



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



Línea de Investigación: Investigación Pedagógica

**EL APRENDIZAJE DEL FILOSOFAR DESDE LA REFLEXIVIDAD DEL SER
Y LA VIDA EN EDUCACIÓN MEDIA COLOMBIANA**

Tesis Doctoral presentada como requisito parcial para optar al grado de
Doctor en Educación

Autor: Fuentes Veloza, Marco Tulio

Tutor: Acuña Evans, José Gregorio

Maracaibo, 01 octubre de 2026



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
RECTORADO



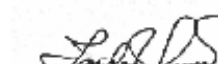
ACTA

Nosotros el jurado Examinador abajo firmante, reunidos en modalidad virtual el día 09 de octubre de 2026, debidamente autorizados por la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, con el propósito de evaluar la Tesis Doctoral titulado: "EL APRENDIZAJE DEL FILOSOFAR DESDE LA REFLEXIVIDAD DEL SER Y LA VIDA EN EDUCACIÓN MEDIA COLOMBIANA", presentado por el Magister. Fuentes Veloza, Marco Tulio, titular de la C.C 4.059.830, integrante de la cohorte: 2023-2 del Doctorado en Educación, para optar al título de Doctor en Educación, emitimos el siguiente veredicto: **APROBADO.**

Miembros del Jurado


Dra. Gladys Rangel O.
C.I. N° 4.729.824
Jurado


Dra. Gloria Rodríguez
C.I. N° 7.436.693
Jurado


Dra. Zaida Ugueto
C.I. N° 4.361.833
Jurado



Dra. Milagros Abreu A.
C.I. N° 4.325.030
Jurado



Dr. Acuña Evans, José Gregorio
C.I. V. 8.959.562
Tutor



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



Línea de Investigación: Investigación Pedagógica

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Quien suscribe, **Marco Tulio Fuentes Veloza** titular de la Cédula de ciudadanía N.º 4.059.830 de Boavita (Boyacá), hace constar que es el autor de la Tesis Doctoral titulada: **El aprendizaje del filosofar desde la reflexividad del ser y la vida en educación media colombiana**, la cual constituye una elaboración personal realizada únicamente con la dirección de la tutor de dicho trabajo, **José Gregorio Acuña Evans**, titular de la Cédula de Identidad N.º 8.959.562 En tal sentido, manifiesto la originalidad de la conceptualización del trabajo, interpretación de los datos y elaboración de las conclusiones, dejando establecido que aquellos aportes intelectuales de otros autores se han referenciado debidamente en el texto.

En la ciudad de Maracaibo, a los 01 días del mes de octubre de 2026.

Marco Tulio Fuentes Veloza
C.I N° 4.059.830

TABLA DE CONTENIDO

LISTA DE TABLAS.....	6
RESUMEN	8
INTRODUCCIÓN	9
CONTEXTUALIZACIÓN DEL FENÓMENO DE ESTUDIO	15
Propósitos de la investigación	23
Importancia de la Investigación.....	24
DESPLIEGUE METODOLÓGICO	31
Enfoque de Investigación	40
Fases de a Investigación	49
Contexto e informantes	63
Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información	72
Método de Análisis e Interpretación de La Información	75
Criterios de Rigor y calidad de la Información.....	77
Posibles obstáculos teóricos, metodológicos y prácticos	79
Criterios éticos de Investigación	81
<i>El microrrelato</i>	109
<i>El Grupo de Discusión</i>	121
<i>Descubriendo la acción que anima al autor: grupo de Discusión</i>	136
Triangulación de hallazgos de instrumentos: Entrevista en profundidad, microrrelato, grupo de Discusión.....	155
Sistematización de la información para la Teorización.....	183
SECCIÓN V	188
CORPUS TEÓRICO.....	188
Reflexividad sobre la dimensión del aprendizaje de la Educación Media en la Institución Educativa Distrital (IED) la Salle de Barranquilla, Colombia.	190
Reflexividad sobre la dimensión del filosofar de la Educación Media en la Institución Educativa Distrital (IED) la Salle de Barranquilla, Colombia.	196
Reflexividad sobre la dimensión de la realidad ontológica de la Educación Media en la Institución Educativa Distrital (IED) la Salle de Barranquilla, Colombia.	199
Reflexividad sobre la dimensión del Proyecto vida de la Educación Media en la Institución Educativa Distrital (IED) la Salle de Barranquilla, Colombia.	202

Comprensión de las oportunidades por mejorar del Corpus teórico de la Educación media en la Institución educativa distrital la Salle.	209
Configuración del Corpus teórico a partir de la interpretación de los resultados y disposiciones asociadas al aprendizaje del filosofar, en la educación Media, de la IED la Salle.....	212
VI REFLEXIONES EMERGENTES.....	247
REFERENCIAS.	252
ANEXOS.....	260
SÍNTESIS CURRICULAR DEL AUTOR Y TUTOR	271

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Método Fenomenológico hermeneúico	96
Tabla 2. Respuesta de los informantes a la pregunta 1	100
Tabla 3. Respuesta de los informantes a la pregunta 2	100
Tabla 4. Respuesta de los informantes a la pregunta 3	101
Tabla 5. Respuesta de los informantes a la pregunta 4	102
Tabla 6. Respuesta de los informantes a la pregunta 5	102
Tabla 7. Respuesta de los informantes a la pregunta 6	103
<i>Tabla 8. Respuesta de los informantes claves a la pregunta 7</i>	<i>104</i>
<i>Tabla 9. Respuesta de los informantes claves a la pregunta 8</i>	<i>104</i>
<i>Tabla 10. Unidad de significados y significaciones. Pregunta 1</i>	<i>105</i>
<i>Tabla 11. Unidad de significados y significaciones. Pregunta 2</i>	<i>106</i>
<i>Tabla 12. Unidad de significados y significaciones. Pregunta 3</i>	<i>106</i>
<i>Tabla 13. Unidad de Significados y significaciones. Pregunta 4</i>	<i>107</i>
<i>Tabla 14. Unidad de significados y significaciones. Pregunta 5.</i>	<i>107</i>
<i>Tabla 15. Unidad de significados y significaciones. Pregunta 6</i>	<i>108</i>
<i>Tabla 16. Unidad de significados y significaciones. Pregunta 7</i>	<i>108</i>
<i>Tabla 17. Unidad de significados y significaciones. Pregunta 8</i>	<i>109</i>
<i>Tabla 18. Microrrelato de los informantes</i>	<i>113</i>
<i>Tabla 19. Informante 2. El crítico</i>	<i>116</i>
<i>Tabla 20. Validación de la síntesis. Informantes</i>	<i>119</i>
<i>Tabla 21. Codificación por informantes.</i>	<i>119</i>
<i>Tabla 22. Hallazgos. La reflexividad en el microrrelato.</i>	<i>120</i>
<i>Tabla 23. Estructura y tiempos de sesión</i>	<i>126</i>
<i>Tabla 24. Respuestas de los informantes a la pregunta 1</i>	<i>136</i>
<i>Tabla 25. Respuesta de los informantes a la pregunta 2</i>	<i>137</i>
<i>Tabla 26. Respuestas de los informantes a la pregunta 3</i>	<i>137</i>
<i>Tabla 27. Respuestas de los informantes a la pregunta 4</i>	<i>138</i>
<i>Tabla 28. Respuestas de los informantes a la pregunta 4 Sonda.</i>	<i>139</i>
<i>Tabla 29. respuesta de los informantes a la pregunta 7</i>	<i>143</i>
<i>Tabla 30. Unidad de significados comunes. Pregunta 1</i>	<i>145</i>
<i>Tabla 31. Unidad de significados comunes. Pregunta 3</i>	<i>147</i>
<i>Tabla 32. Unidad de significados comunes. Pregunta 4</i>	<i>148</i>
<i>Tabla 33. Unidad de significados comunes. Pregunta 6, sonda</i>	<i>152</i>
<i>Tabla 34. Unidad de significados comunes. Pregunta 7</i>	<i>153</i>
<i>Tabla 35. Unidad de significados comunes. Pregunta 8</i>	<i>154</i>
<i>Tabla 36. Unidades generales de significación y significado: aprendizaje</i>	<i>155</i>
<i>Tabla 37. Unidades generales de significado y significación. Filosofar</i>	<i>156</i>
<i>Tabla 38. Unidades generales de significado y significación. Proyecto de vida</i>	<i>158</i>
<i>Tabla 39. Triangulación categoría del filosofar</i>	<i>166</i>
<i>Tabla 40. Triangulación. Proyecto de vida</i>	<i>176</i>
<i>Tabla 41. Sistematización de la información para teorización</i>	<i>183</i>

LISTAS DE FIGURAS

2. <i>Figura. Triangulaciones</i>	183
3. <i>Figura. Filosofar</i>	196
4. <i>Figura. Proyecto de Vida</i>	202
5. <i>Figura. Arquitectura general del Corpus teórico</i>	224
6. <i>Figura. Corpus teórico.</i>	227



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



Línea de Investigación: Investigación Pedagógica

**EL APRENDIZAJE DEL FILOSOFAR DESDE LA REFLEXIVIDAD DEL SER
Y LA VIDA EN EDUCACIÓN MEDIA COLOMBIANA**

Tesis Doctoral presentada para optar al Título de Doctor en Educación

Autor: Fuentes Veloza, Marco Tulio

Tutora: Dr. Acuña Evans, José Gregorio

Fecha: octubre 01 de 2026

RESUMEN

El abordaje educativo de la filosofía en la Educación Media colombiana ha constituido un desafío para la praxis pedagógica al quedar subordinada, en ocasiones, a la categoría instrumental de la lectura crítica. Esta reducción ha dejado de lado el potencial del filosofar para impactar la ontología del estudiante en su vida, según prescribió la UNESCO (2007). Bajo esta premisa, la investigación se propuso generar un corpus teórico sobre el aprendizaje del filosofar desde la reflexividad del ser en la Institución Educativa La Salle en Barranquilla. El estudio se fundamentó en Piaget (1964), trad. en (1991) y Vygotsky (1934), trad. en (1995), integrando a Marinoff e Ikeda (2018), y la hermenéutica de Heidegger (2009). Epistemológicamente, se asumió el paradigma interpretativo con el método fenomenológico-hermenéutico basado en Martínez (2006). Se contó con la participación de tres informantes claves. La recolección de información empleó la entrevista en profundidad, el microrrelato y el grupo de discusión. Se empleó un sistema de códigos cromáticos para establecer unidades de significación. Los hallazgos plantearon horizontes sobre el filosofar como una praxis liberadora donde la interrogación sistemática permitió al estudiante transitar hacia una intervención consciente en su realidad (Freire, 1970). Asimismo, se creó un corpus teórico que vinculó el filosofar a una madurez contextualizada donde el error asumió una función formativa a través del diálogo como herramienta ética del respeto al otro.

Descriptores. Filosofía, educación media, ontología, proyecto de vida, libertad.

INTRODUCCIÓN

Hablar del filosofar implicó un proceso diferencial de la filosofía, tal como lo sugiere Copleston (1996), puesto que aprender su historia, sus diversas corrientes y los problemas surgidos en el transcurrir social fue muy distinto a desarrollar la capacidad intrínseca que todo ser humano poseyó desde su realidad ontológica. Esta facultad requirió ser conocida para aprender a generar dicho camino desde la etapa final de la vida escolar en el bachillerato. En consecuencia, descubrir un sendero desde la realidad esencial que enmarcó la propia vida exigió reflexionar sobre múltiples horizontes y ángulos posibles; solo así se halló la dimensión que permitió un punto de encuentro desde el paradigma interpretativo para crear un corpus teórico que evidenció la forma de comprender este aspecto innato del ser humano.

En este contexto, la Filosofía es una escuela de libertad, esta disciplina ha desaparecido de la realidad escolar en muchos países de Europa, África, América y Asia al ser percibida como una ciencia teórica que no aportaba al estudiante. Se desconoció así su visión primigenia: desarrollar la capacidad de reflexionar y cuestionar, mediante preguntas y respuestas, las realidades que rodeaban al ser humano, con el propósito de fortalecer el pensamiento autónomo, la argumentación crítica y la construcción del conocimiento. Por consiguiente, se reemplazó por asignaturas consideradas prácticas, como la economía o las competencias ciudadanas. La realidad colombiana no fue ajena a esta situación, ya que, tras los debates de los años 90 sobre su pertinencia, la filosofía se integró al lenguaje bajo la figura de lectura crítica. Por ello, cobró vigencia comprender el filosofar en la educación media de aquel entonces.

Entre los cambios institucionales, para el caso de Colombia, se observó que, aunque existió una planeación alineada con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2010) se fortaleció la asignatura de sexto a noveno grado buscando mejorar resultados. No obstante, persistió la libertad para indagar sobre el aprendizaje del filosofar en la realidad

escolar de los estudiantes de educación media en la Institución Educativa Distrital (IED) La Salle de Barranquilla, ubicada en la localidad sur occidente. En este escenario particular, urgió que los jóvenes, además de responder a las Pruebas Saber, aprendieran a filosofar (pensar profundo) desde su realidad ontológica y su propia vida; se percibieron vacíos existenciales que sugirieron falta de tiempo dedicado a reflexionar sobre sus propios problemas y a la construcción de su proyecto de vida.

De aquí que el propósito general de la investigación se centrara en generar un corpus teórico sobre el aprendizaje del filosofar en estudiantes de educación media, permitiendo interpretar este proceso para brindarles un marco de referencia que orientara dicha capacidad e impactara su vida personal. En tal sentido, la investigación se justificó porque, aunque a nivel mundial se han creado diversos institutos de asesoramiento filosófico, estos operan desde un ámbito general ajeno al contexto de la escuela. No tuvieron en cuenta la particularidad de la edad de los individuos, quienes se encuentran en la última etapa de escolaridad, momento crucial donde se toman decisiones fundamentales sobre la identidad personal y el desarrollo de su proyecto de vida en transición a la vida universitaria, lo que evidencia la necesidad de desarrollar propuestas pedagógicas contextualizadas que la articulen la reflexión filosófica.

En los antecedentes se destacaron los aportes de Barcia (2022), quien investigó la conquista del silencio para determinar los elementos ontológicos y cosmológicos de los cantos chamánicos como factores de sanación en la cultura maya, resaltando los constitutivos del ser como claves para entender un fenómeno. Asimismo, según Ospina (2022), existió una relación estrecha entre educación y cultura; advirtió que, si en un resguardo indígena se educaba de forma externa, se terminaba por desplazar lo propio al ignorar lo autóctono y lo esencial de la comunidad. En este sentido, resultó fundamental respetar la forma de ser de los jóvenes estudiantes, favoreciendo su espontaneidad y sus particularidades formas de actuar para comprender mejor el fenómeno de investigación desde una perspectiva auténtica.

El aporte más relevante fue consolidar un corpus teórico sobre el aprendizaje del filosofar que sirviera de base para que los jóvenes reflexionaran sobre su realidad ontológica y

su ser. Fue vital considerar que, si bien la institución debió trabajar en favor de las Pruebas Saber, existió la oportunidad de reflexionar sobre el proceso existencial. Como explicó la UNESCO (2007), trad. en (2011), el filosofar es una escuela para la libertad, elemento clave en la vida humana que no debió ser apartado. Por el contrario, prevaleció el reto de rescatar la filosofía como algo esencial del ser humano, evitando que fuera vista solo como una asignatura más basada en lecturas que no lograron interpelar la vida y la existencia de los jóvenes.

Esta investigación doctoral abordó el aprendizaje del filosofar en la educación media colombiana, asumiéndolo como un fenómeno ontológico ligado a la reflexividad del ser. La problemática partió de la necesidad de superar la enseñanza memorística e instrumental de la filosofía, transformándola en una práctica vital que interpelara la cotidianidad. El estudio se contextualizó en la Institución Educativa Distrital La Salle de Barranquilla, donde se exploró cómo los estudiantes otorgaron sentido a su existencia y entorno. El propósito central fue generar un corpus teórico orientado a promover la reflexividad.

El entramado teórico se fundamentó en categorías apriorísticas que articularon la psicología del desarrollo, la filosofía existencial y la práctica filosófica contemporánea. Se consideró el constructivismo de Piaget (1964), y la zona de desarrollo próximo de Vygotsky (1934) para comprender las dinámicas del aprendizaje en la adolescencia. Asimismo, se incorporó la concepción del filosofar como práctica de vida de Marinoff (2018) y la analítica del *Dasein* de Martin (2009), sobre la realidad. Estos referentes teóricos permitieron sostener la noción del estudiante como un ser en tránsito.

La arquitectura metodológica de la investigación se inscribió en el paradigma interpretativo bajo un enfoque cualitativo, idóneo para aprehender las realidades subjetivas. Se adoptó el método fenomenológico-hermenéutico de Martínez (2006), permeado en algún momento por los planteamientos hermenéuticos de van Manen (1990), y de Gadamer (1975). Esta vía epistemológica priorizó las vivencias de tres informantes clave de educación media, quienes actuaron como eje del proceso de comprensión de la experiencia del pensar. El diseño garantizó un abordaje riguroso, ético y respetuoso de la subjetividad juvenil.

Para la recolección de las experiencias se implementó un sistema de interpretación y triangulación que integró la entrevista en profundidad, el microrrelato y el grupo de discusión. El microrrelato operó como una herramienta pedagógica orientada a favorecer la introspección, mientras que los grupos de discusión facilitaron escenarios de validación intersubjetiva. Los instrumentos se estructuraron bajo estrictos criterios de validez y rigurosidad. Toda la información recabada se sometió a un proceso formal de codificación temática, organizando las unidades de significado emergentes para su posterior sistematización dialéctica.

El rigor científico del estudio se fundamentó en la triangulación hermenéutica de fuentes, articulando las voces de los informantes, las perspectivas del investigador y la teoría. El proceso investigativo se ciñó a principios bioéticos para garantizar la protección y confidencialidad de los participantes mediante consentimientos y asentimientos informados, y la no divulgación personalizada de las respuestas. Se contemplaron las previsiones técnicas y procedimentales para responder a los posibles obstáculos del campo. Todo el trabajo de indagación se planificó rigurosamente dentro de un cronograma orientado al cumplimiento de las exigencias del programa de doctorado.

La estructura general de la investigación se organizó sistemáticamente en cinco secciones. La Primera Sección presentó la delimitación del fenómeno en su contexto natural, la justificación del estudio, las preguntas orientadoras y los propósitos de investigación. En este apartado inicial se justificó la relevancia de abordar el pensamiento crítico en el escenario escolar del Caribe colombiano, estableciendo la mirada pedagógica y ontológica que guio el proyecto. Se fijaron los alcances y límites de la indagación, dejando asentada la necesidad de transformar el aula de filosofía en un espacio reflexivo.

La Segunda Sección desarrolló el estado del arte y el sustento teórico de la investigación, revisando antecedentes internacionales y nacionales centrados en el ser y la ontología. En este apartado se conceptualizaron las categorías apriorísticas del aprendizaje, el filosofar y la realidad desde la perspectiva de autores clave como Piaget, Vygotsky y Heidegger. Además, se expusieron los referentes legales que enmarcaron la educación media en Colombia

y las normativas éticas vigentes. Este marco conceptual proveyó el soporte epistemológico necesario para interpretar con profundidad las vivencias compartidas por los educandos.

La Tercera Sección detalló la ruta metodológica adoptada para el desarrollo de la investigación. Se justificaron el paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo y el método fenomenológico hermeneútico. Asimismo, se presentaron los criterios de selección de los tres informantes claves, las fases del estudio, la instrumentación utilizada y el procedimiento de codificación cualitativa. Se expusieron las técnicas de rigor científico, destacando la triangulación como estrategia de credibilidad. Finalmente, se presentaron la viabilidad operativa y el cronograma de trabajo diseñados para asegurar el cumplimiento oportuno de cada una de las fases investigativas.

La Cuarta Sección correspondió al desarrollo analítico y a la interpretación del fenómeno, donde se examinaron las estructuras de significado a partir del material empírico. En este apartado se ejecutó la triangulación entre los testimonios de los estudiantes, las posturas teóricas de la literatura y las reflexiones hermenéuticas del investigador. El análisis develó la manera en que la reflexividad emergió cuando los contenidos filosóficos se conectaron con la historicidad de los participantes, demostrando que el filosofar constituyó una praxis orientada a la comprensión del propio proyecto de vida.

La Quinta Sección presentó la culminación teórica de la tesis mediante la formulación del corpus teórico denominado "La Triangulación de la Reflexividad Vital", concebido como un modelo pedagógico transformador. Esta construcción conceptual ofreció lineamientos estratégicos para la gestión del aula de filosofía en la Institución Educativa La Salle. La propuesta se articuló en cuatro pilares: la Cartografía Experiencial, la Praxis de la Incertidumbre, el Ser en Tránsito y la Simbiosis Ético-Política. El corpus conectó la formación técnica y humana con el ejercicio de una ciudadanía reflexiva y autónoma, con énfasis en el pensamiento crítico.

El aporte teórico principal de la investigación radicó en la estructuración de una plataforma epistemológica que reconfiguró la enseñanza de la filosofía en la educación media.

Se desplazó el foco de la exégesis de textos hacia una cartografía experiencial donde la subjetividad del estudiante se reconoció como el objeto primario de estudio. La tesis aportó una perspectiva donde la duda y el error se constituyeron en insumos pedagógicos. Esta perspectiva entregó a la comunidad académica una matriz explicativa para comprender cómo la disciplina filosófica puede consolidarse como una herramienta de navegación vital.

En la dimensión metodológica, la investigación aportó una ruta cualitativa adaptada al contexto escolar del bachillerato en la ciudad de Barranquilla. La integración secuencial de la entrevista en profundidad, el microrrelato y el grupo de discusión demostró ser un procedimiento eficaz para acceder a las experiencias subjetivas de los adolescentes. Asimismo, la aplicación de un sistema de codificación cromática constituyó un recurso técnico innovador para la sistematización rigurosa de datos cualitativos complejos. Esta ruta quedó disponible como un antecedente auditable para futuras indagaciones.

El impacto social y pedagógico de la investigación se evidenció en la redefinición del aula escolar como un laboratorio de praxis ética, política y de autotransformación. La propuesta ofreció a los docentes de educación media orientaciones fundamentadas para superar las metodologías tradicionales, impulsando espacios donde prevaleciera el diálogo. Al vincular el ejercicio filosófico con el cuidado de sí y la construcción de proyectos de vida, la tesis aportó lineamientos orientados a promover la autonomía, la paz y la resiliencia en comunidades educativas signadas por contextos de alta complejidad social.

Para dar continuidad a las proyecciones formativas del estudio, la tesis planteó recomendaciones dirigidas a la gestión institucional y curricular de la educación media, de manera que se garantice su viabilidad. Se sugirió implementar Círculos de Reflexividad y diseñar guías de aprendizaje basadas en dilemas cotidianos del entorno, que promuevan el diálogo, la argumentación y la construcción colectiva del conocimiento. Asimismo, se aconsejó integrar el corpus teórico en el Proyecto Educativo Institucional y crear alianzas con facultades de filosofía. Estas sugerencias buscan resguardar el pensamiento crítico como derecho fundamental en el desarrollo integral y contribuir a una educación más reflexiva, participación y contextualizada.

SECCIÓN I

CONTEXTUALIZACIÓN DEL FENÓMENO DE ESTUDIO

El constructo del filosofar constituyó un proceso diferencial respecto a la filosofía como disciplina, tal como lo suscribió la UNESCO (2007), trad. (2011). Aprender su historiografía, las corrientes del pensamiento y las aporías sociales difirió sustancialmente del desarrollo de esa capacidad intrínseca que el ser humano poseyó desde su realidad ontológica. Esta facultad demandó ser aprehendida para cimentar un aprendizaje significativo desde la etapa final de la educación media. En consecuencia, el descubrimiento de un sendero desde la realidad esencial que enmarcó la propia vida exigió una praxis reflexiva sobre múltiples horizontes. Este ejercicio buscó identificar la dimensión que permitiera un punto de convergencia desde el paradigma interpretativo, con el fin de erigir un corpus teórico que evidenciara la comprensión de este atributo innato del sujeto.

Según el estudio de la UNESCO (2007), trad. en (2011), Bajo el auge de las ciencias aplicadas, las disciplinas teóricas perdieron hegemonía en el currículo del mundo anglófono; en el Reino Unido y Norteamérica, la filosofía fue relegada a la categoría de asignatura optativa. En el contexto africano, la problemática subyació en la formación universitaria, lo que impactó la cualificación docente, mientras que en naciones como Vietnam o Moldavia fue desplazada por la educación cívica. Del mismo modo, en la Federación Rusa su enseñanza fue inexistente, contrastando con casos como Túnez, Marruecos o Brasil, donde conservó una marcada relevancia política. En este escenario, se coligió que en numerosos Estados la disciplina abdicó de su rol como tabla del conocimiento para supeditarse a las demandas de las carreras de corte técnico y científico.

Resultó imperativo constituir comunidades de pensamiento y socializar la producción intelectual para preservar la vigencia de la filosofía en las instituciones educativas. Por ello, fue fundamental investigar e interpretar el aprendizaje del filosofar desde la reflexividad del ser y la vida, demostrando que la filosofía trascendió la abstracción teórica al interpelar la existencia misma del estudiante. En esta trayectoria la comprensión del filosofar enriqueció la autonomía humana al propiciar una confrontación con la esencia del individuo. Este proceso permitió un conocimiento anclado en la realidad fenoménica del sujeto dentro del devenir histórico de su propia biografía.

La UNESCO (2007), trad. (2011), en *La filosofía, una escuela de libertad* postuló la necesidad de “interrogarse sobre la cuestión de la presencia de la filosofía en la escuela” (p. 49), vinculándola reiteradamente con el aprendizaje del filosofar. En este intersticio se situó la investigación, cuyo propósito fue interpretar dicho proceso en el estudiantado, pues la filosofía posee una inferencia directa en la esencia humana, tal como lo enunciaron los presocráticos. Por tanto, su influencia en el ser del estudiante fue multiforme. En este sentido, la filosofía debe entenderse como un proceso de desarrollo del pensamiento propio, cuya investigación en la educación media resultó de vital importancia.

Pese a la desestimación de la filosofía en favor de la racionalidad técnica, la UNESCO (2007), trad. (2011) reconoció la urgencia de reivindicar su protagonismo. Fue preciso distinguir entre la instrucción filosófica y el aprendizaje del filosofar; este último representó una oportunidad para rescatar el humanismo e interpretar un trayecto vital soslayado en la comprensión de la existencia. Esta realidad constituyó la arquitectura sobre la cual se erigieron las dimensiones del proyecto de vida. Los estudiantes de educación media se encontraron en una fase de autodescubrimiento como seres únicos, capaces de responder a las demandas sociales desde los distintos horizontes; lo cual exigió discernimiento ético y ontológico.

Asimismo, la UNESCO (2007), trad. (2011), estableció que “la filosofía se encontró en el cruce de caminos del devenir de los individuos, porque más allá de un saber, se trató de un saber ser” (p. XI). Esta premisa impactó la dimensión ontológica del estudiante en un horizonte

de posibilidades, dentro de un cronotopo específico que le permitió transitar por su historia escolar. En síntesis, el aprendizaje del filosofar fue esencial porque interconectó las dimensiones existenciales del sujeto; reafirmó que la filosofía una opción para quien decidió reflexionar desde su esencia. Este ejercicio fortaleció el humanismo y actuó como sustrato para el desarrollo de otras ciencias, aportando la curiosidad heurística necesaria para la investigación de la existencia.

La filosofía fue necesaria para el hombre, según Sócrates para “conocerse a sí mismo, para constituirse como un ser singular, movilizando, por ejemplo, lo que permitió conducir al abismo del ser” (Cotanda, 2023). En este contexto, el aprendizaje del filosofar operó como un nexo entre las diversas trayectorias biográficas del individuo, lo que favoreció la reflexión crítica sobre su propia existencia. Se vislumbró aquí la necesidad de aprehender este proceso, el cual fue escasamente explorado en su profundidad, dada la confusión terminológica entre la enseñanza de la historia de la filosofía y el ejercicio del filosofar mismo. La investigación pretendió subsanar este vacío, aportando conocimiento en un campo que demandó ser analizado desde una perspectiva existencial y fenomenológica, reconociendo al filosofar como un aprendizaje que trascendió la mera instrucción formal.

El año 2014 marcó un hito en Colombia debido a la posibilidad de excluir la filosofía de los planes de estudio por su presunta falta de utilidad práctica, ignorando que este saber fue el fundamento de la arquitectura científica y la base de la capacidad crítica. En esta línea, el Ministerio de Educación Nacional (2014), en su afán de armonizar los estándares nacionales con los internacionales, propició la pérdida de autonomía de la disciplina. Como señaló Eslava (2022), se produjo la “integración de las preguntas de filosofía y de lenguaje en la categoría de lectura crítica, que hasta ese momento fue inexistente” (p. 215). Esta decisión subordinó el pensamiento filosófico a las competencias lingüísticas, diluyendo la especificidad de la indagación ontológica en la evaluación estandarizada. Esta situación evidenció la necesidad de reivindicar el filosofar como eje fundamental de la formación integral y la autonomía intelectual. Esta situación evidenció la necesidad de reivindicar el filosofar como eje de la formación integral y la autonomía intelectual.

No obstante, el aprendizaje del filosofar distó de ser un proceso puramente lingüístico; no pudo reducirse a la competencia lectora, debiendo distinguirse entre la decodificación textual y la reflexión filosófica. Se advirtió que el fenómeno del filósofo interior, postulado por Marinoff e Ikeda (2018), no fue comprendido plenamente en el sistema educativo. De ahí emanó la pertinencia de interpretar este aprendizaje desde la ontología del ser en estudiantes de educación media, integrando las exigencias de las Pruebas Saber sin sacrificar el horizonte reflexivo. Esta investigación se situó en un campo especializado, pues, aunque existieron corrientes de filosofía práctica, estas raras veces focalizaron su atención en la singularidad de la realidad estudiantil y sus tensiones vitales.

Algunas de las investigaciones de aquel periodo se circunscribieron a la didáctica y la enseñanza. Como afirmaron Majorel, C., Padilla, C., Rosconi, M., y Moisés, F. (2020), estos estudios evidenciaron las dificultades del estudiantado para la exégesis de textos complejos y la fundamentación de posturas disciplinares. Sin embargo, este enfoque desplazó el aprendizaje del filosofar como acto existencial, vinculado con la construcción de sentido y la comprensión de la propia experiencia. El objeto de estudio de esta tesis se distanció de la didáctica tradicional para centrarse en la interpretación del filosofar desde la dimensión ontológica. Resultó oportuno, por tanto, transitar hacia una comprensión de cómo el ser se manifestó en la vida del joven, superando la visión de la filosofía como un conjunto de contenidos programáticos destinados exclusivamente al rendimiento académico y la evaluación.

Además, subrayaron que las investigaciones se habían centrado en la capacidad estudiantil para comprender textos y fundamentar posturas disciplinares (p. 170). Esta tendencia redujo la filosofía a un área académica que buscó resultados en mediciones evaluativas, desatendiendo el aprendizaje del filosofar como fenómeno vital. Se percibió, por tanto, una omisión de la necesidad de abordar esta investigación, la cual se presentó como una oportunidad para explorar un terreno que había sido pasado por alto sistemáticamente. La investigación se propuso trascender la competencia lectora para indagar en cómo el joven construyó su propio pensamiento, reconociendo que el filosofar fue una exigencia ontológica que la escuela de ese entonces no estuvo atendiendo de manera suficiente.

Si bien el asesoramiento filosófico y la filosofía de vida avanzaron en el abordaje de problemas existenciales en contextos laborales y cotidianos, estas corrientes no permearon la especificidad del aula escolar. Dichos enfoques buscaron dotar de sentido a las dificultades del devenir personal a la luz de la tradición filosófica, pero su aplicación solió ser externa al sistema formal. Por tal motivo, se justificó indagar en este contexto para comprender los procesos que subyacieron en el aula y fomentar praxis pedagógicas que contribuyeron genuinamente al aprendizaje del filosofar, desde una perspectiva centrada en la experiencia y la singularidad del estudiante. El propósito fue adaptar estos avances de la realidad educativa, donde el sujeto se encontró en una etapa crítica de formación y requirió herramientas reflexivas para navegar su propia existencia.

Las corrientes de asesoramiento filosófico, centradas en el público general, tuvieron como meta, según Marinoff e Ikeda (2018), “despertar en sus clientes las ideas más positivas sobre la vida, ayudarlos a confrontar sus asuntos poniendo de manifiesto su fortaleza interior” (p. 13). No obstante, este enfoque terapéutico pudo obviar el fenómeno del aprendizaje en la adolescencia, centrándose en la pedagogía de la aplicación o en la instrucción consultiva. Esta omisión de la dimensión pedagógica del filosofar se observó con nitidez en la población estudiantil de los grados décimo y undécimo de la Institución Educativa Distrital (IED) La Salle de Barranquilla, donde la reflexión existencial encontró verse subordinada a la transmisión de doctrinas o a la preparación para pruebas estandarizadas.

En ámbitos internacionales, el asesoramiento filosófico adoptó un modelo clínico que privilegió el diálogo socrático en espacios privados, donde el consultor orientó al sujeto hacia la autoconciencia. Sin embargo, no se pudo interpretar este proceso como un aprendizaje educativo integral. Por ejemplo, el método PEACE de Marinoff (2000) —problema, emoción, análisis, contemplación y equilibrio— asumió un rol cuasi terapéutico bajo la égida de la filosofía de Occidente y Oriente. Aunque valioso, este enfoque de medicación filosófica no abordó la complejidad del aula, donde el filosofar debió entenderse como un proceso de construcción de identidad y sentido, en el marco de la experiencia educativa, más que como una herramienta exclusivamente remedial para la resolución de conflictos personales aislados.

Riso (2016), definió la filosofía de la vida como una “filosofía terapéutica, útil y pragmática y, principalmente aplicable a la vida cotidiana” (p. 26). Bajo esta óptica, el instructor orientó al estudiante para que este se convirtiera en su propio guía existencial. No obstante, este modelo no se focalizó en el aprendizaje del filosofar dentro de las tensiones del bachillerato, donde el estudiante priorizó el rendimiento en las Pruebas Saber para asegurar su acceso a la educación superior. En este sentido, la investigación cobró relevancia al situarse en el aula, buscando rescatar la capacidad reflexiva en un entorno que se encontró saturado por la lógica de resultados concretos y la presión institucional por el cumplimiento de indicadores de calidad educativa.

Las corrientes existencialistas contemporáneas operaron a menudo bajo un esquema terapéutico que desconoció las particularidades del contexto educativo y la etapa del desarrollo de los estudiantes de educación media. Se ignoró que sus motivaciones, problemas y aspiraciones son específicos de su edad y medio. Fue evidente que existió un vacío en la interpretación del aprendizaje del filosofar en este contexto singular. Por ello, esta investigación se contextualizó en la IED La Salle de Barranquilla, buscando abordar el fenómeno desde la especificidad institucional para generar hallazgos que fueran transferibles a sistemas educativos con características similares, donde la formación humana y la exigencia académica entran en conflicto permanente, lo que plantea desafíos para el desarrollo integral y la construcción de la identidad juvenil.

Históricamente, la IED La Salle, ubicada en la localidad suroccidente de Barranquilla, Colombia, se legalizó en 1971 como Escuela N° 22 para varones, mediante convenio con los Hermanos de las Escuelas Cristianas. Dicha congregación administró el plantel hasta el año 2008, imprimiendo una impronta de espiritualidad y pedagogía lasallista. En 1978 la institución adoptó la coeducación y en 1994 fue denominada CEB 59 La Salle. Para 2006, se trasladó a su infraestructura actual, expandiendo su oferta desde el nivel preescolar hasta la educación media, incluyendo la jornada nocturna. Este legado religioso y pedagógico se constituye en el trasfondo cultural sobre el cual se desarrolla la práctica docente y la interacción con una comunidad diversa y en constante transformación, marcada por múltiples realidades.

La institución atiende a una población de estratos 1 y 2, proveniente de barrios circundantes y sectores periféricos como Villas de San Pablo o Las Malvinas, lo que configura una comunidad heterogénea en términos de costumbres y capital cultural. En la educación media, se han mantenido dos cursos por grado con un promedio de 30 estudiantes cada uno. Esta variabilidad demográfica exigió un enfoque del filosofar que reconociera la diversidad de los sujetos. Al ser una población con niveles educativos parentales disímiles, el colegio se convirtió en el espacio primordial para la construcción de sentido, donde el aprendizaje del filosofar pudo actuar como un eje integrador que permitiera a los jóvenes tramitar las complejidades de su realidad social y familiar.

En la IED laboran aproximadamente 40 docentes con diversos niveles de formación posgradual, bajo un modelo educativo ecléctico que busca preservar el legado lasallista con un énfasis en ciencias naturales. Aunque el Proyecto Educativo Institucional (PEI) aboga por la formación integral y el respeto a las inteligencias múltiples, en la praxis pedagógica tendieron a prevalecer las políticas centradas en los resultados de las pruebas estandarizadas. Esta tensión entre el ideal humanista y la presión por la eficiencia académica delimitó el campo de acción de la filosofía, que a menudo se vio reducida a una herramienta funcional para mejorar el desempeño institucional en los rankings nacionales, postergando la formación del ser y la reflexión crítica del individuo.

Se observó que el aprendizaje de la filosofía se instrumentalizó para cumplir con las competencias de las Pruebas Saber: interpretativa, inferencial y crítico-intertextual. El enfoque se centró en la decodificación de contenidos locales y la evaluación de textos para otorgarles un sentido global. Bajo esta lógica, la filosofía se mimetizó con la lectura crítica, perdiendo su naturaleza cuestionadora y disruptiva. El aprendizaje se limitó a la exégesis de fragmentos filosóficos orientada al éxito en la medición estandarizada, lo que obliteró la posibilidad de un encuentro genuino con el pensamiento. La filosofía dejó de ser una búsqueda de la verdad para convertirse en una técnica de comprensión textual desprovista de su potencia transformadora sobre el sujeto, limitando el desarrollo de una conciencia reflexiva capaz de integrar la realidad y cuestionar los supuestos establecidos.

Durante las últimas dos décadas, la institución priorizó las exigencias del (Instituto Colombiano para la Evaluación de la educación. (ICFES), dado que la clasificación pública de los colegios generó una presión competitiva. En 2012, se incrementó la intensidad horaria de la asignatura en la básica secundaria, pero con una planeación enfocada exclusivamente en subsanar deficiencias en lectura crítica. De este modo, la filosofía se redujo a una función utilitaria supeditada a los resultados del examen de Estado. Esta realidad, recurrente en el sistema educativo nacional, despojó a la asignatura de su capacidad para interpelar al individuo, convirtiéndola en un componente curricular inerte que no dialogó con el ser del estudiante ni con las urgencias de su realidad existencial y social.

Se coligió de lo expuesto que la gestión educativa, al centrarse en lo estrictamente académico-evaluativo, invisibilizó el proceso de aprendizaje del filosofar como una facultad inherente al ser. Existió un vacío investigativo sobre cómo se desarrolló esta capacidad en la escolaridad media bajo realidades concretas. Resultó imperativo comprender este fenómeno para transitar de una filosofía técnica a una que se encarnara en el propio ser y en la vida del estudiante, evitando que este sucumbiera a las crisis de sentido de su existencia. Dado que este trayecto había sido desatendido por la investigación tradicional, resultó pertinente centrar los esfuerzos en esta tarea innovadora, orientada a aportar nuevos marcos comprensivos que pudieran ser replicados en otros contextos educativos.

Del fenómeno observado emergen los siguientes interrogantes de investigación:

¿Qué corpus teórico subyace al proceso de aprendizaje del filosofar desde la reflexividad existencial en estudiantes de educación media de la IED La Salle de Barranquilla?

¿Qué sentidos y significados configuran la experiencia vivida del proceso de aprendizaje del filosofar en los estudiantes de educación media de la Institución Educativa Distrital La Salle de Barranquilla, a la luz de su propia reflexividad y realidad existencial?

¿Cómo se significan los procesos de reflexividad que emergen de la experiencia de la vida cotidiana en los estudiantes de educación media de la Institución Educativa Distrital La

Salle, y de qué manera estos procesos configuran el sentido profundo de su aprendizaje del filosofar?

¿De qué manera los procesos de reflexividad anclados en la experiencia de la vida cotidiana configuran el sentido del aprendizaje del filosofar en los estudiantes de educación media de la IED La Salle de Barranquilla?

¿Cuáles son los componentes esenciales y las categorías emergentes que, desde la reflexividad de la vida cotidiana, permiten fundamentar un corpus teórico sobre el proceso de aprendizaje del filosofar en los estudiantes de educación media de la IED La Salle de Barranquilla?

Propósitos de la investigación

Propósito general

Generar un corpus teórico del proceso de aprendizaje de filosofar desde la reflexividad de la existencia de la vida en estudiantes de educación media pertenecientes a la Institución Educativa Distrital La Salle, ubicada en Barranquilla, Colombia.

Propósitos específicos

Develar el proceso de aprendizaje del filosofar desde la perspectiva de los estudiantes de educación media pertenecientes a la Institución Educativa Distrital La Salle, ubicada en Barranquilla, Colombia.

Interpretar el proceso de aprendizaje del filosofar desde los procesos de la reflexividad en la experiencia de la vida cotidiana de los estudiantes de educación media pertenecientes a la Institución Educativa Distrital La Salle, ubicada en Barranquilla, Colombia.

Comprender el proceso de aprendizaje del filosofar desde los procesos de reflexividad de la experiencia de la vida cotidiana en estudiantes de educación media pertenecientes a la IED La Salle, ubicada en Barranquilla, Colombia.

Construir un corpus teórico del proceso de aprendizaje del filosofar desde la reflexividad en la experiencia de la vida cotidiana de los estudiantes de educación media pertenecientes a la Institución Educativa Distrital La Salle, ubicada en Barranquilla, Colombia.

Importancia de la Investigación

La investigación sobre el aprendizaje del filosofar adquirió una relevancia axial ante la imperativa necesidad de interpretar un proceso insuficientemente abordado en la educación media colombiana. Develar las estructuras de sentido subyacentes a esta realidad aportó inteligibilidad y luces a contextos educativos análogos. El fenómeno observado reveló un vacío epistemológico en la literatura científica de entonces, lo que otorgó prioridad a su estudio desde la praxis escolar y la reflexividad de los sujetos, nutriéndose de perspectivas ontológicas sobre la esencia del ser y la vida misma. Este esfuerzo investigativo buscó trascender la mera instrucción académica para situarse en la comprensión profunda del pensamiento como herramienta de libertad, autonomía y transformación social, con aportes significativos para la renovación de las prácticas pedagógicas y la formación de sujetos críticos.

Desde la dimensión social, el estudio adquirió trascendencia al interpretar el aprendizaje del filosofar como una capacidad que, al ser aprehendida institucionalmente, facultó la construcción de una sociedad reflexiva sobre su propia identidad y destino. En lo educativo, el aporte fundamental radicó en desocultar un fenómeno palpable, ofreciendo un horizonte pedagógico donde el individuo vinculó su proyecto de vida con su dimensión ontológica y existencial. Institucionalmente, la investigación fomentó una cultura de indagación sistemática en la tríada conformada por docentes, estudiantes y familias, legitimando la producción de conocimiento científico desde contextos con limitaciones de recursos, pero con un firme compromiso hacia la mejora continua y la colaboración participativa. Así, la escuela se transformó en un laboratorio de pensamiento crítico y social.

Teóricamente, se proyectó la generación de un corpus conceptual que fundamentara futuros trabajos académicos, documentando nuevos senderos interpretativos para la comunidad científica internacional. Metodológicamente, el empleo del método

fenomenológico-hermenéutico constituyó una apuesta visionaria al integrar horizontes de comprensión que preservaron la esencia del fenómeno bajo una rigurosa ética investigativa, evitando el subjetivismo estéril y la manipulación de información. Como estableció Arcila (1996): “Para este propósito no existe una única vía de acción” (p. 4); en consecuencia, la investigación desarrolló la capacidad de cuestionamiento propio para visibilizar oportunidades que el investigador nato debió develar, tal como se consolidó en la robusta tradición investigativa de la UPEL y su instituto de mejoramiento profesional del magisterio, con aportes relevantes al pensamiento educativo contemporáneo.

En cuanto a las líneas de investigación de la UPEL se plantearon dimensiones estratégicas como el desempeño docente, la capacidad innovadora y la gestión pedagógica, facetas que nutrieron los desafíos educativos contemporáneos. Fue reconocido que la investigación constituyó el motor esencial de la innovación educativa; en la medida que se avanzó en esta ruta, se optimizó el aprendizaje del filosofar al encontrar nuevas formas de praxis que respondieron a las necesidades urgentes de la sociedad colombiana. Entre estos desafíos nacionales se encontró la búsqueda de la paz estable y el reconocimiento de la dignidad humana, horizontes que demandaron investigaciones profundas que emergieron desde la propia comunidad educativa y su realidad circundante, fortaleciendo el tejido social desde la escuela.

En el ámbito personal, esta investigación fue significativa porque permitió que el investigador se constituyera y transformara en el ejercicio mismo de indagar la realidad humana. Al transitar este sendero, se presentó un horizonte inesperado de posibilidades que debieron ser cuidadosamente develadas para no extraviarse en la multiplicidad de datos subjetivos. El foco se mantuvo estrictamente en los propósitos centrales, aplicando una ética que salvaguardó la integridad de los informantes y conservó la esencia de los hallazgos en su devenir histórico. Este proceso permitió al investigador mirar con detenimiento aquellos fenómenos que para otros pasaron desapercibidos, transformándolos en oportunidades legítimas de generación de saber pedagógico y existencial, consolidando su perfil como un intelectual crítico y transformador.

Esta tesis doctoral se inscribió rigurosamente en la línea de “Investigación Pedagógica” de la UPEL, desarrollándose en la IED La Salle bajo un enfoque cualitativo que asumió al aprendizaje como el proceso clave de la educación. El investigador, inmerso en esta realidad como educador y guía, buscó la construcción de una cultura de investigación personal desde la perspectiva de los estudiantes como actores protagónicos del hecho educativo. Así, el estudio buscó transformar radicalmente la percepción de los sujetos investigativos sobre su propia capacidad de producir conocimiento situado en su contexto caribeño. Esta inmersión permitió que el diálogo entre la teoría y la praxis generara un conocimiento vivo que trascendió las aulas y aportó nuevas perspectivas para la comprensión del aprendizaje del filosofar en la educación media colombiana.

La justificación legal de la investigación doctoral se fundamentó en la *Constitución Política de Colombia de 1991*, la cual estableció en su artículo 67 que la educación es un derecho fundamental y un servicio público con función social. Este marco constitucional obligó al Estado a garantizar una formación que desarrollara el pensamiento crítico y los valores democráticos en los estudiantes de la educación media. Bajo este precepto, el estudio demostró cómo el aprendizaje del filosofar respondió al mandato superior de formar ciudadanos reflexivos y participativos. Del mismo modo, se analizó el impacto de las políticas públicas que delegaron en las instituciones educativas la autonomía para redefinir sus currículos académicos con un enfoque humanista.

Posteriormente, el marco de referencia se sostuvo firmemente en la *Ley General de Educación* (Ley 115 de 1994), la cual estructuró formalmente las áreas obligatorias y fundamentales de la educación media en el país. El análisis legal demostró que los artículos 30, 31 y 32 de dicha norma priorizaron explícitamente el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica mediante el estudio de la filosofía. La investigación doctoral evidenció que la enseñanza tradicional requería una transformación pedagógica orientada hacia el "aprender a filosofar", cumpliendo así con los objetivos de la educación media académica. De esta manera, el marco normativo de la ley se convirtió en el principal soporte para validar la pertinencia académica y social del proyecto en el contexto educativo actual.

El sustento normativo se complementó con las directrices del Ministerio de Educación Nacional (MEN), específicamente a través de *las Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía publicadas en el año 2014*. El estudio analizó cómo estos lineamientos técnicos exigieron transitar de una historia de la filosofía memorística hacia el desarrollo de competencias filosóficas críticas en el aula de clase. La justificación de la tesis doctoral demostró que la propuesta pedagógica planteada se alineó con los estándares oficiales de calidad y evaluación del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. En consecuencia, el análisis del pasado normativo evidenció que el proyecto resolvió una necesidad legal latente, articulando las exigencias de los decretos reglamentarios con la realidad metodológica de los colegios colombianos.

En consecuencia, el *Plan Decenal de Educación de Colombia (2018)* correspondiente al período (2016-2026) se enmarcó en el camino hacia la calidad y la equidad, proponiendo un nuevo paradigma donde la formación humana integral fue el eje de la transformación social. Al alinear este estudio con las directrices nacionales, se buscó que el aprendizaje del filosofar contribuyera al desarrollo integral y social del país, reconociendo que la innovación pedagógica fue indispensable para alcanzar una educación que respondiera a los interrogantes fundamentales de la existencia. Este compromiso ético y pedagógico buscó que el estudiante fuera capaz de transformar su propia realidad, asumiendo su rol como ciudadano del mundo con una visión crítica, reflexiva y profundamente humana ante los retos del siglo veintiuno, desde una perspectiva ética, pluralista y socialmente responsable.

El Plan Decenal de Educación de Colombia se enmarcó en el camino hacia la calidad y la equidad, ocupando el período 2016 a 2026, propiciando un nuevo paradigma donde se priorizó la formación humana integral como fundamento de la transformación educativa y se dijo que:

“Uno de los desafíos a 2026 para lograr el cumplimiento de la Visión a 2026, es impulsar una educación que transforme el paradigma que ha dominado la educación hasta el momento; que, más allá de una pedagogía basada en la transmisión de información, se oriente hacia el desarrollo humano y la integralidad de una formación que contribuya a la construcción de nación en un contexto de diversidad cultural y social y de creciente internacionalización” (MEN,2018, p.18).

Por tanto, el panorama educativo propuesto por el MEN desde 2016 exigió una ruptura epistemológica frente a los modelos de aprendizaje basados en la repetición del conocimiento. La educación contemporánea había omitido la integridad del ser humano, priorizando la acumulación de datos sobre el desarrollo ontológico del estudiante. Ante este escenario, surgió la urgencia de una praxis pedagógica que trascendiera la abstracción teórica para anclarse en las problemáticas de la vida cotidiana. Esta transición hacia la humanización requirió una flexibilización del currículo que evitara su descontextualización y posterior degradación en procesos burocráticos vacíos. Por tanto, la planeación educativa debe configurarse como un espacio de encuentro con la realidad del sujeto.

El aprendizaje, según las directrices del MEN, debió comprender la integralidad de las dimensiones humanas; fue en esta coyuntura donde se inscribió la investigación sobre el aprendizaje del filosofar. Tradicionalmente, la enseñanza de la filosofía se había visto reducida a una preparación técnica para las pruebas de Estado, generando un abismo interpretativo sobre la experiencia subjetiva del pensar. Esta dimensión particular del estudiante fue marginada en favor de resultados cuantitativos que omitieron la formación del individuo como persona. El sistema de aquel entonces priorizó la formación académica estandarizada, olvidando que los procesos de reflexión fueron inherentes a la realidad existencial de los jóvenes. Dedicar tiempo a este aprendizaje es una necesidad ética para el desarrollo integral de los educandos.

Para consolidar un cambio de paradigma, resultó imperativo desentrañar los mecanismos del proceso de aprendizaje del filosofar para potenciar esta capacidad cognitiva y existencial. Mediante el conocimiento de este proceso fue posible armonizar la consecución de resultados académicos con el ejercicio de la lectura crítica y la reflexión vital. El docente debió mediar entre la exigencia de estándares y la formación del filosofar desde la existencia, evitando que la educación se convirtiera en una estructura ajena al ser. No se pudo intervenir una realidad que permaneció inexplorada o carente de fundamentación teórica; por ello, esta investigación buscó estructurar el acto de pensar como un eje transversal. La labor investigativa se presentó, como una respuesta a los desafíos de la educación en la contemporaneidad y al fortalecimiento de una praxis pedagógica humanista y transformadora.

Para terminar, esta investigación se alineó con los trazados del Plan Decenal de Educación en Colombia (2018), especialmente en un contexto de internacionalización y complejidad global. En un mundo multipolar, donde los procesos de la vida humana estuvieron interconectados, la capacidad de filosofar se convirtió en una herramienta de soberanía intelectual y personal. La pertinencia de este estudio radicó en su capacidad para vincular los mandatos ministeriales con las demandas de una realidad que exigió sujetos críticos y reflexivos. Al abordar el filosofar como una práctica situada, se superó la frialdad de los compromisos académicos tradicionales, transformándolos en motores de cambio social. Así, la educación dejó de ser un cúmulo de teorías para transformarse en un proceso vivo que respondió a los desafíos históricos y existenciales del siglo veintiuno.

La justificación internacional del estudio doctoral se sustentó en *el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) (2015)*, promovido por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en su Agenda 2030, el cual exige asegurar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para la población. La investigación demostró que alcanzar una verdadera calidad en la educación media colombiana implicaba ir más allá de la retención técnica o la memorización de contenidos. En este sentido, la propuesta de transformar el aula mediante el aprendizaje del filosofar se alineó con el mandato global de dotar a las nuevas generaciones de herramientas cognitivas profundas. Como lo afirmó la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el derecho a la educación no terminaba con la escolarización obligatoria, sino que requería edificar capacidades reales que promoviesen la autonomía.

Bajo este panorama global, la tesis encontró respaldo en la meta 4.7 del ODS 4 (ONU, 2015), que estableció la necesidad de garantizar que los estudiantes adquirieran conocimientos para promover el desarrollo sostenible y la construcción de sociedades más justas, inclusivas y pacíficas. Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2021) y la ONU (2015), esta meta contempló la ciudadanía global, los derechos humanos y la valoración de la diversidad cultural. El estudio destacó la importancia de contrastar información, cuestionar prejuicios arraigados y desarrollar el pensamiento crítico en los jóvenes, como bases de la reflexión autónoma, la toma de decisiones y la participación consciente en la transformación de su entorno social.

La investigación doctoral interpretó las profundas brechas que persistían en la educación media en Colombia, donde el rezago en competencias analíticas seguía siendo un desafío urgente según los informes de seguimiento regional de *la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)* (2019). Los informes oficiales demostraron que, mientras el país lograba avanzar significativamente en las tasas de cobertura de la educación básica, la retención y la calidad real del aprendizaje en la educación media aún mostraban deficiencias críticas frente a los estándares internacionales. Ante esta realidad, el proyecto de tesis aportó una alternativa metodológica para mitigar la cultura del inmediatez intelectual a través de la pausa reflexiva que ofrece la filosofía. De este modo, la propuesta demostró su pertinencia social y científica al responder con rigor a las demandas de calidad del ODS 4, transformando las aulas de grado décimo y undécimo en comunidades activas de indagación y diálogo reflexivo.

Asimismo, la relevancia de esta investigación radicó en la posibilidad de comprender el aprendizaje del filosofar como una experiencia formativa vinculada con la construcción de sentido, la autonomía y el reconocimiento de la propia existencia en el contexto educativo contemporáneo. Desde esta perspectiva, la educación media constituyó un escenario propicio para indagar cómo los jóvenes interpretaron sus experiencias, confrontaron sus ideas y elaboraron respuestas ante los interrogantes que surgieron en su cotidianidad. Este acercamiento permitió reconocer que la formación filosófica no debía limitarse a la apropiación de conceptos y teorías, sino que requería espacios pedagógicos orientados a la reflexión crítica y al diálogo argumentado, en correspondencia con las necesidades humanas y educativas.

En consecuencia, el estudio adquirió pertinencia al proponer una comprensión del aprendizaje del filosofar que articuló las exigencias académicas con la formación juvenil. Sus aportes buscaron contribuir a la reflexión sobre las prácticas docentes y una educación media que reconociera al estudiante como sujeto de pensamiento, capaz de cuestionar su realidad y construir posiciones propias. De esta manera, la investigación aspiró a fortalecer una formación integral en la que el filosofar trascendiera la evaluación y se constituyera en una experiencia significativa para la vida, en consonancia con los principios de inclusión, equidad y calidad educativa del ODS 4, con especial atención a la conciencia crítica y la responsabilidad social.

SECCIÓN III

DESPLIEGUE METODOLÓGICO

La metodología en el plano doctoral se constituyó como el andamiaje procedimental y el sendero heurístico que se desplegó sistemáticamente para alcanzar el telos de la investigación. Este diseño, lejos de ser una receta técnica, implicó trazar una estrategia deliberada para identificar etapas secuenciales, cuya finalidad primordial fue garantizar la rigurosidad científica de las escenas observadas y la validez de los hallazgos. Partiendo de una especie puesta entre paréntesis de la realidad se pasó a la interpretación donde, cada fase del proceso guardó una coherencia interna que armonizó la teoría con la praxis, conduciendo de forma acertada el camino hacia la generación de conocimiento original. La solidez del estudio residió en la integración lógica de sus componentes, donde el investigador actuó como un arquitecto que aseguró la estabilidad y la transparencia del proceso indagatorio en su totalidad

Bajo esta perspectiva dinámica, la investigación cualitativa se concibió como un proceso flexible que permitió la reevaluación constante de sus premisas a medida que se profundizó en la complejidad del fenómeno descubierto. Esta ductilidad metodológica fue esencial para evitar la manipulación sesgada de la información, fomentando un espacio donde la creatividad del investigador se manifestó en la resolución de tensiones emergentes durante el trabajo de campo. En el trasegar de la construcción del saber, resultó imperativo retomar etapas o modificar rumbos según las evidencias que brotaron de la realidad fáctica, asegurando que el camino se construyera en sintonía con las vivencias de los actores sociales. Por consiguiente, la metodología fue un compromiso ético y profesional que se fortaleció con los logros y descubrimientos del devenir doctoral.

Desde el paradigma interpretativo, el investigador buscó la comprensión profunda de las realidades múltiples que subyacieron en el discurso y la acción humana. En este contexto, el enfoque cualitativo y del método fenomenológico-hermenéutico de Miguel Martínez Miguelez (2013) apoyado en los planteamientos especialmente Manen (1990), trad. en (2003) permitió trascender la superficie de los datos para capturar la esencia de la experiencia vivida, reconociendo que todo acto de observación fue, intrínsecamente, un acto de interpretación contextualizada. Sobre esta base epistémica, la relación entre el sujeto cognoscente y el objeto de estudio se tornó horizontal, permitiendo que el sentido emergiera de la intersubjetividad y el diálogo. Esta postura demandó una actitud reflexiva permanente, donde el análisis se nutrió de la fusión de horizontes entre el investigador y los informantes, garantizando una interpretación fiel al fenómeno original.

Para sustentar esta arquitectura del conocimiento, fue imperativo reconocer que la validez en este enfoque en la profundidad del significado extraído. Al respecto, Martínez subraya la naturaleza de este proceso:

El método hermenéutico-fenomenológico es el más adecuado cuando el objeto de estudio es la estructura de los contenidos de la conciencia humana; es decir, la estructura de la experiencia vivida. Se trata de descubrir el significado que las personas dan a sus experiencias, respetando la complejidad y la totalidad del fenómeno en su contexto natural. (Martínez, 2012, p. 104).

La arquitectura metodológica de esta investigación se cimentó en el paradigma interpretativo, adoptando el método fenomenológico-hermenéutico para acceder a la esencia del aprendizaje del filosofar. Este enfoque cualitativo buscó una comprensión de la experiencia vivida, donde la dimensión ontológica cobró relevancia al situar al estudiante de educación media como un ser-en-el-mundo que reflexionó sobre su propia existencia. Como señaló Van Manen (2003), la fenomenología es "el estudio de las esencias" (p. 28), lo cual permitió que la reflexividad del ser se convirtiera en el eje articulador, transformando el aula en un espacio donde el pensamiento se encontró con la vida para desentrañar el significado del fenómeno.

La dimensión ontológica del conocimiento en este estudio se manifestó en el reconocimiento de que aprender a filosofar fue, ante todo, un modo de ser. Bajo esta premisa, el método hermenéutico permitió interpretar los textos y discursos de los estudiantes como

manifestaciones de su realidad vital. La investigación se orientó hacia la búsqueda de lo que significó ser un joven que filosofa en el contexto colombiano, entendiendo que "la fenomenología hermenéutica trata de ser una ciencia de los fenómenos que es al mismo tiempo una ciencia de la interpretación" (Van Manen, 2003, p. 197). De este modo, la reflexividad fue una apertura ontológica hacia la comprensión del "yo" en relación con el medio social y cultural que lo constituyó.

Entonces, el proceso de reducción y reflexión fenomenológica permitió capturar la singularidad del aprendizaje del filosofar desde la cotidianidad del ser. Se priorizó el lenguaje como la morada donde el pensamiento y la vida convergieron, facilitando una estructura narrativa que destacó la profundidad de la experiencia estudiantil. Este camino metodológico recalcó que investigar el filosofar implicó "el estudio del mundo tal como lo experimentamos de forma pre reflexiva" (Van Manen, 2003, p. 27).

La dimensión teleológica de esta arquitectura metodológica se orientó hacia la trascendencia del acto educativo, buscando que el aprendizaje del filosofar fuera un medio para la emancipación del ser. El propósito fue configurar una subjetividad que permitió al estudiante habitar su realidad con sentido. En este contexto, la investigación asumió que la fenomenología es "un proyecto de carácter esencialmente poético" (Van Manen, 2003, p. 31), donde el "para qué" se tradujo en la generación de un pensamiento autónomo. La metodología interpretó un fenómeno que buscó proyectar al estudiante hacia una existencia consciente. Esta orientación favoreció la praxis pedagógica centrada en la experiencia vivida, la comprensión de sí mismo y la construcción de sentidos propios frente a los desafíos de la existencia juvenil.

Desde esta perspectiva, el fin primordial de emplear el método fenomenológico-hermenéutico fue desvelar la intencionalidad que subyacía en la relación entre la reflexividad del ser y la vida cotidiana del joven. La teleología del conocimiento se manifestó en la búsqueda de una sabiduría práctica que permitió a los estudiantes interpretar sus propias experiencias como nodos de significado. No se pretendió únicamente la producción de un corpus teórico

estático, pues "la fenomenología debe ser capaz de iluminar de tal modo la experiencia vivida que esta se convierta en algo más comprensible" (Van Manen, 2003, p. 195). Por tanto, el horizonte teleológico se situó en la intersección entre la teoría y la praxis, donde filosofar se convirtió en una herramienta para la construcción de proyectos de vida éticos.

La intención teleológica de este recorrido metodológico culminó en la validación del filosofar como una práctica de libertad y de reconocimiento dentro del contexto escolar. El conocimiento generado buscó impactar la estructura ontológica del estudiante, permitiéndole reconocerse como un sujeto capaz de reescribir su propia narrativa vital a través de la reflexión constante. La metodología, al estar impregnada de esta finalidad, trascendió la mera recolección de datos, pues el propósito fue "hacer posible una pedagogía de la sensibilidad" (Van Manen, 2003, p. 11). En última instancia, el propósito de este estudio fue cimentar las bases pedagógicas para que la filosofía fuera el motor de una transformación profunda de la subjetividad y del ser-en-el-mundo de los estudiantes de educación media y de sus relaciones éticas, sociales y culturales con el entorno educativo.

La dimensión epistemológica se sustentó en la ruptura con el objetivismo positivista, asumiendo que el conocimiento del filosofar fue una construcción intersubjetiva basada en la comprensión. Desde esta perspectiva, la verdad que se manifestó en el lenguaje y la interpretación de la experiencia adquirió sentido mediante la interacción entre el sujeto y su contexto. Gadamer (1993), sostuvo que "el lenguaje es el medio en el que se realiza la comprensión" (p. 463), lo cual implicó que el aprendizaje del filosofar en los estudiantes solo fue cognoscible a través del diálogo hermenéutico. Así, el rigor epistemológico residió en la fidelidad a la estructura del sentido que emergió de la reflexividad del ser, al validar el conocimiento como un proceso inacabado de fusión de horizontes en apertura hacia nuevas interpretaciones.

Bajo el método fenomenológico-hermenéutico, la epistemología se desplazó hacia la legitimación de la subjetividad como fuente primaria de saber ontológico. Esto supuso que el conocimiento producido fuera siempre situado y relacional, donde el investigador y el

estudiante compartieron un mundo de vida que debió ser interpretado con rigor. Heidegger (2009), aclaró que "la fenomenología es el acceso a las cosas mismas, tal como estas se muestran por sí mismas" (p. 53), lo que otorgó validez científica a la descripción de la experiencia del filosofar. En este marco, la metodología buscó la claridad de los significados esenciales que constituyeron la realidad del joven como sujeto pensante, transformando la percepción del aula en un laboratorio de autoconocimiento y verdad existencial.

En síntesis, la validez epistemológica de este estudio se halló en la flexibilidad del proceso de comprensión, donde cada microrrelato, entrevista y grupo de discusión aportó a la totalidad de la estructura del fenómeno. El conocimiento se validó a través de la coherencia interna de las interpretaciones y su capacidad para dar voz a la reflexividad del ser en su contexto cotidiano. Según Ricoeur (2003) "interpretar es desplegar un mundo que es el mundo de la obra, el mundo de la cosa misma" (p. 147), lo que permitió que el aprendizaje del filosofar fuera comprendido como una apertura al sentido de la vida. De este modo, la metodología empleada garantizó que el conocimiento generado fuera una revelación de la capacidad ontológica de los estudiantes para reconstruir su propia realidad.

La dimensión metodológica de esta tesis doctoral se fundamentó en la coherencia entre el diseño investigativo y el fenómeno del filosofar en el aula. Se trató de una aplicación de un proceso reflexivo donde el método se adaptó a la naturaleza fluida de la experiencia humana y pedagógica. Como bien señaló Martínez (2006), "el método fenomenológico-hermenéutico estudia las vivencias de las personas, tal como son experimentadas por ellas, para descubrir en sus descripciones las estructuras o esencias de los fenómenos que integran su mundo de vida" (p.138). Así, la metodología empleada garantizó que el conocimiento emergiera de una interacción auténtica con los estudiantes de educación media. El rigor se halló en la transparencia del proceso y en la capacidad del investigador para mantenerse fiel a las voces de los informantes clave en Colombia.

El núcleo de esta dimensión residió en el empleo del modelo fenomenológico-hermenéutico como una vía de acceso a la esencia del ser que reflexionó sobre su vida. Este

camino metodológico permitió transitar desde la descripción de los microrrelatos hacia una interpretación profunda que reveló las estructuras de significado del aprendizaje del filosofar. En palabras de Martínez (2012), el método exigió "un compromiso con la interpretación de la experiencia vivida tal como se presenta en su inmediatez" (p. 54). De este modo, la metodología fue un ejercicio ontológico que permitió capturar la complejidad del pensamiento estudiantil. La validez del conocimiento producido se sostuvo en la sistematicidad de la reducción fenomenológica y la sensibilidad pedagógica aplicada. Este proceso garantizó una interpretación rigurosa de los significados emergentes y su correspondencia con las experiencias educativas.

En fin, la dimensión metodológica aseguró que la construcción del corpus teórico fuera el resultado de un análisis riguroso y dialógico entre teoría y realidad. El uso de instrumentos como la entrevista en profundidad, el microrrelato y el grupo de discusión permitió que el conocimiento se validara mediante la triangulación y la reflexividad constante del investigador. Según Strauss y Corbin (2002), en la investigación cualitativa "el investigador es el instrumento principal de recolección y análisis de los datos" (p. 14). Esta implicación personal, lejos de restar objetividad, potenció la comprensión del fenómeno desde adentro del contexto escolar colombiano. En conclusión, la metodología funcionó como el andamiaje que sostuvo la veracidad de los hallazgos, permitiendo que la reflexividad del ser fuera interpretada con total profundidad.

La dimensión axiológica de esta metodología se fundamentó en el reconocimiento ético del estudiante como un sujeto portador de una dignidad intrínseca y una voz propia. En el marco del paradigma interpretativo, el conocimiento estuvo impregnado de los valores que guiaron la relación entre el investigador y los jóvenes de educación media. Como señaló Martínez (2004), la investigación cualitativa exige "un respeto total por la libertad y la privacidad de los sujetos que colaboran en el estudio" (p. 112). De este modo, la reflexividad del ser como un encuentro humano donde la ética del cuidado y la confidencialidad aseguraron que el proceso de filosofar se desarrollara en un ambiente de confianza absoluta y mutuo reconocimiento y respeto por la diversidad de perspectivas y experiencias individuales.

Bajo el método fenomenológico-hermenéutico, la dimensión axiológica se tradujo en una "pedagogía de la sensibilidad" que valoró la experiencia vivida como un tesoro de significado personal y social. La metodología adoptada asumió el compromiso de no imponer categorías externas, permitiendo que los valores y preocupaciones de los estudiantes emergieran desde su propia realidad vital. En palabras de Van Manen (2003), el investigador debió cultivar una actitud que fuera "capaz de percibir el significado pedagógico de las situaciones cotidianas" (p. 13). Este enfoque garantizó que el conocimiento producido fuera axiológicamente coherente con el respeto a la alteridad, transformando el aula en un espacio donde la búsqueda de la verdad estuvo inseparablemente ligada al valor de la autenticidad y la formación ética de los sujetos.

Es más, la validez axiológica de esta tesis residió en el compromiso del investigador con la comprensión social y el empoderamiento reflexivo de los estudiantes en el contexto colombiano. La metodología buscó interpretar el filosofar, y dignificar el pensamiento del joven como un acto de libertad fundamental para la vida democrática. Según Freire (2005), quien aportó una base ética ineludible al estudio de la educación, "la investigación es un momento común de un proceso de búsqueda que debe ser ético y crítico" (p. 34). Así, la dimensión axiológica del conocimiento aquí generado se manifestó en su capacidad para devolverle al estudiante el protagonismo de su propia existencia, validando el filosofar como una herramienta ética para la construcción de una sociedad más reflexiva, justa y humana.

Concepción Paradigmática

El paradigma de investigación se abordó bajo la premisa de que fue de máxima importancia esclarecer el proceso de atribución de significados, fundamentándose sólidamente en el modelo de la interpretación cualitativa. Esta postura resultó esencial para el estudio del filosofar, ya que partió de la observación de un fenómeno que requirió ser comprendido desde las manifestaciones internas y externas de los actores involucrados. En consecuencia, la indagación se abrió a las múltiples subjetividades de los educandos para consolidar una visión holística de los hallazgos emergentes durante el proceso. Esta perspectiva exigió una inmersión

dialógica entre los sujetos y el investigador, reconociendo que ambos formaron parte activa del desarrollo de la filosofía en el contexto. Así, la solidez del estudio residió en la integración lógica de sus componentes, donde el investigador aseguró la estabilidad y transparencia.

Bajo esta línea, la investigación se adscribió al paradigma interpretativo, cuyo propósito fue comprender la vida social a partir del análisis de los significados que el hombre imprime a sus acciones. Se buscó desentrañar el aprendizaje del filosofar desde la reflexividad del ser y su relación con la vida, con centralidad en el sujeto para interpretar su actuar diario. Esta postura coincidió con la visión de Taylor (1985), quien sostiene que el hombre es un animal auto interpretativo y no hay modo de describirlo independientemente de su propia interpretación. Así, se buscó develar el misterio de la construcción del pensamiento propio en el aula, priorizando la voz del estudiante. Esta ductilidad metodológica fue esencial para evitar la manipulación sesgada de la información y fomentar un espacio de creatividad del investigador.

Asimismo, desde el paradigma interpretativo, se pretendió observar el aprendizaje del filosofar mediante la identificación de huellas y signos visibles que emergieron de la praxis educativa diaria. El camino empleado por el estudiante se analizó a partir de microrrelatos, entrevistas en profundidad y grupos de discusión, técnicas diseñadas para capturar la esencia de la experiencia subjetiva y las estructuras de significado subyacentes. En este proceso, resultó imperativo mantener una vigilancia epistemológica constante ante los vestigios que se presentaron, facilitando una comprensión profunda de la realidad ontológica del alumno. Cualquier rastro detectado pudo significar un ajuste necesario en la ruta de indagación, reconociendo que la interpretación fue un flujo que demandó sensibilidad.

Para robustecer esta visión, se recurrió a la hermenéutica como eje transversal del descubrimiento, donde el entendimiento ocurre siempre en el horizonte de la historia y el lenguaje propio. Esta perspectiva permitió aclarar que el sentido se descubre en la medida en que se avanza en el campo y se reconocen los significados emergentes de las experiencias humanas contextualizadas. Sobre la naturaleza de este proceder, Martínez (2013) aporta una base ontológica fundamental para el investigador cualitativo al señalar lo siguiente:

“El investigador cualitativo trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. En este sentido, la interpretación no es una fase posterior, sino el núcleo mismo de la aprehensión del fenómeno en su contexto natural.” (p. 22).

Entonces, la búsqueda de precisión y confiabilidad en los hallazgos se garantizó mediante la aplicación rigurosa de las técnicas cualitativas y la triangulación de las diversas perspectivas recolectadas en el aula de clase. Al atender a las circunstancias emergentes, el investigador aseguró que el estudio del filosofar se convirtiera en un descubrimiento auténtico de la capacidad reflexiva. Así, la investigación se consolidó como un ejercicio hermenéutico que respetó la complejidad del pensamiento estudiantil, permitiendo que la esencia del saber emergiera con claridad desde su ámbito. Este compromiso ético y profesional se fortaleció con los hallazgos que se presentaron durante el devenir de la investigación doctoral, asegurando una sintonía real con la facticidad observada. La metodología, por tanto, se redefinió como un espacio de libertad intelectual y de rigor científico simultáneamente.

El investigador se asumió como un instrumento de interpretación que debió estar atento a los giros lingüísticos y existenciales que propusieron los sujetos de estudio en su devenir. La meta última fue la transferencia de significados que permitieron revalorizar la enseñanza de la filosofía como una práctica de vida. El filosofar, entendido como un proceso que urgió ser conocido desde de la visión aula, se presentó como el núcleo de este estudio interpretativo y humano. A través de este paradigma, se buscó legitimar el saber producido por los jóvenes, reconociendo que su capacidad de asombro constituyó la base de cualquier sociedad reflexiva. La transparencia del proceso indagatorio dependió, en última instancia, de la honestidad con la que el arquitecto del estudio integró las voces de sus informantes clave.

En el marco del método fenomenológico-hermenéutico, se asumió que la realidad fue una construcción social mediada por el lenguaje y la tradición cultural de los actores. Gadamer (1975), afirmó que comprender significa entrar en el acontecer de la tradición, lo cual implicó que el aprendizaje del filosofar no fuera un evento aislado. Esta interacción constante entre la herencia filosófica y la nueva interpretación del joven desde su contexto inmediato nutrió el objeto de estudio de manera dialéctica. La lectura crítica y la enseñanza formal actuaron como

insumos, pero el eje central siguió siendo el filosofar como una urgencia vital y existencial. De este modo, la investigación doctoral trascendió la mera descripción de experiencias para alcanzar la comprensión de los sentidos que configuraron la identidad del estudiante. El rigor se halló en la coherencia entre el decir y el hacer dentro del campo de estudio.

En fin, la solidez de esta arquitectura investigativa residió en la capacidad de armonizar la teoría con la praxis, conduciendo de forma acertada hacia la generación de conocimiento original. Cada fase del proceso de indagación fue auditada por el investigador para garantizar que el sendero heurístico no perdiera su norte teleológico ni su ética. La metodología cualitativa, entendida bajo estos términos, fue un compromiso con la verdad subjetiva que emergió de la intersubjetividad escolar. Al concluir este ciclo indagatorio, se esperó que los hallazgos transformaran la mirada pedagógica sobre el acto de filosofar. El conocimiento producido bajo este paradigma interpretativo se ofreció como un aporte valioso para la reconstrucción de la autonomía intelectual en las sociedades contemporáneas.

Enfoque de Investigación

La presente investigación adoptó un enfoque cualitativo debido a que el propósito de estudio fue abordado bajo la premisa de Martínez (2013), quien lo definió como el estudio de un todo integrado que constituyó primordialmente una unidad de análisis sistémica. Esta perspectiva holística impidió la fragmentación del fenómeno, reconociendo que el ser humano poseía una complejidad intrínseca donde cada acto vital integró múltiples cualidades inseparables. Por tanto, no fue posible aislar variables de forma reduccionista, pues cada aspecto relevante constituyó la esencialidad misma de la existencia humana y su tejido de significados. En este transcurrir, emergieron indicios significativos que permitieron comprender el fenómeno y construir sentidos profundos desde la alteridad. El enfoque cualitativo privilegió la descripción densa de la experiencia, trascendiendo la necesidad de cuantificar la realidad.

Como lo expresó Rojas (2014), las múltiples facetas de la realidad, las características personales del observador y sus marcos de referencia pudieron conducir a diversas interpretaciones de una misma situación vital. Fue precisamente en esta polifonía de sentidos

donde el enfoque cualitativo se nutrió, permitiendo que un fenómeno fuera analizado desde diversos horizontes según la circunstancia o el momento histórico. Este camino de investigación permaneció en un estado de apertura constante, dispuesto a relanzarse para descubrir nuevos sentidos en una realidad cambiante. La retroalimentación permanente entre el investigador y el objeto de estudio generó una dinámica de crecimiento en espiral que fortaleció el hallazgo. Este llamado a la revisión continua del proceso aseguró que la indagación evolucionara hacia niveles superiores de comprensión subjetiva y reflexiva.

Para robustecer esta postura, se incorporó el postulado de quienes definieron la investigación cualitativa como cualquier tipo de indagación que produce hallazgos a los que no se ha llegado por procedimientos estadísticos. Esta premisa visionó la naturaleza interpretativa del estudio, donde la prioridad residió en el descubrimiento de conceptos y relaciones en los datos primarios para luego organizarlos en un esquema explicativo. De esta manera, el aprendizaje del filosofar se observó como una experiencia vivida cargada de simbolismo ontológico. El investigador se sumergió en el espacio del aula para documentar las luces y sombras de un proceso que fue, ante todo, una construcción subjetiva. Se buscó, fundamentalmente, la comprensión de los significados que los actores asignaron a sus propias realidades sociales.

La investigación cualitativa se caracterizó por un movimiento perpetuo donde la acción indagatoria se desplegó de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos observados y su interpretación teórica. Este flujo permitió que la indagación transitara en múltiples direcciones según el universo de posibilidades emergentes, estableciendo un diálogo constante entre los hallazgos y la construcción del saber. El carácter dinámico del proceso investigativo radicó en este ir y venir, que situó al investigador en una relación de proximidad estrecha con el fenómeno. Se trató de una danza interpretativa que buscó la comprensión profunda antes que la explicación causal mecánica del positivismo tradicional. Al mantener este vínculo dialéctico, la investigación adquirió una flexibilidad necesaria para ajustarse a las realidades complejas que surgieron en el contacto directo con los sujetos. Este enfoque favoreció interpretaciones contextualizadas y coherentes con las experiencias de los participantes.

En este contexto, la validez del conocimiento producido se sustenta en el rigor del paradigma interpretativo y la honestidad intelectual del investigador. Al respecto, se debe considerar la esencia de la labor hermenéutica dentro de la cualitativa; sobre este punto, Martínez (2014) señala con precisión académica lo siguiente:

El enfoque cualitativo de investigación fue, por su propia naturaleza, dialéctico y sistémico. Estos dos presupuestos epistemológicos guiaron el diseño de la investigación, el cual resultó necesariamente flexible; allí, cada etapa se nutrió de la anterior y redefinió la siguiente en una espiral de comprensión (p. 22).

Esta visión confirmó que el enfoque fue un compromiso ético que se fortaleció con los descubrimientos que emergieron durante el devenir de la investigación doctoral y su trascendencia. Bajo esta premisa, la arquitectura del estudio permitió que la subjetividad del estudiante y la reflexividad del investigador convergieran en una síntesis interpretativa generadora de nuevos horizontes de sentido.

El carácter interrogatorio que se manifestó constantemente en la medida que se avanzó permitió construir significados que visualizaron la realidad desde modos diferentes y disruptivos. Cada reto que surgió en el campo demandó nuevos sentidos que permitieron transformar la práctica educativa y la toma de decisiones pedagógicas con sentido crítico. El enfoque cualitativo, por tanto, buscó la profundidad del significado en contextos específicos, situados y culturalmente definidos. Esta rigurosidad interpretativa permitió que el estudio del filosofar fuera abordado como un compromiso con la verdad subjetiva, al respetar la autonomía intelectual de los actores involucrados. Se buscó que los resultados fueran una narrativa coherente que reflejó la vitalidad del pensamiento en el aula de clase y la sociedad.

Bajo el enfoque cualitativo, la investigación se asumió como una práctica de libertad donde el lenguaje fue el vehículo para la comprensión del mundo. El investigador actuó como un mediador que tradujo las vivencias en categorías de análisis, sin perder de vista la esencia del fenómeno. El aprendizaje del filosofar se convirtió así en el núcleo de una indagación que valoró la pregunta por encima de la respuesta definitiva. Esta postura metodológica aseguró que la ciencia es un descubrimiento de la capacidad reflexiva del ser humano. La transparencia

en el manejo de la información y la coherencia interna de las fases aseguraron la estabilidad de esta arquitectura del conocimiento frente a la comunidad científica internacional.

En últimas, la presente investigación cualitativa se consolidó como un ejercicio hermenéutico que respetó la complejidad del pensamiento estudiantil, permitiendo que la esencia del filosofar emergiera con claridad. Esta metodología facilitó que la labor indagatoria fuera un reflejo de la vida, al conectar la teoría con la praxis del entorno escolar y social. Al concluir este proceso, se buscó legitimar el saber producido por los jóvenes, reconociendo su capacidad de asombro como base de la autonomía intelectual. La solidez del estudio residió, por tanto, en la integración lógica de sus componentes y en el respeto por la realidad fáctica que brotó del campo. El investigador, como arquitecto de este proceso, garantizó que el camino recorrido fuera fiel a la dignidad de los sujetos y a la rigurosidad doctoral.

Método de Investigación

El método fenomenológico-hermenéutico en base a Martínez Miguelez (2013), con apoyo de Manen (1990). Trad. (2003) constituyó el eje procedimental de la presente investigación porque, como lo expresó Martínez (2013), “las realidades, en cambio, cuya naturaleza y estructura peculiar solo pueden ser captadas desde el marco de referencia del sujeto que las vive y experimenta, exigen ser estudiadas mediante métodos fenomenológicos” (p. 137). En consecuencia, resultó prioritario concentrar la indagación en el estudiante como sujeto activo, reconociendo que este proceso demandó considerar múltiples elementos que permitieron interpretar adecuadamente su proceder. Por tanto, se requirió de una sensibilidad heurística aguda para captar el fenómeno y, mediante la hermenéutica, descubrir los significados que emergieron de lo vivido en el contexto escolar. Esta postura impidió el descuido de elementos sencillos que podrían haber pasado inadvertidos por la mirada convencional, pero que guardaron una importancia capital para la comprensión total.

Fue crucial considerar el medio vital cotidiano en el cual se encontraban inmersos los estudiantes para comprender mejor el proceso de aprendizaje del filosofar desde el aspecto ontológico de la vida. Todos estos factores produjeron señales que fueron objeto de

interpretación para develar la posible teoría o teorías que fundamentaron la investigación desde su raíz fáctica. Además, los elementos ontológicos adquirieron una especial relevancia porque tocaron el ser del individuo en su totalidad existencial. En medio de este panorama, se investigó con rigor porque la reflexión filosófica fue algo a lo que no fue posible renunciar, al estar inmersa en el aspecto esencial de la persona. Desde ese instante, se debió interpretar este fenómeno de estudio desde variadas facetas para encontrar la visión más acertada que surgió de la comprensión del hecho en una constante interrelación dialéctica.

En tal sentido, como lo expresó Hegel (1807), trad. en (2022) en su obra *Fenomenología del Espíritu*, “El contenido concreto de la certeza sensible la hace aparecer de manera inmediata como el conocimiento más rico” (p. 131). Esta riqueza se debió nutrir la idea del investigador para trascender la superficie de lo aparente. En el mismo ángulo, y siguiendo las reflexiones de Edmund Husserl (1950), trad. en (1995) en su libro *La idea de la fenomenología*, el investigador debió ser capaz de develar el conocimiento de la riqueza infinita que se abrió ante sus ojos, como un pequeño silencio reflexivo, para luego descubrirse dentro del mundo para luego avanzar a la parte hermenéutica.

Por esta razón, el método empleado se vinculó estrechamente con lo fenomenológico para asegurar un proceso riguroso al observar el fenómeno, permitiendo descubrir las esencias presentes sin quedarse en los alrededores. Fue prioritario este camino porque permitió que el investigador definiera sus propios derroteros y evitara caer en el mar de sus propias especulaciones, siendo así más certero en lo investigado. Este aspecto fue acompañado de la hermenéutica para comprender el fenómeno que se fue construyendo en la dinámica de la investigación cualitativa. Este proceso no fue lineal, sino que pudo tomar varios atajos en un ir y venir de acuerdo con las evidencias que emergieron del campo social. Así, se logró tomar conciencia de las verdaderas esencias que se fueron comprendiendo de manera continua, garantizando una sintonía real entre la teoría y la praxis pedagógica observada.

Según lo expresado por Gadamer (1960), trad. en (1995) en la hermenéutica, “la comunicación debe ser interpretada como un procedimiento metódico que se realiza entre los

dos interlocutores a modo de dialéctica de pregunta y respuesta a ambos lados” (p. 35). Bajo esta premisa, se estableció una cercanía ontológica entre el texto, el interlocutor y su significado dentro de la comprensión mutua. Entonces, para comprender un fenómeno a través de los escritos y la capacidad dialógica, fue necesario conocer profundamente el contexto histórico para ser más preciso en la interpretación. Fue interesante esta relación porque todos los actores contribuyeron a través de la hermenéutica a interpretar de la mejor forma el horizonte de significaciones. Así, el lenguaje apareció como una realidad cargada de significado ontológico que fue necesario interpretar para develar el sentido.

El proceso de estructuración de esta investigación se desarrolló bajo una lógica de interpretación como motor del descubrimiento. Este camino inició con la interpretación de la información suministrada por los tres informantes a través de la entrevista en profundidad, el microrrelato y el grupo de discusión. Al examinar los testimonios individualmente, se logró captar la singularidad de las vivencias sobre el aprendizaje del filosofar en el contexto escolar. Según Martínez (2004), el pensamiento “trata de introducirse en el contenido y la dinámica de la persona estudiada, en sus implicaciones y busca estructurar una interpretación coherente del todo” (p.266), lo cual permitió que “la estructura emerja de la información, en lugar de ser impuesta por teorías preconcebidas” (p. 82). De este modo, la investigación respetó la riqueza de la información antes de avanzar hacia niveles de abstracción.

El desarrollo de la investigación se cimentó en el paradigma interpretativo, el cual permitió abordar la realidad educativa como un entramado de significados construidos por los sujetos. Este enfoque fue esencial para comprender cómo los estudiantes de educación media en Colombia otorgan sentido a la experiencia del pensamiento crítico. Al respecto, se asumió que la comprensión de la práctica pedagógica requiere una inmersión profunda en el contexto vital de los actores. Martínez (2004) sostiene que el paradigma interpretativo busca “identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (p. 68). Esta visión posibilitó interpretar las vivencias estudiantiles desde sus particularidades, relaciones interpersonales y contextos socioculturales específicos, en el marco de sus experiencias educativas cotidianas.

La elección del método fenomenológico-hermenéutico resultó fundamental para capturar la esencia del aprendizaje del filosofar, alejándose de la simple repetición de sistemas históricos. Este método permitió que el proceso investigativo se centrara en la descripción y la interpretación de las vivencias dentro del aula de clase. Se buscó desentrañar la estructura de la experiencia vivida por los jóvenes al enfrentarse a la pregunta filosófica en su cotidianidad escolar. Según Martínez (2012), la fenomenología hermenéutica es enfoque de investigación cualitativa que busca describir, comprender e interpretar las experiencias vividas por las personas y el significado que estas les atribuyen en su contexto. En otras palabras, el centro de este método es el ser ontológico.

Así pues, en la ejecución del estudio, se dio prioridad a la reflexión ontológica del estudiante, entendiendo que el filosofar no es una competencia técnica, sino una disposición ante la existencia. Se observó cómo los estudiantes de educación media facilitaron el diálogo entre los horizontes de sentido del investigador y los relatos de los jóvenes sobre su propio aprendizaje. Martínez (2006) enfatiza que este método es idóneo cuando se busca "la estructura de los fenómenos tal como se presentan a la conciencia del hombre" (p. 137), para encontrarles el verdadero sentido.

El proceso de aprendizaje del filosofar se abordó como un fenómeno vivido, donde la pregunta por el ser y la realidad colombiana se convirtieron en el eje articulador de la capacidad de los sujetos para cuestionar sus propias certezas y construir nuevas interpretaciones del mundo. Esta perspectiva exigió una escucha pedagógica atenta y una disposición hermenéutica para interpretar los silencios y las expresiones de los alumnos. Van Manen (2003) señala que "la fenomenología es el estudio de la experiencia vivida" (p. 27), desde el proceso de interpretación.

Durante el análisis, se aplicó la hermenéutica, lo que permitió ir de las partes al todo y del todo a las partes en las narrativas recolectadas. Cada intervención de los estudiantes fue leída como un fragmento de una cultura escolar que busca caminos hacia la autonomía intelectual. La interpretación fue un movimiento constante de apertura hacia la verdad del otro

en el contexto educativo. Martínez (2004) aclara que en este proceso "el investigador se acerca a la realidad con una pre-comprensión que se pone en juego" (p. 102). Este ejercicio interpretativo también permitió reconocer las tensiones entre las expectativas, las experiencias y las formas.

La pedagogía de la filosofía en Colombia se transformó en el estudio en una praxis que invita al joven a habitar su propio pensamiento. Se identificaron momentos significativos donde el estudiante lograba distanciarse de la opinión dogmática para abrazar la incertidumbre propia del ejercicio filosófico. El método fenomenológico hermenéutico permitió que estas transiciones fueran documentadas como hitos del desarrollo humano y no solo académico. Donde las vivencias de las experiencias cotidianas permiten su interpretación para encontrarles sentido desde la cotidianidad de la vida.

La categorización de los hallazgos se realizó bajo una mirada holística, evitando la fragmentación excesiva que suele caracterizar a los enfoques puramente positivistas. Se agruparon las vivencias de los estudiantes en núcleos temáticos que reflejaban la tensión entre la teoría y la práctica de la vida misma. Esta organización permitió visualizar cómo el filosofar se integra en el proyecto de vida de los jóvenes de educación media. Martínez (2006) sugiere que la categorización debe ser un proceso donde "se agrupan las unidades que son semejantes o tienen una relación lógica entre sí" (p. 254).

En el marco de la investigación, el lenguaje fue el vehículo principal para la manifestación del fenómeno, pues es en la palabra donde el pensamiento se hace presente. Los microrrelatos y entrevistas permitieron que la voz del estudiante colombiano emergiera con fuerza, revelando sus preocupaciones éticas y políticas. El método hermenéutico permitió traducir estos discursos en un corpus teórico que fundamenta la importancia de filosofar en la escuela. Según Ludwig Wittgenstein (1921) destacan que es a través del lenguaje como podemos dar nombre a las cosas y hacer que el mundo sea inteligible para nosotros.

La triangulación fortaleció la credibilidad de los resultados, al contrastar las voces de los informantes con las observaciones del investigador y los referentes teóricos. Este ejercicio de

contraste permitió una comprensión más rica y matizada de la realidad del aula de filosofía. La validez de los hallazgos se sustentó en la coherencia interna de los relatos y en la profundidad de las interpretaciones. Según Martínez (2004), la triangulación "consiste en el uso de diversos métodos, fuentes de datos, investigadores o teorías para estudiar un fenómeno" (p. 115).

El análisis evidenció que el aprendizaje del filosofar fomenta una reflexividad que impacta directamente en la dimensión ontológica de los estudiantes. Los jóvenes aprendieron a analizar textos, ya analizarse a sí mismos en relación con su entorno social y cultural. Esta capacidad de verse a sí mismos como sujetos históricos fue uno de los hallazgos más potentes del método fenomenológico aplicado. Van Manen (2003) sostiene que el objetivo es "obtener una comprensión más profunda de lo que significa ser humano y de nuestra relación con el mundo" (p. 19).

La aplicación de la técnica de uso de código con el lenguaje facilitó la identificación visual de los patrones emergentes dentro de la selva de datos cualitativos obtenidos. Al asignar colores a las dimensiones del aprendizaje, el filosofar y la vida, se logró una cartografía detallada de la experiencia educativa. Este procedimiento permitió que el investigador mantuviera una visión de conjunto sin perder de vista los detalles específicos de cada relato individual. Martínez (2006) indica que "el investigador debe sumergirse en el material para que los temas y patrones empiecen a emerger con claridad" (p. 261).

La investigación, además, nos permite acentuar que el método fenomenológico hermenéutico es la vía más adecuada para interpretar la necesidad de humanizar la enseñanza de la filosofía en la educación media. Al centrarse en el sentido de la acción, se logró superar la visión enciclopedista para dar paso a una formación que valora la subjetividad y la criticidad. Los resultados demostraron que el estudiante colombiano posee una gran capacidad de asombro y de pensamiento riguroso cuando se le ofrecen los espacios adecuados. Van Manen (1990), trad. en (2003) concluye magistralmente que "la investigación pedagógica es una actividad que requiere un compromiso profundo con el bienestar de los niños y jóvenes" (p. 142), desde una perspectiva ética, reflexiva y humanizadora.

En la fase analítica de la investigación, se ejecutó de manera rigurosa el proceso de categorización, estructuración, contrastación y teorización, lo que permitió organizar la compleja información recolectada sobre el aprendizaje del filosofar. Durante la categorización, se identificaron y etiquetaron las unidades de significado emergentes de los relatos de los estudiantes de educación media, buscando la esencia de sus vivencias pedagógicas. Posteriormente, la estructuración facilitó la organización de estas categorías en un todo coherente que reflejó la arquitectura mental de los sujetos frente al acto de pensar.

La contrastación consistió en poner en diálogo estos hallazgos con los postulados de autores como Martínez y Van Manen, verificando convergencias y divergencias en el contexto colombiano. Finalmente, la teorización permitió la construcción de un corpus explicativo que integró la realidad observada con el conocimiento universal de la pedagogía de la filosofía. Según Martínez Miguélez (2004), este proceso sistémico es el que permite "descubrir la estructura que da sentido a los datos, elevando la descripción a un nivel de comprensión superior" (p. 152).

Fases de la Investigación

En fase 1, previa o preparatoria, el diseño de la investigación se fundamentó en una estructura flexible que permitió transitar desde la experiencia sensible hacia la abstracción conceptual sin las restricciones de la linealidad. En este sentido, Rodríguez y García (1996) sostuvieron que "el proceso de investigación cualitativa debe entenderse como un conjunto de fases o etapas que, aunque se presenten secuencialmente, guardan una estrecha relación de interdependencia" (p. 63). Bajo esta premisa, el estudio un despliegue dialéctico donde cada hallazgo en el aula de la IED La Salle redefinió el curso del análisis. Esta apertura metodológica garantizó que el investigador mantuviera una sensibilidad constante ante los significados emergentes de la reflexividad estudiantil.

La fase 1, previa de la investigación demandó un ejercicio de introspección para asegurar que los prejuicios personales no empañaran la visión del hecho pedagógico. Al respecto, Martínez (2004) enfatizó que la fenomenología requiere "un esfuerzo sistemático

para poner entre paréntesis todo conocimiento previo y así permitir que el fenómeno se manifieste por sí mismo" (p. 104). Este proceso de clarificación fue esencial para abordar el aprendizaje del filosofar sin imponer categorías preestablecidas que pudieran sesgar la interpretación de las voces de los informantes. Esta postura inicial permitió que el investigador se sumergiera en la cotidianidad de los jóvenes con una mirada renovada y libre de ataduras teóricas, lo que favoreció una comprensión más auténtica del fenómeno y una mayor coherencia entre los propósitos de estudio y la experiencia educativa analizada

La fase 1, preparatoria de la investigación se constituyó como un ejercicio de reflexividad crítica donde el investigador delimitó sus prejuicios sobre la enseñanza de la filosofía. En este periodo inicial, resultó imperativo realizar la reflexión inicial de las perspectivas de otras personas para evitar que las teorías previas viciaran el acercamiento a la IED La Salle. Al respecto, Rodríguez y García (1996) señalaron que en esta etapa "el investigador debe clarificar sus presupuestos teóricos y su formación previa antes de entrar al campo" (p. 65). Este proceso de clarificación permitió abordar el aprendizaje del filosofar como un fenómeno emergente y no como una categoría impuesta desde la academia tradicional. De este modo, se garantizó que la mirada doctoral estuviera desprovista de preconceptos que pudieran silenciar la voz del estudiante. Finalmente, esta preparación sentó las bases ontológicas necesarias para una inmersión profunda en la cotidianidad de los jóvenes.

Asimismo, durante este momento inicial se diseñaron los instrumentos bajo una lógica de apertura que respetara la complejidad de la reflexividad del ser. La fase preparatoria no fue un acto meramente administrativo, sino una disposición ética para captar la esencia de la vida escolar. Como lo expresó Martínez (2004), la fenomenología exige una interpretación constante del fenómeno, como una fase previa de pensar en silencio para luego reconocer que no se puede desligar de la realidad misma. Bajo esta directriz, el investigador calibró su sensibilidad heurística para reconocer el potencial filosófico presente en las vivencias cotidianas de la educación media. Esta etapa aseguró que el diseño metodológico fuera flexible y coherente con el paradigma interpretativo asumido en la tesis. En definitiva, la preparación facilitó que la entrada al campo social fuera un encuentro auténtico entre el investigador y la vida.

La fase 2 correspondiente a la descriptiva y de trabajo de campo que se consolidó mediante una inmersión profunda en la realidad fáctica de la IED La Salle, donde se recolectó la experiencia vivida por los jóvenes. Durante este periodo, resultó fundamental la participación de tres informantes clave, cuyos testimonios permitieron captar la esencia del aprendizaje del filosofar en su contexto natural. Al respecto, Martínez (2004) sostuvo que "la descripción debe ser lo más completa y detallada posible para que refleje la realidad vivida por los sujetos" (p. 108). Bajo este criterio, se procedió a registrar cada expresión y gesto que emergió durante los encuentros pedagógicos en el aula de educación media. Este acercamiento inicial garantizó que el investigador obtuviera un corpus textual rico en significados ontológicos y vivenciales.

Durante la fase descriptiva y analítica, se buscó capturar la esencia de lo vivido a través de un diálogo constante entre el texto y el contexto histórico. Como lo expresó Gadamer (1960), trad. en (1995), "la comprensión un comportamiento subjetivo que pertenece a la historia efectual, esto es, al ser de lo que se comprende" (p. 312). En consecuencia, la recolección de información mediante microrrelatos y entrevistas fue una inserción en el horizonte de significaciones de los estudiantes. El análisis posterior, mediado por el apoyo de códigos cromáticos, facilitó que las estructuras de sentido brotaran directamente de la realidad analizada. Este enfoque aseguró que la interpretación final guardara una sintonía real con la tradición y la cultura donde se desarrolló la experiencia del pensamiento.

La aplicación del microrrelato y la entrevista en profundidad permitió que los informantes clave expresaran su reflexividad de manera fluida y auténtica. Estos instrumentos fueron diseñados para que la voz del estudiante trascendiera la respuesta mecánica y se adentrara en la profundidad de su ser. Como lo señaló Van Manen (2003), la descripción de la experiencia requiere una atención especial a la "forma en que el lenguaje evoca el mundo vivido de la persona" (p. 21). A través de la narrativa escrita y el diálogo dirigido, se logró documentar cómo el joven colombiano interpreta su realidad y proyecta su existencia. Esta recolección minuciosa aseguró que cada unidad de sentido tuviera un anclaje real en la subjetividad de los actores sociales. Finalmente, la información obtenida sirvió para cimentar la base empírica necesaria para la posterior reducción fenomenológica del estudio.

Por último, el grupo de discusión se ejecutó como un espacio dialéctico donde la pluralidad de visiones enriqueció la comprensión del fenómeno investigado. Esta técnica facilitó que los tres informantes claves contrastaran sus percepciones en un ejercicio de intersubjetividad mediado por el lenguaje. Al respecto, Rodríguez y García (1996) afirmaron que "el grupo de discusión permite obtener una comprensión más profunda de las normas sociales y las interacciones" (p. 154). Durante esta interacción, emergieron significados comunes que no habrían brotado en la individualidad, fortaleciendo así la densidad del material recolectado. El registro de estas discusiones permitió capturar la dinámica del filosofar como una práctica colectiva y existencial dentro del entorno escolar. En definitiva, la combinación de estas tres técnicas garantizó una visión holística y multidimensional del hecho pedagógico doctoral.

En la fase 3 o estructural, el proceso de categorización inició con la transcripción de las respuestas de los tres informantes tras la aplicación de los instrumentos diseñados. Se procesaron ocho interrogantes derivados de la entrevista en profundidad, el microrrelato y diez preguntas resultantes del grupo de discusión llevado a cabo en el aula. Este corpus textual permitió una inmersión profunda en la experiencia vivida por los estudiantes de educación media. Siguiendo a Strauss y Corbin (2002), la transcripción fue el paso previo para que los datos fueran "conceptualmente integrados en un esquema mayor" (p. 143). Así, cada palabra fue registrada respetando la fidelidad del discurso de los actores sociales. La organización de este material sentó las bases para el posterior análisis hermenéutico de los sentidos.

A partir de esta inmersión inicial, se procedió a identificar los textos comunes y las recurrencias semánticas que permitieron establecer los primeros grupos de significación. Este ejercicio consistió en agrupar aquellos fragmentos donde la reflexividad del ser y la vida cotidiana de los estudiantes mostraron puntos de convergencia claros. El análisis inductivo facilitó que la multiplicidad de respuestas se organizara en núcleos de sentido que reflejaron las preocupaciones compartidas por los jóvenes. Para van Manen (2003), este esfuerzo buscó captar "la esencia del fenómeno a través de sus manifestaciones particulares" (p. 94). Así, cada unidad de significación fue el resultado de una observación detallada de las coincidencias halladas en los tres instrumentos aplicados.

Una vez consolidado el material textual, se procedió a una fase de aplicación de códigos cromáticos mediante el uso de los colores amarillo, rojo, azul y verde. Esta técnica visual permitió identificar grupos de similitud y patrones recurrentes dentro de la vasta información recolectada de los informantes. El marcado cromático facilitó la agrupación de testimonios que compartieron una carga semántica común, facilitando la reducción fenomenológica. Al respecto, Martínez (2004) sostuvo que la categorización buscó "clasificar las partes en relación con el todo" (p. 74). De este modo, el color funcionó como un dispositivo heurístico para organizar la complejidad de la reflexividad del ser. Esta estrategia cromática otorgó una claridad operativa esencial para separar las diversas dimensiones presentes en la reflexividad del ser.

La fase 3 o estructural se centró en el estudio minucioso de las descripciones para identificar las esencias o unidades de significado presentes en el discurso. En este momento, se ejecutó una lectura general y una transcripción fidedigna de los relatos obtenidos en la IED La Salle para garantizar la fidelidad del texto. Al respecto, Martínez (2004) sostuvo que la categorización busca "clasificar las partes en relación con el todo para encontrar la estructura del fenómeno" (p. 74). Este proceso técnico permitió que el investigador delimitara las unidades de sentido fundamentales que emergieron de la experiencia de los jóvenes. Así, la masa de datos brutos comenzó a organizarse en una estructura temática coherente que facilitó la comprensión del hecho estudiado. Esta etapa fue crucial para transformar las narrativas individuales en conceptos con una mayor densidad científica y ontológica.

La técnica de códigos cromáticos funcionó como el eje visual y heurístico para agrupar las categorías recurrentes mediante el uso de códigos de color. El amarillo se asignó al aprendizaje, el rojo al filosofar, el azul a la realidad ontológica y el verde al proyecto de vida. Según advirtieron Rodríguez y García (1996), el análisis cualitativo es un "proceso continuo de examen y comparación que permite conceptualizar los datos de nuevas formas" (p. 143). Gracias a este marcado cromático, fue posible identificar grupos de similitud semántica dentro de la información recolectada. De este modo, el color facilitó la reducción fenomenológica sin fragmentar el sentido de los testimonios, permitiendo una organización visual de la polifonía del aula, así como una comprensión de las experiencias compartidas y sus significados.

El proceso de análisis e interpretación de los datos se fundamentó en una codificación sistemática diseñada para garantizar la trazabilidad de los hallazgos. Este procedimiento permitió identificar con precisión los aportes de los tres informantes claves seleccionados para el estudio, asegurando que cada significado extraído tuviera un anclaje empírico verificable. Según advirtieron Strauss y Corbin (2002), la codificación representó las operaciones mediante las cuales los datos "son fracturados, conceptualizados y luego integrados de nuevas formas" (p. 134). Gracias a este rigor, fue posible distinguir las voces individuales dentro de la polifonía de discursos recolectados en el aula. Así, la estructura del código permitió que cada unidad de sentido fuera localizada geográficamente en el corpus documental, facilitando la construcción de categorías emergentes.

Para la entrevista en profundidad y el grupo de discusión, el código se estructuró vinculando al actor, el instrumento, el interrogante y la ubicación exacta. La nomenclatura inició con la sigla IC (informante clave), seguida del número asignado (1, 2 o 3), la letra E para la entrevista, la G para el grupo de discusión, y el número de la pregunta. Finalmente, se añadió el renglón específico del texto transcrito, permitiendo que la interpretación se mantuviera fiel al contexto original del habla. Al respecto, Kvale (2011) sostuvo que la transcripción fue una "traducción de un modo de comunicación a otro" (p. 115). Esta precisión evitó la descontextualización de las respuestas, asegurando que el análisis ontológico respetara la literalidad de los testimonios. De este modo, la hermenéutica aplicada contó con un sistema de coordenadas exacto para cada hallazgo.

En el caso de los microrrelatos, la codificación se adaptó para respetar la naturaleza narrativa y fluida de este instrumento pedagógico-investigativo. El código mantuvo la identificación del informante clave (IC1, IC2, IC3) seguida de la sigla M, para luego indicar directamente el renglón donde se ubicaba el fragmento analizado. Esta simplificación respondió a la estructura libre del microrrelato, donde la reflexividad del ser fluyó sin las restricciones de una pregunta dirigida. Como señaló van Manen (2003), la descripción de la experiencia vivida requirió una atención especial a la "forma en que el lenguaje evoca el mundo" (p. 21). Al codificar renglón por renglón, se logró capturar la esencia de la narrativa estudiantil sin

fragmentar excesivamente su sentido vital. El resultado fue una cartografía textual que permitió navegar los relatos con absoluta certeza metodológica.

En fin, este robusto sistema de codificación fue el pilar que permitió identificar con certeza los significados comunes que emergieron del análisis cruzado. La posibilidad de rastrear cada código hasta su origen permitió una triangulación efectiva entre los tres instrumentos aplicados a los informantes. Esta metodología de organización aseguró que "el análisis de los datos sea un proceso continuo de examen y comparación" (Martínez, 2004, p. 78). Entendiendo la expresión de Giorgi (1983) "que el significado es el verdadero dato" en citación de Martínez (2004), al asumirlo en el método fenómeno hermeneútico. Gracias a esta estructura, el corpus teórico generado fue una interpretación y una síntesis dialógica respaldada por evidencias textuales verificables. La transparencia en la ubicación de los textos (IC-Instrumento-Pregunta-Renglón) otorgó a la investigación un nivel de auditabilidad superior. En conclusión, la codificación transformó los datos dispersos en un sistema organizado de conocimiento sobre el filosofar.

Por tanto, la categorización permitió la reducción de la información hacia estructuras centrales que dieron forma al corpus teórico de la investigación doctoral. Este procedimiento aseguró que cada unidad de significación tuviera un anclaje empírico verificable en los microrrelatos, entrevistas y grupos de discusión realizados. Como lo expresó Van Manen (2003), este análisis ayuda a captar el significado esencial de algo a través de la descripción de la estructura del fenómeno. La determinación de la estructura temática fue una síntesis interpretativa que respetó la polifonía de voces del aula. Este ordenamiento sistemático facilitó la transición hacia la fase de contrastación, garantizando una sintonía real entre la teoría y la praxis. En definitiva, la fase estructural validó la coherencia y la trazabilidad de los hallazgos en el estudio.

La contrastación se produjo mediante un diálogo constante entre los hallazgos y el horizonte teórico de la investigación. En este punto, la fenomenología se unió con la hermenéutica para interpretar lo descrito, permitiendo que el sentido oculto de las vivencias

estudiantiles emergiera con claridad. Luego "no es de naturaleza formal, no es subjetivo ni objetivo, sino que describes la comprensión como la interpenetración del movimiento de la tradición y del movimiento del intérprete» (Gadamer, 1997, p. 363). Bajo esta premisa, la interpretación buscó la síntesis entre el dato fáctico y la tradición filosófica. Este ejercicio dialéctico facilitó la triangulación efectiva entre las voces de los informantes, los postulados de los autores y la visión del investigador. Así, la interpretación doctoral adquirió una densidad ontológica que trascendió la superficie de lo aparente.

Posteriormente, se diseñó una tabla donde se depositaron las unidades de significación y los significados comunes emergentes de cada instrumento aplicado. Este ejercicio de síntesis permitió visualizar grupos similares de respuestas por cada técnica, facilitando la comparación interna de los hallazgos. La tabla de significación actuó como un filtro donde la inmediatez del relato se transformó en conceptos con mayor densidad teórica. Para Van Manen (2003), este proceso ayudó a captar el "significado esencial de algo" (p. 94) a través del análisis de la estructura del fenómeno. Así, se pudo determinar cómo los tres informantes coincidieron en aspectos fundamentales del aprendizaje del filosofar. Esta organización permitió que los datos dispersos cobraran una forma coherente y sistemática, lo que favoreció una interpretación más profunda de las experiencias compartidas por los participantes y preparó el terreno para la teorización final.

El paso siguiente consistió en la triangulación de los resultados en una tabla general, deduciéndose grupos de significado que dieron cuerpo a las categorías. El color amarillo se asignó a la categoría de aprendizaje, el rojo al filosofar, el azul a la realidad ontológica y el verde al proyecto de vida. Estas cuatro categorías emergentes representaron los pilares fundamentales del fenómeno investigado en el contexto escolar. Este proceso de síntesis permitió que la diversidad de instrumentos convergiera en una visión unitaria y robusta de la realidad estudiada. Según la teoría cualitativa, la triangulación ofreció "un cuadro más completo del fenómeno bajo estudio" (Martínez, 2004, p. 92). El resultado fue una estructura categorial sólida que reflejó la complejidad de la formación humana en el aula colombiana, desde una perspectiva crítica, reflexiva e integradora.

Seguidamente, se construyó una tabla de relación que integró las respuestas de los informantes, la teoría existente y los aportes originales del investigador. Este diálogo triádico permitió confrontar la evidencia empírica con los postulados de autores como Gadamer (1975), Heidegger (2009), y Ricoeur (1996), entre otros. La tabla funcionó como un laboratorio hermenéutico donde se validó la pertinencia de los hallazgos a la luz de la tradición filosófica. Como afirmó Kvale (2011), la interpretación fue un proceso que implicó "ir más allá de lo dicho para llegar a lo que se significa" (p. 121). Este cruce de perspectivas garantizó que el conocimiento generado fuera profundamente interpretativo. La voz del investigador se sumó así a la polifonía de sentidos del estudio, cerrando el ciclo de validación de la información. Este procedimiento fortaleció la coherencia analítica y la solidez conceptual de las interpretaciones construidas.

La fase 4, de teorización y retroalimentación constituyó la culminación del proceso flexible, donde los hallazgos recolectados en la IED La Salle se transformaron en un conocimiento científico con valor ontológico. Este momento permitió elevar las experiencias cotidianas de los estudiantes hacia un plano de abstracción que dio cuerpo al corpus teórico sobre el aprendizaje del filosofar. Al respecto, Martínez (2004) sostuvo que teorizar es "un proceso de construcción que integra los datos en una estructura coherente y con sentido" (p. 88). Gracias a esta integración, la investigación propuso una nueva visión de la formación humana. La síntesis lograda respetó en todo momento la naturaleza sistémica y dialéctica del fenómeno estudiado en el contexto escolar. Así, la teoría emergió como una respuesta situada que dignificó la autonomía intelectual de los jóvenes.

El proceso de teorización de esta investigación doctoral se originó en la profundidad de las voces de los informantes claves, cuyos testimonios constituyeron el cimiento empírico del estudio. A partir de sus respuestas, se inició un tránsito reflexivo que permitió elevar la experiencia cotidiana al plano de la abstracción científica y ontológica. La identificación clara de los hallazgos en el contexto de la IED La Salle facilitó la comprensión de cómo el joven habitó su realidad a través del pensamiento. Como afirmó Martínez (2004), teorizar fue "un proceso de construcción que integró los datos en una estructura coherente y con sentido" (p. 88). Así, la

teoría emergió como una revelación de la esencia misma del acto de filosofar, articulando las experiencias escolares con los significados construidos por los participantes desde su propia realidad, en consonancia con sus vivencias y reflexiones personales.

La generación del corpus teórico se nutrió de los hallazgos específicos que vincularon la reflexividad del ser con la vida misma de los estudiantes de educación media. Al desglosar las unidades de significación, se pudo identificar con certeza el modo en que el aprendizaje trascendió la técnica para convertirse en una postura existencial. Este proceso permitió capturar la intencionalidad del sujeto que pensó su entorno y se reconoció como actor fundamental de su propia historia pedagógica. En palabras de van Manen (2003), la teorización buscó "dar voz a la experiencia vivida para que el significado de la vida sea comprensible" (p. 32). De este modo, la investigación logró sintetizar la complejidad de los discursos en una propuesta conceptual sólida y contextualizada. Esta construcción aportó fundamentos para renovar las prácticas pedagógicas y fortalecer la formación filosófica desde la experiencia humana.

Por consiguiente, el corpus teórico resultante se consolidó como una respuesta pedagógica innovadora que redefinió el aprendizaje del filosofar desde una perspectiva humana y situada. La teorización permitió articular las categorías de aprendizaje, filosofar, realidad ontológica y proyecto de vida en una estructura sistémica de conocimiento superior. Los hallazgos recolectados en la IED La Salle sirvieron para cimentar una nueva visión de la filosofía escolar como un ejercicio de libertad y conciencia crítica. Según Strauss y Corbin (2002), la teoría fue útil cuando "logró explicar y predecir los fenómenos de una manera que tenga sentido para los actores" (p. 162). En conclusión, este estudio ofreció un marco teórico robusto que dignificó la reflexividad del ser en la educación colombiana.

Tras completar el proceso de triangulación, surgieron los aportes para la construcción del corpus teórico de la investigación. Estos hallazgos representaron la síntesis final entre la reflexividad del ser, la vida cotidiana de los estudiantes y el ejercicio del filosofar. El corpus teórico resultante constituyó una propuesta que buscó transformar la enseñanza de la filosofía

en la educación media. Al respecto, Van Manen (2003) recordó que el fin de la investigación fue "hacer posible una pedagogía de la sensibilidad" (p. 11). Así, la articulación entre informantes, teoría y reflexión del investigador cerró el círculo metodológico de la tesis. Este andamiaje conceptual ofreció nuevas rutas para comprender la formación ontológica del joven. Además, fortaleció la autonomía intelectual, el diálogo reflexivo y la construcción de sentidos propios.

Las Tablas de análisis empleadas en esta investigación funcionaron como el andamiaje técnico que permitió sostener el ascenso inductivo desde el sentir de los informantes clave hacia la abstracción científica. Estos instrumentos organizativos facilitaron la sistematización de las experiencias vividas, asegurando que el corpus teórico conservara la esencia de la realidad capturada en la IED La Salle. Al respecto, Martínez (2004) sostuvo que la inducción permitió que "la estructura emerja de los datos mismos, en lugar de ser impuesta por teorías preconcebidas" (p. 82). De este modo, la tabla un espacio de revelación donde el sentimiento y la reflexión estudiantil se transformaron en categorías con rigor ontológico. El conocimiento resultante fue, por tanto, una construcción genuina que nació del interior de la vivencia pedagógica.

La generación del corpus teórico sobre el aprendizaje del filosofar encontró en estas tablas la garantía de una fidelidad a la reflexividad del ser y la vida de los jóvenes. Al integrar los microrrelatos, entrevistas y grupos de discusión en un sistema de comparación, se logró identificar los núcleos de sentido que dieron forma a la propuesta teórica. Entonces, el propósito de este proceso es entender que "La pedagogía requiere una competencia hermenéutica para dar sentido interpretativo a los fenómenos del mundo de la vida. Y requiere una ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad que hable el lenguaje de la experiencia viva" (Van Manen, 2003, p. 13). La tabla permitió que los aportes se potenciarán mediante un diálogo hermenéutico. En conclusión, la teoría aquí presentada constituyó un cuerpo de saberes que reconoció el sentir del estudiante como el motor primordial.

El corpus teórico resultante se nutrió de la reflexividad del ser manifestada por los tres informantes claves, vinculando sus voces con la tradición filosófica y pedagógica contemporánea. Esta construcción buscó trascender la enseñanza técnica de la filosofía para

proponer un ejercicio del pensar basado en la sensibilidad y la vida. Como lo recordó Van Manen (2003), el fin último de este tipo de investigaciones es "hacer posible una pedagogía de la sensibilidad que hable directamente a la experiencia vivida" (p. 11). Bajo esta directriz, la teorización permitió identificar cómo el acto de filosofar se convierte en una herramienta existencial para el estudiante de educación media. La articulación de las categorías emergentes aseguró que la propuesta tuviera un anclaje empírico verificable y una relevancia social.

Para terminar, la consolidación del corpus teórico se alcanzó mediante una tabla de relación triádica que confrontó los datos, los referentes universales y la visión del investigador. Este diálogo hermenéutico garantizó que el nuevo conocimiento fuera el resultado de un rigor metodológico excepcional, fundamentado en la polifonía de sentidos del aula. Según advirtieron Strauss y Corbin (2002), la teorización efectiva es un "ascenso desde lo concreto hacia conceptos con mayor poder explicativo y predictivo" (p. 156). La estructura final del corpus teórico ofreció un marco de referencia robusto para transformar la praxis educativa en la institución, vinculando el aprendizaje con el proyecto de vida. En conclusión, la fase de teorización validó la coherencia del diseño fenomenológico, logrando que la esencia del filosofar fuera capturada y sistematizada.

En el recorrido hacia la teorización se consolidó como un ejercicio de síntesis donde la vida cotidiana adquirió una dimensión científica y pedagógica. Sobre este punto, Van Manen (2003) recordó que el propósito de la investigación fenomenológica es "hacer posible una pedagogía de la sensibilidad que hable directamente a la experiencia vivida" (p. 11). Por tal razón, el corpus teórico generado buscó desentrañar el sentido del ser en formación dentro del contexto escolar. La integración de los resultados en una estructura sistémica permitió que las categorías de aprendizaje, filosofar y proyecto de vida cobraran una coherencia ontológica superior. Este cierre metodológico validó la trascendencia del estudio, ofreciendo un nuevo marco de referencia para comprender la formación humana desde la reflexividad.

En la investigación realizada, fue importante la comprensión del fenómeno y su interpretación a través de la hermenéutica del lenguaje, el cual pudo adquirir matices

gestuales, discursivos o escritos. Estas expresiones fueron de vital importancia para comprender el fenómeno de estudio; por lo tanto, no pudieron ser ignoradas, sino que se debió estar atentos ante un universo de significados emergentes. Fue aquí donde la hermenéutica adquirió su significado real, pues encontrar el sentido de las realidades fue crucial para descubrir el entramado de interpretaciones posibles. Estas diversas ubicaciones pudieron dar una mejor visión de la realidad que se presentó a cada instante, la cual fue revaluada según las evidencias. En última instancia, se buscó que la investigación fuera un reflejo de la vida, respetando la complejidad del pensamiento y la autonomía intelectual de los jóvenes.

La investigación se estructuró mediante fases interconectadas que permitieron una comprensión profunda del fenómeno del filosofar. Según Rodríguez y García (1996), el proceso cualitativo fue un diseño flexible donde cada etapa nutrió a la siguiente. En la fase preparatoria, se aplicó la epojé propuesta por Martínez (2004) para clarificar prejuicios, seguida de una fase descriptiva orientada a captar la experiencia vivida. Posteriormente, se ejecutó la etapa analítica o estructural, donde la interpretación fenomenológica permitió identificar las esencias según el enfoque de Van Manen (2003). Finalmente, la fase de teorización integró los hallazgos mediante una tabla de relación triádica, logrando una síntesis hermenéutica coherente con los principios de Gadamer (1960) trad. (1995). Este despliegue garantizó que el corpus teórico final fuera el resultado de un rigor metodológico sistémico y dialéctico.

La articulación de estas fases permitió establecer una secuencia metodológica coherente con la naturaleza interpretativa del estudio y las particularidades del fenómeno investigado. Durante el recorrido, la información obtenida mediante las entrevistas en profundidad, los microrrelatos y el grupo de discusión se examinó a partir de criterios de pertinencia y significación. Este procedimiento facilitó la identificación de convergencias, divergencias y aspectos emergentes en las experiencias de los informantes. Asimismo, la revisión constante de las interpretaciones favoreció la construcción de categorías vinculadas con la reflexividad del ser y el aprendizaje del filosofar. De esta manera, el proceso investigativo adquirió consistencia analítica y profundidad comprensiva, al integrar las voces de los participantes con los referentes teóricos y la perspectiva del investigador.

El entramado metodológico que sustentó esta investigación se articuló mediante un proceso que se inició con la clarificación de presupuestos y transitó por la recolección descriptiva, el análisis estructural y la contrastación, hasta culminar en la teorización. Cada etapa se ejecutó bajo la premisa de la espiral de comprensión, asegurando que la realidad capturada en la IED La Salle fuera interpretada con rigor ontológico. Para facilitar la aprehensión de este flujo dialéctico, se diseñó una representación que sintetiza la interconexión entre los autores, los instrumentos y las categorías emergentes. De este modo, la arquitectura del estudio cobra visibilidad como un sistema organizado y coherente.

Los detalles de este despliegue procedimental se plasmaron en la síntesis final del corpus teórico presentado. El proceso de fases se vislumbra en la figura 1

Figura 1
Fases de la investigación



Nota. Ir y venir de las fases de la investigación.

Contexto e informantes

En el contexto social, la Institución Educativa Distrital La Salle se encontró inmersa en la dinámica del barrio El Valle, un sector donde el tejido social presentó desafíos estructurales derivados de la segregación urbana. En este entorno de estrato 2, las relaciones comunitarias estuvieron marcadas por una lucha por el reconocimiento y la superación de estigmas sociales asociados a la periferia. Para los estudiantes de educación media, el colegio se convirtió en un refugio y un espacio de construcción de identidad frente a las presiones del entorno inmediato. La convivencia escolar reflejó las tensiones de un barrio que buscó en la educación una vía de escape hacia la movilidad social y el bienestar colectivo. No obstante, las problemáticas del sector permearon los muros institucionales, exigiendo una respuesta pedagógica que integrara la realidad del joven en su proceso formativo.

La configuración familiar de los estudiantes del barrio El Valle influyó directamente en el acompañamiento pedagógico, dado que muchos hogares enfrentaron condiciones de vulnerabilidad extrema. Gran parte de los padres de familia se encontraron en una situación socioeconómica por debajo del estrato 2, lo que generó una brecha entre las expectativas académicas y las posibilidades reales de apoyo en casa. Esta realidad obligó a los jóvenes de educación media a asumir roles de cuidado o responsabilidades domésticas que compitieron con su tiempo de estudio y reflexión. La institución debió, por tanto, diseñar estrategias que reconocieran estas dinámicas familiares para evitar la deserción y fomentar el compromiso con el proyecto de vida. La escuela estableció puentes de diálogo con familias que vieron en el título de bachiller un logro heroico y compartido.

La incidencia del contexto social en la educación media de La Salle se manifestó en la necesidad de una formación que trascendiera lo puramente académico y tocara la dimensión ética y ciudadana. Los jóvenes de grado décimo y undécimo se encontraron en una etapa donde la presión del grupo y los modelos de éxito pudieron entrar en conflicto con los valores escolares. Fue fundamental que la institución promoviera una reflexividad del ser que permitiera al estudiante discernir entre las diversas influencias que recibió en las calles del

barrio El Valle. La educación media actuó como un laboratorio de ciudadanía donde se ensayaron formas de convivencia basadas en el respeto y la valoración de la vida humana. Solo así se pudo mitigar el impacto de las violencias simbólicas y físicas que solieron acechar a los sectores de estratos bajos en las grandes ciudades.

En el entramado económico, la realidad de las familias en El Valle estuvo marcada por una profunda precariedad que condicionó el acceso a recursos educativos complementarios y herramientas tecnológicas. Al situarse en un estrato 2, pero con una población que en gran medida percibió ingresos inferiores a este nivel, la limitación presupuestaria fue una constante en los hogares. Para un estudiante de educación media, esto significó que la elección de una carrera profesional o técnica estuviera supeditada a la disponibilidad de becas o subsidios estatales. La falta de liquidez en las familias impactó en la alimentación, el transporte y la adquisición de materiales, factores que fueron vitales para un rendimiento académico óptimo. Esta presión económica generó una ansiedad latente en los jóvenes, quienes vieron el futuro con una mezcla de esperanza y temor ante la incertidumbre financiera.

El fenómeno del empleo informal fue el motor económico predominante para los padres de familia de la institución, abarcando actividades que carecieron de estabilidad y seguridad social. El comercio ambulatorio, las labores de servicios domésticos y la construcción fueron las fuentes de ingreso de la mayoría, lo que implicó largas jornadas laborales y ausencia de los padres en el hogar. Para los jóvenes de educación media, esta informalidad se tradujo en una presión para incorporarse prematuramente al mercado laboral y ayudar con los gastos diarios de la casa. Aquellos pocos padres que contaron con un empleo formal pudieron estar en niveles operativos, lo que mantuvo al núcleo familiar en una estrecha franja de subsistencia. Esta atmósfera de inestabilidad económica moldeó la percepción del estudiante sobre sus oportunidades futuras y sus posibilidades de desarrollo personal y profesional.

En la educación media, el contexto económico influyó en la orientación vocacional de los estudiantes, quienes le dieron prioridad carreras de ciclo corto que prometieran una inserción laboral rápida. La falta de capital económico en el barrio El Valle limitó las

aspiraciones de educación superior de largo aliento, enfocando la visión del joven hacia la supervivencia más que hacia el desarrollo del ser. El colegio La Salle tuvo el reto de ampliar estos horizontes de sentido, demostrando que el pensamiento crítico y el filosofar fueron herramientas útiles incluso en contextos de escasez. La precariedad fue un motivo para exigir políticas públicas que garantizaran la equidad en el acceso a la universidad. Un corpus teórico sobre la reflexividad del ser debió integrar estas condiciones materiales para entender cómo el pensamiento se construyó bajo la presión de la necesidad, sin perder de vista la dignidad humana y las posibilidades de transformación social.

El entorno productivo en el que se insertó la Institución Educativa Distrital La Salle estuvo caracterizado por una economía de servicios básicos y microemprendimientos de subsistencia. El barrio El Valle no contó con grandes polos industriales, por lo que la actividad productiva se concentró en pequeños negocios locales que dinamizaron el consumo interno del sector. Para los estudiantes de educación media, esta falta de referentes productivos de alta escala pudo limitar su percepción sobre las posibilidades del desarrollo profesional técnico o tecnológico. La educación media técnica, si la hubo, debió estar alineada con las necesidades de un mercado que demandó competencias prácticas, pero también habilidades socioemocionales sólidas. El joven debió aprender a identificar oportunidades de emprendimiento que pudieran romper el ciclo de informalidad que caracterizó a su comunidad desde hacía décadas.

La incidencia del sector productivo en la formación de los jóvenes se vio reflejada en la desconexión que a veces existió entre el currículo escolar y las demandas del mundo laboral contemporáneo. Muchos estudiantes de grado undécimo egresaron con la incertidumbre de no saber cómo aplicar sus saberes en un mercado que valoró más la experiencia que el título académico inicial. La informalidad laboral de los padres actuó como un espejo que les mostró un camino de esfuerzo físico extenuante con poca retribución, lo que pudo desmotivarlos o impulsarlos a buscar alternativas. Fue fundamental que la institución promoviera alianzas con el sector productivo formal para que los jóvenes tuvieran acceso a pasantías o prácticas que les abrieran nuevas perspectivas de vida. El aprendizaje del filosofar debió formar sujetos capaces de reflexionar sobre la ética del trabajo y la sostenibilidad de sus propios proyectos.

Finalmente, el contexto productivo del barrio El Valle exigió una reestructuración de la educación media hacia modelos que fomentaran la creatividad y la innovación social. Al vivir en un medio de escasas oportunidades formales, el estudiante de La Salle debió desarrollar una resiliencia que le permitiera auto gestionar su futuro profesional y personal. La reflexividad del ser se convirtió aquí en una competencia productiva, pues permitió al individuo conocer sus propias capacidades y debilidades para navegar en la incertidumbre del mercado. La investigación sobre el corpus teórico de la vida debió incluir cómo la capacidad de pensar críticamente influyó en la toma de decisiones económicas y productivas del joven bachiller. Al finalizar su ciclo escolar, el egresado debió poseer una visión clara de cómo su esfuerzo individual pudo contribuir al desarrollo productivo de su comunidad y del país. El aprendizaje del filosofar fue, por tanto, la base para una productividad consciente que no sacrificara la humanidad en aras del rendimiento económico.

La Institución Educativa Distrital La Salle se definió por su naturaleza oficial, lo que implicó una gestión supeditada a los presupuestos públicos y las directrices del Estado. Al ser un texto Institucional y Diagnóstico establecimiento de carácter distrital, atendió a una población diversa que encontró en la educación pública la única vía para el ascenso social. Sin embargo, esta condición oficial conllevó enfrentar una realidad de recursos limitados, donde la infraestructura y las herramientas tecnológicas no siempre cubrieron la demanda estudiantil. La limitación presupuestaria condicionó la implementación de programas de profundización humanística que fueron vitales para el desarrollo del ser. Esta escasez de recursos obligó a la comunidad educativa a maximizar la creatividad pedagógica para no comprometer la calidad de la enseñanza. Fue en este escenario de austeridad donde la investigación adquirió relevancia al proponer soluciones teóricas que no dependieron exclusivamente de la inversión económica.

Un indicador crítico de la realidad institucional fue el posicionamiento en el Nivel B de las Pruebas Saber 11, lo que situó al colegio en un rango de desempeño intermedio. Este resultado reflejó una brecha en las competencias de análisis y pensamiento crítico que fueron evaluadas a nivel nacional en la educación media. El Nivel B señaló la necesidad urgente de fortalecer los procesos de lectura crítica y razonamiento lógico, elementos que estuvieron

intrínsecamente ligados al ejercicio del filosofar. La meta académica fue garantizar que el estudiante comprendiera profundamente los contenidos que se le impartieron. Los bajos niveles de desempeño en áreas de reflexión sugirieron que el modelo de aquel entonces priorizó la memorización sobre la interpretación profunda de la realidad. Por tanto, el diagnóstico de las pruebas de Estado sirvió como punto de partida para justificar una intervención pedagógica. Asimismo, evidenció la importancia de revisar las estrategias didácticas y los criterios de evaluación institucionales.

En el corazón de la problemática estudiantil se identificó una dificultad persistente para que el joven de La Salle lograra reflexionar sobre su propio ser. La inmediatez de la cultura digital y las presiones del medio social en el barrio El Valle buscaron desplazar la introspección subjetiva hacia un segundo plano. Los estudiantes presentaron retos significativos para reconocerse como sujetos históricos con capacidad de agencia, viéndose a menudo como receptores pasivos de su realidad. Esta desconexión con el "yo" interno dificultó la construcción de un pensamiento autónomo que les permitiera cuestionar los modelos de vida impuestos por el contexto. La ausencia de espacios para la pausa y el silencio reflexivo impidió que el adolescente desarrollara una conciencia clara sobre sus emociones y sus juicios éticos, así como sobre sus decisiones y responsabilidades personales.

Frente a este diagnóstico, se hizo necesario retomar el filosofar como una práctica cotidiana que dotara de sentido a la existencia. El aprendizaje del filosofar debió ser la herramienta que permitiera al estudiante de estrato 2 desarticular las estructuras de pensamiento que limitaron sus aspiraciones. Al integrar el paradigma interpretativo y el método fenomenológico hermeneútico, se buscó que el aula se convirtiera en un espacio de revelación donde el ser emergiera con voz propia. Esta recuperación de la filosofía aplicada a la vida fue lo que permitió al joven bachiller transitar desde la opinión común hacia el juicio crítico fundado. El propósito fue que el estudiante dejara de habitar la duda existencial desde la angustia para habitarla desde la reflexión consciente y propositiva. Esta necesidad pedagógica fue el motor que impulsó la creación de un corpus teórico que respondió a las carencias del contexto actual, con especial atención a las necesidades formativas del estudiante.

En últimas, la reestructuración del proyecto de vida se presentó como la síntesis necesaria para conectar la formación académica con la realidad del estudiante de La Salle. Un proyecto de vida que no nació de la reflexividad del ser estuvo condenado a ser una simple lista de deseos inalcanzables o de metas impuestas externamente. La investigación buscó que el joven pudiera proyectar su futuro desde un conocimiento profundo de su esencia y de las posibilidades que su territorio le ofreció. Retomar el proyecto de vida desde una perspectiva fenomenológica-hermenéutica permitió que el alumno de educación media valorara su historia personal como un recurso de poder. El resultado esperado fue un egresado que, a pesar de las limitaciones económicas, poseyera una brújula interna sólida basada en el ejercicio del pensar. Así, la tesis se consolidó como una respuesta estructural a la crisis de sentido que afectó a las instituciones oficiales en contextos de vulnerabilidad social.

Según Mendieta (2015) “los informantes son los sujetos, objeto de estudio, las personas que harán parte de la investigación” (p.1148), debiendo existir claridad absoluta en su selección, las etapas de contacto inicial y los motivos que justificaron su elección según criterios preestablecidos. En este sentido, los informantes generales fueron los estudiantes de educación media de la IED La Salle, que integraron el ecosistema educativo. Por su parte, los tres informantes claves fueron aquellos actores que poseyeron una relación intrínseca con el fenómeno de estudio y cuya perspectiva ofreció una mayor riqueza interpretativa para el proceso de indagación. Su rol fue fundamental para evitar la inmovilidad del conocimiento, aportando señales y significativos que permitieron desentrañar la complejidad del filosofar en el aula escolar. La selección se dio por la calidad y profundidad del discurso compartido.

Se utilizó una selección como lo dice Mendieta (2015), donde “permite elegir los informantes en función del tipo (3)” (p.149), incorporando variantes necesarias como la participación de voluntarios interesados en la temática y el abordaje de la población de los grados décimo y undécimo. Lo imperativo fue realizar los ajustes para alimentar la base informativa requerida en la consecución de los propósitos teleológicos del estudio doctoral. Fue factible amalgamar diferentes tipos de elección según la evolución de la investigación y las necesidades de triangulación que emergieron durante el trabajo de campo. Este enfoque

aseguró que el investigador pudiera capturar las diversas facetas del fenómeno, ajustando la muestra de manera intencional para robustecer el análisis. La selección de estos actores constituyó una estrategia deliberada para garantizar la representatividad cualitativa de los hallazgos en el contexto.

La selección de los participantes constituyó un eje fundamental para interpretar el aprendizaje del filosofar en educación media, pues en la investigación cualitativa”, en rigor, un acto físico en sí no es ningún "dato", es decir, algo dado; el verdadero dato lo constituye el acto físico con el significado que tiene en la estructura semántica personal del sujeto; y esto sólo se puede descubrir por medio de un cuidadoso proceso hermenéutico” (Martínez, 2012, p. 108). Para profundizar en este fenómeno conceptual, se determinaron tres informantes clave bajo un criterio de paridad de género, seleccionados por su interés manifiesto y destacada participación en los procesos de la asignatura de filosofía. Esta muestra homogénea facilitó la disposición hacia la triangulación exhaustiva de la información, permitiendo que la riqueza de sus discursos individuales diera paso a la develación de categorías emergentes sobre el pensamiento crítico.

En consecuencia, este proceso poseyó un carácter dinámico y continuo, adaptándose con flexibilidad al contexto escolar para asegurar una recopilación exhaustiva y pertinente que responda a las exigencias del método. A través de una inmersión dialógica, se buscó rescatar la voz del estudiante como protagonista, consolidando aquella «pedagogía de la acción y la sensibilidad» que propone Van Manen (2003) para capturar la experiencia viva. Este abordaje hermenéutico no solo respetó la autonomía intelectual de los jóvenes dentro del aula, sino que potenció rigurosamente su capacidad de asombro frente al saber filosófico y su realidad vital. Asimismo, esta perspectiva favoreció la interpretación de los significados construidos por los participantes y su relación con las prácticas pedagógicas, las experiencias cotidianas y los desafíos formativos de la educación media colombiana.

La fase empírica de esta investigación se consolidó mediante la selección voluntaria de tres informantes clave, quienes emergieron de un universo de aproximadamente cuatro cursos de educación media. Este grupo poblacional, con un promedio de treinta estudiantes por aula,

representó la diversidad de voces y experiencias que habitaron la Institución Educativa Distrital La Salle. Los informantes clave fueron seleccionados bajo criterios de idoneidad y disposición, habiendo cursado el décimo grado el año anterior y encontrándose en aquellos entonces próximos al grado undécimo. Su tránsito entre estos dos niveles educativos permitió capturar una visión evolutiva de su reflexividad y la maduración de sus horizontes de sentido vital. Al participar de forma voluntaria, se garantizó un compromiso ético y una apertura dialógica esencial para el éxito del método fenomenológico-hermenéutico propuesto. Esta selección fue intencional a la profundidad en la interpretación de los fenómenos humanos estudiados.

Los instrumentos de investigación se aplicaron siguiendo una secuencia lógica que favoreció la inmersión en la subjetividad de los participantes, iniciando con la entrevista en profundidad. Este primer acercamiento permitió que los tres informantes clave expresaran sus vivencias personales y sus concepciones sobre el ser, el filosofar y su propio proyecto de vida. Posteriormente, se implementó la técnica del microrrelato, un espacio donde los estudiantes interpretaron los relatos de sus compañeros. Este ejercicio de hermenéutica colectiva facilitó el reconocimiento de las tensiones y puntos de encuentro en sus experiencias dentro del barrio El Valle. El microrrelato actuó como un espejo reflexivo donde la palabra escrita se convirtió en un vehículo de autoconocimiento y de comprensión del otro. A través de este proceso, los informantes pudieron desentrañar los significados ocultos tras su cotidianidad, aportando datos valiosos para el corpus teórico.

Por tanto, los informantes clave asumieron un rol protagónico al liderar los grupos de discusión, integrando a diez estudiantes de los grados décimo y undécimo en la actividad. Su liderazgo permitió que el diálogo fluyera de manera natural, actuando como mediadores entre sus pares y los objetivos de la investigación sobre la reflexividad. Tras esta fase grupal ampliada, los tres informantes participaron en un grupo de discusión cerrado entre ellos para profundizar en los hallazgos emergentes. Esta triangulación de técnicas y actores garantizó una saturación de la información desde el paradigma interpretativo, validando la autenticidad de las voces recolectadas. La participación de los estudiantes en la construcción e interpretación de sus propias realidades dimensionó la naturaleza fenomenológica del estudio. Así, la investigación se

alejó de la observación pasiva para convertirse en un proceso de co-construcción de saberes sobre el sentido de la vida.

La solidez del estudio residió en la integración lógica de sus componentes, donde el investigador actuó como un arquitecto que aseguró la transparencia del proceso indagatorio a través de sus informantes. Al atender a las circunstancias emergentes, se garantizó que el estudio del filosofar fuera un descubrimiento auténtico de la capacidad reflexiva del ser en su ambiente natural. Por tanto, la identificación de estos sujetos un compromiso ético que se fortaleció con los logros y hallazgos que se presentaron durante el devenir doctoral. La meta última fue la transferencia de significados que permitieron revalorizar la enseñanza de la filosofía como una práctica de vida y no solo como un requisito curricular. Así, la investigación se consolidó como un ejercicio hermenéutico que respetó la complejidad del pensamiento estudiantil desde su propia voz e identidad social.

Los padres o acudientes. Dado que los participantes eran menores de edad pertenecientes a la educación media, fue indispensable contar con el aval de sus representantes legales antes de iniciar la recolección de información. En este documento se explicaron detalladamente el propósito de la investigación, la naturaleza voluntaria de la participación y el derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias. Asimismo, se garantizó el anonimato y la confidencialidad de la información mediante el uso de seudónimos en las entrevistas y microrrelatos. La integridad de los estudiantes de la Institución Educativa Distrital La Salle fue la prioridad en cada fase del diseño metodológico interpretativo. Este respaldo ético que fortaleció la confianza entre el investigador, el colegio y la comunidad del barrio El Valle. Además, se protegió la identidad de los participantes y se respetaron los principios de dignidad, autonomía y justicia.

Paralelamente al consentimiento formal, se gestionó un asentimiento informado dirigido a los estudiantes, asegurando que comprendieran su rol protagónico en el estudio fenomenológico. Se les explicó de manera clara que sus voces serían fundamentales para generar un corpus teórico sobre la reflexividad del ser y la vida. Este acto de transparencia

permitió que los jóvenes se sintieran valorados como sujetos de conocimiento y no como simples objetos de estudio. Durante el desarrollo de los grupos de discusión y los microrrelatos, se fomentó un clima de respeto mutuo y escucha activa, evitando cualquier forma de revictimización o juicio sobre sus experiencias. El resguardo de las grabaciones y transcripciones se realizó bajo sistemas de seguridad digital para prevenir el acceso de terceros a la intimidad de los relatos.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información

En el proceso de investigación se utilizaron algunas técnicas, entre ellas: la entrevista en profundidad donde se esperó como lo dice Fuster (2019) “adquirir información acerca del objeto de estudio, teniendo en cuenta que esta información está presente en la biografía del individuo entrevistado” (p.210). De ahí que fue un importante recurso de información para la investigación porque ayudó a develar las huellas presentes en la vida cotidiana de los estudiantes en la educación media sobre el aprendizaje del filosofar. Desde ahí los mismos individuos fueron contando sus sentires, cogniciones, actitudes y demás experiencias en torno a una serie de preguntas bien organizadas con un propósito claro para conocer poco a poco la realidad ontológica del individuo que se manifestó en todo lo que hicieron en medio de su contexto natural, a través del instrumento del cuestionario de entrevista diseñado para tal fin.

Por ello, la entrevista en profundidad buscó interpretar los fenómenos que se presentaron en el diario vivir para develar el proceso objeto de investigación, sin descuidar aspectos valiosos que ayudaron a suministrar información clave en la investigación que se gestó a partir de la praxis pedagógica de la filosofía en la institución educativa descrita anteriormente. No obstante, se tuvo la flexibilidad de hacer preguntas que sugirieron en el momento de la entrevista siendo de vital importancia para develar la realidad que se investigó y así contribuyó a mejorar el proceso que se esclareció. Fue de suma importancia tener la flexibilidad y la creatividad suficiente para enriquecer la investigación, constituyéndose así en lo más productivo en lo que se indagó desde el sentido de la vida misma del estudiante, con el propósito de comprender las experiencias y los sentidos atribuidos por los participantes.

Otra técnica que se utilizó fue el microrrelato del fenómeno en el escenario del aula de clase del proceso aprendizaje del filosofar desde la reflexividad del ser en la vida que llevaron descubrimientos puntuales de los signos y símbolos observados, que se hicieron presente a través del instrumento del guion de preguntas reflexivas porque las narraciones son como lo dice Norman, K., Denzin, E, Yvonna, S. y Lincon, Y. (2015) “modos de actuar y de dar sentido en el mundo” (p.44). En este aspecto la fenomenología fue útil porque el sujeto está inmerso en el mismo propósito de investigación, por lo tanto, este método fue constante por un período de tiempo considerable para poder establecer patrones en diferentes momentos y bajo diferentes contextos de significados, de experiencias de vida, de estados afectivos, para sacar elementos comunes que configuraron la esencia misma del saber.

Este último proceso tuvo en cuenta que el individuo es un ser interpretativo que constantemente está en búsqueda de los significados presentes en el mundo circundante, como un relato sobre el filosofar, contribuyó a despejar o explicar el fenómeno de estudio que se investigó. Así el proceso de interpretación fue clave en los escritos de los sujetos de investigación porque estos mostraron el verdadero sentir sobre lo investigado en el tema del filosofar, la expresión oral y escrita que se puede dar a través de otros medios fue vital para profundizar la realidad de la investigación. Por eso el mundo simbólico adquirió importancia para generar información que fue vital en la consecución de información relevante que permitió establecer patrones comunes agrupadas en unidades de significación, con el propósito de comprender las experiencias y los sentidos atribuidos por los participantes.

También se empleó la técnica de los grupos de discusión, la cual buscaba como lo dice Pérez (2014) “conocer en profundidad al sujeto en su medio, en su vida, relacionado con la cultura que lo rodea” (p.163) porque se hizo necesario comprender el proceso que se dio desde el filosofar en el ser y la vida en los estudiantes de educación media, descubriendo como esta los impacta realmente para comprender el proceso dado en la actualidad de la escolaridad. Fue necesario captar senderos ocultos o poco visibles para describir muy bien el fenómeno investigado y así aplicar correctamente los procesos hermenéuticos necesarios para poder indagar. En los grupos de discusión hubo elementos importantes sobre la realidad observada

que dieron importantes luces para comprender el proceso de aprendizaje del filosofar desde la reflexividad del ser en la vida, mediante la guía de discusión.

La articulación de la entrevista, el micro relato y el grupo de discusión permitieron una aproximación al fenómeno del filosofar, garantizando que la recolección de información fuera holística. Mientras la entrevista en profundidad en la biografía individual y el micro relato capturó la esencia narrativa de la experiencia, el grupo de discusión potenció la intersubjetividad y el diálogo colectivo. Esta tríada técnica aseguró que el investigador pudiera contrastar las versiones individuales con las construcciones grupales, fortaleciendo la validez de los hallazgos mediante la triangulación metodológica. Cada instrumento fue diseñado para respetar la autonomía del estudiante, permitiendo que su capacidad de asombro y cuestionamiento emergiera de forma natural. Así, la investigación se alejó de la rigidez positivista para abrazar la ductilidad necesaria en el estudio de las realidades humanas complejas.

El rigor de estos instrumentos aplicados entrevista en profundidad, microrrelato y grupos de discusión garantizaron mediante la coherencia interna del andamiaje procedimental, que cada técnica se articulará con los propósitos teleológicos de la investigación doctoral. El investigador, en su rol de arquitecto de este proceso, aseguró que cada instrumento fuera aplicado con la ética y el profesionalismo que el paradigma interpretativo demanda en el contexto escolar. La flexibilidad metodológica se convirtió en la herramienta que permitió ajustar el camino heurístico a las realidades fácticas descubiertas en el campo, asegurando que el estudio fuera un descubrimiento auténtico. De este modo, la solidez del estudio se fundamentó en la capacidad de los instrumentos para captar la vitalidad del pensamiento propio. La transparencia en la aplicación de estas técnicas constituyó un compromiso profesional que se fortaleció con los hallazgos que se presentaron durante el devenir doctoral.

Para terminar, la integración lógica de estas tres técnicas permitió transitar hacia la fase de análisis de resultados con una base de datos rica en significados ontológicos y existenciales. El proceso de triangulación técnica aseguró que los hallazgos que fueran el resultado de un

diálogo constante entre los diferentes instrumentos aplicados en el aula de clase. Esta robustez metodológica fue lo que permitió, en última instancia, generar un conocimiento original que trascendió la mera descripción para alcanzar la transferencia de significados hacia la práctica docente de la filosofía. La investigación se consolidó, así como un ejercicio hermenéutico serio que respetó la complejidad del pensamiento estudiantil, permitiendo que el filosofar fuera visto como una práctica de libertad. El camino devela la esencia de un fenómeno que urge ser comprendido hoy.

Método de Análisis e Interpretación de La Información

En la metodología, se centró en Martínez Miguélez (2013) en el proceso de categorización, estructuración y teorización se usó la herramienta de las tablas de análisis, porque es una estrategia indispensable como lo establece Martínez (2013) “la alta complejidad, la heterogeneidad, y las múltiples interdependencias de los componentes que constituyen las realidades del mundo” (p.291), requieren un proceso bien interpretado. En este sentido, el uso de tablas permitió trabajar en las relaciones necesarias para no sesgar el propósito de estudio, viéndolo en las dimensiones que corresponden a su naturaleza sistémica y relacional. Se hizo uso de estas herramientas organizativas que contribuyeron a realizar mejor el trabajo de interpretación porque cada día fue más rico en información y matices. Este soporte analítico facilitó la organización desde diferentes puntos de vista para teniendo una visión holística de la realidad, permitiendo que la arquitectura del conocimiento fuera coherente con los propósitos de la investigación.

En el proceso de categorización se requirió la triangulación para evitar errores o vicios de investigación, porque cuando se hace el proceso se tiende a perder el horizonte de lo buscado si no existe una vigilancia epistemológica. En base a las categorías se fue develando la teorización necesaria, la cual debe volví a los sujetos para comprobar que la interpretación del tema correspondía verdaderamente a lo que los informantes dieron a conocer por medio de las diferentes técnicas aplicadas. Todo lo anterior fue necesario para ir vislumbrando adecuadamente un Corpus teórico sobre lo investigado, especialmente orientado desde la

praxis del filosofar en el contexto de la educación media actual. Fue importante tener en cuenta que nada fue escrito de forma pétrea, pues en cualquier momento ocurrió el surgimiento de nuevas categorías una vez sea confrontada la información con los actores principales de la indagación pedagógica se incorporaron.

El empleo de tablas de análisis y sistematización facilitó la estructuración a través de la comparación constante de los relatos obtenidos en las entrevistas y microrrelatos. Esta fase no fue meramente técnica, sino un ejercicio hermenéutico donde el investigador otorgó sentido a los datos primarios, estableciendo vínculos que permitieron comprender la esencia del filosofar. La organización de la información en unidades de significado permitió trascender la simple descripción, orientando hacia la construcción de una estructura teórica que reflejó la vitalidad del pensamiento estudiantil. Este proceso dialéctico aseguró que la construcción del corpus teórico una emergencia natural de los datos recolectados en el aula. De esta manera, se garantizó que la teoría resultante fuera un fiel reflejo de la realidad ontológica y social de los sujetos, respetando siempre la complejidad intrínseca de sus vivencias y expresiones.

El proceso de teorización se consolidó como una construcción subjetiva y compartida, donde la retroalimentación constante con los informantes aseguró la validez de los significados construidos. La flexibilidad que ofreció el enfoque cualitativo permitió que el diseño de la investigación se relanzará constantemente ante el descubrimiento de nuevos sentidos en la realidad escolar. El carácter dinámico de la interacción entre el investigador y el fenómeno generó un crecimiento en espiral que elevó la indagación a niveles superiores de comprensión hermenéutica. Al concluir esta etapa, se espera que el corpus teórico generado sea una narrativa coherente que legitime el saber producido por los jóvenes, reconociendo su autonomía intelectual. La rigurosidad interpretativa aplicada en cada fase del análisis garantizó que los resultados sean un aporte significativo para la comunidad científica y la transformación de la praxis pedagógica en la actualidad.

Por tanto, el carácter dinámico del proceso investigativo radicó en este ir y venir, que situó al investigador en una relación de proximidad estrecha con el fenómeno de estudio. Se

trató de una danza interpretativa que buscaba la comprensión profunda antes que la explicación causal mecánica del positivismo tradicional. Al mantener este vínculo dialéctico a través de las tablas de análisis, la investigación adquirió una flexibilidad necesaria para ajustarse a las realidades complejas que surgieron en el contacto directo con los sujetos. Cada reto que surgió en el campo demandando nuevos sentidos que permitieron transformar la práctica educativa y la toma de decisiones pedagógicas con sentido crítico. El enfoque cualitativo buscaba la profundidad del significado en contextos específicos y situados. Esta rigurosidad permitió que el estudio del filosofar fuera abordado como un compromiso con la verdad subjetiva.

Criterios de Rigor y calidad de la Información

En la investigación cualitativa fue de vital importancia el papel del investigador en el propósito de llevar a cabo adecuadamente la indagación, al ser exhaustivo y cuidadoso en todo el camino. Como lo establecieron Escudero y Cortez (2017), “los resultados están relacionados a la capacidad y rigor del investigador para analizar e interpretar los datos que son de carácter subjetivo” (p.69). Por tanto, se hizo hincapié en el hecho de considerar todos los detalles, por insignificantes que parecieran, dado el corte holístico de este estudio; por tanto, se vio el fenómeno desde diversos puntos de vista logrando un acercamiento genuino a la realidad. Fue imperativo estudiar este fenómeno en su nivel natural para no alterar las situaciones fácticas, evitando así caer en subjetivismos que pudieran distorsionar los hallazgos emergentes y la esencia misma del filosofar en el aula educativa.

Para establecer los criterios de credibilidad, fue fundamental la apropiación del investigador de la realidad como lo establece Martínez (2014), a quien le correspondió “sumergirse mentalmente, del modo más intenso posible, en la realidad ahí expresada” (p.290). Esta inmersión constituyó la base fundamental de toda la arquitectura investigativa, donde la construcción de este edificio intelectual adquirió la validez necesaria para ser considerado creativo y novedoso. El compromiso mental requirió una entrega completa para que los hallazgos, al ser expuestos ante la comunidad académica y científica, resistieran la

confrontación, la crítica o las sugerencias externas. De este modo, el trabajo aportó significativamente a la ciencia desde su contexto específico, permitiendo formular un constructo teórico sólido que se sostuvo firmemente sobre los pilares de la credibilidad y la auditabilidad rigurosa.

El criterio de credibilidad se fundamentó en la descripción detallada y fiable del contexto, el relato adecuado del fenómeno y el correcto diseño de la investigación según la realidad observada. Se buscó reconstruir el proceso investigativo con base en las huellas dejadas y en la selección adecuada de los actores e informantes clave, atendiendo a criterios científicos y no a caprichos personales del autor. En cuanto al proceso de triangulación, este se ejecutó en todos los momentos requeridos, ya sea de actores, fuentes, técnicas o instrumentos de recolección de información. Los hallazgos se presentaron en el marco de un análisis exhaustivo y un proceso de categorización coherente con los propósitos teleológicos de la tesis doctoral. Esta vigilancia epistemológica garantizó que los datos recolectados fueran evidencias de una estructura de significado profunda y validada.

La trascendencia del conocimiento, o transferibilidad, radicó en la relevancia que poseyó la investigación en el mundo científico; aunque se situó en una entidad educativa particular, los hallazgos pudieron nutrir escenarios análogos. El aporte de un corpus teórico sirve de base para futuras investigaciones que surgirán en la comunidad académica, permitiendo comparaciones con campos similares que robustecerán una teoría general sobre el aprendizaje del filosofar. Cabe destacar que el valor de este fenómeno observado residió en abordar la temática desde la perspectiva de estudiantes que culminan su educación media, aportando visiones originales sobre su propio proceso reflexivo. De esta manera, el conocimiento producido trascendió lo local para ofrecer luces sobre la formación del pensamiento crítico en la juventud contemporánea, sirviendo de guía para nuevas interpretaciones del ser en el mundo actual.

Sobre la seguridad y auditabilidad, estas se garantizaron al seguir un diseño de investigación que mostró con claridad el sendero heurístico recorrido, manteniendo un registro

meticuloso de todo el proceso. Este seguimiento permitió la reconstrucción de la indagación en cualquier momento, fundamentado en un compromiso de confidencialidad y principios éticos que respetaron el consentimiento informado de los involucrados. Se mantuvo una documentación rigurosa que incluyó la toma de decisiones metodológicas, la descripción de los hallazgos y las conclusiones derivadas de la praxis pedagógica. La auditabilidad aseguró que cualquier investigador externo pudiera seguir la lógica del pensamiento del autor, validando la consistencia entre los datos primarios y las interpretaciones finales. Este rigor procedimental fue lo que otorgó transparencia y honradez intelectual a la tesis doctoral presentada ante la universidad.

Finalmente, el principio de confirmabilidad exigió una profunda reflexión del investigador para mantener la mayor objetividad posible y evitar sesgos o manipulaciones subjetivas durante la interpretación de los significados. Este factor fue fundamental y requirió que el sujeto investigador se dedicara con tiempo suficiente a la realidad ontológica del fenómeno para minimizar riesgos de relativismo extremo. El proceso de triangulación constante, tanto de fuentes como de actores, fue la herramienta clave para asegurar que los informantes no perdieran su naturalidad en el entorno escolar. Si se descuidaba este aspecto, se corría el riesgo de generar información distorsionada que conduciría a errores graves de interpretación hermenéutica. Al garantizar la confirmabilidad, se certificó que los resultados fueron producto de las voces de los actores y no de los prejuicios o intereses previos del investigador.

Posibles obstáculos teóricos, metodológicos y prácticos

En cuanto a las limitaciones teóricas, se identificó la complejidad inherente a la distinción entre dos conceptos fundamentales establecidos por la UNESCO (2007), trad. (2011). Por un lado, el saber filosófico formal que se imparte en el currículo escolar y, por otro, el acto de filosofar como ejercicio vital y reflexivo. Esta dualidad conceptual generó dificultades de comprensión en estudiantes, quienes participaron como actores clave en el proceso investigativo. Resultó fundamental implementar una fase de inducción que mitigó posibles

vacíos conceptuales que pudieran obstaculizar la clarificación del fenómeno de estudio, dado que la indagación trasciende la mera instrucción académica tradicional. Una formación teórica sólida previa aseguró que la investigación iniciara sobre una base firme, evitando ambigüedades que pudieran desvirtuar la esencia fenomenológica del estudio y su respectiva interpretación hermenéutica.

Respecto a las limitaciones metodológicas, el desafío residió en preservar la naturalidad de los actores en su entorno cotidiano sin comprometer la profundidad de la investigación del fenómeno. Fue imperativo alcanzar un equilibrio epistemológico entre el rigor de la indagación cualitativa y las exigencias institucionales relacionadas con los resultados de las pruebas de Estado en lectura crítica. Los estudiantes debieron responder simultáneamente a los desafíos evaluativos nacionales y al proceso de investigación, evitando sesgos que pudieran afectar la autenticidad de los hallazgos emergentes. Se percibió una limitación operativa que se subsanó mediante una programación adecuada, donde la formación previa de los sujetos resultó vital para una comprensión cabal de los horizontes de interpretación. De este modo, los informantes fueron más dinámicos, brindando la información sustancial requerida para avanzar en la teoría.

La preservación del escenario natural del aula implicó que el investigador debía actuar con una vigilancia epistemológica constante para no interferir en la espontaneidad del acto de filosofar. Esta limitación metodológica se abordó mediante una inserción prolongada en el campo, permitiendo que la presencia del investigador fuera percibida como parte de la dinámica habitual. Al armonizar la búsqueda de resultados cualitativos con las metas de rendimiento académico institucional, se garantizó que la investigación como un elemento enriquecedor de la praxis educativa. La mediación entre el interés científico doctoral y la realidad pedagógica del día a día exigió una madurez intelectual para interpretar los datos sin forzarlos hacia categorías preestablecidas. Así, se protegió la integridad de la fuente y se fortaleció la validez interna del proceso indagatorio en el aula de clase.

En relación con las limitaciones prácticas, el estudio se circunscribió al entorno de una institución educativa, lo que condicionó el trabajo de campo a las directrices y normativas del

establecimiento. Cualquier modificación en la dinámica académica requirió la aprobación de la directiva, lo cual demandó una planeación estratégica alineada con el cronograma institucional y sus orientaciones curriculares. Esta restricción se contrarrestó mediante una gestión flexible y creativa, capaz de sortear las contingencias administrativas o académicas que surgieron en el devenir investigativo. La fidelidad a los principios éticos y la capacidad de resiliencia del investigador fueron herramientas clave para garantizar que la indagación en el aula fuera productiva y respetuosa del orden escolar. El ir y venir dialéctico del proceso se mantuvo en constante avance, logrando una simbiosis necesaria entre la investigación y la realidad.

La superación de estas limitaciones prácticas requirió de una comunicación asertiva con todos los estamentos de la comunidad educativa, asegurando que el cronograma de actividades fuera viable y transparente. La creatividad para resolver conflictos de tiempo o espacio fue fundamental para que el flujo de información no se detuviera ante imprevistos propios del calendario escolar, como reuniones o jornadas pedagógicas. Al partir de la flexibilidad y el respeto por los principios éticos informados, el investigador logró que la limitación se transformará en una oportunidad para profundizar en la cultura organizacional. El compromiso con la excelencia académica doctoral exigió que cada obstáculo fuera documentado y analizado como parte de la complejidad del fenómeno estudiado. De este modo, las limitaciones aportaron elementos para comprender mejor las condiciones del proceso investigativo y otorgaron un contexto de veracidad y aplicabilidad dentro de la realidad educativa actual.

Criterios éticos de Investigación

La investigación correspondiente se inscribió en el campo de las ciencias sociales, afectando directamente a un grupo de personas de una comunidad escolar específica. Como lo expresa Santi (2016), “lo que sucede es que se subestiman o sobreestiman los problemas éticos que surgen del contexto en el contexto de las investigaciones” (p.17). En este sentido, se respetaron todos los parámetros establecidos para el desarrollo del trabajo, tales como los consentimientos informados, la privacidad y la integridad de los sujetos. Se evitó forzar o tratar a los participantes como elementos meramente físicos, lo cual requirió planificar con sumo

cuidado cada paso del camino heurístico a recorrer. La investigación se llevó a cabo desde el respeto irrestricto de los derechos humanos, asegurando que el proceso indagatorio fuera, ante todo, un acto de responsabilidad ética y reconocimiento del otro.

Si bien no se debieron sobreestimar los procedimientos éticos al punto de convertirlos en obstáculos burocráticos que entorpecieran la labor científica, tampoco fue lícito subestimarlos desconociendo los derechos de los actores. No se olvidó que los participantes en esta investigación fueron, en su mayoría, menores de edad, por lo que cualquier procedimiento se ajustó a las normas vigentes de protección infantil. Fue imperativo contar con el consentimiento informado de los padres de familia o acudientes, quienes fungieron como representantes legales ante la institución y la ley. Este equilibrio aseguró que la búsqueda del conocimiento no vulnerara la integridad de los sujetos, integrando todos los elementos éticos necesarios para legitimar la labor doctoral. La ética fue una condición de posibilidad para que el encuentro con la realidad fuera auténticamente humano.

La ética en las investigaciones de tipo social estuvo en un proceso de formación dinámica, pero no se pudo olvidar que, como expresa Buganza (2023), “la ética siempre ha estado presente en nuestra reflexión individual y colectiva” (p.19). Por lo tanto, fue un elemento que permaneció en la dimensión ontológica de las personas y debió perdurar en el momento de realizar cualquier actividad científica. Esta dimensión recibió especial atención porque, al investigar con seres humanos y especialmente con menores, se podía poner en juego la vulnerabilidad del sujeto. El investigador debió escudriñar en su propia ética cotidiana aquellos elementos que siempre acompañan a la persona, poniéndolos de manifiesto en el horizonte de indagación.

El papel del investigador como agente moral implicó una vigilancia epistemológica constante para evitar la instrumentalización del discurso estudiantil en favor de intereses puramente académicos. Al reconocer que la ética era inherente a la condición humana, el proceso de interpretación fenomenológica adquirió una transparencia que fortaleció la validez interna de los hallazgos. Se garantizó que la voz de los menores fuera escuchada sin presiones,

respetando sus tiempos y su disposición emocional frente al acto de filosofar. Este compromiso ético se extendió a la fase de análisis de datos, donde la honestidad intelectual impidió la manipulación de los relatos para ajustarlos a teorías preconcebidas. De esta manera, el rigor científico se amalgamó con la rectitud moral, produciendo un conocimiento justo y respetuoso con la dignidad de la comunidad educativa abordada en este nivel doctoral.

Todo aspecto del comportamiento investigador confluyó en la teoría deontológica, tal como lo establece Kant (1788), trad. (2003): “la razón se ocupa de los motivos determinantes de la voluntad, la cual es una facultad que o bien produce objetos correspondientes a las representaciones o por lo menos se determina a sí misma” (p.14). Esto implicó que el ser humano estuvo determinado ontológicamente por un mandato universal de actuar ético concebido en su ser racional. En el desarrollo de la investigación, el autor actuó conforme a las normas sociales y lo que se consideró el bien común. Se asumieron las decisiones desde lo que Kant (1788), trad. (2003) definió como la mayoría de edad de la razón, superando la infancia intelectual donde las decisiones dependían del arbitrio ajeno. El investigador se convirtió así en un agente moral autónomo que respondió por la integridad ética y científica de su obra.

En general, los elementos éticos constituyeron la columna vertebral que sostuvo el edificio de la investigación, proponiendo la forma adecuada de abordar cada etapa desde el avistamiento inicial del fenómeno. Desde la concepción de las preguntas de investigación hasta la definición del paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo, la ética guió la maduración de los propósitos teleológicos. Este rigor acompañó la organización del estado del arte, la documentación de categorías y la selección de técnicas de recolección para generar un corpus teórico legítimo. El propósito fue nutrir a la comunidad científica sobre el proceso de aprendizaje del filosofar, garantizando que cada hallazgo estuviera respaldado por una conducta intachable. De este modo, la sistematización de la información se fundamentó en la bondad y el respeto por el mundo simbólico de los estudiantes.

En consecuencia, la dimensión ética trascendió el cumplimiento formal de los principios normativos para consolidarse como una disposición permanente de responsabilidad, prudencia

y respeto hacia los sujetos participantes y sus experiencias vitales. Desde esta perspectiva, el investigador asumió el compromiso de preservar la autenticidad de las narrativas estudiantiles, reconociendo en cada expresión una manifestación legítima de sus inquietudes, pensamientos y formas de comprender el mundo. Asimismo, la interpretación de los significados emergentes se desarrolló bajo criterios de honestidad intelectual, evitando distorsiones que pudieran alterar la esencia de las experiencias compartidas. La confidencialidad de la información, el reconocimiento de la autonomía de los participantes y la fidelidad en el tratamiento de los datos constituyeron principios fundamentales para garantizar la transparencia del proceso investigativo.

En síntesis, se establecieron los fundamentos epistemológicos, metodológicos y éticos que orientaron la comprensión del filosofar desde las experiencias de los estudiantes en el contexto educativo lasallista. La articulación del paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo y la perspectiva fenomenológica permitió comprender los significados construidos por los participantes, garantizando el rigor en la recolección y el análisis de la información integral. Estos elementos constituyeron las bases para interpretar las experiencias estudiantiles y avanzar hacia la comprensión del aprendizaje del filosofar en la vida escolar, contribuyendo a la reflexión pedagógica y a la formación.

De igual manera, la coherencia entre los propósitos de la investigación y las decisiones metodológicas permitió establecer una ruta sistemática para el acercamiento a las experiencias de los estudiantes. La selección de los instrumentos respondió a la necesidad de recuperar sus voces, identificar sus percepciones y reconocer las formas en que atribuyeron sentido al aprendizaje del filosofar. Este proceso exigió una actitud reflexiva por parte del investigador, quien procuró mantener una relación equilibrada entre los referentes teóricos y las expresiones particulares de los participantes. De esta manera, la información recopilada adquirió valor interpretativo, pues permitió reconocer elementos significativos de la realidad educativa sin reducir las experiencias individuales a categorías previamente establecidas. La revisión constante de los datos y la articulación de las distintas fuentes contribuyeron a fortalecer la consistencia del análisis y a sustentar las interpretaciones construidas durante el estudio.

SECCIÓN IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE HALLAZGOS

El proceso de análisis e interpretación de los hallazgos representó la fase culminante donde la información recolectada se transformó en conocimiento significativo. En esta investigación, este apartado buscó desentrañar las capas de sentido sobre el aprendizaje del filosofar en la educación media. Bajo esta premisa, se asumió que la realidad educativa es una construcción social compleja, donde los sujetos otorgan significados únicos a sus experiencias pedagógicas. Por tanto, el análisis se orientó a capturar la esencia de esas vivencias, permitiendo que la voz de los estudiantes emergiera como el eje central de la indagación, garantizando así que el corpus teórico resultante sea un reflejo fiel de la praxis cotidiana en el aula sobre el filosofar.

Este camino indagatorio se fundamentó en el paradigma interpretativo, el cual abandonó la pretensión de objetividad absoluta para centrarse en la comprensión profunda de los fenómenos humanos. Al adoptar una postura cualitativa, la investigación priorizó la cualidad de las interacciones y la riqueza del discurso sobre la medición estadística. Como señalan Taylor y Bogdan (1987), este enfoque se definió como "aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable" (p. 20). Esta perspectiva permitió abordar el acto de filosofar como un proceso vivo y dialéctico donde el investigador se sumergió en el mundo subjetivo de los actores educativos.

Esta elección metodológica respondió a la necesidad de interpretar los horizontes de sentido que subyacen en ellas. El método permitió transitar desde la intuición del fenómeno hasta la comprensión del ser que filosofa en el bachillerato. En este sentido, la labor del

investigador consistió en mediar entre el texto de la experiencia y la realidad del contexto educativo. Se buscó, en última instancia, develar, interpretar y comprender cómo el estudiante se apropia del pensamiento crítico, superando la memorización técnica para alcanzar una reflexión que dote de propósito su formación académica e intelectual, en correspondencia con sus vivencias, inquietudes y expectativas frente a su proyecto de vida personal y social desde una mirada crítica, autónoma y consciente.

Para abordar la complejidad del aprendizaje del filosofar en la educación media, resultó imperativo comprender que las manifestaciones del estudiante fue una acción cargada de sentido ontológico. En este contexto, Martínez (2004) sostuvo que para captar la esencia de la realidad humana se debieron considerar cuatro dimensiones fundamentales, ya que "la acción humana es siempre una estructura con intención, significado, función y condicionamiento" (p. 98). Estas dimensiones permitieron transcender la observación superficial y avanzar en la intencionalidad del joven que busca pensar su propia existencia. Así, el filosofar se desprendió de la mera repetición de doctrinas para transformarse en un ejercicio de libertad donde el estudiante se reconoció como sujeto reflexivo. El rigor del método fenomenológico garantizó que cada hallazgo fuera interpretado como una manifestación integral de la vida del ser en su contexto educativo.

Bajo esta perspectiva sistémica, la interpretación de los microrrelatos, entrevistas y grupos de discusión buscó desentrañar cómo estas dimensiones interactuaron para dar cuerpo a la reflexividad del ser en formación. Al respecto, el autor enfatizó que el análisis cualitativo fue exitoso al lograr develar que "el significado de la acción depende de la intención del autor, de su función en la estructura y de su condicionamiento" (Martínez Miguélez, 2004, p. 102). En el contexto escolar colombiano, esto implicó que el aprendizaje del filosofar estuvo mediado por la historia personal del joven y las condiciones socioculturales que rodearon su cotidianidad. Por lo tanto, la fase analítica de la investigación fue un acto de inserción profunda en el horizonte de significaciones del estudiante. Esta mirada holística permitió consolidar un corpus teórico donde el pensamiento se vinculó directamente con el proyecto de vida y la realidad fáctica analizada.

Intención

El proceso de análisis e interpretación de los hallazgos se originó con la transcripción íntegra de los diálogos sostenidos con los tres informantes clave de la IED La Salle. Esta actividad inicial fue una inmersión profunda en la experiencia vivida que permitió respetar la fidelidad del discurso original. Al respecto, Kvale (2011) sostuvo que la transcripción representó una "traducción de un modo de comunicación a otro" (p. 115), garantizando que cada matiz de la voz estudiantil fuera preservado. Gracias a este rigor, fue posible identificar las unidades de sentido que brotaron directamente de la realidad fáctica analizada en el aula de educación media. El registro minucioso de cada palabra sentó las bases ontológicas para que la interpretación posterior no fuera una imposición externa sobre el fenómeno. Así, se aseguró que el análisis hermenéutico tuviera un anclaje empírico verificable en el texto de los jóvenes.

Posteriormente, se ejecutó un sistema de codificación y enumeración sistemática que facilitó la trazabilidad de los datos a lo largo de toda la estructura de la investigación. Cada fragmento de las entrevistas, microrrelatos y grupos de discusión fue identificado mediante una nomenclatura que vinculó al informante, el instrumento y el renglón exacto de su ubicación. Según advirtieron Strauss y Corbin (2002), la codificación representó las operaciones mediante las cuales los datos "son fracturados, conceptualizados y luego integrados de nuevas formas" (p. 134). Este ordenamiento permitió que cualquier hallazgo relevante pudiera ser localizado geográficamente dentro del corpus documental, otorgando al estudio un nivel de auditabilidad superior. La acción de codificar transformó las narrativas dispersas en un sistema organizado de conocimiento donde la voz de los tres informantes clave mantuvo su protagonismo. Este despliegue garantizó que la estructura categorial emergente respondiera fielmente a la polifonía de sentidos recolectados.

En fin, la intención de esta organización fue captar la esencia del fenómeno del filosofar a través de un diálogo constante entre la teoría y la praxis pedagógica. La búsqueda de la estructura temática buscó elevar los sentimientos y reflexiones de los tres informantes clave hacia una dimensión científica con coherencia ontológica superior. Bajo esta premisa, el uso de

tablas de relación permitió confrontar los hallazgos con los referentes universales y la visión del investigador. De este modo, la interpretación desentrañó el sentido profundo del ser en formación en el contexto escolar. El cierre metodológico validó la trascendencia del estudio al ofrecer un marco robusto para comprender la formación humana.

Significado

El análisis de los hallazgos se cimentó en la dimensión del significado, la cual permitió organizar las vivencias personales de los tres actores que participaron en la investigación. Esta fase buscó trascender la superficie de la información para comprender cómo las percepciones estudiantiles configuraron una realidad compartida en el aula de la IED La Salle. Al respecto, Martínez (2004) sostuvo que "el significado de la acción humana depende de la intención del autor y de su función en la estructura" (p. 102). Bajo esta premisa, se interpretó que cada testimonio guardó una carga ontológica que reflejó la manera en que el joven habitó su mundo escolar. La sistematización de estas experiencias personales fue el primer paso para desentrañar el sentido profundo del aprendizaje del filosofar. Así, el investigador se sumergió en la polifonía de voces para rescatar la esencia de la vida cotidiana. Este esfuerzo garantizó que las narrativas individuales se transformaran en conceptos con una alta densidad científica.

Para hallar el significado de cada informante de manera rigurosa, se inició un proceso de establecimiento de los códigos cromáticos. Esta técnica facilitó la identificación de grupos de similitud semántica dentro de la vasta información recolectada mediante el uso estratégico de colores. Según advirtieron Rodríguez y García (1996), el análisis cualitativo resultó ser un "proceso continuo de examen y comparación que permitió conceptualizar los datos de nuevas formas" (p. 143). El marcado con amarillo, rojo, azul y verde permitió agrupar las significaciones comunes que emergieron de la reflexividad de los tres informantes. Esta estrategia otorgó una claridad operativa esencial para separar las diversas dimensiones presentes en el discurso sin fragmentar su sentido vital. De este modo, la cromatización redujo la complejidad del fenómeno hacia núcleos de sentido claramente diferenciables. Gracias a este ordenamiento, los patrones recurrentes en la vida de los jóvenes cobraron una visibilidad metodológica superior.

Una vez consolidado el material visual, se triangularon los hallazgos derivados de la entrevista en profundidad, el microrrelato y el grupo de discusión para fortalecer la validez. Este ejercicio dialéctico permitió establecer categorías generales que dieron cuerpo a la estructura sistémica del fenómeno del filosofar en el contexto colombiano. Al respecto, Martínez (2004) afirmó que la triangulación ofreció "un cuadro más completo del fenómeno bajo estudio al combinar diferentes técnicas y fuentes" (p. 92). La convergencia de los tres instrumentos aseguró que cada categoría emergente tuviera un respaldo empírico sólido y una trazabilidad absoluta. Así, las percepciones individuales se entrelazaron con los significados colectivos que brotaron de la interacción en el aula de educación media. El resultado de este cruce de información fue la consolidación de cuatro pilares fundamentales para la teoría. Estos grupos de significado reflejaron la coherencia ontológica de la experiencia vivida por los actores.

A través de este proceso inductivo, se identificaron cuatro categorías centrales asociadas a sus respectivos colores, facilitando la comprensión del aprendizaje del filosofar. El color amarillo se asignó a la categoría de aprendizaje, el rojo al filosofar, el azul a la realidad ontológica y el verde al proyecto de vida. Como lo expresó Van Manen (2003), este esfuerzo buscó captar "la esencia del fenómeno a través de sus manifestaciones particulares y su significado esencial" (p. 94). Estas categorías representaron las dimensiones fundamentales donde la reflexividad del ser se manifestó con mayor fuerza durante el trabajo de campo. La organización cromática permitió que la síntesis hermenéutica respetara la naturaleza dialéctica del pensamiento de los tres informantes clave. De este modo, cada color funcionó como un dispositivo heurístico para conectar la teoría con la praxis pedagógica diaria. La integración final de estos hallazgos permitió elevar la experiencia cotidiana a un plano de abstracción superior.

Para garantizar orientar la interpretación, se diseñó un sistema de codificación que permitió localizar cada unidad de sentido con exactitud y mantener la coherencia del proceso analítico. Al respecto, Strauss y Corbin (2002) señalaron que la codificación permitió que los datos fueran "conceptualmente integrados en un esquema mayor y verificable" (p. 143). Esta nomenclatura aseguró que la voz de cada estudiante fuera reconocida individualmente dentro

de la polifonía de discursos recolectados. De esta manera, el investigador mantuvo un control riguroso sobre la fuente original de cada interpretación realizada en la tesis. La estructura del código facilitó la transición desde los datos brutos hacia la construcción de categorías con validez científica. Este ordenamiento fue el pilar que sostuvo la trazabilidad de los hallazgos en todas las tablas de análisis, al favorecer la transparencia, la organización y la consistencia de los resultados.

Se utilizó la letra E para identificar la entrevista, y la letra G para el grupo de discusión, seguida del número del informante y del número de interrogante procesado. Al respecto, Kvale (2011) sostuvo que la transcripción no fue un proceso mecánico, sino una "traducción que debió respetar el contexto original" (p. 115). Por ejemplo, un código como IC1E4 12 permitió verificar que el significado pertenecía al primer informante en la cuarta pregunta de su entrevista, transcrita en el renglón 12. Esta precisión evitó la descontextualización de las respuestas, asegurando que el análisis ontológico fuera fiel a la literalidad de los testimonios. De este modo, la hermenéutica aplicada contó con un sistema de coordenadas exactas para rastrear cada hallazgo relevante. La transparencia en la ubicación del texto otorgó a la investigación un nivel de auditabilidad superior, lo que facilitó la revisión y verificación de los resultados obtenidos.

En el caso de los microrrelatos, la codificación se adaptó para respetar la naturaleza fluida de este instrumento pedagógico mediante la sigla identificadora M. El código mantuvo la referencia al informante clave (IC1, IC2, IC3) seguida de la letra M y el número de renglón donde se ubicó el fragmento. Al codificar renglón por renglón en una estructura narrativa libre, se logró capturar la esencia del pensamiento estudiantil sin fragmentar su sentido vital. Esta simplificación respondió a la libertad expresiva del microrrelato, donde la reflexividad del ser fluyó sin las restricciones de una pregunta dirigida. El resultado fue una cartografía textual que permitió navegar los relatos con absoluta certeza metodológica y rigor científico. Así, el microrrelato se validó como una herramienta poderosa para recolectar la subjetividad joven, al facilitar la interpretación de sus experiencias, emociones y significados desde una mirada fenomenológica coherente con los propósitos.

Para terminar, este robusto sistema de organización permitió que el significado de cada informante emergiera como un componente esencial del corpus teórico generado. La integración de los códigos y la cromatización aseguró que la teoría resultante tuviera un anclaje empírico verificable en las vivencias de la IED La Salle. Al respecto, Martínez (2004) sostuvo que teorizar fue "un proceso de construcción que integró los datos en una estructura coherente y con sentido" (p. 88). Gracias a este rigor, el estudio propuso una nueva visión de la formación humana. La síntesis lograda respetó en todo momento la naturaleza sistémica y dialéctica del fenómeno del filosofar en el contexto escolar. El cierre metodológico validó la trascendencia del estudio, ofreciendo un marco de referencia robusto para la educación media colombiana. En conclusión, la dimensión del significado transformó la información dispersa en un sistema organizado de conocimiento ontológico.

Función

La dimensión de la función en esta investigación se centró en el propósito perseguido de elevar la praxis escolar hacia una estructura de conocimiento formal y sistemático. Este proceso demandó que cada acción documentada en el aula de la IED La Salle fuera interpretada en virtud de su finalidad pedagógica y existencial para los jóvenes. Al respecto, Martínez (2004) sostuvo que para comprender el fenómeno humano se debió captar "la función que una acción desempeña en la estructura total de la personalidad" (p. 102). Bajo esta premisa, el aprendizaje del filosofarse analizó como una herramienta destinada a la configuración de la autonomía intelectual. Así, la función de los testimonios de los tres informantes clave fue la de actuar como el motor primordial de la transformación educativa. El rigor fenomenológico garantizó que el propósito del estudio fuera coherente con las necesidades reales de los estudiantes.

El proceso de contrastación se ejecutó mediante la construcción de tablas analíticas que permitieron confrontar los hallazgos con el horizonte teórico de la investigación. En estas tablas, se depositaron las unidades de significación extraídas de los tres informantes clave para visualizar las recurrencias y divergencias en sus discursos. Según advirtió Martínez (2004), la contrastación permitió obtener "un cuadro más completo del fenómeno bajo estudio al

combinar diferentes fuentes de información" (p. 92). Este ejercicio de síntesis facilitó que la inmediatez del relato se transformara en conceptos con una densidad científica superior dentro de la estructura de la tesis. La organización en tablas aseguró que cada inferencia del investigador tuviera un respaldo textual verificable y una trazabilidad absoluta. De este modo, la fase estructural validó la coherencia del diseño y preparó el terreno para la teorización final. Esta contrastación fue el andamiaje técnico que sostuvo el rigor del estudio. Esta metodología fortaleció la consistencia interpretativa y la fundamentación de las categorías emergentes del fenómeno estudiado.

Posteriormente, se realizó un cruce dialéctico entre las respuestas de los instrumentos, permitiendo una triangulación efectiva entre la entrevista en profundidad, el microrrelato y el grupo de discusión. Este diálogo triádico entre los tres informantes clave aseguró que la interpretación del filosofar no dependiera de una sola fuente, sino de una polifonía de sentidos. al respecto, Van Manen (2003) recordó que el fin de la investigación fenomenológica fue "ofrecer explicaciones plausibles y descripciones perspicaces de las estructuras que configuran la experiencia vivida" (p. 11). La integración de los aportes de los jóvenes permitió que las esencias del fenómeno emergieran de manera inductiva y respetuosa con su subjetividad. Así, las categorías de aprendizaje, realidad ontológica y proyecto de vida cobraron una fuerza que trascendió las simples respuestas. Este cierre metodológico garantizó que las bases del estudio estuvieran ancladas en la realidad fáctica del aula colombiana.

Para terminar, se consolidó el corpus teórico a través de una síntesis superior que integró los aportes de los informantes claves, la teoría universal y las reflexiones del investigador. Esta relación triádica funcionó como un laboratorio hermenéutico donde se validó la pertinencia de los hallazgos a la luz de autores como Gadamer y Heidegger. Como afirmó Martínez (2004), teorizar fue "El proceso de estructuración consiste en la identificación de configuraciones estructurales o sistémicas que den sentido a los datos de la investigación, pues los elementos o partes solo adquieren significado por su relación con el todo" (p. 251). La voz del investigador se sumó a la de los estudiantes para proponer un nuevo marco de referencia sobre la formación humana en la educación media. Este andamiaje conceptual permitió que el

conocimiento generado fuera el resultado de un rigor metodológico excepcional y una profunda sensibilidad pedagógica. En conclusión, las bases del corpus teórico representaron un cuerpo vivo de saberes que dignificó la reflexividad del ser.

Condiciones del contexto

Las barreras dentro de la investigación permitieron comprender la posición cultural y social donde se desarrolló cada actor de la IED La Salle. Este análisis resultó fundamental, pues la reflexividad de los jóvenes estuvo marcada por el medio escolar y social de Barranquilla. Al respecto, Martínez (2004) sostuvo que "la acción humana está siempre condicionada por el contexto físico, social y cultural en que se sitúa" (p. 102). Bajo esta premisa, el aprendizaje del filosofar se interpretó como una respuesta situada a las realidades de la educación media en Colombia. El investigador debió reconocer que las voces de los tres informantes clave portaban la impronta de su tradición y su historia vivida. Así, el condicionamiento social se transformó en una categoría de análisis que otorgó realismo y profundidad a los hallazgos. De este modo, la fenomenología logró capturar la esencia del ser en su situación fáctica.

El estudio demandó una sensibilidad para identificar cómo las estructuras sociales influyeron en la autonomía de los estudiantes. El proceso de recolección de datos mediante microrrelatos permitió que los informantes expresaran su ser desde la cultura que habitaban cotidianamente. Según señalaron Rodríguez y García (1996), el investigador debió "comprender los fenómenos desde la propia perspectiva de los actores dentro de su marco de referencia" (p. 143). Esta inmersión garantizó que el análisis fuera una interpretación de la identidad colombiana. La posición social de los jóvenes actuó como un horizonte de significaciones que nutrió cada unidad identificada en las entrevistas. Así, se pudo documentar cómo el joven proyectó su vida en medio de sus condicionamientos materiales. Esta mirada contextualizada aseguró que la interpretación guardara una sintonía con la tradición pedagógica.

Toda esta riqueza de significados recolectada en el campo social desembocó en un ejercicio de síntesis orientado a la construcción del corpus teórico final. El análisis estructural permitió elevar los testimonios condicionados por el entorno hacia una dimensión de

abstracción pedagógica y científica. Al respecto, Van Manen (2003) recordó que el propósito fue "animar una búsqueda pedagógica orientada a comprender el significado profundo y la esencia de los fenómenos humanos cotidianos" (p. 21) El tránsito de la praxis a la teoría se consolidó mediante la identificación de categorías como realidad ontológica y proyecto de vida. Estas esencias se constituyeron en el resultado de observar al estudiante en su interacción real con la sociedad. Por lo tanto, la teoría emergió como un cuerpo vivo de saberes que reconoció la importancia del contexto en la formación humana. El rigor metodológico permitió que el sentir del joven fuera el motor primordial de la propuesta.

En conclusión, la integración del contexto social y cultural validó la trascendencia del estudio sobre el aprendizaje del filosofar en la educación media. El corpus teórico resultante se consolidó como una propuesta original que redefinió la enseñanza de la filosofía desde una perspectiva humana y situada. Como afirmó Martínez (2004), la teorización fue "un proceso de construcción que integró los datos en una estructura coherente y con sentido" (p. 88). La articulación entre los informantes clave, la teoría universal y la visión del investigador permitió superar la enseñanza técnica tradicional. Este cierre metodológico ofreció un nuevo marco de referencia que dignificó la reflexividad del ser dentro de la realidad escolar colombiana. Así, la investigación logró transformar las vivencias particulares en un conocimiento universalmente relevante para la pedagogía contemporánea. En definitiva, la construcción teórica representó un compromiso ético con la autonomía y la conciencia crítica de los jóvenes actores.

La recolección de la información se llevó a cabo mediante una triangulación de técnicas que fortalecieron la credibilidad del estudio. La entrevista en profundidad permitió un diálogo fluido donde los informantes expresaron sus percepciones sobre la enseñanza de la filosofía sin las ataduras de un cuestionario rígido. Complementariamente, el uso del microrrelato facilitó que los participantes narraran situaciones concretas y epifanías pedagógicas, revelando la dimensión subjetiva del aprendizaje. Finalmente, los grupos de discusión propiciaron un espacio de intersubjetividad donde el debate colectivo enriqueció las perspectivas individuales, permitiendo observar cómo se construye el pensamiento filosófico a través del intercambio de ideas y la confrontación de argumentos entre pares.

El procesamiento de estos instrumentos se desarrolló mediante un rigor analítico que buscaba la emergencia de categorías que dieron forma al corpus teórico. Este proceso implicó una inmersión profunda en los relatos, donde la interpretación se tornó en una actividad intrínseca a la descripción del fenómeno. Al respecto, van Manen (2003) sostuvo que el análisis fenomenológico de “la investigación fenomenológica no es un proceso puramente procedimental o técnico; requiere una actitud reflexiva y una sensibilidad receptiva hacia el significado de los fenómenos cotidianos” (p. 39). De esta manera, cada fragmento de la entrevista, cada línea del microrrelato y cada consenso del grupo de discusión se convirtieron en una pieza fundamental para armar el complejo rompecabezas de la pedagogía filosófica en la actualidad.

Como propósito general, esta sección buscó consolidar un corpus teórico fundamentado en la realidad empírica que explicaba cómo se gestó el aprendizaje del filosofar. Se trató de ofrecer una visión holística que integró la técnica con la sensibilidad humana. El corpus teórico resultante sirvió como un referente para transformar la educación media, promoviendo una enseñanza de la filosofía que sea verdaderamente liberadora y reflexiva. En las páginas siguientes, se detallan los hallazgos organizados por nodos de significado, los cuales son sometidos a una constante contrastación dialéctica con la literatura existente, asegurando así la validez y la trascendencia científica de la presente investigación doctoral.

En el marco de la investigación, sustentada bajo el paradigma interpretativo y el método fenomenológico hermenéutico, el proceso interpretativo de la información recolectada a través de la entrevista en profundidad y el microrrelato demandó un ejercicio de hermeneusis. Para abordar las vivencias narradas por los informantes, se implementó la técnica de los códigos cromáticos como herramienta visual y analítica para la identificación de las unidades de significado emergentes. Este procedimiento permitió mapear los horizontes de sentido presentes en el discurso, facilitando la transición desde la descripción hacia la interpretación de los fenómenos. De esta manera, el subrayado cromático actuó como un puente heurístico que organizó la polifonía de voces en el corpus textual, garantizando que el investigador mantuviera una fidelidad descriptiva ante las experiencias dadas durante el encuentro dialógico.

A partir de esta inmersión hermenéutica, se implementó un sistema de codificación cromática para organizar los núcleos temáticos emergentes. El amarillo distinguió la categoría del aprendizaje, mientras que el rojo representó el acto de filosofar como ejercicio reflexivo del ser. Por su parte, el azul delimitó las manifestaciones vinculadas a la realidad ontológica de los informantes, y el verde visibilizó los sentidos de sus proyectos de vida. Estas dimensiones emergieron progresivamente durante el análisis de los instrumentos de recolección de información. Más allá de su función clasificatoria, este mapeo cromático facilitó la comprensión holística del fenómeno estudiado.

El método fenomenológico-hermenéutico articuló la técnica que codificó visualmente las recurrencias semánticas de los discursos analizados. Esta organización cromática facilitó la transición hacia la estructuración final de los hallazgos condensados en la Tabla 1. Dicha tabla vislumbró con claridad las interconexiones críticas entre los núcleos temáticos y las narrativas de los informantes. De este modo, la fusión de la interpretación y el mapeo de color transformó datos cualitativos densos en un panorama teóricamente sólido.

Tabla 1

Método Fenomenológico hermeneútico

Tabla 1. Método Fenomenológico hermeneútico

PARADIGMA HERMENEÚTICO (Martínez, 2009)		
Intención	Paso 1: lectura: grabación, transcripción, cromatización, Reducción, comparación, grupos de significados	Primer grupo de tablas. Distribución de la información y enumeración.
Significado	Paso 2: Reducción hermenéutica con la construcción de familias de significados, creación de familias generales de significados.	Segundo grupo de tablas: se distribuye la información en instrumentos aplicados: entrevista en profundidad, microrrelato, y grupo discusión. Unidad de significación y significados comunes, significados generales.
Función	Paso 3: triangulación y corpus teórico.	Tercer grupo de tablas: se distribuye la información en categorías, subcategorías, función de los informantes, aporte teórico, aporte del investigador.
Condicionamiento	Contrastación.	Configuración del corpus teórico.
Condicionamiento cultural y social.		

Nota. Tomado en base en Martínez (2009)

Presentación y análisis de los hallazgos

Entrevista en profundidad: Presentación y análisis de hallazgos

El proceso de exégesis de la realidad educativa estudiada se fundamentó en la desconstrucción de los discursos emitidos por los informantes clave, cuya subjetividad constituyó la piedra angular del proceso hermenéutico propuesto. A través de la técnica de cromatización, se logró una decantación de las propiedades semánticas presentes en las entrevistas, permitiendo que la numeración de cada línea de respuesta actuara como un sistema de coordenadas para la trazabilidad del dato. Esta fase de codificación constituyó un ejercicio de aprehensión ontológica donde las dimensiones preestablecidas dialogaron con las emergentes. En consecuencia, la sistematización en tablas facilitó el tránsito desde la descripción narrativa hacia una fase de interpretación profunda, asegurando que cada unidad de significado guardara una correspondencia lógica con el contexto de la educación media y las realidades fenoménicas de sus actores principales.

Posteriormente, la arquitectura del análisis avanzó hacia la configuración de familias de significados, las cuales fungieron como núcleos aglutinadores de las experiencias y percepciones recolectadas en el campo. Este nivel de abstracción permitió identificar las funciones latentes dentro del sistema educativo, superando la superficie del lenguaje para alcanzar la esencia del fenómeno bajo estudio. La integración de estas categorías posibilitó la determinación del nivel de complejidad del objeto de estudio, consolidando una síntesis teórica describe la praxis docente, y la resignifica a la luz de la teoría crítica. Así, la transición entre las unidades de significado y la determinación del nivel final representó el clímax del rigor metodológico, donde la voz de los informantes se transformó en conocimiento científico validado. Este procedimiento garantizó que la construcción del conocimiento fuera un acto de coherencia epistemológica, donde el investigador actuó como puente entre la realidad fáctica y la teorización académica.

La entrevista en profundidad se constituyó en herramienta esencial dentro del paradigma interpretativo para develar el proceso de aprendizaje del filosofar en los estudiantes

de la IED La Salle. A diferencia de un proceso rígido, esta técnica permitió un flujo dialógico donde el investigador y el estudiante co-construyeron significados sobre la experiencia educativa en Barranquilla. Al ser un encuentro abierto, facilitó que el joven expresara con sus propias palabras cómo ha integrado la reflexión crítica en su visión del mundo, permitiendo que emergieran categorías generales. Este enfoque reconoció la subjetividad del estudiante como la fuente primaria de conocimiento, validando sus relatos personales como textos cargados de sentido filosófico. Así, la entrevista se transformó en un espacio de escucha profunda donde el lenguaje cotidiano del contexto lasallista sirvió de puente para comprender las estructuras del pensamiento juvenil.

Desde el método fenomenológico-hermenéutico, la técnica de recolección de información utilizada permitió acceder al mundo de la vida del estudiante de educación media, buscando captar la esencia de su aprendizaje filosófico. Esta técnica facilitó un acercamiento a las vivencias subjetivas, donde el investigador actuó como un intérprete que buscaba comprender los horizontes de sentido de los jóvenes en su contexto local. Según la fenomenología de Van Manen (1990), trad. En 2003 la entrevista en profundidad buscaba anécdotas vividas que revelaron cómo se manifestaba el acto de filosofar en la realidad diaria del estudiante lasallista. El carácter flexible de esta técnica permitió profundizar en aquellos momentos de asombro o duda existencial que marcaron el tránsito hacia el pensamiento reflexivo.

El proceso analítico se fundamentó en el modelo hermenéutico para interpretar las voces de tres informantes de la educación media en la IED La Salle. Mediante la aplicación de entrevistas en profundidad, se develaron las dimensiones del filosofar, sustentadas en tablas que integraron la transcripción fiel, la cromatización temática y la numeración exhaustiva de cada línea. Este rigor metodológico permitió organizar las unidades de significado en familias categoriales, al facilitar el descubrimiento de las funciones lógicas y existenciales del pensamiento estudiantil. Al cruzar estos hallazgos con la experiencia diaria, se logra determinar el nivel de reflexividad alcanzado por los sujetos. Así, el análisis transita de la narrativa individual a una síntesis comprensiva que explica el fenómeno del aprendizaje filosófico.

Descubriendo la Intención del autor: Entrevista en profundidad.

Para el proceso de organización y sistematización de los hallazgos en la entrevista en profundidad, se diseñó un protocolo de codificación alfanumérico riguroso que permite la trazabilidad de cada unidad de sentido. El código inicia con las siglas IC, que representan al Informante Clave como sujeto de estudio, seguido de la letra E, que especifica el uso del instrumento de Entrevista en profundidad. A esta secuencia le sigue un primer dígito numérico encargado de identificar de manera individual a cada informante dentro de la muestra seleccionada. Este sistema garantiza el anonimato y también facilita la posterior triangulación de los datos obtenidos en el campo, asegurando que cada voz sea reconocida dentro de su contexto específico de interacción dialógica y reflexiva.

La aplicación de este procedimiento favoreció la organización sistemática de los testimonios y la identificación de recurrencias, diferencias y matices en los discursos de los participantes. Asimismo, permitió conservar la relación entre cada fragmento textual y su fuente original, aspecto fundamental para interpretar los significados desde una perspectiva fenomenológica hermenéutica. La disposición ordenada de los códigos facilitó la comparación de las unidades de sentido y su posterior agrupación en categorías analíticas, sin perder de vista las particularidades de cada experiencia. De esta manera, la codificación se consolidó como un recurso metodológico que fortaleció la coherencia interpretativa y la transparencia del análisis desarrollado.

Posteriormente, la estructura del código se extendió para detallar la ubicación exacta del fragmento analizado mediante dos identificadores numéricos adicionales de gran relevancia. El primero de estos números señala la pregunta específica formulada durante el desarrollo de la entrevista, lo que permite asociar las respuestas con los objetivos de la investigación. Esta arquitectura de codificación, que se lee como una secuencia lógica de sujeto, instrumento, actor, interrogante y segmento, constituye la base técnica sobre la cual se aplica la cromatización de las categorías emergentes en este estudio. Su aplicación facilitó la organización sistemática de la información. El proceso se expresó en las tablas 2 a la 17

Pregunta 1: Para ti, ¿qué significa realmente "filosofar"? Si tuvieras que explicarlo con una metáfora o una imagen, ¿cuál sería y por qué?

Tabla 2

Respuestas de los informantes a la pregunta 1

Tabla 2. Respuesta de los informantes a la pregunta 1

INFORMANTES	RESPUESTAS A LA PREGUNTA 1
ICE-11	1 Bueno, para mí filosofar es cuando algo que dabas por 2 sentado, que tú creías, de un momento a otro ya no lo es, y 3 comienzas a indagar sobre por qué ya no lo ves como en un 4 momento lo viste. Y si lo tengo que relacionar con algo, para 5 mí sería como un museo.
ICE-21	1 Bueno, filosofar es el proceso en el cual nos sentamos a 2 pensar un momento y nos ponemos a ver todas esas preguntas 3 o cosas que nos hacen dudar de ciertas acciones. Y una imagen 4 sería como la típica que describimos de la persona sentada 5 mirando el horizonte, viendo, así como el sol se va poniendo.
ICE-31	1 Bueno, eh, para mí filosofar, con una metáfora sería como que 2 la filosofía es una linterna que nos guía en un camino el cual 3 intentamos trascender a lo largo de nuestra experiencia.

Nota: Tomado en base a Martínez (2006)

Pregunta 2: Describe un momento específico en clase donde sentiste que tu mente "cambiaba" o que algo que antes dabas por sentado se te presentaba de una forma completamente nueva. ¿Qué pasó y cómo interpretas ese momento?

Tabla 3. Respuesta de los informantes a la pregunta 2

Tabla 3. Respuesta de los informantes a la pregunta 2

INFORMANTES	RESPUESTA A LA PREGUNTA 2
ICE-12	1 Cuando estábamos dando la teoría del ser, 2 donde estábamos 3 dividiendo el ser y cómo yo pensaba que el ser 4 eran tres. 5 Entonces, de esa forma, al descubrir cómo era 6 en la filosofía, 7 no solo la religión, me hizo verlo de una 8 manera no tan 9 panfletaria como me lo habían impuesto, sino 10 ver una opción 11 de que tal vez el ser no era tres, sino que podía 12 ser uno o ser 13 tres indefinidamente, pero como quien lo puso 14 es también 15 diferente.

Tabla 3(cont.)

ICE-22	1	Bueno, este, las últimas clases que tuvimos
	2	fueron sobre el
	3	diario filosófico, donde justamente hablábamos
	4	de varios
	5	puntos. Y uno de los puntos que más me llamó
	6	la atención era
	7	el de "somos con narices", donde nos pudimos
	8	dar cuenta que
	9	nosotros podíamos hacer daño a nosotros
	10	mismos o a las
	11	demás personas sin siquiera saber.
ICE-32	1	Una clase en específico que fue el tiempo que
	2	estuvimos
	3	escribiendo sobre el diario filosófico, que es la
	4	terapia con la
	5	roca. Eso me cambió mucho la manera de
	6	pensar, por el hecho
	7	de que logré entender que cada persona tiene
	8	sus propios
	9	problemas y tiene que cargar con el peso de
	10	lograr enfrentarlos, pero es saber la manera en
	11	cómo enfrentarlos.

Nota: Tomado en base a Martínez (2006)

Pregunta 3: ¿Cómo es tu diálogo interno cuando te enfrentas a una pregunta filosófica profunda (ej. ¿qué es la verdad?)? ¿Qué dudas, emociones o resistencias aparecen?

Tabla 4.

Respuestas de los informantes a la pregunta 3

Tabla 4. Respuesta de los informantes a la pregunta 3

INFORMANTES		RESPUESTA A LA PREGUNTA 3
ICE-13	1	¿Qué pasó en mí o en ese momento para que yo eh me
	2	expusiera a pensar o analizar sobre algo que normalmente
	3	esquivé? Ese tipo de preguntas no son cosas que enseñan en
	4	la básica, ni a menudo, sino que realmente necesito saber qué
	5	pasa en mí.
ICE-23	1	Bueno, la verdad, este, cuando me enfrento a una pregunta
	2	que no tiene respuesta o simplemente no sé cómo
	3	responderla, la trato de pensar o o tratar de analizarla, siquiera
	4	para llegar a un punto o a una idea que se pueda considerar
	5	correcta o no, ya que pues todos tenemos derecho a
	6	argumentar sobre ella.
ICE-33	1	Es una pregunta muy amplia porque decir como que qué es la
	2	verdad, no tiene una sola respuesta, tienen varias respuestas. Y,
	3	cuando son en esos temas, eh suelo colocarme muy nerviosa, pero
	4	eh, podría decir como cuando es el tema de qué es la antropología,
	5	o qué es la mitología de Dios. Son preguntas muy grandes que
	6	abarcan una gran experiencia.

Nota: Tomado en base a Martínez (2006)

Pregunta 4: ¿Cómo describirías el ambiente que se crea en la clase de filosofía? ¿Sientes que es un lugar seguro para "arriesgarte" a pensar y a equivocarte?

Tabla 5

Respuestas de los informantes a la pregunta 4

Tabla 5. Respuesta de los informantes a la pregunta 4

INFORMANTES	RESPUESTA A LA PREGUNTA 4
ICE-14	1 Siento que sí, porque es muy cómodo, ya que cada quien está 2 en el modo de "Ay, yo le voy a preguntar por qué de esto, por 3 qué de lo otro". Entonces, se siente un espacio cómodo para 4 sacar nuestras dudas sin ser, sin sentirnos juzgados o que 5 cualquier cosa que digamos no se vayan a burlar o algo, 6 porque todos estamos en el mismo... la misma sintonía.
ICE-24	1 La clase de filosofía es el lugar que, pues, donde uno más 2 puede argumentar o dar su punto de vista, ya que no hay 3 verdad o negación sobre lo que estamos tratando.
ICE-34	1 Siento que es un lugar amplio para poder pensar y poder 2 cuestionarte a ti cómo es que estás haciendo, por qué lo estás 3 haciendo, o qué objetivo tienes a lo largo. Porque la vida es 4 una experiencia y vas creciendo, vas aprendiendo cosas que 5 antes no sabías.

Nota: Tomado en base a Martínez (2006)

Pregunta 5: ¿En qué situaciones de tu vida sientes que has puesto en práctica la forma de pensar que has desarrollado en filosofía? ¿Qué te permitió aplicar esa forma de pensar?

Tabla 6

Respuestas de los informantes a la pregunta 5

Tabla 6. Respuesta de los informantes a la pregunta 5

INFORMANTES	RESPUESTA A LA PREGUNTA 5
ICE-15	1 Siento yo que cuando tengo que tomar una decisión 2 importante o cuando tengo que decir algo sobre mi futuro, sé 3 que desde ahora debo comenzar para que mi futuro sea una 4 realidad. Siento que la filosofía me ha ayudado porque de 5 alguna u otra forma me hace no aferrarme a lo que estoy 6 haciendo ahora mismo, sino dejarme influir y esperando lo 7 que venga por delante para formar un adulto.
ICE-25	1 Bueno, mayormente este, yo soy una persona que le gusta 2 charlar bastante con mis padres, entonces a veces así nos 3 ponemos a discutir sobre algunos temas o puntos y yo la 4 verdad nunca pensé que podría llegar a a ganar una discusión 5 o algo, pero gracias a la manera de pensar y la filosofía, pues 6 he logrado darle ciertos puntos para, por decirlo así, ganar el 7 debate.
IC-35	1 Sí, porque nos está enseñando que el ser humano no es solo 2 un ser que está en el mundo, sino que también es un ser que 3 piensa, que actúa, y que pues puede trascender si se enfoca 4 en algo.

Nota: Tomado en base a Martínez (2006)

Pregunta 6: Cuando escuchas una opinión filosófica muy diferente a la tuya en un debate con un compañero, ¿qué sucede en tu mente? ¿Cómo influyen las ideas de los demás en tu propio proceso de filosofar?

Tabla 7

Respuesta de los informantes a la pregunta 6

Tabla 7. Respuesta de los informantes a la pregunta 6

INFORMANTES	RESPUESTA A LA PREGUNTA 6
ICE-16	1 Pues, si no es la misma, trato de pensar por qué él piensa eso 2 y trato de ver las dos perspectivas y de analizarlo y decir: 3 "Bueno, tal vez no es lo mismo que pienso yo, pero no puedo 4 desmeritar lo que él dice, porque si él lo ve de esa forma, cada 5 persona tiene una perspectiva diferente de las cosas".
ICE-26	1 Cuando la respuesta es contraria a la mía, lo primero que 2 hago es como analizar el por qué él pensó eso. Incluso me 3 acerco con él y charlo un poco con él para saber este los puntos 4 que él toma lo que lo llevó a dar esa respuesta.
ICE-36	1 Pues eh, lo que podría decir que llegasen a influenciar es como 2 el tema cuando de pronto no estoy de acuerdo con un 3 compañero sobre su respuesta, pero independientemente 4 tengo que respetarla, porque cada quien tiene opiniones 5 distintas.

Nota: Tomado en base a Martínez (2006)

La pregunta permitió explorar cómo el estudiante interpretó las opiniones divergentes y las incorporó a su propio razonamiento filosófico. Asimismo, evidenció la disposición para escuchar, cuestionar y reconsiderar sus ideas iniciales. Las respuestas facilitaron la comprensión de la influencia del diálogo en la construcción del pensamiento crítico. De este modo, se reconoció el valor de la reflexión compartida en el aprendizaje del filosofar. Además, se identificó cómo el intercambio de perspectivas favoreció el reconocimiento de otras formas de comprender la realidad. Los relatos mostraron la manera en que los estudiantes confrontaron sus creencias y reconsideraron sus argumentos.

Pregunta 7. ¿Crees que la filosofía está moldeando la persona que eres o quieres llegar a ser? Si es así, ¿de qué manera crees que te está transformando?

Tabla 8

Respuestas de los informantes a la pregunta 7

Tabla 8. Respuesta de los informantes claves a la pregunta 7

INFORMANTES	RESPUESTA A LA PREGUNTA 7
ICE-17	1 Yo creo que sí, porque de alguna u otra forma estamos en un 2 momento en que tenemos que empezar a madurar, y siento 3 que el estar en conjunto con la filosofía nos ayuda a ver 4 muchas cosas que tal vez personas de nuestra edad de una u 5 otra manera lo ven de una manera totalmente diferente o lo 6 toman de una manera totalmente distinta a lo que debería ser, 7 porque lo ven como gracioso o divertido. Y cuando tú lo ves 8 desde esa perspectiva, te pones en los zapatos de esa persona 9 y de alguna u otra puedes entender un poco más por qué actúa 10 de esa manera.
ICE-27	1 La verdad es que sí, porque pues se podría decir que nos 2 ayuda más a tener un pensamiento crítico y ser más objetivos 3 a la hora de tomar una decisión o al momento de decir cosas, 4 que nos ayuda a decir como que "espera, piensa un poco y 5 después responde"
ICE-37	1 Sí, y hubo una clase que creo que le explicaba que vuelve a 2 hablar del tema sobre la teología de Dios, que es la ciencia que 3 estudia todo el ser humano. Entonces es como que en esa 4 parte te ayuda a aprender, a conocerte a ti mismo, también 5 como la teoría del ser, y pues esto.

Nota: Tomado en base a Martínez (2006)

Pregunta 8: Si tu proceso de aprendizaje en filosofía fuera un viaje, ¿en qué etapa dirías que estás ahora? ¿Qué has "descubierto" en ese viaje y qué esperas encontrar más adelante?

Tabla 9. Respuesta de los informantes claves a la pregunta 8

Tabla 9

Respuesta de los informantes a la pregunta 8

INFORMANTES	RESPUESTA A LA PREGUNTA 8
ICE-18	1 Yo creo que he avanzado mucho en este año y siento que, 2 a pesar de que aún me falta mucho, he aprendido muchas cosas 3 sobre mí y cosas que he podido ir cambiando y que me costaba 4 mucho. Y siento que cada vez he mejorado más como persona 5 viéndome de la mano con eso para ir creciendo más como 6 estudiante y como joven.
ICE-28	1 La verdad es que este viaje ha tenido muchos altibajos, varios 2 baches. La verdad, como persona me ha ayudado a cambiar 3 muchas cosas de mí, ciertos aspectos que debería mejorar y 4 algunos aspectos que quisiera mantener.
ICE-38	1 Diría que es incierto, pero diría que estoy en un intermedio. Es 2 una etapa en la que estoy aprendiendo. He cometido ciertos 3 errores, pero creo que el pensar y actuar me han enseñado a 4 enfrentarme a ciertas situaciones. Entonces, creo que cada 5 persona debería aprender de sus propios errores y tratar de 6 no repetirlos.

Nota: Tomado en base a Martínez (2006)

Descubrimiento del significado que tiene la acción: entrevista en profundidad

En el desarrollo del análisis, se presenta la tabla que organiza las unidades de significación y sus significados comunes mediante la reducción hermenéutica, a partir de los hallazgos obtenidos con los informantes clave. Este procedimiento se orientó a comprender sus opiniones sobre la gerencia educativa universitaria, considerando sus vivencias, conocimientos y formación profesional. De esta manera, se estableció una estructura analítica que facilitó la identificación de los elementos más relevantes presentes en sus discursos.

A partir de esta organización, fue posible reconocer convergencias y divergencias entre las perspectivas de los informantes, profundizando en sus concepciones sobre la gestión universitaria. La interpretación de sus experiencias permitió identificar categorías emergentes y establecer relaciones con los referentes teóricos de la investigación. Así, el proceso hermenéutico contribuyó a una comprensión integral del fenómeno estudiado, fundamentada en los significados construidos por los participantes, lo que fortaleció la coherencia interpretativa y el rigor científico de los hallazgos obtenidos durante el proceso investigativo.

Tabla 10. Unidad de significados y significaciones. Pregunta 1

Tabla 10

Familia: Unidad de significación y significados comunes (Pregunta 1)

PREGUNTA	UNIDAD DE SIGNIFICACIÓN	SIGNIFICADOS COMUNES
Para ti, ¿qué significa realmente "filosofar"? Si tuvieras que explicarlo con una metáfora o una imagen, ¿cuál sería y por qué?	ICE-1 Comenzar a indagar	Aprendizaje (ICE-113)
	Filosofares algo que creías, ya no lo es	Filosofar (ICE-111, ICE-112, ICE-115)
	ICE-2 Filosofar pensar un momento Realidad Ontológica de la persona.	Filosofar es un proceso (ICE-211, ICE-212, ICE-213) Mirando el horizonte (ICE-214, ICE-215)
	ICE-3 Filosofar es una luz Trascender la vida	Una metáfora (ICE-311, ICE-312) A lo largo de nuestra experiencia. (ICE-313)

Nota: Tomado en base a Martínez (2006)

Tabla 11. Unidad de significados y significaciones. Pregunta 2

Tabla 11

Familia: Unidad de significación y significados comunes (Pregunta 2)

PREGUNTA	UNIDAD DE SIGNIFICACIÓN	SIGNIFICADOS COMUNES
Describe un momento específico en clase donde sentiste que tu mente "cambiaba" o que algo que antes dabas por sentado se te presentaba de una forma completamente nueva. ¿Qué pasó y cómo interpretas ese momento?	ICE-1 Aprendizaje a ser diferente Descubrir cómo era. Cómo era el ser Una opción	Algo diferente (ICE-128) Diferente en filosofía (ICE-123) Teoría del ser (ICE-121, ICE-122) Ser indefinidamente (ICE-124, ICE-125, ICE125)
	ICE-2 Dialogar Nosotros mismos Sin siquiera saber	justamente hablábamos de varios puntos. (ICE-222, ICE-223) Ser humano (ICE-224, ICE-225) Proyecto (ICE-225, ICE-226)
	ICE-3 Aprendiendo a escribir Manera de pensar Sentido.	Escribir (ICE-321, ICE-322) (ICE-323) Propios problemas (ICE-324, ICE-325) Terapia (ICE-322, ICE-323)

Nota: Tomado en base a Martínez (2006)

Tabla 12. Unidad de significados y significaciones. Pregunta 3

Tabla 12

Familia: Unidad de significados y significados comunes (pregunta 3)

PREGUNTA	UNIDAD DE SIGNIFICACIÓN	SIGNIFICADOS COMUNES
¿Cómo es tu diálogo interno cuando te enfrentas a una pregunta filosófica profunda (ej. ¿qué es la verdad?)? ¿Qué dudas, emociones o resistencias aparecen?	ICE-1 Saber que pasa en mí	¿Qué pasó en mí? (ICE-131, ICE-132, ICE-314, ICE-134)
	ICE-2 Tenemos derecho a argumentar	Pensar (ICE-233, ICE234, ICE235)
	ICE-3 ¿Qué es la antropología? Preguntas muy grandes La verdad no tiene una sola respuesta	Ser humano (ICE-335) Gran experiencia (ICE-334, ICE-335) Colocarse nerviosa (ICE-331, ICE-332, ICE-332, ICE-333, ICE-334)

Nota: Tomado en base a Martínez (2006)

Tabla 13. Unidad de Significados y significaciones. Pregunta 4

Tabla 13

Familia: Unidad de significados y significados comunes (pregunta 4)

PREGUNTA	UNIDAD DE SIGNIFICACIÓN	SIGNIFICADOS COMUNES
¿Cómo describirías el ambiente que se crea en la clase de filosofía? ¿Sientes que es un lugar seguro para "arriesgarte" a pensar y a equivocarte?	ICE-1 Preguntar por qué de esto. Sentir que si Sacar nuestras dudas.	Preguntar (ICE-142, ICE-143, ICE-146) Argumentar (ICE-141, ICE-141) Nuestras dudas (ICE-143, ICE-144)
,	ICE-2 Puede argumentar. Verdad o negación	Dar punto de vista (ICE-241, ICE-242) Verdad (ICE-242, ICE-243)
	ICE-3 Aprendiendo cosas Pensar Experiencia.	Aprendiendo cosas (ICE-343, ICE-345) Poder pensar (ICE-341, ICE-342) Vas creciendo (ICE-343, ICE-344)

Nota: Tomado en base a Martínez (2006)

Tabla 14. Unidad de significados y significaciones. Pregunta 5.

Tabla 14

Familia: Unidad de significados y significados comunes (pregunta 5)

PREGUNTA	UNIDAD DE SIGNIFICACIÓN	SIGNIFICADOS COMUNES
¿En qué situaciones de tu vida cotidiana (fuera del colegio) sientes que has puesto en práctica la forma de pensar que has desarrollado en filosofía? ¿Qué te permitió ver o hacer esa forma de pensar?	ICE-1 La Filosofía Estoy haciendo Decisión importante	La filosofía me ayuda (ICE-154, ICE155) Dejarme influir (ICE-155, ICE-156) Formar un adulto (ICE-156, ICE-157)
	ICE-2 Darle ciertos puntos. Manera de pensar Realidad	Decirlo (ICE-256) Ganar discurso (ICE-254, ICE-255, ICE-257) Charlar bastante (ICE-251, ICE-252)
	ICE-3 Enseñando el ser humano Ser que piensa Trascender	Enseñando (ICE-351, ICE-352) Ser que piensa (ICE-352, ICE-353) Enfocarse (ICE-353)

Nota: Tomado en base a Martínez (2006)

Tabla 15. Unidad de significados y significaciones. Pregunta 6

Tabla 15

Familia: Unidad de significados y significados comunes (pregunta 6)

PREGUNTA	UNIDAD DE SIGNIFICACIÓN	SIGNIFICADOS COMUNES
Cuando escuchas una opinión filosófica muy diferente a la tuya en un debate con un compañero, ¿qué sucede en tu mente? ¿Cómo influyen las ideas de los demás en tu propio proceso de filosofar?	ICE-1 Expresar	Ver de esa forma (ICE-163, ICE-164) Pensar y ver las cosas (ICE-161, ICE-161, ICE-162) Persona tiene (ICE-165)
	Pensar	
	Perspectiva	
	ICE-2 Analizar	Por qué pensó (ICE-261, ICE-262) Puntos que él toma (ICE-263, ICE-264) Respuesta ICE-264)
	Saber puntos	
	Llevar a la respuesta	
	ICE-3 Estar de acuerdo	Respuesta (ICE-362, ICE-363) Respetar (ICE-363, ICE-364) Opiniones distintas.
	Respetar respuestas	
	Opiniones distintas.	

Nota: Tomado en base a Martínez (2006)

Tabla 16. Unidad de significados y significaciones. Pregunta 7

Tabla 16

Familia: Unidad de significados y significados comunes (pregunta 7)

PREGUNTA	UNIDAD DE SIGNIFICACIÓN	SIGNIFICADOS COMUNES
¿Crees que la filosofía está moldeando la persona que eres o quieres llegar a ser? Si es así, ¿de qué manera crees que te está transformando?	ICE-1 Perspectiva	Forma de aprender (ICE-179, ICE-1710) Ver muchas cosas (ICE-173, ICE-174, ICE-175) Entender un poco más (ICE-177, ICE-178, ICE-179) Momento (ICE-171, ICE-172)
	La Filosofía nos ayuda	
	Ponerse en los zapatos	
	Empezar a madurar.	
	ICE-2 Pensamiento crítico	Ser objetivo (ICE-271, ICE-272) Responder (ICE-273, ICE-274)
	Después responde.	
	ICE-3 Aprender	Conocer a ti mismo (ICE-373, ICE-374) Teología de Dios (ICE-371, ICE-372)
	Ser de Dios	

Nota: Tomado en base a Martínez (2006)

Tabla 17. Unidad de significados y significaciones. Pregunta 8

Tabla 17

Familia: Unidad de significados y significados comunes (pregunta 8)

PREGUNTA	UNIDAD DE SIGNIFICACIÓN	SIGNIFICADOS COMUNES
Si tu proceso de aprendizaje en filosofía fuera un viaje, ¿en qué etapa dirías que estás ahora? ¿Qué has "descubierto" en ese viaje y qué esperas encontrar más adelante?	ICE-1 Cosas sobre mí Avanzar mucho	Sobre mí y mis cosas Falta mucho (ICE-181, ICE-182)
	ICE-2 Mejorar Cambiar cosas Viaje de altibajos	Debería mejorar (ICE-283, ICE-282) La verdad (ICE-282, ICE-283) Baches (ICE-281, ICE-282)
	ICE-3 Aprendiendo Enfrentarme Aprender de sus propios errores	Una etapa (ICE-381, ICE382) Cometer errores (ICE-382, ICE383, ICE384) Comprender errores (ICE-384, ICE-384, ICE-385, ICE-386)

Nota: Tomado en base a Martínez (2006)

El microrrelato

El proceso de aprendizaje del filosofar en la educación media trascendió la mera transmisión de datos históricos para ubicarse en la esfera de la reflexividad existencial. Para los estudiantes de la Institución Distrital La Salle en Barranquilla, este ejercicio implicó una mirada crítica sobre su propia cotidianeidad y entorno social. La fenomenología, como método, permitió captar la esencia de estas vivencias sin los prejuicios de la lógica formal tradicional aplicada al aula. Según Martínez (2014), la investigación cualitativa busca identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. En este sentido, el microrrelato se convirtió en la ventana perfecta para observar cómo el joven bachiller tradujo su mundo en pensamiento abstracto.

La hermenéutica, por su parte, complementó este proceso al ofrecer una interpretación que reconoció la historicidad y el contexto cultural del sujeto que narró su historia. Se trató de entrar en un diálogo dialéctico donde el investigador y el investigado compartieron un horizonte de sentido común. Gadamer (2007) sostuvo que la comprensión es un proceso que se realiza en la interpretación, donde el lenguaje juega un papel mediador fundamental entre el

ser y el mundo. En Barranquilla, esta mediación estuvo impregnada de una carga simbólica regional que dotó a la reflexividad de matices particulares, a veces lúdicos y otras veces profundamente críticos. El estudiante pensó el mundo, lo sintió y lo comunicó desde su identidad Caribe, en conexión con sus vivencias, tradiciones y realidades cotidianas.

La reflexividad, entendida como la capacidad del sujeto de volverse sobre sí mismo, fue el núcleo del aprender a filosofar en la adolescencia contemporánea escolar. Este proceso ocurrió en el vacío, donde emergió de las tensiones diarias, las dudas sobre el futuro y la interacción con sus pares académicos. Heidegger (2009) plantea que el Dasein o "ser-en-el-mundo" es siempre un ser con otros, lo que implica que el filosofar es una actividad eminentemente social y situada. Al escribir un microrrelato, el estudiante de La Salle objetivó su subjetividad, permitiendo que la experiencia cotidiana se transformara en un objeto de estudio fenomenológico. La escuela dejó de ser un edificio para convertirse en un espacio de posibilidad donde el pensamiento cobró una vida propia y auténtica.

Los procesos de codificación y categorización dentro de esta investigación se vieron como una disección cuidadosa de la palabra viva recolectada. Al fragmentar los relatos, se buscaron unidades de significado que revelaron los núcleos de la experiencia reflexiva del estudiante en su contexto particular. Strauss y Corbin (2002) afirman que la codificación representa las operaciones mediante las cuales los datos son fracturados, conceptualizados y luego integrados de formas nuevas para formar teoría. En este estudio, una categoría como "el asombro ante la calle" surgió de múltiples códigos que describieron la percepción del entorno barranquillero. Cada etiqueta puesta en el margen del texto fue un paso hacia la comprensión de la estructura mental del joven filósofo.

La estructuración y la contrastación permitieron elevar el análisis desde lo descriptivo hacia lo interpretativo, estableciendo nexos causales y de significado entre las categorías halladas. La estructura fue el dibujo de la mente del estudiante, donde se visualizó cómo la duda generó reflexión y esta, a su vez, produjo un nuevo saber. Por otro lado, la contrastación obligó a confrontar los hallazgos con las teorías universales de la filosofía y la pedagogía contemporánea. Entonces, la contrastación consiste en relacionar los resultados del estudio

con los de otras investigaciones o con el marco teórico referencial. Fue aquí donde la vivencia del estudiante lasallista dialogó con los grandes pensadores, validando su capacidad de generar conocimiento válido y situado.

La teorización final representó la cúspide de la hermenéutica, donde se sintetizó la realidad observada en un cuerpo coherente de conceptos que explicaron el fenómeno. Fue una propuesta original nacida de la realidad específica de la institución educativa distrital. Leal (2005) sugiere que teorizar es una actividad cognitiva que permitió la construcción de modelos representativos de la realidad a través de la interpretación creadora del autor. Esta tesis culminó cuando se logró explicar cómo el microrrelato facilitó que el estudiante de Barranquilla pasara de la opinión al concepto filosófico. Este nuevo saber fue el aporte real a la pedagogía de la filosofía desde una perspectiva fenomenológica.

Fue fundamental comprender que la hermenéutica quedó abierta a nuevas lecturas y profundizaciones por parte de otros investigadores. Cada vez que se volvió al texto del estudiante, se descubrieron nuevas capas de significado que antes habían pasado desapercibidas por los propios prejuicios o preconceptos previos. Ricoeur (2003) enfatiza que el texto se desprende de su autor para cobrar una autonomía que permite múltiples reappropriaciones por parte del lector o del investigador. En este caso, los microrrelatos de los estudiantes fueron monumentos de su pensamiento que resistieron el análisis y ofrecieron lecciones sobre la condición humana. La labor investigativa fue el puente que permitió que esas voces fueran escuchadas.

En fin, la integración de todos estos procesos metodológicos garantizó la validez y la fiabilidad de la investigación en el campo de las ciencias de la educación. Al seguir una ruta desde la fenomenología hasta la teorización, se aseguró que el "filosofar" de los estudiantes fuera respetado en su esencia original. La Institución La Salle se convirtió así en un laboratorio de pensamiento vivo donde la cotidianidad fue la materia prima del saber universal. Como señaló Martínez (2004), el fin último de la ciencia es la comprensión de la realidad, y en lo cualitativo, esa comprensión es siempre humana y subjetiva. Esta labor dignificó la experiencia del joven barranquillero, elevando su voz a la categoría de discurso filosófico legítimo.

La aplicación del microrrelato se ejecutó como una actividad pedagógica integrada al currículo de filosofía, involucrando a la totalidad de los estudiantes de educación media de la institución. En este proceso participaron activamente dos cursos de décimo grado y dos de undécimo, sumando una población aproximada de ciento veinte jóvenes, con grupos de treinta estudiantes por sección. Esta estrategia permitió que la recolección de vivencias fuera una experiencia colectiva de reflexión sobre la vida cotidiana en el contexto barranquillero. Bajo el enfoque fenomenológico, se buscó que cada participante plasmara su propia subjetividad sin las restricciones de la escritura académica convencional o formalismos técnicos. La masividad de la actividad garantizó una saturación de datos inicial que enriqueció el horizonte interpretativo del investigador durante las fases posteriores.

Para asegurar que la técnica del microrrelato cumpliera su función como vehículo de la reflexividad fenomenológica, se diseñó un protocolo de instrucciones orientadas a desdibujar la frontera entre la anécdota y el pensamiento. En primera instancia, se instó a los estudiantes de la Institución La Salle a identificar un momento disruptivo de su cotidianidad barranquillera donde el sentido común hubiese fallado o generado asombro. La consigna principal fue narrar una vivencia personal —un encuentro en la calle, un silencio en el aula o una duda ante el paisaje urbano— donde surgiera una pregunta por el ser o el actuar. Se enfatizó que la extensión no debía superar las doscientas cincuenta palabras, obligando así a una síntesis narrativa donde cada adjetivo y cada metáfora funcionaran como unidades de significado.

En una segunda fase de la instrucción, se solicitó a los participantes que aplicaran un ejercicio de autorreflexión consciente sobre el texto producido, integrando lo que Husserl (1950), trad. en (1982) denomina la suspensión de las certezas o epoché adaptado a una suspensión temporal del juicio. Los jóvenes debían observar su propio microrrelato y señalar qué elementos de su identidad y cultura local influían en su percepción del mundo, permitiendo que el aprendizaje del filosofar emergiera de la tensión entre el "yo" narrado y el "yo" que analiza la historia. Las instrucciones finales subrayaron que existían experiencias de pensamiento que debían ser capturadas en su estado más puro y vital. De este modo, la técnica dejó de ser un simple ejercicio de escritura creativa para transformarse en un dispositivo de mediación hermenéutica que facilitó la interpretación del proceso de reflexividad.

Tras la escritura general, se realizó una curaduría pedagógica y técnica con el apoyo de los tres informantes clave. De los escritos producidos por los cuatro cursos, se eligieron treinta microrrelatos por su profundidad reflexiva y riqueza metafórica. Esta selección permitió identificar las narrativas que mejor expresaban el filosofar desde las experiencias de los jóvenes lasallistas. Según Martínez (2014), las unidades de análisis cualitativo deben seleccionarse por su relevancia y capacidad para comunicar el fenómeno estudiado. Así, el corpus documental representó las inquietudes ontológicas de los participantes.

Tabla 18. Microrrelato de los informantes

Tabla 18

Tabla de microrrelatos de los informantes claves.

INFORMANTES		MICRORRELATO
ICM-1	1	Día a día sin darnos cuenta reunimos momentos que nos
MEMORIA DE COLORES	2	marcan en nuestra forma de pensar, vivir y de ser; y está
	3	bien, eso hace parte de la historia de cada uno como
	4	individuo.
	5	Pueden ser positivas o negativas, lo importante es la
	6	enseñanza y experiencia que deja porque, aunque es de
	7	humanos errar no significa que no podamos mejorar y
	8	aprender de ellos.
	9	La vida no es fácil ni fija, es variable y complicada; no
	10	todos estamos listos aún para afrontarla, pero no está
	11	mal porque para poder correr primero hay que caminar
	12	. Es un viaje por el cual pasaremos todos dispuestos a
	13	vivirlo. no todo es a blanco y negro, a veces un poco de
	14	color nos puede cambiar nuestra visión. Solo es dejar
	15	brotar nuestra imaginación con un poco de pasión. Así
	16	cuando estemos cerca del final, cuando nos voltiemos
	17	atrás podremos sentirnos orgullosos de todo lo que
	18	pudimos alcanzar; no hay que desanimarse si hoy no
	19	resultó porque existe un mañana que nos espera lleno de
	20	emoción.
	21	Cada uno tiene su propia esencia; nunca encontrarás
	22	personas iguales y eso es lo más curioso de nuestra
	23	realidad porque gracias a esa individualidad es que
	24	podemos analizar y conocer distintas opiniones y
	25	maneras de ver el gran universo al que pertenecemos.
	26	Hay que divertirse en cada paso que damos porque nunca
	27	sabremos cuando no podemos hacerlo, y no es
	28	pesimismo, es solo tener sobre la mesa todas las
	29	posibilidades posibles; así si algo no sale como lo
	30	esperabas la frustración que genere se transforme en
	31	optimismo de vivir un resultado diferente.

Tabla 18 (Cont.)

INFORMANTES		MICRORRELATO
ICM-2	1	Hoy en día, los jóvenes muchas veces cometemos el
EL VALOR DE LOS PEQUEÑOS	2	pecado de no entender o comprender aquellos pequeños
DETALLES	3	detalles que pueden tener nuestros padres o familiares
	4	con nosotros. Simplemente no le damos importancia y
	5	optamos por desecharlos o simplemente no apreciarlos,
	6	pero cuando les damos una oportunidad entendemos por
	7	qué ellos nos entregaron o nos regalaron aquella cosa,
	8	pero como jóvenes nuestro corazón es propenso a
	9	cambiar ya que para o para mal hay personas que nos
	10	pueden llevar al camino equivocado, aunque sean
	11	cercanos, pero también están esas personas que
	12	desconocemos, pero terminan cambiando para bien
	13	nuestro corazón. Puede que estemos perdidos en un
	14	mundo gris y esa persona llega a colorear nuestra vida.
	15	Puede que estemos frente ante nuestro futuro amor.
	16	Simplemente nos adentramos a la religión; pero también
	17	se nos dificulta la pérdida de una persona o mascota que
	18	mucho tiempo estuvo ahí y no le dimos suficiente
	19	aprecio, para luego cuestionar el por qué tuvo que irse
	20	Pero gracias, a ellos, nuestra manera de ver el mundo
	21	puede cambiar. A veces solo pensamos como es nuestra
	22	vida, muchas veces esperamos ese abrazo o esa frase de
	23	aliento que nos motive a seguir, muchas veces no llega, y
	24	simplemente preferimos callar esa inconformidad y
	25	también se encuentra ese miedo o timidez ya sea por
	26	falta de confianza o porque somos nuevos en el lugar que
	27	llegamos, pero eso no significa que debemos seguir
	28	callando hay que encontrar ese bienestar con nosotros
	29	misimos para poder tener el valor de dar el paso adelante.
ICM-3	1	A veces siento que todos estamos caminando por la
LA GENERACIÓN QUE AÚN	2	misma cuerda floja, aunque nuestras historias sean
BUSCA QUIEN.	3	diferentes. Hay quien está al borde de la locura, ahogado
	4	entre tareas, cansancio y presión, pero aun así sigue
	5	adelante porque sabe que el futuro se construye con
	6	esfuerzo. También está el que aprendió demasiado
	7	rápido lo frágil que es la vida, el que aún recuerda el
	8	último día de una amiga que perdió por decisiones y
	9	dolores que nadie veía. Una ausencia que no se olvida,
	10	solo se aprende a cargar. Hay quienes entendieron que el
	11	tiempo es efímero cuando más fuerte que las respuestas.
	12	Incluso en la alegría hay lecciones perdieron a alguien que
	13	amaban, y entiendes que cada minuto vale más de lo que
	14	pensábamos, otros caminan con una pregunta silenciosa:
	15	¿Quién soy cuando nadie me mira? Buscando su
	16	identidad entre dudas, expectativas y momentos en los
	17	que el vacío parece más fuerte que las respuestas, incluso
	18	en la alegría hay lecciones. Una chica que soñó con bailar
	19	en carnavales tuvo que detenerse por enfermedad, pero
	20	aun así encontró gratitud en lo que no ocurrió. Entre
	21	nosotros aparece una pregunta que pesa: ¿Qué seremos

Tabla 18 (Cont.)

22	cuando salgamos del colegio?	Mientras tanto algunos
23	avanzan por amor, otros viven riendo con amigos,	
24	mientras el futuro se acerca sin avisar. También están los	
25	que aprendieron que no escuchar trae consecuencias y	
26	que crecer significa asumir responsabilidades, y luego	
27	estoy yo, mirando como todo pasa entre inseguridades y	
28	perdidas, siéndome a veces como antagonista en mi	
29	propia historia, pero quizás eso somos: una generación	
30	confundida y cansada..., que todavía está buscando quien	
31	quiere llegar a ser.	

Nota: Tomado en base a Martínez (2006)

Descubrimiento del significado que tiene la acción: el microrrelato.

Tabla 19

Informante 1: "El Observador" (Memorias de colores)

SEGMENTO DEL MICRORRELATO (UNIDAD DE ANÁLISIS)	CÓDIGO IDENTIFICADO UNIDAD DE SIGNIFICACIÓN	SUBCATEGORÍA EMERGENTE SIGNIFICADOS COMUNES
...enseñanza y experiencia que deja porque, aunque es de humanos errar no significa que no podamos mejorar y aprender de ellos.	ICM-1 Mejorar y aprender	Aprender (ICM-16, ICM-17, ICM-18)
...a veces un poco de color nos puede cambiar nuestra visión.	ICM-1 Cambio de visión	Un poco de color (ICM-113, ICM-114)
... es que podemos analizar y conocer distintas opiniones y maneras de ver el gran universo al que pertenecemos.		Conocer distintas opiniones (ICM-123, ICM-124, ICM-125)
Día a día sin darnos cuenta reunimos momentos que nos marcan en nuestra forma de pensar, vivir y de ser... la historia de cada uno como individuo.... La vida no es fácil ni fija, es variable y complicada; Es un viaje por el cual pasaremos todos dispuestos a vivirlo. podremos sentirnos orgullosos de todo lo que pudimos alcanzar	ICM-1 Propia esencia	Forma de vivir (ICM-31, ICM-12, ICM-13, ICM-14) Cada individuo (ICM-14) La vida es complicada (ICM-39)
Cada uno tiene su propia esencia; nunca encontrarás personas iguales y eso es lo más curioso de nuestra realidad porque gracias a esa individualidad Hay que divertirse en cada paso que damos porque nunca sabremos cuando no podemos hacerlo,		Es un viaje (ICM-112, ICM-113) Sentirnos orgullosos (ICM-117, ICM-118) No somos iguales (ICM-121, ICM-122, ICM-123) Divertirse a cada paso (ICM-126, ICM-127, ICM-128)

Tabla 19 (cont.)

SEGMENTO DEL MICRORRELATO (UNIDAD DE ANÁLISIS)	CÓDIGO IDENTIFICADO UNIDAD DE SIGNIFICACIÓN	SUBCATEGORÍA EMERGENTE SIGNIFICADOS COMUNES
..... algo no sale como lo esperabas la frustración que genere se transforme en optimismo de vivir un resultado diferente.		Vivir un resultado diferente (ICM-130, ICM-131)
-no todos estamos listos aún para afrontarla, pero no está mal porque para poder correr primero hay que caminar. Solo es dejar brotar nuestra imaginación con un poco de pasión. ...no hay que desanimarse si hoy no resultó porque existe un mañana que nos espera lleno de emoción. ...es solo tener sobre la mesa todas las posibilidades posibles;	ICM-1 Imaginación y correr	Caminar (ICM-110, ICM-111) Pasión (ICM-114, ICM-115) Existe un mañana (ICM-118, ICM-119, ICM-120) Posibilidades posibles (ICM-128, ICM-129)

Nota: Tomado en base a Martínez (2006)

Tabla 19. Informante 2. El crítico

Tabla 20

Informante 2: "El Crítico"

SEGMENTO DEL MICRORRELATO (Unidad de Análisis)	CODIGO IDENTIFICADO	SUBCATEGORIA
...no le damos importancia y optamos por desecharlos o simplemente no apreciarlos.	ICM-2 Apreciar	Importancia (ICM-24, ICM-5)
Pero gracias, a ellos, nuestra manera de ver el mundo puede cambiar. A veces solo pensamos como es nuestra vida.	Pensar	Manera de ver el mundo. (ICM-220, ICM-221) Nuestra vida (ICM-222)
...les damos una oportunidad entendemos por qué ellos nos entregaron o nos regalaron aquella cosa, pero como jóvenes nuestro corazón es propenso a cambiar ya que para o para mal hay personas que nos pueden llevar al camino equivocado, aunque sean cercanos, pero también están esas personas que desconocemos, pero terminan cambiando para bien nuestro corazón... pero también se nos	Pequeños detalles	No entender (ICM-21, ICM-22, ICM-23) Entender a los padres (ICM-24) Corazón propenso al cambio Personas significativas (ICM-26, ICM-27, ICM-28, ICM-29, ICM-210, ICM-211, ICM-212, ICM-213)

Tabla 20 (cont.)

dificulta la pérdida de una persona o mascota que mucho tiempo estuvo ahí y no le dimos suficiente aprecio, para luego cuestionar el por qué tuvo que irse...muchas veces esperamos ese abrazo o esa frase de aliento que nos motive a seguir, muchas veces no llega, y simplemente preferimos callar esa inconformidad y también se encuentra ese miedo o timidez ya sea por falta de confianza o porque somos nuevos en el lugar que llegamos, pero eso no ...		Motivación para seguir Miedo Pérdida de una persona significativa. (ICM-216, ICM--217, ICM-2-18-ICM-219)
...que estemos perdidos en un mundo gris y esa persona llega a colorear nuestra vida. Puede que estemos frente ante nuestro futuro amor. ... significa que debemos seguir callando hay que encontrar ese bienestar con nosotros mismos para poder tener el valor de dar el paso adelante.	ICM-2 Colorear nuestra vida	Mundo gris (ICM-213, ICM-214, ICM-215) Valor de dar un paso adelante (ICM-227, ICM-228, ICM-229)

Nota: Tomado en base a Martínez (2006)

Tabla 21

Informante 3: "El Soñador"

SEGMENTO DEL MICRORRELATO (UNIDAD DE ANÁLISIS)	CÓDIGO IDENTIFICADO UNIDAD DE SIGNIFICACIÓN	SUBCATEGORÍA EMERGENTE SIGNIFICADOS COMUNES
También está el que aprendió demasiado rápido lo frágil que es la vida, el que aún recuerda el último día de una amiga que perdió por decisiones y dolores que nadie veía. También están los que aprendieron que no escuchar trae consecuencias y que crecer significa asumir responsabilidades...	ICM-3 Aprender rápido	Aprender sobre la vida (ICM-313, ICM-314, ICM-315) No escuchar trae consecuencias (ICM-325) Crecer significa asumir responsabilidades (ICM-326)
Incluso en la alegría hay lecciones perdieron a alguien que amaban, y entiendes que cada minuto vale más de lo que pensábamos, ...	ICM-3 Caminar con preguntas silenciosas	Cada minuto vale más (ICM-312, ICM-313, ICM-315)

Tabla 21 (cont.)

caminan con una pregunta silenciosa: ¿Quién soy cuando nadie me mira		¿Quién soy cuando nadie me mira? (ICM-14, ICM-315)
Entre nosotros aparece una pregunta que pesa: ¿Qué seremos cuando salgamos del colegio?		¿Qué seremos? (ICM-320, ICM-321, ICM-322)
Hay quien está al borde de la locura, ahogado entre tareas, cansancio y presión, pero aun así sigue adelante porque sabe que el futuro se construye con esfuerzo.	ICM-3 Identidad entre dudas.	Cansancio y presión. (ICM-33, ICM-34, ICM-35, ICM-36)
Hay quienes entendieron que el tiempo es efímero cuando más fuerte que las respuestas.		El tiempo es efímero. (ICM-310, ICM-311)
Buscando su identidad entre dudas, expectativas y momentos en los que el vacío parece más fuerte que las respuestas:		Identidad entre dudas (ICM-318, ICM-319, ICM-320)
. Una chica que soñó con bailar en carnavales tuvo que detenerse por enfermedad,		Detenerse. (ICM-326, ICM-327, ICM-327, ICM-328, ICM-329)
... así encontró gratitud en lo que no ocurrió.		Gratitud (ICM-330, ICM-331)
luego estoy yo, mirando como todo pasa entre inseguridades y pérdidas, siéndome a veces como antagonista en mi propia historia,		Antagonismo (ICM-326, ICM-327, ICM-327, ICM-328, ICM-329)
: una generación confundida y cansada..., que todavía está buscando quien quiere llegar a ser.		Generación confundida (ICM-330, CM-331)
A veces siento que todos estamos caminando por la misma cuerda floja.	ICM-3	Cuerda floja (ICM-31)
Una ausencia que no se olvida, solo se aprende a cargar.	Caminar	Ausencia (ICM-311, ICM-39, CIM-310, ICM-310)
...tanto algunos avanzan por amor, otros viven riendo con amigos, mientras el futuro se acerca sin avisar.		Avanzar (ICM-322, ICM-323, ICM-324) Avanzar por diferentes motivos.

Nota: Tomado en base a Martínez (2006)

Tabla 20. Validación de la síntesis. Informantes.

Tabla 22

Validación de la Síntesis (Informantes Claves)

INFORMANTE	APORTE AL MICRORRELATO FINAL	CATEGORIA DE RESPALDO
INFORMANTE 1	Desde afuera, se observa una generación que camina sobre la cuerda floja, transformando sus caídas en el equilibrio necesario para avanzar. Cada cicatriz y cada silencio guardado se revelan como las pinceladas que dan forma a un lienzo colectivo, vibrante y profundamente humano. Observar su rastro es entender que el éxito no es llegar ileso, sino tener el valor de seguir buscando quiénes son en cada nuevo amanecer.	Desarrollo integral que tiene en cuenta el aprendizaje, el pensamiento, la realidad del ser humano y su proyección al futuro.
INFORMANTE 2	Críticamente, pensar el futuro exige dejar de ignorar esos pequeños detalles que suelen ser el cimiento de nuestra realidad más profunda. No basta con avanzar; aprender implica cuestionar el desinterés juvenil para rescatar la sabiduría oculta en los gestos que antes desechábamos. Solo a través de esta consciencia logramos colorear nuestra vida , transformando la inercia del gris en una identidad con propósito y valor.	Teniendo en cuenta los pilares de aprender, pensar, los pequeños detalles y el acto de colorear la vida desde una visión crítica, la categoría de respaldo que surge es el pensamiento Reflexivo Aplicado.
INFORMANTE 3	Más allá de la cuerda floja, existe un horizonte donde nuestra imaginación desborda el gris y nos permite volar sobre el miedo. Cada sueño pausado es en realidad una semilla esperando el momento justo para florecer con una pasión que aún no conocemos. Somos los arquitectos de un mañana lleno de color, donde nuestras alas se fortalecen con la magia de creer que lo imposible es solo el siguiente paso.	Desde la visión del soñador, el acto de caminar y dudar deja de ser una carga para convertirse en un acto de fe. La categoría emergente que surge es la Cartografía de la Esperanza.

Nota: Tomado en base a Martínez (2006)

Tabla 21. Codificación por informantes.

Tabla 23

Codificación por Informante (Proceso de Síntesis)

INFORMANTE CLAVE	CANTIDAD DE RELATOS ANALIZADOS	CÓDIGO O NÚCLEO IDENTIFICADO	MICRORRELATO BASE RESULTANTE (SÍNTESIS)
INFORMANTE 1	10	Mejora y aprender Cambio de visión Propia esencia Imaginación y correr	Caminar antes de correr es el secreto de este viaje variable donde el error es solo una pincelada de aprendizaje. Nuestra esencia única aporta el color necesario para transformar la frustración en un optimismo lleno de pasión. Al mirar atrás, el orgullo no vendrá de la perfección, sino de haber vivido cada paso con la emoción de un nuevo mañana.

Tabla 23 (cont.)

INFORMANTE 2	10	Aprender	Aprendemos a caminar entre el gris del orgullo y los colores del afecto, valorando los silencios que antes desechábamos. Nuestra esencia se transforma cuando aceptamos que cada pérdida y cada extraño son maestros que moldean nuestra identidad. Solo al sanar la timidez y el miedo logramos dar el paso adelante, convirtiendo la frustración en un horizonte lleno de pasión.
		Pensar	
		Pequeños detalles	
		Colorear nuestra vida	
INFORMANTE 3	10	Aprender rápido	Caminamos sobre una cuerda floja entre el cansancio de las aulas, el peso de las ausencias y la búsqueda de una identidad propia. Somos una generación confundida que, entre inseguridades y sueños pausados, aprende que crecer es aceptar la fragilidad y el error. Aun sintiéndonos antagonistas de nuestra historia, cada paso es el intento valiente de descubrir quiénes queremos ser al final del viaje.
		Caminar con preguntas silenciosas.	
		Identidad entre dudas.	
		Caminar.	

Nota: Tomado en base a Martínez (2006)

Tabla 22. Hallazgos. La reflexividad en el microrrelato.

Tabla 24

Hallazgos: La Reflexividad en el Microrrelato

Esta tabla presenta el resumen del análisis de los tres informantes clave una vez concluida la investigación.

CATEGORÍA EMERGENTE	EL INFORMANTE 1: EL OBSERVADOR	EL INFORMANTE 2: EL CRÍTICO	EL INFORMANTE 3: “EL SOÑADOR”
Aprendizaje	Mejorar y aprender	Aprender	Aprender rápido
Caminar con preguntas Filosofar	Cambio de visión	Pensar	Caminar con preguntas silenciosas.
Identidad entre dudas. Realidad Ontológica.	Propia esencia	Pequeños detalles	Identidad entre dudas.
Imaginación y correr Proyecto de vida	Imaginación y correr	Colorear nuestra vida	Caminar.

Nota: Tomado en base a Martínez (2006)

El Grupo de Discusión

La técnica del grupo de discusión se erigió como una herramienta fundamental en el paradigma interpretativo, pues permitió acceder a la construcción social del sentido sobre el filosofar en la IED La Salle. En este espacio, el aprendizaje se observó como una emergencia dialógica donde la subjetividad del estudiante de Barranquilla se encontró con la de sus pares. Como señala Canales (2006), "el grupo de discusión es un dispositivo de habla que permite captar las representaciones colectivas y el sentido social de las prácticas" (p. 265). Para comprender cómo los jóvenes interpretaron su cotidianidad, fue vital observar el intercambio de perspectivas que surgieron en la interacción grupal. Esta técnica facilitó que los estudiantes de educación media exteriorizaran sus procesos de reflexividad al verse confrontados con visiones distintas de su realidad.

Desde el método fenomenológico hermenéutico, el grupo de discusión permitió que la experiencia de la vida cotidiana dejara de ser un fenómeno mudo para convertirse en un texto hablado y compartido. Heidegger (1927, trad. en (1997) sostuvo que "el lenguaje es la casa del ser" (p. 12), y en la discusión grupal, el ser del estudiante lasallista se manifestó a través de la palabra compartida. Al debatir sobre sus vivencias diarias, los jóvenes realizaron un ejercicio de interpretación circular donde cada intervención fue una oportunidad para profundizar en la esencia del filosofar. La fenomenología se nutrió aquí de la intersubjetividad, pues el grupo actuó como un espejo donde la reflexividad individual fue amplificada y fue válida ante los demás. El investigador, en su rol de moderador hermeneuta observó el proceso de "horizonte de comprensión" en movimiento. Esta técnica garantizó que el fenómeno del aprendizaje filosófico se estudiara en su ambiente natural: la comunicación, donde el sentido de la existencia cotidiana fue negociada y fue aclarada colectivamente mediante el ejercicio del logos.

La reflexividad de la experiencia cotidiana en estudiantes de educación media encontró en el grupo de discusión un catalizador para la conciencia crítica. Según Habermas (1987), la acción comunicativa buscaba "la comprensión mutua y la coordinación de los planes de acción sobre la base de normas reconocidas" (p. 122). En el contexto de la IED La Salle, esta técnica permitió que el estudiante reflexionara sobre su entorno barranquillero al verse obligado a

argumentar su postura frente a temas como la ética, la justicia o la identidad. El grupo de discusión trascendió la simple recolección de opiniones para convertirse en un espacio de co-construcción del conocimiento filosófico, donde aprender a filosofar fue un acto de participación ciudadana. La dinámica grupal reveló las tensiones y armonías entre la vida privada y la vida escolar, permitiendo que la reflexividad emergiera de la necesidad de dar cuenta del propio pensamiento ante el otro.

En síntesis, la utilidad de esta técnica radicó en su capacidad para captar la espontaneidad y la riqueza cultural del estudiante caribeño dentro del rigor de la investigación cualitativa. Gadamer (1993) afirmó que "donde hay lenguaje, hay mundo" (p. 450), y en el grupo de discusión el mundo de la IED La Salle se despliega en toda su diversidad léxica y conceptual. Para el paradigma interpretativo, las anécdotas, metáforas y giros idiomáticos que surgieron en la charla grupal fueron indicadores fundamentales del nivel de apropiación del filosofar. Esta técnica aseguró que la investigación emergiera de las voces reales que habitaron el aula. Al fomentar un clima de confianza, se logró que los estudiantes de educación media deconstruyeran sus prejuicios y reconstruyeran sus nuevos sentidos sobre su cotidianidad.

Estrategias de Integración de los informantes claves

Se integró a los tres informantes clave mediante una red de contraste en los grupos de discusión, se requirió un diseño que permitiera confrontar las diversas formas de reflexividad sobre la cotidianidad en la IED La Salle. En el paradigma interpretativo, la red estructural buscaba homogeneidad, sin saturar el fenómeno mediante la oposición de perspectivas: mientras un informante represento la reflexividad crítica-social, otro encarnó la reflexión existencial o la ética-práctica. Al situar a estos informantes en grupos de 6 a 10 estudiantes, se generó un campo de fuerzas discursivas donde el aprendizaje del filosofar emergió del contraste entre el sentido común y la duda metódica. Esta configuración permitió que el investigador observara cómo la interpretación de la vida barranquillera se transforma cuando los informantes clave tensionan los relatos de sus pares.

Desde el método fenomenológico hermenéutico, el diseño de estas redes buscó captar la esencia del filosofar a través del diálogo intersubjetivo mediado por la historicidad del

entorno lasallista. Los tres informantes clave funcionaron como nodos de densidad reflexiva que ayudaron a "abrir" el texto de la cotidianidad, permitiendo que el grupo de discusión trascendiera la anécdota superficial hacia la comprensión profunda del ser. El contraste surgió cuando las unidades de significado de los informantes se cruzaron con las visiones de los demás estudiantes, creando una síntesis dialéctica que enriqueció el corpus de la investigación. Al mapear estas interacciones, se identificaron familias de significados que mostraron las diversas trayectorias del aprendizaje filosófico en la educación media. Esta red estructural garantizó que el fenómeno fuera abordado desde múltiples horizontes, respetando la pluralidad de voces que configuran el mundo de la vida.

En la fase operativa de la investigación, el proceso se dinamizó mediante preguntas de discusión lideradas directamente por los tres informantes clave dentro de sus respectivos grupos en la IED La Salle. Esta estrategia permitió que la reflexividad fluyera de forma horizontal, donde el informante, actuando como un par mediador, impulsó a sus compañeros a cuestionar la cotidianidad barranquillera desde sus propios códigos lingüísticos. Al finalizar estas sesiones, cada informante realizó un ejercicio de síntesis hermenéutica, extrayendo conclusiones preliminares sobre los núcleos de sentido detectados en el diálogo colectivo. Este primer nivel de interpretación otorgó a los estudiantes un rol activo en la construcción del conocimiento, transformando la técnica en una experiencia de aprendizaje del filosofar compartida. La labor de síntesis de los informantes sirvió como un filtro reflexivo que decantó las preocupaciones existenciales, éticas y sociales.

Posteriormente, se llevó a cabo un grupo de discusión entre los tres informantes, bajo la moderación del investigador, para contrastar sus hallazgos y vivencias como líderes del proceso. Este encuentro fue registrado mediante grabación magnetofónica, capturando la densidad de los debates y las interpretaciones cruzadas sobre el fenómeno del aprendizaje filosófico observado en sus pares. Una vez recolectado el material sonoro, se procedió a la transcripción textual para someterla al rigor del análisis fenomenológico-hermenéutico. La información resultante se organizó en tablas de análisis, donde la cromatización y la enumeración de líneas permitieron identificar unidades de significado y familias categoriales sólidas.

Guía para el Grupo de Discusión: Aprendizaje del Filosofar y Reflexividad

Propósitos Específicos de la Sesión

La enseñanza de la filosofía en la educación media ha transitado históricamente entre la repetición de sistemas de pensamiento y la búsqueda de una auténtica praxis vital. En el contexto de la IED La Salle en Barranquilla, surgió la necesidad de trascender el aula tradicional para observar cómo el pensamiento crítico germinó en el tejido de la realidad caribeña. Este ejercicio implicó reconocer a un sujeto capaz de interrogar su entorno inmediato. El paradigma interpretativo permitió, en este sentido, rescatar la subjetividad y el sentido que los jóvenes otorgaron a sus propias vivencias, transformando el ruido de la cotidianidad en materia prima para el asombro y la indagación filosófica. Así, el aula se convirtió en un espacio donde la cultura, el lenguaje local y las dinámicas sociales se entrelazan con la tradición del pensamiento universal.

El Propósito específico fue comprender el proceso de aprendizaje del filosofar desde los procesos de reflexividad de la experiencia de la vida cotidiana en estudiantes de educación media pertenecientes a la IED La Salle, ubicada en Barranquilla, Colombia. Esta búsqueda implicó sumergirse en la subjetividad del joven lasallista para develar cómo sus vivencias en el entorno caribeño se transformaron en preguntas existenciales y éticas. A través del método fenomenológico hermeneútico, se pretendió capturar la esencia de ese despertar reflexivo que ocurrió cuando el estudiante logró distanciar su mirada de la rutina para interpretar su realidad con rigor crítico. Así, el aprendizaje del filosofar se consolidó como una práctica hermenéutica donde el diálogo entre el texto personal y el contexto social produjo nuevos sentidos.

Bajo el método fenomenológico-hermenéutico, este propósito buscó desentrañar la esencia de la experiencia vivida por los estudiantes, asumiendo que el aprender del filosofar es un fenómeno arraigado en el mundo de la vida. El análisis se centró en cómo el joven lasallista interpretó sus interacciones diarias y las elevó a un nivel de autoconciencia crítica, permitiendo que la reflexión surgiera de lo concreto. Al aplicar la hermenéutica, se reconoció que cada relato y expresión del estudiante estaba mediado por un horizonte cultural específico que debió ser interpretado para captar la profundidad de su pensamiento. Se buscaba

interpretar el conocimiento adquirido, y comprender cómo se configuró la estructura de su juicio reflexivo frente a la realidad. Este enfoque permitió que el aprendizaje fuera visto como una apertura al ser, desde el lenguaje y la interpretación de la cotidianidad.

Perfil y Composición del Grupo de Discusión

La aplicación del grupo de discusión se consolidó como un espacio de encuentro intersubjetivo donde los estudiantes de décimo y undécimo grado de la IED La Salle en Barranquilla desplegaron sus narrativas vitales. Bajo el paradigma interpretativo, este ejercicio buscó la comprensión profunda de los sentidos que los jóvenes otorgan al acto de filosofar en su cotidianidad. La interacción dialógica permitió que la reflexividad sobre el ser y la vida emergiera de manera espontánea, transformando el aula en un escenario de co-construcción de significados. En este entorno, la palabra de cada estudiante se convirtió en el vehículo principal para explorar cómo la filosofía deja de ser una asignatura técnica para transformarse en una herramienta de auto-comprensión existencial.

El método fenomenológico- hermenéutico guio la moderación del grupo, trascendiendo la epojé o suspensión de juicios previos para captar la esencia de la experiencia vivida por los participantes. Al contar con un grupo de tamaño reducido, entre seis y diez integrantes, se logró una atmósfera de confianza que facilitó la profundización en las estructuras de sentido sobre el aprendizaje del filosofar. Los investigadores pudimos observar cómo la heterogeneidad académica del grupo enriqueció el debate, permitiendo que las diversas trayectorias personales nutrieran la reflexión sobre la finitud, la identidad y la ética. Este proceso reveló la "cosa misma" del aprendizaje: ese instante donde el estudiante se reconoce como sujeto reflexivo capaz de cuestionar su propia realidad y su entorno social.

En el contexto específico de Barranquilla, las voces de los estudiantes reflejaron una amalgama entre la tradición cultural local y las inquietudes universales de la filosofía contemporánea sobre la vida. Durante la sesión, se hizo evidente que el proceso de aprendizaje del filosofar está intrínsecamente ligado a las condiciones materiales y simbólicas que rodean al joven en la educación media actual. La reflexividad sobre el ser presentó una respuesta a la necesidad de encontrar propósito en un mundo hiperconectado y complejo. La hermenéutica

permitió interpretar estos discursos como textos vivos que demandan una lectura atenta de sus silencios, metáforas y expresiones emocionales surgidas durante el intercambio grupal. Esta aproximación hermenéutica favoreció una comprensión profunda de los significados contruidos desde sus experiencias escolares, familiares y socioculturales.

Para terminar, los resultados derivados de esta técnica de recolección evidencian que el filosofar en la escuela secundaria trasciende la simple transferencia de conceptos históricos o lógicos. La experiencia en la IED La Salle demuestra que el aprendizaje se sitúa en la intersección entre el pensamiento crítico y la sensibilidad existencial, donde el estudiante se asume como autor de su propio pensamiento. A través del grupo de discusión, se validó que la metodología fenomenológica es el camino idóneo para desentrañar los horizontes de comprensión de los jóvenes respecto a su propia existencia. Esta investigación reafirma que la filosofía en la educación media es, fundamentalmente, un ejercicio de libertad donde la reflexión sobre la vida se convierte en el núcleo del desarrollo humano integral, desde una perspectiva crítica y humanista.

Tabla 23. Estructura y tiempos de sesión

Tabla 25

Estructura y Tiempos de la Sesión

ETAPA	DURACIÓN	PROPOSITO
ACOGIDA E INTRODUCCIÓN	5 minutos	Establecer empatía armónica, explicar el propósito y las reglas de participación (confidencialidad, respeto por los turnos, libertad para expresarse).
CALENTAMIENTO (ROMPEHIELOS)	5 minutos	Generar comodidad y transición de lo superficial a lo profundo, conectando con el tema central de manera indirecta.
EXPLORACIÓN FENOMENOLÓGICA	20 minutos	Recoger la descripción de la experiencia vivida (el "qué" y el "cómo" de la vivencia cotidiana y el filosofar).
ANÁLISIS HERMENÉUTICO (REFLEXIÓN)	20 minutos	Indagar el significado de las experiencias descritas, buscando la interpretación y el proceso reflexivo.
CIERRE Y AGRADECIMIENTO	5 minutos	Síntesis breve de los temas discutidos, agradecimiento y resolución de dudas sobre la investigación.
TOTAL	55 minutos	

Nota. Elaborado en base a Martínez (2004)

Guion Temático y Preguntas Clave

La aplicación del grupo de discusión inició con una fase de calentamiento orientada a la conexión emocional mediante el uso de metáforas. Al plantear la Pregunta 1: "Si tuvieran que describir su experiencia en la IED La Salle con un símbolo o metáfora, ¿cuál sería y por qué?", los estudiantes lograron romper la barrera de la respuesta técnica. Este ejercicio facilitó una primera capa de interpretación donde la institución educativa se reveló como un espacio de tensiones y crecimientos personales. Posteriormente, la Pregunta 2: "Cuando escuchan la palabra 'reflexionar', ¿qué imagen o actividad se les viene inmediatamente a la cabeza?", permitió rastrear las pre-comprensiones del grupo. Estas imágenes iniciales sirvieron como horizonte de sentido para introducir el concepto clave de la investigación de manera orgánica y cercana.

En la exploración fenomenológica, el interés se centró en el "filosofar en acción" para capturar la esencia del fenómeno educativo en Barranquilla. La Pregunta 3: "Cuando están en clase de Filosofía y el profesor le dice 'vamos a filosofar', ¿qué sienten que pasa o qué hacen ustedes exactamente? Describan un momento específico", buscó la descripción densa del acto pedagógico. Complementariamente, la pregunta de sonda sobre si se han sentido alguna vez fuera del aula haciendo algo que consideran filosofar, permitió des territorializar el conocimiento académico. Los jóvenes narraron experiencias donde la reflexión emerge en espacios no convencionales, dotando de un nuevo significado a su realidad cotidiana. Esta fase fue fundamental para entender que el aprendizaje del filosofar trasciende el horario escolar y se instala en la consciencia del sujeto.

La búsqueda de la epojé o suspensión de la actitud natural se trascendió mediante la Pregunta 4: Cuenten una situación cotidiana (en el bus, con amigos, en casa, viendo una serie) que les haya detenido o les haya hecho pensar de una manera diferente. Este interrogante permitió identificar los detonantes de la reflexividad en la vida diaria de los estudiantes de décimo y undécimo grado. Al narrar estos eventos, los participantes describieron cómo el flujo habitual de la vida se interrumpe ante una pregunta existencial o ética inesperada. La técnica

fenomenológica facilitó que los estudiantes se observaran a sí mismos en ese estado de asombro o duda frente a lo que antes daban por sentado. Estos relatos evidenciaron que el filosofar surge como una respuesta a la necesidad de otorgar coherencia a un mundo complejo y a veces contradictorio. La descripción de estos momentos de detención constituye el núcleo de la comprensión del ser en su dimensión más práctica.

El análisis hermenéutico se activó al indagar por el proceso mental tras la experiencia reflexiva, buscando la transición hacia una comprensión profunda. La Pregunta 5: "¿Cuál fue el proceso que siguió su mente? Es decir, ¿cómo pasaron de simplemente vivir el momento a comprender algo nuevo sobre ustedes o sobre el mundo?", exploró la metacognición. Se complementó con la pregunta de sonda: "¿Qué herramientas o ideas aprendidas en la clase de Filosofía creen que les ayudaron a darle sentido a esa experiencia cotidiana?", vinculando la teoría con la praxis. Los estudiantes identificaron conceptos filosóficos que actúan como andamiajes para interpretar sus vivencias personales en el contexto urbano de su ciudad. Este cruce entre la lección de aula y la vivencia en la calle reveló la utilidad existencial del currículo de Filosofía.

Finalmente, la investigación abordó el impacto transformador del filosofar mediante la Pregunta 6: "Si el 'aprendizaje del filosofar' fuera un viaje, ¿cuál ha sido el mayor cambio o descubrimiento que han hecho sobre su propia forma de pensar?". Este interrogante permitió a los jóvenes de la IED La Salle evaluar su propia evolución intelectual y personal a lo largo de la educación media. Las Preguntas 7 y 8: "¿Después de reflexionar sobre algo, ¿qué cambia en la forma en que actúan o ven el mundo? ¿Ese cambio dura o es solo un momento de iluminación?", cerraron el ciclo dialógico. Los participantes reflexionaron sobre la permanencia de sus cambios actitudinales, reconociendo el filosofar como una capacidad que altera permanentemente su horizonte de visión. El grupo de discusión concluyó que la reflexividad es una disposición constante hacia la comprensión del ser.

En conclusión, estos hallazgos permitieron comprender el aprendizaje del filosofar como una experiencia que trasciende la adquisición de conocimientos y favorece la transformación del pensamiento, las actitudes y la comprensión de la realidad. De este modo, la reflexión filosófica

se consolidó como una posibilidad para fortalecer la autonomía, la conciencia crítica y la construcción de sentido en la vida de los estudiantes.

Rol del Moderador/Investigador (Método Fenomenológico-Hermenéutico)

El rol del moderador durante el grupo de discusión en la IED La Salle fue fundamental para sostener la actitud comprensiva requerida. Su función fue crear un espacio de seguridad ontológica donde el joven pudiera expresarse. Bajo el paradigma interpretativo, el moderador actuó como un facilitador de la palabra, practicando una escucha activa y empática que validaba cada narrativa. Se evitó imponer categorías teóricas previas, permitiendo que el fenómeno del filosofar surgiera desde la voz auténtica de los estudiantes de media. Esta postura neutral y acogedora fue la que permitió que la subjetividad de los participantes aflorara sin el temor al juicio académico tradicional. La moderación se convirtió, así, en un ejercicio de co-presencia que habilitó la exploración profunda de la vida y el ser.

La aplicación del método fenomenológico-hermenéutico exigió que el moderador mantuviera una vigilancia constante sobre sus propios prejuicios mediante la trascendencia de la epojé. Al interactuar con los estudiantes, el investigador suspendió sus presuposiciones sobre lo que significa aprender filosofía para captar la esencia de la vivencia estudiantil. Se utilizaron las preguntas de sonda para profundizar en las descripciones densas sobre la reflexividad y la cotidianidad. El moderador supo leer los silencios y las metáforas, impulsando a los jóvenes a transitar de lo anecdótico hacia la estructura de sentido. Esta mediación fue clave para que el grupo no se dispersara, manteniendo el foco en el proceso de aprendizaje del filosofar. La labor del moderador fue garantizar que el diálogo fuera un espejo donde el estudiante pudiera reconocer su propia capacidad reflexiva.

El moderador desempeñó una función hermenéutica al conectar las diversas experiencias compartidas, tejiendo un puente entre la teoría y la praxis vital. Durante el cierre del grupo, su intervención ayudó a sintetizar los descubrimientos sobre los cambios permanentes en la visión del mundo de los jóvenes. Fomentó una dialéctica donde la reflexión individual se enriquecía con la perspectiva del otro, consolidando un horizonte de comprensión

colectiva. Este liderazgo sutil permitió que el viaje del filosofar fuera reconocido por los estudiantes como una transformación real de su existencia. El éxito de la técnica dependió de esta capacidad del moderador para encarnar la apertura y el asombro frente al pensamiento ajeno. La investigación demuestra que una moderación situada y fenomenológica es el motor que activa la reflexividad del ser en el contexto educativo.

La conducción del grupo de discusión estuvo bajo la responsabilidad compartida del investigador principal y tres informantes seleccionados estratégicamente. Este equipo de moderación actuó de manera coordinada para garantizar que la actitud interpretativa se mantuviera a lo largo de toda la sesión dialógica. Los informantes, por su cercanía y conocimiento del contexto de la IED La Salle, facilitaron un puente de confianza entre el investigador y los estudiantes. Su rol fue fundamental para captar los modismos y sentidos propios de la cultura juvenil en Barranquilla, evitando sesgos de interpretación externa. Mientras el investigador guiaba el hilo conductor hacia la reflexividad del ser, los informantes apoyaban en la profundización de las descripciones. Esta tríada colaborativa permitió una vigilancia epistémica sobre el proceso, asegurando que el fenómeno del filosofar emergiera con autenticidad. La interacción entre moderadores e informantes enriqueció la observación participante, logrando una comprensión más holística del aprendizaje vivido en el aula.

El resultado de esta labor conjunta fue una atmósfera de co-construcción donde el saber académico y la vivencia escolar se integraron armoniosamente. La presencia de los informantes claves permitió que el lenguaje técnico de la filosofía se tradujera a la cotidianidad de los jóvenes. El investigador principal supervisó que el flujo del diálogo no perdiera su horizonte hermenéutico ante la riqueza de las anécdotas compartidas. Juntos, lograron que la suspensión de juicios fuera una práctica real que habilitó la escucha del ser en su dimensión más profunda y honesta. Esta estructura de moderación múltiple fortaleció la validez cualitativa del estudio al triangular las percepciones en el momento mismo de la recolección. La sinergia del equipo garantizó que el propósito de comprender el aprendizaje del filosofar se cumpliera de manera sistemática y reflexiva. El equipo actuó como un facilitador colectivo de la conciencia crítica y la expresión del sentido vital de los estudiantes. En tabla 26 se explica el rol del moderador.

En síntesis, la función del moderador resultó esencial para garantizar la coherencia metodológica y la profundidad interpretativa del encuentro. Su intervención facilitó un diálogo abierto, respetuoso y reflexivo, en el que cada estudiante encontró un espacio para expresar sus ideas y experiencias. De este modo, la moderación contribuyó a la construcción de un corpus narrativo pertinente para comprender los significados atribuidos al aprendizaje del filosofar en el contexto escolar.

Tabla 26

El rol del moderador es crucial, ya que debe encarnar la actitud fenomenológica.

PRINCIPIO METODOLÓGICO	ACCIONES DEL MODERADOR Y LOS 3 INFORMANTES
FENOMENOLÓGICO (DESCRIPCIÓN)	ir Descripciones: Evitar el "por qué" al inicio; enfocarse en el "qué", "cómo" y "dónde" de la experiencia. Usar preguntas como: "¿Podrías describirlo con más detalle, como si yo estuviera allí?"
HERMENÉUTICO (INTERPRETACIÓN)	Estimular la Reflexividad: Después de la descripción, indagar sobre el significado. Usar frases como: "Lo que describes es interesante. ¿Qué crees que significa para ti, personalmente, esa situación?"
EPOCHÉ (SUSPENSIÓN)	Mantener la Neutralidad: Evitar validar o juzgar las respuestas. No inyectar categorías teóricas prematuramente. Permitir que el lenguaje de los estudiantes emerja libremente.
DINÁMICA GRUPAL	Gestionar las Voces: Asegurar que las voces más tímidas sean escuchadas ("¿Qué piensas tú, [Nombre], ¿de lo que acaba de decir tu compañero?") y que las voces dominantes no monopolicen la discusión

Nota. Elaborado en base a Martínez (2004)

Manejo Durante la Sesión (Moderación Fenomenológica)

La ejecución de los grupos de discusión en la IED La Salle se consolidó como un espacio de indagación profunda donde participaron aproximadamente diez estudiantes por sesión. El investigador principal, apoyado por tres informantes claves, lideró estos encuentros bajo un paradigma interpretativo que priorizó la voz auténtica del joven de educación media. Durante el manejo de la sesión, se aplicó con rigor la actitud fenomenológica, permitiendo que el filosofar emergiera como una experiencia vivida y no como un concepto técnico. Los informantes clave desempeñaron un papel mediador esencial, facilitando la confianza y la

fluidez comunicativa entre sus pares y el equipo de investigación. Esta estructura permitió capturar las capas de significado sobre el ser y la vida para que los estudiantes lo construyen en su cotidianidad escolar. El diseño grupal favoreció la intersubjetividad, transformando el aula en un laboratorio de reflexividad donde cada testimonio nutrió la comprensión colectiva del fenómeno, mediante el diálogo abierto, la escucha activa y la construcción compartida de sentidos.

El equipo de moderación centró sus esfuerzos en fomentar la descripción densa, evitando juicios de valor que pudieran sesgar las narrativas de los participantes. Se aplicó la técnica de suspender el ¿por qué? inicial para dar paso a preguntas de sonda que localizaran la experiencia en momentos y sensaciones concretas. Si un estudiante mencionaba sentimientos de asombro o duda, el moderador indagaba sobre la naturaleza de esa sensación y el contexto exacto donde apareció. Esta búsqueda de la narración fue fundamental para captar la esencia del aprendizaje del filosofar sin las interferencias de la teoría académica tradicional. Al solicitar ejemplos específicos de situaciones en el bus o el hogar, se logró documentar cómo la filosofía se manifiesta en la vida real. La neutralidad del investigador y los informantes garantizó que cada descripción fuera tratada como un fenómeno legítimo y valioso por derecho propio, al reconocer la singularidad de cada vivencia y sus significados en el contexto cotidiano.

La interacción grupal fue dinamizada mediante la hermenéutica dialógica, donde las respuestas circulaban entre todos. Se utilizó la técnica de rebote para que las vivencias de un estudiante resonaran en los demás, revelando patrones comunes o divergencias en sus formas de pensar. Este manejo de la sesión permitió que el filosofar se convirtiera en un acto social, donde la reflexividad individual se veía enriquecida por la mirada del otro. El equipo investigador gestionó estratégicamente los silencios, respetando los tiempos necesarios para que los jóvenes articularan pensamientos profundos sobre su existencia. Esta paciencia metodológica fue clave para pasar de la anécdota superficial a una interpretación más compleja de los procesos mentales involucrados en el aprendizaje. El diálogo constante entre los diez integrantes permitió que el significado del ser aflorara como una construcción compartida y dinámica, al fortalecer la comprensión colectiva de sus experiencias filosóficas.

Tras finalizar las sesiones con los estudiantes, se realizó un grupo de discusión focalizado exclusivamente entre los tres informantes claves y el investigador principal. Este segundo nivel de indagación permitió procesar las impresiones inmediatas y las estructuras de sentido observadas durante la interacción con los grupos de alumnos. En este espacio, los informantes aportaron su visión privilegiada sobre los códigos culturales y las resistencias o aperturas mostradas por sus compañeros de grado. El investigador contrastó estas perspectivas con los objetivos del método fenomenológico-hermenéutico, logrando una triangulación de datos en tiempo real sobre la práctica del filosofar. Este ejercicio de reflexión sobre la reflexión fortaleció la validez del estudio, asegurando que las interpretaciones finales no fueran imposiciones externas del investigador. La discusión entre los informantes sirvió para decantar las unidades de significado más potentes que emergieron durante el proceso dialógico grupal.

El manejo integral de estas sesiones demostró que el propósito de comprender la reflexividad sobre la vida requiere una moderación sensible y situada. Las preguntas de sentido final permitieron que los participantes interpretaran lo que habían aprendido sobre su propia mente durante el ejercicio de introspección colectiva. El aprendizaje del filosofar se validó, así como una herramienta existencial que dota de nuevas perspectivas a la juventud barranquillera en su transición a la adultez. La sinergia entre el investigador, los informantes clave y los grupos de diez estudiantes garantizó una recolección de información rica en matices ontológicos y pedagógicos. Este proceso dejó una huella reflexiva en los sujetos que formaron parte de la muestra. La investigación concluye que el éxito de la hermenéutica reside en la capacidad de convertir la conversación escolar en un auténtico acontecimiento de verdad.

Manejo Posterior a la Sesión (Análisis Interpretativo)

El proceso de análisis cualitativo inició con la transcripción fiel y contextual de los audios obtenidos en los grupos de discusión de la IED La Salle. En esta etapa, se priorizó la fidelidad absoluta al discurso, registrando las palabras, las pausas, risas e interjecciones que denotaran la carga emotiva. Como sostiene Van Manen (2003), el investigador debe capturar la estructura del mundo vivido sin filtrar la espontaneidad que dota de sentido a la experiencia original. Por

ello, cada intervención fue identificada meticulosamente según el actor y vinculada a la pregunta generadora correspondiente en el protocolo. Este nivel de detalle permitió capturar matices como el tartamudeo ante la confusión, elemento clave para la posterior interpretación de la angustia existencial. La contextualización de estas voces aseguró que el texto resultante fuera un tejido narrativo con sentido situado, al preservar la riqueza progresiva de los participantes y la autenticidad de sus experiencias subjetivas.

Una vez consolidado el corpus textual, se procedió a la inmersión fenomenológica mediante la técnica de la lectura flotante, revisando las transcripciones de manera reiterativa. Este ejercicio buscó la hermenéutica, permitiendo que el investigador obtuviera una sensación general del todo antes de fragmentar el discurso en partes menores. Según Gadamer (1993), la comprensión requiere que el intérprete se sitúe en el horizonte del texto, permitiendo que la cosa misma interpele sus propios prejuicios pedagógicos. Durante estas lecturas, comenzó a vislumbrarse la esencia que subyace a las múltiples respuestas de los diez estudiantes de media sobre el filosofar. La familiarización se constituyó en una apertura al mundo de vida de los jóvenes barranquilleros y su relación con la sabiduría. Este paso fue indispensable para preparar la mente del analista hacia la captura de las unidades de significado más potentes.

La identificación de unidades de significado permitió resaltar frases u oraciones que capturaban una unidad de sentido relevante para el fenómeno del aprendizaje del filosofar. Expresiones como reflexionar me da paz o solo filosofo cuando veo una injusticia fueron señaladas como núcleos de sentido que revelan la intencionalidad de la conciencia. Este proceso de segmentación respondió a la necesidad de aislar las vivencias significativas para comprender cómo el estudiante habita su propia reflexividad de manera ontológica. Siguiendo a Husserl (1992), se buscó identificar los noemas o contenidos del pensamiento que dan forma a la percepción que el joven tiene de su realidad. Estas unidades funcionaron como los cimientos sobre los cuales se construyó la estructura interpretativa, permitiendo que la experiencia narrada transitara hacia la comprensión. Cada frase resaltada representó un fragmento de la realidad subjetiva que los informantes decidieron compartir en el diálogo grupal.

La categorización eidética facilitó la trascendencia en la agrupación de las unidades de significado que apuntaban hacia un mismo aspecto esencial de la experiencia vivida por los sujetos. Unidades como pararme a pensar me da miedo o me paraliza la incertidumbre se agruparon bajo la categoría denominada "El Filosofar como Experiencia de Angustia Metafísica". Este paso buscó la reducción fenomenológica para identificar aquello que define invariablemente el acto de filosofar para este grupo de estudiantes de la media. De acuerdo con Heidegger (1997), trad. (2009), la angustia es el estado de apertura que permite al "*Dasein*" reconocer su propia existencia como una posibilidad. Al agrupar estos sentidos, el equipo de investigación pudo observar cómo el aprendizaje se manifiesta inicialmente como una crisis de la identidad. La estructura de estas categorías permitió dar un orden científico a la riqueza del discurso grupal obtenido en la institución.

El desarrollo de temas y patrones hermenéuticos permitió establecer relaciones entre las categorías y construir una estructura global de significado del fenómeno estudiado. Se identificaron patrones recurrentes, como la injusticia social que genera angustia metafísica y conduce a la búsqueda de herramientas éticas. Este análisis permitió comprender el proceso de reflexividad más allá de la anécdota. Según Ricoeur (2003), la identidad se construye mediante el relato, por lo que estos patrones revelan la identidad narrativa del estudiante filósofo. Así, la hermenéutica permitió interpretar las sesiones grupales como una unidad de sentido coherente, compleja y profundamente humana.

Entonces, el manejo de las respuestas culminó con el diálogo entre los temas emergentes y la teoría, construyendo la descripción de la estructura del fenómeno. El sentimiento de extrañeza descrito por los estudiantes se contrastó con la analítica existencial, dotando de un rigor doctoral a las vivencias escolares recolectadas. El resultado final se caracterizó por una síntesis que explica cómo se desencadena el filosofar y en qué tipo de comprensión del ser culmina para el joven. Según Van Manen (2003), la investigación fenomenológica debe culminar en una descripción que resuene en el lector como una verdad vívida sobre la existencia. La estructura obtenida describe el aprendizaje del filosofar como un viaje que transforma la percepción de la vida en el contexto de Barranquilla.

Presentación y análisis de Hallazgos del Grupo de Discusión

Descubriendo la acción que anima al autor: grupo de Discusión

Pregunta 1: "Si tuvieran que describir su experiencia en la IED La Salle con un símbolo o metáfora, ¿cuál sería y por qué?" (Busca una conexión emocional y una primera capa de interpretación).

Tabla 24. Respuestas de los informantes a la pregunta 1

Tabla 27

Respuestas de los informantes a la pregunta 1

INFORMANTES	RESPUESTAS A LA PREGUNTA 1
ICG-11	1 Pues si lo pudiera representar con un símbolo o una 2 metáfora, creo que sería una planta creciendo, porque a 3 pesar de que yo llegué aquí en sexto, a lo largo del tiempo 4 acá pude aprender nuevas cosas y al mismo tiempo 5 florece en el sentido de aprender y adaptar cosas que yo 6 no tenía en cuenta en mi personalidad. 7 Hay distintos símbolos con los que se pueden describir 8 esa experiencia, pero uno de los primordiales sería un 9 camino de aprendizaje que junto al conocimiento y 10 directrices forma estudiantes integrales y con buenos 11 valores.
ICG-21	1 Para mí sería un libro porque El libro representa 2 experiencia y aprendizaje, y a medida que ha pasado el 3 tiempo aquí en la institución he aprendido muchas cosas, 4 he ganado mucha experiencia, he conocido muchas 5 personas que me han sabido llevar por un sendero o por 6 otro, y bueno, para mí sería el libro. Mi símbolo sería un 7 libro ya que simboliza el conocimiento, pero también la 8 experiencia. Ambas siendo cualidades importantes para 9 la vida
ICG-31	1 Para mí sería el camino, porque es como a lo largo de 2 todo lo que llevo aquí de experiencia en el colegio he 3 aprendido cosas buenas como algunas cosas que he 4 tenido que mejorar. Y la verdad, el camino siento que 5 conectó mucho porque todo es una experiencia y el 6 colegio es un aprendizaje en el cual tú aprendes para 7 formarte como persona. Si tuviera que describir mi 8 experiencia en la IED de la Salle con un símbolo sería un 9 camino porque cada día representa un paso de 10 aprendizaje. A veces hay días difíciles o dificultades, pero 11 cada experiencia me ayuda a crecer y a entender mejor 12 quién soy y qué quiero para mi vida.

Nota: Tomado en base a Martínez (2006)

Pregunta 2: "Cuando escuchan la palabra 'reflexionar', ¿qué imagen o actividad se les viene inmediatamente a la cabeza?"

Tabla 25. Respuesta de los informantes a la pregunta 2

Tabla 28

Respuestas de los informantes a la pregunta 2

INFORMANTES		RESPUESTAS A LA PREGUNTA 2
ICEG-12	1	Se me viene una imagen de una persona sentada con un
	2	globito de diálogo con un signo de interrogación.
	3	Hay distintos símbolos con los que se pueden describir
	4	esa experiencia, pero uno de los primordiales sería un
	5	camino de aprendizaje que junto al conocimiento y
	6	directrices forma estudiantes integrales y con buenos
	7	valores. Una de las actividades que primero pasan por la
	8	cabeza de cualquier estudiante sería analizar actos
	9	vividos para no volverlo a cometer o en su debido caso
	10	buscar soluciones a los problemas que se le presenten.
ICE-22	1	A mí se me viene la imagen de una persona viendo una
	2	puesta de sol, así mirando y analizando cómo a medida
	3	que el sol va bajando, la oscuridad va floreciendo. La
	4	imagen sería un joven sentado a la orilla de un lago
	5	mirando un atardecer. En esa situación el joven estaría
	6	pensando o reflexionando sobre su vida.
ICE-32	1	Para mí sería un árbol, un lago, en el que te sientas a
	2	pensar y a reflexionar sobre las cosas que has hecho a lo
	3	largo de tu vida. Cuando escucho la palabra reflexionar
	4	pienso en detenerme un momento para pensar con
	5	calma sobre lo que vivo. Es como mirar hacia adentro
	6	para entender mis pensamientos, mis decisiones o el
	7	sentido de las cosas.

Nota: Tomado en base a Martínez (2006)

Pregunta 3: "¿Es necesario que haya silencio absoluto, o el 'ruido' del ambiente (como una cafetería o la naturaleza) ayuda a que tus ideas fluyan?"

Tabla 26. Respuestas de los informantes a la pregunta 3

Tabla 29

Respuestas de los informantes a la pregunta 3

INFORMANTES		RESPUESTAS A LA PREGUNTA 3
ICG-13	1	La verdad, a mi parecer, me funciona es cuando no hay
	2	ruido porque a veces el silencio absoluto me ansía.
	3	Dependiendo de la persona pueden elegir el silencio o el
	4	ruido es variable y adjunto al nivel de concentración de
	5	cada uno

Tabla 29 (cont.)

ICG-23	1	Para mí me entra más beneficioso el silencio porque así
	2	puedo tener mis pensamientos más claros y no hay nada
	3	con lo que esté distrayéndome y me puedo enfocar en lo
	4	que estoy realizando. Puede que uno piense que el
	5	silencio es el único medio para que tus ideas surjan,
	6	puede que en el ruido ese entendimiento te lleve a la
	7	solución de esa manera desesperada.
ICG-33	1	Para mí depende porque tanto el silencio me me ayuda a
	2	pensar. Sin embargo, estar mucho tiempo sola me hace
	3	sobrepensar cosas. Entonces me gustaría más como
	4	estar en un ambiente que no fuese tan ruidoso, pero que
	5	fuera más silencioso. Creo que el silencio puede ayudar a
	6	que las ideas fluyan porque permite concentrarse y
	7	escucharse a uno mismo. Pero también el ambiente o una
	8	conversación puede despertar pensamientos nuevos que
	9	nos hacen reflexionar.

Nota: Tomado en base a Martínez (2006)

Pregunta 4: "Cuando están en clase de Filosofía y el profesor dice: vamos a filosofar ¿qué sienten que pasa o qué hacen ustedes exactamente? Describan un momento específico."

Tabla 27. Respuestas de los informantes a la pregunta 4

Tabla 30

Respuesta de los informantes a la pregunta 4

INFORMANTES	RESPUESTAS A LA PREGUNTA 4	
ICG-14	1	Pues siento curiosidad porque normalmente cuando se
	2	hacen trabajos en grupo es divertido reunirse con mis
	3	compañeros a poner un tema sobre la mesa y debatir o
	4	compartir nuestras opiniones al respecto sobre él.
	5	Algunos sienten el deseo de debatir argumentar y dando
	6	su opinión de un tema específico mientras que otra gran
	7	parte no siente un sentir en específico y solo acatan
	8	órdenes
ICG-24	1	Bueno, lo que yo hago cuando el profesor nos dice que
	2	vamos a filosofar es poner mi mente en blanco, porque
	3	yo creo que la idea de filosofar es que las ideas salgan en
	4	el momento, así sean buenas o estén malas, que tú
	5	puedas defender tu postura, que alguien pueda
	6	contraponerse contra ella. Eso sería como lo divertido de
	7	esa clase. Trato de tener la mente en blanco para que las
	8	ideas surjan en el momento; para que todo sea
	9	espontáneo.
ICG-34	1	Para mí sería, de hecho, cuando nos dicen eso pues en
	2	clase yo todo el tiempo estoy pensando algo, mi mente
	3	siempre está como pensando cosas, cuestionando, y
	4	cuando específicamente estamos en filosofía me pongo a
	5	pensar mucho más. Cuando en clase de filosofía el
	6	profesor dice "vamos a filosofar" siento qué es u
	7	momento para pensar más profundo. No solo se trata de

8	responder sino de analizar cuestionar y escuchar
9	diferentes puntos de vista porque no hay una verdad
10	absoluta

Nota: Tomado en base a Martínez (2006)

Pregunta 4; Pregunta de Sonda: "¿Se han sentido alguna vez fuera del aula haciendo algo que consideran 'filosofar'? Describan dónde estaban, qué estaban haciendo y qué les hizo sentir que eso era filosofar."

Tabla 28. Respuestas de los informantes a la pregunta 4 Sonda.

Tabla 31

Respuestas de los informantes clave a pregunta 4 sonda.

INFORMANTES	RESPUESTAS A LA PREGUNTA 4S
ICG-14S	1 Bueno, sí, cada vez que estoy sola en mi cuarto y no tengo 2 otra cosa en la que ocupar mi cabeza, siempre me pongo 3 a mirar atrás y ver qué he hecho y en qué he cambiado y 4 mejorado a lo largo de mis crecimientos profesionales 5 Sintieron ese sentimiento de filosofar después de los 6 Carnavales, algunos; otros hablando con amigos sobre su 7 proyecto de vida y sobre sus situaciones académicas
ICG-24S	1 Bueno, la mía no un poco pareció a la de ella, pero más 2 bien va como que estar en mi cuarto y me pongo más bien 3 como a darme ánimos, a motivarme. De que yo puedo 4 realizar lo que me propongo y así. Muchas veces me he 5 llegado a cuestiones muchos de mis actos, a veces lo hago 6 inconscientemente pero luego la culpa llega provocando 7 sa reflexión
ICG-34S	1 En realidad, yo todo el tiempo estoy pensando algo, 2 entonces específicamente es que no tengo un lugar 3 específico, siempre lo estoy haciendo y me doy cuenta 4 porque siempre me estoy preguntando cosas, siempre 5 estoy como reflexionando y todo el tiempo estoy como 6 tengo que cambiar esto, tengo que mejorar esta actitud 7 y algo que me ayuda a crecer. Sí alguna vez me he sentido 8 "filosofando" fuera del aula o donde esté siempre lo 9 hago. Fue cuando estaba pensando en mi futuro y mi vida 10 en lo que quiero lograr. En clase fuera en cualquier lugar 11 pienso y cuestiono.

Nota: Tomado en base a Martínez (2006)

Pregunta 5: "Cuenten una situación cotidiana (en el bus, con amigos, en casa, viendo una serie) que les haya 'detenido' o les haya hecho pensar de una manera diferente o más profunda sobre algo que daban por sentado." (Aquí se busca la Epoché o la "suspensión" de la actitud natural).

Esta consigna operó como un potente reactivo fenomenológico que permitió identificar cómo la epoché irrumpe en la cotidianidad, desorganizando las certezas de la actitud natural. Al situar la reflexión en escenarios ordinarios, la pregunta promovió que los participantes narraran la suspensión reflexiva de sus juicios previos sin recurrir a jerga académica. De este modo, la indagación capturó el tránsito desde la experiencia ingenua del mundo hacia una toma de conciencia crítica y filosóficamente situada.

Tabla 32

Respuesta de los informantes a la pregunta 5

INFORMANTES	RESPUESTAS A LA PREGUNTA 5
ICG-15	1 Yo siento que fue cuando alguien me contó su 2 experiencia con respecto a un suceso que tuvo en su 3 infancia y me puse a pensar que a veces no he valorado 4 lo suficiente la crianza que he tenido comparada con las 5 demás, y desde ahí comencé a ser más agradecida por la 6 atención y protección que me daban mis padres. 7 Cualquier situación sea ver una película o evitar un robo 8 puede marcar un cambio significativo en nuestra forma 9 de ver y de actuar en la vida por la experiencia que nos 10 dejan.
ICG-25	1 La mía viene más bien de cuando yo estaba en otra 2 institución distinta. Yo tenía mi círculo social, pero en 3 pandemia, cuando pasó todo lo de encerrar, todo eso 4 resultó que ese círculo social no era tan social, o sea, no 5 le importaba a casi nadie. Y cuando me trasladaron acá 6 empecé a conocer más personas y ahí fue cuando de 7 verdad empecé a conocer verdaderos amigos que se 8 preocupan por mí y están ahí y más de una vez han sido 9 mi apoyo. Una vez vi una película las típicas donde se 10 diferencia evidentemente quién es el “bueno” y el “malo” 11 . la trama era muy básica pero luego quien era el bueno 12 resultó ser el villano provocando que mi yo pequeño 13 quedara impactado de tal manera que tenía miedo de las 14 personas extrañas.
ICG-35	1 Para mí serían las películas porque a mí me encantan 2 mucho las películas que son emotivas, que siempre es 3 como que algo en lo que piensan, en especial si son 4 realistas, porque muestran como lo que uno vive día a 5 día. Y entonces ahí tú entiendes que tienes como que 6 valorar más tu vida. Por eso me encantan las series y 7 películas que son así. He visto muchas series en especial 8 las que dejaron final abierto, triste, feliz, realista, todas 9 me dejan algo que pensar y que cambiar soy un libro 10 abierto que siempre se pregunta ¿qué significa el tiempo 11 que tenemos en nuestras vidas.

Nota: Tomado en base a Martínez (2006)

Pregunta 6: "En esa situación que describieron (de la Pregunta 4), ¿cuál fue el proceso que siguió su mente? Es decir, ¿cómo pasaron de simplemente vivir el momento a comprender algo nuevo sobre ustedes o sobre el mundo?"

Tabla 33

Respuesta de los informantes claves a la pregunta 6

INFORMANTES	RESPUESTAS A LA PREGUNTA 6
ICG-16	1 Honestamente siento yo que fue cuando empecé a 2 tomarme en serio que ya no era una niña, sino que ya era 3 una adolescente. Y que a pesar de que todavía no tengo 4 tantas responsabilidades como un adulto, ya tengo que 5 empezar a encaminarme como tal, porque va a llegar un 6 día en que simplemente no tengo tanto como para el 7 mundo sin el apoyo de mis papás 8 Un acto de reflexión sobre un pensamiento específico 9 dando nuestra opinión sobre un tema en específico. 10 También es debatir sobre un tema, pensar y aclarar al 11 respecto con su respectiva conclusión.
ICG-26	1 Bueno la mía sería La experiencia sería cuando nació mi 2 segunda hermana Fue cuando dije soy el mayor y tengo 3 que ser más responsable porque si yo llego a ser, tengo 4 que ser más responsable y superarme, lograra todos mis 5 ánimos para que ellas también vean, qué puedo decirlo 6 así no le gusta mucho el estudio pero yo siempre estoy 7 ahí, haz esto haz lo otro, Yo como ese papel de hermano 8 mayor no era para mí Pero a medida que ha ido pasando 9 el pie en el tiempo me ha ido bien Sé que ese apoyo que 10 ellas necesitan. Mi yo pequeño duró incrédulo por mucho 11 tiempo debido que como todo niño no creía en las malas 12 personas gracias a esa película descubrí que muchas 13 personas no suelen ser lo que muestran 14 superficialmente.
ICG-36	1 Bueno mi experiencia sería aprender ahora las cosas e 2 incluso las personas porque no todas las veces esas 3 personas van a estar en tu camino. Por cierto tiempo, 4 pero sin embargo hay personas que se van a quedar, pero 5 cuando perdí algo importante me di cuenta que es 6 fundamental cuida las personas Y aprender a soltar y a 7 crecer como persona En esa situación pase de solo, 8 pensar en el futuro a preguntarme con más conciencia 9 qué tipo de persona quiero ser y qué decisiones me 10 acercan a ese propósito.

Nota: Tomado en base a Martínez (2006)

Pregunta 6, de Sonda: "¿Qué herramientas o ideas aprendidas en la clase de Filosofía creen que les ayudaron a darle sentido a esa experiencia cotidiana?" (Conecta formalmente la teoría con la vida).

Tabla 34

Respuestas de los informantes claves a la pregunta 6 sonda.

INFORMANTES	RESPUESTAS A LA PREGUNTA 6S
ICG-16S	1 Bueno, yo siento que la Ontología, en el sentido de 2 cuestionar nuestras acciones y nuestro propio ser a lo 3 largo del crecimiento personal, es una herramienta que 4 me ha servido bastante con todo esto de finalizar una 5 etapa, de comenzar otra, porque comienzan las 6 inseguridades y a veces recordarte quién eres, que la 7 fortaleza para poder ser la mejor versión de ti Para mí 8 sería el reflexionar, porque no todos reflexionamos bien. 9 Una de las principales ideas sería el pensar analizar y el 10 cuestionar una situación presentada, junto a la 11 experiencia ya que nos ayuda a aplicar lo aprendido en la 12 vida.
ICG-26S	1 O sea, tener una buena reflexión sobre nosotros mismos 2 y saber cuándo hacemos las cosas mal, pero no 3 solamente las cosas malas, sino cuándo hacemos cosas 4 buenas. Porque no solamente reflexionar de las cosas 5 malas que realizamos, sino también de las buenas, para 6 poder así seguir mejorando y progresando como 7 persona. El pensamiento crítico nunca quedarse con lo 8 que el texto nos dice muchas veces buscando más allá de 9 lo que nos proporciona nos beneficia más de lo que 10 pensamos.
ICGS-36S	1 Para mí sería cuestionar, aprender y reflexionar respecto 2 a todo lo que está a tu entorno. Siempre preguntarte que 3 cada cosa— yo siempre, todo el tiempo me pregunto qué 4 es el tiempo que tenemos nosotros en nuestras vidas. 5 Entonces no es como que quedarte con lo que ya sabes, 6 sino como que cuestionarte y no dejar que las otras 7 personas te digan qué es cierto y qué no es, porque no 8 hay una verdad. Las herramientas que me ha dado la 9 filosofía son aprender, a preguntar, analizar y reflexionar 10 eso me ayuda a entender mejor mis experiencias y a 11 darles un sentido más profundo en mi vida.

Nota: Tomado en base a Martínez (2006)

Pregunta 7: (Núcleo Central): "Si el 'aprendizaje del filosofar' fuera un viaje, ¿cuál ha sido el mayor cambio o descubrimiento que han hecho sobre su propia forma de pensar y de darle sentido a las cosas a partir de sus experiencias?"

Tabla 29. respuesta de los informantes a la pregunta 7

Tabla 35

Respuestas de los informantes claves a la pregunta 7

INFORMANTES	RESPUESTAS A LA PREGUNTA 7
ICG-17	1 Bueno siento que sería Ponerme todo de todo personal 2 porque le doy mucha importancia. A opiniones y sucesos 3 que me pasan o que me pasaron y me has y me hacen 5 estancarme ahí. Pero he tenido que cambiar y eso me ha 6 hecho seguir adelante. 7 Sería el hecho de que de que cada acción tiene una 8 consecuencia sea a corto o a largo plazo por eso el pensar 9 2 veces cada que hacemos nos permite crecer sin 10 estancamiento.
ICG-27	1 Sería ser más natural, solía tener una sistematización 2 para hacer las cosas. Evitar el estilo robótico seguir lo mismo, 3 seguir la línea. Sentía que las cosas me salían 4 bien, pero era, pero no era como yo quería. Traté de ser 5 más natural a la hora de revisar trabajos o actividades y 6 así. Desde una edad temprana "maduré" debido a que 7 crecí con un padre ausente, mi mamá era menor de edad. 8 Desde pequeño tuve que tuve conductas independientes 9 me valía por mí mismo y buscaba el bienestar de mis 10 hermanas pequeñas.
ICG-37	1 Para mí sería, dejar el pasado y ver el futuro. Siento que 2 me acuerdo a cosas qué tengo en el pasado, pero estoy 3 en ese proceso encontrar una paz conmigo mismo y 4 conocerme como soy cambiar todo eso. Sí el aprendizaje de del 5 filosofar fuera un viaje para mí sería un viaje hacia 6 el conocimiento de uno mismo, porque reflexionar nos 7 ayuda a comprender mejor nuestra forma de pensar y del 8 mundo.

Nota: Tomado en base a Martínez (2006)

Pregunta 8: "Después de reflexionar sobre algo, ¿qué cambia en la forma en que actúan o ven el mundo? ¿Ese cambio dura o es solo un momento de iluminación?"

Tabla 36

Respuestas de los informantes claves a la pregunta 8

INFORMANTES	RESPUESTAS A LA PREGUNTA 8
ICG-18	1 Bueno yo siento que eso depende de lo que sea porque 2 si alguno se parte o sea algo pasajero que digas hay que 3 tener en cuenta, pero no me importa realmente depende 4 de la manera como se da dependiendo de qué te haya 5 llevado a reflexionar puede ser duradero o un instante 6 porque cuando es algo que te marca será una reflexión o enseñanza 7 que te durará toda la vida, o al menos lo 8 tendrás presente a lo largo de ella.

Tabla 36 (cont.)

INFORMANTES	RESPUESTAS A LA PREGUNTA 8
ICG-18	1 Bueno yo siento que eso depende de lo que sea porque 2 si alguno se parte o sea algo pasajero que digas hay que 3 tener en cuenta, pero no me importa realmente depende 4 de la manera como se da dependiendo de qué te haya 5 llevado a reflexionar puede ser duradero o un instante 6 porque cuando es algo que te marca será una reflexión o enseñanza 7 que te durará toda la vida. o al menos lo 8 tendrás presente a lo largo de ella.
ICG-28	1 Para mí yo trato de tener siempre presente Escenas 2 significativas porque la realidad sea un cambio pasa por 3 algo y si pasó no tiene que volver a pasar. Cuando ese 4 cambio llega a tener un gran significado suelo tenerlo 5 siempre presente para no volver a fallar o realizas futuros 6 errores.
ICG-38	1 Para mí no explicarlo me puedes repetir la pregunta. Es 2 complicado porque aún hay cosas que tengo que cambiar 3 Porque muchas veces me lo dice y no lo tengo en cuenta 4 Sin embargo este año y al final de año pasado entre 5 ciertas cosas. Uno de niño no le da tanta importancia a 6 las cosas. Después de reflexionar sobre algo muchas 7 veces cambia la forma en que veo las cosas porque 8 entiendo la situación desde otra perspectiva y con más 9 conciencia. A veces ese cambió dura mucho o se queda 10 siempre y que realmente transforman mi manera de 11 pensar. Otras veces solo es un momento de claridad, 12 pero siempre deja una enseñanza que me hace crecer.

Nota: Tomado en base a Martínez (2006)

Descubriendo del significado que tiene la acción: Grupo de Discusión

La red de contrastes revela que el aprendizaje del filosofar en los estudiantes de educación media de la IED La Salle no es unívoco. Mientras el Informante 01 utiliza la reflexividad para denunciar la desigualdad, el Informante 02 la emplea como refugio para la identidad, y el Informante 03 como fundamento para la convivencia. Esta triangulación demuestra que la experiencia de la vida cotidiana en Barranquilla actúa como un texto multiforme: es a la vez injusticia, ruido e identidad. La red de contrastes permite al investigador comprender que el aprender a filosofar es, en esencia, la capacidad de los estudiantes para habitar estas tensiones y dotarlas de un sentido crítico propio.

Tablas de Interpretación y Red de Contrastes

Tabla 30. Unidad de significados comunes. Pregunta 1

Tabla 37

Familia: Unidad de significados comunes (pregunta 1)

FRAGMENTO DE RESPUESTA	UNIDAD DE SIGNIFICACIÓN	SIGNIFICADOS COMUNES
...a lo largo del tiempo acá puede aprender nuevas cosas...	ICG-11 Aprender cosas	Aprender nuevas cosas (ICG-113, ICG-114)
...uno de los primordiales será un camino de aprendizaje.		Camino de aprendizaje (ICG-119, ICG-1110)
Creo que una planta creciendo...	Planta creciendo	Metáfora (ICG-112)
Y adaptar cosas que yo no tenía en cuenta en mi personalidad.		Adaptar cosas (ICG-115, ICG-116)
...que junto al conocimiento y directrices forman estudiantes integrales y con buenos valores.	Formar estudiantes.	Estudiantes integrales (ICG-1110, ICG-1111, ICG-1112)
...el libro representa experiencia y aprendizaje...	ICG-21 Experiencia y aprendizaje	Aprendizaje (ICG-211, ICG-212)
...simboliza el conocimiento...	Conocimiento	Pensamiento (ICG-217)
...he aprendido muchas cosas, he ganado experiencia...	Experiencia.	Aprender cosas (ICG-213, ICG-214)
...también la experiencia...		Experiencia (ICG-217, ICG-218)
...he aprendido cosas buenas como algunas cosas que he tenido que mejorar.	ICG-31 Aprendiendo cosas.	Aprender cosas (ICG-312, ICG-313, ICG-314)
...porque todo es una experiencia y el colegio es un aprendizaje...		Experiencia. (ICG-315, ICG-316)
...porque cada día representa un paso de aprendizaje.		Paso de aprendizaje (ICG-319, ICG-3110)
...a entender mejor quien soy y qué quiero de mi vida.	Entender	¿Quién soy? (ICG-3111, ICG-3112)
...aquí de experiencia en el colegio...	Formarte como persona.	Experiencia. (ICG-312)
...para formarte como persona...		Persona (ICG-316, ICG-317)
A veces hay días difíciles o dificultades, pero cada experiencia me ayuda a crecer...		Crecer (ICG-3110, ICG-3111)
Para mí sería el camino	Camino.	Camino (ICG-311)

Nota: Tomado en base a Martínez (2006)

Tabla 38*Familia: Unidad de significados comunes (pregunta 2)*

FRAGMENTO DE RESPUESTA	UNIDAD DE SIGNIFICACIÓN	SIGNIFICADOS COMUNES
...sería un camino de aprendizaje junto al conocimiento...	ICG-12 aprendizaje.	Camino de aprendizaje (ICG-124, ICG-125)
Se me viene una imagen de una persona sentada con un globito de diálogo con un signo de interrogación.	Diálogo.	Signo de interrogación (ICG-124, ICG-125) Buscar soluciones (ICG-1210)
...cualquier estudiante sería analizar actos vividos para no volverlo a cometer...	Actos vividos	Vividos (ICG-128, ICG-129)
...y directrices forman estudiantes integrales y con buenos valores.	Formar estudiantes integrales	Formar (ICG-126, ICG-127)
...así mirando y analizando como a medida que el sol va bajando, la oscuridad va floreciendo.	ICG-22 Florecer	Sol (ICG-222, ICG-223)
...En esta situación el joven estaría pensando o reflexionando sobre su vida.		Pensar (ICG-225, ICG-226)
...un joven sentado a la orilla de un lago mirando un atardecer...	Mirar	Joven sentado (ICG-224, ICG-225)
...en el que te sientas a pensar y reflexionar sobre las cosas que has hecho...	ICG-32 Pensar y reflexionar.	Pensar (ICG-322, ICG-323) Pensando (ICG-325, ICG-326) Reflexionar (ICG-323)
...largo de tu vida. Cuando escucho la palabra reflexionar...	Vida	Vivir (ICG-324, ICG-325)
...mis decisiones o el sentido de las cosas.	Sentido de las cosas.	Decisiones (ICG-326, ICG-327)

Nota: Tomado en base a Martínez (2006)

Tabla 31. Unidad de significados comunes. Pregunta 3

Tabla 39

Familia: Unidad de significados comunes (pregunta 3)

FRAGMENTO DE RESPUESTA	UNIDAD DE SIGNIFICACIÓN	SIGNIFICADOS COMUNES
...y adjunto al nivel de concentración de cada uno.	ICG-13 Concentración.	Nivel de concentración. (ICG134, ICG-135)
...el silencio o el ruido es variable...	El silencio.	Ruido variable (ICG-133, ICG-134)
...me funciona es cuando no hay ruido porque a veces el silencio absoluto me ansia.	Silencio absoluto.	Silencio (ICG-131, ICG-132)
Dependiendo de la persona pueden elegir	Elegir.	Persona. (ICG-133)
Para mí me entra más beneficioso el silencio porque así puedo tener mis pensamientos más claros.	ICG-23 Pensamientos claros.	Pensamientos claros (ICG-231, ICG-232) Silencio. (ICG-234, ICG-234, ICG-235)
...esté distrayéndome y me puedo enfocar en lo que estoy realizando...	Solución.	Enfocar (ICG-233, ICG-234) Solución (ICG-137)
Pero también el ambiente o una conversación puede despertar.	ICG-33 Despertar.	Ambiente (ICG-337, ICG-338)
...depende porque tanto el silencio me me ayuda a pensar...	Pensar.	Pensar (ICG-331, ICG-332)
...estar mucho tiempo sola me hace sobre pensar cosas...		Sobre pensar (ICG-332, ICG-333)
...creo que el silencio puede ayudar a que las ideas fluyan...		Fluir de ideas (ICG-335, ICG-336)
...porque permite concentrarse y escucharse a uno mismo...	Escucharse a uno mismo	Concentrarse. (ICG-336, ICG-337)

Nota: Tomado en base a Martínez (2006)

Tabla 32. Unidad de significados comunes. Pregunta 4

Tabla 40

Familia: Unidad de significados comunes (pregunta 4)

FRAGMENTO DE RESPUESTA	UNIDAD DE SIGNIFICACIÓN	SIGNIFICADOS COMUNES
Pues siento curiosidad porque normalmente cuando se hacen trabajos en grupos es divertido...	ICG-14 Curiosidad.	Trabajos en grupo. (ICG-141, ICG-142)
Compartir nuestras opiniones al respecto sobre él. Algunos sienten el deseo de debatir, argumentar y dando su opinión de un tema específico...		Argumentar (ICG-144, ICG-144, ICG-145, ICG-146)
...no siente un sentir en específico y solo acatar órdenes.		Siente. (ICG-147, ICG-148)
	Sentir.	
...Eso sería como lo divertido de esa clase.	ICG-24 Divertido en clase.	Divertido. (ICG-246, ICG-247)
...vamos a filosofar es poner nuestra mente en blanco...	Filosofar	Mente en blanco (ICG-242)
Yo creo yo creo que la idea de filosofar es que ideas salgan...		Idea. (ICG-243)
Puedas defender tu postura, que alguien pueda contraponer contra ella...		Postura. (ICG-245, ICG-246)
...para que todo esto sea espontaneo...		Espontaneo. (ICG-248, ICG-249)
...filosofía me pongo a pensar mucho más.	ICG-34 Pensar mucho.	Pensar (ICG-344, ICG-345)
Cuando nos dicen eso en clase yo todo el tiempo estoy pensando, algo, mi mente siempre está -a como pensando cosas, cuestionando...	Filosofar.	Pensando cosas (ICG-341, ICG-342, ICG-343)
...al filosofar siento que es un momento para pensar más profundo...		Pensar profundo. (ICG-346, ICG-347)
...responder sino de analizar, cuestionar y escuchar diferentes puntos de vista...		Cuestionar (ICG-348, ICG-349)

Nota: Tomado en base a Martínez (2006)

Tabla 41*Familia: Unidad de significados comunes (pregunta 4, Sonda)*

FRAGMENTO DE RESPUESTA	UNIDAD DE SIGNIFICACIÓN	SIGNIFICADOS COMUNES
...atrás y ver que he hecho y en que he cambiado y mejorado a lo largo de mis crecimientos personales. Sintieron ese sentimiento de filosofar.	ICG-14S Filosofar	Crecimientos profesionales (ICG-14S2, ICG-14S3, ICG-14S4)
Bueno, sí, cada vez que estoy sola en mi cuarto, y no tengo otra cosa en que ocupar mi cabeza...	Ocupar la cabeza	Estar sola (ICG-14S1, ICG-14S2)
...sobre su proyecto de vida, sobre sus situaciones académicas...	Proyecto de vida.	Vida (ICG-14S5, ICG-14S6)
Muchas veces me he llegado a cuestiones muchos de mis actos...	ICG-24S Cuestiones	Mis actos (ICG-24S4, ICG-24S5)
Estar en mi cuarto y me pongo más bien como a darme ánimos, a motivarme...	Motivarme	Darme ánimos (ICG-24S2, ICG-24S3)
Inconscientemente pero luego la culpa llega provocando esa reflexión...		Inconsciente (ICG-24S6, ICG-24S7)
...específicamente es que no tengo un lugar específico...	ICG-34S Aprendiendo	Lugar de aprendizaje (ICG-34S2, ICG-34S3)
Yo todo el tiempo estoy pensando algo...	Preguntar	Pensando (ICG-34S1)
...siempre estoy hablando y me doy cuenta porque siempre me estoy preguntando cosas, siempre estoy como reflexionando yo todo el tiempo...		Reflexionando (ICG-34S3, ICG-34S4, ICG-34S5)
En clase fuera en cualquier lugar, pienso y cuestiono.		Pensar (ICG-34S10, ICG-34S11)
...tengo que mejorar esta actitud, y algo que me ayuda a crecer...		Crear (ICG-34S6, ICG-34S7)
... Fue cuando estaba pensando en mi futuro en mi vida en lo quiero lograr.	Mejorar.	Futuro (ICG-34S9, ICG-34S10)

Nota: Tomado en base a Martínez (2006)

Tabla 42*Familia: Unidad de significados comunes (pregunta 5)*

FRAGMENTO DE RESPUESTA	UNIDAD DE SIGNIFICACIÓN	SIGNIFICADOS COMUNES
...que a veces no he valorado lo suficiente la crianza que he tenido comparada con las demás, y desde ahí comencé a ser más agradecida...	ICG-15 Crianza	Agradecimiento (ICG-153, ICG-154, ICG-155)
Cualquier situación sea ver una película o evitar un robo puede marcar un cambio significativo...	Cambio significativo	Situación (ICG-157, ICG-158)
...cuando alguien me contó su experiencia con respecto a un suceso que tuvo en su infancia y me puse a pensar...	Experiencia.	Suceso (ICG-151, ICG-152, ICG-153)
...de ver y actuar en la vida por la experiencia que nos dejan.	Avanzar mucho	(ICG-159, ICG-1510)
Y cuando me trasladaron acá empecé a conocer a más personas y ahí fue cuando de verdad empecé a conocer verdaderos amigos...	ICG-25 Conocer	Verdaderos amigos (ICG-255, ICG-256, ICG-257)
...o sea no le importa a casi nadie.	Importar	Importar (ICG-254, ICG-253) Sociedad (ICG-252, ICG-253, ICG-254)
...yo tenía mi círculo social, pero en pandemia, cuando paso todo lo de encerrar, todo eso, resultó que ese círculo social no era tan social...	Círculo social	Preocupar (ICG-258, ICG-259)
...preocupan por mí y están ahí y más de una vez han sido mi apoyo...		Tener miedo (ICG-2512, ICG-2513, ICG-2514)
...provocando que mi yo pequeño quedara impactado de tal manera que tenía miedo de las personas extrañas...		
... que siempre es como que algo en lo que piensan...	ICG-35 Preguntarse.	Pensar (ICG-352, ICG-353) Entender (ICG-355, ICG-356)
Y entonces ahí tú entiendes que tienes como que valorar más tu vida.		Libro abierto. (ICG-359, ICG-3510)
...soy un libro abierto que siempre se pregunta...		
...porque a mí me encantan mucho las películas que son emotivas...	Emotividad.	Encantar (ICG-351, ICG-352) Pensar y cambiar (ICG-358, ICG-359)
...todas me dejan algo que pensar y que cambiar	Nuestras vidas.	El tiempo (ICG-3510, ICG-3511)
¿qué significa el tiempo que tenemos en nuestras vidas.		

Nota: Tomado en base a Martínez (2006)

Tabla 43*Familia: Unidad de significados comunes (pregunta 6)*

FRAGMENTO DE RESPUESTA	UNIDAD DE SIGNIFICACIÓN	SIGNIFICADOS COMUNES
... que simplemente no tengo tanto como para el mundo sin el apoyo de mis papás Un acto de reflexión sobre un pensamiento específico dando nuestra opinión sobre un tema en específico. También es debatir sobre un tema, pensar y aclarar al respecto con su respectiva conclusión.	ICG-16 Pensamiento específico. Pensar	Acto de reflexión (ICG-166, ICG-167, ICG-168, ICG-168) Debatir (ICG-1610, ICG-1611)
tomarme en serio que ya no era una niña, sino que ya era una adolescente. ... pesar de que todavía no tengo tantas responsabilidades como un adulto, ya tengo que empezar a encaminarme como tal...	Tomarme en serio. Encaminarme.	En seriedad (ICG-162, ICG-163) Responsabilidades. (ICG-163, ICG-164, ICG-315)
...mucho tiempo debido que como todo niño no creía en las malas personas... Mi yo pequeño duró incrédulo por mucho tiempo debido a que como todo niño no creía en las malas personas... ... La experiencia sería cuando nació mi segunda hermana Fue cuando dije soy el mayor y tengo que ser más responsable muchas personas no suelen ser lo que muestran superficialmente. Yo como ese papel de hermano mayor no era para mí, Pero a medida que ha ido pasando el pie en el tiempo me ha ido bien porque si yo llego a ser, tengo que ser más responsable y superarme, lograra todos mis ánimos para que ellas...	ICG-26 Aprender. Experiencia. Viaje Llegar a ser.	Malas personas. (ICG-2610, ICG-2611, ICG-2612) Incrédulo (ICG-2611) Responsable. (ICG-261, ICG-262, ICG-263) Superficialmente (ICG-2612, ICG-2613, ICG-2614) Ir bien (ICG-266, ICG-267) Pasar el tiempo (ICG-268, ICG-269, ICG-2610) Superación (ICG-267, ICG-268)
... aprender ahora las cosas e incluso las personas porque no todas las veces esas personas van a estar en tu camino... aprender a soltar... me di cuenta de que es fundamental cuidar las personas y a crecer como persona. ... con más conciencia qué tipo de persona quiero ser y qué decisiones me acercan a ese propósito. situación pase de solo, pensar en el futuro	ICG-36 Aprender Cuidar Crecer como persona. Pensar en el futuro.	Aprender ahora (ICG-361, ICG-362, ICG-363) Aprender a soltar (ICG-366) Personas (ICG-365, ICG-366) Persona (ICG-366, ICG-367) Crecer como persona (ICG-368, ICG-369, ICG-3610) Pensar (ICG-367, ICG-368)

Nota. Creación en base a Martínez (2006)

Tabla 33. Unidad de significados comunes. Pregunta 6, sonda

Tabla 44

Familia: Unidad de significados y significados comunes (pregunta 6, sonda)

FRAGMENTO DE RESPUESTA	UNIDAD DE SIGNIFICACIÓN	SIGNIFICADOS COMUNES
...a aplicar lo aprendido en la vida.	ICG-16S Aplicar lo aprendido.	Vida. (ICG-16S11, ICG-16S12)
...en el sentido de cuestionar nuestras acciones y nuestro propio ser a lo largo del crecimiento personal...	Cuestionar nuestras acciones.	Cuestionar nuestro ser. (ICG-16S1, ICG-16S2, ICG-16S3)
... sería el reflexionar, porque no todos reflexionamos bien.		
... las principales ideas sería el pensar analizar y el cuestionar una situación presentada,		Reflexionar. (ICG-16S5, ICG-16S6)
comienzan las inseguridades y a veces recordarte quién eres,	Quién eres	Pensar. (ICG-16S10, ICG-16S11, ICG-16S9)
... me ha servido bastante con todo esto de finalizar una etapa, de comenzar otra.	Etapa.	Recordar (ICG-16S5, ICG-16S5)
		Comenzar etapa. (ICG-16S4, ICG-16S5)
...saber cuándo hacemos las cosas mal...	ICG-26S saber	Saber (ICG-26S2)
... tener una buena reflexión sobre nosotros mismos...	Pensamiento crítico.	Reflexión. (ICG-26S1)
... pero no solamente las cosas malas, sino cuándo hacemos cosas buenas. ...Porque no solamente reflexionar de las cosas malas que realizamos, sino también de las buenas, para poder así seguir mejorando...		Seguir mejorando. (ICG-26S4, ICG-26S4, ICG-26S5)
El pensamiento crítico nunca quedarse con lo que el texto nos dice muchas veces buscando más allá de lo que nos proporciona nos beneficia más de lo que pensamos...		Pensamiento crítico. (ICG-26S7, ICG-26S8, ICG-26S9, ICG-26S10)
progresando como persona.	Persona.	Progresando. (ICG-26S6, ICG-26S7)

Tabla 44. (Cont.)

Las herramientas que me ha dado la filosofía son aprender, a preguntar, analizar y reflexionar eso me ayuda a entender mejor mis experiencias	ICG-36S Aprender a preguntar.	Reflexionar. (ICG-36S8, ICG-36S9, ICG-36S10)
Siempre quiero preguntarte que cada cosa— yo siempre, todo el tiempo me pregunto qué es el tiempo que tenemos nosotros en nuestras vidas. ... como que cuestionarte y no dejar que las otras personas te digan qué es cierto y qué no es, porque no hay una verdad.	Cuestionar.	Preguntar. (ICG-36S2, ICG-36S3, ICG-36S4)
Para mí sería cuestionar, aprender y reflexionar respecto a todo lo que está a tu entorno.		Cuestionarte. (ICG-36S6, ICG-36S7, ICG-36S8)
... a darles un sentido más profundo en mi vida.	Aprender de sus propios errores	Reflexionar. (ICG-36S11)
Nota. Creación en base a Martínez (2006)		

Tabla 34. Unidad de significados comunes. Pregunta 7

Tabla 45

Familia: Unidad de significados comunes (pregunta 7)

FRAGMENTO DE RESPUESTA	UNIDAD DE SIGNIFICACIÓN	SIGNIFICADOS COMUNES
...el pensar 2 veces cada que hacemos nos permite crecer sin estancamiento.	ICG-17 Pensar.	Crecer. (ICG-377, ICG-178, ICG-179)
... todo de todo personal porque le doy mucha importancia.	Realidad personal	Todo de todo. (ICG-171, ICG-172)
Pero he tenido que cambiar y eso me ha hecho seguir adelante.		Consecuencias. (ICG-173, ICG-174, ICG-175, ICG-176)
Sería el hecho de que de que cada acción tiene una consecuencia sea a corto o a largo plazo ...	Acciones tienen consecuencias.	
...más natural a la hora de revisar trabajos o actividades y así.	ICG-27 Revisar.	Natural. (ICG-275, ICG-276)
Sería ser más natural, solía tener una sistematización para hacer las cosas. Sentía que las cosas me salían bien, pero era, pero no era como yo quería.	Ser más natural	Sistematización. (ICG-271, ICG-272)
Desde pequeño tuve que tuve conductas independientes me valía por mí mismo		Sentir. (ICG-273, ICG-274)
Desde una edad temprana “maduré” debido a que crecí con un padre ausente, mi mamá era menor de edad.		Independencia. (ICG-278, ICG-279)
...y buscaba el bienestar de mis hermanas pequeñas.	Maduración.	Madurez. (ICG-276, ICG-277)
		Bienestar (ICG-279, ICG-210)
... del filosofar fuera un viaje para mí sería	ICG-37	

Tabla 45. (cont.)

un viaje hacia el conocimiento de uno mismo, porque reflexionar nos ayuda a comprender mejor nuestra forma de pensar y del mundo.	Filosofar.	Viaje al conocimiento. (ICG-375, ICG-376, ICG-377, ICG-378)
...conocerme como soy cambiar todo eso.	Conocerme	Cambiar. (ICG-374)
... dejar el pasado y ver el futuro.		
... pero estoy en ese proceso encontrar una paz conmigo mismo ...	Proceso.	Futuro. (ICG-376, ICG-377) Encontrar paz. (ICG-379, ICG-3710)

Nota. Creación en base a Martínez (2006)

Tabla 35. Unidad de significados comunes. Pregunta 8

Tabla 46

Familia: Unidad de significados comunes (pregunta 8)

FRAGMENTO DE RESPUESTA	UNIDAD DE SIGNIFICACIÓN	SIGNIFICADOS COMUNES
...sea algo pasajero que digas hay que tener en cuenta...	ICG-18 Tener en cuenta	Algo pasajero. (ICG-382, ICG-383)
llevado a reflexionar puede ser duradero o un instante	Reflexionar.	Reflexión. (ICG-385)
...será una reflexión		
... es algo que te marca	Vida	Reflexión. (ICG-386)
... enseñanza que te durará toda la vida.		Algo. (ICG-386)
...al menos lo tendrás presente a lo largo de ella.	Vida.	Toda la vida. (ICG-387)
...suelo tenerlo siempre presente para no volver a fallar...	ICG-28 No fallar.	Tener presente. (ICG-282, ICG-283)
...si pasó no tiene que volver a pasar	No repetir	No volver a pasar. (ICG-383)
...yo trato de tener siempre presente Escenas significativas porque la realidad sea un cambio pasa por algo.... llega a tener un gran significado ...	La realidad.	Escenas significativas. (ICG-381, ICG-382, ICG-383) Gran significado. (ICG-284)
...realizas futuros errores...	Futuro.	Futuro. (ICG-285, ICG-286)
Porque muchas veces me lo dice y no lo tengo en cuenta	ICG-38 Aprendizaje.	Tener en cuenta. (ICG-383)
... la situación desde otra perspectiva y con más conciencia.		Otra perspectiva. (ICG-388, ICG-389)
...pero siempre deja una enseñanza que me hace crecer.		Dejar enseñanza. (ICG-3812)
Para mí no explicarlo me puedes repetir la	Transformar forma de pensar.	Explicación. (ICG-381)

Tabla 46. (Cont.)

pregunta...		
Después de reflexionar sobre algo muchas veces cambia la forma en que veo las cosas		Reflexionar. (ICG-386)
A veces ese cambió dura mucho o se queda siempre y que realmente transforman mi manera de pensar.		Forma de pensar. (ICG-389, ICG-3810, ICG-3811)
...A veces solo es un momento de claridad,		Momento de claridad. (ICG-3811)
... complicado porque aún hay cosas que tengo que cambiar ...		Realidades a cambiar. (ICG-382)
Uno de niño no les da tanta importancia a las cosas.	Cosas que se deben cambiar	Importancia de las cosas. (ICG-384)
... este año y al final de año pasado entre ciertas cosas.	Cambiar.	Final de año. (ICG-385, ICG-386)

Nota. Creación en base a Martínez (2006)

Triangulación de hallazgos de instrumentos: Entrevista en profundidad, microrrelato, grupo de Discusión

Tabla 36. Unidades generales de significación y significado: aprendizaje

Tabla 47

Familia: Unidades Generales de significación y significados comunes: aprendizaje

TÉCNICA	UNIDADES GENERALES DE SIGNIFICACIÓN	SIGNIFICADOS COMUNES
ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD	ICE-1, ICE-2, ICE-3 Aprendizaje	Aprendizaje (ICE-113) Algo diferente (ICE-128) justamente hablábamos de varios puntos. (ICE-222, ICE-223), Escribir (ICE-321, ICE-322, Ser humano (ICE-335) Preguntar (ICE-142, ICE-143, ICE-146), Aprendiendo cosas (ICE-343, ICE-345), Decirlo (ICE-256), Enseñando (ICE-351, ICE-352), Ver de esa forma (ICE-163, ICE-164), Respuesta (ICE-362, ICE-363) Forma de aprender (ICE-179, ICE-1710), Conocerte a ti mismo (ICE-373, ICE-374), Debería mejorar (ICE-283, ICE-282), Una etapa (ICE-381, ICE382).
MICRORRELATO	ICE-1, ICE-2, ICE-3 Aprendizaje	Aprender (ICM-16, ICM-17, ICM-18)., Importancia (ICM-24, ICM-5), Aprender sobre la vida (ICM-313, ICM-314, ICM-315), No escuchar trae consecuencias (ICM-325), Crecer significa asumir responsabilidades (ICM-326),
GRUPO DE DISCUSIÓN	ICE-1, ICE-2, ICE-3 Aprendizaje	Aprender nuevas cosas (ICG-113, ICG-114), Camino de aprendizaje (ICG-119, ICG-1110), Aprendizaje (ICG-211, ICG-212), Aprender cosas (ICG-312, ICG-313, ICG-314). Experiencia. (ICG-315, ICG-316). Paso de aprendizaje (ICG-319, ICG-3110), Camino de aprendizaje (ICG-124, ICG-125), Nivel de concentración. (ICG134, ICG-135), Ambiente (ICG-337, ICG-338), Divertido. (ICG-246, ICG-247), Pensar (ICG-344, ICG-345),

Tabla 47. (cont.)

	Lugar de aprendizaje (ICG-34S2, ICG-34S3), Agradecimiento (ICG-153, ICG-154, ICG-155), Verdaderos amigos (ICG-255, ICG-256, ICG-257), Acto de reflexión (ICG-166, ICG-167, ICG-168, ICG-168), Malas personas. (ICG-2610, ICG-2611, ICG-2612), Aprender ahora (ICG-361, ICG-362, ICG-363), Aprender a soltar (ICG-366), Vida. (ICG-16S11, ICG-16S12), Saber (ICG-26S2), Reflexionar. (ICG-36S8, ICG-36S9, ICG-36S10, Natural. (ICG-275, ICG-276), Algo pasajero. (ICG-382, ICG-383), Tener presente. (ICG-282, ICG-283), Tener en cuenta. (ICG-383), Otra perspectiva. (ICG-388, ICG-389), Dejar enseñanza. (ICG-3812).
--	--

Nota. Creación en base a Martínez (2006)

Tabla 37. Unidades generales de significado y significación. Filosofar

Tabla 48

Familia: Unidades Generales de significación y significados comunes: filosofar

TÉCNICA	UNIDADES GENERALES DE SIGNIFICACIÓN	SIGNIFICADOS COMUNES
ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD	ICE-1, ICE-2, ICE-3 Filosofar	Filosofar (ICE-111, ICE-112, ICE-115), Filosofar es un proceso (ICE-211, ICE-212, ICE-213), Una metáfora (ICE-311, ICE-312), Diferente en filosofía (ICE-123), Propios problemas (ICE-324, ICE-325), Pensar (ICE-233, ICE234, ICE235), Gran experiencia (ICE-334, ICE-335), Argumentar (ICE-141, ICE-141), Dar punto de vista (ICE-241, ICE-242), Poder pensar (ICE-341, ICE-342), La filosofía me ayuda (ICE-154, ICE155), Ganar discurso (ICE-254, ICE-255, ICE-257), Ser que piensa (ICE-352, ICE-353), Pensar y ver las cosas (ICE-161, ICE-161, ICE-162), Por qué pensó (ICE-261, ICE-262), Respetar (ICE-363, ICE-364), Ver muchas cosas (ICE-173, ICE-174, ICE-175), Ser objetivo (ICE-271, ICE272), La verdad (ICE-282, ICE-283), Cometer errores (ICE-382, ICE383, ICE384).
MICRORRELATO	ICE-1, ICE-2, ICE-3 Filosofar	Un poco de color (ICM-113, ICM-114) Conocer distintas opiniones (ICM-123, ICM-124, ICM-125), Manera de ver el mundo. (ICM-220, ICM-221), Nuestra vida (ICM-222), Cada minuto vale más (ICM-312, ICM-313, ICM-315), ¿Quién soy cuando nadie me mira? (ICM-14, ICM-315), ¿Qué seremos? (ICM-320, ICM-321, ICM-322).
(GRUPO DE DISCUSIÓN	ICE-1, ICE-2, ICE-3 Filosofar	Pensamiento (ICG-217), ¿Quién soy? (ICG-3111, ICG-3112), Signo de interrogación (ICG-124, ICG-125), Buscar soluciones (ICG-1210), Sol (ICG-222, ICG-223), Pensar (ICG-225, ICG-226), Pensar (ICG-322, ICG-323) Pensando (ICG-325, ICG-326), Reflexionar (ICG-323), Ruido variable (ICG-133, ICG-134), Pensamientos claros (ICG-231, ICG-232), Silencio. (ICG-234, ICG-234, ICG-235), Ambiente (ICG-337, ICG-338), Pensar (ICG-331, ICG-332), Sobre pensar (ICG-332, ICG-333), Fluir de ideas (ICG-335, ICG-336), Trabajos en grupo. (ICG-141, ICG-142), Argumentar (ICG-144, ICG-144, ICG-145, ICG-146), 242), Idea. (ICG-243), Postura. (ICG-245, ICG-246),

Tabla 48. (Cont.)

	Esponáneo. (ICG-248, ICG-249), Pensando cosas (ICG-341, ICG-342, ICG-343), Pensar profundo. (ICG-346, ICG-347), Cuestionar (ICG-348, ICG-349), Crecimientos profesionales (ICG-14S2, ICG-14S3, ICG-14S4), Mis actos (ICG-24S4, ICG-24S5), Pensando (ICG-34S1), Reflexionando (ICG-34S3, ICG-34S4, ICG-34S5), Pensar (ICG-34S10, ICG-34S11), Situación (ICG-157, ICG-158), Importar (ICG-254, ICG-253), Pensar (ICG-352, ICG-353), Entender (ICG-355, ICG-356), Libro abierto. (ICG-359, ICG-3510), Debatir (ICG-1610, ICG-1611), Incrédulo (ICG-2611), Responsable. (ICG-261, ICG-262, ICG-263), Personas (ICG-365, ICG-366), Cuestionar nuestro ser. (ICG-16S1, ICG-16S2, ICG-16S3), Reflexionar. (ICG-16S5, ICG-16S6), Pensar. (ICG-16S10, ICG-16S11, ICG-16S9), Recordar (ICG-16S5, ICG-16S5), Saber (ICG-26S2), Reflexión. (ICG-26S1), Seguir mejorando. (ICG-26S4, ICG-26S4, ICG-26S5), Pensamiento crítico. (ICG-26S7, ICG-26S8, ICG-26S9, ICG-26S10), Preguntar. (ICG-36S2, ICG-36S3, ICG-36S4), Cuestionarte. (ICG-36S6, ICG-36S7, ICG-36S8), Crecer. (ICG-377, ICG-178, ICG-179), Viaje al conocimiento. (ICG-375, ICG-376, ICG-377, ICG-378), Reflexión. (ICG-385), No volver a pasar. (ICG-383), Explicación. (ICG-381), Reflexionar. (ICG-386), Forma de pensar. (ICG-389, ICG-3810, ICG-3811), Momento de claridad. (ICG-3811),
Nota. Creación en base a Martínez (2006)	

Tabla 49

Familia: Unidades Generales de significación y significados comunes: realidad ontológica

ÉCNICA	UNIDADES GENERALES	SIGNIFICADOS COMUNES
	DE SIGNIFICACIÓN	
ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD	ICE-1, ICE-2, ICE-3 Realidad Ontológica	Mirando el horizonte (ICE-214, ICE-215), Teoría del ser (ICE-121, ICE-122), Ser humano (ICE-224, ICE-225), ¿Qué pasó en mí? (ICE-131, ICE-132, ICE-314, ICE-134), Colocarse nerviosa (ICE-331, ICE-332, ICE-332, ICE-333, ICE-334), Verdad (ICE-242, ICE-243), Dejarme influir (ICE-155, ICE-156), Charlar bastante (ICE-251, ICE-252), Persona tiene (ICE-165), Puntos que él toma (ICE-263, ICE-264), Opiniones (ICE-364, ICE-365), Entender un poco más (ICE-177, ICE-178, ICE-179), Teología de Dios (ICE-371, ICE-372), Sobre mí y mis cosas Falta mucho (ICE-181, ICE-182), Baches (ICE-281, ICE-282), Comprender errores (ICE-384, ICE-384, ICE-385, ICE-386).
MICRORRELATO	ICE-1, ICE-2, ICE-3 Realidad Ontológica	Forma de vivir (ICM-31, ICM-12, ICM-13, ICM-14), Cada individuo (ICM-14), La vida es complicada (ICM-39), Es un viaje (ICM-112, ICM-113), Sentirnos orgullosos (ICM-117, ICM-118), No somos iguales (ICM-121, ICM-122, ICM-123), Divertirse a cada paso (ICM-126, ICM-127, ICM-128), Vivir un resultado diferente (ICM-130, ICM-131). No entender (ICM-21, ICM-22, ICM-23), Entender a los padres (ICM-24), Corazón propenso al cambio, Personas significativas (ICM-26, ICM-27, ICM-28, ICM-29, ICM-210, ICM-211, ICM-212, ICM-213). Motivación a seguir, Miedo, Pérdida de una persona

Tabla 49. (Cont.)

		significativa. (ICM-216, ICM--217, ICM-2-18-ICM-219). Cansancio y presión. (ICM-33, ICM-34, ICM-35, ICM-36, El tiempo es efímero. (ICM-310, ICM-311), Identidad entre dudas (ICM-318, ICM-319, ICM-320). Detenerse. (ICM-326, ICM-327, ICM-327, ICM-328, ICM-329), Gratitud (ICM-330, ICM-331). Antagonismo (ICM-326, ICM-327, ICM-327, ICM-328, ICM-329). Generación confundida (ICM-330, ICM-331).
GRUPO DE DISCUSIÓN	ICE-1, ICE-2, ICE-3 Realidad Ontológica	Metáfora (ICG-112), Adaptar cosas (ICG-115, ICG-116), Aprender cosas (ICG-213, ICG-214), Experiencia (ICG-217, ICG-218), Experiencia. (ICG-312), Persona (ICG-316, ICG-317), Crecer (ICG-3110, ICG-3111), Vividos (ICG-128, ICG-129), Joven sentado (ICG-224, ICG-225), Reflexionar (ICG-323) Vivir (ICG-324, ICG-325), Silencio (ICG-131, ICG-132), Enfocar (ICG-233, ICG-234), Solución (ICG-137), Concentrarse. (ICG-336, ICG-337), Siente. (ICG-147, ICG-148), Estar sola (ICG-14S1, ICG-14S2), Darme ánimos (ICG-24S2, ICG-24S3), Inconsciente (ICG-24S6, ICG-24S7), Suceso (ICG-151, ICG-152, ICG-153), Sociedad (ICG-252, ICG-253, ICG54), Preocupar (ICG-258, ICG-259), Tener miedo (ICG-2512, ICG-2513, ICG-2514), Encantar (ICG-351, ICG-352) Pensar y cambiar (ICG-358, ICG-359), En seriedad (ICG-162, ICG-163), Superficialmente (ICG-2612, ICG-2613, ICG-2614), Ir bien (ICG-266, ICG267), Persona (ICG-366, ICG-367), Crecer como persona (ICG-368, ICG-369, ICG-3610), Recordar (ICG-16S5, ICG-16S5), Progresando. (ICG-26S6, ICG-26S7, Reflexionar. (ICG-36S11), Todo de todo. (ICG-171, ICG-172), Sistematización. (ICG-271, ICG-272), Sentir. (ICG-273, ICG-274), Cambiar. (ICG-374), Reflexión. (ICG-386), Algo. (ICG-386), Escenas significativas. (ICG-381, ICG-382, ICG-383, Gran significado. (ICG-284), Realidades a cambiar. (ICG-382), Importancia de las cosas. (ICG-384.

Nota. Elaborado en base a Martínez (2006), y Van Manen (2016)

Tabla 38. Unidades generales de significado y significación. Proyecto de vida

Tabla 50

Familia: Unidades Generales de significación y significados comunes: proyecto de vida

TÉCNICA	UNIDADES GENERALES DE SIGNIFICACIÓN DE SIGNIFICACIÓN	SIGNIFICADOS COMUNES
Entrevista en profundidad	ICE-1, ICE-2, ICE-3 Proyecto de vida	A lo largo de nuestra experiencia. (ICE-313), Ser indefinidamente (ICE-124, ICE-125, ICE125, Proyecto (ICE-225, ICE-226), Terapia (ICE-322, ICE-323), Nuestras dudas (ICE-143, ICE-144), Vas creciendo (ICE-343, ICE-344), Formar un adulto (ICE-156, ICE-157), Enfocarse (ICE-353), Respuesta ICE-264), Momento (ICE-171, ICE-172), Responder (ICE-273, ICE-274), Falta mucho (ICE-181, ICE-182).
Microrrelato	ICE-1, ICE-2, ICE-3 Proyecto de vida	Caminar (ICM-110, ICM-111). Pasión (ICM-114, ICM-115), Existe un mañana (ICM-118, ICM-119, ICM-120), Posibilidades posibles (ICM-128, ICM-129), 214, ICM-215), Valor de dar un paso adelante (ICM-227, ICM-228, ICM-229),

Tabla 50. (Cont.)

		Cuerda floja (ICM-31), Ausencia (ICM-311, ICM-39, CIM-310, ICM-310), Avanzar (ICM-322, ICM-323, ICM-324), Avanzar por diferentes motivos.
Grupo de Discusión	ICE-1, ICE-2, ICE-3 Proyecto de vida	Estudiantes integrales (ICG-1110, ICG-1111, ICG-1112), Camino (ICG-311), Formar (ICG-126, ICG-127), Decisiones (ICG-326, ICG-327), Persona. (ICG-133), Vida (ICG-14S5, ICG-14S6), Crecer (ICG-34S6, ICG-34S7), Futuro (ICG-34S9, ICG-34S10), (ICG-159, ICG-1510), El tiempo (ICG-3510, ICG-3511), Responsabilidades. (ICG-163, ICG-164, ICG-315), Pasar el tiempo (ICG-268, ICG-269, ICG-2610), Superación (ICG-267, ICG-268, Pensar (ICG-367, ICG-368), Comenzar etapa. (ICG-16S4, ICG-16S5), Consecuencias. (ICG-173, ICG-174, ICG-175, ICG-176), Independencia. (ICG-278, ICG-279), Madurez. (ICG-276, ICG-277), Bienestar (ICG-279, ICG-210), Futuro. (ICG-376, ICG-377), Encontrar paz. (ICG-379, ICG-3710), Toda la vida. (ICG-387), Futuro. (ICG-285, ICG-286), Final de año. (ICG-385, ICG-386),

Nota. Elaborado en base a Martínez (2006), y Van Manen (2016)

Descubrimiento de la función que la acción representa en la vida del autor: en las triangulaciones

Presentadas las expresiones otorgadas por los tres informantes claves, las cuales fueron analizadas y caracterizadas en una reducción hermenéutica, se sigue a continuación el tratamiento de los hallazgos con una triangulación como forma de contrastar las aportaciones de los entrevistados, los participantes del microrrelato, y el grupo de discusión, la articulación con referentes teóricos que versan sobre los tópicos, junto la interpretación del investigador. Bajo estas consideraciones, se detallan por cada una de las preguntas, estas tres miradas como representación que las categorías y subcategorías surgidas son beneficiosas a fin de construir el corpus teórico.

Para garantizar el rigor científico y la credibilidad de los hallazgos, se procedió a realizar una triangulación de métodos y fuentes, orientada a la construcción de un corpus teórico sobre el aprendizaje del filosofar en estudiantes de educación media colombiana. Este proceso se fundamentó en la contrastación sistemática de tres instrumentos clave: la entrevista en profundidad, compuesta por ocho interrogantes dirigidos a la profundidad del fenómeno; el microrrelato, diseñado bajo los enfoques del observador, el crítico y el soñador; y el grupo de

discusión, el cual integró ocho preguntas generadoras y dos preguntas sonda para profundizar en las interacciones colectivas sobre la reflexividad del ser y la vida.

La organización de esta fase se estructuró mediante matrices de triangulación diseñadas en tres ejes analíticos. En la primera columna, se consignó la evidencia mediante la codificación de la identificación de cada informante junto a su respectivo testimonio textual; en este ejercicio, se aplicó la técnica de la elipsis mediante puntos suspensivos entre paréntesis (...) para omitir segmentos del discurso que no alteraban la esencia del significado, asegurando así una presentación pulcra y focalizada de los datos recolectados en el contexto escolar. Esta disposición técnica garantiza la trazabilidad de los hallazgos, permitiendo que el lector contraste la interpretación teórica con la realidad fenoménica expresada directamente por los sujetos de estudio.

El segundo componente de la tabla integró los referentes teóricos, vinculando los significados emergentes de los estudiantes con las categorías conceptuales de autores fundamentales en la pedagogía y la filosofía. Este diálogo permitió situar las experiencias de los jóvenes barranquilleros dentro del marco del aprendizaje del filosofar, validando sus reflexiones existenciales a la luz de la teoría previa. Asimismo, se consideró la relación entre las instrucciones brindadas a los informantes y la naturaleza de sus respuestas, garantizando que el estímulo inicial fuera coherente con la profundidad de la reflexión obtenida. Este ejercicio de contrastación permitió identificar las tensiones y convergencias entre el saber universal y la vivencia escolar situada.

En la tercera columna de las tablas refleja los aportes del investigador, donde se despliega la labor interpretativa y de síntesis. En este espacio, se consolidó la integración de los hallazgos para dar forma a la reflexividad del ser como eje central del aprendizaje. Este ejercicio de sistematización permitió organizar y constituyó el paso decisivo hacia la emergencia de un corpus teórico que resignifica el papel de la filosofía en la vida cotidiana de los estudiantes, trascendiendo la mera instrucción académica hacia una formación ontológica. De este modo, la voz de la investigadora actúa como un puente dialéctico que transforma la materia prima del

discurso en conocimiento científico, otorgando sentido y horizonte pedagógico a la praxis del filosofar desde la propia existencia.

El despliegue interpretativo realizado por el investigador constituyó el núcleo dinámico de la sistematización, puesto que permitió trascender la descripción literal de los testimonios para alcanzar una verdadera comprensión fenomenológica. Mediante este ejercicio hermenéutico, se logró decantar la materia prima de los discursos estudiantiles y articularla con los referentes teóricos de la filosofía de la educación. El análisis hermeneútico tradujo las vivencias, fracturas y expectativas de los jóvenes en conceptos con valor científico y pedagógico. De este modo, la intervención de la investigadora legitimó el saber popular de la comunidad de La Salle, transformando relatos individuales en componentes esenciales de un corpus teórico estructurado. En últimas, este aporte metodológico demostró que la interpretación activa es el paso indispensable para devolverle a la escuela un conocimiento con sentido y poder transformador.

Asimismo, la labor de síntesis y teorización ejecutada en el pasado inmediato otorgó un horizonte ontológico a los datos empíricos que se habían recolectado en el trabajo de campo. El investigador asumió un rol de mediador dialéctico que conectó las realidades existenciales de los estudiantes de educación media con las exigencias epistémicas del paradigma interpretativo. Esta mediación fue la que permitió que la técnica de la cromatización dejara de ser un simple filtro de colores y se convirtiera en una vía de revelación de las estructuras conceptuales del filosofar. que blindaron el estatus de la filosofía como un derecho fundamental y liberador.

Triangulación de la categoría aprendizaje

Tabla 51

Triangulación categoría de aprendizaje

SUB-CATEGORÍAS: APRENDER PARA LA VIDA, CAMINO DE APRENDIZAJE, APRENDIZAJE DEL SER, AMBIENTE Y ALTERIDAD, APRENDER A SOLTAR		
TECNICA DE RECOLECCIÓN	REFERENTE TEÓRICO	APORTE DEL INVESTIGADOR
Entrevista en profundidad (8 preguntas) Se debe aprender de los errores y aciertos que se den en todo lo que hace en la vida, todas las actividades deben responder de acuerdo con la edad y a los problemas de la vida, en toda problemática se encuentran múltiples respuestas que deben ser dialogadas para poder solucionarse.	El proceso de aprendizaje en la Educación Media se caracteriza por la transición cognitiva y psicosocial del estudiante, quien comienza a desarrollar el pensamiento formal u operacional abstracto (Piaget, 1980), lo que le permite manejar hipótesis, inferencias y conceptos que se escapan de la realidad concreta. Durante esta etapa, el aprendizaje efectivo requiere que las estrategias pedagógicas trasciendan la acumulación de datos para centrarse en la resolución de problemas complejos y la construcción activa de significados, tal como lo postula el constructivismo social de Vygotsky (1979). El estudiante de este comienza a criticar y reinterpretar los conocimientos previos y el statu quo social, vinculando lo aprendido con sus intereses vocacionales y su identidad en desarrollo, siendo fundamental el ambiente dialógico y colaborativo para anclar el conocimiento en contextos significativos para su vida futura. La efectividad del aprendizaje en el nivel medio está intrínsecamente ligada al desarrollo de competencias metacognitivas y autorregulatorias, donde el estudiante aprende a monitorear y evaluar su propio proceso de adquisición de conocimientos (Monereo, 2007). Este enfoque implica que el rol del docente evoluciona de transmisor a mediador y facilitador del aprendizaje, promoviendo el uso de estrategias como el aprendizaje.	El estilo de aprendizaje tradicional, centrado en la transmisión pasiva de contenidos y la evaluación memorística, adolece de una severa limitación al ignorar la naturaleza compleja y constructiva del conocimiento en la adolescencia. Esta metodología, a menudo asociada al conductismo rígido mencionado implícitamente, falla en desarrollar las habilidades de pensamiento de orden superior como el análisis, la síntesis y la evaluación crítica, pues prioriza la repetición sobre la comprensión profunda y la aplicación. Al no ofrecer suficientes oportunidades para la autorregulación metacognitiva ni para la conexión del contenido con el contexto real del estudiante, se genera una brecha entre lo que se aprende en el aula y las competencias demandadas por la vida social y profesional, lo que resulta en un aprendizaje superficial y de corta duración. La crítica fundamental radica en que este modelo de aprendizaje no prepara al estudiante para la incertidumbre ni para la resolución de problemas no estructurados, aspectos cruciales en el siglo XXI. Al enfocarse en respuestas únicas y definidas por el docente, se sofoca la creatividad, la iniciativa y la divergencia de pensamiento, elementos esenciales para la innovación. Asimismo, la falta de énfasis en el aprendizaje dialógico y colaborativo menoscaba el desarrollo de habilidades sociales y comunicacionales, relegando al estudiante a un rol de receptor pasivo, en contraposición directa con los enfoques más humanistas.
Microrrelato Para la recolección de los datos, se seleccionaron	Dentro de la arquitectura de la investigación, la categoría Aprendizaje se erige como un constructo dinámico	En mi rol como investigador, el análisis de los hallazgos derivados de los microrrelatos permite concluir que el

tres informantes clave cuya participación fue esencial en el análisis del aprendizaje del filosofar a través de la técnica del microrrelato. Bajo el paradigma interpretativo, estas narrativas permitieron desentrañar los significados subyacentes en las voces de los estudiantes, quienes asumieron roles diferenciados según su perspectiva vital: el perfil observador, que describe la realidad circundante; el crítico, que cuestiona las estructuras de su entorno; y el soñador, que proyecta horizontes de posibilidad desde su subjetividad. La categoría de aprendizaje emergió como un proceso de reflexividad profunda donde el ser se reconoce en su cotidianidad. Así, el microrrelato se constituyó en una herramienta fenomenológica que capturó la esencia de la experiencia escolar, permitiendo a la investigadora comprender cómo la filosofía se transforma en una práctica de vida situada y con sentido para el estudiante colombiano.	que trasciende la instrucción formal, manifestándose en las voces de los informantes clave a través de cinco subcategorías esenciales. La subcategoría Aprender se revela como un proceso de apertura al mundo, donde los estudiantes expresan que filosofar implica "desarrollar una mirada propia sobre lo que nos rodea" (ICM-16, ICM-17, ICM-18), coincidiendo con la perspectiva de Latorre (2003) sobre la indagación como base del cambio educativo. En cuanto a la Importancia, los testimonios sugieren que este saber es vital para la autonomía, afirmando que "sin pensar por uno mismo, otros deciden nuestro camino" (ICM-24, ICM-5). El Aprender sobre la vida se consolida como el eje ontológico, donde los jóvenes manifiestan que la filosofía permite "entender los problemas reales que enfrentamos a diario" (ICM-313, ICM-314, ICM-315), lo que remite a la reflexividad del ser propuesta por Carr y Kemmis (1988). Finalmente, la dimensión ética emerge con fuerza al señalar que No escuchar trae consecuencias (ICM-325), vinculando el aprendizaje con la alteridad, mientras que la subcategoría Crecer significa asumir responsabilidades (ICM-326) evidencia una maduración del juicio crítico. Estos hallazgos confirman que el aprendizaje del filosofar en el contexto barranquillero es una praxis existencial donde el estudiante se reconoce como un sujeto activo, capaz de integrar la teoría con su proyecto de vida.	aprendizaje del filosofar en el contexto de la educación media colombiana trasciende la acumulación de contenidos para configurarse como una praxis de libertad y autorreconocimiento. A través de las voces de los informantes clave, se evidencia que las subcategorías analizadas no son fragmentos aislados, sino que constituyen una estructura ontológica donde Aprender es, ante todo, un despertar de la conciencia crítica frente a la realidad situada. La Importancia atribuida por los estudiantes a este proceso revela una necesidad urgente de herramientas intelectuales que les permitan navegar la complejidad social de Barranquilla, mientras que el Aprender sobre la vida se manifiesta como el núcleo del paradigma interpretativo, donde la filosofía se valida únicamente si resuena con la experiencia cotidiana. Asimismo, la advertencia de que No escuchar trae consecuencias y la premisa de que Crecer significa asumir responsabilidades reflejan una maduración ética profunda; los jóvenes reconocen en la reflexividad del ser el camino hacia una ciudadanía responsable. En definitiva, este corpus teórico emergente propone un modelo pedagógico donde el docente actúa como mediador de una transformación existencial, permitiendo que el aula se convierta en un espacio de resistencia creativa y reconstrucción del tejido humano a través del pensamiento propio.
Grupo de Discusión La aplicación de la técnica del grupo de discusión permitió un flujo dialéctico donde los tres informantes clave co-construyeron significados en torno a la categoría del Aprendizaje. El encuentro se estructuró a partir de ocho preguntas orientadoras que exploraron desde el	El Aprendizaje se manifiesta en los informantes como un proceso dialéctico de construcción de sentido, donde el "Interés" (ICM-11, ICM-12) y la "Atención" (ICM-13) actúan como catalizadores de la estructura cognitiva. Desde la perspectiva de Piaget (1979), este fenómeno responde a un proceso de equilibración donde el sujeto asimila la realidad para acomodar sus esquemas mentales, permitiendo que "Aprender sea un arte" (ICM-110, ICM-111) que	Desde mi perspectiva como investigadora, la categoría Aprendizaje ha dejado de ser una mera asimilación de contenidos para revelarse, a través del grupo de discusión, como una praxis relacional y transformadora. Los hallazgos confirman que "Aprender es un arte" (ICM-110) que florece únicamente cuando existe un "Interés" (ICM-11) genuino y una "Atención" (ICM-13) que conecta al estudiante con su realidad. Como observadora del proceso, identifiqué que el miedo al error

"Interés" (ICM-11) inicial hasta la "Satisfacción" (ICM-35) del logro, permitiendo que el "perfil crítico", el "soñador" y el "observador" contrastaran sus visiones. Para profundizar en las respuestas más herméticas, se integraron dos preguntas sonda, las cuales funcionaron como dispositivos de andamiaje que impulsaron a los jóvenes a "Ver la realidad" (ICM-38) con una "Nueva perspectiva" (ICM-315) y a reflexionar sobre por qué "Aprender es un arte" (ICM-110). Esta dinámica grupal validó la premisa de Vygotsky sobre el conocimiento como proceso social, donde "Escuchar a los demás" (ICM-21) y "Respetar la opinión" (ICM-214) fueron las bases para alcanzar un "Entendimiento" (ICM-25) colectivo.

requiere "Dedicación" (ICM-113) y la superación del "Miedo a fallar" (ICM-114). Por otro lado, la aplicación de la técnica del grupo de discusión con los tres informantes clave validó la tesis de Vygotsky (1978) sobre la naturaleza social del conocimiento; el diálogo permitió transitar por la "Zona de Desarrollo Próximo", donde el "Escuchar a los demás" (ICM-21, ICM-22) y el "Intercambio de ideas" (ICM-23) transformaron la duda en "Entendimiento" (ICM-25, ICM-26). En esta interacción, el aprendizaje deja de ser una acumulación de datos para convertirse en un "Aprender para la vida" (ICM-31, ICM-32) que genera "Satisfacción" (ICM-35, ICM-36) y permite "Ver la realidad" (ICM-38) de forma crítica. Los informantes coinciden en que "Cada uno tiene su ritmo" (ICM-117, ICM-118), reafirmando la importancia de un entorno colaborativo donde "Preguntar" (ICM-28, ICM-29) y "Analizar" (ICM-210) son herramientas para "Encontrarse a sí mismo" (ICM-312).

se disuelve en la colectividad, permitiendo que el "perfil crítico" y el "soñador" transiten hacia un "Entendimiento" (ICM-25) superior. El aprendizaje se consolida como una herramienta de "Satisfacción" (ICM-35) personal, donde el joven "Nueva perspectiva" (ICM-315). Este aporte investigativo subraya que el aula es un ecosistema de andamiaje social, donde "Escuchar a los demás" (ICM-21) y "Respetar la opinión" (ICM-214) son las bases de una madurez ontológica. Siguiendo a Vygotsky, el grupo de discusión funcionó como un espacio interpsicológico donde los tres informantes clave co-construyeron significados, demostrando que "Cada uno tiene su ritmo" (ICM-117) en el camino hacia la autonomía. En conclusión, la investigación valida que el aprendizaje del filosofar es, en esencia, un "Aprender para la vida" (ICM-31) que empodera al sujeto para "Encontrarse a sí mismo" (ICM-312) y participar activamente en su contexto. Mi rol como investigadora ha sido facilitar este encuentro dialógico.

Nota. Elaborado en base a Martínez (2006), y Van Manen (2016)

Los hallazgos perciben el Aprendizaje como Experiencia Vital se consolida en los informantes como un proceso que trasciende el aula para integrarse en el tejido de la cotidianidad. Según Vygotsky (1978), el conocimiento una reconstrucción interna mediada socialmente, lo que explica por qué los jóvenes priorizan "Aprender sobre la vida" (ICM-313) y valoran aquello que logra "Dejar enseñanza" (ICG-3812). Esta visión permite que la "Vida" (ICG-16S12) misma se convierta en el objeto de estudio, donde cada vivencia es una "Experiencia" (ICG-315) significativa. Así, el aprendizaje deja de ser una acumulación de datos para transformarse en una herramienta de supervivencia ontológica que dota de sentido el presente del estudiante.

La subcategoría de Procesualidad revela que el saber es un "Camino de aprendizaje" (ICG-119) dinámico que requiere de etapas sucesivas y una voluntad constante de "Aprender nuevas cosas" (ICG-113). Desde la perspectiva de Piaget (1979), este avance responde a una equilibración mayorante donde cada "Paso de aprendizaje" (ICG-319) permite al sujeto asimilar esquemas más complejos. Los informantes reconocen que este trayecto es un "Camino" (ICG-124) personal donde "Aprender ahora" (ICG-361) es la base para enfrentar los retos del mañana. En este sentido, la educación se percibe como una evolución gradual que respeta los ritmos individuales y fomenta la curiosidad por descubrir horizontes intelectuales inéditos.

En cuanto a la Reflexión y Responsabilidad Ética, el aprendizaje se manifiesta cuando el joven comprende que "Crecer significa asumir responsabilidades" (ICM-326) frente a sus actos. Este "Acto de reflexión" (ICG-166) constante permite al estudiante "Saber" (ICG-26S2) discernir las implicaciones de sus decisiones, evitando que el "No escuchar traiga consecuencias" (ICM-325) negativas. Para Freire (1992), esta conciencia crítica es lo que permite al sujeto pasar de una postura pasiva a una posición transformadora de su propia historia. El aprendizaje del filosofar actúa aquí como un puente donde el pensamiento se traduce en una conducta ética, responsable y profundamente comprometida con el bienestar personal y social.

La Ecología del Aprendizaje destaca la importancia del "Ambiente" (ICG-337) y la alteridad en la construcción del conocimiento, reconociendo que el entorno influye en el "Nivel de concentración" (ICG-134). El aula se convierte en un "Lugar de aprendizaje" (ICG-34S2) donde la presencia de "Verdaderos amigos" (ICG-255) potencia el crecimiento, mientras que las "Malas personas" (ICG-2610) pueden obstaculizarlo. Como sostiene Vygotsky (1978), el entorno sociocultural es el andamiaje fundamental donde se originan las funciones psíquicas superiores, permitiendo que aprender sea incluso "Divertido" (ICG-246). El aprendizaje, por tanto, ocurre en un ecosistema relacional que nutre la seguridad emocional y la apertura al diálogo compartido.

En cuanto, la Apertura a la Diferencia y Resiliencia describe la capacidad de alcanzar "Otra perspectiva" (ICG-388) y la madurez necesaria para "Aprender a soltar" (ICG-366) viejos paradigmas. Esta flexibilidad permite entender que algunos obstáculos son solo "Algo pasajero"

(ICG-382) y que es vital "Tener presente" (ICG-282) lo aprendido para no repetir errores. Siguiendo a Gadamer (1993), este fenómeno representa una fusión de horizontes donde el sujeto se abre a lo nuevo de forma "Natural" (ICG-275), integrando el "Agradecimiento" (ICG-153) como parte de su evolución. El aprendizaje se corona, así como una habilidad resiliente que faculta al estudiante para adaptarse, transformarse y habitar su realidad con una mirada crítica, renovada y esperanzadora.

Triangulación de la categoría filosofar

Tabla 39. Triangulación categoría del filosofar

Tabla 52

Triangulación categoría del filosofar.

SUB-CATEGORÍAS: REFLEXIVIDAD COMO PROCESO ONTOLÓGICO, GANAR DISCURSO, INDAGACIÓN EXISTENCIA Y BUSQUEDA DE SOLUCIONES, VIAJE AL CONOCIMIENTO, MIS ACTOS.		
TECNICA DE RECOLECCIÓN	REFERENTE TEÓRICO	APORTE DEL INVESTIGADOR
Entrevista en profundidad Pensar y actuar para responder a los interrogantes de la vida, pensar y actuar de acuerdo con cada momento en particular, desarrollo del pensamiento crítico, cuestionar los diferentes momentos de la existencia humana, preguntarse sobre diversos temas para encontrar múltiples respuestas.	El filosofar en la Educación Media, bajo el enfoque de la Educación Colombiana, se distancia de la mera transmisión de doctrinas históricas para erigirse como una herramienta pedagógica esencial que promueve el desarrollo del pensamiento crítico y la formación del ciudadano. Esta actividad busca fundamentalmente provocar la necesidad de pensar mediante la confrontación, el cuestionamiento y el diálogo activo sobre la realidad social, ética y existencial. De este modo, la filosofía se convierte en la columna vertebral para la maduración mental y la estructuración del juicio propio, capacitando al joven para analizar, juzgar y actuar conscientemente en su entorno, viéndola como una oportunidad para construir criterios y decisiones de manera razonada y no como una simple materia de retención (Parada, 2021; Parada 2018). El filosofar es la actividad fundamental de la filosofía, consiste en el ejercicio activo y reflexivo de la razón para cuestionar, investigar y buscar el	El aporte del investigador José Pastor Parada (2021), basado en entrevistas a estudiantes de Educación Media colombiana (contexto comparable al venezolano por similitudes curriculares y sociales), revela que los jóvenes perciben el filosofar como una actividad que, a pesar de su complejidad inicial, les ofrece una libertad intelectual única y una herramienta para la comprensión profunda de sí mismos y de su entorno. Ellos valoran la filosofía cuando esta se presenta como un espacio para debatir temas polémicos y cuestionar las normas sociales, transformando la asignatura de una obligación académica en un ejercicio de crecimiento personal y crítico. Los estudiantes entrevistados destacaron que el filosofar les ayuda a estructurar mejor sus ideas y a argumentar sus posiciones de manera sólida, habilidades que consideran esenciales para su vida futura, tanto universitaria como ciudadana. Esta percepción subraya el potencial de la filosofía para superar la memorización y enfocarse en la formación de

sentido profundo de la existencia, la realidad, el conocimiento y los valores. Actitud de Asombro y Cuestionamiento.

competencias del pensamiento complejo, permitiéndoles discernir la información, desarrollar un juicio propio y participar activamente en la construcción de su identidad frente a la presión social y los discursos hegemónicos.

Microrrelato La aplicación del microrrelato como instrumento de recolección de datos permitió capturar la esencia del pensamiento de los tres informantes clave, quienes, a través de sus narrativas breves, desvelaron la profundidad de la categoría del Filosofar. Bajo el paradigma interpretativo, estos relatos funcionaron como testimonios y como dispositivos de reflexividad donde el estudiante se reconoce como un sujeto que piensa su propia existencia. La brevedad del microrrelato facilitó que los jóvenes expresaran, de manera natural y sin las rigideces del discurso académico tradicional, sus percepciones sobre el mundo y su lugar en él. Al analizar estas voces, se evidencia que filosofar es para ellos un ejercicio vital de cuestionamiento que transforma la cotidianidad en un escenario de aprendizaje significativo y trascendente. Esta técnica narrativa permitió que la investigadora accediera a los significados subyacentes de la experiencia.	La categoría del Filosofar se manifiesta en los estudiantes de educación media como un proceso dinámico y multidimensional que entrelaza la cognición con la existencia. Los informantes clave describen este ejercicio como un Camino de aprendizaje (ICG-119, ICG-1110, ICG-124, ICG-125) que permite "Aprender nuevas cosas" (ICG-113, ICG-114) y "Aprender ahora" (ICG-361, ICG-362, ICG-363), lo cual resuena con la propuesta de Latorre (2003) sobre la indagación permanente. Este tránsito se vive como un Paso de aprendizaje (ICG-319, ICG-3110) donde el Nivel de concentración (ICG-134, ICG-135) y un Ambiente adecuado (ICG-337, ICG-338) son determinantes para que el acto sea percibido como algo Divertido (ICG-246, ICG-247). Para los jóvenes, filosofar es fundamentalmente Pensar (ICG-344, ICG-345) y realizar un Acto de reflexión (ICG-166, ICG-167, ICG-168) que les permite alcanzar "Otra perspectiva" (ICG-388, ICG-389) frente a la realidad. Al Tener presente (ICG-282, ICG-283) y Tener en cuenta (ICG-383) estas lecciones, los jóvenes logran que cada vivencia les logre Dejar enseñanza (ICG-3812), consolidando un sentimiento de Agradecimiento (ICG-153, ICG-154, ICG-155) hacia un proceso que fluye de manera Natural (ICG-275, ICG-276) y dota de sentido su realidad cotidiana según la visión de Carr y Kemmis (1988).	En mi rol como investigador, el análisis de la categoría Filosofar revela que, para el estudiante de educación media, este acto constituye un dispositivo de agenciamiento ontológico. A través de los hallazgos, se evidencia que el filosofar se percibe como un "camino" y un "paso" de aprendizaje, lo que sugiere una concepción procesual y no finalista del conocimiento, donde el Ambiente y el Nivel de concentración actúan como facilitadores de una experiencia que los jóvenes califican de "natural" y "divertida". Esta resignificación es fundamental, pues desplaza la filosofía del anaquel académico para situarla en la Vida misma, transformando el Pensar en un escudo ético que permite distinguir entre "verdaderos amigos" y "malas personas". La emergencia de la "otra perspectiva" como resultado del Acto de reflexión confirma que la reflexividad del ser es el motor que permite a los estudiantes "aprender a soltar" lo pasajero y anclarse en lo que realmente les deja una "enseñanza". En conclusión, el aporte de esta investigación radica en visibilizar que el filosofar en el aula barranquillera es una praxis de Agradecimiento y conciencia, donde la subjetividad del joven se fortalece al reconocerse como un intérprete válido y crítico de su propia realidad histórica y social. Esta profundización permite colegir que el filosofar se erige como un acto de resistencia frente a la inmediatez de la sociedad contemporánea, devolviéndole al joven su capacidad de asombro y contemplación.
---	---	---

(Tabla 52. Cont.)

SUB-CATEGORÍAS: REFLEXIVIDAD COMO PROCESO ONTOLÓGICO, GANAR DISCURSO, INDAGACIÓN EXISTENCIA Y BUSQUEDA DE SOLUCIONES, VIAJE AL CONOCIMIENTO, MIS ACTOS.		
TECNICA DE RECOLECCIÓN	REFERENTE TEÓRICO	APORTE DEL INVESTIGADOR
Grupo de Discusión La aplicación de la técnica del grupo de discusión permitió que los tres informantes clave convirtieran el aula en un ágora de reflexividad crítica, donde la categoría del Filosofar emergió como una necesidad vital y no solo académica. A través del intercambio dialógico, el "perfil crítico", el "soñador" y el "observador" lograron transitar desde el "Sobre pensar" (ICG-332) hacia "Pensamientos claros" (ICG-231), utilizando el "Silencio" (ICG-234) y el "Ambiente" (ICG-337) como catalizadores del "Fluir de ideas" (ICG-335). El encuentro facilitó que el "Cuestionar nuestro ser" (ICG-1651) se transformara en un "Viaje al conocimiento" (ICG-375), donde cada "Signo de interrogación" (ICG-124) funcionó como un "Sol" (ICG-222) que ilumina la búsqueda de la propia identidad. Siguiendo a Marinoff (2000), el grupo de discusión actuó como un dispositivo de "Entender" (ICG-355) la propia "Situación" (ICG-157), permitiendo a los jóvenes "Argumentar") .	La categoría del Filosofar se revela en los informantes como un ejercicio de salud mental y autorrealización, donde el "Pensar" (ICG-225) y el "Cuestionar nuestro ser" (ICG-1651) constituyen la base de una vida con propósito. Según Marinoff (2000), el filosofar es un recurso para enfrentar el "Ruido variable" (ICG-133) de la existencia; para el autor, el diálogo filosófico permite pasar del "Sobre pensar" (ICG-332) a los "Pensamientos claros" (ICG-231). Esta búsqueda del "¿Quién soy?" (ICG-3111) resuena con la filosofía de Ikeda (2014), quien sostiene que la reflexión es un "Viaje al conocimiento" (ICG-375) y un "Sol" (ICG-222) interior que disipa la oscuridad de la duda, permitiendo que el joven logre "Crecer" (ICG-377) y "Seguir mejorando" (ICG-2654). El acto de "Reflexionar" (ICG-323) se convierte así en un "Momento de claridad" (ICG-3811) fundamental para la autonomía. Por su parte, Walter Riso (2006) enfatiza que el "Pensamiento crítico" (ICG-2657) es una herramienta de protección psicológica; al "Cuestionarte" (ICG-3656) y "Debatir" (ICG-1610), el estudiante deja de ser un "Incrédulo" (ICG-2611) pasivo para transformarse en un "Libro abierto" (ICG-359) capaz de "Argumentar" (ICG-144) su propia "Postura" (ICG-245). La investigación demuestra que el "Silencio" (ICG-234) y el "Ambiente" (ICG-337) propicio facilitan un "Fluir de ideas" (ICG-335) donde el sujeto se hace "responsable" (ICG-261) de "Mis actos" (ICG-2454). Filosofar es, en esencia, un proceso "Espontáneo".	Desde mi perspectiva como investigador, la categoría Filosofar ha emergido en el grupo de discusión un ejercicio de higiene mental y soberanía existencial. Los hallazgos revelan que el acto de "Pensar" (ICG-225) y "Cuestionarse" (ICG-3656) constituye un "Viaje al conocimiento" (ICG-375) que permite al estudiante barranquillero disipar el "Ruido variable" (ICG-133) de su entorno para alcanzar "Pensamientos claros" (ICG-231). Como observadora, identifiqué que el "perfil crítico" y el "soñador" encuentran en el "Silencio" (ICG-234) y en el "Ambiente" (ICG-337) propicio la libertad para "Fluir ideas" (ICG-335) y "Argumentar" (ICG-144) su propia "Postura" (ICG-245). El filosofar se consolida, así como un "Sol" (ICG-222) interior que ilumina la búsqueda del "¿Quién soy?" (ICG-3111), transformando cada "Signo de interrogación" (ICG-124) en una oportunidad de "Crecimiento" (ICG-377). Este aporte investigativo subraya que el grupo de discusión funcionó como un laboratorio de resiliencia cognitiva, donde el "Debatir" (ICG-1610) y el "Entender" (ICG-355) permitieron a los informantes asumir una actitud "responsable" (ICG-261) frente a "Mis actos" (ICG-2454). Siguiendo a Marinoff e Ikeda (2018), el aprendizaje del filosofar es la herramienta que faculta al joven para "Seguir mejorando" (ICG-2654) y "No volver a pasar" (ICG-383) por errores del pasado, convirtiendo su mente en un "Libro abierto" (ICG-359). En conclusión, la investigación valida que filosofar en la escuela es un acto "Espontáneo" (ICG-248) de libertad.
Nota. Elaborado en base a Martínez (2006), y Van Manen (2016)		

Triangulación de la Categoría Realidad Ontológica

El Filosofar como Proceso Ontológico se manifiesta en los informantes como una indagación profunda sobre el "¿Quién soy cuando nadie me mira?" (ICM-14), transformando la duda en una búsqueda de coherencia interna. Según Ikeda (2014), este ejercicio es un "Sol" (ICG-222) interior que ilumina la oscuridad de la incertidumbre, permitiendo que el "Ser que piensa" (ICE-352) trascienda la superficie de lo cotidiano. Al "Cuestionar nuestro ser" (ICG-16S1), el estudiante de media inicia una "Gran experiencia" (ICE-334) que dota de sentido a "Nuestra vida" (ICM-222). Esta reflexión es el motor de una maduración que permite proyectar "¿Qué seremos?" (ICM-320) con una base ética sólida. Así, el filosofar se constituye como la raíz de la identidad, donde cada pensamiento es un paso hacia la autenticidad del sujeto en formación.

En cuanto al Pensamiento Crítico y la Argumentación, los jóvenes perciben que la filosofía les ayuda a "Ganar discurso" (ICE-254) y a estructurar "Pensamientos claros" (ICG-231) frente al caos informativo. Para Walter Riso (2006), el pensamiento crítico es una herramienta de protección psicológica que permite "Dar punto de vista" (ICE-241) con objetividad y seguridad. Al "Argumentar" (ICG-144) y "Debatir" (ICG-1610), el informante abandona la postura del "Incrédulo" (ICG-2611) para asumir una "Postura" (ICG-245) propia y razonada. El "Saber" (ICG-26S2) se convierte en una praxis dialógica donde "Respetar" (ICE-363) la opinión ajena es tan vital como defender la propia idea. De este modo, el filosofar fortalece la soberanía intelectual del estudiante, permitiéndole habitar el mundo escolar como un ciudadano activo, reflexivo y profundamente propositivo.

La Indagación Existencial y Búsqueda de Soluciones surge cuando el estudiante convierte cada "Signo de interrogación" (ICG-124) en un motor para "Buscar soluciones" (ICG-1210) a sus "Propios problemas" (ICE-324). Como sostiene Marinoff (2000), la filosofía aplicada permite gestionar el "Ruido variable" (ICG-133) de la existencia a través de un "Momento de claridad" (ICG-3811) que surge del análisis profundo. Al "Preguntar" (ICG-36S2) y "Cuestionarte" (ICG-36S6), el joven barranquillero deja de sobre pensar para empezar a "Entender" (ICG-355) su "Situación" (ICG-157) real. Esta subcategoría valida que el filosofar tiene una utilidad práctica

e inmediata, transformando la angustia de la duda en una "Explicación" (ICG-381) lógica y funcional. Así, el pensamiento profundo se revela como una brújula indispensable para navegar las complejidades afectivas y sociales de la adolescencia contemporánea.

El filosofar es comprendido también como un Viaje y Apertura Mental, una "Gran experiencia" (ICE-334) que permite al sujeto "Ver muchas cosas" (ICE-173) desde una "Manera de ver el mundo" (ICM-220) renovada. Para Ikeda (2014), este "Viaje al conocimiento" (ICG-375) es un proceso de expansión donde el individuo se convierte en un "Libro abierto" (ICG-359). Al permitir un "Fluir de ideas" (ICG-335) de forma "Espontánea" (ICG-248), el informante experimenta que "Cada minuto vale más" (ICM-312) cuando se vive con consciencia. Este "Poder pensar" (ICE-341) sin ataduras fomenta un "Ambiente" (ICG-337) de libertad creativa donde la curiosidad es el principal combustible del aprendizaje. En última instancia, esta apertura garantiza que el estudiante permanezca en constante crecimiento intelectual y espiritual.

La Ética de la Acción y Responsabilidad vincula el pensamiento con la necesidad de "Seguir mejorando" (ICG-26S4), entendiendo que filosofar implica hacerse "responsable" (ICG-261) de "Mis actos" (ICG-24S4). Según Riso (2006), la madurez ontológica se alcanza cuando el sujeto reflexiona para no "Cometer errores" (ICE-382) de forma sistemática y busca una "Reflexión" (ICG-26S1) que guíe su conducta. Al "Recordar" (ICG-16S5) y "Reflexionar" (ICG-16S5), los jóvenes aseguran que sus vivencias pasadas sirvan para "No volver a pasar" (ICG-383) por situaciones de dolor o fracaso. El filosofar se traduce en una "Forma de pensar" (ICG-389) que prioriza el bienestar propio y ajeno, integrando la teoría con la praxis. Así, la categoría se cierra con un compromiso vital donde el pensamiento profundo es el guardián de la integridad personal y social.

Tabla 53*Triangulación de la Realidad Ontológica*

SUB-CATEGORÍAS: EXISTENCIA COMO VIAJE, MIEDO Y PÉRDIDA, PERSONAS SIGNIFICATIVAS, INTROSPECCIÓN Y DESPERTAR DE LA CONCIENCIA, AGENCIA Y TRANSFORMACIÓN DEL SER.		
TECNICA DE RECOLECCIÓN	REFERENTE TEÓRICO	APORTE DEL INVESTIGADOR
Entrevista en profundidad Se debe cambiar la realidad de cada individuo, en base a sus altibajos y aciertos, pero siempre respetando a los otros, En importante el diálogo para conocer el pensamiento divergente que existen en las demás personas, no se puede olvidar ponerse en el lugar de otros para evitar lastimarse. Es importante tener en cuenta los problemas existenciales para encontrarles solución.	La realidad ontológica del estudiante de educación media se define como un ser-en-devenir, un proyecto existencial inacabado y en constante redefinición histórica y cultural, lejos de ser una entidad estática o pasiva. Este ser no es una tabula rasa ni un objeto de la instrucción; es un sujeto dotado de conciencia e intencionalidad que se sitúa activamente en el mundo, interpretándolo y transformándolo a través de sus propias experiencias. La educación, por ende, debe reconocer esta situacionalidad única, donde la carga biográfica y social modula ineludiblemente la percepción y el aprendizaje, evitando la reducción del estudiante a una mera cifra. Exigir la memorización descontextualizada ignora esta esencia dialéctica, limitando su potencial de trascendencia y la búsqueda autónoma de sentido (Freire, 2005). La esencia del estudiante es inseparable de su realidad social y su praxis, concibiéndose como un ser fundamentalmente dialógico y político, cuya identidad se constituye y se transforma en la interacción con su entorno. La educación media tiene el imperativo de fomentar la conciencia crítica sobre los mecanismos que rigen la sociedad y la cultura, permitiéndole al estudiante ejercer su derecho ontológico al cuestionamiento y a la emancipación intelectual. El aprendizaje es, por naturaleza, un acto de develación del mundo (Gadamer, 1993).	Si bien es fundamental reconocer la situacionalidad y la naturaleza de ser-en-devenir del estudiante (Freire, 2005), la crítica se centra en que la aplicación de estas categorías ontológicas en el currículo de Educación Media a menudo se queda en la retórica filosófica sin una traducción pedagógica efectiva. El riesgo es que, al enfatizar en exceso la libertad y la trascendencia individual, se desdibujen las responsabilidades institucionales y las asimetrías de poder dentro del aula. La noción de que el estudiante se sitúa activamente puede llevar a culpabilizarlo por su falta de éxito si no logra construir significado, ignorando las barreras estructurales como la precariedad socioeconómica, la deficiente capacitación docente o la rigidez de los sistemas de evaluación que limitan su capacidad real de elección y emancipación. Además, la insistencia en que el aprendizaje es un acto de develación del mundo y liberación (Gadamer, 1993) puede ser idealista si no se acompaña de una infraestructura que garantice la diversidad de perspectivas y el acceso equitativo a la información. La realidad dialógica y política del estudiante está constantemente desafiada por la homogeneización cultural de los medios de comunicación y las redes sociales. Por lo tanto, el enfoque ontológico debe ser cauteloso para no caer en un individualismo existencialista que minimice la necesidad de una intervención pedagógica robusta ...

Tabla 53(Cont.)

SUB-CATEGORÍAS: EXISTENCIA COMO VIAJE, MIEDO Y PÉRDIDA, PERSONAS SIGNIFICATIVAS, INTROSPECCIÓN Y DESPERTAR DE LA CONCIENCIA, AGENCIA Y TRANSFORMACIÓN DEL SER.

TECNICA DE RECOLECCIÓN	REFERENTE TEÓRICO	APORTE DEL INVESTIGADOR
Microrrelato La aplicación del microrrelato como instrumento de recolección de datos permitió capturar la esencia de la realidad ontológica en los tres informantes clave, transformando la brevedad narrativa en un profundo ejercicio de introspección existencial. Bajo el paradigma interpretativo, estos relatos funcionaron como espejos donde el estudiante se reconoce en su "forma de vivir" y en la complejidad de un "viaje" que es estrictamente individual. La técnica facilitó que los jóvenes expresaran su vulnerabilidad ante un "tiempo efímero" y una "identidad entre dudas", logrando que el acto de narrarse fuera un proceso de constitución del ser. Al analizar estas voces, se evidencia que la ontología es una construcción dialéctica que integra el "miedo" y la "pérdida" con la "gratitud" y la "motivación a seguir".	La realidad ontológica del ser humano se devela en las narrativas de los informantes como una existencia arrojada a un "viaje" (ICM-112, ICM-113) constante, donde el sujeto se reconoce en una "forma de vivir" (ICM-31, ICM-12) que es única para "cada individuo" (ICM-14). Esta ontología juvenil admite que "la vida es complicada" (ICM-39) y que el "tiempo es efímero" (ICM-310, ICM-311), situando al ser en una vulnerabilidad que oscila entre el "miedo" y la "pérdida de una persona significativa" (ICM-216, ICM-217). En este escenario, el joven experimenta un "cansancio y presión" (ICM-33, ICM-34) que lo obliga a "detenerse" (ICM-326, ICM-327) para cuestionar su "identidad entre dudas" (ICM-318, ICM-319), propia de una "generación confundida" (ICM-330, ICM-331). Sin embargo, el ser busca "sentirse orgulloso" (ICM-117, ICM-118) de su singularidad, afirmando con fuerza que "no somos iguales" (ICM-121, ICM-122). Desde esta perspectiva, la esencia humana posee un "corazón propenso al cambio" que se nutre de "personas significativas" (ICM-26, ICM-27, ICM-28) y de la capacidad de "entender a los padres" (ICM-24) como un paso hacia la madurez. Vivir implica abrazar el "antagonismo" (ICM-326, ICM-327) y "divertirse a cada paso" (ICM-126, ICM-127) para lograr un "resultado diferente" (ICM-130, ICM-131) frente a la inercia de lo cotidiano. El ser una construcción dialéctica que, a pesar del "no entender	Desde mi perspectiva como investigador, el uso del microrrelato ha permitido trascender la recolección de datos convencionales para convertirse en un espejo fenomenológico de la realidad ontológica del estudiante. Los hallazgos revelan que el ser humano en formación constituye un "viaje" cargado de una subjetividad que se debate entre la finitud del tiempo y la intensidad de sus afectos. La categoría de la Realidad Ontológica emerge, así como un tejido de vivencias donde el "cansancio", el "miedo" y la "identidad entre dudas" son modos fundamentales de estar-en-el-mundo. A través de la brevedad narrativa, los tres informantes clave logran realizar una epojé espontánea, suspendiendo la inercia de la cotidianidad para reconocerse como seres "propensos al cambio" y profundamente vinculados a "personas significativas". Este aporte investigativo subraya que la ontología juvenil en el contexto escolar es dialéctica: se reconoce la complicación de la vida, pero se busca con determinación "vivir un resultado diferente". El microrrelato, bajo el prisma de Husserl, devuelve al joven su capacidad de dotar de sentido o mundo de la vida, permitiendo que el acto de "detenerse" sea un ejercicio de libertad frente a una "generación confundida". En conclusión, la investigación demuestra que la realidad ontológica del estudiante barranquillero se construye en la tensión entre la fragilidad de lo "efímero" y la solidez de la "gratitud".

(Tabla 53. Cont.)

SUB-CATEGORÍAS: EXISTENCIA COMO VIAJE, MIEDO Y PÉRDIDA, PERSONAS SIGNIFICATIVAS, INTROSPECCIÓN Y DESPERTAR DE LA CONCIENCIA, AGENCIA Y TRANSFORMACIÓN DEL SER.		
TECNICA DE RECOLECCIÓN	REFERENTE TEÓRICO	APORTE DEL INVESTIGADOR
Grupo de Discusión La aplicación de la técnica del grupo de discusión permitió que los tres informantes clave exteriorizaran su Realidad Ontológica como un tejido de "Conciencia" (ICM-21) y "Afectos" (ICG-21) en constante devenir. El encuentro dialógico facilitó que el "perfil crítico", el "soñador" y el "observador" lograran "Detenerse" (ICM-25) frente a la "Inercia" (ICM-23) cotidiana, reconociéndose como seres "Propensos al cambio" (ICG-35) en un mundo "Cambiante" (ICM-14). A través de la interacción, los jóvenes exploraron su "Finitud" (ICM-31) y las "Crisis" (ICM-39) existenciales, transformando la "Identidad entre dudas" (ICM-312) en una "Otra perspectiva" (ICG-11) cargada de "Gratitud" (ICM-55). Siguiendo a Heidegger (1927), el grupo funcionó como un espacio donde el Dasein barranquillero enfrentó lo "Efímero" (ICM-53) para "Sentirse orgulloso" (ICM-58) de su propia singularidad. El debate sobre las "Personas significativas" (ICM-48) y el acto de "Entender a los padres" (ICM-45) .	La Realidad Ontológica se constituye en los informantes como un fenómeno de sentido donde el "Ser humano" (ICM-11, ICM-12) es un "Dasein" o ser-en-el-mundo que habita una "Realidad" (ICM-13) compleja y "Cambiante" (ICM-14). Siguiendo a Husserl (1991), esta categoría parte de la "Conciencia" (ICM-21, ICM-22) intencional que permite al joven realizar una epojé ante la "Inercia" (ICM-23) de la cotidianidad, reconociendo que "Detenerse" (ICM-25, ICM-26) es el primer paso para captar la esencia de su propio existir. Por su parte, Heidegger (1927) fundamenta la subcategoría de "Finitud" (ICM-31, ICM-32) y "Tiempo" (ICM-35), sugiriendo que el estudiante, al enfrentarse a la "Muerte" (ICM-38) o la pérdida, experimenta una "Crisis" (ICM-39) que lo arroja a una "Identidad entre dudas" (ICM-312), pero también a la posibilidad de una existencia auténtica. Desde la hermenéutica de Gadamer (1993), la realidad ontológica es siempre mediada por el lenguaje y la "Historia" (ICM-41), donde "Entender a los padres" (ICM-45) y valorar a las "Personas significativas" (ICM-48) son actos de fusión de horizontes que otorgan solidez al ser. El joven manifiesta un "Cansancio" (ICM-51) ante lo "Efímero" (ICM-53), pero encuentra en la "Gratitud" (ICM-55) y en el "Sentirse orgulloso" (ICM-58) de su diferencia, la fuerza para superar una "Generación confundida" (ICM-61). La investigación demuestra que la "Complicación de la vida" (ICM-65) se transforma en una "Otra perspectiva" (ICG-11) .	Desde mi perspectiva como investigadora, la categoría Realidad Ontológica ha emergido en el grupo de discusión como un "despertar" del ser ante su propia finitud y la complejidad de su entorno. Los hallazgos revelan que el estudiante barranquillero es un "Dasein" que habita una realidad "Cambiante" (ICM-14) y, a menudo, "Confundida" (ICM-61). A través del diálogo colectivo, los tres informantes clave lograron realizar una epojé espontánea, permitiéndose "Detenerse" (ICM-25) para observar su "Identidad entre dudas" (ICM-312) y el peso de lo "Efímero" (ICM-53). Como observadora, identifiqué que el "perfil crítico" y el "soñador" encuentran en la "Gratitud" (ICM-55) y en los "Afectos" (ICG-21) la solidez necesaria para enfrentar la "Complicación de la vida" (ICM-65). El grupo de discusión funcionó como un espejo donde el "Ser humano" (ICM-11) se reconoce como un sujeto "Propenso al cambio" (ICG-35), capaz de "Vivir un resultado diferente" (ICG-31). Este aporte investigativo subraya que la ontología juvenil se construye en la tensión entre la "Crisis" (ICM-39) y la búsqueda de una "Otra perspectiva" (ICG-11). Siguiendo a Husserl y Heidegger, el aula se transforma en un espacio donde el tiempo y la conciencia se entrelazan para dotar de sentido del mundo de la vida. La investigación demuestra que "Entender a los padres" (ICM-45) y valorar a las "Personas significativas" (ICM-48) son actos de reafirmación del ser que busca trascender su propia "Finitud" (ICM-31). En conclusión, mi rol ha sido visibilizar que la realidad ontológica del joven es una obra en construcción.

Nota. Elaborado en base a Martínez (2006), y Van Manen (2016)

Los hallazgos sobre la Realidad Ontológica del Ser Humano se manifiestan en los informantes como una existencia que "Es un viaje" (ICM-112), donde el sujeto se reconoce en constante devenir. Según Heidegger (1927), trad. (1997), el ser humano es un Dasein o ser-en-el-mundo que se construye al "Mirar el horizonte" (ICE-214) de sus posibilidades. Este tránsito implica "Divertirse a cada paso" (ICM-126) y buscar "Vivir un resultado diferente" (ICM-130) a pesar de que "La vida es complicada" (ICM-39). La investigación revela que el joven barranquillero asume su "Forma de vivir" (ICM-31) como un proceso de "Progresando" (ICG-26S6) continuo. Así, la ontología juvenil es una trayectoria dinámica donde el "Ser humano" (ICE-224) se descubre caminando hacia su propia realización.

La confrontación con la Vulnerabilidad y la Finitud surge cuando el estudiante experimenta el "Miedo" y la "Pérdida de una persona significativa" (ICM-216). Para Heidegger (1927), la angustia ante la muerte es lo que arroja al ser a su autenticidad, obligándolo a "Detenerse" (ICM-326) ante el hecho de que "El tiempo es efímero" (ICM-310). Esta subcategoría evidencia una "Identidad entre dudas" (ICM-318) marcada por los "Baches" (ICE-281) y el "Cansancio y presión" (ICM-33) del entorno social. Al sentirse "Nerviosa" (ICE-331), la persona reconoce su fragilidad, pero es precisamente en esa crisis donde surge la chispa de la consciencia. La realidad ontológica se torna profunda cuando el sujeto acepta su finitud y transforma el temor en una búsqueda de sentido.

En el ámbito de la Alteridad e Interdependencia, la realidad del ser se teje en el encuentro con "Personas significativas" (ICM-26). Gadamer (1993) sostiene que el lenguaje y el diálogo son el horizonte donde se comprende el ser, lo cual se refleja en la necesidad de "Entender a los padres" (ICM-24). Los informantes destacan que "No somos iguales" (ICM-121) y que la "Sociedad" (ICG-252) influye en su "Forma de vivir", haciendo de la "Persona" (ICG-316) un ser esencialmente relacional. Al "Charlar bastante" (ICE-251) y compartir "Opiniones" (ICE-364), el joven valida su existencia a través del espejo del otro. La ontología es una red de afectos donde el "Corazón propenso al cambio" se nutre de la presencia y el reconocimiento de los demás.

La Introspección y Despertar de la Consciencia permite al estudiante preguntarse "¿Qué pasó en mí?" (ICE-131) para alcanzar la "Verdad" (ICE-242) de su ser. De acuerdo con Husserl (1991), la fenomenología busca volver a las cosas mismas a través de la reflexión sobre la "Experiencia" (ICG-217) vivida. Este giro hacia el "Inconsciente" (ICG-2456) facilita "Comprender errores" (ICE-384) y analizar "Sobre mí y mis cosas" (ICE-181) con mayor "Seriedad" (ICG-162). Al alejarse de lo "Superficial" (ICG-2612), el informante sistematiza su mundo interno, logrando una "Reflexión" (ICG-386) que ordena su caos emocional. La realidad ontológica se fortalece cuando el joven se convierte en observador de su propio proceso, otorgando un "Gran significado" (ICG-284) a su historia personal.

La Agencia y Transformación del Ser se revela en la voluntad de "Pensar y cambiar" (ICG-358), demostrando que el ser humano tiene el poder de "Adaptar cosas" (ICG-115). Esta capacidad de "Vivir un resultado diferente" (ICM-130) coincide con la idea de Sartre (1946) sobre el hombre como un proyecto que se elige a sí mismo. El estudiante busca "Crecer como persona" (ICG-368) y "Darme ánimos" (ICG-2452) para modificar aquellas "Realidades a cambiar" (ICG-382) que limitan su libertad. Al "Sentirnos orgullosos" (ICM-117) de nuestra evolución, reafirmamos que la ontología es una construcción abierta y proactiva. La investigación confirma que el joven es un agente capaz de "Concentrarse" (ICG-336) para transformar su realidad y progresar.

En fin, la integración de estas subcategorías bajo una "Teoría del ser" (ICE-121) permite entender la complejidad del estudiante en la "Generación confundida" (ICM-330). La síntesis de Heidegger (1926), trad. en (1988), Husserl (1950), trad. (1982) y Gadamer (1960), trad. (1995) ofrece un marco sólido para interpretar las "Escenas significativas" (ICG-381) que marcan la vida del joven barranquillero. Al reconocer la "Importancia de las cosas" (ICG-384) y practicar la "Gratitud" (ICM-330), el informante alcanza una madurez ontológica que trasciende la simple supervivencia. El "Silencio" (ICG-131) se convierte en un espacio para "Enfocar" (ICG-233) la energía hacia un "Paso de aprendizaje" vital. En conclusión, la realidad ontológica del ser humano en la educación media es una danza entre la finitud aceptada y la potencia de un cambio consciente y trascendente.

Tabla 54
Triangulación de la categoría proyecto de vida

SUB-CATEGORÍAS: CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD ADULTA, HORIZONTE DEL MAÑANA, DAR UN PASO ADELANTE, RESILENCIA ANTE LA INCERTIDUMBRE, LA TRASCENDENCIA.		
TECNICA DE RECOLECCIÓN	REFERENTE TEÓRICO	APORTE DEL INVESTIGADOR
Entrevista en profundidad Se debe crecer como persona a través de la historia para formarse como ser humano, se debe seguir un camino seguro y cierto para madurar a través de la experiencia, en busca de respuestas y trascender hacia el futuro	El Proyecto de Vida en los estudiantes de décimo y undécimo grado se concibe como un proceso estructurado y dinámico que les permite definir conscientemente su futuro a corto, medio y largo plazo. Se tratade la articulación de sus valores, intereses, habilidades y aspiraciones personales con las oportunidades que ofrece el entorno socioeconómico y laboral. Esta etapa educativa es crucial, ya que coincide con la identificación vocacional formal y la toma de decisiones que impactarán su trayectoria post-secundaria. La teoría detrás de este proyecto enfatiza la autonomía del estudiante como agente activo en la construcción de su destino, fomentando la autorreflexión y el desarrollo de metas realistas y medibles que sirven como un mapa guía. Este marco teórico promueve la orientación profesional como un acompañamiento continuo, ayudando a los jóvenes a navegar la incertidumbre y a desarrollar la resiliencia necesaria para adaptarse a los cambios futuros. La implementación del Proyecto de Vida en estos grados se apoya en modelos psicológicos y educativos que subrayan la importancia de la planificación estratégica y el pensamiento crítico.	Si bien la intención del Proyecto de Vida en la educación media es encomiable, su implementación a menudo cae en la rigidez y la superficialidad, desvirtuando su potencial transformador. Con frecuencia, se presenta como un requisito académico más, donde el énfasis recae en el formato y la documentación (tablas, planes a cinco años, diagramas), en lugar de la verdadera introspección y el desarrollo de la identidad. Esto lleva a que los estudiantes lo perciban como una tarea forzada y sin conexión real con sus inquietudes, resultando en respuestas predecibles y socialmente aceptadas, en lugar de una reflexión honesta sobre sus miedos o alternativas no convencionales. La presión por "elegir bien" y de manera definitiva a una edad tan temprana puede ser contraproducente, limitando la exploración en lugar de fomentarla y generando una ansiedad innecesaria sobre el fracaso o el cambio de opinión en el futuro. Es una herramienta poderosa, pero mal empleada, que corre el riesgo de convertirse en un ejercicio de simulación burocrática en vez de una experiencia de autodescubrimiento significativo. Otra crítica fundamental se centra en la desconexión entre el proyecto idealizado y la realidad.

Microrrelato La aplicación del microrrelato como instrumento de recolección de datos permitió capturar la esencia del Proyecto de Vida en los tres informantes clave, transformando la brevedad narrativa en un horizonte de posibilidades. A través de este dispositivo, los jóvenes lograron proyectar su deseo de "Caminar" (ICM-110) y "Avanzar" (ICM-322), dotando de sentido a un futuro que, aunque se percibe en la "Cuerda floja" (ICM-31), se nutre de una "Pasión" (ICM-114) renovada. La técnica facilitó que el "perfil observador", el "crítico" y el "soñador" manifestaran el "Valor de dar un paso adelante" (ICM-227), reconociendo que "Existe un mañana" (ICM-118) a pesar de las incertidumbres del entorno. Para la investigación, el microrrelato fue una praxis de libertad donde el estudiante de media constituye su identidad teleológica frente a la "Ausencia" de certezas. Bajo el enfoque de Carr y Kemmis (1988).	El Proyecto de Vida se erige en los informantes como una construcción teleológica que otorga sentido al presente a través de la anticipación del futuro. Esta categoría se manifiesta en el deseo de "Caminar" (ICM-110, ICM-111) con una "Pasión" (ICM-114, ICM-115) que motoriza la existencia, reconociendo que, a pesar de las incertidumbres, "Existe un mañana" (ICM-118, ICM-119) cargado de "Posibilidades posibles" (ICM-128, ICM-129). Para Latorre (2003), esta proyección una indagación sobre el propio destino que permite al sujeto "Avanzar" (ICM-322, ICM-323) por diversos motivos, incluso cuando se siente en la "Cuerda floja" (ICM-31) de la duda existencial. El "Valor de dar un paso adelante" (ICM-227, ICM-228) se convierte en una praxis de libertad que desafía la "Ausencia" (ICM-311, ICM-39) de certezas, transformando el vacío en un espacio de creación para la identidad juvenil. Desde la perspectiva de Carr y Kemmis (1988), este proyecto constituye una forma de autotransformación donde la reflexión crítica permite al estudiante habitar su realidad con una intención clara de mejora. La capacidad de proyectarse implica una madurez ontológica donde el joven entiende que su vida es una obra en constante redacción, donde cada decisión es un acto de soberanía sobre el tiempo. Para Savater (1991), el proyecto de vida es la expresión máxima de la libertad, entendida como la capacidad de decidir entre las "posibilidades posibles" (ICM-128) para no ser un mero espectador del destino.	Desde mi perspectiva como investigador, la categoría Proyecto de Vida en el estudiante de educación media trasciende la simple planificación de metas académicas para convertirse en una arquitectura existencial de la esperanza. Los hallazgos revelan que el acto de "Caminar" y "Avanzar" es un proceso de navegación en la "Cuerda floja", donde el joven debe equilibrar sus "Pasiones" frente a la incertidumbre del entorno social. Esta categoría demuestra que, para los tres informantes clave, el futuro es un horizonte de "Posibilidades posibles" que se construye desde la voluntad de "dar un paso adelante", incluso en presencia de la "Ausencia" o el miedo al vacío. Como investigadora, observo que el proyecto de vida actúa como un dispositivo de resiliencia ontológica que dota de sentido al presente, transformando la inercia escolar en una búsqueda consciente de trascendencia. Al analizar las voces de los estudiantes, se evidencia que "Existe un mañana" solo cuando el sujeto es capaz de reflexionar sobre su capacidad de agencia, tal como lo proponen Carr y Kemmis (1988) al hablar de la autotransformación. El aporte fundamental de este análisis radica en identificar que el proyecto de vida es la praxis del filosofar aplicada al tiempo, donde el estudiante deja de ser un espectador de su destino para convertirse en el autor de su propia biografía. Esta construcción teleológica permite que el joven habite su realidad con una intención ética
---	---	--

SUB-CATEGORÍAS: CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD ADULTA, HORIZONTE DEL MAÑANA, DAR UN PASO ADELANTE, RESILENCIA ANTE LA INCERTIDUMBRE, LA TRASCENDENCIA.

TECNICA DE RECOLECCIÓN	REFERENTE TEÓRICO	APORTE DEL INVESTIGADOR
Grupo de Discusión La aplicación de la técnica del grupo de discusión	La categoría Proyecto de Vida se constituye en los informantes como un "Camino" (ICG-311) de	Desde mi perspectiva como investigadora, la categoría Proyecto de Vida en el estudiante de educación

permitió que los tres informantes clave configuraran el Proyecto de Vida como un "Camino" (ICG-311) colectivo de autorrealización y compromiso ético. El encuentro dialógico facilitó que el "perfil crítico", el "soñador" y el "observador" debatieran sobre sus "Responsabilidades" (ICG-163) al "Comenzar una etapa" (ICG-16S4), transformando el simple "Pasar el tiempo" (ICG-268) en una voluntad de "Crecer" (ICG-34S6). A través del intercambio, los jóvenes evaluaron las "Consecuencias" (ICG-173) de sus "Decisiones" (ICG-326), reconociendo que "Formar" (ICG-126) una "Persona" (ICG-133) integral requiere de una "Superación" (ICG-267) constante en "El tiempo" (ICG-3510). Siguiendo a Giddens (1991), el grupo funcionó como un espacio de reflexividad donde el "Futuro" (ICG-34S9) dejó de ser una incertidumbre...

autorrealización donde la voluntad de "Crecer" (ICG-34S6) y el deseo de ser "Estudiantes integrales" (ICG-1110) marcan el inicio de una nueva existencia. Para Sartre (1946), el ser humano es un proyecto que se vive subjetivamente, lo cual se refleja en la urgencia de los jóvenes por tomar "Decisiones" (ICG-326) que definan su "Futuro" (ICG-34S9) al "Comenzar una etapa" (ICG-16S4) crucial como es el "Final de año" (ICG-385). Esta construcción narrativa del yo, que Giddens (1991) denomina reflexividad, permite al estudiante "Pensar" (ICG-367) en las "Consecuencias" (ICG-173) de sus actos, asumiendo "Responsabilidades" (ICG-163) que trascienden el simple "Pasar el tiempo" (ICG-268). El propósito de "Formar" (ICG-126) una "Persona" (ICG-133) con "Madurez" (ICG-276) y capacidad de "Superación" (ICG-267) resuena con la "voluntad de sentido" de Frankl (1946), quien sostiene que el hombre decide su devenir en cada instante de "El tiempo" (ICG-3510). Asimismo, la búsqueda de "Independencia" (ICG-278) y "Bienestar" (ICG-279) se vincula con la "pedagogía de la esperanza" de Freire (1992), donde el proyecto vital es una lucha por la transformación del hoy para alcanzar un mañana con "Paz" (ICG-379). Los informantes entienden que la "Vida" (ICG-14S5).

media se revela como un proceso de soberanía narrativa, donde el joven deja de ser un receptor de expectativas externas para convertirse en el arquitecto de su propio "Camino" (ICG-311). Los hallazgos en el grupo de discusión demuestran que la voluntad de "Crecer" (ICG-34S6) y el anhelo de ser "Estudiantes integrales" (ICG-1110) no son meras metas académicas, sino una respuesta ética ante la incertidumbre del entorno. Como observadora, identifiqué que la capacidad de tomar "Decisiones" (ICG-326) conscientes sobre el "Futuro" (ICG-34S9) marca una transición ontológica hacia la "Madurez" (ICG-276) y la "Independencia" (ICG-278). Este aporte investigativo subraya que el proyecto vital es una "Superación" (ICG-267) constante del "Pasar el tiempo" (ICG-268) sin propósito, transformando el aula en un espacio de "Bienestar" (ICG-279) y "Paz" (ICG-379).

Al analizar las voces de los informantes, se evidencia que "Formar" (ICG-126) una "Persona" (ICG-133) implica dotarla de una estructura reflexiva que le permita evaluar las "Consecuencias" (ICG-173) de sus actos en "El tiempo" (ICG-3510). La investigación confirma que el proyecto de vida es una tarea para "Toda la vida" (ICG-387), un compromiso que se renueva al "Comenzar una etapa" (ICG-16S4).

Nota. Elaborado en base a Martínez (2006), y Van Manen (2016)

La Construcción de la Identidad Adulta se manifiesta como el núcleo del proyecto de vida, donde el joven busca "Formar un adulto" (ICE-156) íntegro. Según Sartre (1946), el ser humano es un proyecto que se vive subjetivamente, lo cual se refleja en el deseo de alcanzar la "Madurez" (ICG-276). Para los "Estudiantes integrales" (ICG-1110), "Crecer" (ICG-34S6) es un compromiso ético con la propia "Persona" (ICG-133). Esta subcategoría valida que la adolescencia es el escenario donde se define el carácter frente a las expectativas sociales. Al final, el objetivo es consolidar una esencia auténtica que permita transitar hacia la vida adulta con firmeza.

En cuanto a la Temporalidad y el Horizonte del Mañana, los informantes reconocen que "Existe un mañana" (ICM-118) lleno de "Posibilidades posibles" (ICM-128). Esta visión teleológica coincide con la "pedagogía de la esperanza" de Freire (1992), donde el "Futuro" (ICG-3459) se construye desde la praxis del presente. Al "Comenzar etapa" (ICG-1654) y llegar al "Final de año" (ICG-385), el estudiante evalúa el uso de "El tiempo" (ICG-3510) como un recurso vital. El proyecto de vida se convierte en un mapa que orienta el caminar hacia metas que trascienden el hoy. Se entiende que cada momento es una oportunidad para sembrar las bases de una existencia digna y productiva.

La Agencia y la Toma de Decisiones define la dimensión proactiva del sujeto que decide "Dar un paso adelante" (ICM-227) con determinación. Para Giddens (1991), la identidad se constituye en la reflexividad, permitiendo al joven tomar "Decisiones" (ICG-326) que marcan su propio "Camino" (ICG-311). El acto de "Enfocarse" (ICE-353) y "Avanzar" (ICM-322) implica asumir las "Consecuencias" (ICG-173) y las "Responsabilidades" (ICG-163) inherentes a la libertad. Esta subcategoría subraya que el estudiante es el autor de su trayectoria, capaz de responder ante los retos. La soberanía personal se ejerce cuando el deseo se transforma en una acción consciente y planificada hacia el éxito.

La Resiliencia ante la Incertidumbre surge al reconocer que la vida se camina a veces sobre una "Cuerda floja" (ICM-31). Ante "Nuestras dudas" (ICE-143) y la "Ausencia" (ICM-311), el proyecto de vida funciona como una "Terapia" (ICE-322) que brinda estabilidad emocional. Según Viktor Frankl (1946), Trad. en (2015) la voluntad de sentido es lo que permite la "Superación" (ICG-267) incluso cuando se siente que "Falta mucho" (ICE-181). El joven aprende que los "Baches" son parte del proceso y que "Pasar el tiempo" (ICG-268) requiere de un enfoque resiliente. Así, el proyecto vital no es un camino exento de dolor, sino una estructura que permite resistir y reconfigurarse.

La Trascendencia y el Propósito Ético se vincula con el anhelo profundo de "Encontrar paz" (ICG-379) y alcanzar el "Bienestar" (ICG-279). Esta búsqueda de plenitud resuena con la "Pasión" (ICM-114) por la vida y el deseo de lograr una verdadera "Independencia" (ICG-278). Para los informantes, el proyecto de vida es un compromiso para "Toda la vida" (ICG-387) que

busca la armonía entre el ser y el hacer. Se trata de una realización ontológica que brinde tranquilidad y coherencia interna. El resultado final de este esfuerzo es una existencia con propósito, donde el sujeto habita su realidad con dignidad.

Entonces, la integración de estas subcategorías demuestra que el Proyecto de Vida es el andamiaje donde la subjetividad se encuentra con la posibilidad histórica. A través de "Aprender cosas" (ICG-213) y vivir "Experiencias" (ICG-217) significativas, el estudiante barranquillero diseña su propia ruta hacia la libertad. La síntesis de Sartre, Frankl y Freire ofrece un marco robusto para entender cómo la "Vida" (ICG-14S5) se transforma en una obra de arte. Al validar que el joven es capaz de "Caminar" (ICM-110) con autonomía, el proceso educativo se eleva a un nivel de acompañamiento existencial. En conclusión, proyectarse es el acto más radical de esperanza y soberanía que un ser humano puede ejercer.

Triangulación general de los hallazgos

La triangulación general de los hallazgos revela una convergencia significativa entre las voces de los tres informantes clave y las dimensiones del Aprendizaje, el Filosofar y la Realidad Ontológica. A través de la entrevista en profundidad, el microrrelato y el grupo de discusión, se evidencia que, para el estudiante de media, estas categorías son un tejido existencial interconectado. Los resultados demuestran que el "perfil crítico", el "soñador" y el "observador" utilizan el pensamiento profundo como una herramienta de navegación para dotar de sentido su "Camino" (ICG-311) vital. Esta integración metodológica permite validar que el aula se transforma en un laboratorio de subjetividades donde la teoría se vuelve praxis. En este escenario, la investigación captura la esencia de un ser que busca "Aprender sobre la vida" (ICM-313) mientras construye su propia identidad.

En la categoría del Filosofar, la triangulación muestra que el "Cuestionar nuestro ser" (ICG-16S1) es el motor que impulsa el paso del "Ruido variable" (ICG-133) a los "Pensamientos claros" (ICG-231). Los informantes coinciden en que la filosofía les otorga el "Poder pensar" (ICE-341) de manera autónoma, permitiéndoles "Argumentar" (ICE-141) y defender una "Postura" (ICG-245) ética frente a la sociedad. El análisis de los microrrelatos refuerza esta idea,

presentando el filosofar como un "Sol" (ICG-222) que disipa la "Identidad entre dudas" (ICM-318) propia de la adolescencia. Esta capacidad reflexiva se consolida como una estrategia de resistencia ante la incertidumbre, donde "Cada minuto vale más" (ICM-312) en la búsqueda de la verdad. La convergencia de instrumentos confirma que filosofar es, ante todo, un acto de liberación intelectual y personal.

Respecto a la Realidad Ontológica, los hallazgos describen a un "Ser humano" (ICE-224) que habita un mundo "Cambiante" (ICM-14) y, a menudo, "Confundido" (ICM-330). La aplicación de las técnicas permitió observar cómo los jóvenes enfrentan la "Finitud" (ICM-31) y las "Crisis" (ICM-39) existenciales a través de la "Gratitud" (ICM-330) y los "Afectos" (ICG-21). La triangulación revela que la ontología juvenil es relacional, nutriéndose de "Personas significativas" (ICM-26) y de la necesidad de "Entender a los padres" (ICM-24). Al "Detenerse" (ICM-326) para reflexionar sobre "¿Qué pasó en mí?" (ICE-131), el estudiante logra una "Otra perspectiva" (ICG-388) sobre su propia existencia. Esta madurez ontológica es el resultado de un diálogo constante entre su interioridad y los desafíos que le plantea su contexto histórico.

En la categoría de Aprendizaje, los resultados indican que este es percibido como una "Gran experiencia" (ICE-334) de "Superación" (ICG-267) y responsabilidad ética. Los tres informantes clave señalan que "Crecer significa asumir responsabilidades" (ICM-326), vinculando el saber académico con la capacidad de "Buscar soluciones" (ICG-1210) a problemas reales. El grupo de discusión fue fundamental para notar cómo el "Ambiente" (ICG-337) y los "Verdaderos amigos" (ICG-255) actúan como andamiajes del conocimiento compartido. Aprender es un "Paso de aprendizaje" (ICG-319) hacia la "Madurez" (ICG-276) y la "Independencia" (ICG-278). De esta forma, el aprendizaje se corona como un ejercicio de resiliencia donde "Aprender a soltar" (ICG-366) permite al joven avanzar con mayor ligereza y consciencia.

La síntesis de los instrumentos confirma que el proyecto de vida del estudiante barranquillero es un "Viaje al conocimiento" (ICG-375) fundamentado en la reflexividad. La entrevista aportó la profundidad del pensamiento individual, el microrrelato capturó la carga emocional del ser y el grupo de discusión validó la construcción social del sentido. Esta

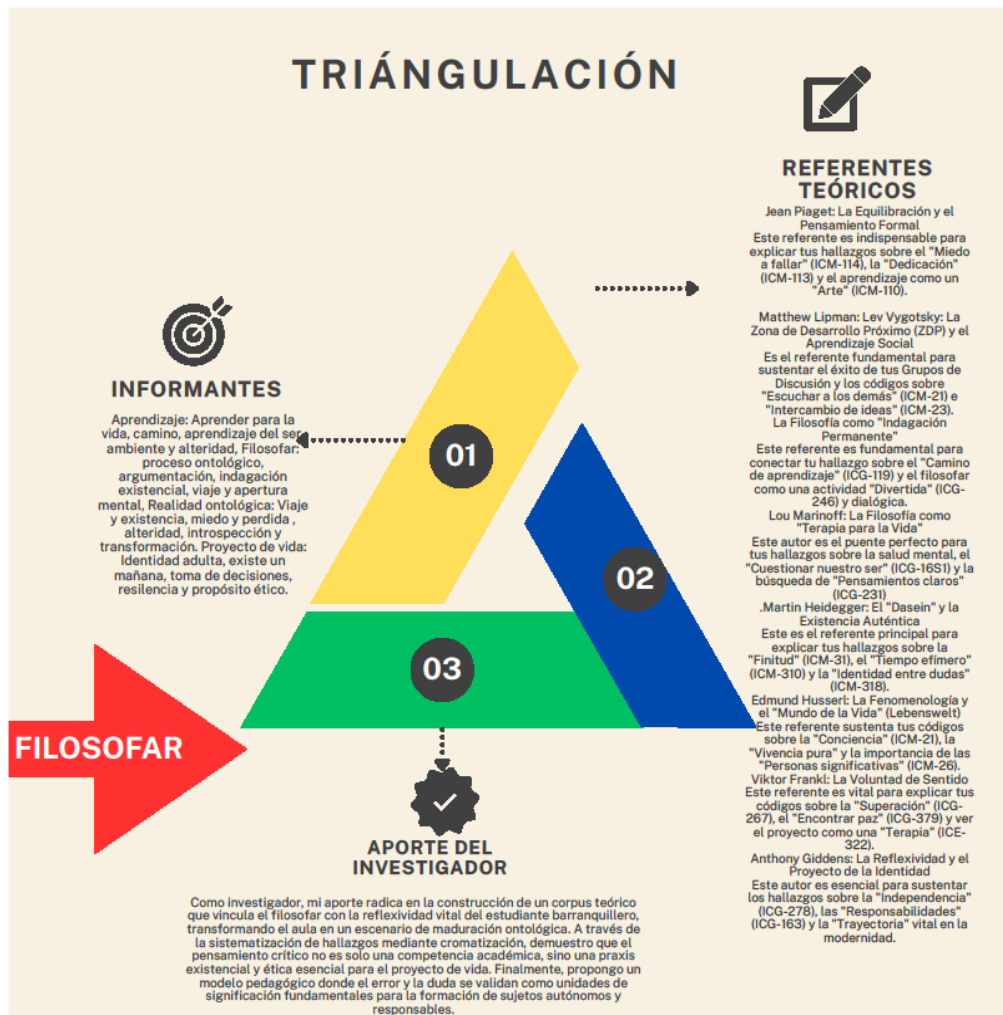
triangulación permite concluir que el aprendizaje del filosofar faculta a los "Estudiantes integrales" (ICG-1110) para transformar sus "Dudas" (ICE-143) en un horizonte de "Bienestar" (ICG-279) y "Paz" (ICG-379). La investigación demuestra que, cuando se integran estas categorías, la educación trasciende la instrucción para convertirse en un acompañamiento vital. El resultado es un sujeto proactivo, capaz de "Vivir un resultado diferente" (ICM-130) y de ser el autor de su propia historia.

Para complementar el calado epistemológico de este hallazgo, es necesario reconocer que el tránsito por dicho horizonte hermenéutico se arraiga directamente en la praxis cotidiana y en la transformación de la realidad ontológica de los jóvenes. Así, la reflexividad emergente actúa como un eje dinamizador que subvierte la reproducción mecánica de saberes, convirtiendo el aula de clases en un laboratorio vivo donde el entramado cultural y las tensiones del entorno Caribe son decodificadas críticamente. Bajo esta perspectiva fenomenológica, el diálogo dialéctico suscitado por la triangulación instrumental consolida un sólido andamiaje pedagógico aplicable a la educación media.

De este modo, la resignificación del aprendizaje del filosofar trasciende el plano meramente conceptual para encarnarse en un ejercicio de soberanía existencial y territorial. Al situar la subjetividad del adolescente barranquillero en el centro de la indagación, la práctica del filosofar se consolida no solo como una herramienta de navegación ante las incertidumbres del entorno contemporáneo, sino como una propuesta ético-política capaz de convertir las grietas de la vida cotidiana en fuentes de emancipación, resiliencia y reconstrucción del tejido social.

Figura 2

Triangulaciones



Nota: Figura elaborada por el investigador basado en Martínez (2014)

Sistematización de la información para la Teorización

Tabla 41. Sistematización de la información para teorización

Tabla 55

Sistematización para la teorización

SIGNIFICADOS COMUNES	SUDCATEGORÍAS	CATEGORI- ZAR	TEORIZAR	REFERENCIAR	CONFIGURAR CORPUS
La triangulación de significados entre la entrevista, el microrrelato y el grupo de discusión revela que el Aprendizaje es percibido por los informantes como una experiencia vital de autorrealización y compromiso ético. Mientras que la entrevista permitió profundizar en la intención racional de "Aprender sobre la vida" (ICM-313) y la importancia del "Nivel de concentración" (ICG-134), el microrrelato desveló la carga simbólica de un "Camino de aprendizaje" (ICG-119) que requiere de la resiliencia para "Aprender a soltar" (ICG-366).	Aprender para la vida, camino del aprendizaje, aprendizaje del ser, ambiente y alteridad, aprender a soltar.	Aprendizaje	Teorizar sobre el Aprendizaje desde una perspectiva doctoral implica concebirlo como un proceso de desciframiento cultural y maduración ontológica. Siguiendo a Geertz (1973), el aprendizaje es la inserción del sujeto en una "trama de significaciones" que él mismo ha tejido, donde "Aprender sobre la vida" (ICM-313) equivale a interpretar los símbolos de su propio contexto. Esta visión se complementa con la "equilibración mayorante" de Piaget (1979), que explica el "Paso de aprendizaje" (ICG-319) como una reestructuración cognitiva ante nuevos desafíos.	Geertz, C. (1973). La interpretación de las culturas. Aporta la base para la teorización del aprendizaje como un desciframiento de tramas de significación y redes de sentido. Vygotsky (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Editorial Crítica. Provee la base para el aprendizaje social, la zona de desarrollo próximo y la importancia del ambiente y los pares. Piaget, J. (1979). Psicología y pedagogía. Editorial Ariel. Fundamenta el aprendizaje como un proceso de equilibración y reestructurar	La configuración del corpus teórico sobre la categoría de Aprendizaje emerge de la síntesis dialéctica entre la vivencia del estudiante y los referentes de la pedagogía crítica y el constructivismo social. Siguiendo a Geertz (1973), el aprendizaje se teoriza como un proceso de desciframiento cultural, donde el joven interpreta su "Forma de vivir" (ICM-31) dentro de una trama de significaciones compartidas. Esta construcción se fundamenta en la "equilibración mayorante" de Piaget (1979), que explica cómo el "Paso de aprendizaje" (ICG-319) reestructura los esquemas del sujeto ante la crisis existencial.

SIGNIFICADOS COMUNES	SUDCATEGORÍAS	CATEGORI- ZAR	TEORIZAR	REFERENCIAR	CONFIGURAR CORPUS
La triangulación de los significados comunes sobre la categoría Filosofar revela que los estudiantes la perciben como un dispositivo de reflexividad ontológica y empoderamiento crítico. A través de la entrevista en profundidad, el microrrelato y el grupo de discusión, se evidencia que "Cuestionar nuestro ser" (ICG-16S1) constituye el punto de partida para transitar del "Ruido variable" (ICG-133) a la obtención de "Pensamientos claros" (ICG-231). Los informantes coinciden en que la filosofía es una "Gran experiencia" (ICE-334) que otorga el "Poder pensar" (ICE-341)	PROCESO ONTOLÓGICO, PENSAMIENTO CRÍTICO Y ARGUMENTACIÓN, INDAGACIÓN EXISTENCIAL, FILOSOFAR COMO VIAJE, MIS ACTOS.	FILOSOFAR	Teorizar sobre el Filosofar en el ámbito doctoral implica concebirlo como una "praxis humana" que trasciende la contemplación para incidir en la transformación del sujeto y su entorno. Siguiendo a Freire (1970), filosofar es un acto de "concientización" donde el "Ser que piensa" (ICE-352) emerge de la cultura del silencio para "Dar punto de vista" (ICE-241) y "Ganar discurso" (ICE-254) frente a su realidad. Esta perspectiva se amalgama con la propuesta de Marinoff (2000) sobre la utilidad clínica del pensamiento, permitiendo al joven gestionar sus "Propios problemas" (ICE-324) mediante "Pensamientos claros" (ICG-231).	Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores. Sustenta la base de la concientización, el diálogo como praxis humana y el paso de la conciencia ingenua a la conciencia crítica. Gadamer, H-G. (1993). Verdad y método. Ediciones Sígueme. Aporta la fundamentación hermenéutica sobre la fusión de horizontes y el filosofar como una apertura al lenguaje y al otro. Ikeda, D. (2014). La sabiduría del Sutra del Loto. Emecé Editores. Referente utilizado para teorizar sobre la sabiduría.	La configuración del corpus teórico sobre la categoría Filosofar se consolida como una "praxis humana" de liberación y soberanía intelectual dentro del aula. Fundamentado en la "concientización" de Freire (1970), el filosofar permite al estudiante transitar del "Ruido variable" (ICG-133) a la obtención de "Pensamientos claros" (ICG-231), otorgándole el "Poder pensar" (ICE-341) de manera autónoma. Esta construcción teórica se nutre de la "filosofía aplicada" de Marinoff (2000), que posiciona la reflexión como una herramienta para gestionar "Propios problemas" (ICE-324) y "Buscar soluciones" (ICG-1210).

(Tabla 55. Cont.).

SIGNIFICADOS COMUNES	SUDCATEGORÍAS	CATEGORI- ZAR	TEORIZAR	REFERENCIAR	CONFIGURAR CORPUS
La triangulación de significados comunes sobre la Realidad Ontológica del Ser Humano revela una concepción de la existencia como un proceso dinámico, frágil y profundamente relacional. A través de la entrevista, el microrrelato y el grupo de discusión, los informantes coinciden en que el ser es un "Viaje" (ICM-112) en constante devenir y "Progresando" (ICG-26S6). Los hallazgos muestran que la ontología juvenil se hace patente en la vulnerabilidad, donde el "Miedo" (ICM-216) y la conciencia de que "El tiempo es efímero" (ICM-310) obligan al sujeto a "Detenerse" (ICM-326).	La Existencia como viaje, Vulnerabilidad frente a la crisis, personas significativas, despertar de la conciencia, transformación del ser.	REALIDAD ONTOLÓGICA	Teorizar sobre la Realidad Ontológica del Ser Humano desde una perspectiva doctoral implica concebir al sujeto como un ser constituido por la interacción y el lenguaje. Siguiendo a Habermas (1987), la realidad del ser se fundamenta en la "acción comunicativa", donde el "Ser humano" (ICE-224) construye su identidad en un mundo de la vida compartido, buscando el entendimiento y la "Verdad" (ICE-242). Esta visión se entrelaza con el Dasein de Heidegger (1927), que define la existencia como un "Estar-en-el-mundo" arrojado a la temporalidad, donde "El tiempo es efímero" (ICM-310).	Gadamer, H-G. (1993). Verdad y método. Ediciones Sígueme. Sustenta la dimensión lingüística del ser y la comprensión de la realidad a través del diálogo con las "Personas significativas" (ICM-26). Habermas, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa. Taurus. Aporta el concepto de "mundo de la vida" y la construcción de la identidad del "Ser humano" (ICE-224) mediante la interacción social y el entendimiento. Heidegger, M. (1927/1997). Ser y tiempo. Editorial Universitaria.	La configuración del corpus teórico sobre la Realidad Ontológica del Ser Humano se cimienta en una concepción del sujeto como un "Dasein" o ser-en-el-mundo, cuya esencia es la posibilidad y el cambio constante. Fundamentado en la "acción comunicativa" de Habermas (1987), el ser se construye mediante la interacción y el entendimiento, reconociendo que "Entender a los padres" (ICM-24) y a "Personas significativas" (ICM-26) es parte vital de su estructura intersubjetiva. Esta visión se amalgama con la fenomenología de Husserl (1991), que valida la introspección sobre "¿Qué pasó en mí?" (ICE-131)

(Tabla 55. Cont.).

SIGNIFICADOS COMUNES	SUDCATEGORÍAS	CATEGORI- ZAR	TEORIZAR	REFERENCIAR	CONFIGURAR CORPUS
La triangulación de los significados comunes sobre el Proyecto de Vida revela que los estudiantes de media lo conciben como una construcción existencial de sentido y trascendencia. A través de la entrevista, el microrrelato y el grupo de discusión, los informantes coinciden en que proyectarse implica "Avanzar" (ICM-322) y "Visualizar el futuro" (ICE-231) como una forma de superar la "Identidad entre dudas" (ICM-318). Los hallazgos muestran que el proyecto vital se fundamenta en la búsqueda del "Bienestar" .	Construcción de identidad adulta, Horizonte del mañana, toma de decisiones, resiliencia ante la incertidumbre, trascendencia y proceso ético.	PROYECTO DE VIDA	Teorizar sobre el Proyecto de Vida desde una perspectiva doctoral implica concebirlo como un proceso de síntesis identitaria y trascendencia existencial. Siguiendo a Erikson (1968), el proyecto vital surge en la resolución de la crisis entre identidad y confusión de roles, donde el joven busca "Avanzar" (ICM-322) y superar la "Identidad entre dudas" (ICM-318) para "Ser alguien en la vida" (ICE-352). Esta visión se integra con la logoterapia de Frankl (1946), quien sostiene que la voluntad de sentido es el motor para "Visualizar el futuro" (ICE-231) y hallar un propósito que dote de "Paz" (ICG-232) a la existencia.	D'Angelo, O. (2000). Proyecto de vida y desarrollo integral humano. Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM. Sustenta la visión del proyecto de vida como una estructura psicológica que articula las aspiraciones individuales con las posibilidades sociales y el "Bienestar" (ICG-279). Erikson, E. (1968/1980). Identidad, juventud y crisis. Editorial Paidós. Referente fundamental para entender la etapa de transición del estudiante de media y la superación de la "Identidad entre dudas" (ICM-318) para "Ser alguien en la vida" (ICE-352). Frankl, V. (1946/2015).	La configuración del corpus teórico sobre la categoría Proyecto de Vida se erige como la síntesis existencial donde el ser, el aprender y el filosofar convergen en un horizonte de trascendencia. Fundamentado en la teoría del desarrollo de Erikson (1968), el proyecto vital es la respuesta a la crisis de identidad, permitiendo al joven "Avanzar" (ICM-322) y superar la "Identidad entre dudas" (ICM-318) para "Ser alguien en la vida" (ICE-352). Esta construcción se nutre de la "voluntad de sentido" de Frankl (1946), que posiciona el "Visualizar el futuro" (ICE-231) como el motor que dota de "Paz" (ICG-232) y propósito a la existencia.

Nota. Creación en base a Martínez (2006)

SECCIÓN V

CORPUS TEÓRICO

El presente capítulo constituye el núcleo de la producción intelectual, donde se sistematiza la construcción teórica emergente de las vivencias de los estudiantes de educación media. Este proceso representa una síntesis dialéctica entre la realidad y los referentes universales del aprendizaje y la filosofía. A través de una mirada fenomenológica-hermenéutica, se buscó desentrañar los significados que los jóvenes otorgan a su tránsito por las aulas de Barranquilla. Así, la teorización se erige como un "Viaje" (ICM-112) de descubrimiento, donde el investigador actúa como mediador entre la voz del informante y el saber académico formal. El propósito fundamental es consolidar un corpus de conocimiento que dote de sentido y dignidad a la experiencia educativa contemporánea del ser.

La categoría de Aprendizaje se posiciona como el primer pilar de este edificio teórico, entendiéndola como un proceso de transformación ontológica y no como mera instrucción técnica. Inspirada en la pedagogía de la esperanza de Freire (1992), esta dimensión explora cómo el estudiante logra "Avanzar" (ICM-322) mediante la reconfiguración de sus propios esquemas de pensamiento ante las crisis de su entorno. Aprender implica aquí una equilibración progresiva que faculta al sujeto para "Buscar soluciones" (ICG-1210) a los desafíos cotidianos, integrando el conocimiento en su "Forma de vivir" (ICG-389). Se teoriza, entonces, sobre un aprendizaje que trasciende los muros escolares para convertirse en una herramienta de resiliencia y soberanía personal. El saber se convierte en el andamiaje necesario para que el joven alcance la madurez intelectual y la autonomía crítica.

En estrecha relación, emerge el Filosofar como un dispositivo de reflexividad que otorga al joven el "Poder pensar" (ICE-341) con libertad y rigor argumentativo. Lejos de ser una abstracción académica, filosofar se manifiesta como un "Sol" (ICG-222) que disipa la "Identidad entre dudas" (ICM-318) y permite al estudiante "Dar punto de vista" (ICE-241). Bajo la luz de la concientización de Freire (1970) y la utilidad práctica de Marinoff (2000), esta categoría se define como una praxis humana de liberación intelectual. El filosofar permite al sujeto "Cuestionar nuestro ser" (ICG-16S1), transformando el ruido del entorno en "Pensamientos claros" (ICG-231) y posturas éticas coherentes. Es la herramienta mediante la cual el individuo gana discurso y se reconoce como un interlocutor válido y responsable en la construcción de su realidad social y política.

La Realidad Ontológica del Ser Humano constituye el sustrato profundo donde se anclan estas experiencias, revelando a un sujeto en constante devenir y "Progresando" (ICG-26S6). Esta dimensión explora la finitud y la vulnerabilidad, reconociendo que "El tiempo es efímero" (ICM-310) y que la existencia se construye en la alteridad con "Personas significativas" (ICM-26). Apoyada en la "acción comunicativa" de Habermas (1987), la teoría describe un ser que se reconoce a través del diálogo y la necesidad de "Entender a los padres" (ICM-24). La realidad ontológica es una capacidad de agencia para "Vivir un resultado diferente" (ICM-130) frente a las adversidades del contexto. Al preguntarse "¿Qué pasó en mí?" (ICE-131), el joven activa una consciencia que le permite habitar su tiempo con una "Otra perspectiva" (ICG-388) llena de sentido.

En fin, el Proyecto de Vida surge como la síntesis donde el ser, el aprender y el filosofar encuentran su telos o propósito final de realización. Siguiendo a Erikson (1968) y Frankl (1946), proyectarse es el acto de "Visualizar el futuro" (ICE-231) para superar la crisis de identidad y hallar la "Paz" (ICG-232). Esta categoría representa el horizonte de "Independencia" (ICG-278) donde el estudiante se propone "Lograr metas" (ICE-112) y "Ser alguien en la vida" (ICE-352). El proyecto vital es la brújula ética que permite al joven "Aportar a la sociedad" (ICG-388), reconociendo que "Cada minuto vale más" (ICM-312) en la construcción de su dignidad. Es la

manifestación de una voluntad que integra sus talentos y vocaciones en un plan de acción responsable, coherente y profundamente humano.

La articulación de estas cuatro categorías permite configurar una teoría educativa humanista que responde a las necesidades reales de los estudiantes en la actualidad escolar. La construcción teórica que se presenta a continuación busca validar la escuela como un espacio de reflexividad, donde el conocimiento se vive. Cada párrafo y cada cita textual de los informantes actúan como hilos que tejen una red de significados sobre la existencia juvenil en el Caribe colombiano. Se ofrece así un aporte al campo de la pedagogía del filosofar, destacando la capacidad del joven para rediseñar su historia con esperanza y rigor crítico. En definitiva, este capítulo invita a comprender la educación como un acto ontológico que faculta al ser humano para ser el autor soberano de su propio y legítimo destino vital.

Reflexividad sobre la dimensión del aprendizaje de la Educación Media en la Institución Educativa Distrital (IED) la Salle de Barranquilla, Colombia.

El horizonte del nivel de aprendizaje en la Educación Media de la IED La Salle de Barranquilla requiere un análisis multidimensional que trascienda la calificación cuantitativa. Según Latorre (2003), la evaluación debe ser un proceso reflexivo que busque conocer y transformar la práctica educativa desde su propia raíz. En esta institución, el aprendizaje no se percibe como una acumulación de datos, sino como el desarrollo de competencias para la vida. El nivel alcanzado por los estudiantes de los grados 10 y 11 refleja una interacción constante entre el currículo formal y las necesidades del entorno. Esta dinámica permite que el "Paso de aprendizaje" (ICG-319) sea una experiencia significativa que dota de sentido el tránsito por la escuela secundaria. Así, la evaluación se convierte en un termómetro de la capacidad de agencia y resiliencia de los jóvenes barranquilleros.

En el contexto específico de la Educación Media, el nivel de aprendizaje se manifiesta a través de la capacidad de los estudiantes para gestionar su propio conocimiento de forma autónoma. Siguiendo a Piaget (1979), el aprendizaje es un proceso de equilibración donde el

sujeto reestructura sus esquemas mentales ante las crisis o nuevos desafíos que el ambiente le presenta. En la IED. La Salle, esto se observa cuando el joven logra "Buscar soluciones" (ICG-1210) a problemas complejos de su cotidianidad escolar. El nivel de aprendizaje se eleva cuando el estudiante deja de ser un receptor pasivo para convertirse en un actor que procesa la información críticamente. Esta madurez cognitiva es fundamental para garantizar que el egresado posea las herramientas necesarias para enfrentar la educación superior con éxito. La institución fomenta este avance mediante estrategias pedagógicas que privilegian el pensamiento lógico y la resolución de conflictos.

La dimensión social del aprendizaje en Barranquilla está profundamente marcada por la interacción con los pares y el entorno cultural de la institución educativa. Para Vygotsky (1978), el desarrollo de los procesos psicológicos superiores ocurre primero en el plano Inter social, gracias a la mediación de las herramientas culturales y los otros. En La Salle, el "Ambiente" (ICG-337) y la relación con "Verdaderos amigos" (ICG-255) actúan como el andamiaje necesario para alcanzar niveles de comprensión más elevados. El aprendizaje colaborativo permite que los estudiantes de 10 y 11 grado construyan significados compartidos sobre su realidad social y política inmediata. El nivel de logro se evidencia en la capacidad de diálogo y en la construcción de consensos durante las actividades grupales de clase. Así, el aprendizaje se teoriza como un fenómeno social que fortalece el tejido comunitario y la identidad de los jóvenes.

El nivel de aprendizaje también debe considerar la integración de la tecnología y los nuevos lenguajes en el aula de la Educación Media. En la actualidad, el acceso a la información a través de medios digitales ha transformado la manera en que los estudiantes de La Salle interactúan con el saber. Prensky (2001) señala que los "nativos digitales" requieren metodologías que integren la conectividad y la inmediatez para mantener un nivel de compromiso académico óptimo. La institución ha respondido a este reto mediante la implementación de herramientas que permiten al joven "Avanzar" (ICM-322) en su formación técnica y humanística. El nivel de aprendizaje se potencia cuando el estudiante utiliza la

tecnología para la creación de contenidos originales. Esto demuestra una competencia digital que es esencial para la inserción laboral y el desarrollo profesional en el siglo XXI.

Un factor crítico en la interpretación del nivel de aprendizaje es la capacidad de reflexividad que el estudiante desarrolla frente a los contenidos curriculares propuestos. Según Freire (1992), la educación debe ser un acto de concientización que permita al oprimido entender su posición en el mundo para poder transformarla radicalmente. En la IED La Salle, el aprendizaje de la filosofía y las ciencias sociales busca que el joven desarrolle una postura ética ante la realidad. El nivel de aprendizaje es alto cuando el estudiante logra "Dar punto de vista" (ICE-241) con argumentos sólidos y basados en la lectura crítica de su entorno. Esta capacidad de análisis impide que la educación sea una mera transmisión de ideologías, fomentando en cambio la soberanía intelectual del sujeto. El aprendizaje se convierte, así, en una herramienta de liberación y de construcción de ciudadanía activa en Barranquilla.

La evaluación del nivel de aprendizaje en la Educación Media lasallista incorpora la formación en valores como un eje transversal de la excelencia académica. Savater (1991) afirma que la educación ética es fundamental para que el individuo aprenda a vivir bien y a elegir con libertad responsable. En la institución, se observa que el nivel de aprendizaje trasciende lo cognitivo para instalarse en la dimensión del ser y el actuar con integridad. El estudiante demuestra haber aprendido cuando asume la "Responsabilidad" (ICG-261) de sus actos y busca el "Bienestar" (ICG-279) tanto propio como colectivo. Este enfoque integral garantiza que el nivel de aprendizaje se por la calidad humana. La IED la Salle Barranquilla se destaca por formar jóvenes que valoran la paz y la convivencia como pilares de su proyecto de vida.

La evaluación del aprendizaje también se vincula con la capacidad de los estudiantes para aplicar el conocimiento en contextos reales y prácticos de su comunidad. Siguiendo la teoría del aprendizaje situado de Lave y Wenger (1991), el conocimiento se adquiere mejor cuando está incrustado en la actividad, el contexto y la cultura. En la IED La Salle, los proyectos transversales permiten que los alumnos de media apliquen conceptos de economía y política a

situaciones de su barrio. El nivel de aprendizaje se verifica cuando el joven identifica "Realidades a cambiar" (ICG-382) y propone estrategias viables para mejorar su entorno social inmediato. Esta vinculación con la práctica asegura que lo aprendido en el aula tenga una utilidad social y no sea conocimiento inerte. El aprendizaje se valida, por tanto, en la capacidad de intervención y mejora de la calidad de vida comunitaria.

El nivel de aprendizaje en los grados finales de la Educación Media está íntimamente ligado a la preparación para la transición hacia la vida universitaria. Erikson (1968), trad. en (1980) describe esta etapa como una búsqueda de identidad donde el joven debe consolidar sus habilidades para enfrentar nuevos roles sociales adultos. En La Salle de Barranquilla, el nivel de aprendizaje se mide por la madurez con la que el estudiante asume sus compromisos académicos y personales. El hecho de que muchos jóvenes aspiren a "Ser alguien en la vida" (ICE-352) demuestra que el aprendizaje escolar ha sembrado la semilla de la superación. La institución proporciona un ambiente de exigencia y apoyo que permite al alumno de Educación media sentirse capaz de competir en niveles superiores. El éxito en esta transición es el indicador más claro de un nivel de aprendizaje sólido y bien estructurado.

La comunicación asertiva y el dominio del lenguaje son indicadores fundamentales para determinar el nivel de aprendizaje de los estudiantes en la IED La Salle. Según Habermas (1987), la competencia comunicativa es la base del entendimiento humano y de la construcción de una sociedad democrática y justa. En la media académica, se busca que el joven logre "Ganar discurso" (ICE-254) y se exprese con claridad, coherencia y respeto ante sus pares y docentes. El nivel de aprendizaje se refleja en la calidad de los ensayos, debates y exposiciones que los estudiantes realizan habitualmente en clase. Cuando un alumno es capaz de "Argumentar" (ICE-141) su posición, está demostrando un dominio profundo de los procesos del pensamiento y del lenguaje. La Salle prioriza el desarrollo de estas habilidades para garantizar que sus egresados sean líderes capaces de influir positivamente en su sociedad.

La motivación intrínseca juega un papel determinante en el nivel de aprendizaje alcanzado por los jóvenes en el contexto educativo de la ciudad de Barranquilla. Para Maslow

(1954), trad. (1975) la autorrealización es la meta superior del desarrollo humano, y el aprendizaje es el camino para alcanzar ese potencial pleno y único. En la IED La Salle, se fomenta que el estudiante encuentre interés en el saber por el placer de conocer y no solo por la nota. El nivel de aprendizaje se eleva significativamente cuando el alumno siente que "Cada minuto vale más" (ICM-312) dentro de su proceso de formación integral. Esta actitud positiva hacia el estudio permite que el conocimiento se fije de manera permanente y genere un impacto real en su personalidad. La institución trabaja arduamente en el clima escolar para que el aprendizaje sea una experiencia gratificante y no una carga obligatoria.

El nivel de aprendizaje también se ve influenciado por las condiciones socioeconómicas y el apoyo familiar que reciben los estudiantes en la institución educativa distrital. Según Bourdieu (1979), trad. (1987), el capital cultural heredado de la familia influye en el rendimiento académico y en las expectativas de éxito de los alumnos. En La Salle de Barranquilla, se reconoce la importancia de involucrar a los padres en el proceso para nivelar las oportunidades de aprendizaje. El nivel de logro es más alto en aquellos jóvenes que cuentan con un entorno que valora el estudio y fomenta el esfuerzo constante. La institución actúa como un puente que busca compensar las desigualdades, ofreciendo un nivel de aprendizaje de calidad para todos los sectores sociales. El compromiso de la familia es el motor que impulsa al estudiante a "Lograr metas" (ICE-112) y a persistir en su formación.

La evaluación del nivel de aprendizaje en la Educación Media incluye necesariamente el análisis de la salud emocional y el bienestar psicológico de los alumnos. Goleman (1995) sostiene que la inteligencia emocional es un predictor más exacto del éxito que el coeficiente intelectual tradicional en la vida cotidiana. En la IED La Salle, se entiende que un estudiante bajo estrés o con conflictos no resueltos no puede alcanzar un nivel de aprendizaje óptimo. Por ello, se implementan programas de orientación que ayudan al joven a manejar el "Miedo" (ICM-216) y la ansiedad frente a su futuro profesional. El nivel de aprendizaje se ve favorecido cuando el joven tiene "Pensamientos claros" (ICG-231) y se siente seguro en su entorno escolar.

habitual. El bienestar emocional es el terreno fértil sobre el cual se construye el conocimiento académico sólido y la madurez personal.

El nivel de aprendizaje se apoya en el uso de instrumentos cualitativos que permiten captar la profundidad de los procesos cognitivos de los jóvenes. Tal como propone Geertz (1973), Trad. en (1987) la descripción densa es necesaria para entender los significados que los sujetos otorgan a sus acciones y experiencias vividas. En la investigación doctoral realizada en La Salle, el uso de microrrelatos ha permitido ver cómo el aprendizaje se integra en la identidad del ser. El nivel alcanzado se evidencia cuando el estudiante narra su historia y reconoce que el estudio le ha dado una "Otra perspectiva" (ICG-388). Estas narrativas revelan aprendizajes que las pruebas de selección múltiple suelen ignorar, como la empatía, el juicio ético y la creatividad personal. El aprendizaje se convierte en una crónica de superación que cada estudiante escribe con su propio esfuerzo y dedicación constante.

El nivel de aprendizaje en la IED La Salle de Barranquilla se proyecta hacia la excelencia mediante una mejora continua de los procesos de enseñanza. Según Carr y Kemmis (1988), la teoría educativa debe ser construida por los propios docentes a través de la reflexión crítica sobre su práctica. El nivel de aprendizaje de los alumnos es, en gran medida, un reflejo del nivel de compromiso y actualización pedagógica de sus profesores. La institución promueve espacios de formación donde los docentes analizan "¿Qué pasó en mí?" (ICE-131) durante el acto educativo para mejorar sus estrategias didácticas. Esta cultura de la autoevaluación garantiza que el nivel de aprendizaje se mantenga en estándares altos y responda a los cambios del mundo moderno. La Salle se consolida como una comunidad de aprendizaje donde todos, estudiantes y maestros, crecen y se transforman juntos.

En fin, el nivel de aprendizaje alcanzado en la Educación Media es el fundamento sobre el cual se construye el proyecto de vida de cada joven barranquillero. Como afirma Frankl (1946), trad. en (2015) el ser humano necesita un sentido por el cual vivir, y la educación es el medio para descubrir esa vocación profunda. En La Salle, se concluye que el aprendizaje ha sido exitoso cuando el estudiante logra "Visualizar el futuro" (ICE-231) con esperanza y realismo. El nivel de aprendizaje se traduce en una capacidad de "Vivir un resultado diferente" (ICM-130) al

que su entorno podría haberle impuesto inicialmente. El egresado lasallista se reconoce como un "Ser que piensa" (ICE-352) y actúa con la convicción de que su formación le permite ser libre. El aprendizaje es, en definitiva, el pasaporte hacia una vida digna, productiva y plenamente humana para los jóvenes de la ciudad.

Reflexividad sobre la dimensión del filosofar de la Educación Media en la Institución Educativa Distrital (IED) la Salle de Barranquilla, Colombia.

2. Figura. Filosofar

Figura 3

Dimensión del Filosofar



Nota. Creación del investigador basado en Ruiz (2018)

Fruto de la interpretación y los hallazgos la enseñanza de la filosofía en la Educación Media debe enfocarse en el nivel de pensar como lo expresa la figura 3. En concordancia con lo expresado por Immanuel Kant (1788), Trad. (2003) no se puede aprender filosofía, solo se puede aprender a filosofar. En la IED La Salle de Barranquilla, este principio es fundamental para determinar el nivel actual de los estudiantes, pues el propósito trasciende la memorización mecánica. Se busca que el joven asuma un rol activo, convirtiendo la indagación constante en una herramienta vital para comprender su entorno y desafiar las verdades heredadas, sentando las bases de una reflexión. Como se expresa en la figura 3.

Abordar la realidad ontológica de los estudiantes implica reconocerlos como seres situados en un contexto específico, con vivencias, angustias y esperanzas propias del entorno barranquillero. Heidegger (1926), trad. (1988) sostiene que el ser humano es un *Dasein*, un "ser-ahí" arrojado al mundo que debe dotar de sentido su existencia. En este sentido, el proyecto en la IED La Salle busca que el estudiante vea la filosofía como un lente para interpretar su propio ser. Promover el filosofar es invitar al estudiante a cuestionar su realidad inmediata, reconociendo su capacidad creadora frente a los determinismos sociales.

La inserción de la práctica del filosofar en la educación media requiere metodologías que conecten con las inquietudes vitales de los adolescentes en su entorno escolar. Matthew Lipman (1998), creador del programa Filosofía para Niños, argumenta que la educación debe ser el proceso de enseñar a los estudiantes a pensar por sí mismos. Evaluar el nivel de filosofar en la IED La Salle permite identificar cómo los jóvenes de Barranquilla están desarrollando comunidades de indagación. Este diagnóstico es el primer paso para construir un corpus teórico pertinente que brinde andamiajes dialógicos y discursivos.

La realidad social y cultural de Barranquilla exige una educación que fomente la conciencia crítica frente a las desigualdades y los retos del Caribe colombiano contemporáneo. Paulo Freire (1968), trad. en (1970) advierte que la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo. Al determinar el nivel de filosofar en la IED La Salle, se busca medir la capacidad de los estudiantes para leer críticamente su mundo. El corpus teórico propuesto debe servir como un marco de referencia liberador, donde el filosofar

abandone las aulas como mero ejercicio académico y se convierta en empoderamiento ciudadano.

El propósito de este proyecto es que la filosofía recupere su vocación originaria como una forma de vida y no solo como un discurso académico e intelectual. Pierre Hadot (1995) recuerda que, en la antigüedad, la filosofía era una terapéutica de las pasiones y un ejercicio espiritual destinado a transformar al sujeto. En la educación media de la IED La Salle, promover esta visión implica evaluar si los estudiantes utilizan la reflexión para tomar decisiones. El corpus teórico debe guiar esta transición, ofreciendo herramientas existenciales que ayuden a los jóvenes a forjar su carácter y gestionar sus complejas emociones.

El sistema educativo colombiano ha estado marcado históricamente por la necesidad de formar ciudadanos capaces de dialogar y resolver conflictos de manera pacífica y constructiva. Estanislao Zuleta (1980) nos invita a hacer el elogio de la dificultad, rechazando los facilismos intelectuales y abrazando siempre el pensamiento riguroso. Construir el nivel de filosofar en los jóvenes de la IED La Salle implica observar su disposición para enfrentar problemas éticos. El marco teórico debe promover una pedagogía de la pregunta, donde el estudiante barranquillero aprenda a sospechar de las certezas absolutas, desarrollando una madurez intelectual frente a la pluralidad.

La construcción de un corpus teórico que sirva de marco de referencia es indispensable para dotar de intencionalidad pedagógica la enseñanza de la filosofía en la institución. Lawrence Stenhouse (1984) plantea que el currículo debe ser un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa, abierta al escrutinio crítico. En la IED La Salle, este corpus pretende ser una guía flexible que estructure los debates. Este marco permitirá a los docentes tener criterios claros para elevar el nivel de la argumentación, asegurando que el filosofar sea un eje transversal indispensable.

El filosofar en la educación media también tiene una dimensión ineludiblemente ética y política, orientada a la formación de ciudadanos empáticos y comprometidos con su mundo. Nussbaum (2010) enfatiza que las humanidades son cruciales para cultivar la imaginación narrativa, la capacidad de ponerse en el lugar del otro. En la Institución Educativa Distrital La

Salle, el nivel de filosofar debe reflejarse en cómo interactúan los estudiantes. El propósito del corpus teórico es cimentar valores democráticos, promoviendo una racionalidad dialógica donde el joven comprenda que su realidad ontológica está entrelazada con la de su amplia comunidad.

El impacto del filosofar debe extenderse al mundo de la vida de los estudiantes, ese horizonte de sentido cotidiano donde desarrollan sus interacciones familiares y sociales. Jürgen Habermas (1981) argumenta que la racionalidad comunicativa es el medio principal para lograr el entendimiento mutuo libre de cualquier tipo de coacciones. Al evaluar el nivel de filosofar en la IED La Salle de Barranquilla, se examina la calidad discursiva de los jóvenes. El marco de referencia proporcionará las categorías analíticas necesarias para que los estudiantes pasen de una asimilación acrítica a una apropiación reflexiva, fortaleciendo así su plena autonomía moral.

Para terminar, el fin último de promover la práctica del filosofar en estos jóvenes es la consecución de una auténtica autonomía intelectual, moral y ciudadana para su futuro. Cortina (1995) señala que la educación ética debe formar ciudadanos del mundo, capaces de argumentar con justicia y actuar con enorme prudencia. El proyecto en la IED La Salle, al sistematizar este esfuerzo a través de un corpus teórico, dota a los estudiantes de valiosas herramientas. Determinar el nivel actual es el punto de partida hacia un horizonte donde la filosofía es la base de una vida examinada, libre y crítica.

Reflexividad sobre la dimensión de la realidad ontológica de la Educación Media en la Institución Educativa Distrital (IED) la Salle de Barranquilla, Colombia.

Los hallazgos en la IED La Salle revelan que la realidad ontológica del estudiante barranquillero es una red de significados vivos. Edmund Husserl (1913), trad. (2013) propone que, a través de la reducción fenomenológica, podemos acceder a la esencia de estas vivencias escolares. Al interpretar las respuestas de los jóvenes, se observa una conciencia que busca trascender la inmediatez de su entorno social. El diagnóstico indica que el nivel de filosofar emerge cuando el estudiante suspende sus juicios previos sobre la cotidianidad. Así, el hallazgo fundamental es el despertar de una subjetividad que se reconoce como centro de sentido.

La interpretación de los resultados permite visualizar el Mundo de la Vida de los estudiantes como el escenario primordial de su reflexión. Husserl (1936), trad. (2008) sostiene que este mundo es el suelo precognitivo donde se fundan todas nuestras verdades y acciones. En la institución, los hallazgos demuestran que los jóvenes vinculan sus angustias existenciales con el contexto cultural de Barranquilla. El corpus teórico debe, por tanto, validar este mundo cotidiano como un espacio legítimo para la construcción de conocimiento filosófico. Se trata de dotar de rigor teórico a la propia experiencia vivida.

Al analizar la dimensión del ser-en-el-mundo, los hallazgos sugieren que los estudiantes de la IED La Salle poseen una profunda conciencia de su situación. Martin Heidegger (1927), Trad. (1997) describe al *Dasein* como un ente que ya está arrojado y comprometido con una realidad que lo precede. La investigación interpretativa muestra que el joven un ser que se define por su relación con el otro. Determinar su nivel ontológico implica reconocer cómo habita sus espacios y cómo otorga significado a su formación media. Los hallazgos confirman que el filosofar surge de este compromiso vital con su propia realidad.

Un hallazgo recurrente en la fase de recolección de información es la tensión entre la existencia auténtica y la caída en el Ser impersonal. Heidegger (1927), trad. en (1997) advierte que el hombre tiende a diluirse en el anonimato de lo que la sociedad dicta como correcto o normal. En la IED La Salle, se interpreta que el nivel de filosofar se eleva cuando el estudiante cuestiona esas verdades impuestas. Los resultados muestran que la práctica reflexiva actúa como un mecanismo de resistencia frente a la alienación mediática y social. El corpus teórico debe fortalecer esta capacidad de proyectar una vida propia, libre de las ataduras del sentido común.

La interpretación se manifiesta en los hallazgos como una búsqueda constante de dirección y propósito existencial. Toda reflexión de los estudiantes está orientada hacia algo que les inquieta, ya sea su futuro profesional o su identidad personal. La investigación interpretativa permite concluir que el filosofar es una flecha lanzada hacia la autocomprensión. Al determinar el nivel ontológico, se percibe que los jóvenes están en un proceso de redefinir

sus metas vitales. El corpus resultante debe servir como el marco que otorgue coherencia a esa voluntad de sentido.

Los estados de ánimo captados en las entrevistas revelan la disposición afectiva del estudiante frente a los desafíos de su entorno. Heidegger (1927), trad. en (1997) explica que el ser humano siempre se encuentra en una tonalidad emocional que abre o cierra posibilidades de mundo. Los hallazgos en Barranquilla señalan que sentimientos como la incertidumbre y la esperanza son los motores del pensamiento crítico. Interpretar estos afectos como aperturas ontológicas, permite elevar el nivel de la práctica filosófica institucional. El corpus teórico integra estas emociones como el combustible necesario para una reflexión auténtica y situada.

La temporalidad surge en los hallazgos como el horizonte donde el estudiante de la IED La Salle construye su proyecto de ser futuro. Heidegger (1927), trad. en (1997) define la existencia como cuidado, una preocupación constante por lo que todavía no somos, pero podemos llegar a ser. Al interpretar las narrativas de los jóvenes, se evidencia que el filosofar les ayuda a gestionar su paso por la educación media. El diagnóstico muestra que el nivel ontológico se fortalece cuando el adolescente deja de ver el tiempo como una carga. El corpus teórico brinda las herramientas para que esa proyección hacia el mañana sea consciente y autónoma.

El lenguaje, entendido como la morada del ser, se presenta en los hallazgos como el espacio de lucha por la significación propia. Heidegger (1927), trad. en (1997) afirma que en el habla auténtica el ser humano se revela a sí mismo y a su mundo compartido. En la institución, se ha interpretado que el desarrollo de un discurso propio es un indicador clave del nivel de filosofar. Los resultados demuestran que, al apropiarse de nuevas categorías conceptuales, los jóvenes logran describir su realidad con mayor profundidad. El corpus teórico debe expandir este horizonte lingüístico, permitiendo que la palabra sea el vehículo de su liberación intelectual.

La intersubjetividad y el ser-con otros han sido hallazgos fundamentales para comprender la dinámica grupal en la IED La Salle de Barranquilla. Heidegger (1927), trad. en (1997) destaca que la existencia es esencialmente relacional y que nos constituimos a través del

cuidado y la interacción con los demás. La investigación interpretativa revela que el filosofar florece en el debate dialógico y en el reconocimiento de la diferencia del compañero. El nivel de la realidad ontológica se mide aquí por la capacidad de construir una comunidad de indagación respetuosa. El corpus teórico fundamenta esta convivencia, transformando el aula en un espacio de encuentro del ser.

En conclusión, los hallazgos del paradigma interpretativo permiten estructurar un corpus teórico que transforma la existencia. Husserl (1950), trad. (1982) y Heidegger (1927), trad. en (1997) ofrecen el andamiaje necesario para que el estudiante pase de una asimilación técnica a una comprensión ontológica. La investigación en la IED La Salle demuestra que determinar el nivel actual es solo el inicio de un camino hacia la libertad. El filosofar se consagra, así como la herramienta vital para que el joven barranquillero forje su destino con rigor. Este corpus es, finalmente, la guía para que el pensamiento sea la base de una vida examinada.

Reflexividad sobre la dimensión del Proyecto vida de la Educación Media en la Institución Educativa Distrital (IED) la Salle de Barranquilla, Colombia.

3. Figura. Proyecto de Vida

Figura 4

Proyecto de vida



Nota. Creación del investigador basado en Savater (1991)

El proyecto de vida en la IED La Salle inicia con la construcción de la identidad adulta como un ejercicio de libertad. Fernando Savater (1991) sostiene en *Ética para Amador* que vivir es un proceso de inventarse a uno mismo. Los hallazgos bajo el código "formar un adulto" reflejan que el estudiante está en búsqueda de la madurez que le permita ser el autor de su propia historia. Esta formación integral implica que el joven deje de ser un receptor pasivo para convertirse en una persona con carácter. La educación media actúa como el espacio donde se gesta esta transición ontológica hacia la adultez. El proyecto de vida es, por tanto, el diseño consciente de la propia personalidad y dignidad como se expresa en la figura 4

En la realidad de Barranquilla, la temporalidad y el horizonte del mañana son percibidos como una oportunidad para ejercer la autonomía. Savater (1991) enfatiza que el hombre es un ser de proyectos porque posee la capacidad de prever y elegir entre múltiples posibilidades posibles. Los estudiantes de La Salle reconocen que existe un mañana, lo que dota de una estructura narrativa a sus acciones presentes. La conciencia de que el tiempo es limitado impulsa al joven a enfocarse en hitos concretos, como el final del año escolar. Este sentido de la temporalidad permite que el adolescente se proyecte con esperanza. El proyecto de vida se convierte en el puente que une la realidad actual con el éxito futuro.

La agencia y la toma de decisiones constituyen el núcleo de la soberanía del estudiante en su trayectoria hacia la realización personal. Para Savater (1991), la libertad es lo que nos diferencia de los animales, pues tenemos la capacidad de decir sí o no a nuestros impulsos. Los hallazgos sobre dar un paso adelante muestran que los jóvenes de la institución valoran el coraje necesario para elegir su propio camino. Decidir implica responsabilidad, pues cada elección conlleva consecuencias que el estudiante de media debe aprender a asumir con madurez. El proyecto de vida es una senda que se construye con cada paso consciente. Avanzar significa, entonces, transformar la duda en una acción con propósito y sentido ético.

La resiliencia ante la incertidumbre es una constante en el contexto escolar, donde los jóvenes a menudo sienten que caminan por una "cuerda floja". Frankl (1946), trad. en (2015) aporta desde su logoterapia que el hombre es capaz de superar cualquier crisis si encuentra un sentido por el cual seguir viviendo. En la IED La Salle, los hallazgos revelan que el proyecto de vida funciona como una herramienta de superación frente a las dudas y ausencias. Los estudiantes utilizan la reflexión como una terapia para equilibrar sus emociones y fortalecer su bienestar ante las dificultades. La inestabilidad se ve como una prueba que temple el carácter del futuro adulto. La capacidad de reponerse define el nivel de madurez ontológica alcanzada por el joven.

La trascendencia y el propósito ético se manifiestan en la búsqueda de encontrar paz y estabilidad emocional a largo plazo. Savater sugiere que el objetivo de la ética es la buena vida, la cual consiste en vivir humanamente entre humanos. En la educación media de La Salle, los informantes asocian el éxito con la independencia y la capacidad de vivir con pasión y tranquilidad. El proyecto de vida tiene una finalidad teleológica que trasciende lo material para enfocarse en la plenitud del ser. Lograr una vida digna implica coherencia entre los valores internos y las acciones externas del estudiante barranquillero. La paz interior se convierte en el indicador máximo de que el proyecto de vida está bien orientado.

La densidad semántica de los códigos "persona" y "madurez" confirma que el nivel del proyecto de vida depende de la solidez de la identidad. Fromm (1947), Trad. en (1994) argumenta que la principal tarea del ser humano en la vida es darse luz a sí mismo para llegar a

ser lo que potencialmente es. Los hallazgos en la IED La Salle muestran que el joven busca crecer en su capacidad de ser integral. La investigación interpretativa destaca que el deseo de ser un adulto respetable es un motor que impulsa la disciplina escolar. El corpus teórico debe rescatar esta aspiración de los estudiantes por alcanzar una estatura moral que les dé seguridad. El proyecto de vida es la cristalización de este esfuerzo por nacer a la vida adulta.

La relación entre la toma de decisiones y el enfoque hacia metas claras es fundamental para evitar la dispersión del potencial juvenil. Savater (1991) recuerda que la libertad es saber lo que se está haciendo y por qué. En la IED La Salle, el código enfocado revela una preocupación de los jóvenes por no perder el rumbo en medio de las distracciones. La interpretación de los grupos de discusión muestra que los estudiantes valoran los andamiajes que les ayudan a clarificar sus objetivos. El proyecto de vida actúa como una brújula que permite navegar las complejidades del entorno social caribeño contemporáneo. Tener un norte definido es lo que permite que el adolescente tome las riendas de su existencia.

La superación de las dudas personales a través del proyecto de vida es un proceso que fortalece la autonomía intelectual y emocional. Howard Gardner (2001) señala que la inteligencia intrapersonal es clave para que el sujeto comprenda sus propios miedos y deseos internos. Los hallazgos bajo la subcategoría de resiliencia indican que los jóvenes de La Salle están aprendiendo a gestionar sus dudas. El filosofar sobre el futuro permite que la incertidumbre se convierta en una pregunta abierta y no en una parálisis. Cada pequeño logro en la resolución de problemas personales eleva el nivel de confianza del estudiante en sus propias capacidades. El proyecto de vida es el marco donde se ensayan y validan estas competencias para la vida diaria.

El bienestar y la independencia son los horizontes de sentido que movilizan el esfuerzo diario de los estudiantes en la IED La Salle. Maslow (1954), trad. en (1975) sitúa la autorrealización en la cúspide de las necesidades humanas, lo cual coincide con el anhelo de encontrar paz. Los hallazgos demuestran que los jóvenes vinculan la felicidad con la posibilidad de ser autónomos y vivir según sus propias pasiones. El proyecto de vida es la promesa de una vida donde el individuo se sienta pleno y realizado. La estabilidad emocional se percibe como la

base necesaria para construir una trayectoria profesional exitosa y duradera. El propósito final es asegurar que cada joven alcance una vida libre de coacciones externas.

En conclusión, el proyecto de vida se consolida mediante la integración de la ética en la vida cotidiana. Savater concluye que la ética es el arte de elegir lo que nos conviene para vivir mejor, siempre considerando la dignidad de los otros. En la institución, el corpus teórico resultante debe guiar al estudiante para que sus metas personales sean compatibles con el bien común. El nivel de filosofar se refleja en cómo el joven planea su futuro sin olvidar su responsabilidad ciudadana en Barranquilla. La vida examinada es el fundamento de un proyecto de vida que busca la excelencia humana y la armonía social. El éxito del proyecto radica en que el estudiante se convierta en un ciudadano prudente y libre.

En este sentido, la reflexividad del ser y la vida trascendió en la consolidación de un proyecto de vida que fue, en esencia, una simbiosis ética y política. El aprendizaje del filosofar dotó al estudiante de las herramientas conceptuales para navegar las crisis de identidad propias de la adolescencia. En los hallazgos y conclusiones, se confirmó que la filosofía es la disciplina que mejor protegió la dignidad del educando como ser reflexivo. Como concluyó Nussbaum (2010), el pensamiento crítico fue la defensa contra la deshumanización, advirtiendo que "si no educamos para la democracia y el pensamiento reflexivo, estamos formando máquinas útiles en lugar de ciudadanos completos" (p. 18). Esta tesis doctoral reafirma que la reflexividad es el corazón de una educación que humaniza y permita a los jóvenes colombianos proyectarse con esperanza.

Desde la perspectiva del desarrollo humano, el proyecto vital surgió como una respuesta a la crisis de identidad propia de la etapa juvenil. Erikson (1968), trad. en (1980) sostenía que la formación de la identidad fue el proceso de "lograr una síntesis interna" que protegió al individuo de la confusión de roles, permitiéndole finalmente "Ser alguien en la vida" (ICE-352). En el contexto escolar, esta transición se observó cuando el joven intentó superar la "Identidad entre dudas" (ICM-318) para consolidar una imagen propia que fue coherente y resiliente. Al definir quién era y quién deseaba ser, el estudiante transformó la angustia existencial en una

fuerza motriz que lo impulsó a "Lograr metas" (ICE-112) y a construir un horizonte de dignidad y reconocimiento personal.

La dimensión ontológica del proyecto de vida encontró su motor en la voluntad de sentido, tal como lo propuso la logoterapia. Para Frankl (1946), trad. (2015), el ser humano buscó el placer el poder, fundamentalmente "el hallazgo de un sentido para su existencia", lo cual le permitió hallar la "Paz" interior (ICG-232) incluso en condiciones difíciles. En las narrativas de los estudiantes, esta voluntad se tradujo en la urgencia de encontrar un para qué vivir que dotó de valor a su cotidianidad. Cuando el joven afirmó que "Cada minuto vale más" (ICM-312), estuvo reconociendo que el tiempo fue el recurso sagrado para edificar un propósito que le permitiera enfrentar los desafíos de su entorno con una actitud firme.

La construcción del proyecto vital en la modernidad tardía exigió una elevada capacidad de autogestión y reflexión sobre la propia trayectoria. Giddens (1991) afirmaba que la identidad del yo fue un proyecto reflexivo que consistió en el mantenimiento de narrativas biográficas coherentes, obligando al sujeto a tomar "Responsabilidad" (ICG-261) sobre sus actos. Esta reflexividad se hizo evidente cuando el informante se detuvo a evaluar su historia para "Vivir un resultado diferente" (ICM-130), rompiendo con ciclos de fracaso o estancamiento. El proyecto de vida se convirtió así en un ejercicio de vigilancia constante sobre las decisiones propias, asegurando que el camino elegido fuera auténtico y no una mera repetición de mandatos sociales impuestos.

La ética jugó un papel fundamental en la elección del camino a seguir, pues proyectarse fue, en esencia, un acto de libertad responsable. Savater (1991) argumentaba que la buena vida consistía en "inventar el camino que vamos a seguir", lo cual requirió de una lucidez crítica para elegir una "Vocación" (ICE-322) que nos realizara. Para el estudiante, esta libertad se manifestó en el poder de decidir su destino a pesar de las limitaciones económicas o sociales de su contexto. Al buscar una ocupación que le apasionara, el joven buscó el sustento, y la validación de su ser como alguien capaz de "Aportar a la sociedad" (ICG-388) desde sus talentos y convicciones éticas personales.

El proyecto de vida también debió entenderse como una acción situada dentro del mundo de la vida y la cotidianidad compartida. Schütz (1962), trad. (1974) explicaba que los hombres actuaron basados en proyectos de acción que estuvieron condicionados por su situación biográfica y su acervo de conocimiento disponible. En este sentido, el estudiante planeó su futuro considerando su entorno familiar, donde deseó "Ser un orgullo" (ICM-26) y retribuir el esfuerzo de sus padres. Esta conexión con el otro demostró que el proyecto vital fue una construcción intersubjetiva que buscó la validación y el bienestar del círculo afectivo más cercano, fortaleciendo los vínculos de solidaridad y pertenencia.

La autonomía fue el fin último de un proyecto de vida bien constituido, permitiendo al individuo emanciparse de las dependencias limitantes. La teoría resultante sugirió que el proyecto fue un horizonte de "Independencia" (ICG-278) donde el sujeto se reconoció como dueño de su tiempo y de sus facultades mentales. Para los informantes, alcanzar esta autonomía significó tener la capacidad de "Buscar soluciones" (ICG-1210) a sus propios problemas sin esperar que agentes externos resolvieran su existencia. El proyecto de vida actuó entonces como un andamiaje que sostuvo la soberanía del ser, permitiéndole navegar las crisis con una brújula interna afinada por el aprendizaje y el ejercicio constante del filosofar.

En fin, el proyecto de vida se consolidó como el "Viaje" (ICM-112) de autorrealización donde el ser humano logró la coherencia entre su pensar, sentir y actuar. Al integrar todas las categorías de la investigación, se observó que el proyecto fue el telos donde el "Ser que piensa" (ICE-352) encontró su lugar en el mundo. Se trató de un proceso de "Progresando" (ICG-26S6) que se renovó con cada nueva experiencia y aprendizaje significativo. En conclusión, teorizar sobre el proyecto vital fue reconocer la capacidad del estudiante para rediseñar su realidad, dotándola de una "Otra perspectiva" (ICG-388) que garantizó una vida conducida con sentido, dignidad y esperanza.

La educación media debió propiciar un ambiente donde la reflexividad y el proyecto de vida se nutrieran mutuamente a través del diálogo constante. El aprendizaje del filosofar fue un encuentro de subjetividades que co-construyeron el sentido del futuro. Gadamer (1993) explicó que este proceso fue infinito, pues "comprender es siempre el proceso de fusión de los

horizontes que creemos poseer por nosotros mismos, permitiendo que surja un nuevo sentido" (p. 377). Al debatir sus metas con sus pares, el estudiante de La Salle enriqueció su propio horizonte personal, reconociendo que su proyecto de vida estuvo entrelazado con el de los demás. Esta fusión de horizontes en el aula fomentó una solidaridad que fue esencial para la convivencia democrática y el desarrollo humano integral.

Un proyecto de vida fundamentado en el filosofar requirió que el joven desarrollara un pensamiento complejo capaz de unir la razón con la sensibilidad. El aprendizaje debió abrazar la multidimensionalidad de la condición humana y sus contradicciones. Morin (1999) advirtió sobre esta necesidad educativa al señalar que "necesitamos una educación que promueva una inteligencia general apta para referirse a lo complejo y al contexto de manera multidimensional" (p. 24). Al aplicar esta visión, el estudiante comprendió que su futuro dependió de su capacidad para conectar sus talentos con los desafíos globales de su tiempo. La filosofía le brindó la estructura mental para no perderse en la fragmentación del saber y actuar con una visión de totalidad y responsabilidad planetaria.

Comprensión de las oportunidades por mejorar del Corpus teórico de la Educación media en la Institución educativa distrital la Salle.

El nivel de condicionamiento del corpus teórico en la IED La Salle se define, primordialmente, por la transición del aprendizaje académico hacia una experiencia vital profunda. Los hallazgos bajo la subcategoría "aprender para la vida" demuestran que el conocimiento está condicionado por su utilidad existencial en el entorno del estudiante. Para los informantes, los datos carecen de valor si no se transforman en herramientas para navegar su propia realidad cotidiana. Este condicionamiento ontológico exige que el corpus una lección permanente de maduración personal. El saber se legitima únicamente cuando logra dejar una enseñanza que impacte la trayectoria del ser. Así, el aprendizaje se convierte en un proceso de integración de lo vivido con lo pensado.

La procesualidad del aprendizaje actúa como un incidente dinámico que estructura la ruta del saber como un trayecto de progresión constante. Los códigos que se refieren al "camino de aprendizaje" sugieren que el nivel de comprensión del estudiante es un evento en movimiento. Esta visión coincide con la fenomenología de Heidegger (, trad. (2013), donde la

conciencia se despliega peldaño a peldaño en la construcción de sentido. En la institución, comenzar una nueva etapa implica un avance en la trayectoria personal que requiere superar niveles previos de entendimiento. El corpus teórico queda condicionado a esta temporalidad procesual, donde cada paso de aprendizaje es un ladrillo en la esencia del sujeto. El saber es, por tanto, un flujo continuo que evita el estancamiento intelectual del joven.

El compromiso ético y la responsabilidad del ser condicionan el nivel de profundidad con que el estudiante asume su propia formación intelectual. Aprender en la educación media de La Salle implica una introspección necesaria sobre las consecuencias de los actos y el comportamiento propio. Los hallazgos indican que crecer significa asumir responsabilidades, vinculando el saber con una transformación real de la conducta humana. Esta dimensión ética, resaltada por Savater, propone que la libertad de aprender conlleva la toma de conciencia sobre el impacto personal. El acto de reflexión es una herramienta para mejorar la convivencia y la rectitud. El aprendizaje del ser se vuelve profundo cuando el joven reconoce que "no escuchar" trae repercusiones vitales.

La ecología del aprendizaje revela que el entorno y la alteridad son factores externos que condicionan significativamente el florecimiento del pensamiento. Los códigos relacionados con el "ambiente" y el "lugar de aprendizaje" destacan la importancia de un ecosistema emocional seguro para los jóvenes. La presencia de "verdaderos amigos" o la influencia de "malas personas" determina el nivel de concentración y apertura del estudiante. Este condicionamiento relacional subraya que la ontología del joven es inherentemente social y depende de vínculos significativos para su desarrollo. El corpus teórico debe reconocer que el filosofar ocurre en un contexto sensible a la alteridad. El aprendizaje requiere, por tanto, de una atmósfera de respeto y diálogo constante en Barranquilla.

La resiliencia y la apertura a la diferencia condicionan la capacidad del estudiante para desaprender y cambiar su propia visión del mundo. "Aprender a soltar" surge como una subcategoría crucial que describe la flexibilidad mental necesaria para avanzar frente a las crisis escolares. Los hallazgos muestran que tener "otra perspectiva" permite al joven aceptar la transitoriedad de los procesos y las dificultades de la vida. Este condicionamiento emocional es

vital para que la realidad sea percibida como algo natural y pasajero. El proyecto de investigación confirma que la resiliencia es el motor que permite transformar los baches en nuevas experiencias. El aprendizaje se convierte en un ejercicio de soltar estructuras que impiden el crecimiento y la maduración.

La reflexividad como proceso ontológico condiciona el filosofar al situarlo como una indagación permanente sobre la identidad del "¿quién soy?". Los microrrelatos evidencian que el estudiante cuestiona su propio ser cuando nadie lo mira, buscando una verdad auténtica tras la apariencia. Este nivel de cuestionamiento es lo que Heidegger define como la analítica del Dasein, un ser que se pregunta por su esencia. El filosofar en la IED La Salle es el motor que impulsa la construcción del sujeto frente a su realidad. La duda existencial la puerta de entrada a una consciencia de sí mismo. El condicionamiento teórico obliga a que la filosofía sea un espejo donde el joven reconozca su potencial.

El pensamiento crítico y la capacidad de argumentación condicionan la dimensión dialógica del filosofar como una herramienta para ganar discurso social. Los códigos sobre "argumentar" y "debatir" demuestran que los informantes valoran la estructuración lógica de sus ideas para defender posturas objetivas. Filosofar capacita al estudiante para organizar pensamientos claros y participar activamente en el intercambio de ideas con sus pares docentes. Esta subcategoría resalta que el pensamiento profundo debe traducirse en una capacidad comunicativa eficaz y ética dentro de la sociedad. El nivel de condicionamiento aquí es técnico y relacional, pues busca que el joven posea una voz propia y fundamentada. El discurso se convierte en el vehículo de la libertad y la participación ciudadana del adolescente.

La indagación existencial y la búsqueda de soluciones condicionan el filosofar al transformarlo en un dispositivo para resolver problemas de la vida. El código "signo de interrogación" simboliza la curiosidad constante que activa el pensamiento profundo ante la incertidumbre de los jóvenes. Los hallazgos sugieren que cuestionarse sobre los propios problemas es el primer paso para encontrar explicaciones que brinden tranquilidad y orden. Este condicionamiento práctico de la filosofía evita que el saber se convierta en un "ruido variable" carente de aplicación real. El estudiante filosofa para transformar su realidad

inmediata y hallar salidas creativas a los conflictos que enfrenta diariamente. La pregunta es, en última instancia, el motor que convierte la duda en un conocimiento aplicable y transformador.

La vulnerabilidad y la finitud frente a la crisis condicionan la realidad ontológica al revelar la fragilidad del ser ante el miedo. Los hallazgos sobre "miedo y pérdida" señalan que la confrontación con el límite obliga al estudiante a detenerse y reflexionar internamente. La presión social y el cansancio generan una identidad entre dudas que solo puede sanar mediante un filosofar profundo y honesto. Heidegger (1946), trad. en (2001) sostiene que la conciencia de la finitud es lo que dota de seriedad a la existencia y nos aleja de la superficialidad. En la IED La Salle, los "baches" emocionales son interpretados como momentos de despertar de la conciencia sobre el propio ser. La realidad ontológica se hace patente cuando el sujeto reconoce su propia fragilidad en el tiempo efímero.

Finalmente, la agencia y la transformación del ser condicionan el proyecto de vida al otorgar al joven el poder de cambiar su realidad. El código "realidades a cambiar" refleja una voluntad de vivir un resultado diferente y de no resignarse a las circunstancias. El estudiante se reconoce como un ser propenso al cambio, capaz de adaptar cosas y darse ánimos para seguir progresando. Este nivel de condicionamiento ontológico sitúa al joven como el arquitecto de su destino, alineado con la ética de Savater. El proyecto de vida se convierte en la síntesis entre la historia personal, los afectos y la capacidad de transformación. El corpus teórico resultante es la guía para que el joven alcance la independencia, la paz y la plenitud.

Configuración del Corpus teórico a partir de la interpretación de los resultados y disposiciones asociadas al aprendizaje del filosofar, en la educación Media, de la IED la Salle
Justificación del Corpus Teórico.

La elaboración de este corpus teórico se justifica ante la imperante necesidad de otorgar un sentido vital al acto educativo en la Educación Media. En la actualidad, el aprendizaje del filosofar suele reducirse a una transferencia de datos históricos que no logra "Avanzar" (ICM-322) hacia la transformación del sujeto. Al situar la reflexividad del ser como eje central, se busca que el estudiante deje de ser un espectador para convertirse en un actor consciente. Esta investigación propone que el aula se transforme en un espacio de encuentro donde el joven

logre "Cuestionar nuestro ser" (ICG-16S1) de forma crítica. Así, la teoría resultante valida la educación como una herramienta de soberanía intelectual y ética ciudadana. Es una apuesta por devolverle a la filosofía su capacidad de iluminar la "Forma de vivir" (ICG-389) de los adolescentes en su contexto.

Desde una perspectiva ontológica, este estudio es pertinente porque aborda la fragilidad de la identidad juvenil en un mundo marcado por la inmediatez y el vacío. Siguiendo a Heidegger (1926), trad. (1988) el ser humano es un proyecto en construcción que debe enfrentar la finitud y el hecho de que "El tiempo es efímero" (ICM-310). La creación de este corpus permite teorizar sobre cómo el filosofar actúa como un anclaje existencial que dota de coherencia a la "Identidad entre dudas" (ICM-318). Al fomentar el "Poder pensar" (ICE-341), se le ofrece al estudiante de Barranquilla la posibilidad de "Vivir un resultado diferente" (ICM-130). Se trata de habitar la realidad con una "Otra perspectiva" (ICG-388) que genere bienestar y paz. Por lo tanto, la justificación radica en fortalecer la estructura psíquica y espiritual del joven frente a las crisis contemporáneas.

Epistemológicamente, la investigación se justifica al proponer una ruptura con los paradigmas positivistas que fragmentan el saber y lo despojan de su humanidad. Al adoptar el método fenomenológico-hermenéutico, se reconoce que el aprendizaje es una "Gran experiencia" (ICE-334) que se teje en el lenguaje y la interpretación. Este corpus teórico sistematiza las voces de los informantes clave, elevando sus vivencias al rango de categorías de análisis doctoral con rigor. Según Gadamer (1993), la comprensión solo es posible mediante la fusión de horizontes, lo que justifica el diálogo constante entre la teoría y el aula. Al "Argumentar" (ICE-141) sus propios microrrelatos, los estudiantes validan que el conocimiento es una construcción intersubjetiva que requiere de "Pensamientos claros" (ICG-231). La teoría aquí generada aporta un nuevo marco referencial para entender la pedagogía del filosofar desde la realidad del Caribe colombiano.

En el ámbito pedagógico, este trabajo es relevante porque ofrece a los docentes de Filosofía, Política y Economía estrategias basadas en la reflexividad de la vida. La aplicación de instrumentos como el microrrelato y el grupo de discusión demuestra que es posible evaluar el

nivel de aprendizaje desde la profundidad del ser. Justificamos esta labor al demostrar que "Cada minuto vale más" (ICM-312) cuando el currículo se conecta con los "Propios problemas" (ICE-324) del estudiante. El docente deja de ser un transmisor de verdades acabadas para convertirse en un mediador que ayuda a "Buscar soluciones" (ICG-1210). Así, la investigación contribuye a la mejora de la praxis educativa en la IED La Salle, promoviendo un aprendizaje situado y significativo. El corpus teórico se convierte en una guía para orientar al joven hacia la "Independencia" (ICG-278) y la responsabilidad ética.

Socialmente, la investigación se justifica por su compromiso con la formación de ciudadanos capaces de transformar su entorno mediante la acción comunicativa. Siguiendo a Habermas (1987), el filosofar permite "Ganar discurso" (ICE-254) y participar activamente en la construcción de una sociedad más justa y dialógica. En el contexto de Barranquilla, donde los jóvenes enfrentan diversas "Realidades a cambiar" (ICG-382), el pensamiento crítico es un motor de cambio social. El corpus teórico fomenta que el estudiante se reconozca como un "Ser que piensa" (ICE-352) y un ser "responsable" (ICG-261) de su propio destino colectivo. Al integrar el aprendizaje con el Proyecto de Vida, se asegura que el egresado tenga una visión clara para "Aportar a la sociedad" (ICG-388). De este modo, la investigación cumple una función social al empoderar a la juventud a través de la reflexión sobre su propia existencia.

En consecuencia, la justificación institucional reside en la necesidad de alinear la Educación Media con los retos de la formación doctoral y la excelencia académica. Esta investigación aporta un sustento teórico robusto que eleva el perfil pedagógico de la IED La Salle dentro del distrito educativo de Barranquilla. Al documentar que el "Viaje" (ICM-112) del aprendizaje es un proceso de autorrealización, se fortalece el clima institucional y el sentido de pertenencia. La creación de este corpus teórico cumple con las normativas de la UPEL (2025), garantizando que el saber producido sea universalmente válido y replicable. Es una invitación a "Detenerse" (ICM-326) y pensar la escuela como un laboratorio de vida donde se cultiva la sabiduría y la esperanza. En conclusión, este trabajo se justifica porque el aprendizaje del filosofar es el camino más directo hacia una vida conducida con dignidad.

Dimensiones conceptuales y configuraciones legales.

El aprendizaje del filosofar en la educación media debe entenderse como un despertar de la reflexividad. Según Heidegger (1927, trad. (1997), pensar es el rastro que el ser deja en nosotros, lo que sugiere que el estudiante debe habitar su propia existencia antes de teorizarla. A través de las entrevistas en profundidad, se evidenció que los jóvenes buscan en la filosofía una brújula para navegar sus incertidumbres más profundas. La reflexividad del ser se convierte así en el eje que permite al estudiante reconocerse como un sujeto histórico y pensante. El aula se transforma en un espacio donde la vida y el concepto convergen de manera dialéctica.

La realidad ontológica del ser humano se manifiesta con fuerza en los microrrelatos producidos por los informantes clave durante la investigación de campo. Como señala Gadamer (1993), el lenguaje es el medio en el que se realiza la comprensión, permitiendo que el ser se exprese de forma auténtica. Estos relatos breves capturan la esencia de la finitud y la trascendencia, revelando cómo el estudiante percibe su lugar en el cosmos. La técnica del microrrelato facilitó la emergencia de una narrativa del "yo" que se cuestiona constantemente sobre su origen y destino. Es en esta brevedad donde la profundidad ontológica encuentra un cauce para manifestarse sin las ataduras de los tratados académicos tradicionales.

El grupo de discusión funcionó como un laboratorio de alteridad donde la categoría de "filosofar" dejó de ser un acto solitario para ser colectivo. Para Arendt (1995), trad. en (2005), la pluralidad es la condición de la vida política y del pensamiento crítico en el espacio público. Los informantes interactuaron dialógicamente, confrontando sus visiones sobre la ética, la política y la estética desde sus propias vivencias cotidianas. Esta técnica permitió observar cómo el aprendizaje se construye en el roce con el pensamiento del otro, validando la diferencia. La reflexividad aquí es una apertura hacia la realidad compartida que nos constituye como seres sociales y éticos.

El proyecto de vida, entendido como una construcción filosófica, emerge como una categoría central que vincula el pensamiento con la acción futura. Según Sartre (1946), Trad. en (2009) el hombre es lo que hace con lo que hicieron de él, resaltando la responsabilidad de la libertad. En la educación media, filosofar implica proyectarse, diseñando un camino que responda a la pregunta por el sentido de la propia existencia. Los informantes clave destacaron

que la filosofía les otorga herramientas para decidir desde la consciencia plena. Así, el aprendizaje se vuelve un ejercicio de autonomía donde el estudiante se hace cargo de su propia biografía en construcción.

La entrevista en profundidad permitió profundizar en la subjetividad del docente, quien actúa como mediador en el proceso de aprendizaje del filosofar. Freire (1968), trad. en (1970) afirmaba que nadie educa a nadie, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo, concepto clave en esta investigación. El docente informante percibe que su rol es provocar el asombro, rompiendo la inercia del pensamiento dogmático que suele imperar en otros saberes. A través del diálogo abierto, se identificó que el aprendizaje ocurre cuando el contenido académico se conecta con la vida del ser. La reflexividad es, por tanto, un puente tendido entre el conocimiento heredado y la experiencia vivida por el estudiante joven.

La realidad ontológica se sitúa en el centro de la discusión cuando los estudiantes cuestionan la naturaleza de lo que consideran "real" en la actualidad. Merleau-Ponty (1945) sugiere que el cuerpo es nuestra ancla en el mundo, y desde allí comienza toda reflexión sobre el ser. En los grupos de discusión, surgió la preocupación por la virtualidad y cómo esta altera la percepción de la presencia humana. El aprendizaje del filosofar requiere que el joven reconozca su corporeidad y su relación con el entorno tangible y digital. Esta conciencia del ser-en-el-mundo es fundamental para desarrollar una reflexividad que no sea ajena a los desafíos tecnológicos contemporáneos.

El microrrelato, como técnica expresiva, reveló la capacidad de los jóvenes para sintetizar conceptos abstractos en imágenes potentes de su vida diaria. Nietzsche (1883), trad. en (1973) utilizaba el aforismo para sacudir las certezas, y de igual forma, los estudiantes usaron la brevedad para cuestionar sus propias verdades. Estos textos cortos permitieron observar la categoría de "aprendizaje" como un proceso de des aprendizaje de prejuicios y asimilación de nuevas perspectivas. La reflexividad del ser se plasma en estas líneas donde el estudiante se permite dudar de lo aparente y lo dado. Es un ejercicio de honestidad intelectual que fundamenta cualquier corpus teórico sobre la enseñanza de la filosofía hoy.

En el marco del aprendizaje del filosofar, el "proyecto" es una aspiración ética de autorrealización constante y consciente. Savater (1991) plantea que la ética es el arte de vivir bien, lo cual requiere una reflexión constante sobre nuestras decisiones diarias. Los informantes coinciden en que la filosofía en la educación media debe ayudar a definir qué tipo de ser humano quieren llegar a ser. La reflexividad sobre la vida permite que el proyecto personal sea una elección desde el propio ser. Así, el aula se convierte en el espacio donde se ensayan las posibilidades de una existencia auténtica y comprometida.

La técnica de la entrevista en profundidad al filósofo local aportó una visión externa sobre la relevancia de la reflexividad en el contexto regional. Como sostiene Zubiri (1980), el hombre es un animal de realidades, y su pensamiento debe estar anclado en la circunstancia que le rodea. El informante destacó que filosofar desde la vida implica reconocer las raíces culturales que configuran la identidad del estudiante de media. El aprendizaje es un diálogo entre lo universal y lo local. Esta perspectiva ontológica fortalece el sentido de pertenencia y la capacidad crítica del joven frente a su propia realidad social.

El grupo de discusión evidenció que la categoría de "aprendizaje" en filosofía es inherentemente democrática y requiere de la escucha activa y empática. Habermas (1981) subraya la importancia de la acción comunicativa para alcanzar entendimientos que dependan del mejor argumento. Los estudiantes, al debatir sobre la muerte, el amor o la justicia, practican una reflexividad que trasciende el solipsismo del individuo. El filosofar se vive como una experiencia compartida donde el ser se descubre en la mirada y la palabra del compañero. Este proceso colectivo es vital para cimentar una formación ciudadana basada en el respeto y la comprensión profunda del otro.

La realidad ontológica del ser humano en la educación media está marcada por la transición y la búsqueda de una identidad propia y sólida. Erikson (1968), trad. en (1980) describió esta etapa como una crisis de identidad necesaria para el desarrollo del individuo, algo que la filosofía potencia enormemente. Los microrrelatos mostraron este conflicto interno, donde el joven se siente a menudo un extraño en un mundo diseñado por adultos. Aprender a filosofar les brinda el lenguaje necesario para nombrar ese extrañamiento y convertirlo en una

herramienta de conocimiento personal. La reflexividad del ser permite que esta crisis se transforme en una oportunidad de crecimiento intelectual y emocional consciente.

El corpus teórico sobre el aprendizaje del filosofar debe integrar la noción de "vida" como el texto principal sobre el cual se reflexiona. Ortega y Gasset (1923) afirmaba que yo soy yo y mi circunstancia, recordándonos que el pensamiento no ocurre en el vacío absoluto. Los informantes clave enfatizaron que las clases de filosofía más significativas son aquellas que parten de problemas reales que afectan su cotidianidad. El proyecto educativo debe, por tanto, centrarse en dotar al estudiante de la capacidad de analizar su entorno con rigor y pasión. La reflexividad es una necesidad vital para sobrevivir en un mundo de cambios acelerados.

Mediante las entrevistas, se observó que la categoría "filosofar" se asocia a menudo con la libertad de expresión y la ruptura de moldes. Foucault (1984), trad. en (1998) vinculaba el cuidado de sí con la práctica de la libertad, lo cual resuena con la experiencia de los estudiantes. Al aprender a cuestionar las estructuras de poder y los discursos dominantes, el joven desarrolla una reflexividad crítica sobre su propia existencia. El aprendizaje se convierte en un acto de resistencia contra la alienación y el conformismo que la sociedad de consumo suele promover. Filosofar es, en este sentido, un ejercicio de liberación que comienza en la mente y se extiende a la vida.

El uso del microrrelato permitió capturar la dimensión estética del filosofar, donde la belleza del pensamiento se une a la cruda realidad del ser. Como indicaba Adorno (1970), el arte es una forma de conocimiento que revela verdades que la lógica formal a veces no logra alcanzar. En los relatos de los informantes, la metáfora se vuelve un vehículo para expresar la complejidad de la condición humana y sus paradojas. Esta técnica aplicada demuestra que el aprendizaje del filosofar también involucra la sensibilidad y la imaginación como facultades cognitivas esenciales. La reflexividad del ser se nutre de esta capacidad de ver el mundo con ojos nuevos y asombrados.

En últimas, el proyecto de vida desde la reflexividad del ser consolida el aprendizaje del filosofar como una competencia para toda la existencia del sujeto. Taylor (1991) habla de la ética de la autenticidad, la cual solo se logra mediante un examen profundo de nuestras

motivaciones y valores. Los tres informantes claves concluyeron que la filosofía es una semilla que germina. El corpus teórico aquí planteado defiende que el éxito educativo radica en que el estudiante sepa orientar su vida con sabiduría. El aprendizaje, la realidad ontológica y la reflexión se funden en el compromiso de vivir una vida que valga la pena ser pensada.

En el aspecto legal la *Constitución Política de Colombia*, en su Artículo 67, establece que la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social. Este mandato constitucional fundamenta la categoría de "proyecto", pues busca el acceso al conocimiento y a los valores de la cultura. Los informantes clave coinciden en que la reflexividad del ser es el mecanismo para alcanzar el "pleno desarrollo de la personalidad" que la carta magna exige. El aprendizaje del filosofar es un requisito constitucional para la formación de ciudadanos capaces de decidir sobre su propia existencia. Así, la realidad ontológica del estudiante se protege bajo el amparo de un Estado que garantiza el libre desarrollo de su pensamiento y conciencia.

La *Ley General de Educación* (Ley 115 de 1994), en su Artículo 5, dicta los fines de la educación, destacando la formación en el respeto a la vida y a los principios democráticos. El aprendizaje del filosofar se inserta aquí como una herramienta para la "adquisición de una conciencia crítica", lo cual fue validado en los grupos de discusión realizados. La norma exige que el estudiante desarrolle la capacidad de análisis frente a la realidad nacional, ligando la reflexividad del ser con la responsabilidad social. Al aplicar la técnica de la entrevista en profundidad, los docentes señalaron que la ley les otorga el marco para convertir el aula en un foro de discusión ética. Esta base legal asegura que el filosofar sea una práctica protegida dentro del currículo obligatorio de la educación media académica.

El Artículo 31 de la *Ley 115(1994)* especifica que la filosofía es una de las áreas fundamentales y obligatorias de la educación media, dotándola de un estatus pedagógico esencial. Este respaldo legal permite que el "corpus teórico" aquí planteado sea una exigencia del sistema educativo formal. Durante los grupos de discusión, se hizo evidente que este mandato permite al estudiante explorar su realidad ontológica con el rigor que la ley presupone para esta etapa formativa. El aprendizaje de esta disciplina debe conducir al joven a una

comprensión de su entorno desde la reflexividad y el juicio autónomo. La obligatoriedad de la materia garantiza que todo estudiante, independientemente de su contexto, tenga el derecho a ser introducido en el ejercicio de pensar por sí mismo.

Los Lineamientos Curriculares de Filosofía emitidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) subrayan la importancia de la competencia dialógica. Según estos documentos, filosofar implica una relación entre la vida y el texto, lo que resuena con los microrrelatos analizados en esta investigación. La normativa sugiere que la enseñanza debe promover una reflexividad que impacte la vida del ser. Los informantes claves identificaron que estos lineamientos permiten flexibilidad para aplicar técnicas como el grupo de discusión, donde la palabra circular libremente tiene aplicación. El marco legal del MEN reconoce que el aprendizaje ocurre cuando el estudiante logra vincular las preguntas filosóficas con su propia situación histórica y personal.

Por último, los Estándares Básicos de Competencias aportan a la idea de que el pensamiento crítico es un eje transversal que debe cultivarse mediante la filosofía. La ley pide que se aprenda a "filosofar", lo que implica un saber hacer en contexto. Esta distinción es vital para la categoría de "aprendizaje", ya que desplaza el énfasis de la memoria hacia la reflexividad y la resolución de dilemas éticos. Los resultados de las entrevistas en profundidad muestran que el marco legal apoya la autonomía docente para innovar en la enseñanza del ser y la vida. En suma, el derecho a filosofar en la educación media es la base sobre la cual el estudiante construye su proyecto de vida con libertad y fundamento racional.

Propósitos de la visión teórica.

Principal:

Promover la práctica del filosofar en la realidad ontológica y la vida de los estudiantes de educación media de la Institución educativa distrital la Salle de Barranquilla, Colombia, mediante un corpus teórico que sirva de marco de referencia.

Concretos:

1. Articular lineamientos enmarcados en principios relacionados con el sentido del filosofar.
2. Razonar sobre el papel del filosofar en la reflexión y solución de los problemas ontológicos y vitales del ser humano para proyectarse al futuro.
3. Vincular el filosofar con la dinámica educativa de la Institución Educativa Distrital la Salle.
4. Construir pensamientos estratégicos dentro de la gestión de aula del área de filosofía para la integración académica.
5. Generar orientaciones para la formación y el desarrollo de estudiantes de educación media con competencias para filosofar.

Beneficiarios:

Los estudiantes de 10° y 11° de la Institución Educativa Distrital La Salle, con edades entre los 14 y 18 años, son los principales beneficiarios de este marco de referencia. Al encontrarse en una etapa de búsqueda de identidad, el corpus les brinda herramientas para transitar de la simple recepción de información a la reflexividad del ser. En un contexto de estrato 1 y 2, donde las urgencias materiales suelen ser la prioridad, el aprendizaje del filosofar les permite reclamar su derecho a la autorrealización y al pensamiento profundo. El impacto directo se observa en la capacidad de los jóvenes para cuestionar su realidad ontológica y resignificar su existencia cotidiana. De este modo, la filosofía deja de ser una materia abstracta para convertirse en un salvavidas intelectual que fortalece su autonomía y su criterio frente a las presiones del entorno social inmediato.

El cuerpo docente de la institución, específicamente los encargados del área de humanidades y filosofía, se beneficia al recibir una estructura conceptual sólida para la gestión de aula. Este corpus teórico actúa como una brújula pedagógica que permite superar la enseñanza histórica tradicional para enfocarse en la práctica del filosofar como una experiencia de vida. Los maestros encuentran en este marco legal y conceptual los argumentos necesarios para innovar en sus estrategias didácticas, integrando microrrelatos y grupos de discusión como fuentes de saber legítimas. Al contar con un corpus validado por la reflexividad, el docente se transforma en un mediador que acompaña al estudiante en el descubrimiento de su propia voz.

La gestión académica se fortalece, logrando que el aula sea un laboratorio de pensamiento crítico donde se cultiva la sensibilidad y el rigor intelectual de manera equilibrada y pertinente.

La Institución Educativa Distrital La Salle de Barranquilla, como comunidad educativa oficial, se posiciona como un referente de innovación pedagógica en el sector oficial de la ciudad. El beneficio institucional radica en la creación de una identidad académica propia que vincula el carisma lasallista con las exigencias del pensamiento contemporáneo y la realidad local. Este corpus teórico proporciona un modelo replicable de gestión de aula que puede elevar los índices de calidad educativa y de convivencia dentro del plantel. Al promover la reflexividad desde la vida, la institución reduce las brechas de desigualdad intelectual, ofreciendo a sus estudiantes una formación integral que compite con estándares de alta exigencia académica. Se consolida así un ambiente escolar donde el respeto por la palabra del otro y la búsqueda de la verdad son los pilares fundamentales de la convivencia diaria.

Las familias de los estudiantes, residentes en el barrio El Valle y sectores aledaños, experimentan los beneficios del corpus a través de la transformación de las dinámicas en el hogar. Un joven que aprende a filosofar es un sujeto que desarrolla una mayor capacidad de escucha, argumentación y empatía hacia sus padres y hermanos en el entorno familiar. La reflexividad del ser permite que el estudiante traslade el pensamiento crítico a la resolución de conflictos domésticos, promoviendo diálogos más profundos sobre el futuro y el bienestar común. Al fortalecer el proyecto de vida desde la ética y la consciencia, el corpus ayuda a las familias a visualizar horizontes de progreso que van más allá de lo económico. La educación media se convierte en un motor de cambio que dignifica la realidad de los hogares de estratos 1 y 2 a través de la formación humana.

La comunidad del barrio El Valle y el distrito de Barranquilla se benefician indirectamente al recibir ciudadanos más conscientes, críticos y comprometidos con su realidad social y política. El aprendizaje del filosofar prepara a los jóvenes para participar activamente en la vida pública, defendiendo sus posturas con argumentos sólidos y respetando la pluralidad de visiones en la ciudad. Al centrarse en la realidad ontológica y la vida, el corpus teórico fomenta un sentido de pertenencia y responsabilidad hacia el territorio que habitan los estudiantes de

La Salle. Se mitigan riesgos sociales como la delincuencia o la apatía, sustituyéndolos por un interés genuino en la construcción de una sociedad más justa y reflexiva. La filosofía sale de los muros del colegio para impregnar el tejido social con una ética de la autenticidad que beneficia a toda la colectividad urbana.

En últimas, el ámbito académico y los investigadores en educación encuentran en este corpus un aporte valioso al campo de la filosofía de la educación y la pedagogía cualitativa. La integración de técnicas como el microrrelato y la entrevista en estudiantes de estratos populares ofrece datos empíricos que enriquecen la discusión sobre la enseñanza en contextos vulnerables. Este sistema de referencia sirve como antecedente para futuros estudios que busquen replicar la experiencia de la reflexividad del ser en otras instituciones oficiales de Colombia. El beneficio se extiende a la producción de conocimiento científico que valida la importancia de la filosofía en la educación media como un derecho fundamental. En última instancia, el corpus teórico demuestra que el pensamiento complejo es una herramienta de liberación para todos los jóvenes del sistema educativo público.

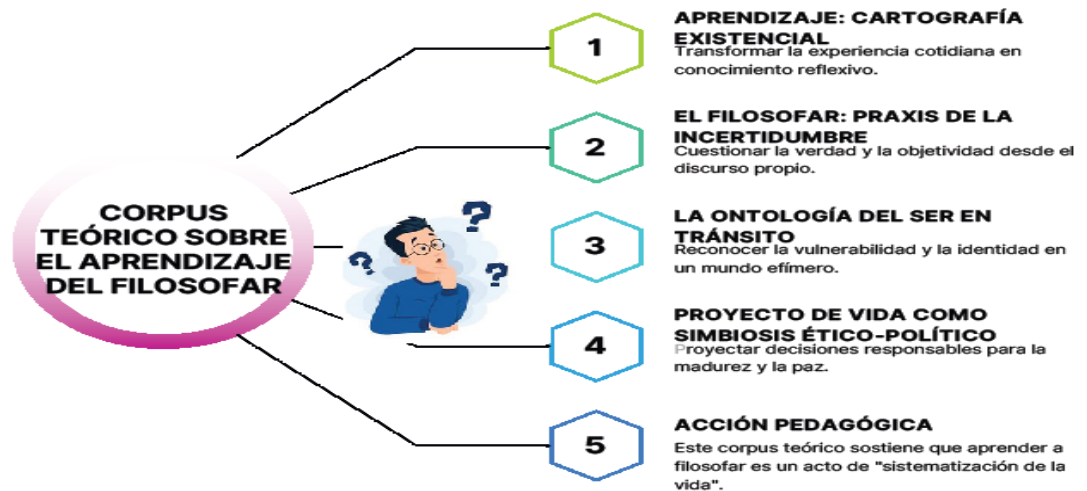
Para complementar el impacto de este hallazgo en el tejido escolar, se hace necesario reconfigurar las prácticas pedagógicas tradicionales en el aula de educación media, transitando de la mera repetición de sistemas conceptuales hacia un ejercicio vivo del filosofar. Esta transformación exige que el educador asuma un rol de mediador dialógico, capaz de validar las narrativas y las experiencias cotidianas de los estudiantes como puntos de partida legítimos para la construcción de conocimiento con sentido. De este modo, la investigación cualitativa activa procesos de concienciación donde los jóvenes se descubren como sujetos históricos y epistémicos. Al sistematizar estas voces a través de la reflexividad del ser, la escuela pública cumple su verdadera función emancipadora, transformando los contextos de vulnerabilidad en escenarios de dignidad y pensamiento crítico. Así, el corpus teórico se operativiza en una propuesta curricular que sitúa la vida misma como el objeto supremo de la indagación filosófica.

Componentes del Corpus.

Figura 5

Arquitectura general del corpus teórico

Arquitectura General del corpus teórico sobre el aprendizaje del filosofar desde la reflexividad del ser y la vida en estudiantes de Educación de IED la Salle, de Barranquilla.



Nota. Creación del investigador fruto de los hallazgos

En los componentes mostrados en figura 5, la visión del corpus teórico se define como una brújula ontológica que orienta la gestión de aula hacia el reconocimiento del estudiante como un ser inacabado y en constante apertura. Según Heidegger (2005), el ser humano es un "ser-en-el-mundo" cuya esencia radica en la posibilidad de comprender su propia existencia a través del pensamiento. En el contexto de La Salle, esta visión implica que el aula de filosofía es un espacio de encuentro con la verdad personal y colectiva. La arquitectura del modelo se sostiene sobre el pilar de la reflexividad, permitiendo que el joven de 14 a 16 años se piense a sí mismo en relación con su vida. Esta perspectiva busca que la práctica del filosofar sea el eje transversal que dote de sentido a todas las dimensiones de la vida escolar.

El primer componente arquitectónico es la Realidad Ontológica, la cual se aborda desde la fenomenología para entender cómo el estudiante percibe su propio fenómeno de existir. Merleau-Ponty (1945) sostiene que el mundo es lo que percibimos, y por ello, el corpus integra la corporalidad y la espacialidad del barrio El Valle como categorías de interpretación. La arquitectura del saber aquí se rizomática conectando las preocupaciones inmediatas del joven con los grandes interrogantes de la metafísica clásica. Se busca que el joven logre identificar su lugar en el cosmos como un protagonista de su realidad. Este componente asegura que el aprendizaje del filosofar tenga un anclaje sólido en la autoconciencia del sujeto que habita el estrato uno y dos.

La Reflexividad de la Vida constituye el segundo componente, actuando como el motor que dinamiza la relación entre el concepto abstracto y la vivencia cotidiana del bachiller. Para Ortega y Gasset (1923), la vida es la realidad radical, y el pensamiento debe ser una función de esa vida para no convertirse en una abstracción vacía. El corpus propone que el filosofar emerja de las situaciones límite, los deseos y las frustraciones que los estudiantes expresan en sus microrrelatos. Esta arquitectura permite que el conocimiento sea "vivido" antes que "sabido", transformando la gestión de aula en una experiencia hermenéutica constante. La reflexividad es una disposición afectiva y ética que invita al estudiante a hacerse cargo de su vida.

El tercer componente es el Aprendizaje del Filosofar, entendido como una praxis dialógica que requiere de técnicas cualitativas para manifestarse con total claridad y profundidad. Freire (1968), trad. en (1970) argumenta que la educación auténtica es un acto de amor y coraje que requiere del diálogo como vehículo fundamental para la liberación humana. La arquitectura del corpus integra el grupo de discusión como un espacio donde la palabra del estudiante adquiere validez académica y existencial frente a sus pares. Aquí, aprender a filosofar significa desarrollar la capacidad de preguntar, dudar y argumentar desde la honestidad intelectual y el respeto por la alteridad. Este componente garantiza que el corpus teórico tenga una aplicación práctica y evaluable dentro de los procesos de gestión de la institución oficial.

La Estructura Metodológica del corpus se basa en la triangulación de informantes y técnicas, asegurando la validez científica y la profundidad humana de la propuesta teórica. Gadamer (1993) resalta que la comprensión es siempre un proceso lingüístico y circular, donde el todo se entiende a partir de las partes y viceversa. La arquitectura utiliza la entrevista en profundidad y el microrrelato para capturar las "voces de vida" que nutren el corpus desde la base del estudiantado. Esta metodología es un compromiso ontológico con la verdad del otro, permitiendo que el marco de referencia sea auténtico. El corpus se construye, así como un tejido de significados que refleja fielmente las tensiones y esperanzas de la comunidad de La Salle.

El componente del Proyecto de Existencia vincula el filosofar con el futuro, dotando al estudiante de una visión de trascendencia que supera la inmediatez del entorno social. Sartre (1946), trad. en (2009) enfatiza que la existencia precede a la esencia, lo que implica que el joven es el arquitecto absoluto de su propio destino y valores. El corpus teórico ofrece una creación para que el bachiller diseñe su proyecto de vida como una elección consciente. Esta arquitectura fomenta la autonomía y la responsabilidad, herramientas vitales para jóvenes que enfrentan desafíos socioeconómicos significativos en Barranquilla. Filosofar se convierte, por tanto, en un acto de diseño existencial donde el ser se proyecta hacia posibilidades de bienestar y plenitud.

La Gestión de Aula como componente operativo permite que la arquitectura teórica se traduzca en acciones pedagógicas concretas y transformadoras para el docente y el alumno. Foucault (1984), trad. en (1998) asociaba el conocimiento con las prácticas de libertad, sugiriendo que el espacio educativo debe ser un lugar de cuidado y transformación del sujeto. El corpus redefine la gestión como la creación de un ambiente propicio para el asombro y la indagación filosófica. La arquitectura curricular se flexibiliza para dar cabida a la incertidumbre y al debate, permitiendo que la vida del barrio El Valle entre al aula. Este componente asegura que el marco de referencia sea una herramienta útil para el maestro que busca impactar la realidad ontológica.

De todas formas, la Visión Integradora del corpus aspira a consolidar una cultura del pensamiento en la institución que trascienda los límites del área de filosofía tradicional. Taylor (1991) habla del horizonte de significación como aquello que nos permite dar sentido a nuestras vidas dentro de una comunidad de lenguaje. La arquitectura final del corpus es una invitación a que toda la comunidad educativa de La Salle participe en la gran conversación sobre el ser. Al promover la práctica del filosofar, se busca que el estudiante de educación media sea capaz de leer el mundo y leerse a sí mismo. Esta visión cierra el ciclo del corpus teórico, presentándolo como un legado intelectual y humano que fortalece la dignidad del ser en la educación pública.

Bajo esta perspectiva, el horizonte de significación propuesto redefine el currículo escolar al convertir el aula en un espacio comunitario de co-construcción de sentido y auto interpretación. Este giro dialógico desplaza los modelos de enseñanza memorísticos para situar las inquietudes existenciales y las realidades cotidianas de los jóvenes en el centro del quehacer pedagógico. De esta manera, el ejercicio de la reflexividad del ser se transforma en un hábito institucionalizado que dota a los estudiantes de herramientas críticas frente a las lógicas de exclusión social. Asimismo, la práctica del filosofar se consolida como un eje transversal que articula los proyectos de vida individuales con la transformación colectiva del entorno. Así, el corpus teórico se encarna en las aulas de La Salle como una praxis viva de emancipación intelectual. Al final, este legado asegura que la educación pública en contextos populares sea un escenario de dignidad, donde pensar por sí mismo constituya el primer acto de libertad.

5. Figura. Corpus teórico.

Figura 6

Corpus teórico de la IED la Salle de Barranquilla sobre el filosofar



Nota: Creación del investigador.

El corpus teórico diseñado, presentado en la figura 6, para la Institución Educativa Distrital La Salle de Barranquilla se fundamenta en la Triangulación de la Reflexividad Vital, un modelo que emerge directamente de las voces de los informantes clave. A través de la entrevista en profundidad, el microrrelato y el grupo de discusión, se ha logrado mapear una estructura donde el aprendizaje del filosofar deja de ser una acumulación de datos históricos para convertirse en una praxis existencial. Como sostiene Lipman (2016), la filosofía en la escuela debe transformar el aula en una comunidad de indagación donde el pensamiento crítico florezca. Los hallazgos (ICG-119, ICE-211) confirman que los estudiantes lasallistas perciben el acto de pensar como un camino de aprendizaje dinámico, situado en su realidad caribeña y orientado hacia la autonomía.

La base de este corpus se asienta en la realidad ontológica del estudiante, entendida como el ser-en-el-mundo dentro del contexto específico de Barranquilla. Esta dimensión

reconoce que antes de cualquier ejercicio académico, el joven existe en una red de significados, afectos y tensiones sociales que condicionan su percepción. La reflexividad surge aquí como el reconocimiento de la propia finitud y potencialidad frente a lo real. Como sostiene Heidegger (1943), trad. en (2001), la existencia es una apertura al misterio del ser, lo que permite que el estudiante lasallista se sitúe como un sujeto histórico capaz de dotar de sentido a su entorno inmediato.

Sobre este fundamento ontológico se yergue el filosofar como una praxis existencial y dialógica, activada mediante la pregunta y el asombro. En esta etapa, el ejercicio de pensar deja de ser una repetición de sistemas para transformarse en un "actuar reflexivo" que interpela la cotidianidad a través del juicio crítico. Los hallazgos (ICG-119, ICE-211) confirman que el filosofar ocurre cuando el aula se convierte en una comunidad de indagación que desafía las verdades preestablecidas. De acuerdo con Gadamer (1993), el diálogo es el motor de la comprensión, pues en el encuentro con el otro y con el texto, el sujeto expande sus horizontes de sentido y fortalece su autonomía.

Esta práctica constante del filosofar decanta en un aprendizaje significativo que trasciende lo conceptual para integrarse en la estructura cognitiva y emocional del educando. El aprendizaje aquí se construye por la capacidad del estudiante para aplicar categorías filosóficas a la resolución de conflictos y a la interpretación de la complejidad social. La reflexividad de la vida se convierte en el mecanismo que permite al joven procesar la incertidumbre y convertirla en conocimiento útil para la convivencia. Como propone Habermas (1987), el aprendizaje se valida en la acción comunicativa, donde la razón se pone al servicio del entendimiento y la construcción colectiva de la realidad.

La integración de estos procesos genera una transformación en la subjetividad del estudiante, quien deja de ser un espectador pasivo para convertirse en un autor de su propia formación. Este aprendizaje del filosofar permite que el joven desarrolle una "gramática del ser" que le otorga las herramientas necesarias para nombrar sus deseos, miedos y aspiraciones. La reflexividad actúa como un puente entre la teoría universal y la biografía particular, asegurando que cada concepto estudiado tenga una resonancia en la piel del sujeto. Según

Merleau-Ponty (1945), el pensamiento está siempre anclado en la percepción, por lo que el aprendizaje es una experiencia encarnada que modifica la relación del yo con el mundo.

Entonces, el corpus teórico cristaliza en la construcción de un proyecto de vida sólido, donde el filosofar se asume como una forma de vida permanente. La reflexividad vital permite que el egresado proyecte su existencia con responsabilidad ética, basando sus decisiones en una auto comprensión profunda y en el respeto por la alteridad. El estudiante termina un ciclo académico, e inicia un camino de cuidado de sí orientado hacia la libertad y la excelencia humana en su territorio. Como afirma Ricoeur (2003), la identidad narrativa es la que da unidad al proyecto de vida, permitiendo que el sujeto se reconozca como el protagonista de una historia con propósito y sentido filosófico.

En consecuencia, la "Triangulación de la Reflexividad Vital" garantiza que la Institución Educativa Distrital La Salle entregue a la sociedad ciudadanos que saben ser y convivir. La integración del ser, el filosofar y el aprendizaje asegura que la educación media sea el laboratorio donde se forja la autonomía intelectual necesaria para los retos del siglo XXI. El éxito de este modelo reside en haber devuelto la filosofía a su lugar de origen: la vida misma del estudiante en su búsqueda incesante de verdad. Tal como propone Foucault (1994), Trad. en (1998) el pensamiento es la práctica de la libertad, y en este corpus, esa libertad se manifiesta como la capacidad de diseñar un destino propio y compartido.

La fundamentación de este corpus teórico reside en la articulación de lineamientos que rescatan el sentido primigenio del filosofar como una actividad inherente al ser humano. Al integrar las voces obtenidas mediante la entrevista, el microrrelato y el grupo de discusión, se establece que el pensamiento crítico es un proceso dinámico. El modelo de la Triangulación de la Reflexividad Vital propone que el aprendizaje surge del choque entre la realidad ontológica del joven y su capacidad de cuestionamiento constante. Como sostiene Lipman (2016), la filosofía en la escuela debe transformar el aula en una comunidad de indagación donde el pensamiento complejo florezca con autonomía.

Bajo esta premisa, el corpus busca razonar sobre el papel del filosofar en la resolución de problemas vitales, permitiendo que el estudiante se proyecte hacia el futuro con claridad. La

reflexión filosófica deja de ser una abstracción para convertirse en una herramienta de supervivencia existencial que dota de significado las experiencias cotidianas de los jóvenes lasallistas. La realidad ontológica se presenta, así como el laboratorio donde el estudiante ensaya respuestas a las grandes interrogantes sobre la justicia, la ética y la libertad. En este sentido, Heidegger (1943), trad. en (2001) afirma que el pensar es una apertura al mundo que permite al individuo comprender su existencia de manera auténtica y comprometida.

Asimismo, es necesario vincular este filosofar con la dinámica educativa de la Institución Educativa Distrital La Salle de Barranquilla, integrándolo en la gestión cotidiana del aula. El pensamiento estratégico dentro de la planificación académica debe permitir que la filosofía sea el eje transversal que conecte las diversas áreas del conocimiento con la vida. Este enfoque promueve una integración académica donde el aula se convierte en un espacio de cuidado de sí y de escucha activa entre los informantes. De acuerdo con Gadamer (1993), la comprensión solo es posible a través del diálogo, lo que garantiza que el aprendizaje sea un evento compartido entre docentes y estudiantes en formación.

Entonces, el corpus genera orientaciones claras para el desarrollo de competencias filosóficas que preparen a los estudiantes de educación media para los retos de la sociedad contemporánea. Se busca que el egresado sea capaz de habitar la pregunta y de construir un proyecto de vida sólido basado en la autonomía intelectual y la responsabilidad social. La formación integral en la Salle se potencia cuando la reflexividad vital se asume como una competencia necesaria para navegar la incertidumbre del mundo actual. Tal como propone Foucault (1994), Trad. en (1998) el ejercicio del pensamiento es una práctica de libertad que permite al sujeto gobernarse a sí mismo con criterios de verdad y dignidad.

La Cartografía Experiencial constituye el primer pilar, donde el aprendizaje se entiende como una interpretación constante de las vivencias propias. Los códigos sobre el "Camino de aprendizaje" (ICG-124) y la "Experiencia" (ICG-315) sugieren que el aula lasallista debe funcionar como un laboratorio de vida donde el error sea visto como una unidad de significación. En este sentido, Husserl (1991) aporta la base fenomenológica al proponer que la conciencia constituye el sentido del mundo a través de la vivencia pura. El estudiante que utiliza

la reflexión para captar la esencia de su existir y convertir cada "Escena significativa" (ICG-381) en un saber potente para su realidad.

El aprendizaje del filosofar en la educación media se categoriza fundamentalmente como un "camino de aprendizaje" (ICG-119), una trayectoria que trasciende la instrucción lineal para convertirse en una búsqueda existencial. Este proceso ocurre de forma espontánea, y que requiere de un ambiente específico donde el silencio, la escucha y la reflexión sean los pilares que permitan al pensamiento florecer. La información sugiere que este camino implica un "paso de aprendizaje" (ICG-319) constante, donde el estudiante se reconoce como un ser en tránsito hacia la sabiduría. Como afirma Heidegger (2001), el pensar es un camino que se abre al caminar, una disposición del ser que busca habitar su realidad con autenticidad y sentido.

Para que este camino sea transitable, el fundamento del corpus identifica la necesidad de un "ambiente de aprendizaje" (ICG-337) que funcione como un laboratorio de experiencias vitales. El aula debe transformarse en un lugar de aprendizaje (ICG-3452) donde el nivel de concentración (ICG-134) y el acto de reflexión (ICG-166) sean facilitados por la disposición física y pedagógica del espacio. La investigación revela que, cuando el entorno es propicio, el filosofar se percibe como algo "natural" (ICG-275) y profundamente "divertido" (ICG-246) para el joven. Según Lipman (2016), la creación de una comunidad de indagación requiere un entorno de seguridad y respeto mutuo, donde la palabra circule libremente entre los integrantes.

Un principio teórico fundamental en esta estructura es que el aprendizaje es intrínsecamente hermenéutico, basándose en la interpretación de "escenas significativas" (ICG-381) extraídas de la vida misma. Los estudiantes de La Salle asimilan conceptos, y aprenden a "ver de esa forma" (ICE-163), otorgando nuevos sentidos a sus experiencias cotidianas y escolares. Este ejercicio de interpretación constante les permite "conocerse a sí mismos" (ICE-373), convirtiendo la asignatura de filosofía en un espejo de su propia realidad ontológica. Gadamer (1993) sostiene que toda comprensión es interpretativa, y en este corpus, dicha interpretación es la herramienta clave para que el estudiante de educación media dote de significado su existencia.

Dentro de este camino hermenéutico, el error académico se reconfigura y deja de ser un fracaso para entenderse como una "unidad de significación" necesaria para el crecimiento (ICE-382). En el camino del filosofar, equivocarse es una "etapa" (ICE-381) que debe ser tomada en cuenta (ICG-383) como parte esencial del desarrollo intelectual y humano del joven. Esta nueva perspectiva (ICG-388) permite que el estudiante asuma el riesgo de pensar por sí mismo sin el temor al juicio punitivo, favoreciendo la autonomía. De acuerdo con Piaget (1975), el error es un motor del desarrollo cognitivo, pues obliga al sujeto a reequilibrar sus estructuras mentales ante los nuevos desafíos de la realidad.

La práctica del filosofar se vincula directamente con el deseo de "aprender sobre la vida" (ICM-313), extrayendo enseñanzas de las situaciones de éxito y de conflicto. Los microrrelatos destacan que "crecer significa asumir responsabilidades" (ICM-326) y que "no escuchar trae consecuencias" (ICM-325), lo que demuestra que la filosofía es un saber aplicado y ético. El aprendizaje se convierte así en una forma de "aprender ahora" (ICG-361) para actuar en el presente, integrando la reflexión en la dinámica educativa institucional. Como señala Merleau-Ponty (1945), el pensamiento está siempre anclado en la percepción vivida, lo que garantiza que el filosofar sea una actividad encarnada en el territorio lasallista.

La dinámica del preguntar (ICE-142) surge como la herramienta estratégica dentro de la gestión de aula para fomentar la integración académica y el desarrollo de competencias. Los informantes clave señalan que "aprender cosas nuevas" (ICG-113) implica necesariamente el acto de "preguntar y responder" (ICE-362) como un ejercicio de indagación compartida. El corpus busca que el docente del área de filosofía delimite pensamientos estratégicos que incentiven esta curiosidad natural, convirtiendo la duda en una potencia educativa. Para Freire (1970), la educación es un acto de conocimiento donde la pregunta es el mediador fundamental que permite al sujeto emerger de su silencio para nombrar el mundo.

Asimismo, la capacidad de "decirlo" (ICE-256) y de "enseñar" (ICE-351) a otros lo aprendido refuerza la formación de estudiantes con competencias para filosofar de manera colaborativa. Los hallazgos muestran que el aprendizaje se consolida cuando el joven puede expresar sus reflexiones ante sus "verdaderos amigos" (ICG-255) en un clima de agradecimiento

(ICG-153). Esta dimensión social del filosofar permite que el conocimiento deje de ser un bien privado para transformarse en un saber compartido que fortalece el tejido social de la institución. Habermas (1987) refuerza esta idea al proponer que la racionalidad se construye en la interacción comunicativa, donde el consenso se busca a través del argumento razonado.

El corpus teórico también enfatiza la necesidad de "aprender a soltar" (ICG-366) y de reconocer lo que es "algo pasajero" (ICG-382) en la vida, promoviendo una salud emocional ligada al pensamiento. Esta competencia permite que el estudiante de educación media desarrolle una resiliencia ontológica, aprendiendo a distinguir entre lo esencial y lo contingente en su proyecto de vida. La reflexión profunda sobre la "vida" (ICG-16S11) dota al joven de la madurez necesaria para enfrentar las crisis con una postura crítica y equilibrada. Como afirma Ricoeur (2006), la identidad narrativa permite integrar los cambios y las pérdidas en un relato coherente que otorga estabilidad al sujeto frente a la incertidumbre.

La integración de la realidad ontológica con la vida diaria se manifiesta en el principio de "saber" (ICG-26S2) y "reflexionar" (ICG-36S8) sobre la propia condición de ser humano (ICE-335). El aprendizaje del filosofar se categoriza como algo "diferente" (ICE-128) a otras materias, pues toca las fibras más íntimas de la existencia y la proyección al futuro. Los estudiantes reconocen que esta forma de aprender (ICE-179) es vital para su desarrollo, pues les permite posicionarse ante los problemas del ser humano de manera consciente. Según Foucault (1994), el pensamiento es el espacio de la libertad donde el sujeto se construye a sí mismo, haciendo de su vida una obra de arte reflexiva.

En consecuencia, el corpus teórico concluye que el camino de aprendizaje debe ser sostenido por orientaciones claras que promuevan la formación integral del estudiante lasallista. El objetivo principal es que el joven aprenda a "tener presente" (ICG-282) los principios éticos y filosóficos en cada decisión que tome, garantizando una vida con propósito. La triangulación de la reflexividad vital asegura que el paso por la educación media deje una "enseñanza" (ICG-3812) duradera que trascienda los muros de la escuela. Como sostiene Arendt (1958), el pensamiento es la actividad que nos permite dar sentido a lo que hacemos, asegurando que nuestras acciones en el mundo sean verdaderamente humanas y responsables.

En el segundo pilar, denominado Praxis de la Incertidumbre, se valida que el aprendizaje del filosofar surge del cuestionamiento profundo frente a lo cotidiano. Los informantes asocian el "Signo de interrogación" (ICG-124) con una herramienta de navegación vital que les permite transitar de la opinión superficial al argumento sólido. Este hallazgo resuena con la pedagogía de la pregunta de Freire (2005), quien afirma que el conocimiento se construye mediante el develamiento del mundo y el ejercicio del derecho ontológico al cuestionamiento. Para el joven de educación media, filosofar es un proceso "Espontáneo" (ICG-248) que requiere de un "Ambiente" (ICG-337) propicio para que la duda se transforme en entendimiento y búsqueda de soluciones razonadas.

El aprendizaje del filosofar en la educación media se define fundamentalmente como la capacidad del estudiante para habitar la pregunta, diferenciándose radicalmente de la memorización de la historia de la filosofía. Los hallazgos (ICE-211, ICG-348) sugieren que el joven comienza a filosofar cuando el "signo de interrogación" se convierte en una herramienta de navegación vital para su existencia. Este proceso implica que el aula deje de ser un espacio de respuestas dadas para transformarse en un escenario donde cuestionar (ICG-348) es el acto pedagógico central. Como sostiene Freire (1970), filosofar es un acto de concientización donde el "ser que piensa" (ICE-352) emerge para intervenir en su propia realidad.

El principio teórico que sustenta esta transición es el aprendizaje dialógico, el cual permite al estudiante pasar de una "opinión superficial" a un "argumento profundo" (ICG-346). Se aprende a filosofar sistematizando las propias dudas frente a los problemas del entorno (ICE-324) y ganando discurso (ICE-254). Este fluir de ideas (ICG-335) permite que el pensamiento crítico se manifieste como una postura (ICG-245) clara frente a las situaciones complejas del contexto caribeño. De acuerdo con Habermas (1987), la racionalidad se construye en la interacción comunicativa, donde el debate (ICG-1610) y el argumento sólido validan la soberanía intelectual del sujeto.

La práctica del filosofar se constituye como una "praxis humana" que trasciende la simple contemplación para incidir en la transformación del sujeto y su entorno social. Para el estudiante lasallista, filosofar es un proceso (ICE-211) que le otorga poder pensar (ICE-341) y

ver las cosas (ICE-161) desde una óptica de responsabilidad ética. Al enfrentar sus propios problemas (ICE-324), el joven activa una reflexión que, según Marinoff (2000), posee una utilidad clínica para gestionar la vida cotidiana. Esta capacidad de ser objetivo (ICE-271) y buscar soluciones (ICG-1210) convierte a la filosofía en un dispositivo ontológico de libertad y madurez personal.

Bajo el modelo de la "Triangulación de la Reflexividad Vital", el estudiante realiza un viaje al conocimiento (ICG-375) que actúa como un sol (ICG-222) disipador de dudas. Este proceso de "pensar profundo" (ICG-346) permite al joven cuestionar su propio ser (ICG-16S1) y reflexionar sobre la verdad (ICE-282) de sus actos y creencias. En este sentido, Ikeda (2014) aporta que la sabiduría interior florece cuando el individuo se atreve a indagar en su identidad, superando la incertidumbre del quién soy (ICG-3111). Así, la filosofía ayuda (ICE-154) a construir pensamientos claros (ICG-231) en medio del ruido variable (ICG-133) de la sociedad contemporánea.

El aprendizaje del filosofar requiere de un ambiente que valore el silencio (ICG-234) y la escucha como condiciones necesarias para que la idea (ICG-243) pueda germinar. Los códigos sugieren que el momento de claridad (ICG-3811) surge cuando el estudiante logra reflexionar (ICG-16S5) en un entorno que respeta (ICE-363) la diversidad de opiniones. Este espacio permite que el pensamiento se vuelva espontáneo (ICG-248) y que el estudiante se sienta como un libro abierto (ICG-359) dispuesto al crecimiento. Para Heidegger (2001), el pensar requiere una disposición al asombro, lo que en este corpus se traduce en la capacidad de ver muchas cosas (ICE-173) nuevas.

Un aspecto vital de este corpus es la integración del error como una unidad de aprendizaje, permitiendo que el joven aprenda de cometer errores (ICE-382) sin miedo al fracaso. Reflexionar sobre el hecho de por qué pensó (ICE-261) de determinada manera ayuda al estudiante a no volver a pasar (ICG-383) por situaciones que afecten su integridad. Esta reflexividad crítica fortalece la protección psicológica, permitiendo que el sujeto sea responsable (ICG-261) de sus actos (ICG-24S4) y de su propia evolución personal. Según Riso

(2006), esta soberanía intelectual es clave para el bienestar emocional, pues otorga al joven el control sobre su propio juicio y valoración social.

El filosofar se categoriza también como una gran experiencia (ICE-334) que permite al estudiante dar su punto de vista (ICE-241) con firmeza y rigor argumentativo. Este ganar discurso (ICE-254) es fundamental para que el joven de educación media se posicione como un ser activo en la dinámica educativa institucional. Al argumentar (ICG-144) sus posturas, los estudiantes de La Salle demuestran que han pasado de la mera información a la formación de un criterio propio. Como afirma Gadamer (1993), el lenguaje es el medio en el que se realiza la comprensión, y aprender a filosofar es aprender a habitar el lenguaje con profundidad.

La dimensión ontológica del corpus invita al estudiante a preguntarse constantemente ¿quién soy cuando nadie me mira? (ICM-14) y ¿qué seremos? (ICM-320) en el futuro profesional. Estas interrogantes existenciales son las que permiten que el pensamiento (ICG-217) se convierta en una herramienta de diseño de su propio proyecto de vida. La filosofía es una forma de ver el mundo (ICM-220) que dota de color (ICM-113) y sentido a nuestra vida (ICM-222). En este viaje, cada minuto vale más (ICM-312) cuando se vive desde la consciencia y la reflexión constante sobre la propia finitud y trascendencia.

Asimismo, el trabajo en grupo (ICG-141) y la interacción con personas (ICG-365) diversas enriquecen el corpus, permitiendo conocer distintas opiniones (ICM-123) y perspectivas. Este ejercicio de contraste es el que facilita el crecimiento profesional (ICG-14S2) y el pensamiento crítico (ICG-26S7) necesario para la convivencia democrática en Barranquilla. El estudiante aprende a ser incrédulo (ICG-2611) frente a los dogmas y a valorar la explicación (ICG-381) racional por encima de la imposición arbitraria. De acuerdo con Arendt (1958), el pensamiento es la actividad que nos hace humanos, pues nos permite discernir entre el bien y el mal en la esfera compartida.

En síntesis, este pilar del corpus teórico establece que aprender a filosofar es un viaje hacia la mejora continua y el saber (ICG-26S2) habitar la incertidumbre con dignidad. La reflexividad (ICG-26S1) y la capacidad de cuestionarte (ICG-36S6) son las competencias que permitirán al estudiante de La Salle seguir mejorando (ICG-26S4) durante toda su vida. El

resultado es un sujeto capaz de ver las cosas desde otra perspectiva (ICG-388), rompiendo con la linealidad del pensamiento único. En conclusión, habitar la pregunta es el acto de libertad más profundo que la educación media puede ofrecer, garantizando que el egresado sea el arquitecto responsable de su propio destino.

El tercer pilar, la Ontología del Ser en Tránsito, describe la realidad del estudiante como un proyecto inacabado y en constante redefinición. Los hallazgos revelan una "Identidad entre dudas" (ICM-318) y una percepción del "Tiempo efímero" (ICM-310) que sitúan al ser en una vulnerabilidad transformadora. Bajo la óptica de Heidegger (1927), el estudiante es un Dasein o ser-en-el-mundo que, al enfrentarse a la crisis de la finitud, se ve impulsado a buscar una existencia auténtica. Esta visión se aleja de la concepción del joven como un ente pasivo, reconociéndolo como un sujeto dotado de intencionalidad que, a pesar del "Cansancio y presión" (ICM-33), busca "Sentirse orgulloso" (ICM-117) de su singularidad existencial.

La Ontología del "Ser en Tránsito" propone que la realidad del adolescente en la educación media es una "realidad en bache" o en construcción (ICE-281). Este estado de inconclusión es el terreno fértil donde germina el pensamiento crítico al enfrentar las crisis de identidad entre dudas (ICM-318). Los estudiantes se reconocen como seres que piensan (ICE-352), pero que habitan una subjetividad marcada por la presión y el cansancio (ICM-33). Como afirma Heidegger (2001), el ser humano es un "*Dasein*" o ser-ahí, cuya esencia radica en su existencia como pura posibilidad y proyecto abierto al futuro.

El fundamento de este corpus valida la "metáfora del espejo", planteando la pregunta ontológica fundamental: ¿quién soy cuando nadie me mira? (ICM-14). La subjetividad del estudiante se convierte en el primer objeto de estudio filosófico, desplazando los conceptos estáticos por la vivencia de un ser humano que es un proyecto (ICE-225). Los hallazgos muestran a un joven sentado (ICG-224) que, en medio del silencio (ICG-131), intenta descifrar qué pasó en mí (ICE-131). Según Geertz (1973), el aprendizaje es un desciframiento cultural donde el joven interpreta su propia forma de vivir (ICM-31) dentro de una trama de significados.

La realidad ontológica se manifiesta como un viaje (ICM-112) donde el tiempo es efímero (ICM-310) y cada individuo (ICM-14) debe aprender a enfocarse (ICG-233). El estudiante de La Salle experimenta un corazón propenso al cambio y una generación confundida (ICM-330) que busca desesperadamente pensamientos claros (ICG-231). Este tránsito se ve afectado por baches (ICE-281) emocionales y el miedo (ICG-2512) ante un mundo que a veces parece una sociedad que no entiende (ICG-252). Para Piaget (1979), estas crisis son momentos de equilibración progresiva donde el sujeto reestructura sus esquemas ante las exigencias de una vida complicada (ICM-39).

El aprendizaje significativo ocurre cuando el currículo permite al joven mirar el horizonte (ICE-214) y reflexionar sobre la teología de Dios (ICE-371) y sus propias cosas (ICE-181). Al sistematizar (ICG-271) sus experiencias, el estudiante logra entender un poco más (ICE-177) sobre la verdad (ICE-242) y los puntos que él toma (ICE-263) en la vida. Este proceso de introspección le permite comprender errores (ICE-384) y sentirse orgulloso (ICM-117) de su capacidad para crecer como persona (ICG-368). Vygotsky (1978) sostiene que este crecimiento es posible gracias a un ambiente (ICG-337) que actúa como andamiaje para alcanzar la madurez.

En este tránsito, el adolescente suele colocarse nervioso (ICE-331) ante la presión de ser alguien y no dejarse influir (ICE-155) por opiniones (ICE-364) externas. El corpus reconoce que la identidad es un proceso de pensar y cambiar (ICG-358) donde el joven necesita darme ánimos (ICG-2452) para no detenerse (ICM-326). La filosofía actúa aquí como una herramienta para ver las cosas de forma diferente y vivir un resultado diferente (ICM-130) ante los conflictos. Como indica Freire (1992), el aprendizaje es un acto de soberanía que permite al ser en formación buscar soluciones (ICG-1210) con una profunda responsabilidad ética.

La ontología del ser lasallista integra también el antagonismo (ICM-326) y el cansancio (ICM-33) como elementos reales de una etapa que es pasajera pero intensa. El joven necesita estar sola (ICG-1451) para procesar el suceso (ICG-151) de su existencia y concentrarse (ICG-336) en lo que realmente importa (ICG-384). A través de la reflexión (ICG-386), el estudiante logra capturar escenas significativas (ICG-381) que dotan de gran significado (ICG-284) a su paso

por la escuela. Esta capacidad de sentir (ICG-273) y reflexionar convierte al adolescente en un sujeto capaz de cambiar realidades (ICG-382) internas y externas.

El ser en tránsito se define por su capacidad de adaptarse (ICG-115) y de aprender cosas (ICG-213) de las personas significativas (ICM-26) que marcan su camino. La experiencia (ICG-312) acumulada en este viaje al conocimiento le permite progresar (ICG-26S6) y dejar de pensar superficialmente (ICG-2612). El filosofar se vuelve entonces una forma de charlar bastante (ICE-251) con uno mismo y con los otros para entender la teoría del ser (ICE-121). Según Marinoff (2000), esta gestión de los propios problemas mediante el pensamiento es lo que permite al individuo habitar su presente con mayor seriedad (ICG-162).

La metáfora (ICG-112) del sol (ICG-222) ilustra cómo el conocimiento ilumina las zonas de sombra del adolescente, permitiéndole divertirse a cada paso (ICM-126) a pesar de las dificultades. El joven aprende que no somos iguales (ICM-121) y que esa diferencia es lo que permite construir una sociedad más plural y respetuosa. La gratitud (ICM-330) surge cuando el estudiante comprende que cada minuto vale más (ICM-312) si se vive desde la conciencia crítica. Para Ikeda (2014), esta sabiduría interior es la que permite disipar la identidad entre dudas (ICM-318) y emerger con una fortaleza renovada ante la vida.

En definitiva, la realidad ontológica propuesta por el corpus es una forma de vivir (ICM-31) que acepta la vulnerabilidad y el error. Aprender a filosofar es aprender a soltar (ICG-366) las cargas innecesarias para construir una verdadera independencia (ICG-278) de pensamiento y acción. El estudiante se convierte en un ser que piensa (ICE-352) y que usa su inconsciente (ICG-24S6) para traer a la luz pensamientos claros (ICG-231). Como afirma Riso (2006), la soberanía intelectual se alcanza cuando el sujeto deja de ser un objeto de la influencia ajena para ser autor de su destino.

En fin, este pilar del corpus asegura que el proyecto de vida del estudiante esté anclado en una reflexividad crítica que le permita recordar (ICG-16S5) su historia para no repetirla. El adolescente en tránsito en la IED La Salle es un ser que está promediando su madurez, enfrentando el miedo a la pérdida y el cansancio con resiliencia. El resultado de este proceso es un individuo capaz de ver otra perspectiva (ICG-388) de la realidad, haciendo que su existencia

sea coherente y con propósito. Tal como propone Foucault (1994), el pensamiento es el espacio donde el sujeto se gobierna a sí mismo, transformando su bache ontológico en un puente hacia la libertad.

Como cuarto pilar se erige la Simbiosis Ético-Política, que vincula la reflexión interna con la acción responsable en el entorno social de Barranquilla. Los informantes destacan que "Crecer significa asumir responsabilidades" (ICM-326) y que la filosofía actúa como una "Terapia" (ICE-322) para la toma de decisiones. Este enfoque se alinea con la inquietud de sí propuesta por Foucault (2005), donde el filosofar es una práctica de libertad que permite al sujeto transformarse para vivir mejor. El proyecto de vida se consolida, así como una trayectoria reflexiva que busca la "Madurez" (ICG-276) y la "Independencia" (ICG-278), asegurando que el joven deje de ser un espectador para ser autor de su futuro.

La configuración del Proyecto de Vida se erige como la síntesis existencial donde el ser, el aprender y el filosofar convergen en un horizonte de trascendencia y acción. El fin último de este proceso en la escuela es la transición efectiva de la reflexión interna hacia una acción responsable dentro de la sociedad (ICG-163). Fundamentado en la teoría de Erikson (1968), el proyecto vital es la respuesta a la crisis de identidad, permitiendo al joven avanzar (ICM-322) con seguridad. Esta simbiosis ética implica que el crecimiento personal está indisolublemente ligado a la capacidad de asumir responsabilidades (ICG-163) frente al colectivo de la institución. De este modo, la madurez se alcanza por la integración de la conciencia crítica en el actuar cotidiano.

El corpus propone que el aprendizaje del filosofar actúa como una verdadera terapia (ICE-322) para la toma de decisiones críticas en momentos de incertidumbre existencial. A lo largo de nuestra experiencia (ICE-313), los estudiantes descubren que proyectarse es un proceso de ser indefinidamente (ICE-124) en el tiempo. El éxito de esta formación se mide por la superación de nuestras dudas (ICE-143) y la capacidad de diseñar un futuro (ICG-34S9) que sea realmente habitable. Como señala Frankl (1946), la voluntad de sentido es el motor que permite al joven visualizar el futuro y dotar de propósito su actual caminar. Esta función

terapéutica de la filosofía rescata al estudiante de la alienación, permitiéndole reclamar la autoría de sus propios pensamientos y deseos.

La conexión entre crecer y asumir responsabilidades (ICM-326) marca el paso de la adolescencia hacia la formación de un adulto (ICE-156) íntegro y autónomo. El estudiante lasallista entiende que para avanzar (ICM-322) es necesario enfocarse (ICE-353) y responder (ICE-273) con coherencia ante las exigencias de la realidad. Esta búsqueda de independencia (ICG-278) es la conquista de una soberanía intelectual que permite elegir con pasión (ICM-114). Según Giddens (1991), la reflexividad del yo obliga al sujeto a hacerse responsable de su propia trayectoria vital para vivir un resultado diferente. Al reconocerse como un ser en construcción, el joven transforma la presión social en una energía creadora orientada a la excelencia humana.

En el contexto de la educación media, el proyecto de vida se percibe como una cuerda floja (ICM-31) que exige equilibrio, madurez (ICG-276) y valentía. Los hallazgos muestran que el valor de dar un paso adelante (ICM-227) es lo que permite al estudiante transitar desde la ausencia hacia la presencia. Caminar (ICM-110) hacia el mañana implica reconocer que existe un mañana (ICM-118) lleno de posibilidades posibles (ICM-128) para quien sabe pensar (ICG-367). La filosofía ofrece aquí el marco ético de Savater (1991), donde elegir una vocación es un acto de libertad donde cada minuto vale más. Así, el equilibrio en la cuerda floja de la vida se logra mediante el peso de los valores éticos que sostienen cada decisión.

El propósito de formar estudiantes integrales (ICG-1110) requiere que el aula sea el espacio donde se aprenda a tomar decisiones (ICG-326) con sentido de justicia. El tiempo (ICG-3510) escolar debe ser aprovechado para que el joven aprenda a superar (ICG-267) sus propias crisis y a encontrar paz (ICG-379). Este bienestar (ICG-279) integral es el indicador de que el filosofar ha dejado de ser teoría para convertirse en una forma de vida (ICG-1455). Para el corpus, el futuro (ICG-376) es algo que se construye sistemáticamente a través del ejercicio del pensamiento crítico. La integralidad no es una meta académica secundaria, sino la columna vertebral que permite al sujeto resistir las tensiones del mundo contemporáneo.

La transición a una nueva etapa (ICG-1654) al final de año (ICG-385) representa un momento de cierre y apertura donde se evalúan las consecuencias (ICG-173) de los actos. El

joven debe ser capaz de responder (ICE-274) por sus elecciones, entendiendo que su independencia (ICG-278) está ligada al bienestar de los demás. El proyecto se consolida como un camino (ICG-311) que se recorre durante toda la vida (ICG-387), exigiendo una formación constante de la persona (ICG-133). Esta visión política del ser permite que el egresado se reconozca como un ciudadano capaz de aportar a la sociedad con dignidad y rigor. Cada etapa superada se convierte en un peldaño de autoconocimiento que fortalece la identidad del estudiante frente a los cambios sociales externos.

El fundamento del proyecto vital reconoce que aún falta mucho (ICE-181) por recorrer, pero que el inicio de la madurez (ICG-276) comienza con la autorreflexión. Vas creciendo (ICE-343) en la medida en que logras sistematizar tus experiencias y dar una respuesta (ICE-264) auténtica a los desafíos del entorno. El filosofar permite que el joven no vea el pasar el tiempo (ICG-268) como una pérdida, sino como una oportunidad de acumular sabiduría práctica. En última instancia, proyectarse es una capacidad de agencia que faculta al sujeto para lograr metas y transformar su realidad inmediata con ética. Esta sistematización de la vivencia escolar garantiza que el aprendizaje no sea volátil, sino un cimiento sólido para el éxito profesional futuro.

La simbiosis ético-política se manifiesta cuando el estudiante integra sus deseos personales con las necesidades de su comunidad en Barranquilla, diseñando un futuro con paz. El éxito del aprendizaje se evidencia cuando el joven deja de actuar por impulso para hacerlo por convicción, basándose en la superación de sus crisis. El proyecto vital es un viaje (ICM-112) que requiere de pensamientos claros para no extraviarse en la superficialidad del mundo moderno y sus distracciones. Como afirma Ikeda (2014), la verdadera felicidad reside en el desarrollo de una fuerza interior que permita enfrentar cualquier adversidad con esperanza y determinación. La paz encontrada es la presencia de una brújula moral que guía al estudiante en medio de la tormenta.

El corpus teórico concluye que la educación media debe proveer las herramientas para que el estudiante sea el autor y protagonista de su propia historia. Formar (ICG-126) para la vida implica validar que el ser humano es un proyecto (ICE-225) permanente de aprendizaje y

servicio a los demás. La reflexividad ética asegura que cada paso dado sea consciente de su impacto social y de su contribución al bienestar (ICG-279) colectivo institucional. El resultado es un "ser que piensa" (ICE-352) que ha comprendido que su libertad termina donde comienza la responsabilidad para con el otro ser. Esta autoría de la propia vida desplaza la victimización por el empoderamiento ontológico que faculta al joven para habitar el mundo con sentido.

Este pilar del corpus asegura que el proyecto de vida sea el telos donde todas las categorías de aprendizaje y ontología encuentran su cumplimiento. El estudiante de la Institución Educativa Distrital La Salle sale al mundo con la capacidad de encontrar paz (ICG-379) en su propio juicio crítico. El filosofar le ha permitido construir una independencia (ICG-278) que es, al mismo tiempo, una profunda interdependencia con su entorno político y social inmediato. Tal como propone Foucault (1994), el pensamiento es la práctica de la libertad, y esa libertad se ejerce plenamente al diseñar una vida con sentido trascendente. El corpus teórico se cierra, así como un marco de referencia que transforma la educación media en un verdadero laboratorio de humanidad.

Para terminar, la integración de estos hallazgos permite concluir que el corpus teórico para La Salle es un tejido de afectos, pensamientos y acciones éticas. La sistematización mediante cromatización permitió identificar que el "Saber" (ICG-2652) y el "Entender" (ICG-355) son procesos dialécticos que dotan de sentido la realidad cotidiana del estudiante. Siguiendo a Gadamer (1993), la realidad ontológica del joven está mediada por el lenguaje y la historia, donde el diálogo con "Personas significativas" (ICM-26) otorga solidez al ser. El modelo propuesto garantiza que cada "Momento de claridad" (ICG-3811) se traduzca en un proyecto de vida cimentado en la paz y el bienestar.

Las conclusiones del corpus teórico para la Institución Educativa Distrital La Salle de Barranquilla sintetizan una transformación profunda en la experiencia escolar, donde los aportes pedagógicos se manifiestan en la transición de una enseñanza de contenidos a una pedagogía de la reflexividad vital. Esta propuesta redefine el aula como un laboratorio de experiencias (ICG-337) donde el diálogo y la comunidad de indagación permiten al estudiante transitar de la opinión superficial al argumento profundo (ICG-346). La integración estratégica

de la pregunta como motor de conocimiento faculta al docente como un mediador de la libertad, asegurando que el aprendizaje del filosofar sea una competencia dinámica y no una acumulación pasiva de datos. Bajo este enfoque, la gestión académica se alinea con la necesidad de formar sujetos críticos que habitan el lenguaje con rigor y autonomía intelectual.

En el plano ontológico, el corpus reconoce y valida la realidad del adolescente como un "ser en tránsito" que habita una identidad entre dudas (ICM-318) y baches (ICE-281) necesarios para su crecimiento. El aporte fundamental aquí es la desmitificación de la crisis juvenil, elevándola a la categoría de terreno fértil para la emergencia de un ser que piensa (ICE-352) y se reconoce como un proyecto (ICE-225) abierto al futuro. Esta visión desplaza el concepto estático del alumno por una ontología del movimiento, donde el autoconocimiento y la búsqueda del quién soy (ICG-3111) se convierten en el primer objeto de estudio filosófico. Al validar la subjetividad del estudiante, la institución promueve una soberanía intelectual que protege al joven de la alienación y fortalece su resiliencia ante las presiones de un entorno social complejo.

Respecto a los aportes de vida, el modelo de la Triangulación de la Reflexividad Vital se constituye como una herramienta terapéutica (ICE-322) que dota de sentido y propósito a la cotidianidad del estudiante lasallista. El filosofar deja de ser una abstracción académica para transformarse en una brújula moral que permite al joven encontrar paz (ICG-379) y bienestar (ICG-279) en medio de la incertidumbre contemporánea. El aprendizaje se traduce en la capacidad de tomar decisiones conscientes, entendiendo que cada minuto vale más (ICM-312) cuando se vive desde la reflexión y la pasión por la verdad. De este modo, el corpus asegura que el paso por la educación media deje una enseñanza (ICG-3812) duradera que trascienda los muros escolares, convirtiéndose en una gramática de la existencia para el éxito personal.

Finalmente, el aporte social se cristaliza en una simbiosis ético-política donde el crecimiento individual se traduce en una acción responsable (ICG-163) y un compromiso genuino con el bienestar del territorio. El egresado posee una disposición ontológica para actuar como un ciudadano independiente (ICG-278) que busca soluciones (ICG-1210) a los problemas de su comunidad en Barranquilla. La educación filosófica actúa, así como un

dispositivo de libertad política, formando líderes capaces de debatir (ICG-1610) con argumentos y de respetar la alteridad en la construcción de una sociedad más justa.

VI REFLEXIONES EMERGENTES

Las reflexiones emergentes consolidan un cambio de paradigma en la Institución Educativa Distrital La Salle, donde el filosofar trasciende el aula para convertirse en una brújula existencial y ética. Este proceso permite que el estudiante pase de ser un receptor pasivo de información a un "ser que piensa" (ICE-352) con capacidad de agencia social. La "Triangulación de la Reflexividad Vital" actúa como el mecanismo que otorga coherencia a las dudas juveniles, transformando el "bache" ontológico en una oportunidad de crecimiento profesional y personal (ICG-14S2). De acuerdo con Freire (1970), esta concientización es lo que faculta al joven para ganar discurso y participar activamente en la construcción de su territorio. Así, la filosofía se legitima como un saber práctico que dota de sentido la existencia del adolescente en su tránsito hacia la madurez.

En última instancia, el corpus teórico se establece como un marco de referencia dinámico que garantiza la formación de sujetos integrales, autónomos y profundamente humanos en Barranquilla. El éxito de esta propuesta pedagógica se refleja en la capacidad del egresado para diseñar un proyecto de vida basado en el bienestar (ICG-279) y la responsabilidad ciudadana. Al habitar la pregunta y sistematizar sus propias experiencias, el estudiante lasallista desarrolla una soberanía intelectual que le permite navegar las complejidades de la sociedad contemporánea con claridad. Según Foucault (1994), el pensamiento como práctica de libertad es el legado más valioso que la escuela puede ofrecer para la autoconstrucción del sujeto. El resultado es una simbiosis ético-política donde la búsqueda de la paz interior se traduce en un compromiso inquebrantable con la justicia social.

La primera reflexión emergente identifica que el aprendizaje del filosofar en la educación media colombiana debe desprenderse de la rigidez historiográfica para abrazar la reflexividad vital. Los hallazgos sugieren que el estudiante busca un "camino de aprendizaje" (ICG-119) que le permita procesar su propia realidad caribeña. Esta transición de la información a la formación implica que el aula se convierta en un espacio de cuidado de sí y de escucha activa. Según Heidegger (2001), el pensar es una apertura al misterio del ser que permite habitar el mundo con autenticidad. Así, la filosofía en la escuela se legitima cuando logra resonar con las preocupaciones ontológicas de los jóvenes estudiantes lasallistas.

En segundo lugar, surge la necesidad de validar el "silencio y la escucha" (ICG-131, ICG-337) como condiciones infraestructurales del pensamiento crítico en contextos escolares ruidosos. La investigación revela que el adolescente requiere de una pausa reflexiva para transitar desde la opinión superficial hacia un "argumento profundo" (ICG-346) y coherente. El ambiente de aprendizaje es el clima de confianza que permite al estudiante expresar sus dudas sin temor al juicio. De acuerdo con Gadamer (1993), el diálogo es el motor de la comprensión, pero este solo florece donde existe la disposición de dejarse interpelar por el otro. Por tanto, el aula debe funcionar como un laboratorio de experiencias donde el pensamiento fluya sin las presiones de la inmediatez técnica.

Una tercera reflexión destaca que el error académico debe ser reinterpretado como una "unidad de significación" (ICE-382) y no como un fracaso del sistema escolar. Los informantes clave coinciden en que aprender de cometer errores (ICE-382) es una etapa necesaria para consolidar una identidad intelectual autónoma y resiliente. Esta nueva perspectiva permite que el joven se arriesgue a "habitar la pregunta", reconociendo que la duda es el punto de partida de toda sabiduría auténtica. Como propone Piaget (1979), el desequilibrio cognitivo es lo que impulsa al sujeto a buscar nuevas formas de adaptación y conocimiento ante la realidad. En consecuencia, la pedagogía de la reflexividad debe premiar la audacia del preguntar por encima de la comodidad de las respuestas preestablecidas.

La cuarta reflexión emerge sobre la "metáfora del espejo" (ICM-14), donde el estudiante utiliza la filosofía para interrogarse sobre quién es cuando nadie lo mira. Esta búsqueda de

identidad personal es el núcleo del aprendizaje significativo, pues conecta las categorías universales con la biografía particular de cada individuo. La realidad ontológica del adolescente, marcada por baches y construcciones constantes (ICE-281), se convierte en el material primigenio del acto de filosofar en clase. Siguiendo a Ricoeur (2006), la identidad narrativa permite que el sujeto dé cuenta de su propia vida, integrando los fragmentos de su experiencia en un relato coherente. El aula se transforma así en un escenario de autoconocimiento donde el joven lasallista comienza a diseñar su propio destino.

Como quinta reflexión, se observa que el filosofar actúa como una "herramienta de protección psicológica" y soberanía intelectual frente a las presiones del entorno (ICM-33). Los estudiantes manifiestan que el ejercicio reflexivo les ayuda a gestionar sus propios problemas (ICE-324) y a no dejarse influir (ICE-155) por discursos alienantes. Esta dimensión clínica de la filosofía permite que el joven desarrolle una resiliencia basada en pensamientos claros (ICG-231) y una valoración ética de sus actos cotidianos. De acuerdo con Marinoff (2000), el pensamiento es un recurso vital para navegar las crisis existenciales sin sucumbir al vacío o al sinsentido de la modernidad. Así, la educación filosófica contribuye directamente al bienestar emocional y a la salud mental de los estudiantes de educación media.

La sexta reflexión plantea que el aprendizaje del filosofar es un acto de "concientización política" que faculta al estudiante para ganar discurso (ICE-254) y autonomía. Los hallazgos indican que el joven lasallista busca ser un "ser que piensa" (ICE-352) capaz de intervenir de manera responsable en su sociedad inmediata. La reflexividad se proyecta como una capacidad de agencia para buscar soluciones (ICG-1210) colectivas a problemas comunes. Tal como propone Freire (1970), la educación es un acto de libertad donde el sujeto emerge de la cultura del silencio para nombrar su mundo. En este sentido, la filosofía en la Institución Educativa Distrital La Salle se consolida como una verdadera formación para la ciudadanía democrática.

En séptimo lugar, emerge la idea del "ser en tránsito" como la categoría ontológica que mejor describe la experiencia del adolescente en la escuela. Los jóvenes son proyectos en constante devenir (ICE-225) que requieren de una pedagogía que respete sus tiempos y sus crisis. Esta realidad en construcción es el terreno fértil donde la filosofía puede sembrar la

semilla de la curiosidad y el compromiso ético-social. Para Vygotsky (1978), el aprendizaje es un proceso mediado socialmente donde el apoyo de pares y maestros actúa como el andamiaje necesario para crecer. La escuela debe, por tanto, celebrar el tránsito y la búsqueda, evitando las etiquetas que fijan al estudiante en una identidad estática o deficitaria.

La octava reflexión destaca el valor de la "transversalidad de la pregunta" como estrategia para integrar las diversas áreas del conocimiento escolar bajo un sentido humano. El filosofar es una actitud que atraviese todas las dinámicas educativas y de gestión de aula lasallista. Al incentivar el hábito de cuestionar (ICG-348), se promueve una cultura del pensamiento que enriquece tanto las ciencias naturales como las ciencias sociales. Según Lipman (2016), la comunidad de indagación es un modelo que puede aplicarse a cualquier disciplina para fomentar la creatividad y el juicio crítico. Esta integración académica garantiza que el estudiante egrese con una visión holística y reflexiva sobre la complejidad del mundo contemporáneo.

Novena reflexión: la "simbiosis ético-política" en el proyecto de vida sugiere que la realización personal del joven está ligada al bienestar (ICG-279) de su comunidad. Los informantes clave asocian el éxito de su aprendizaje con la capacidad de asumir responsabilidades (ICG-163) y de proyectarse como ciudadanos de paz. El futuro (ICG-376) deja de ser una incertidumbre temida para convertirse en un campo de posibilidades posibles (ICM-128) diseñadas desde la razón y la ética. Como afirma Savater (1991), la libertad consiste en elegir dentro de lo posible para construir una vida que valga la pena ser vivida por nosotros. El proyecto de vida se vuelve entonces el telos donde convergen todas las competencias filosóficas adquiridas en el aula.

La décima reflexión emergente señala que la tecnología y la inmediatez digital exigen una "nueva gramática de la existencia" basada en la profundidad y el discernimiento. Los estudiantes de educación media deben aprender a navegar entre el ruido variable (ICG-133) y la sobreinformación mediante una reflexividad crítica que les dé estabilidad. La filosofía ofrece los criterios necesarios para distinguir entre lo esencial y lo pasajero (ICG-382), permitiendo que el joven mantenga pensamientos claros. Para Giddens (1991), la reflexividad del yo es la

herramienta principal para gestionar la identidad en la alta modernidad marcada por cambios vertiginosos. De esta forma, el filosofar se convierte en una brújula indispensable para la supervivencia intelectual en el siglo veintiuno.

Undécima reflexión: el aprendizaje del filosofar en La Salle fomenta una "estética de la existencia" donde el estudiante aprende a dotar de color (ICM-113) su vida. La reflexión que está impregnada de pasión (ICM-114), gratitud (ICM-330) y una sensibilidad por lo humano. Al aprender a ver muchas cosas (ICE-173) desde otra perspectiva, el joven descubre la belleza de la diversidad y el valor del encuentro con el otro. Siguiendo a Merleau-Ponty (1945), el conocimiento es una experiencia encarnada que se vive desde el cuerpo y el territorio, no solo desde la abstracción. Esta dimensión estética asegura que la filosofía sea amada y valorada como una parte vital de la formación integral recibida.

Finalmente, la duodécima reflexión concluye que el corpus teórico construido es un marco de referencia dinámico que debe seguir evolucionando con las voces de los estudiantes. La investigación doctoral demuestra que el aprendizaje del filosofar es un proceso inacabado que requiere de una actualización constante desde la praxis pedagógica diaria. La Institución Educativa Distrital La Salle se posiciona, así como un referente regional en la formación de sujetos capaces de habitar la pregunta con rigor. Tal como propone Foucault (1994), el pensamiento es la práctica de la libertad, y esa libertad es el legado más valioso que la escuela puede entregar. Este corpus es, en última instancia, una invitación a seguir pensando la educación desde la dignidad de la vida humana.

REFERENCIAS.

- Arcila, O. (1996). *Las líneas de investigación como elemento articulador de los procesos académicos en la Universidad* <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105118998013>
- Adorno, T. W. (1970). *Teoría estética*. Taurus. (Obra póstuma que analiza la relación entre el arte, la verdad y el conocimiento).
- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Paidós. (Trad. 1995).
- Ayala Lopera, J. C. (2023). El concepto de proyecto de vida en la investigación educativa: un análisis crítico. *Revista de Investigación y Pedagogía*.
- Barcia, F. (2022). *La conquista del silencio: ontología y cosmología en los cantos. Universidad Complutense de Madrid. Tesis Doctoral* <https://docta.ucm.es/rest/api/core/bitstreams/8ce1b7b2-7467-4908-97b2-8e6255704d5e/content>
- Blanco, M. (2022). El Derecho a la educación musical. UNED. Universidad Nacional a distancia. España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=314828>
https://campusupel.com/pluginfile.php/2105/mod_resource/content/1/INTRODUCCIONALAETICA.pdf
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*. (Trad. 1979)
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Buganza, J. (2023). *Introducción a la ética General*. Editorial Anahuac. Veracruz. [
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago: LOM Ediciones.
- Carrillo, O. (2022). *Horizontes de sentido de vida de jóvenes escolarizados de educación media de la localidad de ciudad Bolívar (Bogotá Colombia) en contextos de pandemia*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=332439>
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca. (Obra fundamental para tu enfoque sobre la reflexividad y la praxis educativa).
- Castilla Atencia, A., Barrera, B. y Díaz, I. (2023). Estrategias pedagógicas para la orientación vocacional y la construcción del proyecto de vida en la educación media. *Revista Visión Escolar*.
- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2019). *Educación y Economía en América Latina*.
- Constitución Política de Colombia. (1991). *Gaceta Constitucional No. 116*. (Derecho a la educación y fines del Estado).
- Copleston, F. (1996) *Historia de la Filosofía*. España: Ariel.
- Cortina, A. (1995). *Ciudadanos del mundo: Hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza Editorial.

- Cotanda, I. (2023) De Sócrates y la Filosofía como arte a la práctica filosófica. SCIO Revista de Filosofía. N°25. Ediciones de la Universidad de Valencia. <file:///C:/Users/UPEL/Downloads/Dialnet-DeSocratesYLaFilosofiaComoArteDeVivirALaPracticaFi-9296981.pdf>
- Churchland, P. S. (2012). El cerebro moral: Lo que la neurociencia nos dice sobre la moralidad. Paidós.
- D'Angelo, O. (2000). Proyecto de vida y desarrollo integral humano. Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM.
- Decreto 1290 de 2009
- Decreto 869 de (2010)
- Escudero, C. y Cortez, L. (2017). *Técnicas y métodos cualitativos para la investigación científica*. Machala – Ecuador: Editorial REDES<https://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/12501/1/Tecnicas-y-MetodoscualitativosParainvestigacionCientifica.pdf>
- Eslava, E. (2022). *¿Es retirar la filosofía de las escuelas un acto de justicia epistémica?* Universitas Philosophica 79, año 39. julio-diciembre 2022, Bogotá, Colombia – ISSN 0120-5323 <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/vniphilosophica/article/view/34247/28714>
- Erikson, E. (1980) Identidad, juventud y crisis. Editorial Paidós. (trad. 1968).
- Frankl, V. (2015). El hombre en busca de sentido. Herder Editorial. (Original publicado en 1946).
- Fernández. (2022). Diarios de una Sofía. Una adolescente en búsqueda de sentido. Intermedio editores S.A.S. Bogotá. Colombia.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI. (Base para la técnica del diálogo y la relación horizontal docente-estudiante). (Trad. 1968)
- Freire, P. (1992). Pedagogía de la esperanza. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). Pedagogía de la autonomía. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1994). La hermenéutica del sujeto. Akal. (trad. 1954)
- Foucault, M. (1998). Historia de la sexualidad (T. Segovia, Trad.). Siglo XXI Editores. (Trad. 1984).
- Fromm, E. (2007). Ética y psicoanálisis. Fondo de Cultura Económica. (trad. versión de 1947)
- Fuster, E. (2019). *Investigación cualitativa. Método fenomenológico hermenéutico*. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2307-79992019000100010
- Gadamer, H. (1993). Verdad y Método I. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gadamer, H. (1993). Verdad y método II. Ediciones Sígueme.
- Gadamer, H. (1995). *El Giro Hermenéutico*. (Trad. 1960) <https://www.fadu.edu.uy/estetica-diseno-ii/files/2014/04/Gadamer-El-giro-hermeneutico.pdf>]
- Gadamer, H. (2007). Verdad y método. (Trad. 1975).

- Garcés, M. (2016). *Fuera de Clase. Textos de Filosofía de Guerrilla*. Barcelona. <https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/9788416734580.pdf>
- Gardner, H. (2001). La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI. Paidós.
- Glaserfeld, E. (1998). Aspectos del constructivismo radical. En M. Pakman (Comp.), Construcciones de la experiencia humana. Gedisa. (trad.1995)
- Geertz, C. (1987). La interpretación de las culturas. Gedisa. (Trad.1973)
- Giddens, A. (1991). Modernidad e identidad del yo. Editorial Península.
- Goleman, D. (1995). La inteligencia emocional. Javier Vergara Editor.
- Habermas, J. (1981). Teoría de la acción comunicativa. Taurus.
- Habermas, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos. Cátedra.
- Hadot, P. (1995). La filosofía como forma de vida. Philippe Descola.
- Hadot, P. (2006). Ejercicios espirituales y filosofía antigua. Siruela.
- Heidegger, M. (1988). *El ser y el tiempo*. En la traducción de Eduardo Rivera. (trad. 1926)
- Heidegger, M. (1997). Ser y Tiempo. (J. E. Rivera, Trad.1927). Santiago: Editorial Universitaria.
- Heidegger, M. (2001). Carta sobre el humanismo (Trad. H. versión 1946 Cortés & A. Leyte). Alianza Editorial.
- Heidegger, M. (2001). De la esencia a la verdad. (trad. 1943). Editorial Trotta.
- Heidegger, M. (2009). Ser y Tiempo. (J. E. Rivera, Trad.1997). Madrid, España: Trotta. (Referencia base para el concepto de Dasein, la angustia existencial y la analítica de la cotidianidad).
- Heidegger, M. (2010). ¿Qué significa pensar? (Trad. versión 1954 R. Gabás). Trotta.
- Hegel, G. (2022). *Fenomenología del Mundo del Espíritu*. Biblioteca de ciencias sociales y humanas. (Trad. 1807).
- Hernández et al (2014). *Metodología de la Investigación*. Edición 6. México.
- Husserl, E. (1982). *La Idea de la Fenomenología*. Cinco Lecciones. Fondo de Cultura Económica. México. Madrid. Buenos aires. (Trad. 1950) <https://theoryofimage.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/07/la-idea-de-la-fenomenologia-e-husserl.pdf>
- Husserl, E. (1991). La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental. Editorial Crítica.
- Husserl, E. (1992). Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. México D.F., México: Fondo de Cultura Económica. (Texto esencial para la comprensión de la Epojé, la reducción eidética y la intencionalidad de la conciencia).
- Husserl, E. (1995). Idea de la fenomenología. (Trad. 1950)
- Husserl, E. (2001). Logical investigations (J. N. Findlay, Trans., Vol. 1). Routledge. (Trad. 1900).
- Husserl, E. (2008). La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental (J. V. Iribarne, Trad.). Prometeo Libros. (Trad. 1936).

- Husserl, E. (2013). Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Fondo de Cultura Económica. (Trad. 1913).
- Ikeda, D. (2014). La sabiduría del Sutra del Loto. Emecé Editores.
- Kant, I. (2003). *Crítica de la razón práctica*. Traducción de J. Rovira Armengol. Edición cuidada por Ansgar Klein. Editorial Losada S.A. Buenos Aires. http://www.manuellosses.cl/VU/kant%20Immanuel_Critica%20de%20la%20razon%20practica.pdf
- Kant, I. (2003). Crítica de la razón práctica (A. Klein, Ed.). Buenos Aires, Argentina: La Página / Editorial Losada. (Trad. 1788).
- Kohan, W. (2016). Filosofía y educación: ideas sobre el tiempo, la infancia y la escuela. São Paulo: Editora Auténtica.
- Kvale, S. (2011). Las entrevistas en Investigación Cualitativa. Ediciones Morata.
- Latorre, A. (2003). La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa. Graó. (Referente que utilizas para sustentar la indagación como base del cambio en el aula).
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge University Press.
- Leal, J. (2005). La Autonomía del Sujeto Investigador. Valencia, Venezuela: Azul Intenso.
- Ley General de la Educación. Ley 115 de febrero 8 de 1994. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ley 1224 (2009)
- Linares, O. J. (2020). Tensiones y plurivocidad en la didáctica de la filosofía en la educación media colombiana. Revista Colombiana de Educación.
- Lineamientos curriculares de la Filosofía (2010)
- Lipman, M. (1998). Pensamiento complejo y educación. Ediciones de la Torre.
- Lipman, M. (2003). Pensamiento complejo y educación. Ediciones de la Torre.
- Lipman, M. (2016). El lugar del pensamiento en la educación. Madrid: Octaedro. (Fundamenta la "Comunidad de Indagación" y el desarrollo del pensamiento complejo).
- Lyotard, J. F. (1987). La condición posmoderna. Cátedra. (Trad. 1979).
- Marcel, G. (1953). El misterio del ser. Sudamericana.
- Majorel et al. (2020) *Servicio de la Universidad autónoma de Madrid*. Revista Iberoamericana de Argumentación. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/184072>
- Marinoff, L. (2000). *Más Platón menos prozac*. Rústica Ediciones. <https://guao.org/sites/default/files/biblioteca/M%C3%A1s%20Plat%C3%B3n%20y%20menos%20Prozac.pdf>]
- Marinoff, L. y Ikeda, D. (2018). El filósofo interior. Colombia: ediciones B.S, A.

- Martínez Miguélez, M. (2004). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. Editorial Trillas.
- Martínez, M. (2012). *El Paradigma Interpretativo y la Investigación Cualitativa*. Bogotá: Editorial
- Martínez, M. (2013). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa* (ed., 2). Editorial trillas.
- Martínez, M. (2014). *El conocimiento y la Ciencia en el Siglo XXI*. Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Martínez, M. (2014). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. México: Trillas
PsicomEditores.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
- Maslow, A. (1954). *Motivación y personalidad*. Sagitario. (trad. 1975)
- Mèlich, J-C. (2002). *Filosofía de la finitud*. Herder.
- MEN, (2010). *Orientaciones Pedagógicas para Filosofía en Educación Media*. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá Colombia.
- MEN, (2016). *Plan decenal de Educación 2016-2026*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Plan-Nacional-Decenal-de-Educacion-2016-2026/>].
- Mendieta, G. (2015). *Revista de Investigaciones Andina*. Número 30. <https://www.redalyc.org/pdf/2390/239035878001.pdf>
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Fenomenología de la percepción*. Península. (Aporte sobre la corporeidad y la realidad vivida).
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. (Marco para la evaluación del pensamiento crítico).
- Ministerio de Educación Nacional. (2021). *Estrategia nacional de implementación de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible en Colombia*.
- Monereo, C. (2007). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula*. Graó.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO
- Mounier, E. (1992). *El personalismo*. Emmanuel Mounier / Acción Cultural Cristiana.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage Publications.
- Nietzsche, F. (1973). *Así habló Zaratustra*. Alianza Editorial. (trad. 1883)
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades* (Trad. 2010). Katz Editores
- Norman, et al (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos*. Manual de investigación cualitativa. Volumen IV. Gedisa editorial. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=5pPsDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT55&dq=el+micro+relato+en>

[+la+investigaci%C3%B3n+cualitativa&ots=8Mj5JP5TF7&sig=RhSk52IAj3SAJgbVcNlrRt5vro8#v=onepage&q&f=false](#)

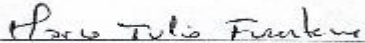
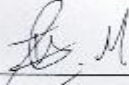
- Olave, S. (2023). *Análisis semiótico para interpretar el sentido de ser maestro como proyecto de vida en estudiantes de una escuela normal rural en Boyacá, Colombia*. Universidad Americana de Europa. UNADE. Tesis doctoral <https://unade.edu.mx/area-investigacion/tesis-doctorales/td-educacion-humanidades/analisis-semiotico-para-interpretar-el-sentido-de-ser-maestro/>
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.
- Ospina, D. (2022). *Tras las huellas de la educación indígena. El caso de la comunidad indígena*. Universidad de salamanca. Tesis doctoral <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=yXwYmpsBj8A%3D>
- Cañamomo – Lomapieta en el departamento de Caldas - Colombia
- Ortega y Gasset, J. (1923). El tema de nuestro tiempo. Revista de Occidente. (Concepto de circunstancia y perspectiva vital).
- Parada, J. (2018). Orientaciones pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media. Documento de Orientación del Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340033_archivo_pdf_Orientaciones_Pedagogicas_Filosofia_en_Educacion_Media.pdf
- Parada, J. (2021). Enseñanza de la Filosofía en la Educación Media Colombiana. Revista EDUCA (UPEL). Disponible en: <http://historico.upel.edu.ve:81/revistas/index.php/EDUCA/article/download/9470/5950>
- Plan Decenal de Educación (2016-2026)*, (2018).
- Pérez, A. (2014) *Guía Metodológica para anteproyectos de Investigación*. REDEUPEL. Caracas.
- Piaget, J. (1975). La equilibración de las estructuras cognitivas. Siglo XXI. (Respalda la visión del error como una unidad de significación y motor del desarrollo intelectual).
- Piaget, J. (1979). Psicología y pedagogía. Editorial Ariel.
- Piaget, J. (1980). Teoría del desarrollo cognitivo. S. B. (Trad.). Ariel.
- Piaget, J. (1979). La equilibración de las estructuras cognitivas. Siglo XXI. (Respalda la visión de las crisis y "baches" ontológicos como procesos de equilibración mayorante).
- Piaget, J. (1991). Seis Estudios de psicología. Editorial Labor. S.A. Barcelona. España. Traducción versión en español. (trad.1964)
- Pérez, A. *Guía Metodológica para anteproyectos de Investigación*. REDEUPEL. Caracas.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon.
- Pulido Cortés, O. (2017). Filosofía, pedagogía y didáctica: miradas sobre la enseñanza de la filosofía en Colombia. Tunja: Editorial UPTC.
- Quintanilla, P. (2019). La Comprensión del otro. Explicación, interpretación y racionalidad. Lima. Editorial PUCP. [Disponible en <https://cef.pucp.edu.pe/publicaciones/la-comprension-del-explicacion-interpretacion-racionalidad/>

- Reyes Ruiz, L. y Suárez-Barros, A. (2018). Configuración del proyecto de vida en adolescentes escolarizados: una mirada desde la psicología del desarrollo. *Revista Humanidades Médicas*.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI Editores.
- Ricoeur, P. (2003). *El conflicto de las interpretaciones*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2003). *Sí mismo como otro*. México D.F., México: Siglo XXI Editores. (Aporta la base teórica sobre la identidad narrativa y el paso de la vivencia al relato como estructura de sentido).
- Romero, N (2023). *Estado emocional en confinamiento: una aproximación desde el sentido de la vida, la actividad física y la meditación*. Universidad de Málaga. Tesis doctoral <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=326034>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Editorial Aljibe.
- Rojas, B. (2014) *Investigación cualitativa. Fundamentos y praxis*. REDEUPEL. Caracas.
- Rosas Rodríguez, A. M. (2023). *Entre filosofía y pedagogía: consideraciones sobre la enseñanza de la filosofía en educación media*. Bogotá: Editorial Aula Humanística.
- Riso, W. (2006). *Pensar bien, sentirse bien*. Editorial Planeta.
- Riso, W. (2016). *Filosofía para la vida cotidiana*. Editorial planeta. Bogotá.
- Ruiz, J. (2018). *El arte de pensar*. Editorial Berenice, S. L.
- Santi, M. (2016). *Ética de la investigación en ciencias sociales*. Un análisis de la vulnerabilidad en Ciencias Sociales. Globethics.net Theses No. 18. https://campusupel.com/pluginfile.php/2107/mod_resource/content/1/Etica%20en%20la%20investigaci%C3%B3n%20en%20ciencias%20sociales.pdf
- Sartre, J. (1957). *El existencialismo es un humanismo*. Editorial Moro. (Traducción de Victoria praci versión de 1948) https://proletarios.org/books/Sartre-El_existencialismo_es_un_humanismo.pdf
- Sartre, J-P. (2009). *El existencialismo es un humanismo*. Ediciones Folio. (Trad.1946).
- Savater, F. (1991). *Ética para Amador*. Ariel.
- Schütz, A. (1974) *El problema de la realidad social*. Amorrortu Editores. (Trad. 1962).
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (4ª ed.). Universidad de Antioquia.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.
- Taylor, C. (1985). *Self-interpreting animals*. Philosophical Papers: Volume 1, Human Agency and Language. Cambridge University Press.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

- Taylor, C. (1991). La ética de la autenticidad. Paidós. (Análisis sobre la identidad moderna y la búsqueda del ser auténtico).
- Tronto, J. C. (1993). Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care. Routledge.
- UNESCO (2011). *La Filosofía una escuela en Libertad. Enseñanza de la Filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y la perspectiva para el futuro.* (Trad.2007) <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192689>]
- Tozzi, M. (2012). Pensar por sí mismo: didáctica de la filosofía para una escuela democrática. París: ChroniqueSociale.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). (2016). Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales. Caracas, Venezuela: FEDUPEL.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). (2025). Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales.
- Van Manen, M. (1990). Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy. State University of New York Press
- van Manen, M. (2003). Investigación de la experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad. Barcelona: Idea Books.
- Van Manen, M. (2016). Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy (2.ª ed.). Routledge
- Vygotsky, L. S. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas.* (Trad. 1934) Ediciones Fausto. <https://circulosemiotico.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/12/vygotsky-levs-pensamiento-y-lenguaje.pdf>
- Yebra, M. (2022). *Relevancia de los objetivos personales, la auto-eficacia, y el interés en la carrera científica como determinantes de las emociones y el compromiso con el aprendizaje científico en estudiantes de secundaria obligatoria.* Tesis Doctoral. Universidad de Vigo. https://www.investigacion.biblioteca.uvigo.es/xmlui/bitstream/handle/11093/4367/YebraFerro_MiguelAngel_TD_2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y]
- Zubiri, X. (1980). Inteligencia y realidad. Alianza Editorial. (Fundamento sobre la percepción humana de la realidad).
- Zuleta, E. (1980). Elogio de la dificultad y otros ensayos. Fundación Estanislao Zuleta

ANEXOS
Consentimiento Informado del participante

A1

	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO Instituto De Mejoramiento Profesional	
CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE		
Orientaciones para llenar esta planilla: El participante debe recibir y comprender toda la información necesaria para decidir participar voluntariamente en la investigación sin coerción alguna.		
1. Propósito de la investigación: <u>Generar un corpus teórico del proceso de aprendizaje de filosofar desde la reflexividad de la existencia de la vida en estudiantes de educación media.</u>		
2. Responsable de la investigación: <u>Marco Tulio Fuentes Veloza</u>		
3. Lugar y fecha de aplicación de la investigación: <u>IED la Salle, Barranquilla, año 2024 y 2025</u>		
4. Duración de la investigación: <u>Entre 6 meses y un año</u>		
5. Descripción de la participación: <u>Investigador pedagógico, participación en la aplicación de instrumentos de investigación, entrevistas, grupos de discusión, y micro relatos.</u>		
6. Condiciones de la participación: <u>Como informante clave, en el proceso de investigación.</u>		
7. Nombre del participante: <u>Isabella María Meza Gaites</u>		
8. Consentimiento del participante: Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en participar de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.		
		
Firma del Representante de la investigación	Firma del participante consiente	
Correo Electrónico: <u>mtfv16@yahoo.es</u>	Correo Electrónico: <u>bentanyk97@gmail.com</u>	
C.I: <u>4059830</u>	C.I: <u>1246535654</u>	
Contacto: celular/teléfono <u>3126645073</u>	Contacto: celular/teléfono	
Lugar y fecha: <u>Barranquilla, 22 de octubre de 2024</u>	<u>3107133789</u>	
CC: Participante y comité de ética.		



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

Instituto De Mejoramiento Profesional



CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE

Orientaciones para llenar esta planilla: El participante debe recibir y comprender toda la información necesaria para decidir participar voluntariamente en la investigación sin coerción alguna.

1. Propósito de la investigación: Generar un corpus teórico del proceso de aprendizaje de filosofar desde la reflexividad de la existencia de la vida en estudiantes de educación media.
2. Responsable de la investigación: Marco Tulio Fuentes Veloza
3. Lugar y fecha de aplicación de la investigación: IED la Salle, Barranquilla, año 2024 y 2025
4. Duración de la investigación: Entre 6 meses y un año
5. Descripción de la participación: Investigador pedagógico, participación en la aplicación de instrumentos de investigación, entrevistas, grupos de discusión, y micro relatos.
6. Condiciones de la participación: Como informante clave, en el proceso de investigación.

7. Nombre del participante: Camilo Andrés Bujato Bustos

8. Consentimiento del participante: Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en participar de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Marco Tulio Fuentes

Firma del Representante de la investigación

Correo Electrónico: mtfv16@yahoo.es

C.I: 4059830

Contacto: celular/teléfono 3126645073

Lugar y fecha: Barranquilla, 22 de octubre de 2024

CC: Participante y comité de ética.

Camilo Andrés Bujato Bustos

Firma del participante consintiente

Correo Electrónico: Camilo1524@gmail.com

C. I: 1139428700

Contacto: celular/teléfono 3243954955



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
Instituto De Mejoramiento Profesional



CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL REPRESENTANTE DEL PARTICIPANTE

Orientaciones para llenar esta planilla: El representante y participante debe recibir y comprender toda la información necesaria para decidir participar voluntariamente en la investigación sin coerción alguna.

1. Propósito de la investigación: Generar un corpus teórico del proceso de aprendizaje de filosofar desde la reflexividad de la existencia de la vida en estudiantes de educación media.

Responsable de la Investigación: Marco Tulio Fuentes Veloz

2. Lugar y fecha de aplicación de la investigación: IED la Salle, Barranquilla, año 2024 y 2025
3. Duración de la investigación: Entre 6 meses y un año
4. Descripción de la participación: Investigador pedagógico, participación en la aplicación de Instrumentos de investigación, entrevistas, grupos de discusión, y micro relatos.

5. Condiciones de la participación: Como informante clave, en el proceso de Investigación.

6. Nombre del participante: Subella María Moza Jaimes

7. Nombre del representante: Tatiana Jaimes Almeida

8. Consentimiento del representante: Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de participación de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en autorizar la participación de mi representado, tomando en consideración que desea hacerlo de forma voluntaria, conociendo su contenido y pudiendo retirarse en cualquier momento por razones justificadas, sin perjuicio de su acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para que mi representado pueda participar en esta investigación respetando el protocolo que se ha de llevar a cabo y aportando de manera fidedigna información bajo el respeto de la confidencialidad.

Marco Tulio Fuentes
Firma del Representante de la Investigación

C.I: 4059830

Correo electrónico: mtfv15@yahoo.es

Contacto: celular/teléfono 3126645073

Lugar y fecha: Barranquilla, 22 de octubre de 2024

CC: Participante y comité de ética.

Tatiana P.
Firma del representante del participante

C.I: 55.300.098

Correo electrónico: tatiana13@hotmail.com

Contacto: celular/teléfono 3156018589



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

Instituto De Mejoramiento Profesional



CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL REPRESENTANTE DEL PARTICIPANTE

Orientaciones para llenar esta planilla: El representante y participante debe recibir y comprender toda la información necesaria para decidir participar voluntariamente en la investigación sin coerción alguna.

1. Propósito de la investigación: Generar un corpus teórico del proceso de aprendizaje de filosofar desde la reflexividad de la existencia de la vida en estudiantes de educación media.

Responsable de la Investigación: Marco Tulio Fuentes Veloza

2. Lugar y fecha de aplicación de la investigación: IED la Salle, Barranquilla, año 2024 y 2025
3. Duración de la investigación: Entre 6 meses y un año
4. Descripción de la participación: Investigador pedagógico, participación en la aplicación de instrumentos de investigación, entrevistas, grupos de discusión, y micro relatos.
5. Condiciones de la participación: Como informante clave, en el proceso de investigación.

6. Nombre del participante:

Yohana Yaris Genalla Sierra

7. Nombre del representante:

Alvaro Esther Sierra Florio

8. Consentimiento del representante: Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de participación de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en autorizar la participación de mi representado, tomando en consideración que desea hacerlo de forma voluntaria, conociendo su contenido y pudiendo retirarse en cualquier momento por razones justificadas, sin perjuicio de su acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del Investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para que mi representado pueda participar en esta investigación respetando el protocolo que se ha de llevar a cabo y aportando de manera fidedigna información bajo el respeto de la confidencialidad.

Marco Tulio Fuentes

Firma del Representante de la investigación

C.I: 4059830

Correo electrónico: mtfv16@yahoo.es

Contacto: celular/teléfono 3126645073

Lugar y fecha: Barranquilla, 22 de octubre de 2024

CC: Participante y comité de ética.

Yohana Yaris Genalla Sierra

Firma del representante del participante

C. I: 46496551

Correo electrónico: Yohanys1969Dent/act.Co

Contacto: celular/teléfono 3152429276



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

Instituto De Mejoramiento Profesional



CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL REPRESENTANTE DEL PARTICIPANTE

Orientaciones para llenar esta planilla: El representante y participante debe recibir y comprender toda la información necesaria para decidir participar voluntariamente en la investigación sin coerción alguna.

1. Propósito de la investigación: Generar un corpus teórico del proceso de aprendizaje de filosofar desde la reflexividad de la existencia de la vida en estudiantes de educación media.

Responsable de la investigación: Marco Tulio Fuentes Veloz

2. Lugar y fecha de aplicación de la investigación: IED la Salle, Barranquilla, año 2024 y 2025
3. Duración de la investigación: Entre 6 meses y un año
4. Descripción de la participación: Investigador pedagógico, participación en la aplicación de instrumentos de investigación, entrevistas, grupos de discusión, y micro relatos.
5. Condiciones de la participación: Como Informante clave, en el proceso de investigación.
6. Nombre del participante:
Camilo Andres Bujato Bustos.
7. Nombre del representante:
Geraldine Andrea Bustos De la Rosa.

8. Consentimiento del representante: Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de participación de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en autorizar la participación de mi representado, tomando en consideración que desea hacerlo de forma voluntaria, conociendo su contenido y pudiendo retirarse en cualquier momento por razones justificadas, sin perjuicio de su acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del Investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para que mi representado pueda participar en esta investigación respetando el protocolo que se ha de llevar a cabo y aportando de manera fidedigna información bajo el respeto de la confidencialidad.

Marco Tulo Fuentes

Firma del Representante de la investigación

C.I: 4059830

Correo electrónico: mtfv16@yahoo.es

Contacto: celular/teléfono 3126545073

Lugar y fecha: Barranquilla, 22 de octubre de 2024

CC: Participante y comité de ética.

Geraldine Bustos D.

Firma del representante del participante

C.I: 1045201492

Correo: electrónico: geraldine.bustos.d@gmail.com

Contacto: celular/teléfono 3005161009



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

Instituto De Mejoramiento Profesional



CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE

Orientaciones para llenar esta planilla: El participante debe recibir y comprender toda la información necesaria para decidir participar voluntariamente en la investigación sin coerción alguna.

1. Propósito de la investigación: Generar un corpus teórico del proceso de aprendizaje de filosofar desde la reflexividad de la existencia de la vida en estudiantes de educación media.
2. Responsable de la investigación: Marco Tulio Fuentes Veloz
3. Lugar y fecha de aplicación de la investigación: IED la Salle, Barranquilla, año 2024 y 2025
4. Duración de la investigación: Entre 6 meses y un año
5. Descripción de la participación: Investigador pedagógico, participación en la aplicación de instrumentos de investigación, entrevistas, grupos de discusión, y micro relatos.
6. Condiciones de la participación: Como informante clave, en el proceso de investigación.
7. Nombre del participante: _____
8. Consentimiento del participante: Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en participar de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Marco Tulo Fuentes

Firma del Representante de la investigación

Correo Electrónico: mtfv16@yahoo.es

C.I: 4059830

Contacto: celular/teléfono 3126645073

Lugar y fecha: Barranquilla, 22 de octubre de 2024

CC: Participante y comité de ética.

[Firma]

Firma del participante consiente

Correo Electrónico: gkschmura@gmail.com

C. I: 2.044.219.387

Contacto: celular/teléfono

318 299829.

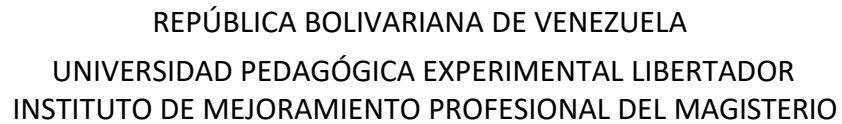
Anexo 2

Guion de Entrevista

A2

Las 8 preguntas sumergidas para una entrevista en profundidad, diseñadas bajo el **paradigma interpretativo** (que busca comprender el significado y la experiencia subjetiva del estudiante), para develar el proceso de aprendizaje del filosofar en estudiantes de 10 y 11 son:

Dimensión	Pregunta Interpretativa (Énfasis en el Sentido y la Experiencia)
Definición y Significado Personal	1. Para ti, ¿qué significa realmente "filosofar"? Si tuvieras que explicarlo con una metáfora o una imagen, ¿cuál sería y por qué?
El "Darse Cuenta" Filosófico	2. Describe un momento específico en clase donde sentiste que tu mente "cambiaba" o que algo que antes dabas por sentado se te presentaba de una forma completamente nueva. ¿Qué pasó y cómo interpretas ese momento?
Relación con el Conocimiento	3. ¿Cómo es tu diálogo interno cuando te enfrentas a una pregunta filosófica profunda (ej. ¿qué es la verdad?)? ¿Qué dudas, emociones o resistencias aparecen?
La Clase como Espacio	4. ¿Cómo describirías el ambiente que se crea en la clase de filosofía? ¿Sientes que es un lugar seguro para "arriesgarte" a pensar y a equivocarte?
Transferencia y Uso de la Habilidad	5. ¿En qué situaciones de tu vida cotidiana (fuera del colegio) sientes que has puesto en práctica la forma de pensar que has desarrollado en filosofía? ¿Qué te permitió ver o hacer esa forma de pensar?
Interacción y Construcción Colectiva	6. Cuando escuchas una opinión filosófica muy diferente a la tuya en un debate con un compañero, ¿qué sucede en tu mente? ¿Cómo influyen las ideas de los demás en tu propio proceso de filosofar?
Identidad y Futuro	7. ¿Crees que la filosofía está moldeando la persona que eres o quieres llegar a ser? Si es así, ¿de qué manera crees que te está transformando?
El Proceso de Aprendizaje	8. Si tu proceso de aprendizaje en filosofía fuera un viaje, ¿en qué etapa dirías que estás ahora? ¿Qué has "descubierto" en ese viaje y qué esperas encontrar más adelante?



Guía de microrrelato a los informantes clave

[illegible]



Guía de preguntas orientadoras del microrrelato

Estas preguntas no buscan que el estudiante responda un cuestionario, sino que sirvieron como "disparadores" para que el joven de La Salle activara su capacidad de reflexividad antes y durante la escritura del microrrelato.

Guía de Orientación para la Reflexividad Fenomenológica

Esta guía se estructuró en tres momentos clave para acompañar el tránsito desde la vivencia cotidiana hasta el pensamiento filosófico:

1. Momento de Apertura: El Asombro en lo Cotidiano

¿Qué situación de tu día a día en Barranquilla (en el bus, en el recreo, en tu calle) te ha hecho detenerte a pensar que "algo no encaja" o que las cosas podrían ser distintas?

Si tuvieras que elegir un olor, un sonido o un color que defina tu realidad hoy, ¿cuál sería y qué pregunta te genera sobre tu propia existencia?

2. Momento de Narración: La Objetivación del Sentir

Al escribir tu historia, intenta no usar palabras técnicas: ¿Cómo describirías ese momento de duda si tuvieras que explicárselo a alguien que no vive en tu ciudad?

¿En qué parte de tu relato se siente más fuerte la tensión entre lo que tú quieres ser y lo que la escuela o la sociedad te pide que seas?

3. Momento de Reflexividad: El Giro Hermenéutico

Al leer lo que escribiste, ¿qué descubres de ti mismo que no sabías antes de ponerlo en palabras?

¿De qué manera esa pequeña anécdota que narraste se convierte en una pregunta universal sobre la vida, la justicia, la libertad o la verdad?



Guía de preguntas para el grupo de discusión

Las preguntas fueron abiertas, neutrales y diseñadas para invitar a la descripción densa de las vivencias, propia de la fenomenología.

A. Calentamiento: Conexión con la Experiencia Personal

Pregunta 1: "Si tuvieran que describir su experiencia en la IED La Salle con un símbolo o metáfora, ¿cuál sería y por qué?" (*Busca una conexión emocional y una primera capa de interpretación*).

Pregunta 2: "Cuando escuchan la palabra 'reflexionar', ¿qué imagen o actividad se les viene inmediatamente a la cabeza?"

Pregunta 3: "¿Es necesario que haya silencio absoluto, o el 'ruido' del ambiente (como una cafetería o la naturaleza) ayuda a que tus ideas fluyan?"

B. Exploración Fenomenológica: El Filosofar y la Cotidianidad

(Se centra en la descripción del fenómeno, el "filosofar en acción")

Pregunta 4: "Cuando están en clase de Filosofía y el profesor/a dice 'vamos a filosofar', ¿qué sienten que pasa o qué hacen ustedes exactamente? Describan un momento específico."

Pregunta de Sonda: "¿Se han sentido alguna vez fuera del aula haciendo algo que consideran 'filosofar'? Describan dónde estaban, qué estaban haciendo y qué les hizo sentir que eso era filosofar."

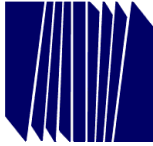
Pregunta 5: "Cuenten una situación cotidiana (en el bus, con amigos, en casa, viendo una serie) que les haya 'detenido' o les haya hecho pensar de una manera diferente o más profunda sobre algo que daban por sentado." (*Aquí se busca la "suspensión" de la actitud natural*).

C. Análisis Hermenéutico: La Reflexividad y el Aprendizaje

(Se centra en la interpretación de las experiencias y el proceso de aprendizaje/compreensión)

- **Pregunta 6:** "En esa situación que describieron (de la Pregunta 4), ¿cuál fue el proceso que siguió su mente? Es decir, ¿cómo pasaron de simplemente *vivir* el momento a *comprender* algo nuevo sobre ustedes o sobre el mundo?"

- **Pregunta de Sonda:** "¿Qué herramientas o ideas aprendidas en la clase de Filosofía creen que les ayudaron a darle sentido a esa experiencia cotidiana?" *(Conecta formalmente la teoría con la vida).*
- **Pregunta 7** (Núcleo Central): "Si el 'aprendizaje del filosofar' fuera un viaje, ¿cuál ha sido el mayor cambio o descubrimiento que han hecho sobre su propia forma de pensar y de darle sentido a las cosas a partir de sus experiencias?"
- **Pregunta 8:** "Después de reflexionar sobre algo, ¿qué cambia en la forma en que actúan o ven el mundo? ¿Ese cambio dura o es solo un momento de iluminación?"



SÍNTESIS CURRICULAR DE LA AUTOR Y EL TUTOR

EL APRENDIZAJE DEL FILOSOFAR DESDE DE LA REFLEXIVIDAD Y LA VIDA EN EDUCACIÓN MEDIA COLOMBIANA

Tesis Doctoral para optar al Título de Doctor en Educación

SÍNTESIS CURRICULAR DEL AUTOR Y TUTOR AUTOR

Marco Tulio Fuentes Veloza, CC4059830, nacionalidad colombiana. Magister en Educación Universidad Simón Bolívar, Barranquilla (2016). Especialización en Estudio Pedagógico, Universidad de la Costa, CUC, (2010). Contador Público, Universidad del Atlántico (2002). Licenciado en Filosofía, Universidad Santo Tomás, Bogotá, (1993). 8 años como profesor universitario, 35 años como profesor de Educación básica y media. Actualmente profesor de Filosofía, Economía y Política en el bachillerato. Autor de artículo científico: entre los caminos de la filosofía y el filosofar.

TUTOR

Dr. José Gregorio Acuña Evans. C.I.: 8959562. ORCID.: <https://orcid.org/0009-0003-2690-2045>. Profesor en Ciencias Sociales. Postgrado como: Especialista en Docencia Universitaria (UPEL, 1997). Postgrado como: Magister en Educación Superior (UPEL, 1999). Postgrado como: Doctor en Educación (UPEL, 2006). Profesor Ordinario categoría Titular de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador- Instituto Pedagógico de Maturín. Investigador activo del Centro de Investigaciones Pedagógicas y Didácticas. Tutor y jurado de tesis doctorales. Editor de la Revista Investigación y Educación (ISSN 1690-4249). Autor de artículos científicos relacionados a Educación, pedagogía, investigación y epistemología. Subdirector de Investigación y Postgrado de la UPEL-INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MATURÍN (actual).