar, que a pesar de estar direccionados mayoritariamente a una respuesta positiva, existe una variación entre la población con el alto del porcentaje expresado en esta interrogante, por un lado los estudiantes dan un mayor énfasis a la categoría 4, mientras que por otro lado los docentes están totalmente convencidos en coincidir con la fomentación investigativa como parte formativa en el aula, sea dentro como fuera de la misma.

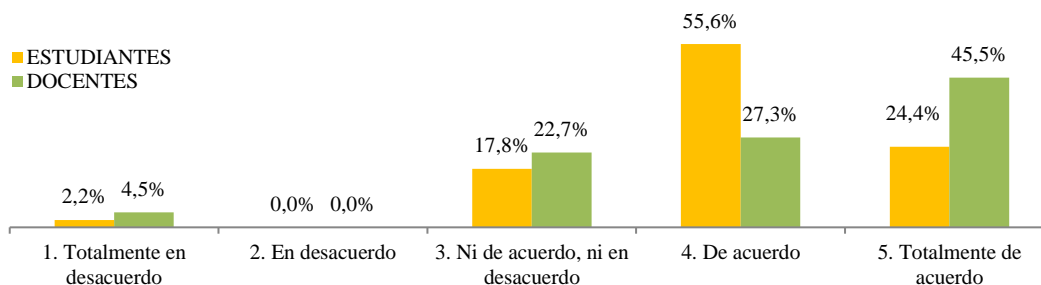
10. ¿Cree usted que la democratización del conocimiento en el aula es un dispositivo filosófico que desarrolla competencias sociales propias del educador?

Tabla 10

Ítem	Categorías	ESTUDIANTES		DOCENTES	
		Frecuencias	Porcentaje	Frecuencias	Porcentaje
10	1. Totalmente en desacuerdo	1	2,2%	1	4,5%
	2. En desacuerdo	0	0,0%	0	0,0%
	3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	8	17,8%	5	22,7%
	4. De acuerdo	25	55,6%	6	27,3%
	5. Totalmente de acuerdo	11	24,4%	10	45,5%
Total		45	100%	22	100%

Nota. Fuente: Elaboración propia

Gráfico 10



Nota. Fuente: Elaboración propia

Análisis:

El desarrollo de los resultados, refleja un comportamiento inusual en el bloque docente al presentar un porcentaje de indecisión similar a la categoría número 3, sin embargo no afecta al objetivo de la problemática. No así en la variable de los estudiantes, que en la sumatoria total lo ven positivamente. Cuando la interpelación va direccionada más a los docentes.

4. Discusión

En esta investigación al analizar la incidencia del diálogo filosófico en los recursos didácticos se pudo encontrar que el 86,4% promedio de la población lo consideran de manera efectiva la utilización de los recursos didácticos. Esto quiere decir que es necesario para los estudiantes en el desarrollo de las competencias sociales, el pensamiento crítico, la resolución de conflictos, en definitiva, para su desenvolvimiento en el campo académico, profesional, y social. Frente a lo mencionado se acepta la hipótesis de investigación planteada, donde se comprueba que los recursos didácticos favorecen el diálogo filosófico. Estos resultados son confirmados por Corrales (2008) citado en (Cifuentes Medina, 2015) ayudan a los docentes en su tarea de enseñar y por otra parte, facilitan a los estudiantes el logro de los objetivos de aprendizaje. De la misma manera Reilly W (2013) citado por (Carrión Carpio, 2019) manifiesta que los recursos didácticos son motivadores, facilitadores para la adquisición de los nuevos conocimientos y el refuerzo del aprendizaje. En tal sentido, en lo expuesto anteriormente y al analizar estos resultados se confirma que la utilización de los recursos didácticos apropiados permiten generar el diálogo filosófico en los estudiantes y en los docentes representa un apoyo fundamental en el proceso del desarrollo de las competencias educativas.

5. Conclusión y recomendaciones

En el presente proyecto se concluye que es necesario un dialogo filosófico direccionado por el docente de manera deductiva e inductiva permaneciendo siempre en el asombro académico, cumpliendo con las funciones sustantivas: la academia, la investigación y la vinculación con la sociedad, es menester, indicar el liderazgo transformacional del docente para este tipo de prácticas ya que la cohesión filosófica no debe quedarse en doctrina sino en un quehacer de la academia y del diario vivir, fundamentar cada espacio del aprendizaje, cada proyecto es parte de esa dialógica que se repotencia desde el conocimiento, la alteridad e igualdad de derecho de ser escuchados y prepara al estudiante para la profesionalización en una facultad que genera docentes y que es demandante en el quehacer filosófico educativo. Son necesarios los recursos didácticos dialógicos en la cátedra de Filosofía de la Educación. Otro aspecto relevante del trabajo en relación al objetivo se identificó con el diseño bibliográfico y de campo que los recursos didácticos constituyen de manera efectiva al impulso del diálogo filosófico en los estudiantes, mientras que a los docentes le incorpora un apoyo fundamental. Una vez obtenidos los resultados se validó el diálogo filosófico como práctica educativa que se incluye dentro y fuera del aula como en todos y cada uno de los espacios de aprendizaje.

Recomendaciones:

Considerando la importancia que tiene esta investigación y en función de los resultados obtenidos se formulan algunas sugerencias tanto para las Autoridades, departamento de Formación, docentes y comunidad educativa en general con la finalidad de lograr desarrollar el diálogo filosófico, para esto se hace llegar las siguientes recomendaciones:

Se recomienda a las Autoridades pertinentes del Claustro Educativo que encuentren herramientas que potencien las técnicas activas para el “Diálogo Filosófico” que podría ser tomado como parte de un proceso modelado para el razonamiento crítico o una “cátedra libre”. Los insumos que se requiere los pueden llevar a la internet a través de diferentes dispositivos y generar contenido a través de las exposiciones de los estudiantes y docentes, llevando un evento anual llamado “café del dialogo filosófico”. Las precisiones teóricas de la argumentación teórica de los proyectos de tesis deben contener los procesos formativos desde el diálogo filosófico, por eso el departamento de Formación Continua debe tener seminarios de Epistemología y Filosofía de la Educación, sobre todo para docentes que son tutores de tesis. Aunque el dialogo filosófico debe ser una práctica de amor a la sabiduría y el conocimiento es recomendable que se la presente a partir del segundo semestre hasta la finalización de los estudios.

Referencia bibliográfica

Carrión Carpio, T. Recursos didácticos y tecnológicos en el aprendizaje significativo.

(*Tesis de Licenciatura en Educación Primaria*). Disponible en:

<http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/47061> Universidad de Guayaquil,
Guayaquil, Ecuador.

Lizcano-Dallos, A. R., Barbosa-Chacón, J. W., & Villamizar-Escobar, J. D. (2019).

Aprendizaje colaborativo con apoyo en TIC: concepto, metodología y recursos. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), 5-24. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-24.acat>.

Aguilar Gordón, F. (2019). Didáctica de la filosofía. Doi:

10.21703/rexe.20191838aguilar8. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(38), 129-150.

Almeida Rodríguez, M. (2015). Sócrates: Sabiduría y Filosofía.

<http://milenio.uprb.edu/Milenio-2015/4%20Almeida%20Rodriguez%20-%20Socrates%20sabiduria%20y%20filosofia.pdf>. *Milenio*, 15.

Arias Sanabria, C. J., Carreño Sabogal, G. A., & Mariño Díaz, L. A. (2016). Actitud

filosófica como herramienta para pensar. doi:10.11144/Javeriana.uph33-66.afhp. *Universitas Philosophica*, 237-262.

Arias-Gómez, J., Villasís-Keever, M., & Miranda Novales, M. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista Alegría México*, 63(2), 201-206. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4867/486755023011>.

Arriasecq, I., & Santos, G. (2017). Nuevas tecnologías de la información como facilitadoras de Aprendizaje significativo. *Memoria Académica*, 11(12 e030), 2-13 <http://dx.doi.org/10.24215/23468866e030>.

Baena Paz, G. M. (2017). Metodología de la Investigación. Serie integral por competencias. En G. M. Baena Paz, *Metodología de la Investigación. Serie integral por competencias* (Tercera Edición ed., pág. 141. http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/metodologia%20de%20la%20investigacion.pdf). México: Grupo Editorial Patria.

Bicocca, R. M. (2018). Filosofía de la Educación en Martha Nussbaum. Críticas al Actual Modelo Mercantilista de la Educación Superior. <https://www.cicuyo.org/ojs/index.php/Psicoped/article/view/107/100>. *Psicopedagógica.*, 10(13), 32-48.

Camacho Verdugo, L. R., & Morales Paredes, H. (2019). Filosofía de la Educación y pedagogía de la enseñanza en la formación del profesorado. Estudio de caso, percepción del estudiantado. *Revista Educación*, 44(1), 1-30. DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.34179>.

Camargo, L., & Useche, J. (2015). Las preguntas como herramientas intelectuales para el desarrollo de un pensamiento crítico. *REDHECS. Revista electrónica de humanidades, Educación y Comunicación Social*, 10(20), 145-156.

Canales, T. (2019). Algunos Aspectos de la Filosofía como una de las formas de la Conciencia Social. *La Universidad* (2), 32-58.

Chiappe, A. (2016). Tendencia sobre contenidos educativos digitales en América Latina. (UNESCO, Ed.) *Cuaderno SITEAL, UNESCO I*, 1-26 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245673>.

Cifuentes Medina, J. E. (2015). Recursos didácticos para la enseñanza de la Historia de la filosofía. *Revista Filosofía UIS*, 14(2), 241-279. DOI: <http://dx.doi.org/10.18273/revfil.v14n2-2015012>.

Comins Mingol, I. (2016). La Filosofía del Cuidado de la Tierra como Ecosofía. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía* (67), 133-148 <https://doi.org/10.6018/201501>.

Del Prado, A. M., & Doria, M. V. (2015). Construcción de materiales didácticos en ambientes virtuales de aprendizaje. *Trabajo presentado en 44° Jornadas Argentinas de Informática e Investigación Operativa - 2° Simposio Argentino sobre Tecnología y Sociedad. Universidad Nacional de Catamarca* (págs. 82-102. URI:
<http://repositorios.tecno.unca.edu.ar:8080/xmlui/handle/RIAAFTYCAUNCA/28>). Catamarca: RIA Repositorio Institucional de Acceso Abierto.

Figuroa Martínez, E., Salazar Veloz, M., & Iglesias Mora, P. (2019). Visión epistemológica de la investigación educativa. *Revista Científica Ciencia y Tecnología*, 17(16), 112-119. Disponible en:
<http://cienciaytecnologia.uteg.edu.ec/revista/index.php/cienciaytecnologia/article/view/140/164>.

García Mariyón, F. (2017). Diálogo con Greg Biesta: filosofía y educación. *Childhood & philosophy. Dialnet*, 13(28), 579-587. Doi:
10.12957/childphilo.2017.29958.

Giuliano, F. (2018). Situar a Paulo Freire: entre el racismo epistémico y la razón evaluadora. Una lectura crítica desde la filosofía de la educación. DOI:
<https://doi.org/10.26694/pensando.v9i17.6424.g4447>. *Pensando*, 9(17), 191-225.

- González Delgado, Á. A. (2017). Prácticas argumentales como métodos de investigación filosófica.
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filosofia/article/view/28353/28423>. *Revista de filosofía de la Universidad de Costa Rica*, 56(144), 241-245.
- Gordón Posligua, J. (2015). Elaboración de una guía didáctica para el bloque curricular de ética de la asignatura de desarrollo del pensamiento filosófico, a partir del análisis filosófico de la novela "Lisa", del programa de filosofía para niños de m. Lipman, dirigido a los maestros. *Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Repositorio de Tesis de Grado y Posgrado*, 1-89.
- Gutiérrez-Ríos, M. Y. (Enero de 2017). Repensar el papel del diálogo para la inclusión social, la responsabilidad política y la educación dialógica. *Actualidades Pedagógicas*, 1(69), 15-47. <https://doi.org/10.19052/ap.3765>.
- Hernández Tarazona. (2018). Editorial. Disponible en <http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/qdisputatae/article/view/1652>.
Quaestiones Disputatae, 11(23), 12-19.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2017). Selección de la muestra. *UAEM- MRE Metabase de Recursos Educativos*, 170-191. URI:<http://metabase.uaem.mx/handle/123456789/2776>.

Jover, G., & García Fernández, A. (Abril de 2015). Relectura de la educación por competencias desde el pragmatismo de John Dewey. (E. U. 8, Ed.) *Gredos* (*Gestión del repositorio documental de la Universidad de Salamanca*) <http://dx.doi.org/10.14201/eks2015161>, 16(1), 32-43.

Labeque, S. (2015). Afrontar los retos de la educación hoy según el pensamiento de Carlos Vaz Ferreira. *Educare et Comunicare, Revista Científica de la Facultad de Humanidades*, 3(2), 60-64
<https://doi.org/10.35383/educare.v2i5.101>.

Lara Rodríguez, J., & Rodríguez Guerra, E. (2016). Fomento del desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de grado décimo desde situaciones cotidianas en la asignatura de Filosofía. *Revista Educación y Humanismo*, 18(31), 343-357. DOI: <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.18.31.1383>.

Linares Huerta, O. (2019). Filosofía como terapia: la actitud vital estoica frente al malestar existencial. Granada: Universidad de Granada. Recuperado de [<http://hdl.handle.net/10481/54521>]. *Digibug*, 275.

Londoño Ramos, C. A., & Rojas Devia, J. A. (2020). Crisis y práctica filosófica en la educación. <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n25.2020.9910>. *Praxis & Saber*, 11(25), 153-176.

- Martínez Gómez, G. (2015). La filosofía de la Educación en Paulo Freire. (U. A. (CIGE), & R. I. (RINACE), Edits.) *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*. <http://hdl.handle.net/10486/667640>, 4(1), 55-70.
- Montes Ávila, J. Enfoque Fenomenológico para vivenciar la competencia creativa en la asignatura de Filosofía; una estrategia basada en el Aprendizaje Basado en Problemas. (*Tesis-Maestría en Educación*). Facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes, Bucaramanga, Colombia.
- Moral Torralbo, J. (2016). El diálogo filosófico como herramienta de transformación personal y social. *Trabajo presentado en Actas del I Congreso Internacional Comunicación y Pensamiento. Comunicracia y Desarrollo Social* (págs. 909-928). Andalucía Universidad de Jaén, España: Egregius.
- Moreno- Pinado, W., & Velázquez Tejada, M. E. (2017). Estrategia Didáctica para Desarrollar el Pensamiento Crítico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(2), 53-73.
<https://doi.org/10.15366/reice2017.15.2.003>.
- Morin, E. (2004). *Sin igualdad no hay diálogo*. UNESCO. Francia: Correo de la Unesco. <https://es.unesco.org/courier/janvier-2004/entrevista-edgar-morin-igualdad-no-hay-dialogo>.

- Morin, E. (2016). Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación. *Revista catalana de pedagogía*, 11, 223-235.
<https://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000245/00000082.pdf>.
- Peña Arroyave, A., Rodríguez, Y., & Rodríguez, P. (2017). El concepto del aburrimiento en Kierkegaard. *Revista de filosofía (Universidad Iberoamericana)* 142. Recuperado de CONICET_Digital_Nro.cab0e8af-33fb-4c6f-9641-346fbc7a2c3d_A.pdf, 97-118.
- Peñaloza-Guerrero, J. (2017). Incidencia del aprendizaje colaborativo en la práctica educativa. (U. A. Específicas, Ed.) *Revista de Didácticas Específicas*(16), 46-60. URI: <http://hdl.handle.net/10486/678828>.
- Pulido-Cortés, Ó. (2019). Filosofía para niños, ciudadanía y experiencia filosófica. (P. & Colombia, Ed.) *Praxis & Saber*, 10(23), 9-17.
<http://dx.doi.org/10.19053/22160159.v10.n23.2019.9738>.
- Quispe Arroyo, A. (2020). Método Socrático en el Aprendizaje Activo de Filosofía de las Estudiantes de Educación-UNSCH 2019.
<https://ojs.docentes20.com/index.php/revista-docentes20/article/view/136>. (G. D. C.A., Ed.) *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 9(2), 16-23.

Ramírez Hernández, I. E. (2015). *Voces de la Filosofía de la Educación* (Primera edición ed.). México, D.F.: Ediciones del Lirio.

Ramos Serpa, G. (2015). La contribución de la filosofía al perfeccionamiento de la educación: los fundamentos filosóficos de la educación. *CLACSO*, 291-305. <https://www.jstor.org/stable/pdf/j.ctvtwx3q0.15.pdf>.

Ruiz González, R. (4 de 7 de 2019). *La creación de heterónimos para la enseñanza de la identidad narrativa*. Recuperado el 23 de Octubre de 2020

Servín Uribe, S. M. (2016). Filosofía y formación como magisterio de interpelación. Un diálogo entre Jaeger y Foucault sobre la paideia, el cuidado de sí y la figura de Sócrates. DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i12.261>. *Diálogos sobre Educación*, 7(12), 1-23.

Ugalde Quintana, J. (2017). El asombro, la afección originaria de la filosofía. <https://doi.org/10.18800/arete.201701.007>. *ARETÉ*, 29(1), 167-181.

Viveros, E. F. (2019). El diálogo como fusión de horizontes en la comprensión hermenéutica de Gadamer. *Perseitas*, 7(2), 341-354. DOI: <https://doi.org/10.21501/23461780.3293>.