



**TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA A PARTIR DE LA
METODOLOGÍA *LESSON STUDY* PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE
PENSAMIENTO CRÍTICO DESDE EL AREA DE FILOSOFÍA EN ESTUDIANTES DE
EDUCACION MEDIA**

MARTHA LIGIA MORENO GIRALDO

Asesor

DR. GERSON A. MATURANA MORENO, PhD

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
2021**

DEDICATORIA

A Dios, mi familia y mis amigos y a todos aquellos que participaron de una u otra manera en esta investigación con cada una de las reflexiones hechas sobre esta hermosa labor, por el tiempo dedicado y ofrecido y por la motivación para finalizar este proceso.

AGRADECIMIENTOS

Un especial agradecimiento al CSJ que me permitió desarrollar esta investigación.

A los profesores que me acompañaron con las reflexiones enfocadas a la mejora de la práctica de enseñanza.

A todos mis estudiantes que fueron partícipes con su entusiasmo en este trabajo de investigación.

A mi familia que me apoyó en todo momento.

RESUMEN

El presente informe de investigación da cuenta del proceso realizado por la profesora investigadora quien, a partir de los antecedentes que cobijan su práctica de enseñanza junto con la estructura establecida para esta investigación ha buscado establecer cuáles son las transformaciones que se han dado en las acciones constitutivas de la Práctica de Enseñanza con el fin de evidenciar una mejora constante de tal forma que el proceso de enseñanza-aprendizaje muestre los resultados esperados de acuerdo con los objetivos planteados y que, adicionalmente, contribuya a la reflexión de la comunidad pedagógica.

OBJETIVO

Como objetivo de esta investigación se plantea la transformación de la práctica de enseñanza de la filosofía, haciendo uso de la *Lesson Study* como método de aproximación al fenómeno de estudio de tal manera que se pueda identificar el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico a partir de las decisiones tomadas en las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza, sometiéndolas a reflexiones profundas constantes para ver su viabilidad en cada uno de los cursos de dicho saber.

MÉTODO

De acuerdo con el fenómeno de estudio, se establece que es una investigación de orden cualitativo, donde se emplea como diseño metodológico la Investigación Acción Educativa de tal forma que, desde el enfoque sociocrítico que reconoce en esta investigación una participación directa del investigador en un contexto social determinado. En ese orden de ideas, la IAE va a permitir que, a partir del método de fases planteado por la *Lesson Study* permita identificar las transformaciones que lleven a la conformación de un espiral ascendente, producto de una reflexión profunda de los datos recabados. Así mismo, bajo el enfoque de Enseñanza para la Comprensión se pretende establecer un parámetro claro para el desarrollo de cada una de las unidades de clase con el fin de mantener una constante dentro de las acciones constitutivas y poder determinar de manera más claras las mejoras resultantes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

RESULTADOS

Una vez implementado el diseño metodológico, la reflexión que se genera de esta investigación se puede analizar desde dos líneas: la primera enfocada al análisis de las categorías de la investigación correspondientes a las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza, donde se observará cómo las subcategorías de cada una de las prácticas de enseñanza emergen en la medida en que se van determinando como acciones de mejora en un ciclo previo. Por otra parte, se plantea una reflexión en torno a los resultados que la investigación va produciendo para establecer una propuesta didáctica sobre la enseñanza de la filosofía y el desarrollo de las habilidades propias de este saber. Es necesario tener en cuenta que los resultados que se obtienen responden al modelo de la investigación donde los contextos y los antecedentes planteados por parte de la profesora investigadora, determinan en gran medida el resultado obtenido.

Esta propuesta muestra los elementos que, de acuerdo con la profesora investigadora, deben implementarse para que se establezcan nuevas formas de aproximación al proceso de enseñanza aprendizaje: El primero, relacionado con el contexto de enseñanza y analizando los factores que intervienen alrededor de dicho fenómeno, un segundo elemento que se centra en el saber específico y en la transposición que permita reconocer el componente epistemológico de la asignatura, un tercer elemento enfocado en una planeación estructurada que favorezca el aprendizaje en la medida en que se contemplan todos los elementos necesarios para la reflexión y, como cuarto elemento, la visibilización del pensamiento y donde el proceso sea evaluado de forma continua haciendo uso de diferentes tipologías y agentes dentro de la evaluación.

REFLEXION DE CIERRE

Evidentemente el objeto de estudio de esta investigación permitirá que la profesora investigadora se apropie de las buenas prácticas de enseñanza, producto de esta reflexión y que pueda compartirlas con su entorno cercano desde las funciones que cumple en la Institución Educativa. Vale la pena mencionar que la misma reflexión que se hace sobre las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza van a desarrollar, no solo el pensamiento crítico de los estudiantes sino

competencias propias del saber filosófico como la argumentación y el diálogo mostrando una aproximación diferente a la filosofía en el salón de clases.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	12
Capítulo 1. ANTECEDENTES DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA	17
Capítulo 2. CONTEXTO EN EL QUE SE DESARROLLA LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA.	24
2.1. Contexto desde la perspectiva de I. Bronfrenbrenner:	25
2.1.1. Macrosistema:	26
2.1.2. Exosistema	27
2.1.3. Mesosistema:.....	29
2.1.4. Microsistema:.....	30
2.2. Contexto de la PE desde la perspectiva de A. de Longhi	31
2.2.1. Contexto Situacional:	32
2.2.2. Contexto Lingüístico:.....	32
2.2.3. Contexto Mental:	33
Capítulo 3. PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA AL INICIO DE LA INVESTIGACIÓN	36
3.1. Acción Constitutiva de Planeación	37
3.2. Acción Constitutiva de Implementación.....	39
3.3. Acción Constitutiva de Evaluación.....	42
Capítulo 4. DESCRIPCIÓN METODOLOGICA DE LA INVESTIGACIÓN.....	47
4.1. Objetivo General	47
4.2. Objetivos Específicos.....	47
4.3. Descripción de la Investigación	47
4.3.1. Paradigma	47
4.3.2. Alcance	48
4.3.3. Enfoque cualitativo	49
4.3.4. Diseño de investigación	49
4.3.5. Método	51
Análisis de Resultados	60
Capítulo 5. LOS CICLOS DE REFLEXIÓN	61
5.1. ¿Qué es la Reflexión?	61
5.2. La reflexión desde el diseño de Investigación Acción Educativa.....	61
5.3. Desarrollo de los Ciclos de Reflexión en la Investigación	64
5.3.1. Ciclo 0 de Reflexión Preliminar	64
5.3.2 Reflexiones sistemáticas	67
5.3.2.1. Ciclo de reflexión.....	68

5.3.2.2. Ciclo 2 de reflexión.....	76
5.3.2.3. Ciclo 3 de reflexión.....	87
5.3.2.4. Ciclo 4 de reflexión.....	105
5.3.3.5. Ciclo 5 de reflexión.....	125
5.3.2.6. Ciclo 6 de reflexión.....	139
5.3.2.7. Ciclo 7 de reflexión.....	154
Capítulo 6. RESULTADOS.....	174
Capítulo 7. COMPRENSIONES Y APORTES AL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO.....	203
Capítulo 8. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	211
Objetivo General.....	211
Objetivos Específicos.....	212
REFERENCIAS.....	221

TABLA DE ILUSTRACIONES

Figura 1: Trayectoria profesional.	23
Figura 2: Modelo Ecológico de Bronfrenbrenner.	25
Figura 3: Fortalezas y debilidades al inicio de la planeación.	39
Figura 4: Fortalezas y debilidades al inicio de la implementación	41
Figura 5: Evaluación en el aula: Tipos, técnicas e instrumentos	42
Figura 6: Fortalezas y debilidades al inicio de la evaluación	44
Figura 7: Fases de la Lesson Study	51
Figura 8: EPC.	56
Figura 9: Categorías de Análisis	56
Figura 10: Formato de planeación EpC.	59
Figura 11: Ciclos de Reflexión.	63
Figura 12: Ciclos de reflexión	63
Figura 13: Trayectoria Profesional	65
Figura 14: Planeación Ciclo 1	69
Figura 15: Registro de las actividades desarrolladas por los estudiantes en el Ciclo 1 de reflexión	71
Figura 16: Matriz DOFA	72
Figura 17: Registro de la colaboración del par académico	74
Figura 18: Planeación Ciclo 2	78
Figura 19: Registro de las actividades desarrolladas por los estudiantes en el Ciclo 2	79
Figura 20: Registro de las actividades desarrolladas por los estudiantes en el Ciclo 2	80
Figura 21: Matriz DOFA	83
Figura 22: Registro de la colaboración del par académico	85
Figura 23: Evidencias del desarrollo de desempeños Ciclo 2	91
Figura 24: Evidencias Rutina de Pensamiento Ciclo 2	92
Figura 25: Evidencias Rutina de Pensamiento Ciclo 3.	93
Figura 26: Evidencias del desarrollo de desempeños Ciclo 3.	94
Figura 27: Rúbrica de evaluación	97

Figura 28: Rejilla de evaluación _____	97
Figura 29: Evidencias de ejercicio evaluativo _____	98
Figura 30: Evidencias de ejercicio evaluativo _____	99
Figura 31: Matriz DOFA _____	100
Figura 32: Rejilla de Retroalimentación _____	102
Figura 33: Evidencias Rutina de pensamiento _____	113
Figura 34: Evidencias Síntesis de la Rutina de pensamiento Puente _____	113
Figura 35: Evidencias Trabajo Colaborativo _____	114
Figura 36: Evidencias Autoevaluación _____	117
Figura 37: Matriz DOFA _____	119
Figura 38: Rejilla de Retroalimentación _____	123
Figura 39: Modelo de Aprendizaje a Distancia CSJ. _____	130
Figura 40: Evidencias Rutina de Pensamiento Generar, clasificar, conectar, elaborar. _____	132
Figura 41: Matriz DOFA _____	134
Figura 42: Rejilla de Retroalimentación _____	136
Figura 43: Evidencias de clases _____	145
Figura 44: Rúbrica de Evaluación. _____	149
Figura 45: Matriz DOFA. _____	150
Figura 46: Rejilla de Retroalimentación _____	152
Figura 47: Rúbrica de Evaluación _____	162
Figura 48: Registro de evidencias _____	164
Figura 49: Rúbrica de Evaluación. _____	167
Figura 50: Matriz DOFA _____	170
Figura 51: Rejilla de Retroalimentación _____	172
Figura 52: Progreso en las subcategorías identificadas _____	201
Figura 53: Propuesta de la práctica de enseñanza _____	210

INTRODUCCIÓN

La presente investigación hace referencia a la transformación de la práctica de enseñanza de la filosofía para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de educación media estableciendo un marco de reflexión enfocado en la Investigación Acción Educativa de tal forma que, como resultados, se de una aproximación clara al estatuto epistemológico de un saber para que, por medio de su transformación, pueda ser llevado al aula de clases y, a partir de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza, se observen las transformaciones que se dan de la práctica de enseñanza. Las reflexiones finales mostrarán cuáles son los resultados que se han obtenido en este ejercicio de reflexión.

Por lo tanto, se hace necesario hacer claridad sobre los supuestos sobre los cuales se sustenta esta investigación, partiendo del concepto de Práctica de Enseñanza (PE) donde se reconocen las acciones que desarrolla un docente principalmente en el aula y que implica pensar en lo que abarca una educación integral. Se podría establecer un libreto con las sesiones de clase, perfectamente diseñadas para que un docente las implemente, pero es cierto que la enseñanza va más allá de una acción repetitiva como las que se realizan en diferentes oficios, la cual requiere ahondarse en el rol de investigador que permita que el sujeto que realiza este tipo de reflexión tenga la posibilidad de tomar decisiones informadas sobre su quehacer diario de tal forma que direccionen la enseñanza y promueva el aprendizaje de los estudiantes.

De acuerdo con Chevallard (1991), en su texto sobre la transposición didáctica, se expresa que el sistema didáctico se desarrolla a partir de los análisis y las reflexiones que se dan entre sus tres elementos: el saber específico, el estudiante y el docente, los cuales están presentes en cualquier desarrollo de una sesión de clase. La pregunta es ¿cómo la relación de estos tres elementos puede generar una reflexión profunda sobre esas decisiones que se toman en el momento de la enseñanza? A partir de lo anterior, la práctica de enseñanza (PE) es entendida como un fenómeno social, configurado por el conjunto de acciones que se derivan de la relación contractual

establecida entre una institución educativa y un sujeto (profesor), cuyo propósito es que otro u otros sujetos aprendan algo¹. (Alba y Atehortúa, 2018)

Ampliando la concepción sobre la PE, ésta se conforma por “a) acciones de diseño y planeación de situaciones de aprendizaje, b) acciones de intervención o actuación en el aula y, c) acciones para realizar la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes” (Alba y Atehortúa, 2018, p.24), siendo cada una de éstas, fenómenos observables y documentables de tal forma que a partir de la reflexión profunda sobre el desarrollo de éstas, los docentes puedan tomar decisiones que la transformen dando como resultado la obtención de un conocimiento práctico que permite que se convierta en la guía de la PE de cualquier docente. Ahora bien, estas acciones realizadas por el docente, a estar determinada por tres características principales las cuales se dan en el marco de una institución educativa (Institucionalidad): Primero, *la singularidad* que hace parte de esa historia construida a partir de las experiencias, los aprendizajes y, del contexto propio del docente, haciendo que ésta se convierta en única; segundo, *dinamismo*, que se evidencia en la participación de personas que tienen, dentro de su ser la posibilidad de perfectibilidad, por lo tanto, el movimiento social que se produce hace que esté en constante cambio y, tercero, su *complejidad* que se evidencia en el sinnúmero de variables que deben ser tenidas en cuenta durante el desarrollo de la práctica.

Definitivamente las motivaciones que llevan a abordar este fenómeno para su estudio radica en un interés sobre comprender cuáles son las necesidades que como profesores de un saber, son requeridas para poder garantizar los aprendizajes de los estudiantes en una Institución Educativa enmarcada en resultados académicos favorables en las pruebas externas realizadas pero también surge como un cuestionamiento a las necesidades que hoy en día se tienen en el sector educativo de tal forma que las brechas sociales y económicas se reduzcan en los individuos menos favorecidos frente a los que tienen todas las condiciones para recibir una educación de calidad.

¹ Se establece así la relación entre el sistema didáctico de Chevallard y la definición de práctica de enseñanza donde el saber o lo que se enseña, el que enseña o docente, y el que aprende o estudiante mantienen una relación constante en la enseñanza

No se puede negar que la educación en Colombia se divide en los dos grandes grupos: los estudiantes que acceden a la educación pública y los que tienen la posibilidad de pagar por una educación en instituciones privadas sin embargo se observa que muchas de las personas que laboran en una institución educativa ven el proceso de enseñanza como una repetición de contenidos donde se deja de lado los objetivos de aprendizaje y el desarrollo de habilidades en una etapa de desarrollo determinada. Por lo tanto se considera que el problema de la calidad de la educación no solo radica en las condiciones de la educación en Colombia sino en una visión limitada de la profesión de la enseñanza. Es así como el desarrollo de esta investigación va a plantear elementos propios de una práctica reflexiva y de un compromiso, no solo social sino de comprensión de un fenómeno educativo para el desarrollo de habilidades necesarias en la situación actual de la sociedad colombiana.

De ahí que se opte por la metodología de la Investigación Acción y de la *Lesson Study* para el desarrollo de esta investigación donde los ciclos de reflexión planteados en la *Lesson Study* permite que se haga el diseño, implementación y reflexión de las unidades de estudio y, a partir de estos datos recabados se pueda reflexionar y tomar decisiones que lleven a nuevas planeaciones de investigación haciendo los ajustes necesarios para su desarrollo. Es necesario mencionar la importancia del par académico para el proceso de reflexión que favorezca las reflexiones que se puedan hacer sobre las acciones constitutivas de la PE puesto que el investigador interviene directamente, convirtiéndose en un sujeto más de la investigación.

De ahí, se toman como categorías de análisis las acciones constitutivas de la PE que son la planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes desarrolladas en cada unidad de estudio de tal forma que su análisis permita determinar las subcategorías de análisis que dan cuenta de la transformación que se va dando en el fenómeno de estudio. Ahora bien, para desarrollar el análisis de cada una de estas subcategorías se tienen en cuenta los resultados obtenidos de tal forma que puedan ser contrastados con referentes teóricos en pedagogía que sustenten los hallazgos obtenidos.

En el primer capítulo se plantean los antecedentes de la PE, donde se aborda el contexto de la profesora investigadora, reconociendo que la historia que hace parte del docente, ya sea desde

su formación como de sus experiencias profesionales, interfieren directamente en el ambiente de aprendizaje que se ha creado para que se de el aprendizaje. Es así como se presentan los hitos que constituyen al investigador que han marcado la forma de abordar o de asumir su función docente. En el segundo capítulo se presenta el contexto en el cual se ha desarrollado la PE a partir de la Teoría Ecológica de Bronfrenbrenner y de De Longhi, referentes que analizados desde el contexto educativo, permiten entender los círculos concéntricos que rodean a la persona que es sujeto de aprendizaje. El contexto permite hacer una reflexión sobre las políticas educativas y los referentes en los que se enmarca la enseñanza de un saber, ligado a una institución educativa que, a partir de su misión y visión, determinan direcciones claras sobre la enseñanza. Así mismo, el ambiente de aprendizaje será analizado para poder comprender qué ajustes se deben realizar para favorecer espacios de confianza para el estudiante. En un tercer capítulo se plantearán los antecedentes de la práctica de enseñanza donde la profesora investigadora hace una reflexión para establecer el punto de partida desde el cual se inicia esta investigación y que evidencia aquellos aspectos que es necesario tener en cuenta para el desarrollo de la investigación. En este ejercicio se determinan, a partir de matrices, las fortalezas y debilidades de la PE previas. Este ejercicio de reflexión muestra un panorama general de la situación inicial de la profesora investigadora haciéndose énfasis en los aspectos que deben ser tenidos en cuenta para poder abordar esta investigación.

En el cuarto capítulo se plantea el diseño metodológico de la investigación, centrada en el paradigma socio-crítico que reconoce al sujeto que hace la investigación como sujeto de estudio y donde la participación observante será determinante para poder analizar el fenómeno de estudio, y la Investigación Acción Educativa planteará la reflexión como parte fundamental de los pasos del ciclo de reflexión (Planear, Actuar, Observar, Reflexionar) para generar nuevas teorías que permitan abordar el fenómeno estudiado. Así mismo se emplea la *Lesson Study* como método para el diseño, implementación y reflexión de la investigación y la implementación de Enseñanza para la Comprensión como apuesta pedagógica y didáctica de la investigación.

En el capítulo cinco se presentan los ciclos de reflexión siguiendo como esquema para su análisis la siguiente ruta: Nombre del ciclo, foco, habilidad por fortalecer, Resultados Previstos de Aprendizaje (RPA), descripciones del ciclo, trabajo colaborativo, aspectos que se identificaron como fuertes, débiles y a mejorar que se expresan en una matriz DOFA y que también son

narrados, evolución del ciclo frente a la PE, reflexión general del ciclo y proyecciones para el siguiente ciclo. Esta ruta visualizará la descripción de lo que sucedió en cada uno de los ciclos analizados. En el sexto capítulo se plantean los resultados de la investigación estableciendo las categorías emergentes de la reflexión y haciendo un análisis de éstas. Así mismo, se presenta una subcategoría enfocada en la didáctica de la enseñanza de la filosofía como resultado de las reflexiones realizadas sobre el estatuto epistemológico de la filosofía como saber enseñable. En el séptimo capítulo se presentan el aporte a la reflexión pedagógica que se basa en una propuesta que reconozca la realidad de la educación en Colombia pero que proponga aspectos clave de fácil implementación para cualquier docente. En el octavo capítulo se presentan las conclusiones dando respuesta a cada uno de los objetivos de investigación planteados. Se espera que esta reflexión se constituya en un aporte a la realidad de la Institución Educativa donde se desarrolló la PE.

Capítulo 1. ANTECEDENTES DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA

Una reflexión profunda sobre la propia práctica de enseñanza con fines de generar nuevos conocimientos prácticos debe partir de la historia del profesor investigador, convirtiéndolos en los antecedentes de la PE las cuales determinarán futuras decisiones que permitan continuar con las transformaciones dentro del ambiente de aprendizaje. En este apartado se presentan los hitos sobre la PE de la profesora investigadora para ser analizados a la luz de los elementos constitutivos de la misma.

La estructura del sistema didáctico planteado por Chevallard, (1991) compuesto por tres elementos constitutivos que son *el saber* que hace referencia a la asignatura que se pretende enseñar con un estatuto epistemológico que determina la forma como pueden ser abordados sus problemas, haciendo que se establezca una condición en la forma como éste es enseñado, *el estudiante* que desde su condición de perfectibilidad tiene la capacidad de aprender, y *el docente* quien, por medio de diferentes métodos, didácticas y estrategias construye espacios comunes que favorecen el aprendizaje y el conocimiento, será lo que permita la aproximación del docente hacia su propia PE y, por lo tanto, en relación a estos tres componentes, determinar cómo los cambios que se han dado a través de la historia han afectado y modificado la singularidad de la profesión docente en un contexto institucional. De acuerdo con lo anterior, se hará un análisis de la forma como los diferentes hitos que ha vivido la profesora investigadora que, como ser perfectible, han modificado sus PE.

En 1994, cursando el programa de filosofía, se da la primera aproximación a algo cercano a la educación escolar en el ICFES, desarrollando preguntas para la prueba de Estado. El ejercicio de elaboración de estas pruebas conduce a la reflexión sobre políticas educativas planteadas por el Estado que requieren ser analizadas y tenidas en cuenta para la elaboración de las preguntas.

En 1996 se inicia la primera experiencia como profesora en un colegio de educación no formal y sin un proyecto educativo institucional creado o que fuera de dominio público, donde no se tenía mayor perspectiva de crecimiento. La Institución Educativa A tenía en sus instalaciones

espacios dispuestos en los salones para que cada docente se ubicara en su espacio y los estudiantes, de acuerdo con su proceso, decidieran los momentos para tener encuentros personales con el docente. En esta institución se asignó la enseñanza de las Ciencias Sociales, desde grado 6° a 9° y la filosofía que se cursaba en los dos últimos años escolares. No había una asignación horaria establecida puesto que cada profesor debía estar disponible para acompañar a los estudiantes y la profesora investigadora asumía su primera experiencia sobre su PE. La Institución Educativa atendía estudiantes de los estratos 4, 5 y 6 y se diferenciaban en tres grupos principalmente: mujeres jóvenes que estaban en embarazo o que ya tenían hijos sin haber finalizado la educación escolar; estudiantes de los últimos años que, debido a las profesiones de sus padres se veían en la obligación de cambiar de ciudad frecuentemente y no eran aceptados en colegios de educación formal y, estudiantes que no se adaptaban al sistema educativo tradicional. Este grupo de estudiantes, en su mayoría tenían conocimientos culturalmente amplios, con posibilidad de estar en diferentes entornos académicos y de tener los recursos que le permitían el acceso a la información. Sus desempeños se limitaban a la aprobación del Examen de Estado para continuar con sus estudios profesionales.

Como elementos a resaltar, la profesora investigadora comienza esta etapa sin ningún conocimiento sobre la PE y se inicia un proceso de aprendizaje donde se hace una primera aproximación al mesocurrículo, identificando los componentes del plan de estudios y la forma de llevarlo a un microcurrículo por medio de las acciones de planeación e intervención. Es así como “en estos documentos, para cada asignatura se enumeran los contenidos y se describen los objetivos, la metodología y los esquemas de evaluación.” (Gómez 2007 p. 21) De igual manera, se desarrollaron habilidades para la elaboración de las guías de trabajo que debían contener el plan de estudios y habilidades para el manejo del grupo durante el desarrollo de las asesorías.

En 1998 se inicia la primera experiencia en educación formal en la Institución Educativa B, ubicada en el municipio de Chía, del que no se conoce el proyecto educativo institucional, pero se observa una línea muy clara sobre el desarrollo de diferentes habilidades tanto intelectuales como sociales por medio de espacios semanales donde los estudiantes seleccionan actividades de interés personal y participan en ellas con compañeros de otros cursos. Así mismo, se promovía el manejo de relaciones interpersonales basadas en el respeto hacia los demás miembros de la

comunidad educativa. El colegio cuenta con un espacio físico donde están ubicadas las aulas de clase y debe disponer de los escenarios públicos para la realización de actividades deportivas; el grupo de estudiantes, en su gran mayoría de estratos 2, 3 y 4, provienen de familias originarias del municipio y muchos de ellos, descendientes de campesinos de la región, muestran un gran respeto y aprecio hacia el docente.

En la Institución Educativa B se asigna la enseñanza de las Ciencias Sociales y unos meses más tarde se realiza un ajuste donde se asigna filosofía y la enseñanza de las ciencias sociales en 8° y 9°; hay una primera aproximación al plan de estudios de filosofía el cual se ajusta a partir de la estructura del programa universitario cursado. En esta Institución Educativa se obtiene una nueva visión sobre la PE en la medida en que se identifican las acciones de planeación y de intervención en el aula las cuales se limitaban a ser un análisis de contenido y a un análisis de instrucción que la mayoría de las veces se centraba en el docente investigador. (Gómez, 2007) En esta institución educativa se hace una revisión del currículo de filosofía y se buscan los lineamientos para la asignatura de filosofía emitidos por el MEN los cuales no habían sido elaborados.

En el año 2002 la profesora investigadora participa en un proyecto de formación docente y de preparación para las pruebas de Estado en Turbo, Antioquia y en Mocoa, Putumayo, la cual se ha convertido en una de las experiencias más significativas en su trayectoria profesional. Además de exigir una preparación previa para su desarrollo, las sesiones con los docentes de estos municipios evidenciaron la realidad de la educación pública en zonas de violencia donde los grupos guerrilleros y las autodefensas marcaban la vida de muchos estudiantes y donde las políticas públicas en educación no respondían a los contextos en los que se desarrollaba la práctica de enseñanza. Conocer esta realidad mostró que la educación del país es desigual, fuera de contexto, privada de recursos y con un grupo de docentes que requieren revisar su PE para responder a los principios básicos de la educación contempladas en la Ley 115 de 1994. Como reflexión surge la pregunta: ¿qué, de lo que enseño, es realmente útil para un grupo de estudiantes?

En el año 2004 se ingresa a la Institución Educativa C, ubicada en el municipio de Chía, que presenta un Proyecto Educativo enfocado en el desarrollo del pensamiento científico a través

del fortalecimiento de la investigación. En esta institución se asumió la enseñanza de la filosofía desde grado 6° a 11° y la enseñanza de las ciencias sociales en grado 5°, para estudiantes provenientes de Bogotá y de municipios cercanos, de estratos 4 y 5. El egresado de esa institución educativa mostraba un perfil, tanto científico como humanista, pero, independientemente de esta línea de estudios, sus habilidades en investigación les brindaba habilidades para su vida profesional.

Desde los aprendizajes, esta experiencia laboral le muestra a la profesora investigadora muchas herramientas desde lo pedagógico antes desconocidas que hacen de esta experiencia una de las más valiosas y significativas desde lo profesional. En este tiempo se tuvo la posibilidad de conocer los fundamentos de Enseñanza para la Comprensión (EpC) lo que se traduce en una mejor estructura de las acciones constitutivas de la PE. Como elemento a destacar, se logró consolidar una nueva visión de la enseñanza de la filosofía a partir de la transposición didáctica lo que permitió realizar los ajustes al saber disciplinar de tal forma que tuvieran las condiciones de enseñabilidad requeridas en la institución educativa. (Chevallard, 1991) La formación continua, parte de la identidad institucional, fue clave para asumir con mayor claridad los retos de la enseñanza y el convencimiento de la educación como opción profesional para la docente investigadora.

En el 2008 comienza la participación en la Institución Educativa D que presenta en su Proyecto Educativo una visión de formación integral a partir de tres principios: Virtud, ciencia y ciudadanía y utilizando un método ecléctico que hace uso de algunos elementos de Enseñanza para la Comprensión en su ejecución. Los estudiantes de esta institución se caracterizan por mostrar dificultades en sus procesos de aprendizaje, que se traducían en los resultados de pruebas externas que se realizaban y se sumaba que cada uno de los cursos contaba con alrededor de cuarenta estudiantes.

En este periodo de tiempo fue asignada la enseñanza de la filosofía en los últimos tres grados escolares donde se realizaron ajustes en el plan de estudios, enfocado en una visión institucional. En el 2010 la docente investigadora es nombrada Jefe de Área del departamento de Ciencias

Sociales, siendo la primera vez que se cuenta con un equipo de trabajo a cargo buscando llevar al aula las directrices del grupo directivo de la institución.

En el año 2013 la docente investigadora ingresa a la Institución Educativa E, donde labora actualmente, como docente de Ciencias Sociales desde el grado séptimo hasta undécimo y que plantea dentro de su Proyecto Educativo una formación a la luz de los principios de la Iglesia Católica donde los conceptos antropológicos de la comunidad religiosa a la cual pertenece determinan el perfil del estudiante. Las características socioculturales se manifiestan en estudiantes con recursos económicos suficientes y padres profesionales que les permite tener un libre acceso a ambientes culturales que nutran su visión del mundo.

En el 2015 se asume la Jefatura del Área de Ciencias Sociales donde se hizo una revisión curricular para ajustar este diseño a los estándares del currículo internacional ofrecido por Cambridge donde el desarrollo de habilidades de pensamiento empieza a conjugarse con el diseño propuesto, pero teniendo en cuenta los lineamientos planteados por el MEN para la asignatura de las ciencias sociales, así como los diferentes proyectos establecidos para este saber. La constante referencia para dar cumplimiento a las diferentes cátedras relacionadas con esta asignatura, el vínculo con el currículo internacional y la reflexión sobre el concepto de ciudadanía del Estado colombiano implicaron análisis constantes para su implementación.

En el año escolar 2015 se realiza el primer encuentro con los asesores pedagógicos del Principal Ontario Council para hacer un taller que permitiera conocer el modo como esta Provincia logró mejorar los desempeños de sus estudiantes en las pruebas estandarizadas de PISA, elaboradas por la OCDE. En este tiempo de formación docente se encontraron elementos clave para tener en cuenta dentro de la práctica de enseñanza centradas en las acciones de planeación, de intervención y de evaluación. Se reconoce este momento como un hito en los antecedentes de la práctica de enseñanza porque se piensa por primera vez los elementos constitutivos de la práctica de enseñanza como un todo y no como acciones independientes desarrolladas por el docente.

En el 2016 se asume la dirección de la sección de escuela alta que abarca los últimos cuatro grados de escolaridad lo que implicó ver la escuela desde un punto de vista diferente al del docente,

pero, al mismo tiempo, se mantuvo una pequeña asignación académica en filosofía siendo la primera vez que asumía la enseñanza de esta asignatura en la institución educativa. La visión directivo-docente permitió tener una mayor claridad entre lo que la institución educativa planteaba como propuesta pedagógica y lo que los docentes realizaban en cada una de sus clases. Los vínculos entre los sistemas (aula de clase, contexto institucional, políticas educativas) se hacen más evidentes generando una conciencia sobre la importancia de la consolidación de una apuesta pedagógica y la forma como esta se desarrolla en los espacios de clase.

En marzo de 2020 el mundo entra en emergencia sanitaria producto de la pandemia producida por el virus COVID-19 y se desarrolla e implementa un plan de aprendizaje a distancia que tuvo como puntos clave de análisis:

- Estructura curricular.
- Análisis de los recursos por parte de las familias y ayudas con dispositivos electrónicos para familias numerosas.
- Entrenamiento para el uso de plataformas como Zoom, SeaSaw, Classroom, aplicaciones para el desarrollo de clases, creación de horarios, recursos de los docentes, etc.
- Ajustes curriculares, tiempos de conexión, estructura de la clase (Tiempos sincrónicos y asincrónicos) y evaluación.
- Seguimiento y acompañamiento para toda la comunidad educativa. (Estudiantes, padres de familia y colaboradores)
- Principios y valores sobre los cuales se soporta el Plan de Aprendizaje a Distancia.
- Revisión, ajustes y adecuaciones para el modelo híbrido de aprendizaje.

Asumir esta nueva dinámica en la escuela ha generado ganancias y pérdidas en la institución educativa: las pérdidas están enfocadas en los espacios de socialización que han dejado de compartir los estudiantes al igual que la dificultad de concentración y los tiempos de conexión en una pantalla. Como gran ganancia, el desarrollo de otras habilidades, sobre todo tecnológicas, el trabajo autónomo y el manejo de la información. Así mismo, las reflexiones sobre el modelo híbrido que se está implementando desde octubre de 2020 ha generado otras dificultades sobre todo en el manejo de los grupos presenciales y a distancia en un mismo momento de clases. La educación no será la misma después de esta etapa de aprendizaje a distancia y el valor y

reconocimiento de la importancia de la escuela en el desarrollo del estudiante se planteará en los estudios que se realicen sobre esta problemática.

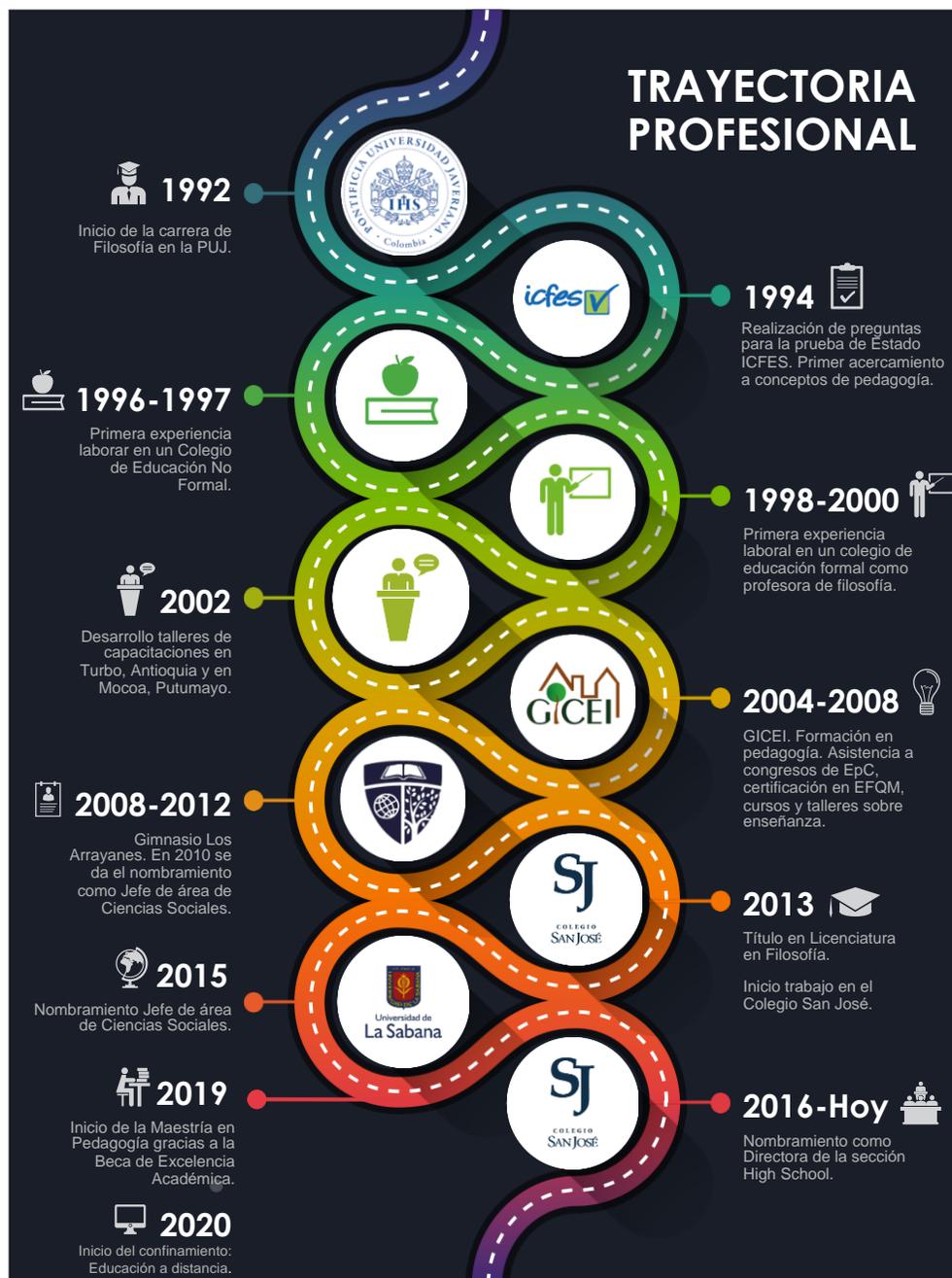


Figura 1: Trayectoria profesional.

Elaboración propia.

Capítulo 2. CONTEXTO EN EL QUE SE DESARROLLA LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA.

La aproximación a la PE implica pensar en los elementos que influyen en el desarrollo del estudiante de tal forma que pueda generar un proyecto de vida que le permita participar en su grupo social; por esto, se afirma que no solo la escuela es la que determina este contexto, sino que diferentes factores como la familia, el gobierno, los barrios, los amigos influyen con mayor o menor grado. Por lo tanto, en este capítulo se planteará lo que se entiende por contexto en esta investigación y, a partir de ésta, analizarlo desde las propuestas hechas sobre los contextos por parte de Bronfrenbrenner (1979) y de De Longhi (2009) relacionándolo con la PE.

El contexto de aprendizaje se define como “una estructura múltiple de entornos e interacción, en cada uno de los cuales participan a su vez múltiples personas igualmente en interacción” (Hernández, 1996 p.97), lo que implica una reflexión profunda que permite entender ese “espacio” que envuelve al estudiante pero así mismo, permite que el docente tome las decisiones necesarias y pertinentes para el desarrollo de su PE. Es así como el contexto de aprendizaje implica una intencionalidad por parte del docente que se refleje en la creación de un ambiente donde las personas que participan de él puedan compartir “un conjunto de conocimientos, experiencias, comportamientos, aprendizajes y valores esperados y definidos previamente” (aulaintercultura.org 5 de marzo de 2021) los cuales influyen en el fenómeno educativo.

Ahora bien, crear un ambiente de aprendizaje implica entender que el niño se desenvuelve en diferentes escenarios como el familiar, con su padres o hermanos, en el salón de clases, en el momento del juego con sus amigos del barrio, lo que muestra a un niño rodeado de diferentes contextos, formando círculos concéntricos que se amplían en la medida en que menos interactúen con el niño. Es por esta razón que, para analizar el contexto de la práctica de enseñanza y su influencia en el proceso de aprendizaje, se toma como referencia la Teoría Ecológica de Sistemas planteada por Bronfrenbrenner (1979) ya que su análisis permite que el docente aborde los diferentes contextos para la toma de decisiones adecuadas frente a las acciones constitutivas de la

práctica de enseñanza. Así mismo, De Longhi (2009) aporta a la reflexión precisiones sobre los contextos que más inciden en las interacciones que se dan en el aula; por lo tanto, el contexto social, el lingüístico y el mental determinan aspectos propios donde se desarrolla la investigación y que la define como única.

2.1. Contexto desde la perspectiva de I. Bronfrenbrenner:

La Teoría Ecológica de los Sistemas expuesta por Bronfrenbrenner, empleada para hacer el análisis del contexto, se estructura como las muñecas rusas, donde cada una es contenida dentro de la otra (Bronfrenbrenner, 1979) siendo el microsistema el círculo interno donde se encuentra el individuo en desarrollo. Seguido, el mesosistema que se caracteriza por la relación entre varios microsistemas, por ejemplo, el niño con sus padres, el niño con sus amigos del curso, el niño con sus profesores, siendo cada uno de estos partes de ese segundo círculo. En el tercero se encuentra el exosistema donde la influencia es menos marcada que en el mesosistema y responde a aquellas dinámicas donde se establecen parámetros de comportamiento o sociales para todos los pertenecientes a las interacciones de un mesosistema. Por último, el macrosistema responde a esas directrices que aplican para un gran número de personas partícipes en un contexto, como lo son las leyes o las características culturales de un grupo y que inciden en la PE. En la figura 1, se explica de manera sintética, lo propuesto en esta teoría.

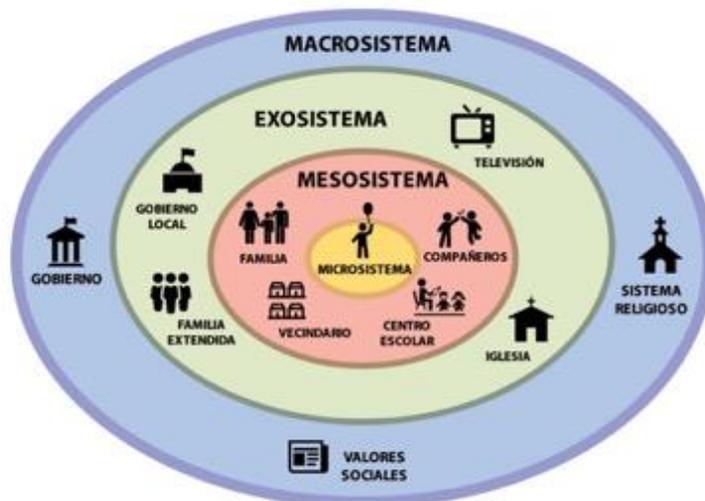


Figura 2: Modelo Ecológico de Bronfrenbrenner.

Tomado de: <https://www.campuseducacion.com/blog/recursos/aprendizaje-social-importancia-del-entorno/>

El estudiante como centro del análisis del contexto que se amplía en la institución educativa con su proyecto educativo institucional, en la familia, los compañeros de clase, las orientaciones curriculares, las leyes y los decretos que regulan las políticas educativas, así como los planes gubernamentales de educación serán expuestos en cada uno de los componentes del sistema, reconociendo en éstos la incidencia directa o indirecta, en las decisiones que realice el docente para estructurar sus acciones constitutivas de la PE.

2.1.1. Macrosistema:

Bronfenbrenner (citado por Clemente Hernández, 1996 p. 100) define el macrosistema como “el ambiente más externo (...) que consiste en el conjunto de creencias, actitudes, tradiciones, valores, leyes, etc., que caracterizan la cultura o subcultura de la persona en desarrollo”, lo que lo convierte en el contexto más estable y que influencia a los demás contextos. Desde la educación, particularmente sobre la PE como objeto de estudio, el macrosistema corresponde al **macrocurrículo**, es decir, a aquellas leyes, decretos, políticas de educación, resoluciones, lineamientos, estándares, DBA, orientaciones y estrategias nacionales que la regulan.

De acuerdo con lo anterior, la Institución Educativa donde se desarrolla la práctica de enseñanza, se acoge a los principios de la educación colombiana planteada por el Ministerio de Educación Nacional en la Ley 115 de 1994 donde se afirma que “la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y sus deberes” (Artículo 1) que se plasma en la filosofía institucional, centrada en la formación integral de sus estudiantes como personas libres, capaces de hacer opciones fundamentales que apunten a su plena realización humana, al servicio de los demás y a la construcción del bien común, a la luz de los principios de la Iglesia Católica. Así mismo se reconoce que la Institución Educativa ha analizado los estándares y lineamientos planteados, en este caso, para la asignatura de filosofía, los descritos en las Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media. (MEN, 2010)

La Institución Educativa tiene implementado, desde su fundación, el Sistema de Gestión de Calidad bajo la norma ISO 9001-2015 que rige sus procesos misionales, es decir la gestión

académica y la gestión de bienestar comunitario; así mismo direcciona los procesos administrativos, estratégico, recursos humanos y mercadeo como soporte a las gestiones misionales. Así mismo, se realizan procesos de autoevaluación basados en la Guía para el Mejoramiento Institucional emitida por el Ministerio de Educación Nacional.

2.1.2. Exosistema De acuerdo con el autor este sistema “no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo, o que se ven afectados por lo que ocurre en ese entorno.” (Clemente Hernández, 1996 p.44) Esta definición se puede relacionar en lo que, en algunos ámbitos educativos se reconoce con el nivel de planeación de **mesocurrículo** que señala y describe todo lo relacionado con la Institución Educativa y su proyecto educativo. Desde la PE el exosistema determina las decisiones que se toman en torno al plan de estudios, la metodología y la didáctica, reconociendo el Proyecto Educativo Institucional como referente de las acciones constitutivas de la práctica.

La Institución Educativa, de carácter confesional y privado, está ubicada en el Municipio de Cajicá y atiende una población total de 440 estudiantes desde el grado Kínder 2 hasta grado 12°. La proyección de crecimiento del Colegio es de 700 estudiantes en total, teniendo dos cursos por grado, de máximo 25 estudiantes, buscando garantizar las dinámicas sociales entre los estudiantes y las familias. El 65% de la población vive en la zona Sabana Norte (Chía, Cajicá, Zipaquirá y Sopó) y el 35% restante proviene de Bogotá, sin condiciones de vulnerabilidad.

La ubicación del colegio brinda amplias zonas verdes y espacios abiertos donde prima un ambiente campestre que favorece la disposición de los estudiantes y profesores en el desarrollo de las clases. Los espacios de clase cuentan con los elementos necesarios para el trabajo académico: aulas amplias, iluminadas y bien ventiladas; cuenta con televisor para proyectar, bibliotecas de aula, material concreto para el trabajo, conexión a internet para cada estudiante, uso de diferentes dispositivos electrónicos (IPad, portátiles) para la consulta y desarrollo de las actividades. También se dispone de otros espacios como auditorios, aulas especializadas, biblioteca y sala de tecnología que pueden ser empleadas en el desarrollo de la labor de enseñanza; estos recursos son empleados constantemente por todo el colegio. Así mismo, para atender a la emergencia sanitaria producto

del COVID-19, la Institución Educativa ha hecho inversiones en adecuación de sus espacios físicos para cumplir los protocolos de bioseguridad establecidos para el regreso presencial a clases y ha dotado todas sus aulas con televisor, computador y cámaras de transmisión que permiten desarrollar un modelo híbrido².

De acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional, “Líderes para Servir”, (2020), se plantea que un estudiante de la Institución Educativa es un ser único e irrepetible, creado a imagen y semejanza de Dios, formado en los principios y valores católicos y con una alta vocación al servicio que se concreta en tres dimensiones de desarrollo:

- Dimensión de la mente: Se busca un estudiante con el deseo de la búsqueda de la verdad, riguroso en su investigación y desarrollando su pensamiento crítico a partir de la solución de problemas que se presentan en el camino hacia el saber.
- Dimensión del corazón: Se ubican aspectos del ser humano como su espiritualidad, valores, sentimientos, emociones y la capacidad de llegar a los demás seres humanos.
- Dimensión de la acción: Se expresa en la capacidad de asumir un liderazgo abierto al diálogo y respetuoso de la diferencia, capaz de trabajar en equipo y de resolver conflictos respetando la dignidad humana.

El Proyecto Educativo Institucional “Líderes para Servir” emplea el método constructivista como orientador de la práctica de enseñanza y plantea que el desarrollo de las clases debe estar enfocadas en el trabajo activo y colaborativo, buscando fomentar la autonomía de los estudiantes en su proceso de formación. Se espera que el docente sea un coinvestigador en el aula y que pueda aprender con y de los estudiantes constantemente. Así mismo, los planes de aula se diseñan a partir del currículo elaborado para cumplir con los principios institucionales el cual es revisado anualmente de tal forma que se pueda determinar su cumplimiento y realizar los ajustes necesarios para el siguiente año escolar. De igual manera, los docentes cuentan con un documento (Manual

² El modelo híbrido consiste en el desarrollo de las acciones de intervención de la práctica de enseñanza con estudiantes en modalidad presencial y a distancia. La Institución Educativa hizo todos sus esfuerzos, tanto económicos como de recursos humanos, recibiendo la autorización por parte de la Gobernación de Cundinamarca para reiniciar labores presenciales en el mes de octubre de 2020, siendo la primera institución educativa del departamento que retoma sus funciones presenciales.

Docente) donde se explican los lineamientos establecidos por la Institución para el desarrollo de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza.

Desde la PE, y a partir de la revisión del documento “Orientaciones Pedagógicas para la filosofía en la educación media”, (2010) se realizaron los ajustes curriculares necesarios que respondieran a la cultura institucional, concretada en el planteamiento de un estándar para la asignatura que responde al perfil del estudiante de la Institución; se realiza un ajuste a los componentes propuestos en dicho documento de tal forma que los conceptos antropológicos sean el punto de partida para la comprensión de los demás componentes (metafísico, epistemológico y ético). El desarrollo de las competencias crítica, dialógica y creativa favorecen el uso de métodos propios de la filosofía como la dialéctica y la pregunta³, desarrollando habilidades para la realización de debates, diálogos, discusiones y confrontación de ideas.

2.1.3. Mesosistema:

De acuerdo con Bronfenbrenner, el mesosistema "comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente (por ejemplo, para un niño, las relaciones entre el hogar, la escuela y el grupo de pares del barrio); para un adulto, entre la familia, el trabajo y la vida social" (Bronfenbrenner, 1979, p.44). A partir de la definición propuesta, se concibe al mesosistema como burbujas, más que como círculos concéntricos, donde el estudiante tiene una relación directa con otros entornos de manera independiente, como su familia o sus compañeros de clase, parroquia, amigos de barrio, entre otros.

Un primer entorno de este contexto es la familia compuesta en su gran mayoría por papá, mamá e hijos con dos características relacionados con la identidad de la Institución Educativa: La primera, son familias católicas practicantes, con una fuerte presencia de la Iglesia Católica en sus vidas y, la segunda, el colegio tiene 35 familias numerosas (3 a 7 hijos), donde la mayoría de las mamás están en casa y acompañan a sus hijos al desarrollo de las tareas y al cuidado en general, manifestándose una fuerte influencia de este entorno en el desarrollo del niño y una participación activa por parte de este grupo en el proceso de formación del estudiante.

³ El concepto socrático sobre la pregunta se considera uno de los métodos propios de la filosofía que permite el desarrollo de la competencia dialógica y la argumentativa.

Las condiciones económicas de estas familias son muy favorables; hijos de empresarios o empleados con cargos gerenciales en grandes empresas lo que favorece el acceso a escenarios culturales, posibilidad de viajar a otros países, acceso a bibliotecas y con un nivel educativo profesional. Esta mención se hace porque, definitivamente, aquellos estudiantes que tienen libre acceso, desde su infancia, al conocimiento, tendrán expectativas mucho más altas que aquellos estudiantes que no tienen las mismas facilidades. Vale la pena mencionar que, aunque la gran mayoría de los estudiantes están en compañía de sus mamás, algunos estudiantes deben estar solos en las tardes debido a las actividades laborales de sus padres, pero la Institución Educativa ofrece espacios extracurriculares donde se ofrecen deportes, actividades lúdicas y acompañamiento académico para quienes lo requieran.

Es importante analizar la nueva configuración que se ha generado a causa de la educación remota, producto del aislamiento por la emergencia sanitaria provocada por el COVID-19, donde el espacio en el que se desenvuelve la familia se ha convertido en un entorno donde la educación se lleva a cabo, situación que no tiene precedentes en la escuela. Es así como los padres han entrado al aula y, en ocasiones, intervienen en el entorno del aula haciendo que se mezclen y que se pierdan las características propias de éstos. Muchas de las rutinas propias de la escuela, que en este momento se desarrollan en la casa, han generado cambios en los comportamientos de los estudiantes en la medida en que cada uno de ellos trata de ajustar la realidad que viven a los requerimientos que establecen los entornos donde se desarrollan.

2.1.4. Microsistema:

Para Bronfrenbrenner el microsistema es definido como “un patrón de actividades, roles, y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares.” (Clemente Hernández 1996, p. 41) Atendiendo a la definición propuesta y reconociendo que el microsistema es el nivel más interno del sistema ecológico, se reconoce que el ambiente de aprendizaje, donde se desarrolla este sistema en la escuela, es un espacio donde se generan oportunidades para que los individuos desarrollen habilidades que les permita actuar frente a su propia vida.

Si se analiza este sistema desde los niveles de planeación se equipara con el microcontexto del aula donde el contexto permite tomar decisiones, tanto para el curso como para la clase. En ese orden de ideas, se acompañó a los cursos 11° y 12° durante los dos años que se realizó la investigación en la asignatura de filosofía. Desde marzo del 2020 se ha implementó la educación a Distancia regida por el PAD elaborado por la Institución Educativa y en el mes de octubre del mismo año se inició con el modelo de alternancia haciendo que las dinámicas en casa llevaran a que se compartieran espacios de la vida escolar con las dinámicas de las familias.

El ambiente de aprendizaje de la Institución Educativa se caracteriza, desde lo cognitivo, por la disposición que se manifiesta en la autonomía frente al proceso de aprendizaje: los estudiantes cuestionan, buscan resolver sus dudas, aprovechan los espacios extracurriculares de refuerzo que les permita ampliar o aclarar las dudas frente a un tema, generan preguntas que llevan al docente a buscar respuestas en conjunto. Los estudiantes cuentan con bibliotecas de aula o plataformas para que accedan a textos, tanto en inglés como en español haciendo que su nivel de lectura vaya en ascenso. Así mismo, el grupo muestra un nivel cultural suficiente para establecer relaciones entre sus experiencias de vida y los temas del plan de estudios para la asignatura. Una de sus mayores dificultades está enfocada con el manejo y uso de la información, así como la selección de fuentes que aporten al proceso de aprendizaje.

Desde lo afectivo, es un grupo que mantiene relaciones cercanas con sus profesores, reconociendo en él una persona que direcciona el aprendizaje y decisiones de vida. Esta cercanía y apertura favorece el ambiente de aprendizaje porque se genera un espacio de confianza y seguridad para el estudiante que permea todas las dimensiones de su desarrollo.

2.2. Contexto de la PE desde la perspectiva de A. de Longhi

De manera complementaria, De Longhi, (2009) presenta elementos adicionales que deben ser tenidos en cuenta en el microcontexto que surgen de la reflexión de tres ideas: la primera hace referencia a la necesidad de pensar las estrategias didácticas de tal forma que sean cercanas y pertinentes al contexto; la segunda se centra en la necesidad de revisar el plan de estudios de la asignatura y, la tercera, la necesidad de seguir formando a los profesores que los lleven a generar

propuestas novedosas. Estas condiciones implican tener presente que el contexto en el que se desarrollan los padres de familia y docentes es diferente al de los estudiantes. Es así como la autora propone una reflexión adicional de tres tipos de contextos que favorezcan decisiones acordes a las necesidades de los estudiantes y que se presentan a continuación.

2.2.1. Contexto Situacional:

Toda PE se da dentro de un contexto histórico, social y cultural que determina al niño, al docente y a la institución educativa. No sólo es el espacio físico donde se desarrolla la clase, sino que involucra aspectos culturales que marcan las relaciones sociales que se den en el aula. De acuerdo con lo anterior, se puede afirmar que el contexto situacional donde se desarrolla la PE responde a un grupo de estudiantes con gran influencia de la Iglesia Católica en sus principios y modos de relacionarse con el entorno, provenientes de familias solventes desde lo económico, que permite tener acceso a la información, no sólo en su país de origen sino en otras culturas. Este aspecto económico y cultural permite que se reconozcan a estudiantes abiertos a realidades menos favorecidas y con vocación de servicio que se materializa en acciones concretas con diferentes fundaciones que reciben a estos estudiantes.

Adicionalmente, los docentes de la institución educativa tienen un perfil común favorecido por sus estudios superiores que les permite responder al bagaje cultural de los estudiantes; son docentes que manejan dos o tres lenguas adicionales y que tienen una fuerte influencia espiritual en su vida. Estas características de los docentes permiten que las relaciones interpersonales y los lenguajes con los estudiantes, sean muy cercanos. Frente a la PE, al contexto situacional se le suma la ubicación rural de la Institución Educativa, pero que cuenta con todos los recursos necesarios dentro de sus instalaciones como, por ejemplo, recursos en línea, físicos, computadores para consulta de fuentes primarias, así como elementos para el trabajo concreto.

2.2.2. Contexto Lingüístico:

Hacer referencia a este contexto implica tener presente cuál es la función que cumple el lenguaje y la comunicación en general dentro de la construcción de conocimiento. El desarrollo de habilidades del pensamiento como argumentar, comparar, diferenciar, explicar, etc., se evidencian, en muchas ocasiones, en los espacios de diálogo que se dan en el salón de clases. El reto del

profesor siempre va a estar enfocado a buscar en sus estudiantes, el uso de un lenguaje propio de su saber. Por supuesto, el contexto situacional influye significativamente en el desarrollo de estas habilidades comunicativas y en el entendimiento que se pueda dar en el desarrollo de una clase.

De acuerdo con lo anterior y, atendiendo al contexto de la PE, se puede afirmar que los estudiantes que son sujeto de esta investigación muestran habilidades de pensamiento propias de su edad, donde su expresión oral se construye con mayor facilidad que la escrita pero que se queda en lo anecdótico o trivial; por lo tanto, el uso del lenguaje propio de la filosofía no es empleado de manera adecuada y consistente. En ese orden de ideas, se espera que, a medida que los estudiantes puedan tener una mayor aproximación a fuentes primarias, así como el establecimiento de estrategias que favorezca la consolidación de estos lenguajes, permitirá un avance, no sólo desde el saber específico sino en las posibles interacciones que se den entre los estudiantes y entre el docente.

Por otra parte, es importante resaltar que el uso adecuado del lenguaje, tanto por los estudiantes como por los docentes reduce la brecha generacional que se desarrolla en otros contextos, producto de modismos o expresiones propias de su edad. Desde las relaciones interpersonales que se dan entre el docente y los estudiantes se mantiene un vínculo estrecho que permite que se establezcan canales comunes para la negociación, los acuerdos, las resoluciones de conflictos y las relaciones entre el grupo en general.

2.2.3. Contexto Mental:

En el momento en que se implementan las acciones de planeación se genera una relación dialógica entre los estudiantes junto a sus profesores. Muchas de esas interacciones se manifiestan en los momentos en que se plantean las metas de aprendizaje para un curso o una clase que, en muchas ocasiones no se dan con mucha facilidad. ¿Qué se requeriría? En un primer momento, establecer estrategias didácticas que favorezcan las intervenciones de los estudiantes, ya sea con conocimientos previos, con dudas o con afirmaciones que den cuenta de sus comprensiones y, en un segundo momento, tener claridad sobre las habilidades comunicativas que permitan que esas interacciones estén enmarcadas en la confianza y el reconocimiento del individuo como ser de conocimiento.

De acuerdo con lo anterior, y haciendo referencia al contexto de la PE, el contexto mental se evidencia que en el desarrollo de esta investigación, una de las cualidades del grupo de estudiantes es su intervención constante, de un porcentaje amplio de estudiantes, en el desarrollo de las sesiones y, en las interacciones que se dan, se genera un espacio de confianza para que, aquellos que tienen dificultades frente a la transmisión de sus conocimientos, pueda hacerlo de manera abierta y sin temor a ser señalados por sus posiciones. Esta actitud del grupo favorece ampliamente la discusión, propia de la reflexión filosófica.

La modalidad de educación remota ha dificultado la participación e interacción de los estudiantes en el desarrollo de las clases, así como el manejo de las interacciones entre ellos mismos y con el docente, haciendo que el contexto mental planteado por De Longhi (2009) se vea afectado significativamente. Las dinámicas de las sesiones no presenciales tienen como característica principal la ausencia que ha sido comentada por muchos docentes alrededor del mundo, lo que ha implicado un esfuerzo mayor y la reflexión de nuevas estrategias para poder generar interacciones que favorezcan la discusión y el conocimiento. Así mismo, durante el tiempo que se ha desarrollado el modelo híbrido de enseñanza, las dificultades, en su gran mayoría han sido logísticas, dificultando el desarrollo del contexto mental.

Como conclusión del contexto en el que se desarrolla la PE, se puede afirmar que la revisión de cada uno de los sistemas planteados por Bronfenbrenner ha permitido conocer, profundizar y aclarar los aspectos que influyen, tanto directa como indirectamente en el ambiente de aprendizaje del estudiante permitiendo una visión más amplia y sistemática del fenómeno social que es la PE. Es fundamental plantear que parte de esta investigación se ha desarrollado en una situación sin precedentes en la educación que ha llevado a que todos los docentes se planteen una reflexión profunda sobre los elementos planteados anteriormente como, por ejemplo, el plan de estudios, los ambientes de aprendizaje, las dinámicas que se dan en el aula, los tiempos, los recursos que no se habrían tenido en cuenta si no se hubiese vivido este tiempo de confinamiento. Así mismo, vale la pena reflexionar sobre la intervención de la familia en el contexto educativo atípico de sesiones remotas en el desarrollo de la PE, observándose un cambio en los contextos, tanto de Bronfenbrenner como de De Longhi (2009).

Capítulo 3. PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA AL INICIO DE LA INVESTIGACIÓN

Al dar una mirada en retrospectiva a lo que se concebía como PE, como las acciones que se realizaban durante el tiempo de clase para que el estudiante aprendiera filosofía, pero sin pretensiones de que se convirtiera en filósofo; lo curioso de este asunto es que, en muchos de las reflexiones previas estaban enfocadas en concebir la filosofía como una ciencia para mayores de edad, con capacidad de discernimiento que les permitiera comprender las complejas reflexiones de grandes pensadores de la historia. En últimas, la PE no dejaba de ser más que la interpretación sesgada que la profesora investigadora hacía de los pensamientos de estos filósofos y sumado a esto, cada una de las sesiones de clases buscaba dar cuenta del pensamiento de un autor. Por supuesto que, las acciones constitutivas de la PE se concebían como momentos completamente separados, donde cada uno respondía a propósitos que no estaban íntimamente relacionados y, lo más importante, pensados.

Una de las grandes omisiones en esas prácticas antes de la investigación se refiere a la imposibilidad de tener un propósito claro en el desarrollo de la sesión; el objetivo de la clase o el indicador del diseño curricular solamente se observaban como la línea temática que debía preparar para explicarla a los estudiantes, haciendo uso de algunas actividades que terminaban mostrando lo que se quería escuchar.

La reflexión profunda de la PE implica determinar ampliamente el punto de partida de sus acciones constitutivas para el desarrollo de la investigación. Por lo tanto, en este capítulo se plantearán cuáles son las prácticas de enseñanza que la profesora investigadora realizaba, determinado las fortalezas y debilidades relevantes para el análisis. Así mismo se hará referencia a la formación académica de la profesora investigadora en la medida en que inciden en las prácticas de enseñanza al inicio de la investigación. Se espera que, finalizando este capítulo el lector tenga claridad sobre los aspectos que pueden ser transformados en la PE y observables en los resultados de esta investigación.

En junio de 1992 se inician los estudios en filosofía como parte de un interés vocacional que permitió tener un acceso al saber filosófico estructurado en un plan de estudios a partir de la

historia de la filosofía y la realización de seminarios para profundizar sobre algunas posiciones de pensamiento de diferentes autores. El programa de filosofía no estaba enfocado a la enseñanza de filosofía, es decir, no hubo un conocimiento de pedagogía que incidió en muchas acciones de planeación a través del tiempo. En el año 2010 se inicia el programa de licenciatura de filosofía con el fin de dar respuesta a los requisitos laborales en la Institución Educativa D, mencionada anteriormente. A pesar de ser una experiencia que permitió algunos aprendizajes, el aporte recibido no fue significativo ni generó alguna incidencia en la transformación de la PE.

En el año 2019 se inicia la maestría en pedagogía, siendo este espacio académico un insumo constante para generar reflexiones profundas sobre la PE de la profesora investigadora y que ha sido replicado en cada uno de los docentes de la Institución Educativa E y que se evidencia en los espacios de capacitación. El ejercicio de modelación en las sesiones de cada seminario de la maestría, como se plantea en el PEP (2018), se convierte en una herramienta de gran aprendizaje lo que ha generado un diálogo abierto y colaborativo en este espacio académico, reduciendo los docentes que actúan como islas en la escuela.

Al inicio de esta investigación, que comienza en el momento en que se inicia la Maestría en Pedagogía, la comprensión sobre la PE se enfocaba en las acciones constitutivas de ésta, es decir, en la planeación, intervención y evaluación que se fueron modificando en la medida en que se comprendía la forma de generar transformaciones sistemáticas que favoreciera, no sólo el proceso de aprendizaje de los estudiantes, sino que permite evaluar y reflexionar sobre dichas prácticas. De acuerdo con lo anterior, se requiere determinar el punto de partida frente a las acciones constitutivas de la profesora investigadora para poder determinar con claridad las transformaciones que suceden en ésta. Por lo tanto, se plantearán las debilidades y fortalezas de las acciones constitutivas de la PE al inicio de la investigación.

3.1. Acción Constitutiva de Planeación

A pesar de tener un currículo y un formato de planeación que debía ser diligenciado sin falta para todo el periodo académico, para el desarrollo de la planeación no se consideraban elementos diferentes a la temática que se iba explicar en la sesión de clases. Así mismo, los recursos e

instrumentos para el desarrollo de la sesión se limitaban al taller de clases que muchas veces era pensado en la clase y previas que evaluaban lo que el estudiante lograba instaurar en su mente.

La planeación, de acuerdo con Álvarez (2006), se define como la toma de decisiones sobre las acciones a realizar para lograr un objetivo propuesto y llevarlo a cabo a pesar del sinnúmero de variables y complejidades que se dan en el proceso de enseñanza. Lo anterior implica que, en el momento de plantear las estrategias que permitan cumplir con el objetivo propuesto, se debe considerar, no sólo el estatuto epistemológico del saber sino los siguientes componentes planteados por Feldman (2010)

- **Intención:** Cuáles son los propósitos que el profesor se ha planteado para un curso y cuáles son los objetivos que los estudiantes lograrán o las comprensiones que pueda tener de un tema.
- **Selección, organización y secuencia de contenidos:** Además de pensar en lo que se va a enseñar, se requiere tener presente la reflexión sobre el contexto en donde se desarrolla la PE de tal forma que su pertinencia permita el cumplimiento de los objetivos propuestos.
- **Diseño de estrategias, tareas y actividades:** Se señala que corresponde a los medios que se establecen para la consecución de los objetivos planteados para el curso; así mismo, se requiere establecer cuáles son los recursos, materiales y cualquier otro elemento que pueda influir en el ambiente de aprendizaje.

De acuerdo con lo anterior y como parte de la PE de la profesora investigadora se reconocen como fortalezas el uso del plan de estudios establecido por la Institución Educativa para ser desarrollado, haciendo uso de éste en cada una de las sesiones de clase, avanzando en las temáticas que se plantean dentro del proceso de aprendizaje. Así mismo, la planeación de las sesiones de clase seguía lo establecido por la Institución Educativa donde se identifican tres momentos definidos: introducción de los temas a desarrollar en la sesión de clases, desarrollo de las temáticas por medio de actividades diseñadas para cumplir con el propósito y un tercer momento donde se desarrollan los procesos de evaluación de las actividades desarrolladas en clase.

Dentro de las debilidades identificadas, la primera es que el plan de estudios se había desarrollado sin tener en cuenta los lineamientos ofrecidos por el MEN, dejando de lado aspectos clave del macrocurrículo que permitieran un análisis a fondo para la enseñanza de la filosofía. Un

segundo aspecto, que se deriva del primero, esta relacionado con el desarrollo de las competencias las cuales no se reconocían y, por lo tanto, no se tenían en cuenta en las sesiones de clase. Adicionalmente, no hay una intención clara en la planeación, sino que se desarrollan una serie de actividades que no presentan una secuencia que permita la consecución de un objetivo ni se contempla la posibilidad de un resultado previsto de aprendizaje que pueda ayudar a los procesos evaluativos de la sesión. Un elemento adicional para tener en cuenta es que en las acciones de planeación no se disponían los medios y recursos necesarios para el desarrollo de la sesión lo que se traducía en pérdidas de tiempo, uno de los problemas que se dan en el proceso de aprendizaje. En la siguiente tabla se sintetizan las debilidades y fortalezas de las acciones de planeación.

<i>Acción Constitutiva</i>	<i>Fortalezas</i>	<i>Debilidades</i>
PLANEACIÓN	1. Uso del plan de estudios para la elaboración de la planeación de clases. 2. Se plantean tres momentos de la sesión: inicio, donde se introduce el tema; desarrollo que responde al trabajo en clase; cierre de la sesión, donde se hacen los procesos de evaluación.	1. No se tenía en cuenta los elementos del macrocurrículo. 2. Se centraba en el desarrollo de contenidos sin tener en cuenta las competencias propias de la asignatura. 3. No hay una intención clara en la planeación, es decir, no se evidencia un resultado previsto de aprendizaje. 4. Se deja de lado las secuencias para alcanzar los objetivos. 5. Necesidad de determinar los medios y recursos con los que se cuenta. 6. No se establecían interacciones con los conocimientos previos del estudiante.

Figura 3: Fortalezas y debilidades al inicio de la planeación.

Elaboración propia.

3.2. Acción Constitutiva de Implementación

A pesar de considerarse cuál era la mejor manera de llevar al estudiante durante el desarrollo de la sesión de clases, éstas se centraban en las explicaciones de la profesora investigadora las cuales se extendían en el tiempo dejando de lado el objetivo que se había planteado para la clase. Así mismo,

no se tenía en cuenta a aquellos estudiantes que tienen ritmos de aprendizaje del grupo ni las posibles interacciones que se requería que establecieran como grupo.

El análisis de la implementación, de acuerdo con Gómez (2007) busca que, a partir de las acciones de planeación, se establezcan las tareas que permitan alcanzar los resultados previstos de aprendizaje y que superen las dificultades que se den en el desarrollo de estas. Es así como se sugiere que la implementación determine recursos, metas, materiales, requisitos previos, interacción de los estudiantes que puedan ser empleados en el tiempo en que se da la sesión de clases. Estos elementos son expuestos por Feldman (2010) al mencionar que la gestión de la sesión de la clase implica tener presentes diferentes aspectos que favorezcan una continuidad -no forzada- de la sesión de clases. Estos aspectos para una gestión óptima de la clase son:

- Organizar las tareas del aprendizaje
- Promover la interacción con el material de trabajo, estableciendo ritmos y tiempos adecuados para su desarrollo
- Intervenir eficazmente en las situaciones cambiantes de clases
- Tener en cuenta las posibilidades de cada estudiante para ajustar sus tiempos de trabajo.

De acuerdo con lo anterior, como fortalezas en las acciones constitutivas de la PE, la implementación muestra como fortaleza central la comunicación durante el desarrollo de la sesión de clases, generando un lenguaje común que facilita la interacción entre los actores del proceso de aprendizaje. Así mismo, la búsqueda del trabajo colaborativo entre el grupo de estudiantes promovido durante las sesiones de clase favorece a la interacción no sólo entre los estudiantes sino con los materiales de trabajo llevados al salón de clases.

Sin embargo, en la reflexión que se hace sobre las prácticas de enseñanza al inicio de la investigación se observa que el manejo de las situaciones adversas que se pueden presentar en las clases no se ha tenido en cuenta haciendo que en muchas ocasiones las sesiones de clase no cumplan con los tiempos establecidos o se desarrollen de acuerdo con lo planeado. A partir de esta debilidad se pueden derivar otras de igual importancia: Al no tener claro el desarrollo de la sesión de clase, la organización de las acciones de implementación se anula y se termina realizando cualquier tarea sin que responda al propósito del curso o al objetivo de la sesión de clase. Así

mismo, esta falta de claridad hace que la desatención de los estudiantes sea permanente porque, al no haber una claridad que pueda ser divulgada en la sesión de clases, o incluso, pueda ser recordada continuamente hace que el estudiante no sepa para dónde se dirigen las acciones, generando desatención. De ahí, la imposibilidad de captar la atención de los estudiantes o de propiciar preguntas que puedan aportar al desarrollo de las clases o las intervenciones por parte de los estudiantes que buscan centrar la atención del docente, haciendo que se olvide de los objetivos de la sesión de clase.

Estas situaciones descritas llevan a que las sesiones de clase se centren en el profesor por la falta de direccionamiento e intencionalidad en la planeación de la sesión de clase, haciendo que un buen número de estudiantes se aparten del desarrollo de la sesión y sólo esperen el desarrollo de la actividad que será evaluada con una valoración al final de la clase. Así, la verificación de los aprendizajes queda en el olvido y esa definición de la educación como un proceso intencional y permanente de la naturaleza humana no sea desarrollado como se plantea en la PE. En la siguiente tabla se presentan los principales puntos para tener en cuenta.

<i>Acción Constitutiva</i>	<i>Fortalezas</i>	<i>Debilidades</i>
IMPLEMENTACIÓN	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se hace uso de diferentes ambientes de aprendizaje, buscando trabajo colaborativo por parte de los estudiantes. 2. Desde la acción comunicativa, la interacción se desarrollaba con apertura entre el grupo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desatención de los estudiantes 2. Los estudiantes solicitan constantes explicaciones para poder comprender lo que se espera 3. Algunas sesiones se centraban en el profesor únicamente. 4. El manejo del tiempo de clase no es el adecuado 5. No hay participación de todos los estudiantes dificultándose el seguimiento que se pueda hacer de cada uno de ellos. 6. Las intervenciones de los estudiantes no muestran un direccionamiento claro. 7. Uso de recursos, pero sin tenerlos presentes para la planeación de las sesiones de clase. 8. No se tienen en cuenta las situaciones adversas que se puedan presentar en la clase. 9. No se establecía claramente el seguimiento de los estudiantes.

Figura 4: Fortalezas y debilidades al inicio de la implementación

3.3. Acción Constitutiva de Evaluación

La evaluación al inicio de la PE tenía como principal característica que estaba centrada en la comprobación o medición cuantitativa de lo realizado en la sesión de clase. En contadas ocasiones se hacían comentarios sobre el trabajo desarrollado, pero haciendo énfasis en aquellos errores que se cometían durante el desarrollo de las actividades. Por lo tanto, la sumatoria de las respuestas correctas determinaban el progreso del estudiante lo que impedía hacer un seguimiento del proceso y, por lo tanto, de toma de decisiones. Así mismo, la diversificación de la evaluación, aunque se reconocían algunas de ellas, no se tenían en cuenta para el seguimiento a los estudiantes. A modo de ejemplificación, se presentan en la siguiente gráfica diferentes tipologías de evaluación que permiten contrastar las debilidades expuestas en la evaluación.



Figura 5: Evaluación en el aula: Tipos, técnicas e instrumentos

Tomado de: <https://gesvinromero.com/2018/09/24/evaluacion-en-el-aula-tipos-tecnicas-e-instrumentos-infografia/>

De acuerdo con Casanova (1998, p.5) la evaluación es “un proceso sistemático y riguroso de obtención de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente”. En esta definición se observan los siguientes aspectos para tener en cuenta en los procesos de evaluación:

- La evaluación es rigurosa y sistemática, es decir implica determinar los medios necesarios para que se puedan recopilar datos que determinen con claridad la consecución de los objetivos de aprendizaje planteados.
- La evaluación permite elaborar juicios sobre la pertinencia de las tareas diseñadas en la planeación y puesta en marcha en la implementación.
- La evaluación permite tomar decisiones que respondan a las metas de aprendizaje establecidas.
- El diseño de la evaluación requiere tener en cuenta las diferentes tipologías que favorezcan la recolección de los datos necesarios para el docente.

Partiendo de la definición de evaluación y, haciendo un análisis de la PE de la profesora investigadora, las fortalezas que se observan en esta acción constitutiva se limitan al seguimiento de los parámetros establecidos por la Institución Educativa y sobre una percepción de los estudiantes sobre la evaluación que se realizaba, declarándola justa en la medida en que correspondía el número de respuestas acertadas con el porcentaje registrado en la parte superior de la evaluación. Así mismo, la profesora investigadora realiza, en algunas ocasiones, evaluaciones cualitativas de los desempeños de los estudiantes, pero sin una estructura clara.

Dentro de las debilidades se pueden mencionar que la evaluación no es vista como un proceso y, por tanto, sólo se da una valoración cuantitativa final al desempeño del estudiante; es más, como docente se percibía que, entre más notas se sacaran durante un periodo académico, más clara iba a ser la evaluación. Esto implicaba que, cuando el estudiante dejaba de realizar alguna actividad, se evaluara su incumplimiento, pero no los aprendizajes alcanzados. Como consecuencia, no hay claridad sobre los avances del proceso o de las dificultades que pueda estar

presentando el estudiante que hace parte del proceso. Otro elemento adicional que se deriva del tipo de evaluación cuantitativa es que no se plantean expectativas claras a los estudiantes y por lo tanto, no saben qué es lo que se espera de ellos haciendo que sus acciones durante la clase no tengan un rumbo y que se den tumbos en el proceso de aprendizaje.

Adicionalmente a lo mencionado, las tipologías de evaluación se centran en actividades sumativas, al final de un tema o periodo académico, sin considerarse otras formas de hacer la evaluación del proceso del estudiante. Sumado a esto, las valoraciones estaban determinadas por los porcentajes de las respuestas correctas según el criterio de la profesora investigadora, convirtiendo a la evaluación en un proceso subjetivo, muchas veces influenciado por las acciones y los comportamientos de los estudiantes durante las sesiones de clase. Evidentemente esto se mostraba por la falta de instrumentos claros de evaluación que establecieran criterios que permitan identificar, de acuerdo con la planeación los avances del sujeto de aprendizaje. Estas fortalezas y debilidades se resumen en la siguiente tabla.

<i>Acción Constitutiva</i>	<i>Fortalezas</i>	<i>Debilidades</i>
EVALUACIÓN	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se siguen los criterios de evaluación establecidos por la Institución Educativa. 2. Hay una buena percepción por parte de los estudiantes sobre las formas de evaluar de la profesora investigadora. 3. Se hacen evaluaciones cualitativas esporádicas. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Evaluación cuantitativa de las actividades de clase. 2. No hay certeza de los aprendizajes de los estudiantes. 3. No se consideran otras tipologías de evaluación y se centra en evaluaciones cuantitativas. 4. Falta de instrumentos claros de evaluación. 5. Las expectativas sobre los objetivos a alcanzar no son claras. <p>No se desarrollaba una planeación de la evaluación.</p>

Figura 6: Fortalezas y debilidades al inicio de la evaluación

Finalizado este apartado se puede concluir que hay una relación estrecha entre cada una de las acciones constitutivas de la PE y que, por lo tanto, cuando se falla en una, se produce un efecto en cascada que hace que cada una de las acciones para el cumplimiento de los objetivos propuestos, se derrumbe y no cumpla con el propósito para el cual ha sido diseñado. Definitivamente, las

acciones constitutivas deben pensarse como un todo que favorezcan la relación entre la enseñanza y el aprendizaje de un saber determinado.

Capítulo 4. DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN

Para la presentación de este capítulo que responde a la descripción de la investigación es necesario plantear que, a partir de las acciones constitutivas de la PE, se espera hacer una transformación de estas en la asignatura de filosofía en estudiantes de educación media, con el fin de desarrollar habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes. De acuerdo con lo anterior y, teniendo en cuenta los antecedentes de la práctica, el contexto de enseñanza y algunas prácticas iniciales del investigador, se plantea la pregunta de investigación: ¿De qué manera lograr la transformación de la práctica de enseñanza de la profesora en el área de Filosofía para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes de educación media?

A partir de esta pregunta general, se plantean los objetivos de esta investigación:

4.1. Objetivo General

Transformar la práctica de enseñanza a partir de la metodología *Lesson Study* para desarrollar habilidades de pensamiento crítico desde el área de filosofía en los estudiantes de educación media.

4.2. Objetivos Específicos

- Identificar las características de la práctica de enseñanza y el desarrollo de habilidades de pensamiento en los estudiantes de educación media.
- Diseñar una propuesta pedagógica y didáctica que se derive de la reflexión permanente de la práctica de enseñanza y que permita la realización de cambios en sus acciones constitutivas y a la vez, el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes.
- Evaluar el proceso y los resultados, tanto en la cualificación de la práctica docente como su impacto en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes.

4.3. Descripción de la Investigación

4.3.1. Paradigma

Esta investigación está enmarcada en el paradigma socio crítico que surge en respuesta a lo planteado por la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt la cual se centra en plantear una crítica a la sociedad contemporánea que, en la década de los 20, en el siglo XIX, se centraba en el positivismo como forma de hacer ciencia para aportar a un sistema capitalista, pero dejando de lado el aspecto social y todos los conocimientos prácticos, es decir, hay una referencia directa a la acción del sujeto frente a su objeto de investigación. (Honneth, 1999).

El paradigma socio crítico “tiene como objetivo promover las transformaciones sociales, dando respuesta a los problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros” (Alvarado & García, 2008, p. 190), donde se integran todos los actores, incluyendo el mismo investigador donde la reflexión de las acciones realizadas, son analizadas para tomar decisiones que permitan las transformaciones en el campo que se esté investigando. Además de plantear reflexiones para la toma de decisiones, involucra la participación de otros agentes que puedan colaborar en el ejercicio reflexivo, planteando sus puntos de vista sobre la acción particular que se esté desarrollando y logrando que “la teoría del conocimiento sea al mismo tiempo una teoría de la sociedad, porque los intereses por el conocimiento sólo pueden fundamentarse desde una teoría social (...) en donde el ser humano se auto constituye y genera conocimientos de ese mismo proceso” (Alvarado & García 2008 p. 192).

4.3.2. Alcance

El alcance de esta investigación es descriptivo, con orientación hacia la transformación de realidades de la PE y como su nombre lo indica, busca analizar las características propias del objeto de estudio de la investigación; pueden ser personas, comunidades, objetos, etc. Lo importante de este alcance es poder recoger toda la información necesaria que permita ahondar sobre el objeto de estudio a investigar, sin establecer relaciones concretas entre estos fenómenos de estudio. Por ejemplo, desde la investigación que se está realizando, las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza pueden ser consideradas para su análisis de tal forma de que, desde cada una de éstas, se hagan los aportes necesarios para dar respuesta a la pregunta de investigación.

4.3.3. Enfoque cualitativo

La investigación de la PE implica que, en el desarrollo de esta, el sujeto que realiza el estudio participe de manera activa, estableciendo una relación clara y evidente entre el estudiante y el docente. Es así como “el investigador cualitativo estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (Flores, Gómez, y Jiménez, 1999, p.1), que le permitan dar respuesta a una pregunta de investigación planteada.

Frente a la observación participante en la que Sánchez Silva (2005) hace énfasis dentro de la investigación cualitativa, se caracteriza por “recoger aquella información más directa, más rica, más profunda y más compleja” (p. 117) que puede darse desde dos puntos de vista: uno, como observador que es propio del trabajo colaborativo que se pueda establecer entre pares y que le permita identificar fenómenos desde una visión externa y, dos, como investigador que interactúa con los participantes de la investigación pudiéndose analizar los comportamientos y acciones propias del investigador y que hace referencia a los momentos de intervención de la práctica de enseñanza.

4.3.4. Diseño de investigación

Investigación – Acción Educativa: Kemmis (citado por Flores, Gómez, y Jiménez, 1999, p. 52) define la Investigación Acción como una reflexión propia sobre las prácticas de enseñanza con el fin de que, esas reflexiones permitan la comprensión del problema de investigación, siguiendo “tres fases: (...) la reflexión sobre un área problemática; la planeación y ejecución de acciones alternativas para mejorar la situación problemática, y la evaluación de resultados, con miras a emprender un segundo ciclo o bucle de las tres fases” (B. Restrepo 2003, p. 95) teniendo como finalidad la transformación y mejora de las prácticas de enseñanza a partir de las soluciones que se planteen en cada una de estas fases. Esto significa, de acuerdo con Elliot (1990), que la Investigación Acción Educativa va a estar ligada con cada una de las decisiones que, en cada sesión de clases, toma el docente con el propósito de clarificar el problema que es objeto de investigación y que responda a dichas reflexiones que se han hecho para dar solución a la problemática.

Rapaport (1970), citado por Parra (2009), “define la investigación acción como el método que busca solucionar un problema práctico (...) a través de la colaboración entre los miembros del grupo” (p. 118) y, como lo plantea Stenhouse, citado por Parra (2009), el profesor se convierte en un investigador dentro del aula. A partir de lo anterior y como conclusión de lo anteriormente planteado, Parra (2009) afirma que la investigación acción educativa se define como un método donde se establece un sistema para la recolección de los datos que el docente obtiene en las acciones constitutivas de su práctica de enseñanza de tal forma que pueda hacer el análisis de su propia práctica con la finalidad de mejorarla e interiorizarla como parte del aprendizaje continuo que se espera de un profesional.

Parra (2009) plantea una serie de características de la investigación acción educativa que dan claridad sobre este diseño metodológico. La Investigación Acción educativa parte del análisis de las acciones del grupo social a partir de situaciones educativas específicas como el contexto de la escuela, los antecedentes del docente investigador, los parámetros que, desde la administración se dan para el funcionamiento de la escuela. Así mismo, las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza será el insumo que permita comprender la acción y, en ese orden de ideas, construir las teorías que resultan de dicho análisis. Frente al docente investigador, la narración será la forma de explicar lo que sucede en las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza, partiendo del profesor como el primer investigador y donde se establecen relaciones de colaboración que aporte a la descripción de la reflexión y deliberación sobre su propia práctica y, por lo tanto, sobre su investigación.

Ahora bien, la Investigación-Acción plantea cuatro momentos definidos y que Herrera (2004) los incluye como parte de las características de este diseño. Estos cuatro elementos se reconocen como el Ciclo PIER (Planeación, Intervención, Evaluación, Reflexión) donde el investigador puede analizar los problemas que son objeto de investigación; así, la planeación busca determinar qué acciones se deben realizar para mejorar una situación concreta en el contexto de aprendizaje; la intervención implica el desarrollo de lo planeado; la evaluación busca analizar los resultados a partir de las categorías de análisis planteadas y la reflexión genera esos hallazgos que el docente puede identificar de su práctica de enseñanza.

4.3.5. Método

La *Lesson Study* busca mejorar la práctica educativa, donde el trabajo colaborativo entre docentes le permite generar la construcción de una comunidad educativa enfocada en el estudiante. Se caracteriza por ser un proceso de desarrollo profesional docente donde se busca la mejora de la práctica a partir de pensar de manera profunda el diseño de una lección. En la *Lesson Study* se observa de manera clara las características de la Investigación-Acción Educativa donde el trabajo colaborativo, o grupal, permite que el docente, a partir de la observación participante planteada por Sánchez Silva (2005) determine la incidencia de la práctica en el aprendizaje de los estudiantes. En el desarrollo de este método se requiere tener presente las siguientes fases representadas en el esquema:

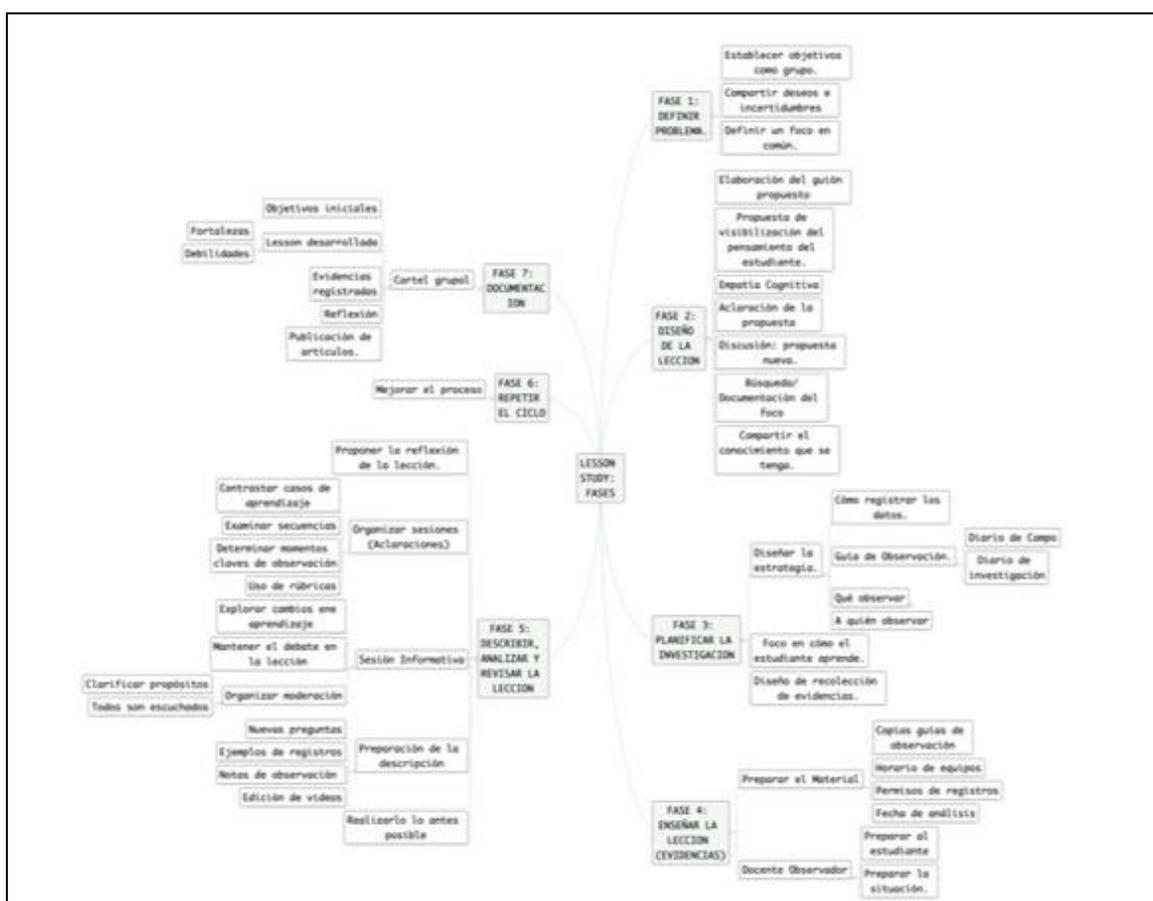


Figura 7: Fases de la Lesson Study

Apuesta pedagógica y didáctica:

La reflexión sobre lo pedagógico y lo didáctico en esta investigación va a estar mediada por el constructivismo social planteado por Vygotsky (1978) y por el enfoque de enseñanza para la comprensión como medio para la consecución de los objetivos de aprendizaje planteados por el docente y plasmados en cada uno de los momentos de la práctica de enseñanza. Para iniciar, se hará uso del análisis realizado por Cubero (2015), sobre el constructivismo con el fin de establecer un diálogo con el enfoque de Enseñanza para la Comprensión.

Cubero (2015) plantea que, frente a las distintas corrientes de constructivismo que se han generado, se plantean tres elementos comunes entre estas: a) lo epistemológico, b) las personas como agentes activos y c) el contexto histórico en la construcción del conocimiento. Se parte de la concepción que plantea que, a diferencia del conductismo, los procesos psicológicos en los niños no solo están mediados por su individualidad, sino que tienen un referente cultural e histórico que los determinan y que propicia el aprendizaje. (Larrota, 2010). Es así como lo epistemológico plantea que todo conocimiento está relacionado con el mundo que lo rodea y en el cual se interactúa. Por lo tanto, se da una relación directa entre el individuo y su cultura, donde se establece una relación dialéctica entre el proceso de aprendizaje y el desarrollo cognoscitivo (Larrota, 2010). En términos de Perkins (Stone, 1999), se reconoce en la práctica de enseñanza que el niño recibe unos conocimientos y que, de acuerdo con su momento histórico, puede alcanzar habilidades para desarrollarlo. De lo anterior, se define el conocimiento como una “acción o proceso de construcción situado y social” (Cubero, 2015 p.46). Se podría plantear que el aula se convierte en ese espacio social donde la participación de cada uno de los miembros de esta comunidad va a develarse como un aprendizaje construido a partir de la interacción con cada uno de sus miembros.

Las personas, como agentes activos están en un constante ejercicio de aprendizaje, como construcción; esto implica que los estudiantes adquieran nuevos conocimientos a partir de las experiencias que les brinda su comunidad y que hagan uso de previos saberes como condición para nuevos conocimientos. En la medida en que el sujeto se apropia del mundo que lo rodea, va construyendo nuevos aprendizajes propiciados por lo colectivo. (Larrota, 2010) Pero el contexto en el cual se desenvuelven plantea una interacción entre lo cultural y lo social donde se construye

un determinado tipo de conocimiento, donde el lenguaje, lo social y lo intelectual se convierten en herramientas para que se de esa adquisición de conocimientos.

Partiendo de la claridad del conocimiento como un constructo social donde el aula se convierte en ese espacio de aprendizaje, es necesario tener la mirada desde el docente que busca que sus estudiantes aprendan como se establece en la definición de práctica de enseñanza; pero lograr evidenciar que un estudiante comprende implica una reflexión profunda sobre lo que esto significa. De acuerdo con Perkins, la comprensión es definida como “la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe” es la “capacidad de un desempeño flexible”. (Stone, 1999, p. 70) y, aunque la definición parece que responde a lo que los docentes deben realizar en el aula, surge la pregunta sobre cómo garantizar esas comprensiones. La Enseñanza para la Comprensión plantea que en el diseño de una unidad se requiere tener claridad sobre el recorrido que se va a realizar para alcanzar dichas comprensiones.

Ahora bien, para poder alcanzar este tipo de comprensiones, es necesario tener claridad sobre los elementos constitutivos de la Enseñanza para la Comprensión de tal forma que puedan ser abordados en las planeaciones de cada una de las sesiones:

1. Tópico Generativo: Las comprensiones parten de un objetivo claramente definido y con un alcance en el tiempo que oriente las prácticas de enseñanza; el Tópico Generativo es el que determina ese objetivo de largo alcance y su importancia radica en el horizonte trazado desde un saber específico que podrá ser recorrido durante un año escolar. Los tópicos generativos deben tener tres características: “su centralidad en cuanto a la disciplina, su asequibilidad a los estudiantes y la forma en que se relaciona con diversos temas dentro y fuera de la disciplina”. (Perkins y Blythe, 1994).

2. Metas de Comprensión: A partir de la centralidad del tópico generativo se plantean las metas de comprensión que permiten dar un enfoque concreto a la instrucción (Perkins y Blythe, 1994) y donde se explicita cuál es el punto de llegada o el objetivo que se ha trazado en un curso. Estas metas tienen como características de estar dirigidas a los estudiantes planteándose de manera llamativa, interesante y motivante al estudiante y haciéndolas públicas para tener ese referente

como guía constante del desarrollo de los desempeños. Adicionalmente, las metas de comprensión deben tener en cuenta las dimensiones de comprensión:

- *Dimensión de Contenido:* Busca comprender a profundidad la realidad que rodea al estudiante de tal forma que aquellas primeras intuiciones que se elaboran en el contacto directo con el entorno sean comprendidas de manera clara y de acuerdo con las teorías que se plantean con el saber específico. Por lo tanto, la dimensión de contenido estará ligada al análisis cognitivo que se realice del saber.
- *Dimensión de Método:* Esta dimensión busca evaluar en los estudiantes la capacidad de mantener un escepticismo frente a la información que recibe de tal forma que, por medio de la aplicación de teorías y métodos propios del saber pueda validar y construir un conocimiento confiable.
- *Dimensión de Propósito:* En esta dimensión se evalúan los intereses por los cuales se orienta un conocimiento de tal forma que pueda ser usado o aplicado en diferentes situaciones que puedan ser resueltas con ese aprendizaje.
- *Dimensión de Comunicación:* Evalúa el uso de diferentes sistemas de símbolos para poder expresar aquello que se ha comprendido. En esta dimensión, como su palabra lo indica, se pretende que el uso de esos símbolos permita que cada estudiante exprese claramente a un curso (estudiantes y profesores) aquellos resultados de su proceso de aprendizaje.

3. Desempeños de Comprensión: Se definen como aquello que los estudiantes hacen y que son el producto de las acciones de planeación que realiza el profesor en la búsqueda de generar comprensiones. Se espera que los desempeños permitan un desarrollo activo por parte del estudiante, que sean desafiantes a su pensamiento y que promuevan en los estudiantes la aplicación de las comprensiones en situaciones concretas, buscándose la innovación en la forma como esos desafíos son resueltos. Así mismo, los desempeños deben estar enfocados en el cumplimiento de las metas de comprensión que se han planteado, estableciendo una estructura clara de cumplimiento de los objetivos planteados para el curso.

En la Enseñanza para la Comprensión se reconocen tres tipos de desempeños:

- Desempeños preliminares o de saberes previos cuyo propósito es activar aquellas comprensiones que el estudiante trae, resultado de procesos previos y que permiten vincular el desarrollo de una unidad de estudio con experiencias previas.
- Desempeños de Investigación Guiada donde el estudiante tiene la posibilidad de explorar las nuevas ideas o conocimientos que se han propuesto en la dimensión de contenido. Se espera que estos desempeños promuevan el aprendizaje activo y colaborativo entre los estudiantes y que el profesor pueda ser mediador en ese ejercicio de aproximación a los nuevos conceptos.
- Desempeños de síntesis donde el estudiante tiene la posibilidad de comunicar cuáles han sido los resultados de su proceso, buscando siempre que esos resultados sean visibles y observables en todo momento. Se puede afirmar que los desempeños de síntesis son la demostración pública de aquello que se ha comprendido.

4. Evaluación Continua: La valoración continua es parte fundamental del proceso porque, a partir de la valoración de los avances que se van dando en el desarrollo de los desempeños, el profesor puede evidenciar los niveles de comprensión que se van logrando. En este proceso de valoración continua se busca que los estudiantes tengan claridad sobre aquellos criterios de evaluación, vinculados a las metas de comprensión, sean claros y públicos para los estudiantes y que diferentes agentes puedan participar en dicho proceso de evaluación. En este proceso de evaluación continua, los estudiantes pueden retomar su proceso de manera que constantemente se vuelva a aquellas acciones que se han realizado en los desempeños.

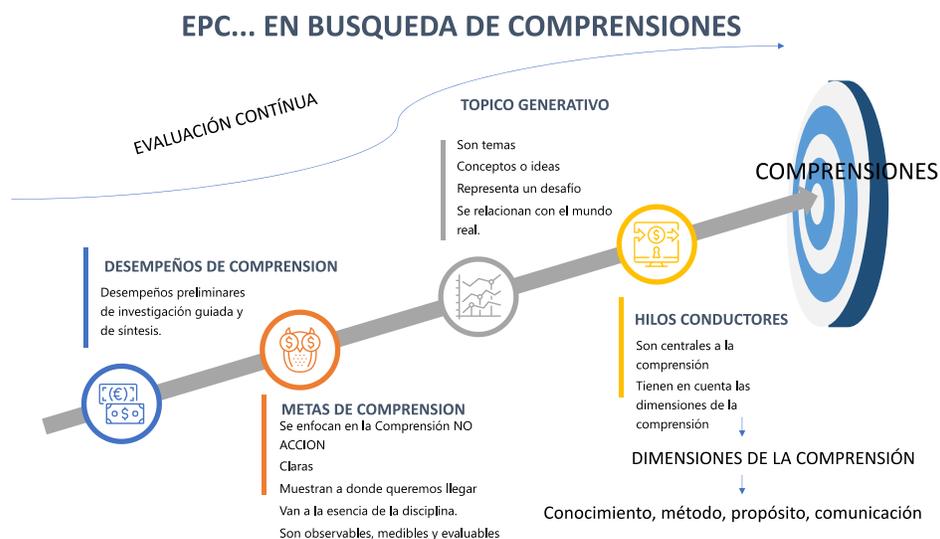


Figura 8: EPC.

Elaborada en clase de EpC Universidad de la Sabana.

Categorías de Análisis:

Objeto de Estudio	Pregunta de Investigación	Objetivos Específicos	Categorías apriorísticas	Subcategorías
Transformación de la práctica de enseñanza	¿De qué manera lograr la transformación de la práctica de enseñanza a partir de la <i>Lesson Study</i> para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes de educación media?	1. Identificar las características de la práctica de enseñanza y el desarrollo de habilidades de pensamiento.	Acciones de Planeación	
		2. Diseñar una propuesta pedagógica y didáctica que se derive de la reflexión permanente de la práctica de enseñanza.	Acciones de Implementación	
		3. Evaluar el proceso y los resultados, así como su impacto en el desarrollo de habilidades de los estudiantes.	Acciones de Evaluación	

Figura 9: Categorías de Análisis

Técnicas: La investigación cualitativa pretende que, a partir de la utilización de diferentes métodos y técnicas, se reúna los datos que son necesarios para poder desarrollar la reflexión que permita

comprender el fenómeno que se está analizando. Dentro de esta investigación se utilizaron las siguientes técnicas de recolección de información:

Observación Participante:

Bunarriz, citando a Taylor y Bogdan (1986) plantea que la observación participante "involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el medio de los últimos, y durante la cual se recogen los datos de modo natural y no intrusivo" (p. 110), es decir, el investigador participa como uno más en la escena de investigación y, dentro de dicho escenario pretende captar la realidad desde la visión del actor del proceso de investigación. Como técnica permite ver las dinámicas del aula, las interacciones, las dificultades, entre otros sucesos, que ayuden a comprender el fenómeno de investigación.

Grupos de discusión:

Dentro de las características del trabajo colaborativo, los grupos de discusión se hacen relevantes en la medida en que permiten que un grupo reducido de personas tiene la posibilidad de discutir un tema de manera libre e informal permitiendo la solución de problemas que se puedan generar, proponiendo posibles soluciones para éste.

Retroalimentación del Asesor:

Al desarrollar cada una de las unidades de estudio, se contó con la participación del asesor en esta investigación, haciendo aportes en las acciones constitutivas de la PE, así como en el desarrollo de esta investigación.

Instrumentos:

Dentro de las características de la investigación cualitativa se encuentra, como uno de los principales componentes, el hecho de analizar diferentes situaciones que se presentan en entornos sociales, por lo tanto, se requiere establecer las técnicas e instrumentos de recolección de resultados

Matriz Lesson Study:

La Matriz de *Lesson Study* es un instrumento diseñado y desarrollado para esta investigación que permite hacer el registro del diseño de la investigación, teniendo en cuenta las fases de la *Lesson*

Study, a partir de las acciones constitutivas de la PE. Durante los avances realizados en cada uno de los ciclos, la matriz fue ajustada para responder a los desempeños planteados por EpC. Así mismo, la matriz de la *Lesson Study* permite seguir con mayor precisión las fases planteadas en este método de investigación.

Escalera de retroalimentación:

De acuerdo con Wilson (2006), la escalera de retroalimentación es una forma de hacer “valoración para la comprensión” de tal forma que cuando los profesores, estudiantes o cualquier otra persona esté ofreciendo o recibiendo retroalimentación, se mantengan los siguientes criterios en la conversación: **Aclarar** las ideas que requieren más información, **valorar** las ideas los puntos positivos o ideas sobresalientes, **expresar inquietudes** que se hayan generado en quien realiza la retroalimentación y **hacer sugerencias** que permitan conectar las inquietudes o las aclaraciones de tal forma que se fomenten las comprensiones de los estudiantes.

EVALUACIÓN COLABORATIVA DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA					
ACCIONES CONSTITUTIVAS	ACTIVIDAD- ACCION O INSTRUMENTO	PASO 1: ACLARAR	PASO 2: VALORAR	PASO 3: EXPRESAR PREOCUPACIONES	PASO 4: SUGERIR
PLANEACIÓN					
IMPLEMENTACIÓN					
EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES					

Planeación Rejilla EpC:

La rejilla de planeación desde EpC permite que se tengan en cuenta cada uno de los aspectos relevantes del método empleado, generando la posibilidad de tener presente cada uno de los momentos de las unidades de estudio.

Tópico Generativo:**Metas de Comprensión:**

1. Los estudiantes desarrollarán comprensiones que les permita establecer relaciones entre su idea de hombre con la expuesta por los autores. <i>Dimensión de método</i>	2. Los estudiantes desarrollarán comprensiones acerca de la concepción de hombre desde la visión cartesiana y de Spinoza. <i>Dimensión de Contenido</i>	3. Los estudiantes desarrollarán por medio de sustentaciones orales sus comprensiones sobre el hombre como cuerpo y alma. <i>Dimensión Comunicación</i>	4. Los estudiantes desarrollarán comprensiones para elaborar definiciones propias sobre su concepción de hombre. <i>Dimensión de Propósito</i>
---	--	--	---

MC ¹	Desempeños de Comprensión <i>¿Qué les voy a pedir a mis estudiantes que <u>hagan</u> para construir y demostrar su comprensión?</i>	TD ²	Valoración Continua <i>¿Cómo sabré y cómo sabrán mis estudiantes que sus comprensiones se están desarrollando?</i>

Información sobre la Unidad	
Docente	
Áreas involucradas	
Grado	
Número de estudiantes	
Tiempo de duración	

¹ En este lugar se escribe el número de la meta o metas a la (s) cual (es) se dirige este desempeño.

² En este lugar se escribe el tipo de desempeño: E: exploración. IG: Investigación Guiada. PF: proyecto final de síntesis.

Figura 10: Formato de planeación EpC.

Dispositivos audiovisuales:

Para la recolección de la información se hizo uso de dispositivos mecánicos que permitió hacer registro de las sesiones de clases desarrolladas con el fin de ser observado para poder hacer un análisis del fenómeno de enseñanza. Estos dispositivos permitieron el registro fotográfico, videos o plataformas que fueron utilizadas en el desarrollo de las sesiones de clase de tal forma que se pudiera hacer una revisión detallada de las evidencias recopiladas en las sesiones de clase.

Análisis de Resultados:

El análisis de los resultados resulta de la triangulación de los instrumentos después de saturadas las categorías planteadas y de donde surgirán las subcategorías que se que se generen del análisis de los datos buscando filtrar la información de tal manera que no se caiga en repeticiones ni se desvíe la reflexión hacia los resultados obtenidos, permitiendo hacer la reflexión teórica del mismo.

Para poder desarrollar la triangulación se parte de la reflexión que se realizará de los datos recabados a partir de los diferentes instrumentos como lo son la matriz de la *Lesson Study*, la planeación de la unidad realizada, los datos audiovisuales que se hayan recabado y las acciones de evaluación realizadas de tal forma que se establezcan las debilidades y fortalezas analizadas en la reflexión y que permita establecer en las categorías de análisis, aquellas subcategorías que van emergiendo en cada una de las unidades. En el momento en que se establezcan las subcategorías emergentes, se empezará a determinar, desde los datos, la saturación de dichas subcategorías en el desarrollo de cada uno de los ciclos de reflexión que evidencien la transformación de la PE.

Capítulo 5. LOS CICLOS DE REFLEXIÓN

5.1. ¿Qué es la Reflexión?

De acuerdo con Ferrater Mora (2002, p. 3033), la reflexión es definida como “el cambio de dirección de un acto mental, y específicamente de un acto intelectual, por medio del cual el acto invierte la dirección que lo lleva hacia el objeto y vuelve hacia sí mismo”. Lo anterior plantea que todos los seres humanos, por naturaleza, se reconocen por ser individuos reflexivos de las situaciones que a diario se presentan y de las cuales busca una respuesta, es decir, la reflexión se convierte en un acto de conciencia que permite la comprensión de un objeto o fenómeno, es decir que la conciencia va a determinar la intencionalidad con la que se accede al objeto o fenómeno. Por lo tanto la reflexión, que de acuerdo con Latorre (2004, p. 19) se define como un “proceso que capacita a las personas para desarrollar una mejor comprensión del conocimiento de la acción, (...) pues la reflexión en la acción capacita a los profesionales para comprender mejor las situaciones problemáticas, y les reconoce la habilidad para examinar y explorar las zonas indeterminadas de la práctica”, permitirá establecer un punto de partida para asumir por parte de la profesora investigadora, una visión crítica y consciente del fenómeno de estudio que es la PE.

Por lo tanto, la reflexión se desarrolla metódicamente, sobre las acciones y situaciones sociales que el profesor realiza sobre su PE de tal forma que se convierta en un insumo para el aprendizaje que le permita ampliar la comprensión de los problemas prácticos que suceden al interior del contexto educativo y, por ende, su transformación. Es así como la reflexión favorece la investigación en el aula en la medida en que se plantea como una reflexión crítica que cuestiona, de manera personal, aquellos sucesos que se dan en el aula para que el docente pueda tomar decisiones informadas que permitan la transformación de su PE y aumentando la comprensión de los problemas que suceden al interior del contexto educativo donde la implementación de ciclos va a permitir avanzar en aquellos aspectos que sean considerados para la transformación de la PE.

5.2. La reflexión desde el diseño de Investigación Acción Educativa.

La Investigación Acción Educativa (IAE) es un modo de sistematizar y poner en consideración la PE de tal forma que el investigador pueda poner entre paréntesis el fenómeno educativo con el

propósito de tomar decisiones que permitan su mejora. Sin embargo es necesario tener en cuenta que la reflexión es un proceso complejo donde el investigador debe lograr un orden que le permitan la consecución de los objetivos propuestos por medio de ciclos que se entiende como el desarrollo de los momentos que estructuran la IAE es decir, acciones de planeación, implementación, evaluación de los aprendizajes y reflexión de tal forma que, una vez desarrolladas cada una de estas fases, permita tomar nuevas decisiones para la siguiente planeación y ejecución de cada uno de los momentos de la IAE.

Se considera que los ciclos de reflexión se ven como una espiral ascendente que, a medida que se van determinando las transformaciones a que haya lugar, las mejoras desarrolladas llevarán a que se integren nuevas acciones a la PE. Los ciclos se podrían comparar con la labor de un médico que, a partir de una situación específica que requiere ser mejorada, una enfermedad, por ejemplo, se establecen una serie de acciones que se pueden relacionar con los medicamentos para mejorar la enfermedad; se observa cuáles son las reacciones que se dan y si se logra una mejoría para de ahí planear el siguiente paso que le permita que el paciente mejore su condición médica para que, a partir de los resultados, se inicie un nuevo ciclo.

Desde la perspectiva planteada por Kemmis y que es expresada por Torresillas (2011), cada uno de los ciclos implementa los siguientes pasos:

- **Planificar:** En este punto se determinan cuál es el enfoque que va a darse a la acción con el fin de ser mejorado teniendo en cuenta las evidencias recolectadas para su desarrollo y su estudio. Los referentes teóricos darán cuenta de las decisiones que se tomen en el quehacer diario del profesor.
- **Actuar:** Implica implementar las acciones deliberadas y planeadas previamente, teniendo en cuenta todas las variables que pueden suscitarse en el desarrollo de una lección.
- **Observar:** Plantea la planeación de la recolección de la información que permita dar respuesta a lo que se espera alcanzar en el desarrollo de la lección. En la observación se espera tener un par que acompañe en el ejercicio, pero debido a las circunstancias del contexto, se plantean otras formas de recolección que puedan ser evaluadas.

- **Reflexionar:** Permite una mejor comprensión de la PE de tal forma que se analicen los problemas, tanto de la Institución Educativa como del aula. La reflexión permite resignificar las decisiones que se toman en el aula que favorezcan las transformaciones que se esperan de la PE. Finalizado el proceso, se inicia nuevamente de tal manera que se convierta en una espiral ascendente que muestre los cambios que se han implementado.

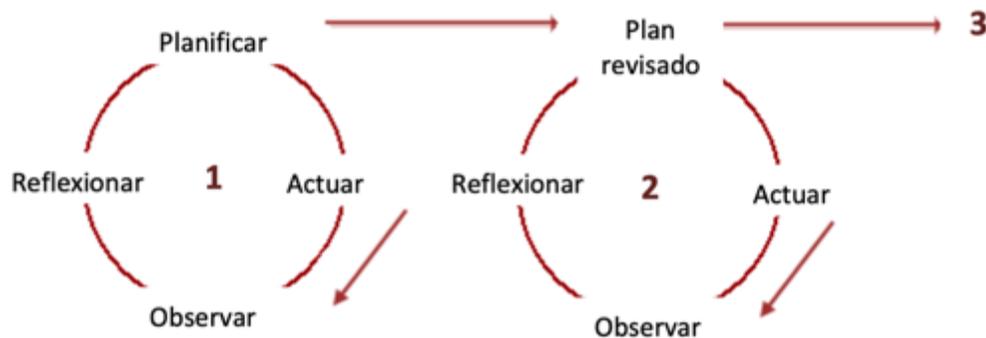


Figura 11: Ciclos de Reflexión.

Tomado de Torrecilla, y Javier (2011).

Desde la perspectiva de Elliot, la reflexión en la investigación acción educativa responde a un cambio al paradigma frente a la forma como el docente asume su PE. Es bien sabido que a través de la historia el docente se ha basado en las investigaciones que se han hecho en educación (por personas que en su gran mayoría no participan en un aula de clases) pero el autor plantea que hay una estrecha relación entre lo que el docente realiza en su salón de clases y la calidad de su enseñanza, por lo tanto, plantea que el docente transforme su PE a partir de su propia práctica siguiendo la secuencia que se presenta a continuación:



Figura 12: Ciclos de reflexión

A diferencia de la postura tradicional, la Investigación Acción Educativa propuesta por Elliott pone en el centro de la investigación a la PE del docente quien, a partir de la reflexión entre la teoría y

la práctica que se establece en la PE, genera nuevos conocimientos que le permiten, no solo comprenderla sino transformarla.

5.3. Desarrollo de los Ciclos de Reflexión en la Investigación

5.3.1. Ciclo 0 de Reflexión Preliminar

El desarrollo de este ciclo preliminar responde a una dinámica de trabajo con el asesor donde se propone hacer el registro de una sesión de clases como parte de un desempeño previo que permita introducir, no sólo el ejercicio de investigación que va a estar centrado en los ciclos, sino que se pueda hacer una investigación de la PE que permita su transformación constante. Es así como este ciclo se centra en preguntas orientadoras a partir de las acciones constitutivas de la PE de tal forma que se puedan identificar algunos aspectos planteados sobre las características previas de la práctica de enseñanza y, desde este punto, avanzar en las reflexiones que permitan estructurar las mejoras.

¿Quién soy?

La profesora investigadora es directora de Escuela Alta en una Institución Educativa de carácter privado y docente de filosofía en los dos últimos años de enseñanza escolar, lo que implica que para lo que he sido contratada responde, no solamente a la mejora de la propia PE, sino que tiene una repercusión en las acciones de la PE de los docentes que se tienen a cargo.

¿Cuál es mi orientación de base?

La profesora investigadora tiene estudios en filosofía y es Licenciada en Filosofía, pensamiento político y económico de la Universidad Santo Tomás.

¿Cuál es mi trayectoria profesional?

La trayectoria profesional de la profesora investigadora se resume en la siguiente tabla:

AÑO	INSTITUCIÓN	CARGO
1994	Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES	Elaboración de preguntas para la prueba de Estado
1996	Centro de Apoyo Educativo Salvar	Docente de Filosofía
1998	Liceo Campestre de Chía	Docente Ciencias Sociales y Filosofía
2002	Corporación Gestores de Comunidad Educativa COGESTORES	Formadora de docentes para pruebas de Estado
2004	Gimnasio Campestre para la Educación Integral GICEI	Docente Ciencias Sociales y Filosofía
2008	Gimnasio Los Arrayanes	Docente Filosofía
2013	Colegio San José	Docente Ciencias Sociales Docente Filosofía Jefe de Área de Ciencias Sociales Directora Escuela Alta.

Figura 13: Trayectoria Profesional

¿Cuál es mi percepción de ser maestro?

Para la profesora investigadora ser maestra significa asumir una responsabilidad para la construcción de una mejor sociedad que requiere estar en una constante búsqueda para permitir que cada uno de los estudiantes, en el contexto en el cual se encuentran, puedan construir su proyecto de vida que aporte a la construcción de un mejor país.

¿Qué enseño?

El saber específico de la profesora investigadora es la filosofía la cual se ha estructurado en un currículo enfocado en la historia de la filosofía y llevando a que cada una de las clases se centre en los contenidos que responden a los planteamientos expuestos por los autores representativos del pensamiento filosófico. Así mismo la pregunta sobre el qué se enseña responde a una pregunta recurrente en la profesora investigadora en la medida en que la reflexión sobre el sentido y la necesidad de la filosofía en la educación ha sido una gran interrogación en la PE de la profesora investigadora.

¿Cómo enseño?

La profesora investigadora plantea que enseña centrando sus planeaciones al desarrollo de los contenidos y con una pretensión de desarrollar habilidades de pensamiento a partir del planteamiento de objetivos enfocados en estas habilidades y teniendo en cuenta la misión y la visión de la Institución Educativa.

¿Para qué enseño?

La profesora investigadora enseña para que los estudiantes puedan identificar la filosofía como una ayuda que les permita tener herramientas para confrontar sus ideas y conceptos, apropiándose de éstos a partir del ejercicio de reflexión filosófica.

¿Qué evalúo?

La profesora investigadora evalúa las actividades que los estudiantes han desarrollado como respuesta a lo planteado en las sesiones de clase sin hacer una reflexión que permita determinar el avance en el proceso de enseñanza aprendizaje a pesar de plantearse, desde la Institución Educativa, algunas tipologías de evaluación para ser empleadas en el proceso.

¿Cómo evalúo?

La profesora investigadora evalúa teniendo en cuenta el objetivo que se ha planteado y determinando, a partir de la cuantificación de una serie de actividades, el valor numérico que correspondía a las actividades planteadas.

¿Para qué evalúo?

La profesora investigadora evalúa para poder dar un informe a los padres de familia que muestren de manera cuantitativa, los avances del estudiante. Esto permite concluir que se evalúa para determinar el nivel de responsabilidad del estudiante frente a su ejercicio académico, pero no se enfoca a la evaluación de los aprendizajes.

¿Cuál es la estructura de mi clase?

La estructura de la clase de la profesora investigadora se basa en tres momentos estructurados: el primero es el inicio donde se plantea el objetivo y la estructura de la sesión de clase, es decir, se explica qué se va a realizar y cómo se va a realizar. Un segundo momento donde el estudiante

desarrolla una actividad que ha sido planeada por el profesor y que busca dar respuesta al objetivo señalado al inicio de la sesión. Un tercer momento donde se hace el cierre de la sesión donde se recogen las actividades planteadas o se establecen las tareas para la siguiente sesión.

¿Cuál es el problema?

El problema se centra en que el proceso de enseñanza-aprendizaje se basa en la instrucción donde priman los contenidos que son dados por la estructura curricular existente en el colegio. Así mismo, se observa que se requiere determinar el sentido y necesidad de la enseñanza de la filosofía de tal forma que la enseñanza esté enfocada en el desarrollo de habilidades de pensamiento y de competencias propias del saber para que puedan ser apropiadas por el estudiante desde la comprensión de su realidad.

Reflexión preliminar derivada:

Frente a la PE de la profesora investigadora se plantea que se requiere hacer una reflexión que permita comprender a profundidad el fenómeno de estudio y así generar su transformación buscando que ésta se centre en una PE enfocada en el desarrollo de habilidades más que de contenidos, separándose de las clases teóricas sobre autores del pensamiento filosófico y llevando a que la reflexión del estudiante se acerque a su realidad y a la comprensión del sentido y necesidad de la filosofía como saber que le brinda herramientas para la construcción de ideas que lo lleven a reflexionar sobre su propio ser y su propia realidad.

Así mismo se espera que la transformación de la PE los lleve a hacer visible su pensamiento en cada uno de los espacios de los ambientes de aprendizaje, fomentando el diálogo y la argumentación que los llevan a la construcción del pensamiento crítico necesario para establecer posturas argumentadas frente a los problemas filosóficos que hacen parte de la misma naturaleza humana.

5.3.2 Reflexiones sistemáticas

Como parte de la reflexiones mediadas por el asesor (Maturana, 2021), se estableció la ruta para desarrollar la reflexión de cada uno de los ciclos de tal forma que, a partir del seguimiento de cada

uno de los momentos, se pueda dar cuenta de las acciones realizadas en el proceso de transformación de la PE. A continuación, se enuncian cada uno de los pasos que se mantendrán en cada uno de los ciclos de reflexión.

Ruta de desarrollo

- Nombre del ciclo: Se busca que cada uno de los ciclos muestren, desde sus nombres, los avances que se han generado desde la reflexión de la PE.
- Foco: Se plantea cuál va a ser el propósito de la unidad desde la enseñanza de la filosofía.
- Habilidad por fortalecer: En este punto se plantea qué tipo de habilidad, propio de la enseñanza de la filosofía se desarrolló en el ciclo. En el caso de esta investigación, se centró en las competencias propias de la enseñanza de la filosofía planteadas en el documento de Orientaciones pedagógicas para la enseñanza de la filosofía en educación media (MEN, 2010)
- RPA: Los ciclos, que así correspondan, incluyen el resultado previsto de aprendizaje el cual se plantea teniendo en cuenta las dimensiones de la enseñanza planteadas por EpC.
- Descripciones del Ciclo: En este punto se explicitan las acciones de planeación, evaluación e intervención de la PE realizadas por la profesora investigadora.
- Trabajo Colaborativo: Aportes que se realizaron desde el par académico en el ejercicio constante de compartir las acciones de la PE.
- Aspectos que se identificaron como fuertes, débiles y a mejorar que se expresan en una matriz DOFA y que también son narrados.
- Evolución del ciclo frente a la PE: Se hace explícito el avance que se dio respecto al ciclo anterior.
- Reflexión general del ciclo: Se especifican las subcategorías identificadas en el desarrollo del ciclo
- Proyecciones para el siguiente ciclo: Se presentan las acciones que se esperan desarrollar en el siguiente ciclo.

5.3.2.1. Ciclo de reflexión

Nombre del Ciclo: Estableciendo el punto de partida.

Habilidad por desarrollar: Comparaciones entre aspectos políticos, sociales y económicos del pensamiento filosófico.

Foco: Desarrollo del pensamiento político en la modernidad

RPA: No se establece.

Descripción.

Acciones de Planeación:

Para el desarrollo de esta primera lección, la profesora investigadora inicia haciendo uso del formato establecido para la planeación de acuerdo con lo estipulado por la Institución Educativa y que se presenta a continuación:

CURSO:	DÉCIMO A		ASIGNATURA:	FILOSOFÍA	
Horas Totales:	16		Actividades Evaluativas Totales:	4	
ESTÁNDAR: El estudiante será capaz de explicar diferentes fenómenos acerca del ser humano, sustentándolos con planteamientos de diferentes autores, reconociendo el contexto histórico en el que se desarrolla. Podrá plantear posiciones claras acerca de las preguntas fundamentales sobre el ser, el conocimiento y el hombre.					
BENCHMARKS			ACHIEVEMENTS		No. De Actividades
A. Elabora e interpreta secuencias cronológicas y líneas de tiempo estableciendo diferentes tipos de relaciones (tiempo, ubicación geográfica, corrientes filosóficas)			3. Valora las semejanzas y diferencias del concepto de contrato social en Hobbes, Locke y Rousseau.		2
B. Establece comparaciones entre los aspectos políticos, sociales, económicos y políticos de distintos periodos para caracterizar un pensamiento filosófico.			4. Explica la necesidad del ser humano de regular y explicar las relaciones sociales en un sistema político.		2
Fecha	Objetivo de Clase	Actividad	Recursos	Actividad Evaluativa	Bitácora
23 Ene	Contextualizar el pensamiento de Rousseau con el concepto de contrato social	Se inicia la clase haciendo una breve presentación de los principales elementos de la vida de Rousseau. Finalizada la presentación, los estudiantes se organizarán en grupos y, a partir del texto entregado la clase anterior, comenzarán a explicar los siguientes conceptos: 1. Instinto de conservación. 2. Estado natural. 3. Propiedad privada. 4. Desigualdad. 5. Instinto de piedad 6. Contrato/Pacto Cada uno de estos conceptos se entregará a los estudiantes y será extraído de la lectura del libro entregado para ser expuesta en el salón de clases.	Texto en digital Cuaderno de clases Papel kraft, marcadores, lápices.	Evaluación cuantitativa: Se revisará la claridad con la que son expuestos cada uno de los conceptos por cada grupo.	Se desarrolla la actividad, se hace acompañamiento a la misma y se observa dominio en la mayoría de los estudiantes sobre la temática.

Figura 14: Planeación Ciclo 1

Esta planeación se inicia determinando cuáles son los contenidos que se van a desarrollar en la clase y, a partir de éstos, se determina el objetivo de la sesión de clase cuyo propósito es hacer un

recuento de la teoría contractualista de Hobbes, Rousseau y Locke determinando en cada autor lo que entienden por estado de naturaleza, pacto social y forma de gobierno de cada uno de estos autores. Por lo tanto, cada una de las actividades planeadas va a estar enfocada en que el estudiante *aprenda estos contenidos* y que pueda relacionarlos con algunas situaciones actuales.

La primera actividad tiene como propósito hacer una revisión de saberes previos desarrollados por la docente **magistralmente** y permitiendo la participación de los estudiantes por medio de algunas preguntas realizadas al grupo. En un segundo momento se plantea una actividad de trabajo colaborativo que busca que los grupos de estudiantes registren, en una tabla la consulta realizada sobre el pensamiento de los autores asignados para el desarrollo de la sesión de clases y que cada grupo debía exponer. Finalizada la segunda actividad, se plantea conformar nuevos grupos para que analicen el tipo de gobierno que tienen de acuerdo con los autores expuestos en la anterior actividad y con el país asignado a cada uno de los grupos.

Para el desarrollo de esta sesión, los criterios de evaluación se limitan a verificar los aprendizajes adquiridos, pero **no se contempla alguna tipología de evaluación** para su desarrollo. De acuerdo con las acciones que realizaba la profesora investigadora, se daba por hecho que cada actividad iba a tener una **nota cuantitativa** de acuerdo con lo observado en el desarrollo de la clase, incluyendo aspectos, no solo académicos sino de disposición y comportamiento en el espacio escolar.

Acciones de Implementación:

Dentro de los registros obtenidos, se observa que la sesión se desarrolló planteando, en un primer momento, el objetivo de la clase que es “Recapitular los pensamientos filosóficos de los autores contractualistas trabajados en el año escolar”. En la primera actividad se planteó por parte del profesor que se espera, durante el desarrollo de la sesión, poder establecer relaciones entre los autores analizados y el contexto político actual.

En el desarrollo de la primera actividad se observa un diálogo fluido y la participación de algunos de los estudiantes quienes intervienen frente a las preguntas realizadas por la docente y que se centran a evocar las principales ideas de los autores analizado: ¿qué se entiende por el

concepto de Estado Natural?, ¿qué recuerda sobre el contrato social? y ¿cuáles son los tipos de gobiernos planteados por estos autores? Se cierra esta actividad cuando se han planteado las tres preguntas al grupo de clase.

En la segunda actividad se conforman los grupos de cuatro estudiantes y se hizo entrega de los materiales y recursos: papel, marcadores, libros de la biblioteca de aula y dispositivos electrónicos para la consulta. Cada grupo se concentró en responder, a partir de los autores, cuál es su concepto de contrato social y cuál es la forma de gobierno que se deriva de cada una de éstas. Se menciona en la rejilla de esta clase que, a pesar de que los estudiantes parecen tener una claridad conceptual, no se hace uso adecuado del tiempo, es necesario llamarles la atención frecuentemente e invitarlos a desarrollar lo propuesto en la sesión de clase.

	Hobbes	Locke	Rousseau
Estado de naturaleza	Egoísmo Propio placer Inseguridad Guerra Pesimismo radical Cooperación nula.	Derecho a la libertad, a la vida y propiedad Igualdad Leyes morales-naturales	Instinto de supervivencia <u>NO</u> tiene propiedad. Herramientas naturales. Satisfacer necesidades.
Tipo de pacto	Busca de paz renuncia a los derechos civiles y a la libertad.	conservación de derechos El Estado protege los derechos los ciudadanos son la prioridad.	Voluntad General renunciar a los intereses personales y velar por el bien común. Igualdad y Libertad.
Tipo de gobierno	Absolutismo Un dirigente con todo el poder.	Monarquía Parlamentaria Rey Parlamento	Voluntad General Educación → para reformar la sociedad. Bien común-mayor beneficio.

Figura 15: Registro de las actividades desarrolladas por los estudiantes en el Ciclo 1 de reflexión

Recopilación propia.

El desarrollo de la última actividad busca que, a partir de la reconfiguración de los cuatro grupos de trabajo, se le asigne un país a cada uno para que consulten la forma de gobierno del que les

correspondió, determinando cuál fue el proceso para que el país llegara a esta forma de gobierno y estableciendo cuáles eran las relaciones con la posición contractualista de los anteriores autores. En el fragmento del video que muestra parte de esta actividad se observa que los estudiantes logran establecer las relaciones planteadas entre las formas de gobierno de los países actuales y las posturas de los filósofos contractualistas.

Acciones de Evaluación:

Dentro de este ciclo preliminar no se plantea ninguna acción evaluativa que pueda dar cuenta de las comprensiones de los estudiantes y no se pudo determinar ningún tipo de eficacia de las acciones propuestas frente al objetivo de la sesión de clase.

DOFA

CICLO No. 1.	
ASPECTOS DE LA PLANEACIÓN	
FORTALEZAS	DEBILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> Se observa una secuencia en las actividades de clase. Se promueve el trabajo colaborativo entre los estudiantes. Se busca aplicar los conceptos en un contexto claro. 	<ul style="list-style-type: none"> Aprendizaje centrado en contenidos El objetivo de la sesión no es descriptivo y no se puede deducir cuál es el resultado de aprendizaje en la sesión.
ASPECTOS DE LA INTERVENCIÓN	
FORTALEZAS	DEBILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> Se observa una retroalimentación constante durante la sesión. 	<ul style="list-style-type: none"> Se observa que la profesora investigadora tiene un papel protagónico en la sesión. Se observan distracciones en algunos estudiantes durante la sesión.
ASPECTOS DE LA EVALUACIÓN	
FORTALEZAS	DEBILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> 	<ul style="list-style-type: none"> Se establece la evaluación cuantitativa de la actividad desarrollada por los estudiantes sin tener en cuenta criterios claros.

Figura 16: Matriz DOFA

Elaboración propia.

Aspectos que se identificaron como fuertes:

En este primer ejercicio de revisión de la planeación se resaltan aspectos como la intención de la profesora investigadora de incluir a los estudiantes por medio de la participación y del trabajo colaborativo en cada una de las actividades planteadas en el desarrollo de la unidad. Sin embargo, en las evidencias se observa que la participación, más allá de producirse de manera natural y autónoma, es motivada y en algunos momentos, exigida por la profesora investigadora.

Otro elemento que se puede analizar como parte clave del desarrollo de la unidad de clase es la retroalimentación constante que se hace a los estudiantes en cada una de las actividades planteadas que se enmarcan en comentarios que se hacen al comportamiento de los estudiantes o de sugerencias que llevan a una mejor comprensión del tema sin evidenciarse una toma de decisiones a partir de la información recopilada en la revisión de la documentación.

Aspectos que se identificaron como opciones de mejora:

En el momento de elaborar este primer ciclo por parte de la profesora investigadora se observa hay una visión tradicional de la PE en la que no se tienen presentes sus acciones constitutivas y que la enseñanza de la filosofía se centra en un ejercicio de reflexión que está enfocado en dar respuesta a una serie de temáticas expuestas en orden cronológico y sin tener en cuenta las habilidades propias a desarrollar en cada uno de los estudiantes. Es así como se prioriza la enseñanza de contenidos afirmando el desconocimiento que se tenía sobre el macrocurrículo y las implicaciones que éste tiene en las decisiones de la PE.

Los criterios de evaluación son cuantitativos y al final del proceso y, aunque el par académico menciona que se observan formas de retroalimentación durante la sesión de clase, se puede afirmar que no hay una claridad que lleve a que las acciones de evaluación de los aprendizajes estén sujetas a diferentes tipologías que puedan ser aplicadas en el desarrollo de toda la sesión de clase; adicionalmente, en la revisión de la rejilla de planeación empleada por la profesora investigadora se menciona la evaluación cuantitativa pero no se especifican las herramientas, los criterios o incluso los tiempos en los cuales se va a desarrollar.

Trabajo Colaborativo: Rejilla de Retroalimentación:

Dentro de las observaciones realizadas por el par académico, se observa que uno de los criterios que se deben tener en cuenta para la transformación de la PE es la descripción de las acciones de planeación, así como la descripción y detalles que puedan explicar las acciones de evaluación de los aprendizajes de tal forma que cada una de las acciones constitutivas sea tenida en cuenta en el proceso de investigación que se pretende realizar. Así mismo se observa como fortaleza que los momentos evidencian una secuencia de acuerdo con el par académico, pero si se hace una reflexión sobre los momentos de la planeación se puede observar que, aunque hay unos pasos que pueden estar interconectados los unos con los otros, no hay una visión más allá de la sesión de clase que pueda ser conectada con el proceso de enseñanza-aprendizaje que se está llevando a cabo. En la siguiente tabla se pueden observar los comentarios planteados.

EVALUACIÓN COLABORATIVA DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA					
ACCIONES CONSTITUTIVAS	ACTIVIDAD- ACCION O INSTRUMENTO	PASO 1: ACLARAR	PASO 2: VALORAR	PASO 3: EXPRESAR PREOCUPACIONES	PASO 4: SUGERIR
<i>PLANEACIÓN</i>	Objetivo	Recapitular para qué		No es muy descriptivo	Detallar la evaluación ¿Cómo?
	Preguntas para trabajo en grupo		Son claras		
	Organización de grupos	¿Con qué criterio se organizan?		¿Para qué aprenden esos conceptos?	
	Momentos		Claros y secuenciales	¿Cómo no cuadrar el proceso?	
<i>IMPLEMENTACIÓN</i>	Trabajo en grupo	¿Participan todos?		No todos participan; algunos están dispersos	Pasar por cada grupo y participar en la construcción de cada grupo
	Países		Los países sirven como estrategia de aplicación y a la vez de conformar grupos		
	Plenaria		Se retroalimenta entre ellos.	Que compitan por tener la razón	Invitar a complementar.
<i>EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES</i>	Retroalimentación del concepto	¿En dónde se revisan los conceptos? ¿En el afiche?	La tiene en cuenta en la planeación y cuando escuchan a quienes intervienen.	Intervienen solo algunos	No solo evaluar conceptos sino la aplicación.

Figura 17: Registro de la colaboración del par académico

Evolución del Ciclo:

Al ser el primer ciclo que se desarrolla para esta investigación no se puede contar con un referente que permita hacer la comparación y determinar los avances en la transformación de la PE. Sin embargo, hay una especial atención a la identificación de las acciones constitutivas de la PE y a la

necesidad de hacer una revisión del macrocurrículo que conduzca a la comprensión de la enseñanza de la filosofía.

Reflexión general del ciclo:

En este primer ejercicio de reflexión se observa que la **planeación está enfocada en los contenidos** exclusivamente y, aunque se busca de manera incipiente desarrollar diferentes acciones que conlleven a desempeños de comprensión, la dinámica y la estructura de la sesión de clase no permite que esto suceda. **Es posible que esta situación se presente debido a que no se establece un resultado previsto de aprendizaje (RPA)** que permita encaminar la intención de la planeación, la secuencia en el desarrollo de las actividades propuestas para que se de el aprendizaje y los procesos de evaluación que permitan determinar cuáles fueron los resultados obtenidos del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Un segundo elemento de reflexión es la necesidad de hacer una revisión del macrocurrículo en la medida en que la profesora investigadora **no tiene conocimiento de los lineamientos** que se establecen, así como las competencias que se esperan desarrollar en la asignatura. Esto va a permitir que las acciones de planeación estén enfocadas al desarrollo de habilidades y no a la enseñanza tradicional de la historia de la filosofía que plantea una repetición de los diferentes autores teniendo como punto de partida un contexto histórico.

Así mismo, al **no tener en cuenta las acciones de evaluación**, se evidencia en este ciclo preliminar que no hay una claridad sobre lo que se entiende por PE y cómo las acciones constitutivas de ésta responden a los conceptos de educabilidad y enseñabilidad y la importancia de hacer un seguimiento claro del proceso de cada uno de los estudiantes puesto que el referente para evaluarlos no es determinado de manera clara, es decir, sin un propósito claro que permita determinar el punto en el que los estudiantes van dentro de su proceso de aprendizaje, cualquier tipo de evaluación se vuelve subjetiva.

Como conclusiones de esta lección preliminar se observa que las acciones de planeación deben estar enfocadas en un RPA, es decir qué comprensiones se quiere que desarrollen los estudiantes como resultado de la unidad, que permita responder a la intención de las sesiones de

clase y se puedan contemplar, no solo las acciones de intervención sino las de evaluación. Adicionalmente, contemplar un RPA dentro de las acciones de planeación va a permitir que la secuencia de las actividades planeadas para la clase pueda dar respuesta a los diferentes tipos de desempeños, es decir, aquellas actividades que permiten que los estudiantes lleven a la práctica los conocimientos adquiridos. Así mismo se requirió hacer una revisión del macrocurrículo para analizar los fines y propósitos que cumple la enseñanza de la filosofía que busca formar sujetos autónomos, amantes del diálogo y la creatividad lo cual enriquece el desarrollo de las competencias básicas indispensables para la vivencia en el mundo contemporáneo, sin olvidar el mesocurrículo, sus fines y propósitos de tal forma que la propuesta responda a los contextos analizados.

5.3.2.2. Ciclo 2 de reflexión

Nombre del Ciclo: Planteamiento de objetivos.

Foco: Hermenéutica en el pensamiento filosófico.

Habilidades para fortalecer: Desarrollo de habilidades del pensamiento enfocadas en la argumentación.

RPA: El estudiante definirá el concepto de hermenéutica por medio de un esquema mental.

El estudiante planteará oralmente su posición frente a la obra de arte emitiendo juicios sobre la misma.

Descripción

Acciones de planeación:

Esta lección se diseñó estableciendo dos propósitos que buscaran dar respuesta al **foco planteado**; estos propósitos fueron los relacionados con la conceptualización de la hermenéutica como disciplina filosófica y la exposición oral donde se espera que el estudiante plantee su punto de vista frente al análisis hermenéutico realizado. Para poder llegar a estos objetivos se establecieron cinco **actividades** donde se pretende, en algunas de ellas, que el estudiante ponga en práctica sus conocimientos para que los aplique en diferentes situaciones o que sean una herramienta para crear nuevos conocimientos.

Para el inicio de esta planeación, se pretende visibilizar los pensamientos de los estudiantes y, apoyada en las reflexiones hechas en los seminarios de la Maestría en Pedagogía se recurre a la introducción de las **rutinas de pensamiento** que, en este ciclo se plantearon como herramienta para dar inicio a la sesión de clase y poder determinar qué aprendizajes previos traían los estudiantes. Se planeó esta rutina para introducir y explorar ideas convirtiéndose en un momento para diagnosticar cómo llegaban los estudiantes a la sesión de clases más aún cuando se dejó como tarea hacer una lectura previa de introducción al tema.

En la segunda **actividad** que se planeó se buscó que los estudiantes tuvieran un espacio para el **trabajo colaborativo en el aula** donde el compartir las ideas que cada uno tenía del tema los llevara a establecer acuerdos frente a lo propuesto en la sesión y lograr tener algunas comprensiones básicas del tema planteado y que se iba a vincular con la tercera actividad que pretendía poner en práctica los conceptos analizados. En esta tercera **actividad** se decide hacer uso de las obras de arte porque los contextos históricos en los que éstas se desarrollan se hacen evidentes en muchas de ellas facilitando la aplicación de los conceptos desarrollados en la actividad 2.

Dentro de las acciones previas para el desarrollo de la sesión se realizó la selección de los textos de trabajo necesarios para la temática, así como la selección de las obras de arte y se hizo buscando que las lecturas tuvieran el lenguaje adecuado para la comprensión de los estudiantes y estuviera estructurada por puntos que permitiera al estudiante identificar de manera más sencilla los momentos de la lectura a las cuales debía prestarle mayor atención; así mismo se buscaron todos los materiales necesarios para el desarrollo (iPads, carteles, marcadores) para el buen desarrollo de la sesión.

CURSO: UNDÉCIMO		ASIGNATURA:		FILOSOFÍA	
ESTANDAR: El estudiante será capaz de explicar diferentes fenómenos acerca del ser humano, sustentándolos con planteamientos de diferentes autores, reconociendo el contexto histórico en el que se desarrolla. Podrá plantear posiciones claras acerca de las preguntas fundamentales sobre el ser, el conocimiento y el hombre.					
Fecha	Objetivo de Clase	Actividad	Recursos	Materiales	Bitácora
4 de junio de 2019	<ul style="list-style-type: none"> El estudiante definirá el concepto de hermenéutica por medio de un esquema mental. El estudiante planteará oralmente su posición frente al análisis de la obra de arte, emitiendo juicios sobre la misma. 	<p>Inicio de la clase. Planteamiento de las metas que se piensan alcanzar en el desarrollo de la clase.</p> <p>Actividad 1. Rutina de Pensamiento 3, 2, 1.. (10 min)</p> <p>3. Escriba 3 ideas generales que le quedaron del trabajo realizado la sesión pasada.</p> <p>2. De dos razones sobre la relación del tema con otros temas</p> <p>1. Plantee una idea fuerte sobre el tema.</p> <p>Se busca con esta rutina hacer una indagación sobre la hermenéutica y cuáles son las comprensiones que tiene sobre el tema.</p> <p>Finalizada la rutina, se hace la socialización de las ideas planteadas en el papel y desde ahí, revisar si los preconceptos permiten continuar con el desarrollo de la temática o si se necesita hacer claridad sobre algún tema.</p> <p>Actividad 2. Se organizan grupos de 3 estudiantes y realizan un esquema donde expliquen qué es la hermenéutica y cómo se plantea el círculo hermenéutico. (20 min)</p> <p>Actividad 3. A cada grupo se le entregará la imagen digital de una obra de arte y deberán hacer el análisis de la obra a partir del círculo hermenéutico. Se realizará por escrito el análisis y será publicado en las paredes del salón.</p>	<p>Documentos sobre hermenéutica vía Classroom.</p> <p>Imágenes de obras de arte</p>	<p>Carteles, hojas en blanco, marcadores, lpads.</p>	
		<p>Actividad 4. Discusión. Con las obras analizadas y expuestas, se iniciará una discusión sobre lo que se observó en las imágenes y lo que significan para cada uno (30 min)</p> <p>Actividad 5. Cierre de la clase. Se hace una explicación sobre la actividad, mostrando cuáles fueron los pasos que siguieron para llegar hasta la explicación de la obra de arte.</p>			

Figura 18: Planeación Ciclo 2

Acciones de Implementación:

Al llegar al salón de clases se dispone del espacio para iniciar el desarrollo de la sesión y se busca establecer un ambiente de confianza que se manifiesta en el saludo al grupo y en preguntarles a los estudiantes cómo se encuentran en el día. Luego de organizar el grupo, se les entrega una hoja de papel para que realicen la Rutina de Pensamiento 3, 2, 1 y disponían de 10 minutos para esta actividad. En el momento que les entrego las hojas, inmediatamente pensaron que se trataba de una evaluación escrita y se aclara el propósito de la rutina de pensamiento. Aclarada la actividad, los estudiantes se concentran en el desarrollo de la rutina e intencionalmente la profesora investigadora busca que los estudiantes realicen el ejercicio sin ningún tipo de apoyo; entre el grupo tuvieron pequeñas conversaciones para recordar conceptos que fueron permitidos por parte del docente. El grupo estuvo muy interesado en la realización del ejercicio.

Maria Pavia Romero
* 3 ideas generales

Hermeneutica
Arte de interpretar cosas

TEXTOS
Habiados
Actitudinales

creado por Gadamer

Filologica
Filologica
Biblica
Juridica

Wittgenstein
simbolos
significados

Interpretación
con del mundo
que nos rodea

Idea fuerte
Interpretación
subjetiva

Lenguaje

Daniela Lugo Moroy

* La hermenéutica es la ciencia o arte de interpretar textos

* Se divide en 4 ramas: Biblica, Filosófica, Filología, Juridica

* Su creador fue Hans Gadamer

* En la lógica de Wittgenstein ya que el lenguaje tiene diferentes interpretaciones

* Las subjetividades que se pueden dar a través de las obras de Heidegger

* La hermenéutica es subjetiva debido a que cada quien da interpretaciones diferentes según su contexto.

* "seres" y proyectos de vida

Santiago Mesall

- 1) La hermenéutica es el análisis o interpretación de las cosas
- 2) La hermenéutica tiene varias ramas como la bíblica, filosófica, filología y jurídica
- 3) Gadamer es un gran referente de esta y vivió 101 años (Hermenéutica, Heidegger)

1) Se relaciona con obras de arte como la novela, la noche estrellada, etc al buscar su significado o interpretación tanto del autor como del interprete

2) Se relaciona con el lenguaje y como se interpretan los textos

1) ~~es necesario~~ es necesaria para todos

2) y es la interpretación tanto del autor y del lector

Camila Pinocchio
Hermenéutica

* Capacidad de interpretar textos de forma subjetiva.

* Precursor general fue Gadamer

* Sus ramas son filológica, filosófica, bíblica y jurídica.

- Teoría Comunicativa - Wittgenstein - Interpretación de símbolos.

- Heidegger

* La capacidad de interpretar reúne todo tipo de símbolo que otorga significado más allá de algo escrito, la interpretación es subjetiva.

Figura 19: Registro de las actividades desarrolladas por los estudiantes en el Ciclo 2

La actividad tiene dos propósitos: primero, hacer una evaluación sobre las comprensiones obtenidas en la sesión anterior y, segundo, determinar si habían quedado dudas sobre las lecturas desarrolladas previa a la sesión de clase. La revisión de **las rutinas** permitió observar que las definiciones dadas sobre la hermenéutica muestran claridad y pertinencia, pero los estudiantes la limitan a la lectura de textos sin tener en cuenta que cualquier fenómeno tiene la posibilidad de ser

observado por el sujeto. Es interesante ver que los estudiantes hicieron relaciones con otros conceptos trabajados en sesiones previas las cuales fueron realizadas por ellos.

La segunda actividad se plantea para desarrollar el trabajo colaborativo. Se organiza el curso en grupos de 3 estudiantes, buscando un líder que dirija el desarrollo del ejercicio. En esta actividad los estudiantes retoman las lecturas compartidas y se les entrega medio pliego de papel donde deben establecer la definición de hermenéutica y donde puedan elaborar una gráfica que permita explicarles el círculo hermenéutico. El propósito de la actividad es que entre los estudiantes puedan discutir y reflexionar sobre la temática buscando comprensiones que les permitan, para una siguiente actividad, aplicar los conceptos que lograron evidenciar.

La actividad inicia con la conformación **de los grupos de trabajo** a quienes se les entregó los recursos y materiales necesarios para el desarrollo de la actividad. Durante el desarrollo de la actividad, a la cual se le habían asignado 30 minutos, los grupos de trabajo constantemente preguntaron a la profesora investigadora diferentes cuestiones acerca de la comprensión del círculo hermenéutico, tomándose la decisión de detener la actividad para presentarles un ejemplo a los estudiantes; en este punto se decide asignarles las obras de arte que estaban planteadas para la siguiente actividad puesto que hacer el ejercicio de análisis de ésta, podían comprender con mayor facilidad el concepto planteado.

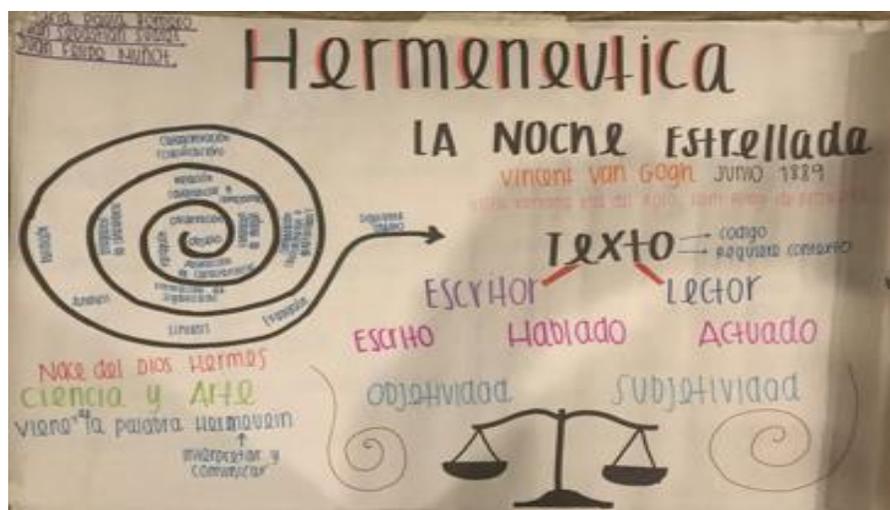


Figura 20: Registro de las actividades desarrolladas por los estudiantes en el Ciclo 2

La tercera actividad tiene el propósito de socializar el trabajo realizado a partir de la exposición de las conclusiones a las que llega cada uno de los grupos y se inicia pidiéndoles que ubiquen su cartel en un espacio del salón y presenten las conclusiones a las que llegaron sobre el concepto de hermenéutica, el círculo hermenéutico y la interpretación que hicieron a la imagen asignada. El propósito de esta actividad es que los estudiantes puedan argumentar sus ideas sustentar sus posiciones ante sus compañeros como forma de verificar el cumplimiento del foco de investigación.

Durante la primera sustentación surge el problema de la subjetividad dentro de la interpretación. En la exposición el grupo 5 afirma:

“La hermenéutica es el arte de interpretar un texto, pero tenemos que saber qué es un texto. Usualmente consideramos un texto escrito, pero no. Hay textos escritos, hablados o actuados. El hablado es un diálogo entre personas y claramente cómo al final utilizan un lenguaje que estamos utilizando para expresar algo, hay una forma de interpretar y lo actuado, entendí que fuese lenguaje no verbal, es un simbolismo, incluso es una imagen. Ya sabiendo qué es un texto tenemos que saber cuál es la dinámica que se manejan en un texto; un texto tiene un emisor y un receptor, por ejemplo, en los textos escritos es un escritor y el lector estos dos son dos entidades totalmente diferentes, son mundos aparte, pues por ejemplo leímos El Diario de Ana Frank que hace parte de la Guerra Mundial y pues 70 años después son dos mundos totalmente separados, pero nos vemos relacionados por el texto. El texto crea un vínculo directo entre el lector y el escritor. Y pues este texto hay una forma de interpretarlo y esto es un código y para decodificarlo necesitamos tener en cuenta un contexto. Entonces pues para interpretar, es necesario tener en cuenta el texto en su contexto y así ser capaz de entender. Para poder interpretar bien un texto tenemos que ser objetivos con el contexto del escritor: saber de dónde viene, en que contexto estuvo, de qué corriente venía y de ahí poder hacer la interpretación del texto”

*Evidencias del desarrollo de actividades Ciclo 2
Recolección hecha por la profesora investigadora.*

Dentro de las intervenciones realizadas por este grupo se introduce el tema de la subjetividad y objetividad donde, a partir de la lectura realizada, los estudiantes plantean que no se puede tener una interpretación totalmente objetiva y eso implica que se deben hacer otras reflexiones para poder llegar a una conclusión sobre lo que se interpreta. Así mismo, en las reflexiones se plantea

que, en algunos casos, como por ejemplo en las leyes no es posible hacer una interpretación de lo que sucede, sino que se debe seguir lo que está estipulado en la ley.

Así mismo surge la pregunta por la verdad y la validez cuando un estudiante le planteó a su compañero que la interpretación que plantea de la obra de arte es válida pero no verdadera. Dos elementos adicionales que se incluyen en el desarrollo de las exposiciones son los de, primero, el contexto donde se desarrolla la interpretación y segundo, la posición ética, moral y social de un autor cuando desarrolla una obra que se convierte en un fenómeno para ser interpretado. Al finalizar la sesión se pregunta si la hermenéutica podría ayudar a estandarizar las reflexiones buscando un procedimiento que se aplique a todos los objetos que son susceptibles de ser interpretados a lo que los estudiantes responden que los contextos son clave para poder hacer un ejercicio de reflexión; uno de los estudiantes manifiesta que sería mejor tener la interpretación del autor, de su intención, y que el sujeto se quede con ésta. Como conclusión se plantea que el relativismo no puede ser criterio de visión del mundo y esta afirmación se hizo teniendo en cuenta los criterios de formación de la Institución Educativa y su relación con la fe Católica.

Acciones de Evaluación de los Aprendizajes:

Dentro del desarrollo de la planeación de la sesión de la clase **no se tuvo en cuenta ni se hizo registro sobre la forma como se iba a determinar los aprendizajes de los estudiantes, es decir no se tuvieron en cuenta los criterios de evaluación.** Aunque actividades como la rutina de pensamiento y la exposición de los estudiantes de la actividad propuesta pueden dar luces del progreso alcanzado, no hubo un instrumento de evaluación que permitiera hacer este ejercicio.

DOFA

CICLO 2.	
ASPECTOS DE LA PLANEACIÓN	
FORTALEZAS	DEBILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> Las actividades se plantean buscando que los estudiantes visibilicen el pensamiento que cada uno va construyendo. Se desarrolló buscando dar respuesta al foco de la lección. 	<ul style="list-style-type: none"> Las acciones planeadas no responden en su totalidad al desarrollo del foco de la lección. Coherencia Curricular Se observa falta de claridad frente a lo que se espera de la argumentación.

<ul style="list-style-type: none"> • Se analiza con atención la información que va a presentarse a los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • La planeación se centró en el desarrollo de contenidos mas que habilidades.
ASPECTOS DE LA IMPLEMENTACIÓN	
FORTALEZAS	DEBILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • Se buscó la participación de los estudiantes durante el desarrollo de la clase a partir de la pregunta. • Fomentó el trabajo colaborativo entre los estudiantes. • Se hicieron ajustes a la planeación teniendo en cuenta las dificultades que se presentaron en el desarrollo de la sesión. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se deben promover acciones que lleven a que todos los estudiantes participen activamente en el desarrollo de la clase. • Se debe tener en cuenta el orden de las reflexiones de tal forma que no queden temas sueltos o sin cierre.
ASPECTOS DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES	
FORTALEZAS	DEBILIDADES
	<ul style="list-style-type: none"> • No se establecieron criterios de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

Figura 21: Matriz DOFA

Aspectos que se identificaron como fuertes:

Finalizado el ciclo se observó como fortaleza que se hizo visible el pensamiento de los estudiantes por medio de la implementación de la rutina de pensamiento 3, 2, 1 siendo la pregunta un elemento presente durante el desarrollo de la sesión. Ritchhard (2014, p.24) plantea que “hacer preguntas auténticas, es decir, preguntas para las que el docente no necesariamente tenga la respuesta o preguntas para las cuales no haya una respuesta predeterminada, es extremadamente poderoso para crear una cultura en el aula que apoye el compromiso intelectual. La implementación de las rutinas de pensamiento junto con el planteamiento de preguntas constantes durante el desarrollo de la sesión favoreció el ejercicio de reflexión por parte de los estudiantes, permitiendo, no solo de hacer visibles sus pensamientos sino que, en la medida en que se desarrollaba la sesión de clases, cada uno iba sacando sus propias conclusiones de la reflexión.

Así mismo se observó en la planeación de la PE que se buscaron las fuentes que permitieran un buen desarrollo de la sesión y que se concretó en la selección de los textos que fueron empleados puesto que la enseñanza de la filosofía implica una revisión profunda de su estatuto epistemológico de tal forma que el contenido teórico seleccionado permita que el saber sea enseñado. (Chevallard,

1991) Esta acción concreta permitió que los estudiantes pudieran tener una aproximación al trabajo colaborativo y, aunque se requieren establecer estrategias que permitan un mejor desarrollo de éste, se redujo la intervención de la profesora investigadora en el desarrollo de la sesión, siendo los estudiantes quienes estuvieron al frente de la ejecución de las actividades planteadas.

Aspectos por Mejorar

Cuando se hace una revisión del RPA que se planteó para esta unidad de estudio se observa que está enfocado en el desarrollo de contenidos más que de habilidades puesto que se pretende que el estudiante establezca definiciones sobre el tema que se está planteando, haciendo que se seleccione de las fuentes la respuesta a la pregunta que se plantea en el foco y haciendo que esta actividad no responda al desarrollo de la habilidad propuesta. Estos dos factores presentados previamente permiten afirmar **que no se tiene en cuenta el método** seleccionado para esta investigación e impidiendo que el desarrollo de competencias se trunque desde el diseño de las actividades.

Ahora bien, en la implementación de la planeación se observó que las actividades que se desarrollaron para la unidad fueron modificadas debido a que se vio que el planteamiento que se había hecho del desempeño enfocado en el trabajo colaborativo no permitía que los estudiantes avanzaran en sus aprendizajes. Esta situación puede ser analizada desde dos puntos de vista; el primero estaría enfocado en el diseño mismo de la actividad que, en la medida en que no se planteó como desempeño de comprensión no generaba claridad en el grupo, y el segundo enfocado al planteamiento de la actividad por parte de la profesora investigadora.

Un segundo aspecto que requiere atención es la evaluación de los aprendizajes. De acuerdo con Casanova (1998), la evaluación “consiste en un proceso sistemático y riguroso de obtención de datos incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para seguir la actividad educativa mejorándola progresivamente” Al tener la profesora investigadora como referente aquella evaluación que se da al final del proceso y que es de carácter cuantitativo, se deja de lado el propósito de la evaluación es decir, obtener datos durante todo el proceso educativo para poder realizar los ajustes pertinentes que beneficien el desarrollo de comprensiones de los estudiantes.

Trabajo Colaborativo: Rejilla de Retroalimentación:

EVALUACIÓN COLABORATIVA DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA					
ACCIONES CONSTITUTIVAS	ACTIVIDAD- ACCION O INSTRUMENTO	PASO 1: ACLARAR	PASO 2: VALORAR	PASO 3: EXPRESAR PREOCUPACIONES	PASO 4: SUGERIR
<i>PLANEACIÓN</i>	Rutina 3,2,1	Se pregunta sobre por qué ellos empiezan a hablar de la hermenéutica. Se aclara que la rutina tenía como objetivo saber qué sabían de la temática.			
<i>IMPLEMENTACIÓN</i>	Introducción del debate		Se reconoce que la introducción aclara el desarrollo de la sesión.		
	Preguntas realizadas		Se valora que las preguntas siempre están presentes y que direcciona la discusión de los estudiantes. En las intervenciones del profesor se ve control de la sesión.	Cómo enganchar a los estudiantes que no están poniendo atención a la sesión.	
	Cierre de la sesión	Se aclara que el cierre de la sesión fue abrupta porque el tiempo se había acabado y no se hizo de manera adecuada.			Se sugiere tener cuidado en cerrar adecuadamente la clase por los tiempos que se manejan en aula.
<i>EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES</i>				No se realizó ningún ejercicio de evaluación de la actividad, buscando dar retroalimentación a los estudiantes.	Tener presente que se debe hacer siempre evaluación de la actividad.

Figura 22: Registro de la colaboración del par académico

Evolución del Ciclo frente a la PE y frente a los desempeños

En este segundo ciclo, en comparación con el anterior, muestra un ejercicio de reflexión más profunda sobre las acciones de planeación y de intervención donde las estrategias para hacer visible el pensamiento son usadas por primera vez. Es interesante observar cómo el primer acercamiento a las rutinas de pensamiento evidencia en los estudiantes una necesidad de obtener una buena nota en la sesión que es lo que usualmente la profesora investigadora desarrollaba en sus clases y, a pesar de que el desarrollo de la rutina pudo cumplir un papel contundente en la exploración de los conocimientos previos, se observa en los estudiantes la necesidad de reflexionar y evocar las ideas que se requieren para su desarrollo. Así mismo, el trabajo colaborativo va a permitir que el centro

del aprendizaje esté en los estudiantes y no en el docente como se observa en la educación tradicional.

Reflexión general sobre el ciclo

De acuerdo con lo analizado en el ciclo de reflexión se puede plantear desde las acciones constitutivas de la PE la siguiente reflexión:

Acciones de Planeación:

- La reflexión que se plantea frente a las acciones de planeación es que se observa que está *enfocada en el desarrollo de contenidos* más que de habilidades donde los conceptos son lo fundamental dentro de la reflexión.
- Se hace referencia a la planeación de *actividades* y no desempeños que dan respuesta al método en el cual se ha desarrollado esta investigación.
- Se observa una reflexión sobre la transposición didáctica que permite llevar el saber a la escuela, más cuando la enseñanza de la filosofía que es amplia y profunda implica hacer este ejercicio constantemente en las acciones de planeación.

Acciones de Implementación:

- Se evidencia que hay una *diferencia entre las acciones de planeación y las acciones de implementación* de la unidad de estudio, es decir, no hay una coherencia entre estas dos acciones haciéndose necesario la revisión de las acciones de planeación.
- Se hace necesario establecer estrategias que permitan de manera más sistemática, la *visibilización del pensamiento* de los estudiantes sobre todo a partir del uso de las rutinas de pensamiento.

Acciones de Evaluación:

- No se tuvo en cuenta las acciones de evaluación de los aprendizajes, es decir se requiere una estructuración de dichas acciones de tal forma que se pueda dar el *paso de la calificación de actividades a la evaluación integral de los aprendizajes*.

PROYECCIÓN PARA EL SIGUIENTE CICLO:

Para el desarrollo de la siguiente lección se propone:

- Enfocar las acciones de evaluación de los aprendizajes hacia una evaluación integral.
- Establecer criterios de evaluación.
- Introducir el método de Enseñanza para la Comprensión de tal forma que se pueda dar cuenta de desempeños de aprendizajes.

5.3.2.3. Ciclo 3 de reflexión

Nombre del Ciclo: Estableciendo planeaciones estructuradas.

Foco: Reflexión sobre la utilidad de la filosofía. ¿Para qué hacemos filosofía?

Habilidades para fortalecer: Argumentación escrita.

RPA: Los estudiantes desarrollarán comprensiones expresadas de manera oral y escrita acerca del sentido, características, definiciones y conceptos que se han abordado desde la reflexión filosófica a lo largo de la historia, interiorizando la importancia de esta reflexión como una actividad propia del ser humano

- *RPA DE MÉTODO:* Los estudiantes desarrollarán comprensión acerca del sentido, características, definiciones y conceptos desarrollados sobre lo que se entiende por filosofía.
- *RPA DE CONTENIDO:* Los estudiantes desarrollarán comprensión acerca de los modos como se ha abordado el saber y la reflexión filosófica por algunos autores a lo largo de la historia.
- *RPA DE PROPÓSITO:* Los estudiantes desarrollarán comprensión acerca de la importancia de la reflexión filosófica como una actividad propia del ser humano.
- *RPA DE COMUNICACIÓN:* Los estudiantes desarrollarán comprensión de que la escritura y la oralidad son medios utilizados para la expresión de las reflexiones filosóficas personales.

Descripción.

Acciones de Planeación:

Cuando se inició la planeación de este segundo ciclo se tuvo en cuenta que es la primera sesión del año escolar y por lo tanto se podía presentar que el inicio fuese lento. Esta era la primera vez que la profesora investigadora asumía el grupo y, en ese orden de ideas, las expectativas de cada

una de las partes eran altas. Sin embargo, y buscando generar un ambiente de aprendizaje favorable, se inició el desarrollo de la planeación introduciendo una *pregunta problematizadora* que pueda orientar el ejercicio de reflexión puesto que, de acuerdo con las Orientaciones Pedagógicas (MEN, 2010), “este interrogarse permanente corresponde a la esencia misma del filosofar” (p. 24) y, en ese orden de ideas, plantean que “esta inquietud olvida que el estudiante necesita no sólo espacio para poder expresar sus preguntas sino que además, requiere una orientación y guía para afrontarlas” (MEN, 2010 p. 25).

La planeación se planteó para desarrollar la argumentación escrita como habilidad fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico que, de acuerdo con las Orientaciones Pedagógicas (2010) citando a Hoyos (1997), plantea que la argumentación tiene tres formas de asumirse: la primera enfocada en el argumento en sí y su estructura, la segunda basada en la concertación de acuerdo con los mejores argumentos y la tercera, un espacio de libre expresión donde se puedan poner en consideración dichos argumentos. De acuerdo con lo anterior, los desempeños buscaban espacios donde los estudiantes puedan plantear sus argumentos sobre la pregunta y puedan tomar postura frente a los escritos de sus compañeros buscando, no solo el ejercicio de argumentación sino tratando de generar diferentes modos de evaluación durante el desarrollo de las sesiones de clase.

Un elemento adicional para la *planeación es que se realizó desde el marco de Enseñanza para la Comprensión* de tal forma que la estructura de ésta se enfoque en la elaboración de desempeños que permitan las comprensiones de los estudiantes. Pero ¿qué significa la comprensión? “Es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe. Para decirlo de otra manera la comprensión de un tópico es la capacidad de desempeño flexible con énfasis en la flexibilidad. La comprensión se presenta cuando la gente puede pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que saben.” (Stone, 2008, p.70 y 72).

Teniendo como referentes la meta de comprensión y cada una de las dimensiones, se establecen los desempeños para la unidad de estudio:

- **Desempeño preliminar de exploración:** Lluvia de ideas oral sobre la pregunta ¿Qué sabe de la filosofía?, las cuales serán anotadas en el tablero para elaborar una definición de filosofía a partir de los conceptos previos.
- **Desempeño de Investigación Guiada:** Para esta unidad se plantean los siguientes desempeños que están enfocados a que los estudiantes puedan tener elementos de juicio que los lleven a estructurar una respuesta frente a las preguntas que surjan durante el desarrollo de la sesión.

En el primer desempeño los estudiantes realizaron individualmente la lectura “Para qué la filosofía” que fue entregada a cada uno de los estudiantes y luego se conformaron grupos de 3 estudiantes quienes previo consenso, consignaron en un cartel la conclusión elaborada por el grupo a partir de la lectura y que fueron expuestas al curso.

El segundo desempeño consistió en desarrollar la rutina de pensamiento: “A partir de la frase: la filosofía es una invitación a pensar por nosotros mismos”, responda las siguientes preguntas: “1. ¿Qué estás pensando frente a la pregunta?”, “2. ¿En qué basas tu opinión u observación?”.

El tercer desempeño consistió en desarrollar la lectura: “Características del Saber filosófico”, y se pretendió que los estudiantes identificaran la tesis y argumentos expuestos en la lectura con el fin de ejemplificar un ejercicio argumentativo que fueron plasmados en un mapa conceptual elaborado colectivamente.

- **Desempeño de Síntesis.** A partir de la respuesta a la pregunta inicial de la unidad, cada estudiante debía plantear sus ideas en un escrito con el fin de ser socializado entre el grupo de estudiantes y plantear ejercicios co-evaluativos en la sesión de clase.

Acciones de Implementación

La profesora investigadora inicia recibiendo a los estudiantes y planteándoles los objetivos a desarrollar en el año escolar. Finalizado este primer momento de encuentro y saludo se propone la unidad de estudio lanzando la pregunta generadora ¿para qué hacemos filosofía? Vale la pena contextualizar que en la Institución Educativa donde se desarrolla esta investigación, la asignatura

de filosofía se enseña en los cuatro últimos cursos del bachillerato y, de acuerdo con los comentarios de los estudiantes, se observaba que la reflexión filosófica estaba enfocada en la *repetición de temas de acuerdo con el contexto histórico* como se había mencionado.

Si se vuelve a retomar lo planteado en las Orientaciones Pedagógicas para la Enseñanza de la Filosofía (2010), donde se expresa que la enseñanza de la filosofía busca formar sujetos autónomos, amantes del diálogo y la creatividad para el desarrollo de sus competencias, las reflexiones hechas por los estudiantes en este primer desempeño no mostraban visos de estos aspectos mencionados y por lo tanto se hace relevante el planteamiento de problemas para tener en cuenta en la transformación de la PE.

En el desempeño de exploración se lanzó la pregunta a los estudiantes sobre lo que saben de la filosofía y a partir de ese momento se inicia el diálogo con los estudiantes quienes afirmaron que:

Estudiante 1: “Es amor a la sabiduría”

Docente: ¿Qué otras cosas podemos decir de la filosofía?

Estudiante 2: “La filosofía es una ciencia”

Docente: ¿Qué significa que sea una ciencia?

Estudiantes: No dan respuesta

*Evidencias del desarrollo de actividades Ciclo 3
Recolección hecha por la profesora investigadora.*

Frente a lo planteado por los estudiantes, la profesora investigadora lanzó preguntas sobre ¿para qué se hace filosofía? ¿quién hace filosofía? ¿cómo se hace filosofía? Se da una discusión frente a dicha temática, pero no se llega a una conclusión sobre las preguntas; de cierta manera se deja abierta la reflexión para que los estudiantes retomen sus ideas iniciales.

El segundo desempeño inició haciendo entrega a cada uno de los estudiantes la fotocopia de la lectura ¿Para qué la filosofía?, y se abre el espacio de lectura individual de tal forma que cada uno hiciera la revisión del texto. En el ejercicio se observó que algunos estudiantes utilizaron como estrategia el uso de colores para señalar las ideas principales del texto. Finalizada la lectura, se conformaron los grupos y se les entregan los materiales de trabajo. La profesora investigadora

circula por cada uno de los grupos verificando la comprensión de la instrucción por parte de los estudiantes y se observa que los estudiantes no tienen total claridad, por lo tanto, se detiene el ejercicio para explicar nuevamente la actividad. Cada grupo empieza a plantear una conclusión sobre lo más llamativo de la lectura y que consideran se acerca más a la definición de filosofía. Finalizado el tiempo, los estudiantes pegan sus carteles en la pared para hacer el registro fotográfico:

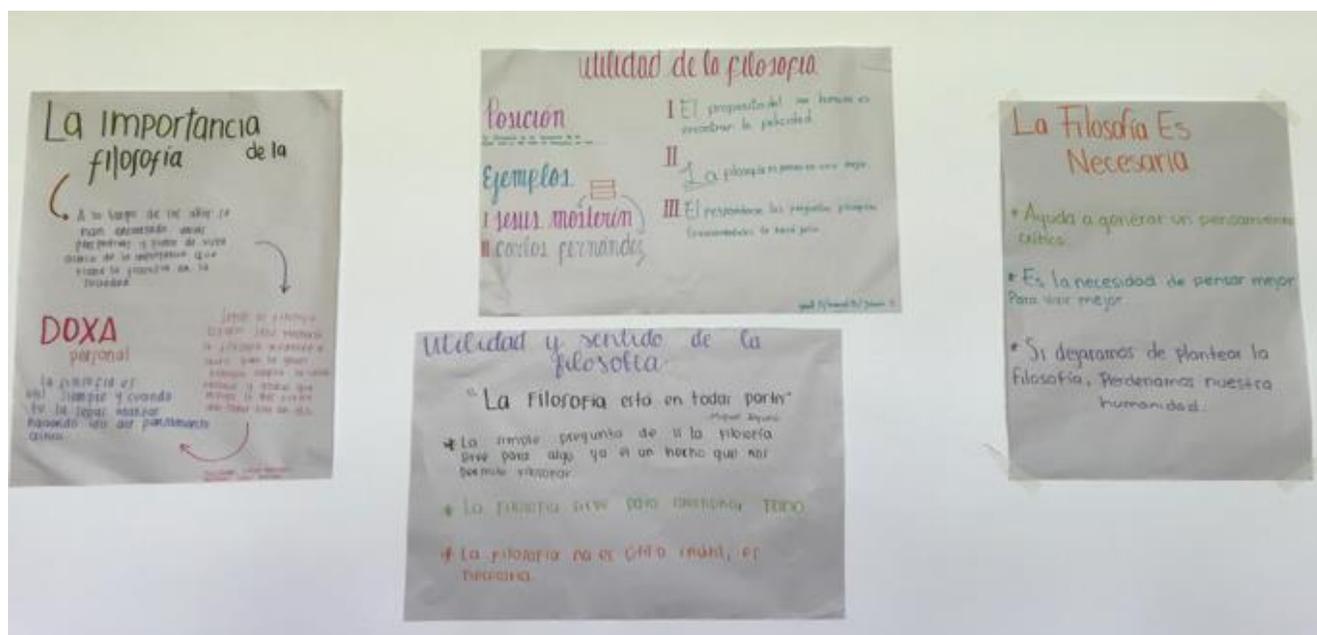


Figura 23: Evidencias del desarrollo de desempeños Ciclo 2

Se iniciaron las sustentaciones de cada grupo. En la sustentación algunos dejaron de lado las definiciones de filosofía y no hubo un acercamiento claro hacia ésta sino a su utilidad y sentido. En este punto se requirió hacer un *análisis del tipo de instrucción* que se diseña para cada uno de los desempeños puesto que, en la medida en que sean realizados con *mayor claridad*, el objetivo del desempeño podrá cumplirse de acuerdo con lo planeado. De acuerdo con Perkins, los desempeños de comprensión son “actividades que van más allá de la memorización y la rutina” (Stone, 1999, p. 5) y por lo tanto la descripción y redacción de cada desempeño requiere ser pensada de tal forma que se ponga en práctica el conocimiento, dando un paso más allá de la simple comprensión de actividades rutinarias como por ejemplo enumerar o plantear el pensamiento de un autor.

El desarrollo del segundo desempeño estuvo relacionado con la elaboración de la Rutina de Pensamiento “Preguntas Provocadoras” que se plantea para ser desarrollada en la casa y dejar registro de la actividad en la plataforma *Classroom*.

Rutina de Pensamiento.

A partir de la frase:
 “La filosofía es una invitación a pensar por nosotros mismos”, responda las siguientes preguntas de acuerdo con lo trabajado en clase.

1. ¿Qué estás pensando frente a la frase?
2. ¿En qué bases tu opinión u observación?

Respuestas:

- 1) Frente a esta frase se puede pensar que es cierto, ya que la filosofía, como su propia definición lo determina, es “un estudio de una variedad de problemas fundamentales acerca de varios temas” el cual nos puede dar bases estructuradas para poder crear un criterio de pensamiento propio y así de esta forma defender con argumentos nuestros ideales.
- 2) Baso mi observación en los aportes que le hicieron los primeros filósofos a las preguntas que hoy en día se hace constantemente la humanidad frente a temas como la existencia, el conocimiento o la misma verdad. Gracias a ellos, se han podido crear varios y distintos ideales con argumentos los cuales responden a las preguntas anteriormente planteadas.

Figura 24: Evidencias Rutina de Pensamiento Ciclo 2

Al inicio de la siguiente sesión de clase, se presenta a los estudiantes las afirmaciones planteadas en la rutina de pensamiento y, frente al RPA planteado se puede concluir que la dimensión de propósito que plantea la actividad filosófica como propia del ser humano se cumple en la medida en que lo expresado por los estudiantes en la rutina de pensamiento, evidencia el reconocimiento de esta característica del pensamiento filosófico y lo hacen ver como una reflexión intrínseca a la naturaleza humana que parte de la pregunta.

“LA FILOSOFÍA ES UNA INVITACIÓN A PENSAR POR NOSOTROS MISMOS”.

11B

El caso es que yo sí creo que la filosofía es una invitación para pensar por nosotros mismos; para expresarnos e implementar en la historia de la filosofía siempre y cuando lo que se exprese tenga un respaldo de argumentos, por el contrario, será considerado una filosofía mediocre ya que no es lógico hacerse un millón de preguntas si uno no tiene interés en responderlas.

La frase o pregunta de ese tema sobre la filosofía me hace pensar en que, esa frase nos quiere hacer una reflexión a nosotros mismos, a tener un conocimiento más amplio a conocernos más y que nos haga pensar más sobre la existencia de cada ser humano que es distinto.

Pienso que la filosofía es una puerta que abrimos cuando empezamos a pensar como individuos autónomos y tomamos nuestras propias decisiones.

Me hace pensar que la filosofía es una cosa personal que cada persona debe trabajar por sí misma, y que los grandes filósofos están ahí no para que pienses como ellos, si no que están para guiarnos y facilitarnos al hacer nuestra propia filosofía.

Figura 25: Evidencias Rutina de Pensamiento Ciclo 3.

Recolección propia.

El tercer desempeño de investigación se basó en la lectura “Características del saber filosófico” con el fin de identificar las tesis y los argumentos que los sustentan. Como estrategia se pretende que la observación de la estructura argumentativa les permita ser referente para la elaboración de sus propios argumentos en la medida en que

“la competencia argumentativa es una capacidad importante de promover cuando se espera que las personas sepan fundamentar sus puntos de vista, así como refutar aquellos discordantes con el suyo. Se sabe que la pericia en la competencia argumentativa no es espontánea, es aprendida en interacciones sociales en las que para participar se necesita de una visión crítica sobre la postura de los interlocutores, además de articular adecuadamente un lenguaje con los conocimientos que fundamentan los argumentos propios” (Guzmán-Cedillo y Macías, p. 17).

En el desarrollo del desempeño se inicia con la lectura del texto, haciendo apartes de lectura en voz alta para su mejor comprensión. Se solicita que, durante la lectura, subrayen las tesis y los argumentos del texto. Después de la lectura se continúa con la realización del mapa conceptual colectivamente para lo que se solicita la participación de uno de los estudiantes quien, bajo el direccionamiento de sus compañeros, hace el registro de las ideas principales del texto.

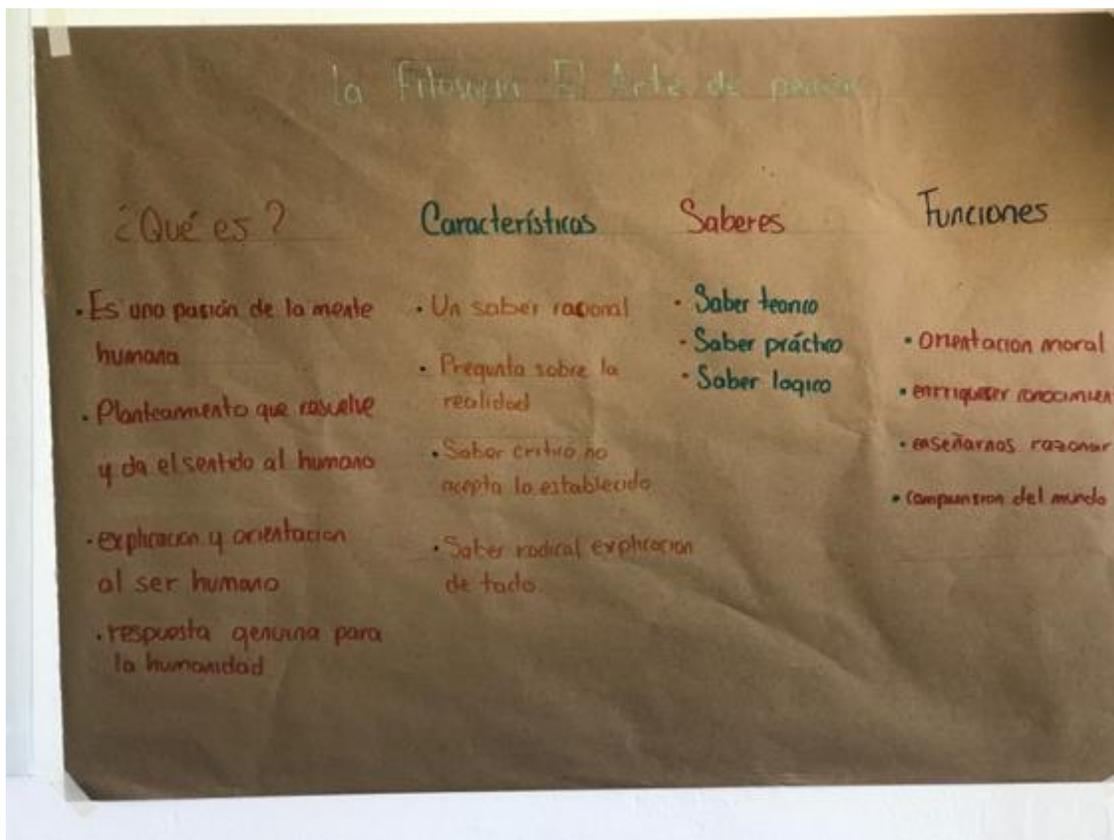


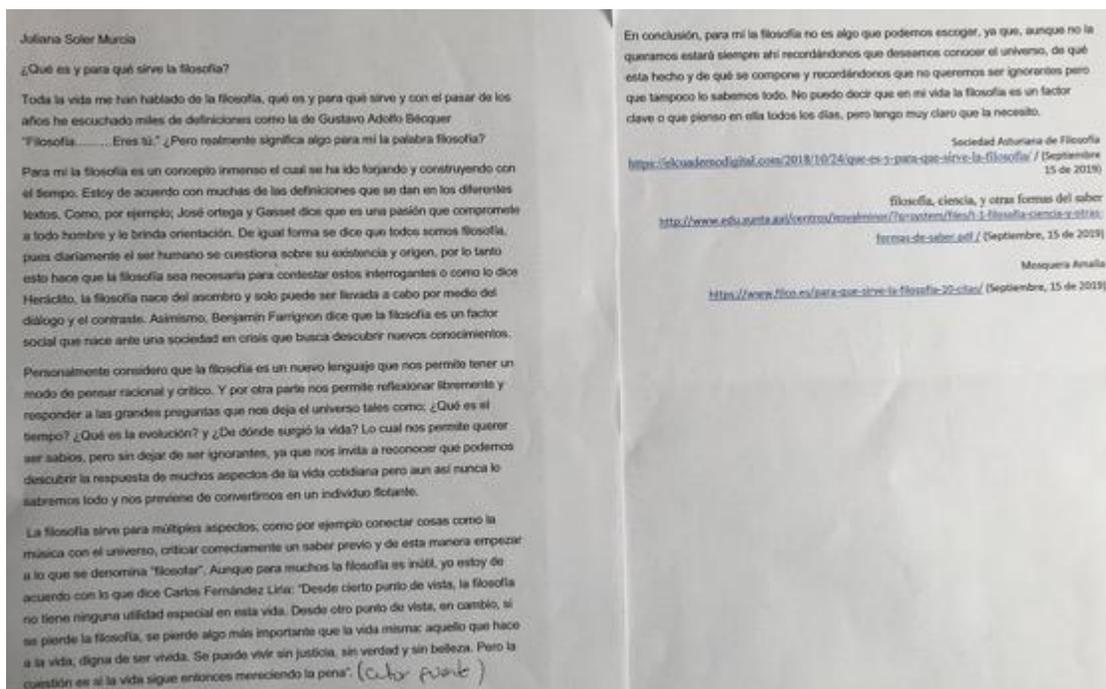
Figura 26: Evidencias del desarrollo de desempeños Ciclo 3.

Recolección propia.

Como una forma de concretar las ideas trabajadas en la unidad, se plantea una actividad evaluativa donde la profesora investigadora entregó a cada estudiante un trozo de papel. Se enumeraron los grupos en filas A y B y cada uno de los estudiantes planteó dos ideas significativas para ellos sobre la lectura desde dos criterios: el primero, elementos significativos de la historia de la filosofía y el segundo, aporte de la lectura a la filosofía. Una vez escritas las dos ideas durante los 5 minutos planteados, se recogen los papeles y se intercambian. La indicación es, primero socializar oralmente lo que escribieron y, segundo, subrayar en la hoja de su compañero aquella idea que sea

significativa para quien lo lee. En el desarrollo de este desempeño se hizo un ejercicio co-evaluativo que implicaba que los estudiantes, más allá de la valoración cuantitativa, iniciaran un proceso de revisión de sus desempeños entre pares. Frente al cumplimiento del RPA, el desempeño no aporta de manera significativa y más allá de apuntar a alguna de las dimensiones, favorece espacios de evaluación.

El desempeño de síntesis se desarrolla en varios momentos de tal forma que el escrito final que ha sido elaborado pueda ser presentado y analizado por los estudiantes del curso, por lo tanto, se inicia con el documento que los estudiantes han ido construyendo en varias etapas sobre su reflexión acerca de la pregunta de la unidad. En estos escritos se hicieron observaciones sobre la forma del texto buscando que las ideas que plantearan estuvieran argumentadas, es decir, que, si se afirma una idea, esta pueda ser respaldada con dos razones que la justifiquen y que, idealmente, sean de los textos trabajados durante la unidad. Se hicieron dos versiones del documento y en la sesión final se llevó el documento final de cada uno.



A cada estudiante se le entregó una copia del primer escrito realizado por los estudiantes y se les indicó que hicieran una lectura general, recortando el fragmento con el que más se identificaran y

lo ubicaron en un espacio del salón dispuesto para tal fin. En un trabajo colaborativo, los estudiantes empiezan a revisar lo escrito por sus compañeros y hacen comentarios justificando el por qué es significativo el texto seleccionado. Hacen una anotación del escrito que consideran significativo en las reflexiones que cada uno está realizando. Una vez socializadas las ideas planteadas por los estudiantes se da un espacio para la evaluación del ejercicio del escrito argumentativo.

Acciones de Evaluación de los Aprendizajes:

Para el desarrollo de este ciclo se establecieron **dos criterios de evaluación**; el primero, una tipología de evaluación formativa de tipo oral o escrito, no formal. Esta evaluación se realizó durante los momentos en que se hicieron intervenciones por parte de los estudiantes, en el desarrollo de la rutina de pensamiento o en la retroalimentación de las diferentes participaciones en clase. En este punto se introduce la evaluación formativa la cual permite que “la evidencia obtenida a través de la evaluación sea utilizada bien por los profesores para ajustar su proceso de enseñanza en el curso” (Popham, 2013 citado por Carrillo, L. 2019 p. 2) y favorece a la identificación de los avances el estudiante en su proceso de aprendizaje. De acuerdo con lo planeado, se observa que la *evaluación formativa no se desarrolló de manera adecuada* en la medida en que se hicieron comentarios en los documentos de los estudiantes y se abrió un espacio durante el desarrollo de la sesión para revisar los aportes de los estudiantes y buscando conectar cada participación con el proceso del estudiante, pero estas observaciones no respondían a la escalera de retroalimentación propuesta sino a una evaluación formativa no estructurada.

La segunda tipología de evaluación de tipo cuantitativo que se estableció de acuerdo con los lineamientos establecidos en la Institución Educativa, pero teniendo en cuenta que se estaba desarrollando el proyecto de síntesis se estableció un ejercicio de autoevaluación, co-evaluación y herero-evaluación buscando que los estudiantes pudieran, a partir del uso de una rúbrica de evaluación, analizar los resultados de sus compañeros. Es relevante anotar que se evidenció que la evaluación de tipo cuantitativo está significativamente arraigada en los estudiantes y que los lleva a utilizar los instrumentos de evaluación diseñados en otra vía a la planteada en la unidad de estudio.

Se inicia entonces el primer momento de la evaluación donde se comparte la rúbrica y se atienden las sugerencias hechas por los estudiantes, reflejándose en el documento a emplear:

CATEGORÍA	4	3	2	1
Introducción	El párrafo introductorio tiene un elemento que atrae la atención de la audiencia. Esto puede ser una afirmación fuerte, una cita relevante, una estadística o una pregunta dirigida al lector.	El párrafo introductorio tiene un elemento que atrae la atención de la audiencia, pero éste es débil, no es directo o es inapropiado para la audiencia.	El autor tiene un párrafo introductorio interesante, pero su conexión con la tesis central no es clara.	El párrafo introductorio no es interesante y no es relevante al tema.
Idea principal o tesis	La idea principal nombra el tema del ensayo y esquematiza los puntos principales a discutir.	La idea principal nombra el tema del ensayo.	La idea principal esquematiza algunos o todos los puntos a discutir, pero no menciona el tema.	La idea principal no menciona el tema y ni los puntos a discutir.
Argumentación	Incluye dos o más elementos de evidencia (hechos, estadísticas, ejemplos, experiencia de la vida real) que apoyan la opinión del autor. El escritor anticipa las preocupaciones, prejuicios o argumentos del lector y ofrece, por lo menos un contraargumento.	Incluye dos o más elementos de evidencia (hechos, estadísticas, ejemplos, experiencias de la vida real) que apoyan la opinión del autor.	Incluye un elemento de evidencia (hechos, estadísticas, ejemplos, experiencias de la vida real) que apoyan la opinión del autor.	No incluye elementos de evidencia (hechos, estadísticas, ejemplos, experiencias de la vida real) que apoyan la opinión del autor.
Secuencia y conectores	Los argumentos e ideas secundarias están presentadas en un orden lógico que hace las ideas del autor sean fáciles e interesantes de seguir. Los conectores están muy bien utilizados.	Los argumentos e ideas secundarias están presentados en un orden más o menos lógico que hace razonablemente fácil seguir las ideas del autor. Los conectores están bien utilizados.	Algunas de las ideas secundarias o argumentos no están presentadas en orden lógico esperado, lo que distrae al lector y hace que el ensayo sea confuso. Los conectores se utilizan de forma confusa.	Muchas de las ideas secundarias o argumentos no están en el orden lógico esperado lo que distrae al lector y hace que el ensayo sea muy confuso. No se utilizan los conectores adecuados.
Conclusión	La conclusión es fuerte y deja al lector una idea absolutamente clara de la posición del autor. Un parafraseo efectivo de la tesis empieza la conclusión.	La conclusión es evidente. La posición del autor es parafraseada en las primeras dos oraciones de la conclusión.	La posición del autor es parafraseada en la conclusión, pero no al principio de esta.	No hay conclusión. El escrito simplemente termina.
Gramática y ortografía	El autor comete máximo 5 errores de gramática y de ortografía que distraen al lector del contenido del ensayo.	El autor comete de 6 a 10 errores gramaticales u ortográficos que distraen al lector del contenido del ensayo.	El autor comete 11 a 15 errores gramaticales u ortográficos que distraen al lector del contenido del ensayo.	El autor comete más de 16 errores gramaticales u ortográficos que distraen al lector del contenido del ensayo.
Fuentes	Todas las fuentes usadas para las citas, las estadísticas y los hechos están bien citados.	Todas las fuentes usadas para el escrito están citadas.	La mayoría de las fuentes usadas para el escrito están citadas.	Las fuentes no están citadas correctamente.

Figura 27: Rúbrica de evaluación

Luego se hace entrega a los estudiantes de una rejilla de evaluación que se diseñó con el fin de sintetizar en un solo documento las diferentes evaluaciones realizadas a cada uno de los estudiantes.

PROYECTO FINAL
(¿PARA QUÉ HACEMOS FILOSOFÍA?)

NOMBRE:	CURSO:											
	AUTOEVALUACIÓN				COEVALUACIÓN				HETEROEVALUACIÓN			
CATEGORÍA	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
Introducción												
Idea principal o tesis												
Argumentación												
Secuencia y conectores												
Conclusión												
Gramática y ortografía												
Fuentes												
NOMBRE COEVALUADOR:												
OBSERVACIONES:												
<p>Describe en este espacio los escritos que más le llamaron la atención y por qué.</p>												

Figura 28: Rejilla de evaluación

El grupo hace uso de las rúbricas por primera vez en la sesión de clases y, aunque no es del todo desconocido este instrumento para ellos, el ejercicio autoevaluativo representa algunas preocupaciones frente a cómo evaluar los desempeños, pero manteniendo en la mira las valoraciones que requieren obtener en esa visión cuantitativa fuertemente arraigada en ellos.

Continuando con el ejercicio de evaluación, a cada estudiante se le entregó una copia del primer escrito realizado por los estudiantes y se les indica que hagan una lectura general del escrito y que recorten el fragmento con el que más se identifican. En ese momento, cada estudiante pegará en un espacio dispuesto en el salón el fragmento seleccionado y los estudiantes empiezan a hacer la revisión del escrito de su compañero ubicando los fragmentos que son más llamativos.

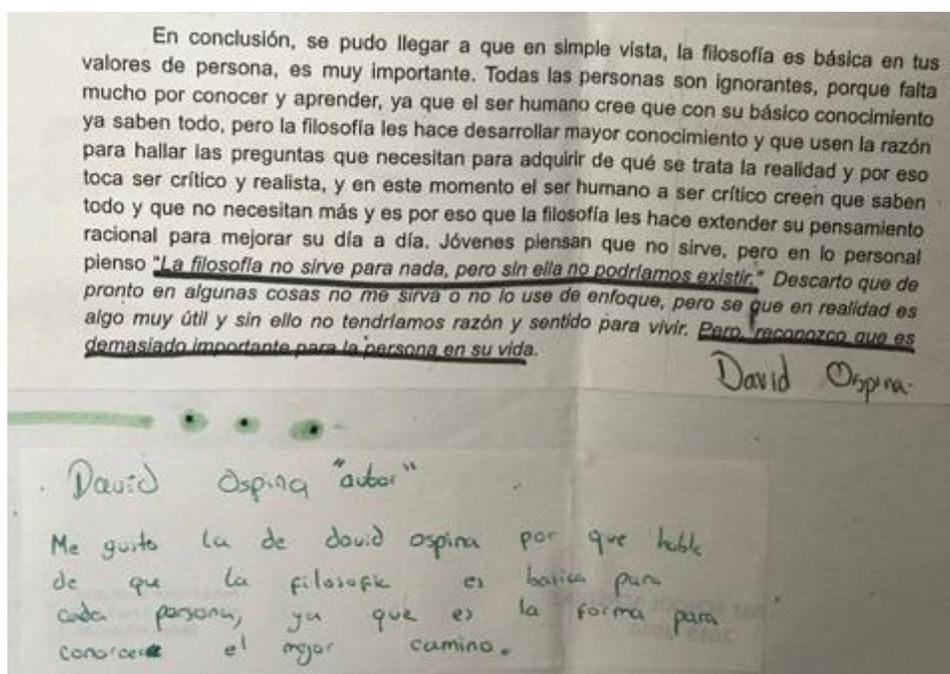


Figura 29: Evidencias de ejercicio evaluativo

Como se observa en la imagen, la selección del escrito por parte del compañero inicia resaltando lo que es llamativo para el estudiante o la idea que puede generar algún tipo de motivación o de empatía. Durante el ejercicio participan todos los estudiantes y se observa una actitud de respeto y de curiosidad por identificar qué fragmento puede ser tenido en cuenta para las reflexiones individuales. Contrastar las ideas permite también que el estudiante llegue a identificar elementos del aprendizaje que no tuvo en cuenta o a clarificar las dudas que hayan quedado del tema.

Una vez finalizado el compartir de las ideas por parte de los estudiantes, se continúa la co-evaluación observándose que no hay claridad en la indicación dada y *dificultad para el manejo de la herramienta* lo que causó inquietud en los estudiantes. Al igual que en el ejercicio de autoevaluación, los estudiantes hacen valoración del escrito del compañero asignado tratando de evitar una mala valoración o manteniendo una simetría con la autoevaluación realizada dejando de lado la rúbrica de evaluación. Aún así, y previendo que los estudiantes no hicieran uso adecuado de la rúbrica, se dejó un espacio para que cada uno planteara las ideas más significativas para poder tener información que permitiera determinar cuáles fueron las comprensiones del estudiante, pero este espacio no cumplía con los criterios que se habían establecidos para la evaluación, sino que se mantenían en el *plano de la opinión*.

PROYECTO FINAL
(PARA QUÉ HACEMOS FILOSOFÍA?)

NOMBRE: <i>Lucía</i>	RÚBRICA	CURSO: 11-2							
		AUTOEVALUACIÓN				COEVALUACIÓN			
CATEGORÍA		4	3	2	1	4	3	2	1
Introducción		X				X			
Idea principal o tesis		X							
Argumentación						X			
Secuencias y conectivos						X			
Conclusión		X				X			
Gramática y ortografía									
Fuentes									

NOMBRE COEVALUADOR: *Yara Aguirre Pacheco*

Describe en este espacio los escritos que más le llamaron la atención y por qué.
El escrito de Lucía Corbo me llamó mucho la atención por la idea de tener un diálogo no como si fuera un escrito, sino como si fuera un diálogo que uno el mundo no es perfecto y que el hombre le gusta el caos lo cual nos lleva a filosofar.

Figura 30: Evidencias de ejercicio evaluativo

Al realizar el ejercicio de heteroevaluación se observa que no se hizo un uso adecuado de la rúbrica de evaluación y, en ese orden de ideas, se ve una diferencia significativa entre lo que se evaluó por parte de los estudiantes y lo que observó la profesora investigadora. García L (2019), citando a Moreno (2012) plantea que introducir implica que el docente adquiriera una formación más amplia en este tema para eliminar las viejas prácticas provenientes de la evaluación cualitativa y que se ven reflejadas en las actitudes de los estudiantes en su aproximación a la evaluación de sus aprendizajes.

Es así como la evaluación de los aprendizajes permite evidenciar que la *transformación en la evaluación no solo proviene del docente*, sino que implica un cambio de cultura y de visión frente a lo que significa evaluar en un contexto educativo. La tradición ha mostrado un concepto de evaluación limitante, subjetivo y que se deja de lado del proceso de aprendizaje haciendo que los estudiantes y sus familias, más allá de preocuparse por la consolidación de aprendizajes se centran en el resultado cuantitativo como una forma de éxito dentro del proceso de formación del estudiante.

DOFA

CICLO No. 3.	
ASPECTOS DE LA PLANEACIÓN	
FORTALEZAS	DEBILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • Inclusión de EpC dentro de la estructura de la planeación. • Elaboración de desempeños de acuerdo con la dimensión que se quiere desarrollar • Planteamiento de un RPA 	<ul style="list-style-type: none"> • El desempeño de la evaluación escrita no estaba relacionado con el RPA previsto para el ciclo. • Se requiere una mejor secuenciación de los desempeños para que el desarrollo de la unidad de estudio se desarrolle para favorecer los aprendizajes.
ASPECTOS DE LA INTERVENCIÓN	
FORTALEZAS	DEBILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • La participación de los estudiantes fue constante en el desarrollo de la sesión. • Se generó un ambiente de confianza con el grupo de clase. • Presentar los trabajos de los estudiantes para hacer procesos de metacognición en el grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Si se quiere trabajar la habilidad de argumentación es necesario revisar las estrategias para poder incluirla en el desarrollo de las clases. • Las explicaciones sobre las dinámicas de la clase se vieron poco precisas y con algunos errores en las indicaciones para los estudiantes.
ASPECTOS DE LA EVALUACIÓN	
FORTALEZAS	DEBILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • Se consideraron diferentes tipologías de evaluación • Se incluyó en la evaluación a los estudiantes en proceso de autoevaluación y coevaluación. • Se emplearon diferentes instrumentos para la evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • La recolección de evidencias de las evaluaciones formativas no se realizó de manera sistemática y se quedó con los comentarios planteados en el documento en classroom. • Las indicaciones para la realización de la evaluación fueron confusas.

Figura 31: Matriz DOFA

Aspectos que se identificaron como fuertes:

En el desarrollo de este ciclo se pudo ver como aspecto a resaltar la introducción en las acciones de planeación el enfoque de Enseñanza para la Comprensión (EpC) que permitió estructurar el resultado previsto de aprendizaje a partir de la creación de desempeños enfocados en el cumplimiento de éste. Así mismo, se resalta que el RPA, que también se integra a las acciones de planeación, va a estar planteado desde las dimensiones de contenido, método, propósito y comunicación de tal forma que las acciones de planeación no se centren en los contenidos, sino que puedan aportar al desarrollo de comprensiones profundas en el estudiante.

Desde las acciones de implementación se observó que las dinámicas de clase se vieron favorecidas por la estructura que se desarrolló para la clase; los estudiantes se encontraron en un espacio donde el *trabajo activo* fue parte de la sesión reduciendo las intervenciones de la profesora investigadora y donde las dinámicas en las sesiones de clase estuvieron marcadas por un ejercicio de cooperación y reconocimiento entre pares. Esta situación efectivamente afecta la percepción de los estudiantes hacia la asignatura de filosofía que tradicionalmente se relaciona con algo complejo, difícil de entender y sin un sentido claro por el cual deba ser estudiada en la etapa escolar.

Desde la evaluación se observa como fortaleza la introducción de diferentes tipologías durante el desarrollo de la unidad de estudio las cuales fueron diseñadas para que respondieran a los momentos planteados en la unidad y vinculando la evaluación continua para el desarrollo de la sesión de la clase y que se manifestaron en las acciones de planeación de la unidad. En esta misma línea, se introducen las rúbricas de evaluación que favorecen a la presentación de expectativas claras frente al desempeño de los estudiantes y claridad en los criterios logrando que se desarrolle una evaluación centrada en los desempeños y no en la persona logrando determinar en qué punto del proceso de evaluación se encuentra el estudiante.

Aspectos por mejorar:

Dentro de los aspectos que se vieron poco fortalecidos se encuentra que en las acciones de planeación no se observa una claridad en la secuenciación de los desempeños; se establecieron desempeños frente a los criterios de desempeño preliminar, de investigación y de síntesis, pero en

la revisión de la redacción de cada uno de estos no hay claridad sobre las acciones que va a desarrollar la profesora investigadora o se observa que hay más de un desempeño en la redacción de la planeación. Por supuesto esta situación termina afectando las acciones de implementación en la medida en que se hace necesario interpretar qué se esperaba conseguir con cada uno de los ítems planteados. Así mismo se observa que uno de los desempeños que hace relación a una evaluación escrita no está relacionado con el RPA planteado para la sesión de clases.

Como aspectos a mejorar en las acciones de implementación en la unidad se plantea que las instrucciones que se dieron durante el ambiente de aprendizaje, en algunas ocasiones fue necesario repetirlas porque no eran expresadas de manera clara por la profesora investigadora, situación que está directamente relacionada con las acciones de planeación y la claridad en la descripción de los desempeños. Así mismo, se observa que, frente al foco de trabajo la pregunta ayudó a desarrollar diferentes interrogantes haciendo que los estudiantes respondan a los por qué logrando desarrollar argumentos básicos en los estudiantes, sin embargo, se hace necesario seguir indagando por estrategias para el desarrollo de la argumentación y, por lo tanto, del pensamiento crítico que conduzcan al desarrollo de estas habilidades.

Trabajo Colaborativo: Rejilla de Retroalimentación

EVALUACIÓN COLABORATIVA DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA					
ACCIONES CONSTITUTIVAS	ACTIVIDAD- ACCION O INSTRUMENTO	PASO 1: ACLARAR	PASO 2: VALORAR	PASO 3: EXPRESAR PREOCUPACIONES	PASO 4: SUGERIR
<i>PLANEACIÓN</i>	Exploración: ¿Qué sabe sobre la filosofía?	¿Qué más van a hacer los estudiantes?			
	Elaboración mapa conceptual	¿Cómo van a llegar a la conclusión?			
	Elaboración colectiva del mapa conceptual				Se sugiere la rutina de pensamiento "Generar, clasificar, conectar y elaborar"
<i>IMPLEMENTACIÓN</i>			Se observa que el desarrollo de la sesión fue acorde con lo esperado en la planeación. Valoro la participación del grupo.		
<i>EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES</i>	Retroalimentación del desempeño de exploración			En este punto hace parte de la evaluación o hace parte del desempeño exploratorio	

Figura 32: Rejilla de Retroalimentación

En la revisión de la rejilla de retroalimentación, se hicieron los ajustes necesarios a la planeación que fue implementada en el ciclo que se está analizando. Como aspecto significativo de esta colaboración estuvo el énfasis en mejorar los desempeños sobre todo en su redacción y estos aportes fueron tenidos en cuenta para su ajuste y futura revisión.

Evolución del ciclo frente a la PE y frente a los desempeños:

A partir de las fortalezas y de los aspectos por mejorar, la evolución frente a la PE se puede observar en la inclusión del enfoque de EpC que permitió estructurar la sesión de clase respondiendo al fin último de la enseñanza que es el aprendizaje. El desarrollo de la sesión en torno a una pregunta favoreció las acciones de implementación en la medida en que se vio reducida la participación de la profesora investigadora. Así mismo, la inclusión de diferentes tipologías de la evaluación, así como la comprensión del sentido de la evaluación que, como lo plantea Casanova, (1998) se diferencia cuando el docente reconoce que calificar es una acción diferente al evaluar y que, aunque son procesos complementarios, se evalúa para poder determinar qué comprensiones son dominadas por los estudiantes.

Los desempeños fueron estructurados teniendo en cuenta el momento en que iba el proceso de aprendizaje y muestra que la secuenciación de estos termina favoreciendo los resultados de la unidad porque algunas de las actividades tienen relación con la otra, es decir, se requiere hacer una revisión más profunda de los desempeños y su relación con los RPA de tal forma que puedan cumplir su propósito. Adicional, es importante plantear que el énfasis de los desempeños está enfocado en la dimensión de contenido y en la de comunicación lo que hace necesario replantear la forma de abordar los desempeños desde la dimensión de método y de propósito.

Reflexión General sobre el Ciclo:

De acuerdo con lo analizado en el ciclo de reflexión se puede plantear desde las acciones constitutivas de la PE la siguiente reflexión:

Acciones de Planeación:

- Se introduce los elementos constitutivos del método de la Enseñanza para la comprensión permitiendo una mejora en la estructura de la unidad planeada donde se establecieron metas en torno a las cuatro dimensiones (método, contenido, propósito, comunicación), reduciendo el énfasis en la meta de contenido que se observó en la anterior planeación.
- En la misma línea, se intenta hacer un acercamiento al diseño de desempeños y no de actividades.
- Se evidencia que las acciones de planeación requieren ser revisadas de tal forma que haya una secuenciación entre cada uno de los desempeños que favorezcan la implementación de la unidad de estudio.
- Se precisa una mejor descripción de cada uno de los desempeños para evitar confusiones, no solo en la redacción de los desempeños sino en la descripción de estos.
- El *uso de las rutinas de pensamiento* permitió que los estudiantes visibilizaran su pensamiento. Se requiere hacer una selección mucho más consciente de la rutina a emplear.
- Algunos desempeños no aportan al RPA planteado en la unidad de estudio.

Acciones de Implementación:

- Se evidencia que hay una *diferencia entre las acciones de planeación y las acciones de implementación* de la unidad de estudio, es decir, no hay una coherencia entre estas dos acciones haciéndose necesario la revisión de las acciones de planeación.
- *Las instrucciones dadas por la profesora investigadora no son claras* y retrasa la implementación de la planeación.

Acciones de Evaluación:

- Se implementaron *diferentes tipologías de evaluación* durante el desarrollo de la unidad de estudio.
- Se plantea la necesidad de *diferenciar qué es evaluación y qué hace parte de los desempeños* de los estudiantes.
- A pesar de hacer uso de algunas tipologías de evaluación, *el propósito está enmarcado en la calificación*.
- Se requiere un *mejor diseño de los instrumentos de evaluación* de tal forma que puedan ser empleados por los estudiantes de manera clara.

Como conclusión se puede afirmar que este ciclo se enfocó en el diseño de las metas de comprensión y los desempeños de comprensión para la clase, favoreciendo la apropiación de los conceptos planteados en EpC donde se inició una dinámica enfocada a desarrollo de unidades para la comprensión y a la visibilización de los pensamientos de los estudiantes. De igual manera, el fortalecimiento de las habilidades propias de la filosofía como la argumentación, la pregunta, el pensamiento crítico deberán ser más evidentes en la reflexión para poder generar las transformaciones que se están pretendiendo y establecer una estrategia didáctica que responda a la enseñanza de la filosofía. Por último, la claridad en los desempeños, al igual que la implementación de la planeación de acuerdo con lo que se ha estructurado necesitan una reflexión para que se pueda tener una coherencia entre estos.

Proyección para el siguiente ciclo:

- Descripción clara y precisa de los desempeños que respondan a lo planteado en EpC
- Diseño de desempeños que aporten a alguno (o varios) RPA planteados para la unidad.
- Ajustar los criterios de evaluación de tal forma que se encaminen a evaluaciones y no calificaciones.

5.3.2.4. Ciclo 4 de reflexión

Nombre del Ciclo: Reflexión de Problemas Filosóficos

Foco: Antropología Filosófica: ¿Somos un cuerpo o tenemos un cuerpo?

Habilidades para fortalecer: Competencia dialógica y argumentativa.

RPA: Los estudiantes desarrollarán comprensiones que les permitan, a partir del planteamiento de Descartes y Spinoza, expresarán oralmente definiciones propias sobre el hombre que los lleven a plantear una definición propia.

- *RPA DE MÉTODO:* Los estudiantes desarrollarán comprensiones que les permita establecer relaciones entre su idea de hombre con la expuesta por los autores.
- *RPA DE CONTENIDO:* Los estudiantes desarrollarán comprensiones acerca de la concepción de hombre desde la visión cartesiana y de Spinoza.

- *RPA DE PROPÓSITO: Los estudiantes desarrollarán comprensiones para elaborar definiciones propias sobre su concepción de hombre.*
- *RPA DE COMUNICACIÓN: Los estudiantes desarrollarán por medio de sustentaciones orales sus comprensiones sobre el hombre como cuerpo y alma.*

Descripción:

Acciones de Planeación:

El desarrollo de esta unidad estuvo enmarcado en estrategias de lectura que permitieran que los estudiantes avanzaran en el desarrollo de habilidades argumentativas principalmente de manera oral, privilegiando la toma de posiciones frente a la pregunta problema que se estableció para el desarrollo de la unidad y que buscaba integrar, no solo las reflexiones desde lo filosófico, sino que estuvieran enmarcadas en sus vivencias personales y en el contexto en el que se desenvuelven. Por lo tanto, se continuó implementando en el desarrollo de las sesiones la de lectura en voz alta la cual cada vez es más acogida por los estudiantes porque les permite seguir el argumento del autor y porque les permite hacer preguntas en los momentos en que no hay comprensión de alguna idea planteada. Cova, (2004, p. 55) afirma que la lectura en voz alta se define como “una actividad social que permite a través de la entonación, pronunciación, dicción, fluidez, ritmo y volumen de la voz darle vida y significado a un texto escrito” haciendo que esta actividad se convierta en estrategia para el abordaje de los textos filosóficos y permitiéndoles a éstos hablar por medio de otra persona. Vale la pena aclarar que esta estrategia se emplea principalmente en niños que se están iniciando en la lectura pero, a juicio de la profesora investigadora, la lectura en voz alta permite que los estudiantes se enfrenten a textos con mucho más agrado, reduciendo los temores frente a la comprensión en la medida en que los estudiantes que inician un proceso de formación filosófica se enfrentan por primera vez a textos de alta complejidad y que implican, en muchas ocasiones, comprensiones previas para poder entender la posición del autor que lo realiza.

Para el desarrollo de este ciclo se partió del diseño curricular propuesto por el colegio y, de acuerdo con éste, la temática que se desarrolló correspondía a la reflexión sobre el ser humano y se buscaba que en el ejercicio los estudiantes pudieran identificar sus saberes previos con el fin de incluirlos en la reflexión filosófica, favoreciendo las discusiones que se pudieran dar en el salón

de clases. Es así como para la creación de la estructura de esta planeación se partió del contenido a desarrollar que responde a la postura antropológica de Descartes y Spinoza de tal forma que, a partir de estos contenidos, los estudiantes elaboraron una definición propia de lo que entendieron por “hombre” desde la antropología filosófica.

- **Desempeño Preliminar:** Para contextualizar la temática de la que fue objeto esta unidad, se desarrolló un desempeño preliminar que permitiera introducir **la pregunta como elemento detonante de la reflexión filosófica** y que se esperaba fuera parte central en el desarrollo de la unidad en la medida en que buscaba ser provocadora, que tuviera matices sutiles para comprender la diferencia que se pretendía plantear y así surge lo que va a ser el elemento recurrente de la unidad de estudio: ¿somos o tenemos un cuerpo?, haciendo referencia al planteamiento recurrente sobre la concepción de hombre en el periodo filosófico moderno. Por lo tanto, el desempeño de exploración es una lluvia de ideas donde los estudiantes respondieron las preguntas ¿Qué entiendes por el concepto de antropología? y ¿Tenemos o somos un cuerpo? Las respuestas planteadas por los estudiantes se consignarían en el tablero para conservar el registro.
- **Desempeño de Investigación Guiada:** Para esta unidad se plantearon los siguientes desempeños teniendo en cuenta que la antropología es una ciencia que estudia al hombre desde diferentes dimensiones las cuales es necesario ponerlas en contexto para poder reconocer elementos adicionales desde lo cultural y lo biológico, principalmente.

El primer desempeño es la lectura de un texto corto introductorio que planteara una definición de antropología y que hiciera una corta introducción a la reflexión sobre el hombre desde lo cultural y lo biológico. En la elaboración de este documento se hizo necesario pensar cómo se iba a plantear la lectura del texto de tal forma que todos hicieran el ejercicio de lectura; para responder a esta inquietud se planteó el ejercicio de lectura en voz alta como estrategia que favoreciera la aproximación por parte del estudiante a un texto filosófico.

El segundo desempeño fue la rutina de pensamiento “Puente 3, 2, 1” la cual permitiría que los estudiantes plantearan 3 ideas, 2 preguntas y 1 metáfora sobre la antropología filosófica.

La rutina se desarrolló en dos momentos, uno previo al desempeño de investigación guiada donde exponen sus ideas acerca del tema y, una vez realizada la exposición por parte de la profesora investigadora, se completaría la rutina de pensamiento de tal forma que les permitiera ver la transformación de su pensamiento, antes y después sobre conceptos centrales de la antropología. De acuerdo con Ritchhard (2014, p.46), “el propósito de la parte final de esta rutina del Puente es ayudar a los aprendices a reconocer y nombrar su propio aprendizaje y desarrollo. Esto contribuye al desarrollo de la habilidad metacognitiva de los estudiantes, la habilidad de tomar distancia y examinar sus propios pensamientos y aprendizaje” después de haber participado en un periodo de aprendizaje. Así, el uso de la rutina junto con la presentación de la temática realizada por la profesora investigadora favorecería la visibilización del pensamiento del estudiante, pero también permitiría que se hiciera un ejercicio de evaluación sobre las comprensiones desarrolladas en este ejercicio.

El tercer desempeño de investigación guiada se planteó con el fin de que les permitiera a los estudiantes aproximarse al concepto de hombre planteado por Descartes y Spinoza lo que implicaba algunos retos para la comprensión de los textos filosóficos. Se optó por hacer uso de fuentes secundarias donde se explicó la posición de los autores frente al concepto de hombre, pero en la selección de las lecturas se observó que se hacían muchas referencias a otros aspectos del pensamiento de los autores como conceptos de metafísica o de ética. Sin embargo, se tomó la decisión de incluir estos aspectos fundamentales y, en la medida en que fueran surgiendo las dudas se establecerían aclaraciones grupales para contextualizar las dudas que surgieran.

De acuerdo con lo anterior, se decide desarrollar una actividad basada **en el aprendizaje colaborativo** la cual “describe una situación en la que se espera que ocurran formas particulares de interacción, que producirán mecanismos de aprendizaje, que posiblemente conduzcan al logro de un aprendizaje” (Collazos y Mendoza 2006, p.63). El desarrollo de un desempeño a la luz del aprendizaje colaborativo tiene implicaciones que debieron ser tenidas en cuenta en la medida en que este tipo de actividades no necesariamente van a generar un aprendizaje, por eso fue necesario tener en cuenta la elaboración de grupos pequeños, la asignación de funciones dentro del grupo de trabajo y el acompañamiento durante el desarrollo

de la actividad para poder observar de cerca el desempeño de cada uno de los integrantes del grupo.

Así mismo, para el desarrollo de este trabajo colaborativo se empleó la rutina de pensamiento “Generar, clasificar, conectar, elaborar mapas conceptuales” porque este tipo de desempeño permite “activar nuestro conocimiento sobre el tema y luego a conectar estas ideas de manera significativa” (Ritchhard, 2014, p. 63). Se esperaba que la rutina, teniendo en cuenta que se estaban manejando dos autores, permitiera hacer comparaciones entre las posturas de cada uno, encontrar puntos en común en los pensamientos y poder, a partir de estas posiciones *generar* nuevas ideas que fueran producto de la reflexión del grupo de trabajo.

- Desempeño de Síntesis: Finalizados los desempeños previos descritos, se planteó el proyecto de síntesis de la unidad que debía tener dos finalidades: el primer, responder al desarrollo de la habilidad oral para favorecer la competencia dialógica, “necesaria en el sentido de ayudar a que los jóvenes se enfrenten con ideas y conceptos, para manejarlos apropiándose de ellos desde sus propias necesidades y perspectivas” (Orientaciones Pedagógicas para la Filosóficas 2010, p25) y segundo, favorecer el ejercicio argumentativo de los estudiantes en la medida en que, a partir de la competencia dialógica, forma que tiene el estudiante para comunicarse, expresa sus ideas y pensamientos desde sus creencias, contextos y conocimientos que subyace a todo ejercicio del habla, permite confrontar cada una de las ideas que se plantean. (Guerrero, 2007)

El desempeño de síntesis buscaba que el estudiante tomara una postura que respondiera la pregunta que fue planteada y cumpliendo los siguientes criterios:

- Plantear una posición frente a la pregunta: ¿somos o tenemos un cuerpo?
- Utilizar 3 argumentos que justifiquen la respuesta planteada.
- Relacionar su la posición del expositor con los autores trabajados.
- Relacionar su posición con el concepto de persona.
- Relacionar su posición con el concepto de cultura.
- Incluir referencias bibliográficas.
- La presentación puede tener ayudas audiovisuales que el estudiante decida usar.

Acciones de Implementación:

Al inicio de la sesión se presentó la pregunta que va a ser parte de la reflexión de la unidad y del ciclo desarrollado haciendo un énfasis en el juego de palabras para que los estudiantes pudieran reconocer la diferencia que quería hacerse manifiesta. La pregunta ¿crees que *tenemos* un cuerpo o *somos* un cuerpo?, va a ser parte del primer desempeño de exploración de saberes previos en los estudiantes. Se plantea que el tema de estudio es la antropología filosófica y en este punto se inicia invitando a los estudiantes a participar quienes responden de la siguiente manera:

Profesora Investigadora: ¿Qué entiendes por antropología?

Estudiante 1: “Son los inicios de la filosofía”

Estudiante 2: “Es la forma de ser de la filosofía”.

Estudiante 3: “A lo que quiere llegar la filosofía”

Estudiante 4: “El estudio del cuerpo a través de la visión filosófica”.

Estudiante 5: “Es una posición filosófica frente a la antropología”

Estudiante 6: “El estudio del hombre a partir de la filosofía, como de los comportamientos y pensamientos de hombre”

Estudiante 7: “Estudio del hombre”

Evidencias de Clase

Las expresiones que se plantearon por los estudiantes fueron anotadas en el tablero para que todos los estudiantes pudieran revisarla. A los estudiantes se les dijo que las ideas planteadas se iban a corroborar en el desarrollo de la sesión de clases.

Una vez registradas estas ideas, se entrega el formato que se emplea para el desarrollo de la rutina Puente 3, 2, 1, donde se les pidió a los estudiantes que realizaran la primera parte de la rutina a partir de los conceptos previos. La actitud de los estudiantes estaba enmarcada por una inseguridad frente a la realización del ejercicio y el temor a no poder dar una respuesta clara o “correcta” de lo solicitado en el ejercicio. Se hicieron aclaraciones sobre lo que es una metáfora y algunos llamados de atención para poder iniciar el ejercicio que estaba planteado para ser realizado individualmente.

Finalizada la primera parte de la rutina de pensamiento se continua con el ejercicio de lectura en voz alta que se asigna a uno de los estudiantes del curso. **En el lenguaje empleado por la profesora investigadora se evidenciaron comentarios que podrían afectar la motivación y la participación de los estudiantes en el desarrollo de la clase.**

Se pregunta al estudiante qué entendió de la lectura y dice:

Estudiante 1: Los humanos no son un objeto que ya están diseñados para algo, sino que cada uno decide para sí mismo, para su cuerpo y las acciones que decide.

Continuando con el desarrollo se les pregunta a los estudiantes qué conclusiones sacaron de la lectura:

Estudiante 1: “el lenguaje es muy importante para entender la filosofía”

Estudiante 2: “Nada supera el hecho de que pensemos en nosotros mismos y poder conocer cómo somos”.

Estudiante 3: Los seres están llenos de razonamientos.

Continuando con el desarrollo de la unidad de estudio, se les pidió a los estudiantes que tomen apuntes en su cuaderno sobre la explicación que va a realizar la profesora investigadora. Se inició con la definición etimológica de la palabra antropología y algunos estudiantes preguntan por este tipo de definición la cual significa “estudio del hombre”; en este punto se revisan las primeras ideas planteadas y se especifica cuáles no corresponden a lo planteado desde la palabra misma. Se sigue retomando la pregunta que se está desarrollando. La reflexión filosófica se planteó desde el dualismo y el monismo filosófico que serían tratados después; se comentó que la reflexión de la antropología se plantea desde un contexto, aprovechando la intervención de uno de los estudiantes y que implica el conocimiento general del hombre donde cada una de sus facultades lo determinan como hombre por ejemplo la razón. También se plantea que desde sus habilidades el hombre ha ido adaptándose al entorno dando respuesta a un proceso de evolución que implica el uso de otras cosas como por ejemplo el uso de herramientas con las manos, con el manejo de la pinza y empiezan a mejorar las condiciones de vida. El tercer elemento es planteado hacia la conducta del hombre. Uno de los estudiantes dice que es referido hacia las decisiones, a aspectos importantes de su vida contextualizadas, también en lo social y cultural y al comportamiento del ser humano.

Se plantea un cuarto elemento con problemas de carácter metafísico y moral. Se hace explicación del concepto de metafísica y se piden ejemplos de esto. Pensamiento, alma, moral, Dios. Muchas concepciones sobre el hombre plantean un componente material y otro espiritual. Todo lo que se considere bueno o malo va a estar mediado por la cultura.

Se plantean cuatro preguntas fundamentales: quien soy, qué significa ser libre, qué son mis sentimientos, tengo un alma o espíritu y qué ocurre con el hombre cuando se da la muerte. Se pregunta sobre el más allá y hacen preguntas sobre las creencias de cada uno de los estudiantes.

En la exposición se planteó cómo la antropología es analizada de tal forma que involucra otras disciplinas filosóficas como lo son la ética, la estética, la metafísica, etc., y se expusieron algunos ejemplos que llevaran a la comprensión de cada una de éstas. Así mismo, surgen preguntas sobre el sentido de la muerte y la permanencia del alma. A los estudiantes se les propone una respuesta que parte de la vivencia personal y de las propias creencias, vinculadas a la visión y principios de la Institución Educativa. Se continuó la exposición planteando la antropología cultural y física que también hacen parte de la reflexión que se estaba desarrollando.

Finalizada la exposición se continua con la segunda parte de la rutina de pensamiento y los estudiantes finalizan su ejercicio:

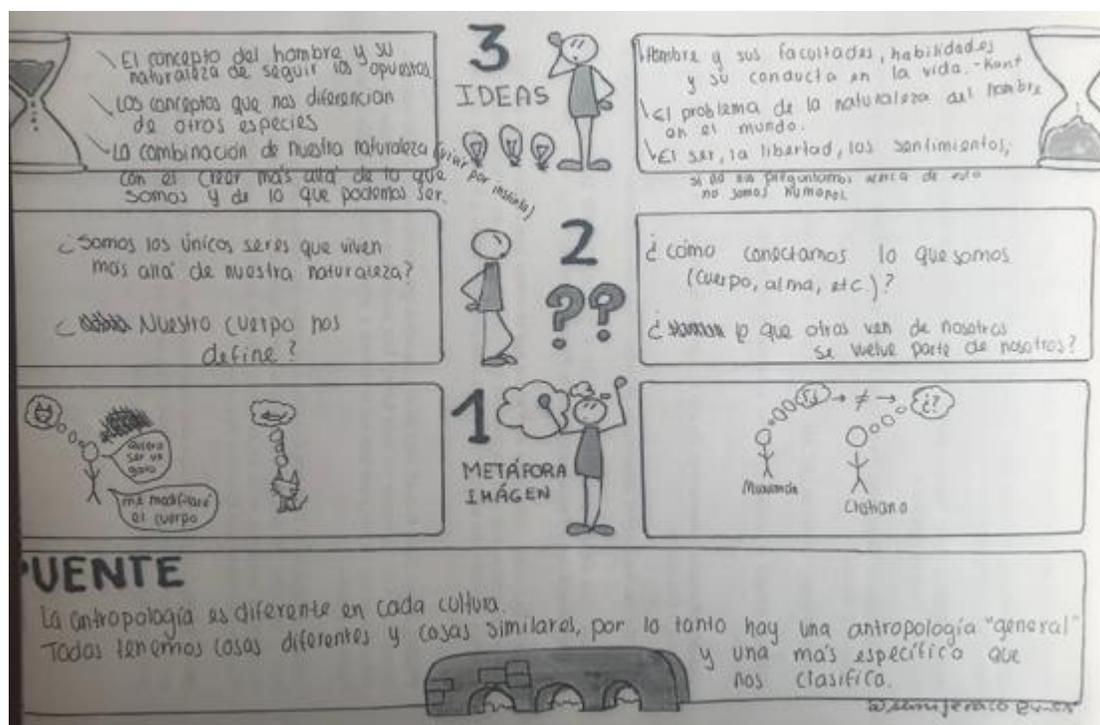


Figura 33: Evidencias Rutina de pensamiento

Antes de iniciar el desempeño de investigación guiada para el trabajo de los planteamientos filosóficos de Descartes y Spinoza, se socializa con los estudiantes algunos resultados de la rutina “Puente” de tal forma que se pudiera revisar junto con el grupo las ideas más significativas planteadas por los estudiantes. Esta síntesis se presentó en Power Point, haciendo énfasis en esas ideas fuertes:

Tres ideas...

- Las facultades, habilidades y la razón son presenciales en el hombre.
- Lo que nos diferencia de las demás especies es la razón.

Una metáfora...

- Como el fondo del océano, el pensamiento humano es un misterio.
- Considero al mundo físico como un espectáculo, algo que podemos ver y comprender y al metafísico como atrás de las bambalinas donde todo toma forma, se prepara y se escribe para que pase.

Dos preguntas...

- ¿El cuerpo y el alma son uno solo?
- ¿Cómo colisionan las ideas de los diferentes pensamientos? (Patrístico, musulmán, etc.)
- ¿El condicionamiento del cuerpo te puede quitar el ser hombre?
- ¿La antropología estudia diferentes situaciones socioeconómicas?
- ¿Cuál es la diferencia entre las emociones y los sentimientos?

Puente...

- Pude evidenciar que la filosofía dentro de la antropología no es sólo un estudio del hombre, sino que también es un estudio de sentimiento, alma y cuerpo de una persona sobre una reflexión dentro de la naturaleza, filosofía, metafísica y moral.
- Mi cambio se llevó a cabo por unas dudas existenciales que abarca la antropología, se explica que sin resolver la vida sería absurda.
- No solo estudia el cuerpo humano y sus habilidades, pero también el entorno y las condiciones en las que vive además del raciocinio humano.

Figura 34: Evidencias Síntesis de la Rutina de pensamiento Puente

Luego de la presentación de los resultados, se organizaron los grupos de trabajo para el desarrollo de la rutina “generar, clasificar, conectar, elaborar” que buscaba abordar el planteamiento antropológico de Descartes y Spinoza la cual va a favorecer el aprendizaje colaborativo y la elaboración de mapas conceptuales teniendo en cuenta la generación de nuevas ideas. Se hizo entrega de los materiales necesarios a los estudiantes para el desarrollo de la actividad de la sesión y se asignaron 30 minutos **de tiempo de trabajo**. Cada uno de los grupos comenzó con la lectura y en este tiempo se pasó por los grupos para determinar cómo estaban abordando las preguntas y cómo se desarrollaba el argumento del autor. Finalizado el tiempo se inició la presentación de los trabajos realizados por los estudiantes

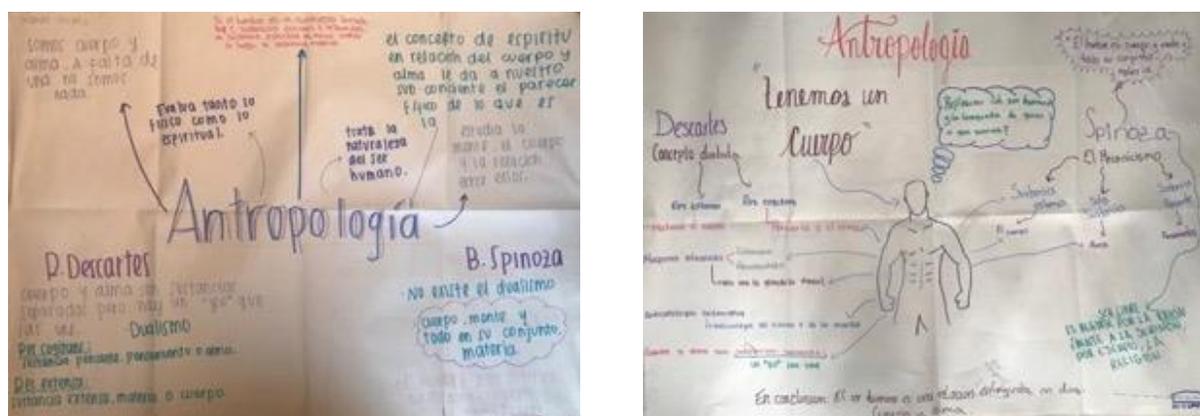


Figura 35: Evidencias Trabajo Colaborativo

Para estas presentaciones que hicieron los estudiantes, se inicia con el Grupo 1, quienes realizaron una primera evaluación de lo físico y lo espiritual del ser humano y su naturaleza; plantearon la diferencia entre el concepto de cuerpo y alma entre Descartes y Spinoza haciendo énfasis en que Spinoza no acepta el dualismo cartesiano. El grupo plantea que la libertad humana hace parte de la aceptación de quienes somos y de la determinación del hombre. El Grupo 2 expresó en su exposición la definición de antropología y se presentaron los conceptos del dualismo cartesiano y el monismo de Spinoza; a este grupo uno de los compañeros les preguntó sobre la forma de unir el cuerpo y el alma y los estudiantes no pueden dar respuesta a esta pregunta. El Grupo 3 comienza planteando la postura de Descartes haciendo referencia a la res cogitans y la res extensa, planteando la diferencia entre estos dos conceptos y la forma como se integran para determinar al ser pensante que reconoce la realidad. Luego, presentaron la postura de Spinoza haciendo énfasis en los valores

como parte de la creación humana y en la descripción de la postura de los autores se encuentran en puntos donde no pueden sintetizar las principales ideas que trabajaron en los textos.

Continuando con las presentaciones, el Grupo 4 inicia haciendo referencia a la postura del dualismo cartesiano, haciendo énfasis en la posibilidad que tiene el hombre del pensamiento. Desde Spinoza se planteó su posición monista donde cuerpo y alma son uno solo; hicieron énfasis en el mecanicismo cartesiano afirmando que todo está regido por leyes universales. A pesar de presentarse con mayor profundidad el planteamiento de Descartes, se deja de lado la reflexión de Spinoza y de su concepción de hombre. El Grupo 5 inicia haciendo una reflexión sobre la definición de hombre planteado por Descartes y Spinoza, centrándose en la referencia que hacen al cuerpo y al alma en cada uno de los autores. A medida que va avanzando el ejercicio de presentación se va haciendo evidente que la razón la equiparan con el concepto de alma como se planteaba en el pensamiento griego o medieval. En esta presentación hubo un intento por hacer relación entre la pregunta que se viene trabajando y afirmando que las posiciones son diferentes; afirmaron que Descartes respondería a “tenemos un cuerpo” y Spinoza a “somos un cuerpo”.

Finalizada las presentaciones y teniendo en cuenta que varios de los grupos no mostraron un ejercicio de trabajo consistente, se hicieron las aclaraciones pertinentes del caso y, a partir de ésta se propuso a los estudiantes identificar en sus grupos cuáles fueron las imprecisiones conceptuales que se dieron durante la sesión la cual fue la constante en el desarrollo de las exposiciones.

Para las presentaciones del desempeño de síntesis que realizó el curso, se inicia recordando cuáles son los parámetros de evaluación y el tiempo asignado a cada una de éstas. Así mismo, se da la indicación a los estudiantes sobre la coevaluación, asignando un estudiante a cada presentador quien, haciendo uso de la escalera de retroalimentación desarrollaría los criterios de evaluación para cada estudiante. [Audio 1](#)

Los ejercicios de sustentación mantuvieron la misma dinámica observándose en los estudiantes que el seguimiento de los criterios de evaluación se hicieron de manera rigurosa y, aunque la sustentación se extendió por más tiempo del presupuestado, la disposición de los

estudiantes para escuchar las sesiones de clase fue positiva pero la generación de preguntas por parte de los asistentes no se evidenció en la sesión debido a que cada uno necesitaba tener dominio y seguridad suficiente para enfrentar al curso en su exposición oral lo que implica pensar el clima donde se desarrolla la experiencia de aprendizaje en donde “debe prevalecer la armonía, confianza, seguridad, respeto, para que los educandos con toda libertad puedan expresarse, dar a conocer alguna inquietud o duda a favor de la obtención de un verdadero aprendizaje” (Rodríguez Vite, 2019) que requiere una mayor disposición por parte de la profesora investigadora para controlar las expresiones del lenguaje que puedan estar enfocadas a suprimir un espacio cordial de desarrollo pero sin dejar por fuera las relaciones enmarcadas dentro del contexto y de lo que socialmente se establezca como por ejemplo la conformación de normas y acuerdos por parte de los integrantes del salón de clases para un buen proceso de enseñanza aprendizaje.

Acciones de Evaluación de los Aprendizajes:

Para la evaluación de los aprendizajes de la unidad de estudio se tuvieron en cuenta diferentes tipologías que permitieron hacer una reflexión mucho más profunda sobre los desempeños de los estudiantes teniendo como referente la evaluación entendida como un proceso sistemático que permite recopilar unos datos para poder tomar decisiones frente al proceso educativo de manera continua y mejorándola progresivamente. Casanova (1998), y que llevó a tener presente diferentes tipologías de evaluación durante el desarrollo de la unidad.

De acuerdo con lo anterior, se estableció un primer ejercicio de autoevaluación que tenía como propósito que el estudiante determinara su avance, que le permitiera identificar en qué punto del proceso académico se encontraba, y disposición frente al desarrollo de la clase, pudiendo controlar algunas acciones que se espera que en los últimos años escolares no generen dificultad como el permanecer el tiempo de la sesión en el salón de clases, tener sus materiales listos, participar activamente. Este ejercicio de autoevaluación, aunque responde a algunos elementos del proceso académico, genera en la profesora investigadora la pregunta sobre si la parte actitudinal del estudiante que favorece al desarrollo de la clase sea un criterio de evaluación puesto que desde algunas visiones se plantea que las distracciones, falta de atención, interrupciones o conductas no apropiadas responden a una planeación poco estructurada que no genera interés en el estudiante.

Figura 36: Evidencias Autoevaluación

Desde el proceso académico se planteó una pregunta concreta para que el estudiante reflexionara y se respondiera si podía dar cuenta del concepto de antropología filosófica a lo que varios de los estudiantes llegaron a afirmar que las metas que se han planteado para el desarrollo de la sesión aún están en proceso y, en ese orden de ideas se podría afirmar que en un grupo de estudiantes hubo una reflexión sobre sus propios desempeños y sobre cómo estos les ayudan a identificar los puntos en los que deben fortalecer. Ahora bien, un elemento que se debe tener en cuenta que los ejercicios de **autoevaluación** hasta ahora son incluidos en el proceso de formación y eso implica que no sean del todo consistente.

Un segundo ejercicio de evaluación estuvo relacionado con la rutina de pensamiento “Puente 3,2,1” que fue realizada por la profesora investigadora y que presentó al curso las evidencias de aquellos aprendizajes significativos, llevando a los estudiantes a retomar su proceso y a debatir en torno a las posturas de los otros integrantes. Ahora bien, es importante tener en cuenta que el desarrollo de este ejercicio no fue contemplado en las acciones de planeación como parte del proceso de evaluación, pero brinda muchos datos que permiten determinar cómo ha avanzado el proceso del estudiante y qué aspectos se deben tener en cuenta para los ajustes necesarios en la intervención.

Un tercer momento fue introducir la coevaluación realizada por los estudiantes al desempeño de síntesis estructurado para la unidad haciendo uso de la escalera de

retroalimentación. En este punto, se decidió asignar un estudiante a cada uno de los integrantes del curso para que, finalizada la presentación del desempeño de síntesis, el estudiante evaluador realizara una **escalera de retroalimentación** con su compañero evaluado. La escalera favorece la evaluación porque “este tipo de retroalimentación, con frecuencia, puede ser más impactante y útil que una retroalimentación formal, ya que tiende a apoyar la comprensión, invitando al estudiante a reflexionar sobre su trabajo para así poderlo mejorar”, (Wilson, 2002, p. 1) y al realizarse entre pares llevaría al estudiante a analizar y evaluar su propio trabajo generando procesos de metacognición y superando la reflexión coevaluativa que previamente se había realizado con los estudiantes.

DOFA

CICLO No. 4.	
ASPECTOS DE LA PLANEACIÓN	
FORTALEZAS	DEBILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • Se desarrolló la planeación en torno al enfoque de EpC. • Se tuvo en cuenta para la planeación de los desempeños el desarrollo de las habilidades de la lección. • Se hizo uso de rutinas de pensamiento, no solo para los desempeños de exploración. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los desempeños requieren mayor estructuración frente a lo que EpC propone para éstos y evitando que se queden en actividades. • La información dada a los estudiantes estaba muy larga y carecía de claridad para el desarrollo de la sesión. (Transposición Didáctica)
ASPECTOS DE LA IMPLEMENTACIÓN	
FORTALEZAS	DEBILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • El grupo de estudiantes mantuvo claridad, durante el desarrollo de la unidad, sobre la pregunta que dirigía el desarrollo de la unidad. • Se privilegió el rol activo del estudiante por encima del profesor por medio del trabajo colaborativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • El ambiente de aprendizaje se vio condicionado por la profesora investigadora con actividades que evaluaban el comportamiento. • La implementación difiere de las acciones de planeación.
ASPECTOS DE LA EVALUACIÓN	
FORTALEZAS	DEBILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • Se diseñaron diferentes tipologías de evaluación para el desarrollo de la clase. • Se parte del principio de que la evaluación se diferencia de la calificación. 	<ul style="list-style-type: none"> • No se tuvo en cuenta en la planeación de la evaluación el modo como iban a ser evaluadas las rutinas de pensamiento.

<ul style="list-style-type: none"> • La retroalimentación del desarrollo de los desempeños fue constante con los estudiantes. • El ejercicio de evaluación por parte de los estudiantes fue más claro que anteriores realizados. 	<ul style="list-style-type: none"> • En el proyecto final, se utilizó la escalera de retroalimentación pero no se evidencia el uso por parte de la profesora investigadora. • No se evidencia el uso de la información recolectada de la evaluación. • Se hicieron evaluaciones del comportamiento de los estudiantes. • Mantener presente los criterios de evaluación propuestos por la Institución Educativa.
--	---

Figura 37: Matriz DOFA

Aspectos que se identificaron como fuertes:

En el desarrollo de este ciclo las fortalezas se observaron en las acciones de planeación donde se dio mayor atención a la secuencia de los desempeños permitiendo que cada momento de la clase respondiera al previo y permitiera anticiparse al siguiente. Así mismo, otro elemento a resaltar es que en las acciones de planeación se tuvo en cuenta el trabajo colaborativo de los estudiantes reduciendo la intervención de la profesora investigadora en el desarrollo de la unidad de estudio, favoreciendo el rol que asumió el estudiante en el desarrollo de la sesión que fomentó el trabajo colaborativo entre el grupo de estudiantes de tal forma que la posición del docente no fuera la de transmisor de conocimientos, sino que el ejercicio de investigación lo realizaran los estudiantes. En este punto es importante comentar que el grupo viene acostumbrado a recibir clases donde su participación activa no es constante y donde asumen una posición pasiva, de escucha frente al desarrollo de las sesiones y por lo tanto hay una dificultad para salir de la zona de confort donde vienen trabajando.

Otro elemento que es importante resaltar es el uso de las rutinas de pensamiento para hacerlo visible que favorezca las preguntas, razonamientos y reflexiones de un estudiante o grupo de estudiante (Larraguibel, Álvarez y Rivera, 2018). La rutina de pensamiento empleada permite que el estudiante organice la información que está consultado en un esquema similar al de un mapa conceptual, pero favoreciendo la relación entre los conceptos que se han clasificado y, sobre todo generando nuevas ideas que fomentan el pensamiento y la comprensión conceptual de lo planteado.

Desde la evaluación se reconocen como aspectos fuertes el uso de diferentes tipologías donde los estudiantes participaron en este ejercicio y donde se privilegió, más que la nota, el análisis personal del proceso académico que se estaba desarrollando. Adicionalmente, el uso de la escalera de retroalimentación permitió claridad frente a los criterios bajo los cuales iba a ser examinado el desempeño del estudiante, dejando en gran parte los comentarios subjetivos, pero se requiere mantener presentes los criterios de evaluación planteados por la Institución Educativa para responder a los lineamientos dados por ésta. Adicionalmente, la evaluación constante le permitió a la profesora investigadora tomar decisiones que permitieran cumplir el RPA dispuesto para la unidad de estudio.

Aspectos por mejorar:

Frente a los aspectos por mejorar se plantea que la elaboración de los desempeños requiere ser realizada con mucha más atención para que no se conviertan en simples actividades de clase, sino que fomenten verdaderas comprensiones puesto que algunos desempeños no responden a dicho nombre, sino que son actividades rutinarias o comunes donde no se realiza nada con ese conocimiento, dejando de lado la comprensión. En la misma línea, se requiere hacer una revisión profunda del desempeño y la dimensión a la cual se le está apuntando puesto que en el desarrollo de esta planeación no se le dio relevancia a la dimensión de método propuesta.

Al analizar el ejercicio de lectura en voz alta, a pesar de cumplir con un fin para mejorar habilidades, no se evidencia que esta actividad favorezca las comprensiones en la medida en que, de acuerdo con Felmand (2010) una actividad (desempeño) que pretende conseguir un propósito debe cumplir una serie de criterios, como por ejemplo, dar espacio al estudiante para que decida cómo desarrollarla, generar un compromiso con la investigación de diferentes ideas, estimular al estudiante en la búsqueda de relaciones con otros temas, características que no se observan en esta actividad pero, sin embargo, favorece el desarrollo de otras habilidades necesarias.

Al elaborar la planeación de la clase se seleccionaron una serie de lecturas de fuentes secundarias para el desempeño de investigación guiada que respondían a los contenidos para el desarrollo de la unidad. En el momento de ser empleadas se observaron dos cosas: la primera, la extensión del texto que no respondía al tiempo asignado para el desarrollo de la actividad lo que

generó un retraso en lo que se había planteado para la sesión y, aunque la práctica de enseñanza es personal y compleja, se hace necesario tener presente los tiempos de ejecución y de desarrollo de las sesiones de clase. Adicionalmente, la selección de las lecturas no fue apropiada en la medida en que muchos de los conceptos planteados involucraban otra serie de temáticas que no eran manejadas por los estudiantes y que dificultaba la comprensión para el desarrollo del desempeño de investigación guiada y que pudo ser una de las razones para que el desarrollo de la rutina no produjera los resultados esperados frente a la generación de nuevas ideas, parte fundamental de la rutina seleccionada.

Es por esta razón que hay una pregunta de fondo sobre el tipo de fuentes en la medida en que un texto filosófico puede estar cargado de una alta complejidad que impida que el estudiante pueda comprender lo que se plantea y, aunque la estrategia de lectura en voz alta puede ayudar a estas comprensiones, no es la única acción que se pueda realizar frente a la selección y uso de fuentes en las clases. De igual manera, algunos conocedores de la didáctica de la filosofía reconocen que durante gran parte del Siglo XX se consideraba que el estudiante no estaban lo suficientemente maduros ni tenían los conocimientos necesarios para comprender la filosofía y, en consecuencia, filosofar. Definitivamente las fuentes secundarias plantean una lectura personal de un texto filosófico que está mediado por diferentes aspectos culturales, sociales políticos, religiosos, entre otros, que en algunas ocasiones puede perderse de lo que realmente el autor quería expresar.

Frente a la intervención se identifican como aspectos a mejorar los relacionados con la *disposición y comportamiento de los estudiantes*. Establecer un contrato didáctico donde se determinen los comportamientos esperados por el profesor y por el alumno favorecen el desarrollo de la clase en la medida en que se aclaran los roles que cada uno cumple y se genera un mejor ambiente para el aprendizaje. Es claro que estos acuerdos no se han planteado con el curso y muchas de los acuerdos son implícitos y responden a las características propias de la Institución Educativa lo que lleva a que la participación, la motivación, *la comunicación verbal y no verbal* *deban ser revisadas* de tal forma que la profesora investigadora pueda establecer acciones de cambio que favorezcan estas dinámicas de participación, de apertura y de libertad en los estudiantes.

Referente a la evaluación se resalta el hecho de tener diferentes tipologías para el seguimiento de los avances de los estudiantes, pero se debe tener en cuenta los siguientes aspectos:

1. Reconocer que la *evaluación es continua* y que cualquier situación que se presente en la clase es una oportunidad para observar cuáles son los avances y las necesidades de cada uno de los estudiantes.
2. Incluir en la planeación las diferentes formas de evaluación que se van a realizar, incluyendo aquellas que no son formales.
3. Tener presente que para el ejercicio de evaluación es importante que la profesora investigadora haga *uso de los instrumentos de evaluación* y no se caiga en el error de no tener los criterios claros para evaluar el desempeño de los estudiantes, más aún cuando son evaluaciones cuantitativas.

Trabajo Colaborativo: Rejilla de Retroalimentación

EVALUACIÓN COLABORATIVA DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA					
ACCIONES CONSTITUTIVAS	ACTIVIDAD- ACCION O INSTRUMENTO	PASO 1: ACLARAR	PASO 2: VALORAR	PASO 3: EXPRESAR PREOCUPACIONES	PASO 4: SUGERIR
PLANEACIÓN	Elaboración de rutina de pensamiento (lluvia de ideas)		La pregunta orientadora es clara y elucida el componente trabajado		Tener en cuenta desde la planeación qué posibles respuestas y preguntas puedan surgir, de manera que la profesora investigadora, en cuanto facilitadora en el proceso, pueda mantener el hilo conductor en el objetivo.
	Elaboración de rutina de pensamiento "Puente".	La relevancia de esta actividad para responder a la pregunta planteada.	Esta actividad permite apropiarse al estudiante de los contenidos vistos, siempre que estos estén orientados por contenidos específicos, como en este caso.		
IMPLEMENTACIÓN				Claridad en las rúbricas y criterios de evaluación. Este resulta un factor determinante en la confianza por parte de los estudiantes hacia la calidad y pertinencia de sus intervenciones.	Matizar la evaluación de comportamiento como una herramienta que no condicione, sino que permita mostrar la relación entre comportamiento y desarrollo de las habilidades esperadas del ciclo.

EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES	Retroalimentación colaborativa		Desarrollo de confianza en los estudiantes a partir del trabajo colaborativo y de contraste entre pares. Esto resulta siendo un refuerzo a las indicaciones de la profesora investigadora y las fuentes consultadas.		Ante la debilidad de mencionada de no tener claridad sobre cómo evaluar, se sugiere incentivar en la actividad del estudiante la justificación de la evaluación hacia sus compañeros desde los criterios de evaluación y su valoración a partir de comentarios que den cuenta de su evaluación.
-----------------------------------	--------------------------------	--	--	--	---

Figura 38: Rejilla de Retroalimentación

Evolución del ciclo frente a la PE y frente a los desempeños:

Desde las acciones constitutivas de la PE se nota un avance en la medida en que se van consolidando las acciones constitutivas y, por lo tanto, las acciones de planeación principalmente, muestran un mayor enfoque hacia el RPA que se espera alcanzar; los desempeños se van secuenciando de mejor manera y, aunque la disposición por parte de los estudiantes junto con los elementos del contrato didáctico deben ser manejados para favorecer el ambiente de aprendizaje, los estudiantes observan que la dinámica es otra diferente a la que se ha trabajado. Así mismo, la interiorización de la evaluación como valoración continua ha permitido hacer un ejercicio de reflexión que supera a los realizados anteriormente pero que en su ejercicio, consolidación e intencionalidad necesita ser reforzado y pensado cuando se vaya a utilizar.

Sin embargo, a medida que se avanza en la reflexión surgen otras ideas enfocadas hacia la enseñanza de la filosofía y su propósito dentro de la formación integral que se plantea en la Ley de Educación 115 de 1994. La pregunta central es si existe una enseñabilidad de la filosofía o qué tipo de enseñabilidad es propia de la filosofía y cómo, si la enseñabilidad de un saber está determinado por el docente, ¿qué lectura se debe hacer del saber para que éste sea enseñado? La filosofía como saber ha estado presente en toda la historia de la humanidad como una forma de dar respuesta a aquellas preguntas fundamentales sobre la condición humana y la enseñabilidad de este saber va a implicar que la profesora investigadora haga una reflexión profunda sobre cómo construir esa estructura conceptual y metodológica y que sea una estructura disciplinar, requisito

para la enseñanza. La reflexión entonces estará enfocada en promover prácticas de enseñanza que incluyan la exigencia de la asignatura y el contexto educativo en donde se desarrolla.

Así mismo, hay una pregunta de fondo sobre los textos filosóficos como parte fundamental de la enseñanza de la filosofía y los criterios de selección de las fuentes primarias de tal forma que el estudiante pueda hacer su propia interpretación del texto filosófico y de ahí, plantear sus argumentos frente a posturas que se hayan propuesto como excusa de reflexión durante el desarrollo de las clases.

Reflexión sobre el ciclo:

De acuerdo con lo analizado en el ciclo de reflexión se puede plantear desde las acciones constitutivas de la PE la siguiente reflexión:

Acciones de Planeación:

- Se hace necesario hacer una revisión sobre el diseño de los desempeños: En un primer momento, los desempeños de exploración de pre-saberes se convierten en parte fundamental de la estructura de la clase porque, además de evocar algunas ideas previas, favorece las relaciones que pueda hacer el estudiante con otros temas, sin embargo, se requiere una mayor estructura en este primer tipo de desempeño de tal forma que **todos los estudiantes puedan participar y puedan tener una activación de los saberes previos**. Un segundo desempeño se estructuró para hacer la revisión de un texto filosófico, pero al darse cuenta la profesora investigadora que lo planteado responde más a una actividad que a un desempeño, modificó la planeación para darle sentido e incluirla dentro de un desempeño de investigación guiada.
- Se sigue fortaleciendo el trabajo colaborativo que se evidencia en una mayor autonomía y participación de los estudiantes en el desempeño propuesto haciendo que las interacciones en clase aumenten significativamente y que el ambiente de aprendizaje tenga otra imagen a la observada previamente donde la profesora investigadora es el centro de la reflexión.
- Se hace necesario apuntar al cumplimiento de cada una de las dimensiones propuestas en el RPA de tal forma que no se privilegie una de éstas, sino que se de relevancia a todas. En este caso, el RPA de método no fue trabajado de la misma forma que se hizo con los otros RPA

Acciones de Implementación:

- Realizando un contraste entre las acciones de planeación y las acciones de intervención se observa que no hay coherencia entre estas dos acciones llevando a la profesora investigadora a reflexionar sobre la claridad y propósito que cada uno de los desempeños debe tener.
- Al establecer criterios de evaluación relacionado con el contrato didáctico entre los estudiantes y la profesora investigadora se condicionó el comportamiento de los estudiantes limitando la naturalidad en sus acciones.

Acciones de Evaluación:

- A pesar de incluirse en el desarrollo de la unidad la evaluación de las rutinas de pensamiento, en las acciones de planeación no se tuvo en cuenta haciendo que la profesora investigadora no mostrara coherencia entre lo planeado y lo evaluado.
- Se hizo uso de la escalera de retroalimentación, pero no se observa el ejercicio evaluativo de la profesora investigadora. En este punto se puede afirmar que no se tuvieron en cuenta los criterios institucionales para la planeación de las acciones de evaluación llevando a perder validez el ejercicio realizado.
- En el ejercicio de evaluación formativa que se desarrolló en la unidad de estudio no se hizo uso evidente de la información recopilada.
- La evaluación del comportamiento de los estudiantes se distancia del objetivo de evaluar los aprendizajes de los estudiantes.

Proyección para el siguiente ciclo.

- Afinar la secuencia, descripción y propósito de los desempeños de la sesión de clase.
- Concretar los instrumentos de evaluación que van a ser empleados en el desarrollo de la unidad de estudio.
- Establecer coherencia entre las acciones de evaluación e implementación.

5.3.3.5. Ciclo 5 de reflexión

Nombre del Ciclo: Explorando nuevos ambientes de aprendizaje

Foco: Justicia e Igualdad a la luz de John Rawls. ¿Cómo pensar en una justicia como equidad en Colombia?

Habilidades para fortalecer: Desarrollo de la competencia crítica.

RPA: Los estudiantes desarrollarán comprensiones expresadas de manera oral y escrita acerca de la importancia de la justicia y la igualdad a la luz del pensamiento de John Rawls.

- *RPA DE MÉTODO:* Los estudiantes desarrollarán comprensión sobre la importancia del análisis de la justicia y la igualdad en las sociedades.
- *RPA DE CONTENIDO:* Los estudiantes desarrollarán comprensión acerca del concepto de justicia e igualdad planteado por John Rawls.
- *RPA DE PROPÓSITO:* Los estudiantes desarrollarán comprensión sobre la relación que se pueda establecer entre el pensamiento del autor y la situación del país.
- *RPA DE COMUNICACIÓN:* Los estudiantes desarrollarán comprensión sobre la forma de argumentar ideas expresadas en los escritos personales.

Descripción:

Acciones de Planeación:

Para el desarrollo de esta unidad de estudio se planteó como habilidad la competencia crítica puesto que en la unidad anterior se observaron avances en el desarrollo de la argumentación por parte de los estudiantes lo que permitió tomar la decisión de seguir el camino hacia el pensamiento crítico. De acuerdo con el documento de Orientaciones Pedagógicas para la filosofía (2011, p.32), “el ejercicio de filosofar consiste en superar el plano de las opiniones elaboradas a partir del sentido común, en el plano de la doxa (opinión), y de adoptar un criterio sólidamente fundamentado en las mejores razones, que se ubican en el plano de la episteme” llevando a establecer una unidad que permitiera, a partir de los planteamientos filosóficos hechos por J. Rawls, que los estudiantes pudieran hacer un ejercicio de reflexión sobre las problemáticas de desigualdad que se presentan en Colombia, llevando a que estas reflexiones que se pueden dar en la cotidianidad de la vida del estudiante, sean llevadas a un plano donde la reflexión se sustente en argumentos basados en las posiciones del autor, llevándolos a manifestar las ideas que surgen de dicha reflexión.

A partir del RPA planteado, se elaboraron los siguientes desempeños con los estudiantes:

Desempeño de exploración:

Previo a la sesión de clase, los estudiantes realizarán la lectura del texto “La teoría de la justicia social en Rawls”, artículo que plantea las principales ideas del pensamiento del autor para que los estudiantes lo llevaran desarrollado antes de la sesión. Una vez en el salón de clases los estudiantes realizaron la rutina de pensamiento “Conversaciones sobre papel” que les permita responder preguntas sobre conocimientos previos y también algunos conceptos que se establecen en la lectura compartida con los estudiantes. Esta rutina de pensamiento tiene como propósito que los estudiantes, de manera silenciosa y sin interrupción puedan plantear sus ideas sobre las preguntas planteadas teniendo la posibilidad de hacer una revisión de los comentarios de sus compañeros. (Project Zero, U. Harvard) Las preguntas que se plantearon para el desarrollo de esta rutina fueron las siguientes: ¿Qué te viene a la mente cuando piensas en un “contrato social”, “el estado de naturaleza”, “la justicia y la equidad”, “velo de ignorancia”, “principio de igualdad”, “principio de justicia social”? Una vez finalizada la rutina se esperaba poder hacer una socialización con los estudiantes y haciendo visible el recorrido que cada uno de los estudiantes hizo al responder sus preguntas.

Al pensar en esta rutina se esperaba poder hacer seguimiento a la forma como se interpretaban las ideas de otros para que se generaran nuevas ideas concluyentes sobre las preguntas. El hecho de tener papeles para que los estudiantes estuvieran circulando en el salón iba a permitir que cada uno tomara decisiones en su grupo para pasar de papel en papel, exponiendo las ideas.

Desempeño de Investigación Guiada:

Se planea el desempeño de tal forma que la profesora investigadora hiciera una presentación en Power Point donde se presentaran los principales conceptos planteados por el autor, centrándose en la visión de sociedad que se espera tener y sobre el concepto de justicia y equidad que plantea el autor. Así mismo, se hace la presentación de dos gráficas estadísticas para mostrar la distribución de la riqueza en el mundo, evidenciando cómo un pequeño grupo de la población mundial tiene gran parte de la riqueza del mundo. Con este desempeño, además de hacer claridad sobre las

principales ideas del autor, se buscaba vincularlos con un contexto actual que responde a una política económica mundial. Este desempeño tiene como finalidad, además de consolidar las principales ideas planteadas por el autor, introducir una reflexión personal entorno a las gráficas estadísticas y relacionándolas con la situación actual del país.

Desempeño de Síntesis:

Se planteó la elaboración de una disertación filosófica, haciendo uso de dos artículos de la publicación económica “Portafolio” donde se esperaba que los estudiantes hicieran una disertación filosófica que se enfocará en la reflexión personal sobre los derechos fundamentales como salud, trabajo, vivienda digna y justicia a la luz de la reflexión de Rawls sobre su “Teoría sobre la Justicia”. En la disertación se debía incluir en su estructura:

- Introducción: Delimitar el tema que se va a tratar en la disertación.
- Desarrollo: Contraste de las diferentes opiniones y relacionando las ideas que se han expuesto en el texto y articulando los conceptos entre sí.
- Conclusión: Breve sección de recapitulación y posición personal sustentada en los argumentos del desarrollo de la disertación.

Para este escrito se planteó una rúbrica de evaluación de tal forma que se tuviera el referente de evaluación para los estudiantes.

Acciones de Implementación:

Al iniciar la implementación de este ciclo el país se encontraba decidiendo sobre las posibilidades de entrar a un confinamiento sanitario como respuesta a la pandemia declarada por el virus COVID-19 y que alteró el desarrollo de la unidad planeada. A pesar de haber requerido hacer ajustes a la planeación debido a los tiempos que se perdieron para hacer la transición a la educación a distancia, se intentó cumplir con el RPA previsto para esta unidad y buscar maneras para poder hacer una inmersión en una nueva escuela, donde las aulas entran al mesosistema de la familia, generándose nuevas dinámicas entre los docentes y los estudiantes. Todos estos cambios replantean la forma de estructurar y de planear una sesión de clases y entre la premura de avanzar en la implementación de la educación a distancia, así como de conocer las herramientas para dicho trabajo y enfrentarse a un nuevo ambiente de aprendizaje van a hacer que la unidad sea relevante

porque permitió pensar cómo llevar a cabo la transición de la educación presencial a distancia, manteniendo la calidad educativa.

Como respuesta al confinamiento, la Institución Educativa elaboró un Plan de Aprendizaje a Distancia (PAD) donde se plantea la forma como se van a desarrollar las sesiones de clase, tiempos, asignación horaria, plataformas de comunicación, condiciones de conectividad y diferentes aspectos para tener en cuenta desde las casas para poder mantener un espacio de aprendizaje de calidad a pesar de las condiciones en que se encuentra la humanidad. Este PAD se plantea para continuar el proceso de enseñanza hasta la reanudación de las operaciones presenciales buscando generar planes para cada uno de los niveles de enseñanza que aborden experiencias de aprendizaje estudiantil significativas para su desarrollo (Colegio San José, 2020)

Para asumir el desarrollo de estas sesiones de clase se planteó que cada una tendrá una extensión de 60 minutos donde se incluyeran tres momentos: El primero, un momento sincrónico, es decir, interactuando por la plataforma seleccionada, para dar inicio a la sesión de clase, es decir, dar la bienvenida, plantear el objetivo o resultado previsto para la sesión y dar la instrucción de manera directa a cada uno de los estudiantes. El segundo momento, de tipo asincrónico, es decir, sin necesidad de estar conectado a la plataforma, se emplea para que el estudiante desarrolle lo propuesto por el profesor donde puede tener retroalimentación por el docente, por sus compañeros de los proyectos propuestos. El tercer momento, de tipo sincrónico, planteado para hacer el cierre de la sesión de tal forma que los estudiantes puedan recibir un soporte emocional y que tengan un espacio para vida en comunidad. Cada una de las sesiones estará mediada por diferentes plataformas que favorezcan el proceso de aprendizaje como *Classroom*, *Padlet*, *Zoom*, o cualquier otra que medie el aprendizaje.

En el siguiente esquema se presenta la estructura de clase planteada por la Institución educativa para ser implementada por todos los docentes:

2. MODELO DEL APRENDIZAJE A DISTANCIA DEL COLEGIO SAN JOSÉ



Figura 39: Modelo de Aprendizaje a Distancia CSJ.

Tomado de PAD CSJ (2020)

Ahora bien, para facilitar la transición a la modalidad a distancia, se proponen los siguientes puntos para ser tenidos en cuenta:

- Brindar apoyo emocional a los estudiantes explicándoles lo que está sucediendo y reportando a quienes necesiten un acompañamiento más cercano.
- Como profesor, se requería analizar los desafíos frente a los contenidos buscando garantizar los mínimos establecidos para cada uno de los cursos, teniendo en cuenta los ritmos y dinámicas propias de cada una de las asignaturas.
- Manejar canales oficiales de comunicación para poder acompañar a los estudiantes que se les dificultara la educación a distancia.
- Hay que recordar que esta situación es un hito en la educación y en la vida de toda la humanidad. Usar este tema como posibilidad de reflexión dentro de las clases puede ser aprovechado en el diseño de las sesiones de clase.

- Reafirmar el papel del docente como facilitador del aprendizaje, presentando propósitos claros de cada actividad y generar espacios para que el estudiante exprese los aprendizajes que ha adquirido.
- Promover la participación y socialización de los estudiantes por medio de foros de discusión, uso de plataformas como *Padlet* o *Flipgrid*.
- Pensar diferente la evaluación porque será la parte más desafiante en el aprendizaje a distancia. El aprendizaje a distancia debe verse como una oportunidad para que los estudiantes, individualmente o en colaboración, completen tareas de escritura, diseñen infografías, realicen presentaciones en video o completen evaluaciones orales a través de video chat.

Teniendo como referente lo planteado por la Institución Educativa para desarrollar esta unidad y después de que la profesora investigadora realizó una encuesta con los estudiantes que le permitiera identificar los posibles problemas de conectividad, se intentó incluir en el nuevo ambiente de aprendizaje estos aspectos en el desarrollo de la sesión lo que implicó hacer modificaciones significativas en la planeación de la unidad.

Al inicio de la implementación de la unidad ya se habían cancelado algunas sesiones de clase y este primer encuentro se pudo realizar presencialmente con los estudiantes, pero teniendo en cuenta que los tiempos ya no respondían a los que se habían planeado, se inició con la presentación de un video introductorio sobre el autor para que los estudiantes pudieran tener un contexto para iniciar con sus reflexiones. Finalizado el video, se hace entrega a los estudiantes de la lectura seleccionada para la revisión del texto de tal forma que cada uno, de manera individual, realice la rutina de pensamiento “generar, clasificar, conectar, elaborar” de tal forma que, individualmente el estudiante pueda manejar la información a partir de un organizador gráfico donde se incluyeran las ideas más relevantes para cada uno de los estudiantes.

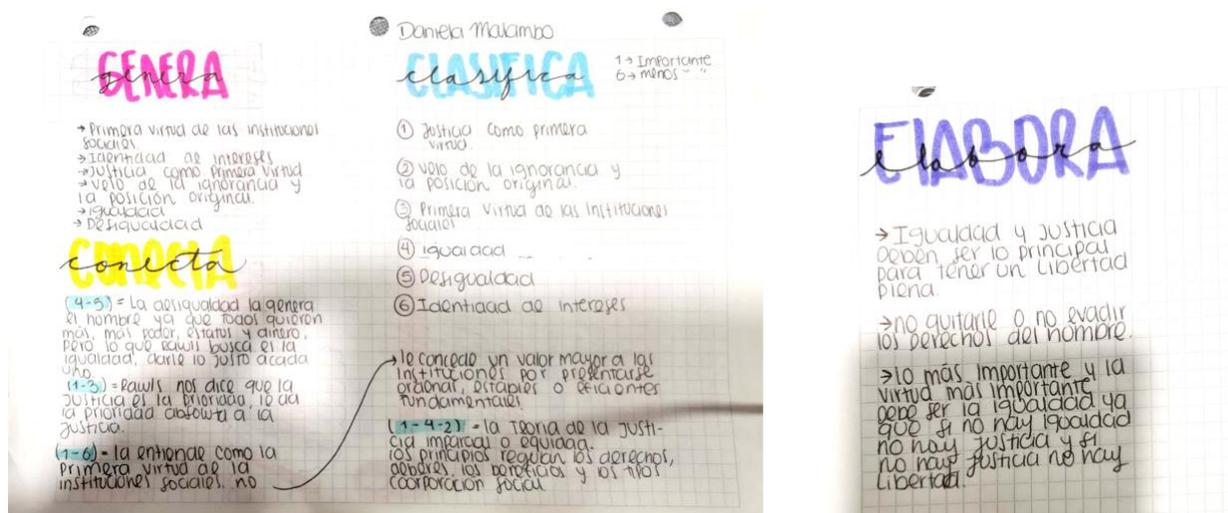


Figura 40: Evidencias Rutina de Pensamiento Generar, clasificar, conectar, elaborar.

La decisión de cambiar la rutina de pensamiento surge de la necesidad de reconocer las dificultades que se están presentando por el cambio de modalidad y en ese orden de ideas, se dio prioridad a una rutina que permitiera el manejo de la información del texto planteado y el conocimiento por parte de los estudiantes de la rutina. Cuando se plantea la rutina “conversaciones sobre papel” se piensa en un escenario presencial donde la interacción entre los estudiantes es posible y al pasar a una modalidad a distancia se hace necesario hacer el cambio. Las rutinas fueron publicadas por los estudiantes en *Classroom* y en este espacio se hizo la retroalimentación a los desempeños de cada uno de los estudiantes observándose que muchos de los ejercicios de revisión no respondían a las indicaciones dadas para la elaboración de la rutina y por lo tanto no se evidencian comprensiones por parte de los estudiantes.

Una vez realizada la rutina de pensamiento, se continua con la explicación de la temática haciendo uso de la presentación de Power Point que va a estar caracterizada por la falta de conceptos previos por parte de los estudiantes haciendo que las explicaciones que se dieran no tuvieran un sustento teórico que permitieran su comprensión. Muchos de los comportamientos de los estudiantes están mediados por el cambio en la modalidad de enseñanza y por las preocupaciones que se generaron en ellos cuando se declara una pandemia, al igual que la novedad

de una nueva forma de escuela los deja en el punto de no poder tener una disposición clara frente al desarrollo de la clase.

El proyecto de síntesis no alcanzó a ser desarrollado y se debió cerrar el proceso con la evaluación bimestral del periodo escolar en donde, además de la pregunta por la justicia y la equidad en Colombia vista desde Rawls, se involucraron otra unidad de estudio que se desarrolló con el curso.

Acciones de Evaluación de los Aprendizajes:

Para este ciclo las acciones de evaluación se plantearon en dos líneas: la primera, evaluación no formal de la rutina de pensamiento que tenía como propósito determinar el nivel de comprensión del texto planteado por parte de los estudiantes. Esta evaluación no fue estructurada y se limitó a comentarios que la profesora investigadora hace de los desempeños de los estudiantes frente a la rutina y, a pesar de observar que los estudiantes no cumplieron con el objetivo, no se tomaron decisiones que llevaran a ajustar el desarrollo de la sesión de clases.

La segunda línea estaba enfocada en el uso de las rúbricas de evaluación que permite que el estudiante haga una revisión del punto en donde se encuentra su desempeño y que al profesor le es útil en la medida en que le sirve como guía para la planeación de sus lecciones de estudio. Sin embargo, la rúbrica diseñada no fue empleada porque, debido a la contingencia sanitaria no se logró generar los espacios necesarios para el desarrollo de un desempeño que planteara la posición de los estudiantes frente a la pregunta lanzada.

DOFA

CICLO 5.	
ASPECTOS DE LA PLANEACIÓN	
FORTALEZAS	DEBILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> El desarrollo de la planeación está enfocado en establecer las relaciones entre la reflexión filosófica y aspectos del contexto nacional. El ejercicio de síntesis plantea una reflexión personal sobre un problema contextualizado en la 	<ul style="list-style-type: none"> La planeación no muestra con claridad la secuencia de los desempeños de la sesión de clase. Se hace necesario buscar nuevas estrategias para desarrollar los desempeños de investigación guiada.

<p>realidad nacional y mundial para el desarrollo del pensamiento crítico.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se incluyen nuevas rutinas de pensamiento para generar un diálogo más amplio con los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las acciones de evaluación no fueron definidas para todos los momentos del desarrollo de la unidad.
ASPECTOS DE LA IMPLEMENTACIÓN	
FORTALEZAS	DEBILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • Se hace un ejercicio reflexivo frente a las emociones y preocupaciones de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se hicieron modificaciones de la planeación que no fueron reflexionadas y que no permitieron el desarrollo de las habilidades ni del RPA propuesto para la sesión. • No se establecieron nuevas estrategias para poder cumplir con el RPA planteado para la sesión. • Se presentaron dificultades frente al manejo de herramientas tecnológicas.
ASPECTOS DE LA EVALUACIÓN	
FORTALEZAS	DEBILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • Se incluyen las rúbricas de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • No hubo una evaluación continua del desarrollo de la sesión. • No se utilizó la rúbrica de evaluación diseñada.

Figura 41: Matriz DOFA

Aspectos que se identificaron como fuertes:

En este ciclo se identificaron como aspectos fuertes la intención de desarrollar la competencia de pensamiento crítico basado en la reflexión de contextos particulares como forma de desarrollar esta competencia propia de la enseñanza de la filosofía. Se considera fortaleza porque, en el documento de Orientaciones pedagógicas para la enseñanza de la filosofía, citando a Riquelme (2007, p. 317) afirma que la enseñanza de la filosofía no debe estar enfocada en la transmisión de conocimientos ni la exposición de autores y sus obras, sino que debería favorecer el diálogo, la reflexión, el trabajo colectivo para favorecer el desarrollo del propio pensamiento de los estudiantes. Se plantea que esta línea de reflexión debe mantenerse en la medida en que permite que el estudiante puede desarrollar su propio pensamiento y comenzar a hacer reflexiones filosóficas como punto de partida del desarrollo de la competencia de pensamiento crítico en los estudiantes.

Aspectos por mejorar:

Para tener en cuenta, la planeación de la clase necesita fortalecer los desempeños de comprensión de los estudiantes. A pesar de ser uno de los propósitos para esta unidad, no se observa que los desempeños planeados que permitan comprensiones entendida como “la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe”. (Stone, 1999, p. 4) Los desempeños que se están generando requieren ser pensados para que puedan utilizar ese conocimiento de manera flexible y se podría afirmar que hay una relación estrecha entre las comprensiones y el pensamiento crítico en la medida en que el segundo favorece, además de las habilidades y competencias, el análisis de problemas dados en un contexto para ser analizados a la luz de algunas posturas filosóficas.

Las acciones de evaluación muestran deficiencia en la medida en que no hay un uso sistemático de las diferentes tipologías y no permite analizar la información recopilada en cada uno de estos ejercicios. Por lo tanto, se requiere comprender la evaluación como un conjunto de acciones que conforman un proceso donde se exploran los conocimientos y saberes adquiridos por las personas, analizando los resultados obtenidos para la proyección de nuevas actividades va a permitir que se evidencien las comprensiones de los estudiantes. Así mismo, es fundamental que esta evaluación sea continua, con criterios claros, reconociendo el contexto en donde se desarrolla el proceso de evaluación buscando siempre la participación de todos dentro del proceso.

Otro de los aspectos que deben ser tenidos en cuenta en las acciones de planeación está relacionados con la estructura de una clase que permita continuar con el proceso de enseñanza a distancia y que tenga en cuenta algunos aspectos que se identificaron como por ejemplo, el manejo de las diferentes plataformas y aplicaciones que puedan dinamizar las sesiones de clase, la revisión de los tiempos que fueron modificados como parte de una decisión institucional para favorecer los tiempos de concentración y productividad de los estudiantes porque las sesiones a distancia pueden generar tiempos más cortos de atención, el manejo del tiempo que se ha reducido frente al que se tenía en la educación presencial, entre otros elementos.

Trabajo Colaborativo: Rejilla de Retroalimentación:

EVALUACIÓN COLABORATIVA DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA					
ACCIONES CONSTITUTIVAS	ACTIVIDAD- ACCION O INSTRUMENTO	PASO 1: ACLARAR	PASO 2: VALORAR	PASO 3: EXPRESAR PREOCUPACIONES	PASO 4: SUGERIR
<i>PLANEACIÓN</i>	Rutina de pensamiento		Se valora la relevancia de la rutina dentro de la visibilización del pensamiento que se esperaba lograr con los estudiantes.		
	Investigación guiada	¿Cuáles son los criterios que se plantearon para el desarrollo de esta actividad por parte de los estudiantes?			Vale la pena abrir un espacio en la planeación para hacer la revisión de los conceptos clave para el ejercicio de investigación.
<i>IMPLEMENTACIÓN</i>	Video y Rutina de pensamiento			¿Se lograron cumplir los objetivos que se habían planteado?	
<i>EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES</i>	Proyecto de Síntesis	Cómo se generan otras estrategias para la evaluación de los aprendizajes		¿Se establecieron estrategias para resolver los problemas presentados en este ciclo?	

Figura 42: Rejilla de Retroalimentación

Evolución del ciclo frente a la PE y frente a los desempeños:

En la evolución del ciclo frente a la PE se reconoce que un aspecto importante para la reflexión hace referencia a ese paso que se va dando frente a la enseñanza de contenidos y adentrarse en una enseñanza de la filosofía enfocada en los problemas que atañen a la realidad de un estudiante del contexto donde se desarrolla la PE. Ahora bien, el documento emitido por el MEN sobre las orientaciones para la enseñanza de la filosofía presenta una serie de problemáticas como opciones para ser seleccionadas por los docentes de la asignatura desde tres componentes específicos y que distan, en algunos aspectos, del contexto, haciendo que se amplíe la reflexión sobre aquellas cuestiones que puedan tener un mayor impacto en los estudiantes.

Sin embargo, se requiere profundizar en este aspecto porque implica identificar aquellas preguntas que pueden ayudar a construcciones de pensamiento crítico, así como la selección de temáticas de interés general para su reflexión y desarrollo. Ya Lipman (1992) plantea una metodología para la enseñanza de la Filosofía para Niños (FpN) que, a partir del diálogo socrático y de diferentes preguntas planteadas en narrativas propias de la edad, los niños puedan establecer posturas para ser discutidas y confrontadas haciendo uso de argumentos que las sustenten; así mismo, pensar este tipo de dinámica en los estudiantes de educación media puede llevar a plantear

reflexiones enfocadas a problemáticas propias de la etapa de desarrollo y del contexto social que los rodea. Por lo tanto, la reflexión sobre la PE se debe enfocar a la comprensión del sentido de la enseñanza de la filosofía en la educación escolar y en aspectos relacionados con la didáctica de la filosofía para poder direccionar las acciones constitutivas de la PE a este camino.

Reflexión sobre el ciclo

Acciones de Planeación:

- Haciendo una reflexión clara sobre el ciclo se presentan dificultades en las acciones de planeación en la medida en que los desempeños no responden al método de EpC que se ha determinado en esta investigación y que, en el momento de hacer un análisis profundo sobre esta acción constitutiva de la PE afectando directamente la implementación y la evaluación que necesitan ser estructuradas de manera más clara. Se sigue fortaleciendo el trabajo colaborativo que se evidencia en una mayor autonomía y participación de los estudiantes en el desempeño propuesto haciendo que las interacciones en clase aumenten significativamente y que el ambiente de aprendizaje tenga otra imagen a la observada previamente donde la profesora investigadora es el centro de la reflexión.
- Las decisiones tomadas frente a la contingencia por el cambio de modalidad presencial a distancia no produjeron los resultados esperados frente al RPA planteado, pero abrieron una nueva oportunidad para poder pensar una nueva forma de PE mediada por las TIC.

Acciones de Implementación:

- Debido a la contingencia y al cambio de modalidad de enseñanza, se tomaron decisiones frente a la implementación de la planeación que no respondió al RPA diseñado para esta unidad de estudio
- Los cambios establecidos se alejan del método de EpC retomándose viejas prácticas de enseñanza que pueden ser atribuidas a la incertidumbre que produjo el cambio de modalidad.
- El manejo de las plataformas que se implementaron en la Institución Educativa es deficiente reduciendo la continuidad en el proceso.

Acciones de Evaluación:

- Se establecieron estrategias para la evaluación de los desempeños, pero no fueron utilizados de manera adecuada y cumpliendo con el criterio de evaluación planteado en esta investigación.
- Se realizó una rúbrica de evaluación la cual no fue empleada por la profesora investigadora.

Como conclusión de este ciclo y con el paso a la educación a distancia junto con los retos que esto implica lleva a que la profesora investigadora se plantee una reflexión que le permita asumir los desafíos tecnológicos en la medida en que el manejo y dominio de las plataformas es fundamental para que las sesiones de clase avancen adecuadamente y el cambio del ambiente de aprendizaje que implica hacer una revisión de las acciones constitutivas de la PE de tal forma que se ajusten a esta modalidad de enseñanza.

El dominio de las herramientas tecnológicas se va generando, no solo para la profesora investigadora sino para los estudiantes que comienzan un aprendizaje sobre la educación mediada por la tecnología que plantea un nuevo ambiente de aprendizaje que requiere ser reflexionado en la medida en que la planeación de ese ambiente para poder cumplir con los objetivos de aprendizaje planteados debe estar relacionado con la capacidad de hacer uso de dichas tecnologías. La enseñanza mediada por las TIC implica que la profesora investigadora establezca la manera de integrar dichas herramientas con el saber específico, es decir, cómo se determinan los contenidos, la organización de la sesión de clase, la participación de los estudiantes en el desarrollo de la sesión, la disposición del estudiante frente a este nuevo ambiente de aprendizaje.

Proyección para el siguiente ciclo.

De acuerdo con las nuevas condiciones de enseñanza se requiere hacer un análisis que permita plantear una estrategia de enseñanza que involucre diferentes aspectos relacionados con los manejos de tiempo, la participación de los estudiantes, la evaluación que se pueda hacer en la educación a distancia y los retos tecnológicos que se puedan desprender desde esta modalidad de enseñanza.

5.3.2.6. Ciclo 6 de reflexión

Nombre del Ciclo: Buscando nuevas estrategias

Foco: ¿Los medios de comunicación nos mienten?

Habilidad por Desarrollar: Competencia Dialógica

RPA: Los estudiantes desarrollarán comprensiones expresadas de manera oral y escrita sobre el análisis de diferentes titulares de prensa que les permita establecer la validez o falsedad de los argumentos con el fin de realizar una reflexión que les permita tomar una postura ética frente a las posibles manipulaciones que se dan de la información.

- *RPA DE MÉTODO: Los estudiantes desarrollarán comprensión acerca del propósito de la lógica en la intención comunicativa de cada individuo.*
- *RPA DE CONTENIDO: Los estudiantes desarrollarán comprensión acerca de los diferentes tipos de argumentos y falacias analizados desde la lógica informal.*
- *RPA DE PROPÓSITO: Los estudiantes desarrollarán comprensión acerca de la influencia que tiene en la población los argumentos utilizados por los medios de comunicación, determinando su posición ética sobre el tema.*
- *RPA DE COMUNICACIÓN: Los estudiantes desarrollarán comprensión de que la escritura y la oralidad son medios utilizados para la expresión de sus hallazgos y posiciones en los análisis realizados.*

Descripción:

Para la planeación de la unidad y teniendo en cuenta los aspectos por mejorar debido a la nueva realidad de educación a distancia que implica hacer cambios significativos en la PE, se hace la revisión de la estrategia *Flipped Classroom* definida como “un enfoque pedagógico en el que la instrucción directa se realiza fuera del aula y el tiempo presencial se utiliza para desarrollar actividades de aprendizaje significativo y personalizado” (Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey, 2014) haciendo que la etapa pasiva del aprendizaje se realice en tiempos asincrónicos de clase de tal forma que los tiempos de trabajo con el profesor se centre en el desarrollo de desempeños que les permita, como lo plantea Perkins, (Stone, 1999) hacer uso de ese conocimiento en diferentes contextos. Es así como esta unidad de estudio va a promover el

trabajo realizado en casa, de manera autónoma por parte de los estudiantes lo que va a implicar asumir una posición de responsabilidad para que, previo a la sesión de clase, el estudiante llegue al colegio con la sesión estudiada, con preguntas concretas sobre aquello que no entendió para ser resueltas en el espacio de clases.

Ahora bien, las dinámicas que se han dado en el nuevo ambiente de aprendizaje han permitido que la profesora investigadora reflexione sobre aspectos como la interacción con los estudiantes quienes, a medida que se avanza en esta modalidad de enseñanza, se van distanciando del desarrollo de la clase que se evidencia en pocas o nulas participaciones durante las clases, cámaras apagadas que impide que la profesora investigadora pueda analizar las reacciones de los estudiantes durante el desarrollo de la sesión y las dificultades frente a la intermitencia o baja calidad en el servicio de internet. Así mismo se ha observado que, debido a la reestructuración del horario de clases, decisión tomada por la Institución Educativa, redujo significativamente los tiempos de trabajo sumado a las dificultades tecnológicas que implica asumir una educación de este tipo. Por tal razón se planteó que las acciones de planeación estuvieran enfocadas en el trabajo colaborativo, optimizando los tiempos de instrucción y buscando que los tiempos de trabajo autónomo se ampliaran para los estudiantes. Es importante aclarar que el énfasis que plantean en este enfoque es que el estudiante debe ser una persona responsable y autónoma de su proceso de aprendizaje y que, a medida que se vaya avanzando en el manejo de la estrategia, se podrá tener un mejor resultado.

La unidad busca que los estudiantes puedan comprender qué es un argumento, sus partes, así como los tipos de argumentos más utilizados para ser identificados en diferentes medios de comunicación. Así mismo, se espera que en el desarrollo de la unidad los estudiantes puedan hacer comprensiones sobre el uso de la lógica en la cotidianidad con el fin de discriminar aquella información que puede ser verdadera de la que no. Otro elemento para trabajar es poder hacer visible las relaciones que se establezcan entre los argumentos y la responsabilidad frente a una comunicación que esté enfocada, más que en la validez de un argumento, en su verdad. Estas actividades serán desarrolladas buscando plantear procesos metacognitivos para que puedan identificar cómo validan un argumento determinado.

Dentro de las evidencias, se espera recolectar información que, de cuenta de la competencia dialógica, es decir de ese intercambio de argumentos que permita los acuerdos entre los grupos. Para la interpretación de las evidencias, se hizo la recopilación de las grabaciones de las sesiones realizadas, así como las evidencias de la clase obtenidas de las plataformas Nearpod y Padlet. Adicionalmente, se cuenta con las presentaciones de Power Point que cada grupo desarrolló para poder hacer el análisis. Frente a la evaluación, se hace uso de una rúbrica de evaluación que fue publicada en el classroom de la clase, así como todos los documentos necesarios planteados en la planeación y necesarios en la intervención y evaluación.

Acciones de Planeación:

La unidad se desarrolló en la modalidad a distancia y se decidió utilizar como estrategia *Flipped Classroom* con el fin de buscar atender a las dificultades presentadas en el ciclo anterior donde se inició la educación de acuerdo con el PAD de la Institución Educativa. Es así como se tuvieron en cuenta los manejos del tiempo, la participación activa de los estudiantes, mediadas por plataformas educativas seleccionadas y el trabajo colaborativo para que los estudiantes tuvieran espacios de encuentro que perdieron con la educación a distancia y que podrían ayudar a fortalecer la parte emocional de los estudiantes.

Desempeño Preliminar/De investigación guiada:

De acuerdo con lo anterior se inicia la unidad con un trabajo asincrónico para realizar previo a la sesión de clase que, de acuerdo con el enfoque de *Flipped Classroom*, permitirá “trasladar una parte o la mayoría de la instrucción directa al exterior del aula, para aprovechar el tiempo en clase” (Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey, 2014) y dedicar el tiempo asignado a la implementación de la planeación para que el estudiante pueda aclarar las dudas generadas en su trabajo en casa.

Es así como se plantea un primer desempeño para realizar antes de la sesión de clase haciendo uso de una plataforma educativa donde los estudiantes harán una revisión del tema de argumentos, tipos de argumentos y algunas prácticas para una mayor comprensión de la temática. Esto implica que el ejercicio de revisión omita la exploración de aprendizajes previos. El propósito de este desempeño es que los estudiantes a partir de desempeños previos y junto con esta

explicación de la temática, pudieran llegar a la sesión de clase con los conceptos previos para ser desarrollada.

Se seleccionó la plataforma *Nearpod* porque permite, a partir de información presentada por los estudiantes, generar un espacio de diálogo entre los conceptos planteados y las comprensiones que pueda adquirir el estudiante que se publican en un tablón dispuesto para esto. En este punto es clave que las preguntas que se realizan para que el estudiante responda estén alineadas con lo que se espera alcanzar como RPA de la unidad y mantener el propósito de la unidad presente durante todo el tiempo.

El segundo desempeño planteó la rutina de pensamiento para la exploración de aprendizajes “Oración, frase, palabra” y se plantearon las siguientes indicaciones:

- Una oración que haya sido significativa para ti, que consideres que capta la idea central del texto.
- Una frase que te emocionó, te comprometió o te provocó.
- Una palabra que haya captado tu atención o que te parezca poderosa.

El propósito de esta rutina es visibilizar el pensamiento llevando a los estudiantes a “justificar su selección y explicar qué les llamó la atención” (Ritchhard, 2014 p.97) buscando que se produzcan discusiones que les permitan analizar por qué se tomaron las decisiones frente a cada una de las selecciones que se hicieron y favoreciendo la discusión que puede generar el desarrollo de la unidad; así mismo, la rutina permitiría que el estudiante amplíe su visión pudiendo generar implicaciones en sus decisiones.

Así mismo, el desempeño busca explorar los aprendizajes alcanzados por parte de los estudiantes en su trabajo previo a la sesión de la clase y, a partir de la reflexión que se realice en la socialización, determinar qué decisiones se deben tomar para poder continuar con los desempeños de los estudiantes. En el desarrollo de la planeación se tuvo en cuenta que la estrategia *Flipped Classroom* implica una implementación constante para poder generar en el grupo de trabajo la responsabilidad y autonomía que se plantea dentro de los lineamientos de la estrategia,

es así como se puede esperar que algunos estudiantes no participen en este desempeño previo y que, en ese orden de ideas, sea fundamental la rutina de pensamiento planteada. (**Secuencia de los desempeños**)

Desempeño de Investigación Guiada/Síntesis.

Dando respuesta a la estrategia de *Flipped Classroom* donde se propone que el tiempo de la sesión de clase sea empleado para el *trabajo colaborativo*, se propuso realizar grupos de trabajo de máximo 4 estudiantes de tal forma que se abriera un espacio para la discusión sobre la temática planteada y hacer un análisis de los titulares de prensa que se compartieron con el grupo. El propósito de este desempeño fue que los estudiantes hicieran un primer acercamiento a los titulares de prensa con el fin de entender qué quería comunicar dicho titular y así tener un consenso entre el grupo frente a lo que se quiere informar. Estos titulares son obtenidos de la red social Twitter puesto que su formato permite que se tengan argumentos cortos por parte de personas conocedoras de asuntos relacionados con el país.

Seguido, se plantea el desempeño donde cada uno de los grupos realizará una presentación de 4 diapositivas en el programa de su preferencia, a partir de las siguientes condiciones:

- a. Identificar las premisas del argumento de los titulares
- b. Identificar la conclusión del argumento de los titulares
- c. Clasificar el argumento (validez/tipos - falacias/tipos) explicando las razones por las cuales se decidió de esa forma.
- c. Explicar cómo llegaron a estas conclusiones.
- d. Al final, como grupo deberán plantar una posición frente a las implicaciones, desde la moral, que tiene comunicar a las personas argumentos que no son válidos.

En este punto y teniendo presente el enfoque de *Flipped Classroom* que plantea que el tiempo de la clase se debe emplear en el trabajo colaborativo por parte de los estudiantes, se decidió que, una vez los estudiantes realizaran la rutina de pensamiento, se empezara con el trabajo colaborativo que tiene como finalidad hacer el análisis de los argumentos. Se plantea como un desempeño de investigación porque el grupo de estudiantes debe consultar diferentes fuentes entregadas en el Classroom para poder hacer el análisis y, en caso de dificultades, recibir el apoyo del grupo o del

docente para avanzar en el ejercicio de análisis. Así mismo con este desempeño se espera consolidar la dimensión de contenido, principalmente, favorecer la competencia dialógica puesto que “la enseñanza de la filosofía demanda crear ambientes de aprendizaje para la exposición y la creación de pensamientos (...) siendo fundamental que el joven aprenda a escuchar al otro, interprete el sentido que se quiere comunicar y, a partir de ello, elabore el mejor argumento con el que se debe interactuar”. (Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en Educación Media, 2011 p. 35-36).

Desempeño de Síntesis:

Como desempeño de síntesis se propuso que los estudiantes realizaran la sustentación de las conclusiones a las que llegaron, pero haciendo énfasis en el proceso que desarrollaron para llegar al análisis de los titulares con el fin de realizar procesos de metacognición y se esperaba que los estudiantes tomaran una postura frente a la veracidad y validez de la información que se comparte por los medios digitales y generando una postura frente al análisis realizado. Con este desempeño los estudiantes podrán evidenciar, no solo el dominio que puedan tener sobre conceptos relacionados con la lógica y con la argumentación, sino que les dio la posibilidad de aplicar dichos conceptos en el análisis de la información que reciben a diario generando en ellos un criterio que puede conducirlos a reflexiones profundas sobre si mismos.

Acciones de Implementación:

Para dar inicio a las acciones de implementación se compartió con los estudiantes el enlace que los conducía la plataforma Nearpod para hacer la revisión de la temática previo al inicio de la sesión de clase y que se dejó en el Classroom de la asignatura. En el transcurso de la semana, los estudiantes dejaron las evidencias de sus participaciones que indicaban el análisis previo de la lección de clase y mostrando en las evidencias el manejo de los conceptos clave tratados.



Figura 43: Evidencias de clases

En las evidencias del desempeño se observó que los estudiantes podían, en su gran mayoría, reconocer un argumento, sus partes y crear nuevas estructuras de acuerdo con los tipos que se presentaron en el ejercicio previo a la sesión de clase; es relevante mencionar que las participaciones que se propusieron también estaban relacionadas con la importancia de la argumentación en la vida personal y profesional donde se resalta la preocupación por parte de los estudiantes de la forma como un argumento o su validez puede incidir en el desarrollo de un ejercicio comunicativo de cualquier tipo.

<https://collaborative.nearpod.com/reports/307683956/4e8b60a64fc6f5c4705ac356e4b966f5>

Para el desarrollo del desempeño preliminar, se planteó la rutina de pensamiento “Oración, frase, palabra” para hacer la evaluación del desempeño previo a la sesión de clase y poder evidenciar cuáles han sido las ideas que han quedado consolidadas en los estudiantes y las ideas que necesitan ser revisada nuevamente. En este orden de ideas se plantea en la rutina que la importancia de una correcta argumentación permite que la validez de los argumentos que se elaboran en el ejercicio constante de diálogo, no solo académico sino también en la cotidianidad

del día a día, por lo tanto, las palabras seleccionadas por los estudiantes como “argumentación, validez, persuasión, razonamiento” fueron las más empleadas por los estudiantes en la rutina. Como parte de la pertinencia y del propósito de este desempeño se observa que el curso va en dirección hacia el RPA establecido y que, teniendo los fundamentos teóricos para realizar el análisis de cualquier texto, tienen las herramientas para profundizar en una reflexión de este tipo.

Durante el desempeño de investigación se conformaron los grupos para el desarrollo del trabajo colaborativo y se organizaron salas virtuales por la plataforma de Zoom para que cada grupo pudiera revisar los argumentos registrados en classroom para el análisis. Así mismo, se incluyó un documento de Power Point con información adicional que pudiera ser empleada por los estudiantes en su ejercicio de análisis. En el tiempo asignado para la revisión de los titulares, los estudiantes realizaron el ejercicio de entender el mensaje que se estaba enviando y de ahí, empezar a determinar las premisas de cada uno de los titulares; en este punto varios estudiantes presentaron dificultad porque no lograban captar el sentido del mensaje planteado. Las discusiones del grupo se enfocaban en la clasificación del argumento y, sobre todo, el ponerse de acuerdo con la decisión que se había tomado. Dentro de las indicaciones se plantea que se deben seleccionar dos titulares y hacer el análisis de cada uno, indicando premisas y conclusiones, clasificación del tipo de argumento, explicando cómo llegaron a la conclusión de dicha clasificación y, finalmente, planteando una postura ética frente al argumento en relación con la responsabilidad de comunicar.

Se inician las sustentaciones por parte de los estudiantes, comenzando por el grupo número 3 quienes realizaron el análisis de un solo argumento que fue el planteado por Humberto de la Calle; plantean que la conclusión está al inicio del argumento, identificando las premisas. Plantean que es un argumento inductivo por las relaciones de las premisas pero que es una falacia porque no se ve la relación de consecuencia. El grupo plantea que investiga y dice que es una falacia de error porque no hay suficiente información que permita establecer las relaciones entre las premisas. Luego, se le pregunta al grupo por la posición ética la cual no fue trabajada por el grupo, adicional a que sólo desarrollaron un argumento.

Continua el grupo 9. Inicia presentando cada uno de los argumentos e identificando cada una de las premisas. El primero lo plantean como inductivo porque habla de una situación

hipotética. El segundo argumento identifica las premisas que los componen; clasifican el argumento como una falacia de petición de principio porque una premisa aduce a la conclusión. El tercer argumento lo clasifican como inductivo. Manifiestan que en este argumento hubo una discusión porque se observa una herramienta retórica que dificulta la comprensión de cada una de las premisas. En la reflexión la hacen desde la moral y no desde la ética planteando que no es correcto hacer uso de argumentos inválidos porque se puede caer en el error y proporcionar información falsa o dañar la idea que se pretende sostener. Manifiestan que esto puede afectar en escenarios como el senado cuando se representa una idea. Al usar argumentos inválidos porque se puede aprovechar de la gente porque podrían no poder desmentirlo haciendo que se tergiversen dichos argumentos. Se pregunta por el proceso que desarrollaron para llegar al argumento. Los estudiantes explican que primero lo leyeron, lo entendieron, discutieron y revisaron la información para contrastarla y discutirlo en el grupo para llegar a un consenso.

Acciones de Evaluación de los Aprendizajes:

Dentro de la evaluación de los aprendizajes se emplearon como estrategias, primero, el uso de la rutina de pensamiento que permitía determinar la participación y **revisión del desempeño propuesto previo al desarrollo de la sesión de clases**. En este caso esta rutina no solo sirve como determinación de pre-saberes, sino que permite obtener información sobre las posibles dificultades que hayan tenido los estudiantes en la revisión del desempeño registrado en Nearpod.

Para el desarrollo de esta rutina se utilizó la plataforma Padlet de tal forma que cada uno de los estudiantes registrara cuáles habían sido sus comprensiones. En este punto la retroalimentación de la rutina se hizo de manera oral informal donde se buscaba resaltar algunas ideas enfocadas al tema trabajado. La mayor dificultad que se presentó fue en el tipo de argumentos y los ejemplos que podrían hacerse de cada uno de éstos. Haciendo la revisión del desempeño se observó que las opciones para que el estudiante decidiera que realizara un tipo de argumento de acuerdo con lo presentado llevó a que escogieran solo uno de éstos y no se hiciera el ejercicio de revisión y comprensión de todos ejemplos propuestos.

The image shows a Padlet board with the title "Rutina de Pensamiento Oración, Frase, Palabra". It contains eight student posts arranged in a 2x4 grid. Each post includes a name, a paragraph of text, a keyword, and a rating section.

Author	Text	Keyword	Rating
Matias	El argumento es la estructura la cual usa el ser humano para convencer a otro, pero a veces usa un recurso el cual es invalido conocido como falacia		☆ RATE
Alejandro Becerra	la argumentación es la forma de justificar y validar cualquier idea expresada. la argumentación es esencial para el desarrollo intelectual.	justificación	☆ RATE
María Paz	Los razonamientos son necesarios para la comunicación. Falacias ayudan en argumentación.	Argumento	☆ RATE
Juliano	Una falacia es un razonamiento no valido pero con apariencia de razonamiento correcto. Razonamiento "Como nadie a podido demostrar que Dios existe, entonces existe"		☆ RATE
Mariana Gómez	La falacias son más fácil desmentirlas por medio de la lógica. Palabra: Razonamiento		☆☆☆☆ (2) RATE
Jim	Las falacias de argumento contra el hombre son muy usadas por los Colombianos		☆☆☆☆ (1) RATE
Daniel Pleschoson	La argumentacion es una herramienta necesaria para el ser humano las falacias son peligrosas		☆ RATE
Andrés Cantero	las falacias son usadas como algo cotidiano entre las personas, sirven tanto para persuadir como para designar a las personas, todo depende de su uso.		☆ RATE

En un segundo momento se planteó la tipología de heteroevaluación cuantitativa, utilizando como instrumento la *rúbrica de evaluación que a continuación se presenta y que fue socializada con los estudiantes* con el fin de determinar las expectativas frente a los desempeños y los resultados previstos que se habían planteado en la unidad. La decisión de emplear la rúbrica de evaluación responde a que se establece una unión entre el desempeño de síntesis y los criterios de evaluación generando una unidad entre cada una de las dimensiones de la PE. Adicionalmente se esperaba poder hacer una revisión del trabajo colaborativo al cual se le dio un papel relevante dentro del diseño de la unidad de estudio.

PREMISAS		
IDENTIFICAN LAS PREMISAS EN LOS ARGUMENTOS.		
3.0 MAESTRO Se identifican en los 4 titulares, las premisas de cada uno de ellos de manera correcta. Separan las premisas de las palabras de complemento.	2.0 APRENDIZ Se identifican en los 4 titulares las premisas de cada uno de ellos. No se separan del texto en general	1.0 PRINCIPIANTE Los estudiantes no identifican las premisas en al menos dos de los argumentos planteados. No lo separan del cuerpo del titular.
CONCLUSIONES		
IDENTIFICA LA CONCLUSION DEL ARGUMENTO		
3.0 MAESTRO Se identifica la conclusión del argumento y se separa del texto	2.0 APRENDIZ Se identifica la conclusión, pero no se separa del texto	1.0 PRINCIPIANTE No se identifica la conclusión o se confunde con una premisa.
EXPLICACION		
COMO SE DIO EL PROCESO DE CLASIFICACION		
3.0 MAESTRO Los estudiantes explican en la exposición las razones por la cual clasifican el argumento como falacia o validez. Sustentan sus posiciones con los textos trabajados.	2.0 APRENDIZ Los estudiantes explican en la exposición las razones por la cual clasifican el argumento como falacia o validez. No sustentan su posición con textos trabajados	1.0 PRINCIPIANTE Los estudiantes no sustentan las razones por la cual clasificaron el argumento o no es claro cómo lo hicieron.
REFLEXION		
POSTURA DESDE LA ETICA		
3.0 MAESTRO El grupo de la exposición toma una posición crítica frente al manejo de los medios de comunicación y su incidencia en las dinámicas sociales. Hace referencia a 1 fuente que sustente su postura.	2.0 APRENDIZ El grupo de la exposición toma una posición crítica frente al manejo de los medios de comunicación y su incidencia en las dinámicas sociales.	1.0 PRINCIPIANTE El grupo de la exposición no toma postura o no la presenta frente al manejo de los medios de comunicación y su incidencia en las dinámicas sociales.
COLABORACION		
TRABAJO EN GRUPO		
3.0 MAESTRO Expresan las funciones que cada uno de los integrantes del grupo cumplió durante su trabajo de elaboración de la actividad y su participación en la misma	2.0 APRENDIZ Se evidencian funciones determinadas en el grupo, pero no se evidencia el dominio de todo el grupo frente a las decisiones que han expuesto.	1.0 PRINCIPIANTE No se evidencia trabajo colaborativo por parte del grupo.

Figura 44: Rúbrica de Evaluación.

DOFA

CICLO 6.	
ASPECTOS DE LA PLANEACIÓN	
FORTALEZAS	DEBILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • El desarrollo de la planeación se pensó para ser implementado en un ambiente de educación a distancia. • La secuencia de los desempeños muestra mayor unidad entre cada uno de éstos. • Hay una mejora en el diseño de los desempeños porque evidencian comprensiones. • Se favorece el trabajo colaborativo con los estudiantes en el ambiente de educación a distancia. 	<ul style="list-style-type: none"> • La planeación debió plantearse teniendo en cuenta conocimientos previos necesarios para favorecer el desarrollo de la unidad de estudio. • Se observa que los desempeños preliminares, con esta estrategia de <i>Flipped Classroom</i> no son favorecidos. • Se pudo buscar información adicional a la planteada que pudieran utilizar los estudiantes.
ASPECTOS DE LA INTERVENCIÓN	
FORTALEZAS	DEBILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • Se fomentó la participación de los estudiantes durante el desarrollo de la sesión por medio de las aplicaciones tecnológicas. • Los estudiantes tuvieron la posibilidad de revisar y señalar las ideas significativas de sus compañeros. • El trabajo colaborativo permitió que los estudiantes estuvieran en una constante reflexión frente a sus desempeños. 	<ul style="list-style-type: none"> • El desarrollo de la rutina de pensamiento no generó las discusiones propuestas limitándose la visibilización del pensamiento. • Se requirió mayor énfasis en las indicaciones para el trabajo colaborativo e insistir en la reflexión ética para que no se dejara de lado. • Se requieren tener en cuenta los ajustes necesarios durante la sesión de clase para que la implementación favorezca las comprensiones de los estudiantes.
ASPECTOS DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES	
FORTALEZAS	DEBILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • Se hizo revisión previa de los criterios de evaluación con los estudiantes. • La evaluación hace uso de instrumentos como la rúbrica. • Se tuvieron en cuenta diferentes tipologías de evaluación para el desempeño de síntesis. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se requiere tener presente la evaluación continua y, aunque se abrieron espacios como la rutina de pensamiento para ver los avances, se requiere tener más presente estos resultados para los ajustes necesarios. • Desde la educación a distancia, se observa la necesidad de analizar la evaluación y la falta de interacción entre el docente y el estudiante.

Figura 45: Matriz DOFA.

Aspectos que se identificaron como fuertes:

En el desarrollo de este ciclo se observa que la profesora investigadora estableció la estrategia de *Flipped Classroom* para poder generar un ambiente de aprendizaje que respondiera a las necesidades generadas por el aislamiento y el cierre de las Instituciones Educativas, observándose que el uso de las diferentes aplicaciones que en esta sesión fueron Padlet y Nearpod, dinamizaron el desarrollo de la clase y se vio una participación constante por parte de los estudiantes así como un uso mucho más riguroso de los tiempos de clase que se disminuyeron con esta modalidad de educación. Así mismo y referente a la participación de los estudiantes, la estrategia de *Flipped Classroom* y la propuesta de emplear el tiempo para generar desempeños que favorezcan las comprensiones, el análisis de los titulares que se le presentaron a los estudiantes generó en ellos el deseo de participar con su grupo y así mismo buscar espacios para reflexionar junto con la profesora investigadora que les permitiera ahondar en la discusión que se generó.

Aspectos por mejorar:

Una de las decisiones que se tomaron frente a la planeación fue hacer énfasis, en el desempeño previo a la clase, en la definición de los argumentos, tipos y estructuras de cada uno de éstos, pero se pudo haber generado un desempeño preliminar que ayudara a determinar los saberes previos frente a las proposiciones, elemento fundamental en la construcción de los argumentos. Se analiza que el hecho de implementar una nueva estrategia puede generar dificultades en el momento de la planeación y se hace necesario pensar cómo conciliar el método empleado en esta investigación que es EpC con la estrategia empleada en este ciclo.

Igualmente se requiere revisar los tiempos de trabajo individual de los estudiantes después de la jornada escolar puesto que los tiempos asignados en el PAD para cada una de las asignaturas se han reducido llevando a que los estudiantes tengan que dedicar una cantidad de tiempo significativa después de la jornada escolar, observándose una sobrecarga que no favorece el mantener este tipo de estrategia a largo plazo.

Desde la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, se observa que hay una gran necesidad de fortalecer las estrategias para poder hacer un correcto análisis de la evaluación continua durante la unidad que se esté desarrollando. A pesar de haberse recibido una información

importante en la rutina del pensamiento propuesta como desempeño exploratorio, no se hizo una revisión profunda de lo planteado y la profesora investigadora se quedó con la generalidad de lo planteado.

Evolución del ciclo frente a la PE y los desempeños:

Respecto a la evolución del ciclo, se observó que la estrategia permitió asumir de una manera más consciente y reflexiva la dinámica de una clase a distancia observándose un mejor diseño de los desempeños, manteniendo la secuencia didáctica y la coherencia entre cada uno de éstos, llevando al cumplimiento del RPA.

Trabajo Colaborativo: Rejilla de Retroalimentación

EVALUACIÓN COLABORATIVA DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA					
ACCIONES CONSTITUTIVAS	ACTIVIDAD- ACCION O INSTRUMENTO	PASO 1: ACLARAR	PASO 2: VALORAR	PASO 3: EXPRESAR PREOCUPACIONES	PASO 4: SUGERIR
<i>PLANEACIÓN</i>	Revisión del tema en <i>Flipped Classroom</i>		Es interesante la puesta de otra estrategia teniendo en cuenta las dificultades presentadas por la pandemia	¿Todos los estudiantes lograron hacer el ejercicio de revisión previo a la sesión de clase?	
	Rutina de Pensamiento	¿Cómo verificar los aprendizajes teniendo en cuenta que se encuentran los estudiantes en casa?			
<i>IMPLEMENTACIÓN</i>				¿Se pudo hacer el seguimiento al trabajo colaborativo entre los estudiantes?	
<i>EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES</i>	Rutina de Pensamiento Oración Frase Palabra			Teniendo en cuenta que la sesión es a distancia, ¿la evaluación evidencia esos aprendizajes?	
	Presentación				Se sugiere que se de más tiempo para la sustentación de las actividades.

Figura 46: Rejilla de Retroalimentación

Reflexión del Ciclo

Acciones de Planeación:

- Se empleó la estrategia *Flipped Classroom* para poder estructurar la clase teniendo en cuenta el cambio del ambiente de aprendizaje debido a la emergencia sanitaria producto del Covid-19 con el fin de hacer un manejo estructurado de los tiempos de clase y donde se esperaba lograr la participación de los estudiantes en el desarrollo de la sesión.
- Se observa una mejora en la descripción de los desempeños frente a los de los anteriores ciclos, evidenciándose mayor claridad en la secuencia didáctica y mejorándose la elaboración de desempeños apuntados hacia el RPA planteado para la unidad de estudio.
- Se favorece el trabajo colaborativo entre los estudiantes buscando asumir los retos que la educación a distancia plantea que son diferentes a los que se dan en la educación presencial, específicamente la participación de los estudiantes en el desarrollo de la sesión de clase.

Acciones de Implementación:

- El uso de plataformas educativas como Nearpod y Padlet facilitaron la interacción entre la profesora investigadora y los estudiantes puesto que el desarrollo de cada uno de los desempeños era observado en tiempo real haciendo que la atención del grupo fuera alta y que se diera una mayor conexión en el desarrollo de la sesión de clases.
- Frente a la implementación de la estrategia de *Flipped Classroom*, se observa que la estructura de la clase estuvo acorde con el objetivo propuesto, pero queda la duda sobre la implementación del método de EpC puesto que, previo a la sesión se plantean desempeños de investigación guiada de tal forma que el estudiante llegue al salón de clases con las herramientas necesarias para el trabajo en aula,
- Dentro de la revisión documental sobre la estrategia *Flipped Classroom* se plantea que debe ser implementada en varias sesiones de clase para que el estudiante adquiera el hábito de preparar sus temáticas en la sesión de clase, pero esto implica que, fuera de la jornada escolar se debe dedicar un tiempo de estudio adicional que se ha visto genera dificultad en los estudiantes, producto de la educación a distancia.
- Se promovió el trabajo colaborativo, lográndose que, por medio del buen uso de las herramientas tecnológicas disponibles para el desarrollo de las sesiones de clase, los

estudiantes tuvieran espacios que lograron reemplazar, en cierta medida, esos espacios de colaboración que se evidenciaban en la educación presencial. Como elemento importante para tener en cuenta frente a la colaboración entre pares, es el tiempo necesario que la profesora investigadora necesita para lograr la participación en todos los grupos para apoyar la colaboración que hacen entre ellos.

Acciones de Evaluación de los Aprendizajes:

- Para el desarrollo de la unidad se emplearon instrumentos en la evaluación que respondían a las dimensiones de comprensión y al mismo tiempo, a las expectativas planteadas para el proyecto de síntesis. La creación de rúbricas ajustadas a las acciones de planeación e implementación permiten tener una mejor claridad sobre el proceso de cada uno de los estudiantes.
- La presentación de la rúbrica de evaluación y su análisis con los estudiantes les permitió a ellos tener mayor claridad sobre lo que se esperaba frente a sus desempeños, favoreciendo los acuerdos entre el todo el integrante de la clase producto de la interacción y revisión de la rúbrica de evaluación.

Proyección para el siguiente Ciclo:

- Ajustar el diseño de la unidad respondiendo a las necesidades particulares de la educación a distancia y del colegio de tal forma que se privilegie el trabajo en los tiempos asignados para la sesión de clase. y favoreciendo el trabajo por parte de los estudiantes durante la sesión de clases.
- Así mismo se prevé seguir analizando las rutinas de pensamiento para que respondan a lo esperado para el desempeño diseñado.

5.3.2.7. Ciclo 7 de reflexión

Nombre del Ciclo: Comprensión de una propuesta

Foco: Métodos científicos: Comprender la realidad a partir de la comprobación de lo existente.

Habilidad por Desarrollar: Argumentación.

RPA: Los estudiantes desarrollarán comprensiones acerca de los métodos fenomenológico y positivista, estableciendo criterios para su análisis que les permitan establecer la diferencia entre éstos y que sean expresados en sus escritos de clase. *RPA DE MÉTODO: Los estudiantes desarrollarán comprensión acerca del propósito de la lógica en la intención comunicativa de cada individuo.*

- *RPA DE CONTENIDO: Los estudiantes desarrollarán comprensión sobre el método positivista y la fenomenología como corrientes del pensamiento del Siglo XX.*
- *RPA DE PROPÓSITO: Los estudiantes desarrollarán comprensión sobre la diferencia entre el método positivista y fenomenológico a inicios del Siglo XX.*
- *RPA DE MÉTODO: Los estudiantes desarrollarán comprensiones donde logren establecer criterios de análisis para contrastar las posturas planteadas.*
- *RPA DE COMUNICACIÓN: Los estudiantes desarrollarán comprensión sobre la argumentación como forma de exponer sus ideas en los comentarios filosóficos realizados.*

Descripción:

Esta unidad de estudio se planeó para ser desarrollada con los estudiantes de grado 12° quienes inician el año escolar en la modalidad a distancia y, debido al confinamiento producto de la pandemia, se realizó un ajuste al diseño curricular de la asignatura para poder dar cumplimiento al programa del año escolar a pesar de la contingencia sanitaria por la que atraviesa el mundo. Así mismo, de acuerdo con los lineamientos planteados por el MEN, la clase de filosofía debe ser un espacio donde el estudiante pueda desarrollar habilidades para el debate y la confrontación de sus ideas desde el diálogo, y a pesar de reconocer que la puesta en escena de estas ideas puede terminar siendo reflexiones inconclusas y que para evitar caer en ese vacío se propone que la argumentación lleve a que los participantes del ejercicio dialógico opten por el consenso como forma de alcanzar acuerdos entre las posturas planteadas.

Para esta unidad, se plantea como punto de partida la siguiente afirmación: “Métodos científicos: Comprender la realidad a partir de la comprobación de lo existente” donde se desarrollará, desde el componente de la pregunta por el saber filosófico, la reflexión del problema que se da a inicios del Siglo XX desde la visión positivista y la fenomenológica para la construcción de una ciencia que pueda proveer conocimientos válidos. Esta temática será empleada

para que el estudiante, a partir del desarrollo de la competencia argumentativa, pueda sustentar o justificar sus comprensiones, pero reconociendo que la filosofía busca que esos argumentos se fundamenten en tesis o razones planteadas por diferentes filósofos que sustenten las posiciones que se están tomando frente a un problema o tema específico.

Las sesiones de clase, de acuerdo con la evaluación realizada al PAD implementado por la Institución Educativa llevó a concluir y tomar la decisión de establecer mayor claridad sobre los tiempos empleados en la sesión de clase que buscan que los estudiantes puedan realizar sus desempeños en estos espacios como una forma de seguimiento y acompañamiento a sus desempeños pero también buscando establecer un equilibrio entre el tiempo escolar y el familiar puesto que en el primer bimestre de implementación se observó que tendía a desaparecer esa diferencia entre estos dos contextos.

Acciones de Planeación:

- **Desempeños Preliminares:**

Para el desarrollo de la unidad se inició con un desempeño de exploración donde se plantea que los estudiantes la pregunta: ¿Qué pensaba el filósofo del Siglo XX? y, a partir de la pregunta se plantea una reflexión sobre el sentido de la filosofía como ciencia o como saber. Una vez hecha la introducción se planteó hacer una línea de tiempo con aquellos hechos históricos que los estudiantes recordaran entre los años 1850 a 1950. En la instrucción se planteó que no era necesario hacer consultas adicionales en internet. Se planteó la realización del desempeño en Padlet y se establecen diez minutos para la realización de la línea de tiempo. Finalizado el tiempo se planteó la revisión de las publicaciones individuales de tal forma que se elaborara una línea de tiempo entre todo el grupo.

Como segundo desempeño de exploración se propuso la realización de un foro utilizando la plataforma de Classroom donde, a partir de la consulta de cualquier fuente, el estudiante plantearía con sus propias palabras, una definición de positivismo. Se les aclaró a los estudiantes que en el foro se debía realizar el registro de la fuente donde se obtuvo la información. Para el

momento sincrónico, se planteó la selección de tres estudiantes⁴ quienes socializarían sus definiciones buscando en el ejercicio palabras como empirismo, método científico. Dentro del proceso de evaluación, se plantea la escalera de retroalimentación la cual será realizada oralmente y se dejará un registro en el foro por parte del docente.

- **Desempeños de Investigación Guiada:**

Se planteó como primer desempeño de investigación la realización de la rutina de pensamiento “palabra, idea y frase” con el fin de conectar lo trabajado en la anterior sesión y establecer una continuidad en el desarrollo de la unidad. Esta rutina buscaba recordar las principales ideas que se generaron en la sesión previa de clase. Una vez finalizada la rutina de pensamiento se continúa con el momento sincrónico donde la profesora investigadora realizó una explicación el Power Point que incluyó la definición del positivismo, sus representantes y las principales características de dicha corriente de pensamiento, haciendo énfasis en el nacimiento de la sociología, el problema que implica el estudio del hombre desde la investigación experimental (Inducción). Se introdujeron los conceptos de positivismo, método científico, anti-metafísica y positivismo lógico.

Un segundo desempeño de investigación consistió en entregarle a los estudiantes la lectura sobre el método inductivo, la cual fue estructurada por la profesora investigadora y, a partir de la revisión de dicho texto se organizan grupos de tres estudiantes y se plantaron las siguientes preguntas:

- ¿Todos los políticos son corruptos?
- ¿Todas las mujeres conducen mal?
- ¿Los colombianos son los más alegres del mundo?
- ¿Todos los hombres son iguales?

Se conformarían grupos de tres estudiantes y, por medio de la plataforma *Zoom* se organizan salas para cada uno de los grupos para que en la revisión de las preguntas planteadas a la luz del método inductivo pudieran establecer:

- ¿Cuáles son las dificultades con las que se enfrentó cuando trató de resolver la pregunta?

⁴ En el desarrollo de la educación a distancia, una de las mayores dificultades que se presentaron fue el manejo del tiempo lo que llevó a reflexionar sobre cómo generar espacios de participación para todos los estudiantes del curso, razón por la cual se establece seleccionar algunos estudiantes para hacer los ejercicios de socialización de los desempeños realizados.

¿Es posible afirmar que es cierto el problema que le corresponde?

¿En qué se basa para afirmar este problema?

Se expone la rúbrica de evaluación a usar que está registrada en Classroom para que sea revisada por los estudiantes. Tres grupos del curso realizaron la exposición buscando hacer claridad entre el concepto de inducción y su relación con el positivismo.

El tercer desempeño de investigación guiada tenía como finalidad la lectura del texto "Crítica a las Ciencias Europeas" de Edmund Husserl, en la cual se plantea el problema de no tener en cuenta al sujeto para la reflexión. Cada estudiante hace la lectura del texto y se plantea la rutina de pensamiento Generar, conectar, clasificar, elaborar para que sea elaborada por los estudiantes. Finalizada la lectura y, realizada la rutina de pensamiento, se procedería a hacer la revisión de 3 de éstas con el fin de observar las conexiones con el positivismo para ir categorizando las diferencias que se deben plantear entre el positivismo y la fenomenología.

El cuarto desempeño de investigación guiada busca que los estudiantes realicen la rutina de pensamiento "El titular" para conectar la temática de la sesión anterior con la siguiente. Finalizada la rutina se hace la revisión de lo planteado y se hace énfasis en la imposibilidad de la metafísica, el olvido del sujeto como objeto de investigación y la negación de otros métodos para acceder a un conocimiento válido. Esta rutina se realiza en el tablón de Nearpod. Luego, se inicia la presentación en Power Point explicando el método fenomenológico, incluyendo cada uno de los pasos que sigue Husserl para poder explicar, tanto la crítica al positivismo como la forma del uso de un método para la generación del pensamiento filosófico que, según el autor debe ser considerado como ciencia. Finalizada la explicación se abre un espacio para el cierre y se les pide a los estudiantes que planteen una pregunta que quieran responderse en torno al pensamiento positivista y fenomenológico. Se hacen ejemplos de preguntas para que sean tenidas en cuenta. Los estudiantes que deseen comparten sus planteamientos.

- **Desempeño de Síntesis:**

Para el desarrollo del proyecto de síntesis se plantea que los estudiantes, a partir de la bibliografía asignada y de los recursos que se fueron trabajando durante la unidad, se resuelva la pregunta generada por cada uno de tal forma que puedan darle respuesta desde una postura

fenomenológica y positivista, Se da libertad para que, en el enfoque de su comentario se realice de acuerdo con los intereses personales de cada estudiante. Se brindará un espacio final para hacer revisión del escrito a partir de la rúbrica compartida para la evaluación.

Acciones de Implementación:

Se inicia planteando la introducción a la temática del bimestre y en la reflexión que hace la profesora investigadora se planteó la filosofía como herramienta para que se pueda hacer un acercamiento a la realidad a partir de argumentos basados en lo que otros autores plantean. Una vez introducida la temática, se invitó a los estudiantes a determinar la relevancia de la historia dentro de la reflexión filosófica llevándolos a introducir el desempeño de exploración donde se indagó sobre los principales hechos históricos en el Siglo XIX y XX. En el ejercicio se presentó una dificultad de configuración del Padlet por lo que se les solicitó a los estudiantes que escribieran su reflexión en el cuaderno y lo subieran a Classroom. Algunos de los aportes de los estudiantes fueron:

***Estudiante 1:** plantea las razones por las cuales se generó la primera guerra mundial.*

***Estudiante 2:** Revolución industrial. Platea dos momentos de la revolución industrial que se caracteriza por el surgimiento de la máquina.*

***Estudiante 3:** Se menciona la teoría de la evolución de Darwin como otro aspecto importante y que responde a aspectos de tipo científico. Invento del avión (Desarrollo científico) Se plantea la aviación como uno de los descubrimientos que transforma las dinámicas de relación entre los países. (Desarrollo económico)*

Cada uno de los estudiantes, después de haberse contextualizado el momento histórico, realiza la participación en el foro donde desarrollan las definiciones de positivismo a partir de la consulta de una fuente. Este desempeño tiene como finalidad tener un primer acercamiento a la consulta de fuentes como respaldo de las posiciones que se quieren argumentar y abrir un primer momento de diálogo entre los estudiantes.

Estudiante 1: En la corriente del positivismo, solo se cree en el conocimiento adquirido gracias a la ciencia y los hechos. <https://enciclopediaonline.com/es/positivismo/>

Estudiante 2: Teoría la cual plantea que los sentidos son la única forma de adquirir conocimiento por medio de experiencias. Los sentidos son los que deben comprobar cada experiencia haciendo posible el adquirir conocimiento. <https://www.significados.com/positivismo/>

Estudiante 3: El positivismo filosófico, es como un pensamiento que basa sus ideas en una forma afirmativa y hechos positivos y/o comprobados (aquí se puede hacer referencia a la ciencia).

Estudiante 4: Sinceramente no entendí muy bien a que se refiere la lectura con "Pretende elevarse por encima del materialismo y del idealismo, y no ser lo uno ni lo otro. " no se como explicarlo, pero me gustaría saber a que se refiere, se puede deducir que es un tema interesante y profundo.

Evidencias del desarrollo de la clase.

Una vez realizados los desempeños de exploración, preliminares al desarrollo de la unidad, se continuó con la rutina de pensamiento palabra, idea y frase con el fin de conectar lo trabajado en la anterior sesión y establecer una continuidad en el desarrollo de la unidad. Esta rutina busca recordar los conceptos clave de la sesión de clase desarrollada. Es importante clarificar que las rutinas de pensamiento se emplearon como herramienta para poder hacer vínculos entre cada una de las sesiones que se emplearon para el desarrollo de la unidad de estudio y que permitieron solventar de alguna manera las dificultades con las extensiones de las sesiones y la necesidad de realizar el proceso académico durante la jornada escolar.

Estudiante 1: El positivismo esta enfocado en la búsqueda del conocimiento científico, y prefiere conseguir conocimiento a través de experimentos científicos que resultan en hechos.

Estudiante 2: La idea central del positivismo es que tiene un lazo con el empirismo, ya que identifican el conocimiento mediante el saber científico, y a partir de las experiencias (sentidos). Se centra en los hechos concretos y comprobados.

Estudiante 3: Que el positivismo es más acertado en el conocimiento científico que en cualquier otro, y que ese conocimiento se deriva de los conocimientos, en base a los sentidos.

Estudiante 4: El positivismo esta enfocado en la búsqueda de el conocimiento científico, y prefiere conseguir conocimiento a través de experimentos científicos que resultan en hechos.

Finalizada la rutina y teniendo como base los criterios fundamentales del positivismo, se introdujo el método inductivo anunciando la publicación del documento y se realiza la lectura sobre qué es la inducción. Se plantea que el objetivo es entender cómo se desarrolla el método inductivo. Se da tiempo para la lectura y se le pregunta a la estudiante 1 donde se le solicitó dar un ejemplo para definir el método y se pregunta sobre la definición de método a lo que respondió que “nos permite alcanzar el conocimiento de forma correcta”. La estudiante 2 plantea que "se repite el experimento para llegar a una generalización" identificando la principal característica. Estas intervenciones fueron realizadas en el trabajo colaborativo entre los estudiantes, espacio en el que la profesora investigadora tuvo la posibilidad de aclarar dudas y de brindar a los estudiantes un espacio de diálogo y reflexión.

Se continua con el ejercicio para hacer uso del método inductivo y se remite al Classroom donde se encuentra el ejercicio planteado que, de acuerdo con las acciones de planeación busca que los estudiantes expliquen por medio del método inductivo las oraciones que allí se encuentran esperando que logren encontrar que la inducción como método deja de lado aspectos fundamentales, producto de la generalización que en el método se hace. Se presenta la rúbrica de evaluación que se va a emplear para el ejercicio y no se hacen modificaciones. Se hace énfasis en las dificultades que se presentaron para explicar esa expresión desde el método inductivo. Se organizan grupos que se envían al breakout room para el ejercicio.

Análisis desde la inducción

Explicación		
Explico con claridad las dificultades que se me presentaron en el análisis de la pregunta de investigación desde el método inductivo.		
Maestro 3 pts. Presenta dos razones sobre las dificultades presentadas y las sustenta en una fuente.	Aprendiz 2 pts. Presenta dos razones sobre las dificultades presentadas en el ejercicio.	Principiante 1 pts. Presenta una razón sobre las dificultades que observó en el ejercicio.
Relación con el Método Inductivo		
Da una respuesta donde afirme o niega la posibilidad de dar como válida la pregunta establecida.		
Maestro 3 pts. El estudiante explica, usando referentes trabajados, la posibilidad o no de la pregunta de investigación desde la inducción.	Aprendiz 2 pts. El estudiante explica sin hacer uso de referentes, la posibilidad o no de la pregunta de investigación desde la inducción.	Principiante 1 pts. El estudiante no toma una posición de afirmar o negar la posibilidad del análisis de la pregunta desde la investigación.
Participación.		
Cada estudiante asume un rol dentro del ejercicio.		
Maestro 3 pts. El grupo mantiene una misma posición y cada uno de los integrantes puede dar cuenta de la conclusión a la que llegaron.	Aprendiz 2 pts. El grupo mantiene una posición pero no se observa un consenso entre los integrantes.	Principiante 1 pts. Un solo estudiante del grupo asume el liderazgo para explicar las conclusiones a las que llegaron.

Figura 47: Rúbrica de Evaluación

Grupo 1: Manifiesta que no hay una certeza de la situación, pero no encontraron evidencias que justificaran la pregunta. No hacen uso de referencias para justificar su planteamiento.

Grupo 2: Expresan las conclusiones a las que llegaron y plantean que las dificultades están enfocadas a que cada individuo tiene un contexto cultural que los determina. Se dan cuenta que hay elementos que como sujeto no se pueden hacer esas generalizaciones y reconocen que no se puede afirmar la generalización de esta afirmación. Se dice que no se puede generalizar y que hay que estudiar aspectos específicos para entender el problema que se está estudiando.

Grupo 3: Se retoman datos estadísticos para justificar la pregunta asignada. No plantean una conclusión.

Continuando con la implementación de la planeación, se realiza el siguiente desempeño de investigación donde se presenta a los estudiantes la lectura de un fragmento de la obra “Crítica a las Ciencias Europeas” de Edmund Husserl, en la cual se plantea el problema de no tener en cuenta al sujeto en el proceso de reflexión científica. Cada estudiante hace la lectura del texto y se plantea la rutina de pensamiento “Generar, conectar, clasificar, elaborar” como estrategia para abordar la lectura y, previo al inicio de la rutina, se retoman los conceptos planteados por los estudiantes en su presentación anterior y se expone que la generalización de los diferentes métodos no son necesariamente aspectos que puedan ser trabajados desde la inducción y, por tanto, desde el positivismo.

Una vez introducida el problema que se va a analizar, los estudiantes realizan la lectura de la “Crisis de las ciencias europeas” para poder desarrollar la rutina de pensamiento Generar, conectar, clasificar, elaborar. Se revisa cómo se desarrolla la rutina y se muestra en el Classroom el ejemplo de cada uno de los momentos de la rutina. En este punto de comenzar la lectura, los estudiantes piden que se haga una lectura conjunta y en voz alta. Se abre este espacio para ir revisando conjuntamente el texto. Se deja un tiempo asincrónico para el desarrollo de la rutina y finalizada la actividad, se inicia la revisión de tres rutinas.

***Estudiante 1:** En su explicación plantea que hace la rutina en forma de mapa mental y en la explicación de este comenta que se centra en la crisis de la ciencia planteando la crítica a ésta. Habla de la experimentación para comprender la realidad y expresa la existencia de un método para la generación de conocimiento. Habla de los puntos de vista diferentes de las personas. Se retoma la última idea por parte del docente donde se expresa que la aproximación a la realidad por parte del sujeto es individual.*

***Estudiante 2:** Plantea que entendió cosas diferentes. Retoma la explicación de la rutina y plantea la generación de ideas. La primera es el cuestionamiento del método científico y que se considera la psicología como una ciencia abstracta. Plantea una segunda idea donde el sujeto aplica el método científico que es cuestionado porque se plantea que no hay ciencia sin método. Categoriza separando las ciencias del espíritu y deja al otro lado los aspectos que hacen referencia al método científico.*

Estudiante 3: Manifiesta que el texto no fue fácil y se limitó a conectar las ideas. Inicia con la crítica al positivismo y que el método científico no da la posibilidad de la libertad del ser humano. Habla de las ciencias positivas que abarcan toda la realidad incluyendo a la naturaleza humana y se pregunta por cómo entender al ser humano desde esos métodos rigurosos.

Estudiante 4: Antes de empezar hizo una lista a lápiz para tenerlas todas. Plantea que critica y cuestiona los métodos y hablaba de las ciencias exactas como las matemáticas. Manifiesta que algunos saberes no son científicos. Algunas ideas principales se conectan entre ellas. Se habla de la ciencia del espíritu que se conecta con lo que es el ser humano y que tiene que ver con el comportamiento. Dice que no entiende mucho una idea pero que el mundo se lee a partir de una perspectiva y existirían ciencias de acuerdo con el número de personas y eso no es posible. Dice que los métodos están en constante cambio para poder analizar otros fenómenos. El sujeto comprende las ciencias, pero no hace parte de ellas. Se resalta el trabajo del estudiante mostrando que hay una comprensión general del texto y se observa el paso a paso. El estudiante muestra cómo Husserl plantea la crítica a la ciencia positiva y cómo abre el problema de la fenomenología.

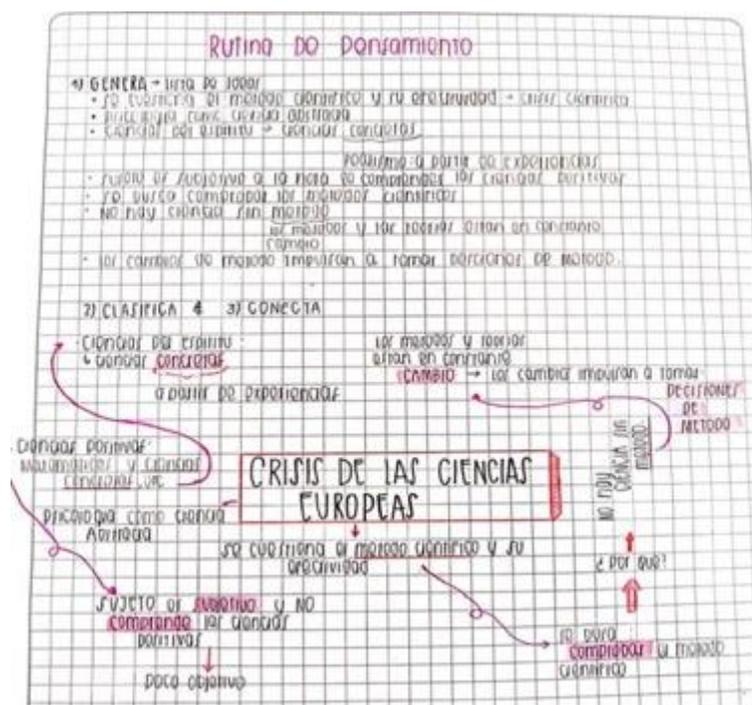


Figura 48: Registro de evidencias

La rutina de pensamiento “El Titular” se empleó como desempeño de investigación en la medida en que busca establecer conexiones con comprensiones previas que trae el estudiante, desarrolladas en sesiones anteriores, logrando hacer conexiones entre el método positivista y el método fenomenológico; adicionalmente permite que se pueda hacer un vínculo entre las sesiones previas, retomando los desempeños que se han trabajado previamente y que permite que se vea el conjunto del problema planteado en la unidad de estudio.

Estudiante 1: *“La ciencia es criticada, pero esta busca cuestionar el concepto de humanidad”* Expresa que hizo ese enunciado porque la ciencia siempre está en busca de la humanidad. Se plantea que la ciencia está desnaturalizando la naturaleza humana olvidándose de los sujetos que hace parte de la realidad y es un sujeto de conocimiento.

Estudiante 2: *“La ciencia filosófica de los fenómenos de la naturaleza humana”*

Estudiante 3: *“La percepción se presenta diferente en cada persona cambiando la idea de la ciencia”* Es significativa porque la ciencia es exacta, pero en la medida en que cada uno lo percibe de manera diferente puede percibirse de manera diferente la realidad.

Estudiante 4: *“El análisis de las acciones nos llevan a una conclusión”* Es importante esta oración porque le recordó un video visto y le pareció importante.

Finalizada la rutina de pensamiento, se hace una presentación en Power Point sobre el desarrollo del método fenomenológico, incluyendo sus pasos, de tal forma que se de una visión general del mismo. El propósito de este desempeño es dar una visión general del método de tal forma que pueda ser comparado con el método positivista. En el inicio se introduce el pensamiento de Edmund Husserl, contextualizado dentro del contexto histórico, haciendo referencia a la “*Belle Époque*” mostrando los recursos con los que cuenta la gente de este periodo. Se plantea el surgimiento del movimiento obrero en cada una de las naciones y se dan los conflictos bélicos como la I y II guerra mundial. Es una época de muchos cambios sociales y políticos. Hay una crisis del sentido y de la humanidad europea y se preguntan sobre lo que está sucediendo. Se plantean preguntas como el para qué de las ciencias y la forma de hacer ciencia. Surge una posición de las ciencias en lo social, pero se pregunta por lo que pasa con el individuo. La crítica plantea una brecha entre el sujeto y el objeto y cómo el sujeto entiende la realidad que es externa a él. La filosofía va a problematizar el conocimiento buscando el sentido y valor de cada una de las cosas que lo rodean por medio de un método que responda al carácter científico. Se busca hacer una

ciencia rigurosa, pero sin olvidar al sujeto que es el que le asigna la verdad al objeto. La fenomenología es un método y una actitud.

Se hace la reflexión del método fenomenológico como la ciencia de las ciencias. Se plantean las preguntas ¿Qué nos permite conocer los sentidos?; ¿Podemos conocer la esencia de las cosas?; ¿Qué es lo que percibimos?; ¿Cómo son o cuál es la estructura de estas vivencias en las cuales estas leyes y los objetos ideales, en general, son captados?; ¿Cómo llegamos a los conceptos universales a partir de las cosas particulares? Se plantea que los estudiantes puedan responder una de las preguntas planteadas. Se inicia la explicación del método hablando de la intencionalidad y la vivencia como claves para comprender la realidad en la medida en que hago un correlato con ese objeto. Esto se da por una actitud natural con el sujeto. Para poder seguir este método es necesario suspender el juicio de las cosas entendiendo la Noesis y el Noema. De ahí se plantea la generación de ideas y por tanto del conocimiento de la realidad. La fenomenología se centra en la esencia del fenómeno, es decir, la generación de universales que referencien el mundo. Finalizada la explicación de Husserl, se plantea una visión del problema trabajado a lo largo de la unidad para ver el panorama completo y poder desarrollar el escrito.

- **Desempeño de Síntesis:**

Los estudiantes, a partir de la bibliografía asignada y de los recursos dejados en Classroom, resolverán la pregunta generada por ellos de tal forma que puedan darle una respuesta desde lo fenomenológico y lo positivista. Se da libertad para que, en el enfoque de su comentario se realice de acuerdo con los intereses personales de cada uno de los estudiantes. (Cada estudiante determina el tiempo que requiere para hacer el comentario a partir de la rúbrica entregada)

Se utiliza, para el proceso de evaluación la siguiente rúbrica:

Ensayo.

Introducción			/3
Maestro 3 ptos. El párrafo introductorio tiene un elemento que atrae la atención de la audiencia. Esto puede ser una afirmación fuerte, una cita relevante o	Aprendiz 2 ptos. El autor tiene un párrafo introductorio interesante, pero su conexión con la tesis central no es clara.	Principiante 1 pto. El párrafo introductorio no es interesante y no es relevante al tema o no se realizó párrafo introductorio.	
Desarrollo del cuerpo del trabajo			/3
Analizar las diferentes perspectivas que puede haber acerca del tema. Exposición de diferentes opiniones y visiones sobre el problema analizado.			
Maestro 3 ptos. Incluye dos o más argumentos que apoyan el problema analizado y esta relacionados con el tema central del escrito.	Aprendiz 2 ptos. Incluye uno o dos argumentos, pero no están relacionados con el tema central del escrito.	Principiante 1 pto. No incluye argumentos que estén relacionados con el tema.	
Conclusión			/3
Plantear la respuestas personal a la pregunta filosófica que se haya planteado.			
Maestro 3 ptos. La conclusión deja al lector una idea absolutamente clara de la posición del autor y se relaciona con el tema central.	Aprendiz 2 ptos. La posición del autor es la misma introducción parafraseada en la conclusión.	Principiante 1 pto. No hay conclusión. El escrito simplemente termina.	
Fuentes			/3
Se realizan citas de textos que sustenten la posición del autor.			
Maestro 3 ptos. Realiza dos citas textuales de los textos presentados, indicando su autor.	Principiante 2 ptos. Realiza una o dos citas textuales sin citar al autor.	Aprendiz 1 pto. No realiza ninguna cita de los textos planteados.	

Figura 49: Rúbrica de Evaluación.

En estos ejercicios de escritura sobresalen las siguientes ideas:

Estudiante 1: “Actualmente podemos analizar diferentes aspectos donde se mantienen bases positivistas tal como lo es la ciencia y su desarrollo puesto a que vivimos en un mundo muy moderno y actual, la ciencia sigue buscando explicar fenómenos y progresar en su propio estudio. Como ejemplo podemos ver el Covid-19 que nos azota mundialmente; tal como en el positivismo

“hasta no ver no creer” y hasta que nuestra sociedad, Colombia, no se dio cuenta de que era una realidad no tomo medidas de seguridad y protección. Incluso, existen mitos de que este virus no existe y no es una realidad, claramente los campos médicos y científicos no solo trabajan en comprobar y estudiar el virus, sino que también buscan progreso a través de las vacunas tal y como lo plantea la ley del progreso según Conté “Todas las sociedades tienen la constante del cambio histórico” y se busca reconocer esta realidad a través de hechos como lo son las muertes, números de contagios, y vacunas en desarrollo”.

Estudiante 2: *“En conclusión, podemos decir que la capacidad de conocimiento que una persona pueda adquirir esta en constante cambio pues hay muchos factores los cuales influyen esas medidas haciendo de eso algo totalmente incierto. ¿Esos factores podrían ser manejados por personas con un manejo superior sobre la comunidad? En el papel se podría decir que, si y seguramente se han intentado ejecutar experimentos sobre la influencia en la sociedad teniendo éxito y siendo un arma poderosa para sectores como la política y el mundo del comercio, pues que mas poderoso que las grandes masas alineadas en un solo sentido y por mas que se quiera evitar es algo invisible para el ojo humano, el arma perfecta”.*

Acciones de Evaluación de los Aprendizajes:

La evaluación entendida como un proceso continuo de la enseñanza y el aprendizaje donde el docente puede darse cuenta de la forma como su estudiante va construyendo su propio conocimiento y lo hace visible se concreta en la medida en que se tenga una amplitud de visión para reconocer que cada uno de los momentos de las sesiones de clase es un insumo para determinar el avance dentro del proceso de formación de un estudiante. En ese orden de ideas se presentan las acciones concretas que se realizaron para evaluar los aprendizajes.

Para el desarrollo del foro se realizó una heteroevaluación utilizando la retroalimentación informal que fue registrada en la participación de cada estudiante. Se determinó hacer este tipo de evaluación porque correspondía a un desempeño de exploración y brindó a la profesora investigadora la información sobre ese primer acercamiento al término positivismo. En la planeación se había planteado hacer una Escalera de retroalimentación, pero no fue tenida en

cuenta por la profesora investigadora debido a que las participaciones que se realizaron no eran suficientes para poder hacer este tipo de evaluación.

Para las dos siguientes acciones de evaluación se realizó una heteroevaluación cuantitativa haciendo uso de rúbricas de evaluación. Como elemento a resaltar en este ejercicio se plantea la socialización de los criterios con los estudiantes previo al desarrollo del ejercicio, abriendo el espacio a la participación de los estudiantes en el análisis de los criterios de evaluación, desafortunadamente no se observó una participación activa por parte del curso y se conformaron con aceptar los criterios planteados por la profesora investigadora. Vale la pena plantear que en este punto se evidencia la dificultad que se ha generado para implementar una visión de evaluación que permita, no solo recabar información para poder tomar decisiones frente a la PE, asumir el proceso de evaluación por parte del estudiante como una oportunidad de mejora que aporte a su proceso de formación y a su proyecto de vida.

Es importante anotar que los procesos de evaluación estuvieron mediados por la participación de los estudiantes durante el desarrollo de la unidad, haciendo que las intervenciones de cada uno favorecieran las aclaraciones, las ampliaciones y, en general, la comprensión de la pregunta de reflexión planteada.

DOFA

CICLO 7.	
ASPECTOS DE LA PLANEACIÓN	
FORTALEZAS	DEBILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • Se observa una secuencia estructurada en los desempeños de la unidad de estudio. • Se proponen desempeños para el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se plantean una serie de desempeños atomizados que necesitan ser relacionadas con mayor claridad o reducidas para promover mayor reflexión en los estudiantes. • Se establecieron muchos desempeños para la unidad. • Establecer diferencias entre los desempeños exploratorios y de investigación guiada.
ASPECTOS DE LA INTERVENCIÓN	
FORTALEZAS	DEBILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • Se evidencia acciones secuenciales en el desarrollo de la planeación. • Se favorece la participación constante entre los estudiantes. • Visibilización del pensamiento en el uso de rutinas de pensamiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se podría realizar un ejercicio de cierre a partir de los desempeños de síntesis elaborados por los estudiantes.
ASPECTOS DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES	
FORTALEZAS	DEBILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • Se incluyen a los estudiantes dentro del diseño de los instrumentos de evaluación. • Se socializa con los estudiantes los criterios para ser evaluados previo al desarrollo del desempeño. 	<ul style="list-style-type: none"> • Incluir otros agentes dentro de la evaluación. • Estructurar la recolección de información recibida en las participaciones de los estudiantes. • Revisar el uso de la escalera de retroalimentación.

Figura 50: Matriz DOFA

Aspectos que se identificaron como fuertes:

Para el desarrollo de esta unidad se observa que las acciones de planeación muestran una mejora en lo referido a la estructura de los desempeños puesto que se observa mayor claridad en la descripción que se hace de cada uno de éstos estableciéndose una relación más cercana con el concepto de desempeño planteado por Perkins. Así mismo, la estructura de algunos de estos

desempeños permite el desarrollo de competencias propias de la enseñanza de la filosofía como lo es el pensamiento crítico en la medida en que las reflexiones que se plantean no son exactamente de un texto, sino que se debe generar, por parte del estudiante, una posición frente a situaciones concretas de la realidad. Efectivamente, algunas se fundamentan con los autores y otras dejan de lado la argumentación como parte clave del desarrollo del pensamiento crítico.

Así mismo se observó que en cada una de las sesiones en las cuales se implementó la unidad de estudio mostraron que se hacía necesario una forma de entrelazar cada una de las sesiones y las rutinas de pensamiento permitieron mantener el hilo del desarrollo de la unidad, a pesar de generarse algunos aspectos que no fueron favorables en el desarrollo de la unidad y que se explicarán en el siguiente apartado.

Otro aspecto que se identificó como fuerte fue la participación de los estudiantes en el diseño y en la revisión de las rúbricas de evaluación como una forma de involucrarlos dentro de su propio proceso de evaluación.

Aspectos por Mejorar:

Para la estructura de esta unidad de estudio se tuvieron que tomar decisiones frente a la dimensión de contenido debido a que se tenía como punto de reflexión la comparación de dos métodos con características particulares y los cuales respondieron a un contexto histórico, haciendo extensa la dimensión mencionada anteriormente. Esto generó que el número de desempeños planteados fueran, a juicio del par evaluador, excesivos en número haciendo que no se profundizara en cada uno de los momentos planteados en la unidad. Ahora bien, desde el punto de vista de la profesora investigadora es necesario tener en cuenta las condiciones en las cuales se desarrolló esta unidad, donde la educación a distancia que implicó la reducción de los tiempos asignados curricularmente modificase significativamente las condiciones para la PE. Después de la implementación de la unidad, se considera que se pudo haber estructurado de otra manera los desempeños buscando profundidad en cada uno de éstos y adicionalmente, hacer cuestionamientos sobre la didáctica de la enseñanza de la filosofía como forma de ampliar la visión y las estrategias que puedan plantearse para la enseñanza de un saber que tiene varias condiciones particulares en su desarrollo.

Un segundo elemento para tener en cuenta es diversificar los agentes de la evaluación para que la participación de terceros en el ejercicio evaluativo se nutra y sea más provechoso. Ahora bien, es necesario insistir en la formación de los estudiantes para que puedan asumir la evaluación como ese proceso que les brinde información a cada uno de ellos para determinar las acciones que pueden modificar y potenciar su proceso de aprendizaje.

Trabajo Colaborativo: Rejilla de Retroalimentación

EVALUACIÓN COLABORATIVA DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA					
ACCIONES CONSTITUTIVAS	ACTIVIDAD- ACCION O INSTRUMENTO	PASO 1: ACLARAR	PASO 2: VALORAR	PASO 3: EXPRESAR PREOCUPACIONES	PASO 4: SUGERIR
<i>PLANEACIÓN</i>					Revisar la cantidad de desempeños a realizar
	Línea de tiempo	¿Cuál es el propósito de realizar un desempeño de estas características en una lección de filosofía?			
	Foro	¿El foro al igual que las otras rutinas empleadas no permiten visibilizar el pensamiento?	Valoro la importancia de expresar las ideas por parte de los estudiantes		
				¿Hasta dónde las actividades desarrolladas no permiten una profundización de los RPA?	
<i>IMPLEMENTACIÓN</i>			Se valora la interacción a pesar de realizarse esta sesión a distancia.		
<i>EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES</i>	Rúbricas	¿Qué otros instrumentos se pudieron emplear en el desarrollo de la unidad de estudio?			Se podría incluir a los estudiantes en el proceso de evaluación.

Figura 51: Rejilla de Retroalimentación

Reflexión del Ciclo

Acciones de Planeación:

- Se observa que la secuencia de los desempeños está estructurada observándose una estrategia didáctica en el desarrollo de las acciones constitutivas de la PE.
- Los desempeños están orientados al desarrollo de habilidades de pensamiento y competencias mas que en contenidos.

Acciones de Implementación:

- Se observa que se estimula la participación constante de los estudiantes.
- Hay una visibilización del pensamiento a partir de las rutinas que se estructuraron de acuerdo con el momento de la unidad de estudio.

Acciones de Evaluación de los Aprendizajes:

- Se incluyen a los estudiantes en la revisión y en la sugerencia de aportes a los instrumentos de evaluación empleados durante el desarrollo de la unidad.
- Hay una socialización previa de los instrumentos de evaluación llevando a los estudiantes a que conozcan las expectativas frente a su desempeño.

Capítulo 6. RESULTADOS

En el desarrollo de este capítulo, la profesora investigadora presentará los resultados obtenidos en el proceso de análisis de los Ciclos de Reflexión con el fin de evidenciarlos desde las acciones constitutivas de la PE y dar cuenta de las transformaciones que se lograron frente a los objetivos propuestos en esta investigación.

Para poder llevar a cabo este ejercicio de análisis es importante tener en cuenta que cada uno de los datos recolectados se convierten en fichas que la profesora investigadora va comparando de tal forma que comiencen a emerger una serie de significados que provienen del objeto de estudio de esta investigación. De ahí, la triangulación, en palabras de Gómez O, (2005) permite hacer el análisis de una realidad de tal forma que, al combinar diferentes técnicas de indagación se alcanzarán los hallazgos que permitan desarrollar el conocimiento relativo al objeto de estudio que se está analizando.

De acuerdo con lo anterior, la profesora investigadora identificó una serie de hallazgos en el desarrollo de cada uno de los ciclos, referentes a la transformación de la PE, objeto de estudio de esta investigación y que se fueron recolectados en una matriz de tal forma que se puedan plantear las subcategorías de estudio relacionadas con la investigación.

Transformación de la práctica de enseñanza

Durante el desarrollo de esta investigación se generaron las siguientes transformaciones, producto del ejercicio reflexivo y del análisis de diferentes fuentes que permitieron tener una visión ampliada de lo que significa la PE y que fueron incluidas en cada uno de los ciclos de reflexión de tal forma que la investigación pueda dar cuenta de aquellos cambios que se esperaban dar durante este proceso reflexivo. Es así como en el siguiente apartado se describirán las **subcategorías de análisis** que permiten dar cuenta de la transformación de la PE y cómo fueron evolucionando durante cada uno de los ciclos.

- **Acciones de Planeación:**

Respecto a las acciones de planeación se observaba que el enfoque estaba centrado en planeaciones centradas en contenidos, planteando la clase para que el estudiante hiciera comentarios a los textos filosóficos partiendo de la guía dada por la profesora investigadora; este planteamiento llevaba a que no se tuvieran en cuenta el desarrollo de habilidades de pensamiento y que los objetivos de las clases no tuvieran una visión sobre las expectativas que se esperaban sobre el aprendizaje. Partiendo de este primer punto y, previo análisis de los ciclos de reflexión, emergieron las siguientes categorías:

1. Sub Categoría emergente - Planeación Sistemática: De acuerdo con Feldman (2010), la planeación sistemática hace relación a la disposición del profesor por “resolver los problemas relativos a la enseñanza y al aprendizaje” (p. 41) que se traducen en unas acciones concretas que puedan dar cuenta de un propósito que ha sido establecido en un tiempo determinado y desde donde se plantean las acciones concretas que se van a implementar en el aula así como la forma de hacer un ejercicio evaluativo que permita determinar el impacto de cada acción en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Esto significa, adicionalmente, tener en cuenta el contexto en donde se desarrolla la enseñanza de un programa de estudio, reconocer las condiciones de enseñabilidad de tal forma que pueda dar cuenta de los aspectos necesarios que deben ser tenidos en cuenta por el docente para que un saber pueda ser comunicable y, por lo tanto, responda al objetivo de aprendizaje que se ha planteado.

En ese orden de ideas se puede afirmar que, durante los dos primeros ciclos se hizo un fuerte cuestionamiento frente a la finalidad y la intencionalidad que mediaba la enseñanza llevando a la profesora investigadora a hacer un ejercicio de reflexión que permitiera ajustar las acciones de planeación para dar respuesta a los principios institucionales y aportar al perfil del estudiante que se ha determinado, reconociendo el contexto y específicamente el curso en el que se desarrolló la PE.

Es así como en el primer ciclo se observa que la planeación presenta un objetivo enfocado en los contenidos y que se focaliza en actividades que se plantean de acuerdo con los contenidos que se están desarrollando sin tener en cuenta las acciones de evaluación; es más, se observa que se da una nota a las actividades presentadas por los estudiantes sin ningún criterio que permita

tener un referente que pueda determinar con claridad los avances del estudiante. Así mismo, se observa que la planeación se centra en contenidos y no en el desarrollo de habilidades, donde la profesora investigadora cumple un papel protagónico en el desarrollo de la sesión de clase.

En el segundo ciclo, se comienza a plantear con mayor claridad la finalidad y la intencionalidad de la unidad de estudio, planteándose un resultado previsto de aprendizaje que intenta dar respuesta a un componente conceptual y a un intento por desarrollar habilidades de pensamiento. Sin embargo, se observa una dificultad en la estructuración de las actividades frente a su pertinencia y no se tienen en cuenta acciones de evaluación durante esta sesión y, por ende, la confusión en las instrucciones, la dificultad para que el estudiante de cuenta del objetivo propuesto y también de lo que la profesora investigadora tenía como expectativas del aprendizaje que no se desarrollaron.

La planeación sistemática se comenzó a evidenciar en el tercer ciclo de reflexión donde se incluyeron los elementos que componen el método de EpC empleado en la investigación y que favoreció, en primer lugar, la identificación del propósito de enseñanza (RPA) estableciendo cada una de las dimensiones de tal manera que se abarcaran diferentes aspectos del proceso de aprendizaje, dándole la misma importancia a los contenidos como al método, propósito y forma de comunicar los aprendizajes. De igual manera, se incluyeron los diferentes tipos de desempeños (exploratorios o previos, de investigación guiada y de síntesis) que se definen como “actividades que van más allá de la memorización y la rutina” (Stone, 1999, p. 5) y que son acciones donde se prioriza el papel activo del estudiante a partir de los desafíos que estas actividades les propongan porque buscan ante todo desafiar el pensamiento esquemático del estudiante. Es importante hacer énfasis que diseñar las acciones propias del aula buscando que responda a lo que se plantea como desempeño de comprensión, permitió que las unidades de estudio mostraran una mayor secuencialidad y avance progresivo durante el desarrollo de la unidad.

En el ciclo 5 de reflexión se observó que hubo una mejora significativa en el diseño de los desempeños favoreciendo la secuencia didáctica y respondiendo de mejor manera a que los desempeños promovieran la creatividad, retaran la mente del estudiante y redujeran el pensamiento esquemático propio de la educación tradicional. Evidentemente esta mejora trae consigo otros

elementos que son importantes resaltar y que se evidencian en la implementación de las sesiones de clase como lo son la participación de los estudiantes, la claridad frente a las expectativas de aprendizaje y el seguimiento o evaluación continua propuesta en la metodología. De igual manera, la planeación sistemática, como lo plantea Gómez (2007), va a permitir que el cumplimiento de los objetivos planteados en un curso, se den en el tiempo; se menciona este aspecto porque una de las mayores dificultades que trae una planeación que no es sistemática está relacionada con los tiempos para desarrollar el plan de estudios y cumplir los objetivos de aprendizaje planteados para el curso, compromiso que la Institución Educativa ha adquirido con los estudiantes, las familias y la sociedad.

En conclusión, la planeación sistemática transformó la PE de la profesora investigadora en la medida en que se interiorizó y reconoció la visión general de lo que significa una planeación profesional donde se contemplan aspectos relacionados con el macro contexto, meso contexto y micro contexto descritos en esta investigación y que permiten visualizar, de acuerdo con la realidad del estudiante y de la Institución Educativa, los objetivos de formación propuestos.

2. Sub-Categoría emergente - Indagación permanente: Pensar en el saber filosófico es pensar en preguntas que surgen como forma de comprender los interrogantes que el ser humano se ha hecho a través de la historia y que, desde la filosofía se responden desde las disciplinas filosóficas de este saber. (antropología, ética, estética, metafísica y epistemología) La indagación permanente se presenta en las sesiones de clase desde el primer ciclo, pero como una forma de dinamización por parte de la profesora investigadora de tal forma que pudiera involucrar a los estudiantes durante las sesiones de clase, las cuales se hicieron más recurrentes a medida que se desarrollaban las reflexiones de los ciclos. Pero, a pesar de observarse que las preguntas planteaban reflexiones que se quedaban en el campo de la opinión, se empezó a incluir dentro de las acciones de planeación de tal forma que estas preguntas generaran en el estudiante una postura intelectual, una actividad de búsqueda y apertura, una actitud de apertura frente a los cuestionamientos que generen una cierta relación con la libertad que pueda generarse con cada cuestionamiento (Gómez Mendoza, 2011).

Ahora bien, se hace énfasis en la pregunta debido a que, desde la didáctica de la filosofía, el documento de Orientaciones pedagógicas para la filosofía (2010), citando a Berlín, (1978) plantea que “la pregunta está en la base de la Filosofía, el propósito de la Filosofía es el de tratar preguntas de importancia tan general que no admiten respuestas empíricas o lógicas” (p. 39) permitiendo por parte de la profesora investigadora una apertura para la reflexión propias de la filosofía y que lleva a potenciar las habilidades de los estudiantes. Introducir preguntas de manera intencional en las acciones de planeación, desde el tercer ciclo de reflexión provocó en los estudiantes mayor participación que se evidencia en posturas propias que surgen de los contextos donde se desarrollan, de esa historia que los determina.

La pregunta como punto de partida para hacer filosofía permite que el ambiente de aprendizaje gire en torno a la búsqueda de las mejores razones que puedan dar cuenta, a partir de los argumentos y del pensamiento crítico, de los problemas que se están tratando en las sesiones de clase. Por supuesto no hay que olvidar que la pregunta no busca llegar a verdades, sino que trata de alcanzar los mejores resultados reflexivos. Esta visión adicionalmente influye en la visión de la clase por parte de los estudiantes en la medida en que se empieza a generar un ambiente de aprendizaje que favorece la interacción de los estudiantes y la confianza que elimina la idea que muchos estudiantes tienen sobre los criterios de verdad que deben ser expuestos en clase, es decir, lo correcto o lo incorrecto.

3. Sub Categoría emergente - Desarrollo de habilidades de pensamiento: Cuando se habla de una planeación sistemática se tienen en cuenta diferentes aspectos que están relacionados con las condiciones de enseñabilidad del saber lo que conduce a un análisis de contenido el cual permite que la profesora investigadora conozca sus características y teniendo la posibilidad de formarse una visión general sobre el contenido del currículo propuesto por el MEN y que aporta a los objetivos de la educación en Colombia planteadas en La Ley General de Educación. (1994) Desde este punto de partida se da un cambio de paradigma en la profesora investigadora donde aquellas sesiones de clase planteadas desde los contenidos van a transformarse de tal forma que se establezcan estrategias para el desarrollo de habilidades las cuales serán tenidas en cuenta en el diseño curricular como en las acciones de planeación de las unidades de clase.

Este cambio de paradigma permitió hacer un énfasis en los estudiantes con el fin de determinar cómo se va a desarrollar el aprendizaje, previendo las dificultades que se puedan presentar en el camino, estableciendo expectativas claras frente al desempeño de cada uno de acuerdo con sus capacidades y posibilidades de tal forma que se pueda plantear un camino claro y que de respuesta al objetivo planteado para la finalización del proceso, (Gómez, 2007) el cual se va a enfocar en el desarrollo de habilidades de pensamiento, sobre todo el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico, propio a la enseñanza de la filosofía.

A partir del tercer ciclo de reflexión se comienzan a plantear, desde las planeaciones, acciones concretas que respondan a una definición de pensamiento crítico que de acuerdo con López Aymes (2012), citando a R. Ennis (1985), plantea que el pensamiento crítico “se concibe como el pensamiento racional y reflexivo interesado en decidir qué hacer o creer (...) siendo su objetivo reconocer lo justo y lo verdadero” (p.43) Por supuesto que para poder dar respuesta al desarrollo de esta habilidad se hizo necesario hacer un enfoque en las acciones de planeación para que se pudieran fortalecer habilidades propias que involucran el pensamiento crítico como como “por ejemplo, la capacidad para identificar argumentos y supuestos, reconocer relaciones importantes, realizar inferencias correctas, evaluar la evidencia y la autoridad, y deducir conclusiones” (López Aymes, 2012, p. 43).

Es por esto por lo que cuando se hacen las reflexiones de los ciclos se plantea que los desempeños deben estar enfocados de tal manera que planteen el desarrollo de dichas habilidades, por ejemplo, desarrollar la argumentación en los estudiantes cuando se les solicita en las rúbricas de evaluación que sus desempeños deben estar sustentados por argumentos de autoridad o cuando deben dar razones por las cuales toman una decisión u otra. Ahora bien, es cierto que para poder generar un impacto más fuerte en el proceso de formación de los estudiantes es necesario que se plantee una política desde lo institucional que muestre en cada asignatura acciones concretas alineadas a este tipo de reflexiones donde la posibilidad de generar conclusiones a partir de la

contrastación de argumentos les favorezca en esa toma de decisiones⁵ y de postura frente a una pregunta o reflexión de tipo filosófico.

Adicionalmente, uno de los aspectos sobresalientes que permitieron hacer un giro frente a la PE fue el que resultó del análisis de las Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media (2010) que plantean en su estructura un desarrollo claro de competencias y habilidades, desligando las planeaciones enfocadas en los contenidos y centrándose en habilidades propias del saber como lo son la argumentación, la competencia dialógica y el pensamiento crítico, paso que se dio desde el tercer ciclo donde se inició el planteamiento de las planeaciones en torno a preguntas problema que condujeran a una reflexión personal que se relacione con las vivencias propias de cada uno de los estudiantes.

4. Sub Categoría emergente - Visibilización del Pensamiento: Como parte de la transformación de la PE, uno de los aspectos que salió a la luz fue el relacionado con el protagonismo que tenía la profesora investigadora en el salón de clases que se relaciona directamente con la imposibilidad, por parte de los estudiantes, de compartir sus ideas y pensamientos durante el desarrollo de las clases o por la necesidad del profesor de finalizar una serie de actividades que se han planeado para una sesión de clase. Esta situación que se relaciona con las planeaciones desestructuradas generaron en la profesora investigadora la necesidad de buscar una alternativa que le permitiera vincular la visión que se adquirió luego de hacer una revisión del documento de “Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en educación media” (2010) relacionada con el planteamiento de preguntas problemas intencionales dentro de la planeación de la unidad de tal forma que las reflexiones personales de cada estudiante pudieran ser expuestas fomentando un espacio dialógico dentro del ambiente de aprendizaje.

Es así como en el texto “Hacer visible el pensamiento” (2014) se plantea las siguientes preguntas: “¿por qué queremos que los estudiantes piensen?, ¿cuándo es útil el pensamiento?, ¿para qué sirve?” (Ritchhard, 2014 p. 15) y como respuesta a estos interrogantes se plantea que permitirles a los estudiantes que, mediante estas herramientas pueden construir nuevas

⁵ El desarrollo de habilidades en la enseñanza de la filosofía requiere a juicio de la profesora investigadora un conocimiento y adhesión al contexto donde se desarrolla la PE.

explicaciones e interpretaciones de tal forma que el estudiante se involucre de manera directa y autónoma en la generación de nuevas comprensiones que, bajo las decisiones de la profesora investigadora se direccionen hacia los objetivos de aprendizaje. Definitivamente hacer visible el pensamiento los lleva a tomar decisiones, resolver problemas y generar nuevas ideas desde lo que se ha venido desarrollando y permitió que la profesora investigadora pudiera hacer una evaluación continua del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Las rutinas de pensamiento se comienzan a emplear en el segundo ciclo de reflexión donde se propone la rutina 3,2,1 que se emplea para determinar conocimientos previos en los estudiantes. Esta rutina tenía como finalidad hacer una revisión de los preconceptos que los estudiantes traían y que respondían a un ejercicio de lectura realizado en casa, generando expectativas en los estudiantes en la medida en que lo veían como una evaluación cuantitativa, situación que se repetía en las sesiones de clases previas a esta investigación pero que, a medida en que se fueron aclarando las intenciones de la profesora investigadora se desarrolló adecuadamente el ejercicio, brindando la información necesaria para el desarrollo de la sesión de clase. Este primer ejercicio mostró un pensamiento de tipo asociativo y emotivo (Ritchhard, 2014) donde se describen ideas, pero no se observa el pensamiento del estudiante y donde las reflexiones afectivas fueron evidentes en este primer momento. Sin embargo, este primer ejercicio se convirtió en el primer paso para poder evidenciar el pensamiento de los estudiantes.

En el tercer ciclo se utiliza la rutina “Preguntas provocadoras” que parte de la presentación de una afirmación para que el estudiante plantee su pensamiento y las ideas que lo sustentan. En este ejercicio se evidenció que el propósito de las rutinas de pensamiento llevaba al estudiante a generar pensamientos enfocados a analizar sus propias ideas, manifestándose algunos intereses y posturas claras en el ejercicio. Adicionalmente, se hizo una presentación de las ideas expuestas por los estudiantes que, por medio de preguntas realizadas se buscaba hacer claridad en los pensamientos que cada uno había expuesto generando un ambiente donde las ideas de cada uno podían ser expuestas y evaluadas. Efectivamente este ejercicio generó un cambio en la dinámica de clase, logrando captar la atención y participación de los estudiantes, yendo más allá de la memoria y promoviendo un ejercicio de reflexión mucho más profundo.

En el cuarto ciclo de reflexión se hace uso de la rutina “Puente, 3,2,1” que tenía como propósito que el estudiante pudiera ver el cambio en su pensamiento después de haber realizado un desempeño de investigación guiada. Como avance en la transformación de la práctica de enseñanza se resalta el hecho de haber empleado rutinas que no solamente estuvieran enfocadas en la activación de saberes previos, sino que se realizó como parte de un proceso evaluativo formativo que podía dar cuenta de las comprensiones alcanzadas durante el desempeño de investigación. De acuerdo con Morales (2015), la evaluación formativa, producto de las rutinas de pensamiento es “proporcionar información sobre los aprendizajes de los estudiantes (p. 92) pero también implica que el docente pueda hacer una recolección adecuada de la información de tal forma que sea un insumo que permita tener una visión profunda del proceso de los estudiantes de tal forma que sirva como insumo evaluativo de la PE del docente.

En los ciclos seis y siete de reflexión las rutinas de pensamiento cobraron gran importancia para la profesora investigadora debido a que el cambio de modalidad de enseñanza exigió buscar formas de evidenciar el avance del proceso de aprendizaje de los estudiantes puesto que, al tener un nuevo ambiente de aprendizaje a distancia, la posibilidad de observación directa del desempeño de los estudiantes se vio limitada. Es por esto por lo que las decisiones en este respecto estuvieron enfocadas en dos puntos centrales: el primero, poder evidenciar las comprensiones de los estudiantes en tiempo real por medio del empleo de plataformas educativas para favorecer la puesta en común de las ideas y, a partir de éstas, generar ejercicios de evaluación conjuntos. Por otra parte, se vio la necesidad de evaluar constantemente los saberes previos a cada una de las sesiones de clase debido a que las modificaciones en los tiempos de instrucción, así como la dificultad de interacción propia de una apatía por parte de los estudiantes frente a una realidad para la cual no estaban preparados; las rutinas de pensamiento se convirtieron en punto de enlace entre cada una de las sesiones en las que se desarrolló la unidad planeada.

Una de las grandes incógnitas de la profesora investigadora estuvo relacionada con la forma de evaluar en el ambiente de aprendizaje a distancia puesto que la visión de la evaluación requiere, como lo plantea Casanova (1998), no solo de “adoptar un nuevo concepto de evaluación, estar de acuerdo con él en un plano meramente intelectual, sino que implica cambiar las prácticas que se llevan a cabo en las aulas e invertir, en muchos casos, sus valores.” (p.4) Las rutinas de

pensamiento, siguiendo lo planteado por Casanova (1998) favorece la obtención de datos continuamente para poder establecer juicios de valor que lleven a la toma de decisiones adecuadas dentro del proceso de aprendizaje. Por lo tanto, las rutinas durante la educación a distancia permitieron a la profesora investigadora promover la participación activa en las sesiones de clase, permitiendo recolectar información necesaria para la toma de decisiones.

5. Sub-Categoría emergente - Interacción mediada por TIC: En el momento de anunciarse la emergencia sanitaria a nivel nacional y estar obligados a realizar un cambio del ambiente de aprendizaje, se requirió hacer una reflexión que permitiera garantizar la calidad educativa a través del cumplimiento de los objetivos planteados para el curso de filosofía. En el sexto ciclo de reflexión se inicia el desarrollo de los ciclos mediados por las TIC y una de las primeras labores, tanto de la Institución Educativa como de la profesora investigadora fue determinar las posibilidades de conectividad de los estudiantes del curso, evidenciándose que el 100% de los estudiantes contaban con un dispositivo electrónico y una conexión a internet para continuar con el plan de estudios de acuerdo con lo establecido en el PAD, documento elaborado por la Institución Educativa. Esta situación implicó para la profesora investigadora un reto en la medida en que se debían establecer acciones para el diseño de las sesiones de clase y, simultáneamente realizar una “alfabetización tecnológica” que le permitiera adquirir habilidades básicas para su manejo.

Es así como en el sexto ciclo de reflexión se hace una revisión de la estrategia *Flipped Classroom* para poder dar respuesta a las necesidades frente al manejo del tiempo, la participación de los estudiantes en la sesión de clase y el diseño de desempeños que se ajustaran a la realidad del ambiente de aprendizaje. Como lo plantea Barriga (2005), para poder diseñar ambientes de aprendizaje mediados por las TIC es necesario hacer una revisión del sistema didáctico planteado por Chevallard (...) para poder determinar de qué manera se genera el ambiente social donde se da la enseñanza y cómo el saber se transforma para mediarlo por las TIC. En ese orden de ideas y siguiendo lo planteado por Barriga (2005), el micro contexto en el cual se da el aprendizaje determina las acciones constitutivas de la PE de la profesora investigadora.

Ampliando las acciones que se realizaron en este ciclo frente a la mediación de las TIC para el aprendizaje, se requirió hacer una revisión de diferentes plataformas educativas para crear el material necesario que pudiera ser desarrollado en la sesión de clase. Plataformas como *Nearpod*, *Padlet*, *Playposit*, etc., permitieron la interacción en el desarrollo durante la sesión de clase haciendo que el estudiante participara activamente en las sesiones de clase. Así mismo y resaltando la afirmación de Barriga (2005) quien manifiesta que el aprendizaje es una actividad social y dialógica, se buscó que en las planeaciones el trabajo en pequeños grupos y la producción de material mediado por TIC por parte de los estudiantes fueran tenidos en cuenta. En este punto, las opciones dadas por Google, así como plataformas para la creación de infografías, líneas de tiempo, presentaciones, podcast, videos, etc., se fueron implementando poco a poco a partir de ciclo mencionado; también fueron utilizadas plataformas como Classroom para tener una interacción con los estudiantes y ser un repositorio de la información producida durante las sesiones de clase.

Por supuesto que todas estas acciones fueron encaminadas para poder mantener la concepción del aprendizaje como una actividad social y dialógica, fomentando el trabajo colaborativo, participación constante, retroalimentación oportuna y asesorías individuales que favorecieron el aprendizaje durante el confinamiento.

En el séptimo ciclo, frente al sexto se observa un avance en la alfabetización tecnológica que se manifestó como una de las debilidades para afrontar la educación a distancia y que favoreció el desarrollo y la fluidez de la clase. Situaciones donde la profesora investigadora no podía solucionar problemas tecnológicos durante el desarrollo de la sesión de clases se fueron reduciendo significativamente y los tiempos para el diseño de materiales fueron reduciendo y aumentando en practicidad. Así mismo, en las acciones de planeación se tiene en cuenta el tipo de plataforma y los recursos que más se ajusten al desarrollo de las sesiones de clase puesto que, como lo plantea Cobo (2016), el papel del docente se debe perfilar bajo una relación diferente con el conocimiento donde el docente tiene la capacidad de desfragmentar y reconstruir los conocimientos bajo nuevas combinaciones, formatos y canales. (p.20)

La mediación *obligada* de las TIC en el aula generó una nueva manera de abordar el ambiente de aprendizaje y de determinar cómo garantizar los aprendizajes en los estudiantes; definitivamente incluir las plataformas interactivas, el uso de rutinas de pensamiento para hacerlo visible así como la apropiación del concepto de evaluación como un proceso continuo, favorecieron los proceso de aprendizaje de los estudiantes y permitieron que la profesora investigadora se aproximara a una nueva forma de pensar el proceso de formación. El reto de aquí en adelante, ahora que se va retomando la normalidad en las escuelas, es no dejar de lado las ganancias adquiridas frente al uso de la tecnología en el aula y buscar medios para que los estudiantes puedan seguir haciendo uso de estas herramientas en la aproximación y producción de conocimiento, como lo plantea Barriga (2005):

“No es en las TIC, sino en las actividades que llevan a cabo profesores y estudiantes gracias a las posibilidades de comunicación, intercambio, acceso y procesamiento de la información que les ofrecen las TIC, donde hay que buscar las claves para comprender y valorar el alcance de su impacto en la educación escolar, incluido su eventual impacto sobre la mejora de los resultados del aprendizaje” (p. 8).

Acciones de Implementación:

La transformación de la PE, desde las acciones de implementación se vieron modificadas en la medida en que, una de las constantes antes del desarrollo de esta investigación se centraba en el desarrollo de sesiones de clase donde la profesora investigadora tenía un rol protagónico y, por lo tanto, los estudiantes mostraban una actitud pasiva en el desarrollo de las sesiones de clase a pesar de que la profesora investigadora planteara algunos trabajos en grupo. La reflexión desde esta acción constitutiva mostró las siguientes transformaciones.

1. Sub Categoría emergente - Aprendizaje Activo y Colaborativo: Como parte de la reflexión frente a la transformación de la PE, se identifica una situación que es propia de la educación en el siglo XX y que, a pesar de mencionarse constantemente en diferentes literaturas sobre el tema, no se evidencia una real integración de este tipo de aprendizaje en las acciones de planeación y de implementación de la PE. De acuerdo con lo anterior se observó que las acciones

de implementación estaban centradas en la profesora investigadora quien se encargaba de transmitir los contenidos de su asignatura, convirtiéndose en el centro del desarrollo de la clase y evidenciándose en los estudiantes una actitud pasiva, de escucha y de memorización que se tradujeron en desmotivación y falta de interés por el aprendizaje y por la asignatura.

Como lo plantean Bonwell y Eison (1991), se entiende por estrategia de aprendizaje activo aquel que permite que los estudiantes sean motivados a pensar y realizar cosas, es decir, dejar de asumir una posición pasiva donde la escucha se convierte en la mayor participación de los estudiantes. Se espera con el aprendizaje activo que el estudiante pueda cuestionarse, discutir, aplicar conceptos, resolver problemas, utilizar reglas o conceptos, es decir, hacer uso de sus habilidades de pensamiento que los conduzcan a una reflexión filosófica profunda. En la medida en que estas habilidades se desarrollen en el aula se contará con un estudiante que esté dispuesto a las interacciones con otros compañeros de curso dando espacio al aprendizaje colaborativo que busca, a partir de situaciones o problemas concretos planteados en las acciones de planeación llevar a la conformación de grupos de trabajo que permitan, en la interacción, plantear diferentes posiciones, caminos o acuerdos para la resolución de dichos problemas.

Durante el desarrollo de esta investigación, la profesora investigadora consideraba que el trabajo colaborativo estaba relacionado con la realización de trabajos en grupo que, aunque disminuyen significativamente la centralidad del profesor en la clase, no respondían adecuadamente al concepto de aprendizaje activo y colaborativo. En los primeros dos ciclos de reflexión se observó la implementación de trabajos en grupo y en algunos casos se planteaban problemas para ser resueltos por los estudiantes, pero sin una intención clara por parte de la profesora investigadora para cumplir con dicho elemento. Sin embargo, a medida en que se fue avanzando en el desarrollo de los ciclos, el trabajo colaborativo empezaba a plantear otros aspectos, como, por ejemplo, la selección de grupos heterogéneos para que los estudiantes pudieran desarrollar sus desempeños o el planteamiento de preguntas que implican desarrollo de habilidades como por ejemplo comparaciones entre posturas, aplicación de conceptos en situaciones concretas, análisis de posiciones, etc.

Ahora bien, a partir del quinto ciclo de reflexión se implementaron acciones que están enfocadas con la promoción del trabajo activo y colaborativo a partir del planteamiento de ejercicios de reflexión como el observado en el sexto ciclo donde los estudiantes fueron reunidos para realizar un análisis de argumentos con el fin de plantear la validez de estos y poder concluir la función de los medios de comunicación en nuestra sociedad. Al comparar este ejercicio con los previos se puede observar que la intención del aprendizaje activo y colaborativo potencializa el desarrollo de las sesiones de clase haciendo que los estudiantes sean exigidos a tomar una posición activa dentro del ejercicio.

2. Sub Categoría emergente - Protagonismo del estudiante: Como se mencionó, el protagonismo en las implementaciones de las planeaciones las tenía la profesora investigadora se evidenciaba desde las acciones de planeación y terminaban siendo manifiestas en el desarrollo de la clase en la medida en que las acciones de implementación se limitaban a una transmisión del conocimiento reduciendo cada vez más los intereses por parte de los estudiantes para ser parte activa dentro del desarrollo de la sesión de clase.

Se plantea como parte de la mejora el protagonismo del estudiante porque se observa que, en la medida en que las acciones de planeación estaban enfocadas a la resolución de preguntas problema, las dinámicas de las sesiones de clase se iban centrando en el estudiante permitiendo que la profesora investigadora cumpliera una función de acompañante durante el proceso y permitiendo abiertamente la posibilidad de reflexión de los estudiantes sin tener que enfocarse en lo que tradicionalmente se ha considerado como lo correcto o incorrecto (a nivel de evaluación). Como lo plantea Vázquez (2008), El compromiso primordial que establece el educador con el educando es el acompañamiento durante el proceso de apropiación del aprendizaje” (p.72) Este cambio se fue produciendo en la medida en que se hacía cada vez más consciente el aprendizaje activo y colaborativo de tal forma que el rol de la profesora investigadora fue modificándose hasta convertirse en una relación entendida como comunidad de aprendizaje, es decir, donde cada uno de los integrantes de la sesión de clase tenía la disposición de reconocerse como sujeto perfectible.

3. Sub Categoría emergente - Enfoque desde la orientación al logro: Podría afirmarse que durante los ciclos de reflexión se observó, en algunos de éstos, que la profesora investigadora

realizó acciones enfocadas en la toma de decisiones durante las sesiones de clase en la medida en que iba surgiendo información relevante durante el desarrollo de las sesiones de clase, decisiones que estaban direccionadas a buscar los mejores medios para poder alcanzar el objetivo propuesto de aprendizaje. Por ejemplo, la explicación adicional de un concepto producto de una pregunta del estudiante hasta la modificación de las acciones de planeación se convirtieron ejemplos que permitieran una mejor implementación de las acciones de planeación.

Se hace énfasis en la toma de decisiones porque uno de los aspectos que menciona Casanova (1998) dentro de su planteamiento sobre la evaluación es ver cómo la retroalimentación continua y la obtención de datos durante este proceso permite que se ajusten las acciones de planeación para que se favorezca el aprendizaje. Esto significa que se contemplan, no solo aspectos propios del saber sino dinámicas de grupos, tiempos planificados para la realización de los desempeños, ajustes propios a las indicaciones planteadas en los desempeños, etc., mostrándose que la planeación es flexible y que puede adecuarse de acuerdo con las circunstancias que se presentan.

En el segundo ciclo de reflexión se observa un cambio concreto frente a lo planteado en la planeación donde la profesora investigadora toma la decisión de hacer un ajuste a la planeación debido a que el desempeño no fue estructurado correctamente y, en ese orden de ideas, no había claridad frente a la instrucción; así mismo, en el quinto ciclo de reflexión donde se comienza a implementar el Plan de Educación a Distancia, las situaciones externas llevaron a que la profesora investigadora tratara de suplir los tiempos de clase que no se pudieron desarrollar con ajustes concretos a la planeación a pesar de tener claras las consecuencias producto de esta situación.

Acciones de Evaluación de los Aprendizajes:

Al inicio de esta investigación, la evaluación se observaba como una de las más grandes debilidades en las acciones de planeación de la PE de la profesora investigadora. El concepto de evaluación estaba enfocado en tres puntos centrales: el primero, el docente es quien hace la evaluación; segundo, la evaluación se realiza al final del proceso de aprendizaje y, tercero, la evaluación se traduce en una valoración cuantitativa que simplemente determinaba la aprobación o reprobación de la asignatura. Así mismo, no eran tenidas en cuenta las acciones de evaluación

que se iban a emplear durante el desarrollo de la unidad de estudio. Esto se evidencia en las dos primeras reflexiones (ciclo 1 y 2) en donde no se planearon formas claras de evaluar o simplemente se mencionaba que se iba a calificar el trabajo entregado por los estudiantes. A partir de este análisis se plantean la transformación que se evidenciaron en las acciones de evaluación de los aprendizajes.

Ya lo afirma Casanova (1998) cuando hace una relación directa entre la evaluación empresarial y la evaluación en la escuela afirmando que se busca *medir* un resultado obtenido que en la escuela se traduce a la cantidad de conocimientos que adquieren los estudiantes y que se refuerzan con las evaluaciones de selección múltiple donde se buscan respuestas exactas, muchas veces lejanas a los procesos de pensamiento propios del ser humano. Las notas arbitrarias fueron parte de la PE de la profesora investigadora antes de iniciar su transformación.

1. Subcategoría emergente - Criterios de Evaluación: A partir de la comprensión del concepto de evaluación entendida como “un proceso sistemático y riguroso de obtención de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa (...) para formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente”. (Casanova, 1998, p. 4) que permite que se enseñe para formar integralmente a los estudiantes, la profesora investigadora comienza en el tercer ciclo a darle mayor atención a los criterios de evaluación de tal forma que se planteen, tanto en las acciones de planeación como en las de evaluación, buscando hacer el seguimiento constante del proceso de los estudiantes y estableciendo las expectativas claras frente a los desempeños de los estudiantes a partir de la integración de nuevos instrumentos de evaluación.

Al plantear con claridad los criterios para la evaluación de los aprendizajes generó que esa concepción subjetiva que genera la omisión de dichos criterios poco a poco se fuera dejando de lado y, tanto la profesora investigadora como el grupo de estudiantes, se comenzara a dar una relevancia a los propósitos de la enseñanza y a los desempeños de cada estudiante. Ahora bien, dar el paso a un tipo de evaluación como la descrita por Casanova (1998) implicó hacer un ejercicio de transformación paulatino, con caídas y regresos a las anteriores prácticas de la evaluación de

los aprendizajes; de igual manera, los estudiantes también se ven tentados a ir a este tipo de evaluación sin claridad de criterios porque, a juicio de la profesora investigadora, no exige una revisión de las acciones del proceso de aprendizaje por parte del estudiante que implica un mayor esfuerzo frente a esa evaluación enfocada en entregar completas las actividades para tener una buena valoración. Por esta razón se puede afirmar que, aunque los procesos de evaluación comienzan a modificarse en el tercer ciclo, el proceso de cambiar la mentalidad de los estudiantes al igual que la de otros profesores puede tomar varios años hasta que se logre imprimir una nueva conciencia frente a la evaluación.

En el cuarto ciclo de reflexión se emplean otras estrategias como la escalera de retroalimentación para establecer los criterios de evaluación que iban a ser contemplados durante el desarrollo del proyecto de síntesis y que derivaría a una evaluación cuantitativa. En este ciclo se observa que hay una intencionalidad que, aunque la evaluación es de tipo cuantitativo, la escalera de retroalimentación le brinde información, tanto al estudiante como a la profesora investigadora para mantener el carácter formativo que se espera de la evaluación. De igual manera, en el quinto ciclo de reflexión se incluye la rúbrica de evaluación que, por la transición al plan de educación a distancia PAD no pudo ser realizada en esta sesión. El ciclo 5 favoreció la reflexión sobre cómo hacer una evaluación mediada por las TIC. A pesar de verse un cambio en los estudiantes frente a lo que se espera con la evaluación, se mantiene el temor frente a situaciones de copia entre los estudiantes, pregunta reiterativa para la profesora investigadora quien, al no tener el control de las situaciones de aula, manifestaba un temor frente a los desempeños de los estudiantes y su autonomía y compromiso con su proceso de formación.

En el sexto y séptimo ciclo se observó un avance en la transformación de la PE que se enfoca en dos aspectos puntuales: el primero, evidenciado en el sexto ciclo de reflexión da cuenta de la evaluación teniendo en cuenta las dimensiones de los desempeños y a las acciones de planeación que se desarrollaron en el ciclo donde se tuvo en cuenta que cada una de las acciones realizadas era un aporte a la consecución de un objetivo mayor planteado en la planeación. Es cierto que a la profesora investigadora le hizo falta establecer modos sistemáticos de organizar sistemáticamente la información para hacer de la evaluación formativa, una herramienta que genere información para la toma de decisiones, pero también se puede afirmar que se tuvo en

cuenta cada uno de los desempeños de los estudiantes, los cuales fueron retroalimentados para ir dirigiendo el proceso de la unidad a la consecución del objetivo planteado. Casanova (1998) afirma que la evaluación formativa en el estudiante supone ir construyendo en el estudiante nuevas ideas y pensamientos que de manera progresiva y junto a un ejercicio auto evaluativo el estudiante podrá ir reorganizando sus aprendizajes con el fin de dar respuesta a aquellos problemas que se han planteado en el desarrollo de la clase.

En segundo lugar, en el séptimo ciclo de reflexión se observó cómo se fue involucrando al estudiante dentro de la evaluación de tal forma que participara de manera activa en los criterios sobre los cuales va a ser evaluado. Y aunque las sugerencias y comentarios de los estudiantes no fueron muchos, se estableció como criterio el compartir las expectativas de la clase frente al desempeño de los estudiantes.

Vale la pena hacer una breve reflexión sobre la evaluación cuantitativa la cual se utiliza como medio para realizar los procesos de evaluación y promoción de los estudiantes en la Institución Educativa y que necesariamente todas las acciones de evaluación deben traducirse en una valoración numérica que será reflejada en los informes escolares. Esta necesidad hace que se deba trabajar enfáticamente con los estudiantes para que el uso de diferentes instrumentos de evaluación responda a los criterios que se han planteado en las rúbricas.

2. Sub Categoría Emergente - Nuevos Agentes de evaluación: Reconocer que la profesora investigadora no era el único agente que podía hacer parte del proceso evaluativo generó un nuevo paradigma frente a la evaluación. Desde el tercer ciclo de reflexión se incluyeron a los estudiantes como agentes de la evaluación ofreciendo diferentes enfoques y perspectivas que les permite tener una participación activa en dicho proceso y para el docente, una visión amplia del proceso no solo del evaluado sino del agente evaluador.

Cuando se hace referencia a la autoevaluación se plantea que “es un tipo de evaluación que el sujeto realiza permanentemente en su vida, ya que continuamente se toman decisiones en función de la valoración positiva o negativa de una actuación específica” Casanova 1998, p.30) la cual es un insumo potente siempre y cuando se realice con regularidad y sea habitual en los

estudiantes. Efectivamente, en el tercer ciclo, momento en que se implementó la autoevaluación los resultados no fueron los esperados en la medida en que el énfasis que se hizo por parte de la profesora investigadora no fue suficiente para el buen desarrollo del ejercicio evaluativo. Sin embargo, la experiencia para los estudiantes de poder evaluar sus propios desempeños generó inquietudes relacionadas con lo que se ha mencionado anteriormente: asumir la evaluación como una forma de cuantificar lo que sabe el estudiante. Posiblemente la labor de la profesora investigadora estuvo enfocada en esta línea, pero se insistió a los estudiantes la visión de la evaluación como parte de un proceso.

En el cuarto ciclo de reflexión se hizo un segundo ejercicio auto evaluativo como parte de la retroalimentación constante que buscaba realizar en la PE. En esta actividad de evaluación se incluyeron aspectos relacionados con la disposición del estudiante y los avances que se habían alcanzado durante el desarrollo de la sesión. En este punto se observó una mejor disposición del grupo a hacer una evaluación más cercana a lo que la profesora investigadora había observado durante las sesiones de clase y permitió que la profesora investigadora pudiera evaluar los resultados obtenidos con el fin de tomar decisiones en caso de ser necesario. Como punto adicional, en este ejercicio de autoevaluación se incluyeron aspectos centrados en la disposición de los estudiantes durante el desarrollo de la clase que se enfocaron en el comportamiento y que le aportó a la profesora investigadora una reflexión centrada en el contrato didáctico el cual se fue fortaleciendo en la medida en que se iban mejorando las acciones de planeación y se estructuraba de mejor manera la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Evidentemente, este tipo de autoevaluación del comportamiento fue eliminado completamente de las prácticas en el aula.

La coevaluación se define como “la evaluación mutua, conjunta, de una actividad o un trabajo determinado realizado entre varios” (Casanova, 1998 p.32) y fue empleada para que, entre pares, pudieran hacer una revisión de los avances entre compañeros. A diferencia de lo planteado por Casanova (1998) quien establece que cuando se va a introducir este tipo de evaluación en un grupo, se debe hacer énfasis en no resaltar los aspectos negativos encontrados, los estudiantes, quienes no estaban acostumbrados a este tipo de ejercicio evaluativo, tendían a valorar a sus compañeros sin tener en cuenta los criterios planteados y valorando con el descriptor más alto las

acciones realizadas por su compañero. Esta situación significó hacer un constante ejercicio de reflexión en los estudiantes sobre la importancia de proveerle información a sus compañeros para que puedan avanzar en su proceso.

En el tercer ciclo de reflexión se realizó una coevaluación usando una rúbrica de evaluación donde los estudiantes tuvieron la oportunidad de revisar los productos de sus compañeros y evaluarlos de tal forma que se resaltarán aspectos positivos en el ejercicio evaluativo. Así mismo, en el cuarto ciclo de reflexión se empleó la coevaluación, pero utilizando la escalera de retroalimentación donde se podían exponer aquellos aspectos sobresalientes de las exposiciones realizadas por sus compañeros. En este punto, la información recopilada en este ejercicio coevaluativo permitió, no solo observar los avances en el proceso de cada estudiante sino el nivel de comprensión de quien hacía el ejercicio de retroalimentación permitiendo que la profesora investigadora tuviera una visión más amplia de los desempeños del grupo.

Frente a las acciones de heteroevaluación que se realizaron, se observa una transformación en la práctica de enseñanza centrada en el rol que cumple el maestro en el proceso de formación del estudiante. Se reconoce como un elemento de transformación en la medida en que, a partir del tercer ciclo, los criterios de evaluación empezaron a cobrar un papel importante dentro del desarrollo de la unidad: criterios claros relacionados con el desempeño que se está trabajando, descriptores que enuncian con claridad qué se espera del estudiante, espacios de diálogo para construir de manera conjunta los criterios de evaluación y la evaluación de datos concretos, no de personas. Así mismo se observa que la rúbrica eliminó cualquier tipo de evaluación subjetiva mejorando las interacciones entre el estudiante y la profesora investigadora.

3. Sub Categoría emergente - Tipología de la evaluación: Rosales (2014), citando a M. Scriven (1967) se refiere a la evaluación formativa como “una serie de procedimientos realizados por los profesores con la finalidad de adaptar su proceso didáctico a los progresos y necesidades de aprendizaje observados en sus alumnos”. (p.3) Partiendo de esta definición se puede afirmar que, durante el desarrollo de la investigación, específicamente desde el tercer ciclo, se privilegiaron los espacios para intercambiar ideas durante las sesiones de clase, específicamente las ideas planteadas en las rutinas de pensamiento que se convirtieron en un insumo para la

profesora investigadora de tal forma que pudiera plantear acciones concretas en pro del aprendizaje. Aspectos como hacer énfasis en alguna idea, aclarar conceptos o inclusive modificar las acciones de planeación durante la implementación fueron tenidas en cuenta por la profesora investigadora a la hora de hacer uso de la información recibida en el desarrollo de las sesiones de clases.

Ahora bien, se reconoce que, durante esta implementación de la evaluación formativa, los criterios para la recolección de la información o las estrategias para hacer análisis de esta requieren ser trabajados a profundidad por la profesora investigadora con el fin de aprovechar el insumo que provee este tipo de evaluación para el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje. Otro elemento que vale la pena mencionar y que se hace evidente durante los ciclos de reflexión es la visión de la evaluación para los estudiantes puesto que se observa una especie de condicionamiento frente a la evaluación cuantitativa que muestra que los estudiantes al inicio de la investigación y que condiciona la evaluación formativa. La pregunta general que se planteaba era: ¿esto tiene nota?, lo que implicó un ejercicio de reflexión constante con el grupo para hacerles evidente la importancia de desarrollar el proceso completo para poder cumplir los objetivos de aprendizaje.

4. Sub Categoría emergente: Uso de rúbricas dinamizadoras del aprendizaje: Alsina *et al.* (2013) plantea que la rúbrica “es un instrumento cuya finalidad principal es compartir los criterios de realización de las tareas de aprendizaje y de evaluación con los estudiantes y el profesorado” (p. 8) y que permite establecer un camino claro para el desarrollo de las tareas que se plantean para la clase. Dentro de la transformación de la PE se resalta el uso de las rúbricas porque, como instrumento de evaluación permite que el estudiante tenga claridad frente a las expectativas que se tienen sobre su desempeño y, de igual manera pueda tener una retroalimentación oportuna en la medida que cada uno de los descriptores le indican cuál ha sido su progreso frente a las expectativas que se han planteado en la clase.

Algunos de los estudiantes empezaron a tener el hábito de revisar las rúbricas de evaluación para la realización de sus desempeños y estableciendo de manera autónoma en qué punto de su proceso de aprendizaje está. Es obvio que se buscaba alcanzar el desempeño más alto pero también es una forma de reconocer en qué punto del proceso van y cómo puede proveer de información al

estudiante para determinar en qué criterios debe solicitar apoyo o ampliar sus indagaciones personales.

Las decisiones de implementar las rúbricas como uno de los principales instrumentos de evaluación permitieron fomentar aspectos relacionados con el ambiente de clase y con el contrato didáctico el cual llevaba a que la responsabilidad y autonomía del estudiante estuviera enfocada en los criterios claros que se exponían en la rúbrica de evaluación y de igual manera llevar a que la autogestión fuera promoviéndose en el estudiante brindándole herramientas que en su siguiente etapa de formación puedan ser empleadas.

Sub Categoría emergente: Didáctica de la enseñanza de la filosofía: La enseñanza de la filosofía en la escuela ha estado marcada por las características propias del saber puesto que, si se hace una revisión a través de la historia se observa que esta se ha sustentado en tres ejes que determinan la forma como el profesor ha realizado el análisis del saber para llevarlo al aula de clases. El primero plantea un profesor que centra su enseñanza en clases magistrales donde el docente es conocedor de la disciplina; el segundo, los grandes textos de la tradición filosófica que determinan qué es lo que se va a enseñar y, el tercero hacer relación a los comentarios que se plantean sobre dicho saber, lo que se traduce en una enseñanza excesivamente académica dejando de lado los elementos que hacen referencia a la didáctica necesaria para la enseñanza de cualquier saber. (Tozzi, 2007 p. 208)

En este tipo de aproximación a la enseñanza de la filosofía ha mostrado que actualmente los estudiantes no encuentran un sentido práctico a este aprendizaje en la medida en que, durante las sesiones de clase el estudiante asume un papel pasivo, donde las interacciones son mínimas y las motivaciones prácticamente nulas. Adicionalmente, la complejidad de los textos filosóficos implica un reto de comprensión amplio en los estudiantes teniendo en cuenta que las habilidades lingüísticas no son suficientes para poder tener una comprensión de la selección de textos que ha realizado el docente y donde los contextos escolares tienen gran incidencia en la aproximación que se pueda hacer al saber. A este problema se le suma la pregunta constante del profesor donde debe

determinar qué conceptos y qué autores deben ser enseñados en una clase que cada vez pierde más cabida dentro de la educación actual.

Esta reflexión inicial se puede equiparar a la realizada por la profesora investigadora cuya formación filosófica incidía en la forma como se aproximaba al saber y el sentido real que le imprimía a su enseñanza. La pregunta que surgió en muchas ocasiones fue ¿para qué se enseña lo que se enseña?, ¿qué fin dentro de un proceso de formación integral cumple la filosofía en la Institución educativa? A partir de estas preguntas se afirma que la enseñabilidad de la filosofía compete al profesor “que realiza su trabajo en el interior de su compromiso con un proyecto epistemológico, pedagógico y didáctico, de carácter investigativo, teóricamente fundamentado” (Rengifo Gallego y Miranda, 1999, p.100) y que implica reflexionar sobre para quién pensarse este saber, desde dónde debe enseñarse, y lo que se requiere para que sea viable la enseñanza de dicho saber⁶. (Rengifo Gallego y Miranda, 1999) Y es en este punto donde es pertinente dar respuesta al sentido del curso, es decir, el motivo o la necesidad de hacer una aproximación a dicho saber que, mediante su aprendizaje, evidencia su educabilidad entendida como esa condición humana perfectible, sin dejar de lado la importancia de un proyecto institucional, respondiendo al perfil de estudiante que se pretende formar y que, por lo tanto, determina el enfoque para la enseñanza de dicho saber.

Es así como la reflexión sobre estas preguntas previas hechas por la profesora investigadora generan una respuesta que está relacionada con la misma condición humana: el hombre en su desarrollo y quien parte de una serie de preguntas fundamentales que giran en torno a su propia humanidad, genera una reflexión sobre sí mismo, su contexto histórico, la construcción de ciudadanía, la reflexión sobre la acción moral llevándolo a plantear un pensamiento propio, idea que será el punto de partida para poder hacer una transformación de la PE.

⁶ Cuando se hace referencia a la viabilidad del saber se pretende reflexionar sobre el papel que cumple la filosofía en los currículos nacionales e internacionales, observándose que, a medida que pasa el tiempo donde los objetivos planteados por la educación nacional están enfocados en saberes prácticos llevando a que la enseñanza de la filosofía haya reducido su participación en el plan de estudios de los colegios en la actualidad. La reflexión muestra que, de acuerdo con el contexto escolar y las características de la Institución Educativa hace que la enseñanza de la filosofía cobre un papel protagónico dentro del plan de estudios a pesar de no ser una asignatura que tenga gran asignación en el currículo escolar.

Cañadas, Gómez, y Pinzón, (2018) se establecieron como objetivo contribuir en el diseño, implementación y evaluación de unidades didácticas sobre temas concretos (p.53) de tal forma que el análisis de contenido provea información suficiente para la elaboración de un diseño curricular que responda a los objetivos de enseñanza que tiene la filosofía. En este punto el documento de Orientaciones Pedagógicas para la filosofía en Educación Media, (MEN, 2011) plantea que “la presencia de la filosofía en la educación media permite que los jóvenes puedan desarrollar, desde el conocimiento de la problemática filosófica, habilidades para el debate, el diálogo y la confrontación de ideas” (p.24) donde el propósito central es el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de tal forma que sus posiciones frente a problemas que atañen a la naturaleza humana puedan ser abordados, analizados, argumentados y debatidos para la búsqueda del mejor argumento posible que lleve a una mejor comprensión del ser humano.

Estableciendo como propósito el desarrollo del pensamiento crítico, las acciones de planeación de la PE van a transformarse en el momento en que se identifica que el análisis de los problemas filosóficos será lo que permita ahondar en una didáctica que lleve, no solamente a una apropiación del saber filosófico, sino que el estudiante pueda encontrar un sentido práctico al desarrollo de las sesiones de clase. Ahora bien, para poder establecer estos problemas la profesora investigadora tuvo en cuenta el contexto escolar para determinar los componentes y las habilidades a desarrollar de tal forma que el currículo pudiera relacionarse con los objetivos de la Institución Educativa. Vale la pena mencionar que en este punto el contexto es fundamental para este saber; las problemáticas que se pueden presentar en una Institución Educativa con población vulnerable será diferente a una donde las condiciones sociales, económicas y culturales estén dadas.

Un paso adicional frente a la reflexión sobre qué enseñar estaría ligado con lo que se pretende enseñar, con aquellos saberes propios de la filosofía que requieren ser seleccionados dentro de un sinnúmero de opciones de temáticas y de corrientes de pensamiento. Esta labor implica tener muy claro cuál es la visión formadora de la Institución Educativa porque aquello que sea enseñado a los estudiantes debe ser coherente con lo que se pretende lograr. Es así como, a partir de los componentes se establecieron preguntas problematizadoras seleccionadas de aquellas realizadas a lo largo de la historia por los filósofos que han dejado una reflexión en torno a dichos problemas. Cada una de las planeaciones requería pensar cómo hacer para que la pregunta fuera

llamativa a los estudiantes pudiendo generar expectativas y planteamientos, no solo desde la opinión sino desde puntos equidistantes frente a la temática planteada.

Esta reflexión sobre el currículo hace que la profesora investigadora se centre en dos elementos para las acciones de planeación de la PE, donde el primero, se enfoca a los problemas filosóficos los cuales, como se mencionó anteriormente son planteamientos que subyacen a la naturaleza humana, a aquellas preguntas fundamentales sobre el quién soy, qué puedo conocer, qué puedo hacer y quién es Dios, que permiten abrir un mundo de posibilidades dentro del pensamiento. De estas preguntas de reflexión, la profesora investigadora puede hacer la selección de los autores y las lecturas que puedan aportar a la reflexión, tarea que se vuelve crítica en la medida en que gran parte del éxito de las sesiones de clase estarán enfocados en estas selecciones: claridad, extensión, postura del autor, posición frente a los principios institucionales, uso de fuentes primarias serán algunos de los aspectos que se debieron empezar a considerar en el momento de establecer las acciones de planeación.

El segundo elemento para tener en cuenta es la pregunta dentro del ejercicio de la reflexión filosófica. Para Sócrates la “educación sería comprendida entonces como la interacción dialógica mediante la cual se ayudaba a que la persona en formación pudiera parir sus pensamientos para someterlos a la discusión pública a través del discurso” (Orientaciones Pedagógicas para la filosofía en educación media. 2011, p. 15), siendo la interacción el punto de partida para fomentar la pregunta como estrategia durante las acciones de implementación de la PE en la medida en que el ejercicio dialógico llevaba a los estudiantes a un reconocimiento del planteamiento del otro confrontándolo o refutándolo por medio de la pregunta.

Adicionalmente, las dinámicas de clase permitían que dichas intervenciones o ejercicios dialógicos entre los estudiantes o en las plenarios de la clase llevaran a que la profesora investigadora pudiera mantener los procesos de evaluación continua de los estudiantes. Por supuesto que, en la medida en que el estudiante no tuviera un conocimiento claro sobre el tema o no haya hecho la revisión bibliográfica propuestas para la clase, hacía que las intervenciones se quedaran en el plano de la opinión, pero, como lo manifiesta Gómez Mendoza. (2011) la oralidad

que se pueda dar en la reflexión filosófica permitirá que el estudiante pueda expresar sus ideas con la naturalidad, el error, la contradicción, que no es la misma que se da en el ejercicio de escritura.

Teniendo como base la reflexión dialógica provocada desde los problemas filosóficos y promovida por la pregunta como acción que fomenta y promueve el diálogo se observó en las acciones de implementación que los estudiantes planteaban sus argumentos a partir de la opinión sin tener un referente teórico que pudiera sustentar sus planteamientos filosóficos. En este punto se toman dos decisiones que van a modificar la PE. Primero, la estrategia de la lectura en voz alta y segundo, el uso de fuentes primarias para la reflexión filosófica. Estas acciones se plantearon al ver que los estudiantes tenían grandes dificultades para la comprensión de los textos filosóficos donde el vocabulario propio de la filosofía resultaba de difícil comprensión y donde, debido a las estructuras del pensamiento de los pensadores, muchas de las lecturas implicaban conocimientos previos que era posible no tuviera el estudiante. Es así como se comienza a seleccionar fuentes primarias de corta extensión para que los estudiantes puedan hacer varias veces la lectura para su comprensión y se empezaron a leer de manera conjunta. El resultado de esta acción mostró una mejora significativa en los desempeños de los estudiantes puesto que una mejor comprensión les permitía establecer posiciones argumentadas de aquellos problemas propuestos para ser analizados en el desarrollo de las sesiones de clase y una mejor disposición por parte del curso hacia la propuesta planteada para la clase.

Estas acciones, tanto de planeación como de implementación de la PE llevaron a que la profesora investigadora hiciera una reflexión adicional sobre los aspectos que un docente de filosofía debe tener en cuenta en el momento de diseñar su curso de enseñanza. Esta reflexión está enfocada a la evaluación y lo que se pretende evaluar en la PE de la filosofía puesto que el análisis de contenido realizado en esta investigación llevó a que la estructura estuviera realizada a partir de problemas para la reflexión filosófica generó una transformación de 180°. En este punto la evaluación no podía estar enfocada a la repetición “correcta” de argumentos, situación que se presentaba antes del desarrollo de esta investigación, sino que llevó a ver cómo el desarrollo de las

habilidades propuestas por el documento emitido por el MEN⁷ de tal forma que la evaluación estuviera enfocada en el desarrollo de dichas habilidades.

Las respuestas correctas que en algún momento se solicitaron se trasladaron por la elaboración correcta de argumentos, por la justificación de posiciones sustentadas por argumentos de autoridad haciendo que se pudiera hacer visible el pensamiento del estudiante, permitiéndole sus búsquedas personales de la Verdad y llevando a que la evaluación estuviera enfocada en el proceso que cada estudiante realizaba, dándole importancia a la evaluación formativa y aprovechando para que las sesiones de clase pudieran enfocarse en el trabajo activo y colaborativo de tal manera que la interacción entre estudiantes y la competencia dialógica, por medio de la pregunta, sean elementos de reflexión constante para la profesora investigadora.

Subcategoría	Al comienzo	Estado actual	Observación o aporte a la transformada de la PE
Planeación Sistemática	Se tenía una planeación de las actividades para desarrollar en la clase pero sin una estructura clara	La planeación se hace a partir del establecimiento de un RPA que permita determinar las acciones necesarias para su cumplimiento	El hecho de tener una planeación sistemática favorece el desarrollo de la clase, la orientación de los estudiantes y el desempeño del docente en el aula
Indagación Permanente	Se realizaban preguntas que buscaran responder lo que la profesora investigadora planteaba	La pregunta busca generar en el estudiante la posibilidad de dar sus propias respuestas a los problemas filosóficos tratados	Como parte de la didáctica de la filosofía, la pregunta (socrática) favorece la reflexión y la búsqueda de argumentos que permitan dar respuestas claras y propias a la reflexión filosófica.
Desarrollo de habilidades de pensamiento	No se tenían en cuenta las habilidades de pensamiento	Las acciones constitutivas de la PE están enfocadas en desarrollar habilidades de pensamiento como punto central de la enseñanza de la filosofía.	Las habilidades de pensamiento son el centro de la PE en la medida en que el estatuto epistemológico de la filosofía se centra en el manejo de estas habilidades para la reflexión y producción de filosofía.
Visibilización del pensamiento	No se tenía en cuenta la visibilización del pensamiento	Se realizan diferentes rutinas de pensamiento en el desarrollo de unidades de tal forma que el estudiante pueda evidenciar cómo emergen nuevas ideas de sus reflexiones	Como punto central de la PE, hacer visible el pensamiento por medio del uso de rutinas permite que el estudiante haga algo con los conocimientos que se están generando.
Interacción mediada por las TIC	No se tenía en cuenta la interacción mediada por las TIC	Se hace uso de diferentes plataformas educativas para el desarrollo de algunas actividades de clase	El confinamiento que llevó a la educación remota permitió que la tecnología hiciera su aparición en la escuela para favorecer la participación de los estudiantes en las sesiones de clase.

⁷ El Ministerio de Educación Nacional elaboró la cartilla No. 14 para plantear los lineamientos de la enseñanza de la filosofía estableciendo tres competencias clave: la argumentación, la competencia dialógica y el pensamiento crítico la cual se plantea como base para la propuesta curricular que se hace en el mencionado documento.

Aprendizaje Activo y Colaborativo	Se generaban grupos de trabajo pero sin una intención clara por parte de la profesora investigadora	Se siguen generando grupos de trabajo pero con una intención y claridad frente a las expectativas sobre el desempeño a desarrollar.	El aprendizaje activo y colaborativo se fue transformando en la medida en que se establecían propósitos claros para el desarrollo de la sesiones de clase, haciéndose necesaria la participación de los miembros de un grupo para su desarrollo.
Protagonismo del Estudiante	Las sesiones de clase se centraban en la profesora investigadora	La profesora investigadora redujo sus intervenciones amplió la creación de desempeños en los cuales los estudiantes participaban.	El aprendizaje se da, principalmente, en los estudiantes, por lo tanto se hace necesaria que su participación sea constante y que las acciones que se desarrollen estén planeadas para cumplir este propósito.
Enfoque desde la orientación al logro	Las acciones para desarrollar en la clase no se enfocaban en el cumplimiento de objetivos claros	Cada uno de los desempeños se planeaban buscando el cumplimiento del objetivo propuesto en cada una de sus dimensiones.	Al plantear un desempeño que no esté relacionado con el logro solo lleva a que las acciones no tengan un sentido claro dentro de la unidad. Por eso se debe contemplar en la reflexión si permite desarrollar el logro que se esté planteando.
Criterios de Evaluación	No se tenían en cuenta los criterios de evaluación	Se reconoce el sentido y propósito de la evaluación de los aprendizajes, estableciendo la forma como se va a hacer el seguimiento al estudiante	En la medida en que se modifique el concepto tradicional de evaluación se va a generar una transformación en la planeación en la medida en que cada acción responda a unos criterios claros para ser evaluados.
Agentes de Evaluación	La profesora investigadora era quien realizaba las evaluaciones como único agente.	Se incluyen otros agentes en la evaluación, fomentando la autoevaluación como forma de apropiación del proceso de aprendizaje.	Para que la evaluación de los agentes sea fructífera se requiere que se realice de manera periódica y constante para poder ser desarrollada.
Uso de rúbricas dinamizadoras del aprendizaje	No se tenían en cuenta el uso de rúbricas en las sesiones de clase.	Las rúbricas se convirtieron en un elemento fundamental del desarrollo de las sesiones de clase que promovían procesos de autoevaluación en los estudiantes.	El uso de las rúbricas puede estar más allá del establecimiento de criterios claros de evaluación. Se pueden desarrollar ejercicios auto evaluativos y coevaluativo en la medida en que los estudiantes puedan generar retroalimentaciones argumentadas frente al desarrollo de los temas de las clases.
Tipología de Evaluación	Se hacían algunas evaluaciones formativas pero sin tener una claridad sobre el criterio de evaluación.	Las diferentes tipologías se emplean de acuerdo con las necesidades que se tengan, producto de las acciones constitutivas de la PE.	Las tipologías favorecen a las decisiones frente a lo que se ha decidido evaluar en una sesión de clases. Es clave analizar qué se espera obtener para determinar qué tipología usar.

Figura 52: Progreso en las subcategorías identificadas

PRÁCTICA DE ENSEÑANZA	CICLO 1	CICLO 2	CICLO 3	CICLO 4	CICLO 5	CICLO 6	CICLO 7
ACCIONES DE PLANEACIÓN			Planeación sistemática.	Planeación sistemática.	Planeación sistemática.	Planeación sistemática.	Planeación Sistemática
			Indagación Permanente.	Indagación Permanente.	Indagación Permanente.	Indagación Permanente.	Indagación Permanente.
		Desarrollo de Habilidades de Pensamiento	Desarrollo de Habilidades de Pensamiento	Desarrollo de Habilidades de Pensamiento	Desarrollo de Habilidades de Pensamiento	Desarrollo de Habilidades de Pensamiento	Desarrollo de Habilidades de Pensamiento
		Visibilización del Pensamiento	Visibilización del Pensamiento	Visibilización del Pensamiento	Visibilización del Pensamiento	Visibilización del Pensamiento	Visibilización del Pensamiento
						Interacción mediada por las TIC	Interacción mediada por las TIC
ACCIONES DE IMPLEMENTACIÓN		Aprendizaje Activo y Colaborativo	Aprendizaje Activo y Colaborativo	Aprendizaje Activo y Colaborativo	Aprendizaje Activo y Colaborativo	Aprendizaje Activo y Colaborativo	Aprendizaje Activo y Colaborativo
			Protagonismo del Estudiante	Protagonismo del Estudiante	Protagonismo del Estudiante	Protagonismo del Estudiante	Protagonismo del Estudiante
		Enfoque desde la orientación al logro		Enfoque desde la orientación al logro	Enfoque desde la orientación al logro		
ACCIONES DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES			Criterios de Evaluación.	Criterios de Evaluación.	Criterios de Evaluación.	Criterios de Evaluación.	Criterios de Evaluación.
			Agentes de la evaluación.	Agentes de la evaluación	Agentes de la evaluación	Agentes de la evaluación	Agentes de la evaluación
			Uso de rúbricas dinamizadoras del aprendizaje		Uso de rúbricas dinamizadoras del aprendizaje	Uso de rúbricas dinamizadoras del aprendizaje	Uso de rúbricas dinamizadoras del aprendizaje
				Tipología de la Evaluación	Tipología de la Evaluación	Tipología de la Evaluación	Tipología de la Evaluación

Capítulo 7. COMPRENSIONES Y APORTES AL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO

Una vez desarrollada la investigación sobre la transformación de la PE que se ha planteado la profesora investigadora, se presentan las comprensiones que pueden servir como referente para otros profesores que estén en una constante revisión de su labor como docentes. La presentación de estas conclusiones se plantea desde dos líneas: la primera, respondiendo a las acciones constitutivas de la PE y la segunda planteando una visión general de los aspectos más significativos para la profesora investigadora.

Proposiciones frente a las Acciones Constitutivas de la PE

Acciones de Planeación:

La enseñanza de la filosofía ha sido cuestionada en muchas Instituciones Educativas por el aporte que pueda brindar este saber en el proceso de formación integral de sus estudiantes. En respuesta a las políticas económicas mundiales, muchos de los lineamientos en la formación han llevado a que se privilegien aquellos saberes que permitan la formación de personas que puedan, a partir de las habilidades desarrolladas en el sistema educativo, mejorar su condición de vida en la medida en que pueda satisfacer las demandas nacionales para hacer parte activa del sistema económico. Podría pensarse que la filosofía, distante de los intereses económicos y políticos basados en el neoliberalismo, no responde a las necesidades de formación como las que se plantean pero, también se puede reconocer que la desigualdad en la calidad de la educación en Colombia está mediada por el tipo de Institución Educativa en donde se desarrolle la PE y, en ese orden de ideas, el contexto educativo va a ser determinante para la toma de decisiones frente al enfoque que se quiera dar a la enseñanza de la filosofía.

Por lo tanto, las reflexiones que se realicen frente al macro currículo y meso currículo serán clave para poder determinar el enfoque de este. Desafortunadamente la educación no es equitativa y se observan brechas entre las Instituciones Educativas, públicas y privadas llevando a que la profesora investigadora tomara decisiones que estuvieran enfocadas con la misión y visión

institucional y con la naturaleza de la Institución Educativa. La razón, que tiene que ver con lo que se espera de la relación entre Institución Educativa-Docente, se determina porque las oportunidades culturales y de acceso a bibliotecas, viajes y educación de calidad lleva a que las temáticas deben responder a los estándares de la Institución Educativa.

Así mismo, y respondiendo al contexto planteado, se afirma que la enseñanza de la filosofía debe realizarse a partir del planteamiento de problemas que permitan el desarrollo de habilidades de pensamiento; la enseñanza de la filosofía basada en el criterio histórico como eje del diseño curricular lleva a que las acciones constitutivas de la PE se enfoquen en los contenidos seleccionados de los autores representantes de la historia de la filosofía, llevando a que la unidad de estudio esté centrada en el docente y evidenciándose una actitud pasiva y apática frente al ejercicio académico.

Al plantearse un problema de estudio como planteamiento central de la estructura de la unidad de estudio favorece el desarrollo de habilidades de pensamiento en la medida en que se busca que el estudiante pueda dar respuesta a partir de argumentos de autoridad que lo lleven al desarrollo y planteamiento de sus propias posiciones, involucrándose dentro del ejercicio la argumentación, el diálogo y el pensamiento crítico. De igual manera, este enfoque logra una mayor compenetración del estudiante que se ve reflejada en sus participaciones, su interacción con los compañeros y con la profesora investigadora, en este caso.

Haciendo énfasis en el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico, se intentó pensar los desempeños en torno al desarrollo de estas habilidades para que las acciones que realizaran los estudiantes los llevaran en el camino de la sustentación de ideas con otras posiciones. Ahora bien, y en forma de cascada, se desprende el diálogo para sustentar posiciones que llevan a que la persuasión por uno u otro argumento se medie mediante la expresión oral. Vale la pena enfatizar cuál es la aproximación a los autores que median el desarrollo de las habilidades de pensamiento desde la reflexión de problemas filosóficos; esta forma de desarrollar una unidad de estudio sobre la filosofía permite que el ejercicio reflexivo por parte de cada estudiante, diferente a la memoria, lleve a que la evaluación no se centre en el planteamiento del autor sino en la forma como plantea la respuesta el estudiante entrándose a evaluar la estructura argumentativa, la

coherencia entre las ideas y sus sustentos, la forma como se expresa la postura del estudiante alejándose la PE de una enfocada en la transmisión de saberes.

Acciones de Implementación:

Al transformar la implementación enfocada en el trabajo colaborativo se obtienen resultados que favorecen la conformación de comunidades de aprendizaje. Se parte del reconocimiento de la escuela como un espacio social donde interactúan un número de personas donde cada una responde a su propio contexto y que en la interacción se pueden generar diferentes situaciones desde lo académico y lo social. El trabajo colaborativo promueve el aprendizaje que se realiza en pequeños grupos de trabajo donde cada uno de sus integrantes es responsable de su propio aprendizaje y de ayudar a sus compañeros en el cumplimiento de su propio aprendizaje. Ahora bien, el trabajo colaborativo va más allá de conformar grupos de trabajo aleatorios porque se espera que cada uno de los integrantes del grupo cumpla un rol específico de acuerdo con sus capacidades.

De lo anterior se deduce que estos grupos deben ser conformados teniendo en cuenta el tipo de desempeño que se espera realizar y teniendo en cuenta las habilidades de cada uno de los estudiantes para su conformación de tal forma que, en las dinámicas de trabajo, cada integrante asuma un rol que los lleve al cumplimiento del objetivo propuesto. Este tipo de colaboración, más allá de llevar a que se de el aprendizaje en los estudiantes favorece el desarrollo social del curso. Es interesante observar cómo se brinda apoyo a quien más dificultades tiene o que es menos autónomo en su proceso académico y ver cómo las diferencias que se puedan dar en el curso se minimizan cuando se mantiene de manera sistemática el trabajo colaborativo. Sin embargo, el rol del profesor en este ejercicio requiere un acompañamiento constante con cada grupo para poder observar cómo se está desarrollando el proceso y, adicionalmente brindarle al grupo una guía para la solución de los problemas que se vayan presentando en el camino.

Acciones de Evaluación:

Al incluir criterios de evaluación claros dentro del proceso de aprendizaje se fortalece la autonomía en los estudiantes. Al comenzar la transformación de la PE, una de las mayores debilidades de la

profesora investigadora se detectó en la evaluación puesto que la visión confusa que se tenía llevaba a que las decisiones frente a la evaluación estuvieran enfocadas en calificaciones donde se tenían dos criterios principales: uno, la valoración de cada actividad, asignándole un porcentaje igual de tal forma que la sumatoria estableciera el máximo de valoración y dos, el criterio de evaluación se centraba en lo planteado por la profesora investigadora y se asignaba un valor de acuerdo a la correlación entre lo uno y lo otro. Al incluir criterios de evaluación claros, centrados en el aprendizaje donde las rúbricas de evaluación como instrumento para el proceso de seguimiento de los estudiantes se generaron nuevas dinámicas que llevaron a que cada uno de los estudiantes, poco a poco, empezara a tener como referente de su proceso de formación las rúbricas creadas para tal fin.

Al tener el referente estableciendo los criterios claros, los estudiantes comenzaron a hacer comparaciones entre lo que se planteaba en las rúbricas y su propio desempeño, buscando de manera autónoma hacer una revisión de cada uno de los criterios para seguir avanzando en su proceso o para poder identificar las dificultades que se iban presentando durante el proceso de aprendizaje. A pesar de necesitarse generar una mayor conciencia entre los estudiantes frente a su desempeño, se evidenció que, a medida que iban pasando las sesiones de clase, los estudiantes se iban centrando, de manera autónoma en sus propios desempeños haciendo que la apropiación del proceso de aprendizaje fuera cada vez mayor en los estudiantes.

Habilidades de Pensamiento Crítico:

El ejercicio de reflexión sobre qué debe enseñar la filosofía permitió girar la estructura curricular hacia una enfocada en la resolución de problemas de tal forma que el trabajo colaborativo en el aula junto con el ejercicio propio de la razón, lleven al estudiante a establecer una postura que le permita establecer su punto de vista en torno a la comprensión de un problema. Efectivamente en el proceso en el que se planteó una nueva aproximación del pensamiento filosófico permitió que la aproximación sobre la misma reflexión filosófica llevara al estudiante a empezar un proceso que, dentro de sus propios cuestionamientos y su ejercicio reflexivo, le permitiera establecer posturas propias sobre sus puntos de vista.

Ahora bien, dentro del desarrollo de la habilidad del pensamiento crítico desde la enseñanza de la filosofía, la argumentación y el diálogo forman una parte fundamental dentro de toda la estructura porque:

- Se establece una relación entre pares que fortalece la colaboración dentro del aula a partir del diálogo (competencia dialógica), convirtiéndose en parte fundamental para poder desarrollar otras competencias que lleven a la consolidación de un pensamiento crítico.
- Los desempeños enfocados en el desarrollo de la argumentación cumplen un papel fundamental en la medida en que plantea una exigencia en el estudiante que implica un esfuerzo intelectual pero que, en la medida en que se va avanzando, van generando frutos frente a la independencia intelectual que se espera logren alcanzar.

Es evidente que el desarrollo de la habilidad de pensamiento crítico involucra muchos factores que van desde las acciones de planeación en la medida en que se hace necesario pensar en la forma como se va a desarrollar la habilidad, en las acciones de implementación para generar el ambiente de confianza y seguridad que permita que el ejercicio dialógico se genere de la manera más natural posible y en las acciones de evaluación estableciendo con claridad los criterios e instrumentos que se van a emplear en el desarrollo de esta habilidad específicamente.

La reflexión como fundamento de la mejora continua:

Tanto la Investigación Acción Educativa como la *Lesson Study* incluyen la reflexión dentro de los procesos para mejorar la PE, convirtiéndose en parte fundamental del proceso de investigación que cualquier docente debe implementar como opción de desarrollo personal y profesional. Al reconocer que el fenómeno de la enseñanza se da en un entorno social donde las acciones involucran a un número determinado de personas donde el investigador se convierte en un sujeto activo dentro del desarrollo de la investigación, se establece la necesidad de plantear estrategias que permitan que el investigador pueda analizar su fenómeno de estudio.

Es así como, en cada uno de los ciclos que se desarrollan para la recopilación de los datos que permitan, por medio de la *Lesson Study*, elaborar el espiral ascendente de la PE, la reflexión cobra un papel preponderante que permite ir de una práctica a una práctica profunda. Ahora bien,

reconocer la PE como una práctica profesional implica que el docente mantenga una constante disposición a la observación y análisis del fenómeno de enseñanza de tal forma que pueda distinguir aquellos aspectos de mejora que le permitan ampliar su horizonte profesional.

Es evidente que, aún hoy en día, a pesar de estar en el siglo XXI y de hablar de nuevas prácticas de enseñanza, la posición de muchos docentes se enfoca en una enseñanza centrada en los contenidos que no favorece una visión amplia que lleve a que los objetivos establecidos en la Ley de Educación sean cumplidos, más aún cuando se ha vivido una pandemia y las dinámicas de la escuela han cambiado llevando a pensar a profundidad el rol del docente dentro de su aula de clases.

Por esta razón, la promoción de aulas abiertas que lleven a la observación de las PE de otros docentes, acción establecida en la Institución Educativa donde la profesora investigadora labora, ha permitido abrir una puerta hacia una posición del docente como investigador que constantemente está haciendo revisión de sus propias prácticas. De esta acción concreta, se ha observado un cambio en el lenguaje de los docentes quienes han interiorizado que la mejora profesional y el crecimiento personal se pueden fomentar cuando el aula es un espacio abierto que permite que el docente identifique aquellas acciones que no favorecen el aprendizaje y pueda, mediante la retroalimentación, establecer acciones concretas que favorezcan la PE.

De acuerdo con lo anterior, la conformación de equipos de trabajo colaborativo, donde el desarrollo de las planeaciones conjuntas, la observación de las clases, los espacios para analizar las PE han llevado a que se asuma un papel de investigación sobre el propio quehacer y por ende, la apropiación de un ejercicio reflexivo constante sobre nuestras acciones en el desarrollo de las unidades de estudio.

Colaboración entre pares:

El trabajo colaborativo favorece la comprensión y mejora continua de las acciones constitutivas de la PE siempre y cuando todos los integrantes tengan un conocimiento sobre el saber que se está enseñando e investigando. A pesar de que la PE es la misma para todos los docentes (todos realizan

acciones de planeación, intervención y evaluación) inclusive en el desarrollo de una investigación, el conocimiento del saber que se está enseñando influye en la reflexión profunda que se realiza en una investigación y limita las posibilidades de mejora para quienes así lo requieren. Cuando se inicia la investigación se realizó el trabajo colaborativo con docentes que no estaban formados en filosofía y, aunque sus aportes fueron significativos frente a las acciones constitutivas, fue en el trabajo colaborativo con profesores de filosofía donde se pudo desarrollar una reflexión más profunda porque el hecho de conocer el saber específico permite determinar qué tipo de acciones se pueden desarrollar en un curso.

Así, por ejemplo, determinar una secuencia didáctica donde se establezca un resultado previsto de aprendizaje implica tener un conocimiento que aporte sobre el camino para poder alcanzar el resultado propuesto planteando posibilidades frente al desempeño, lecturas, formas de evaluación, desempeños de síntesis, etc., y entendiendo que las dinámicas que se dan pueden responder a aspectos que no son tan evidentes como en el desarrollo de otras asignaturas. En ese orden de ideas, la colaboración entre pares académicos necesita de un conocimiento, no solo en la metodología que se emplee para la investigación sino de un conocimiento del saber que enriquezca la reflexión y las decisiones que se tomen en torno a la PE.

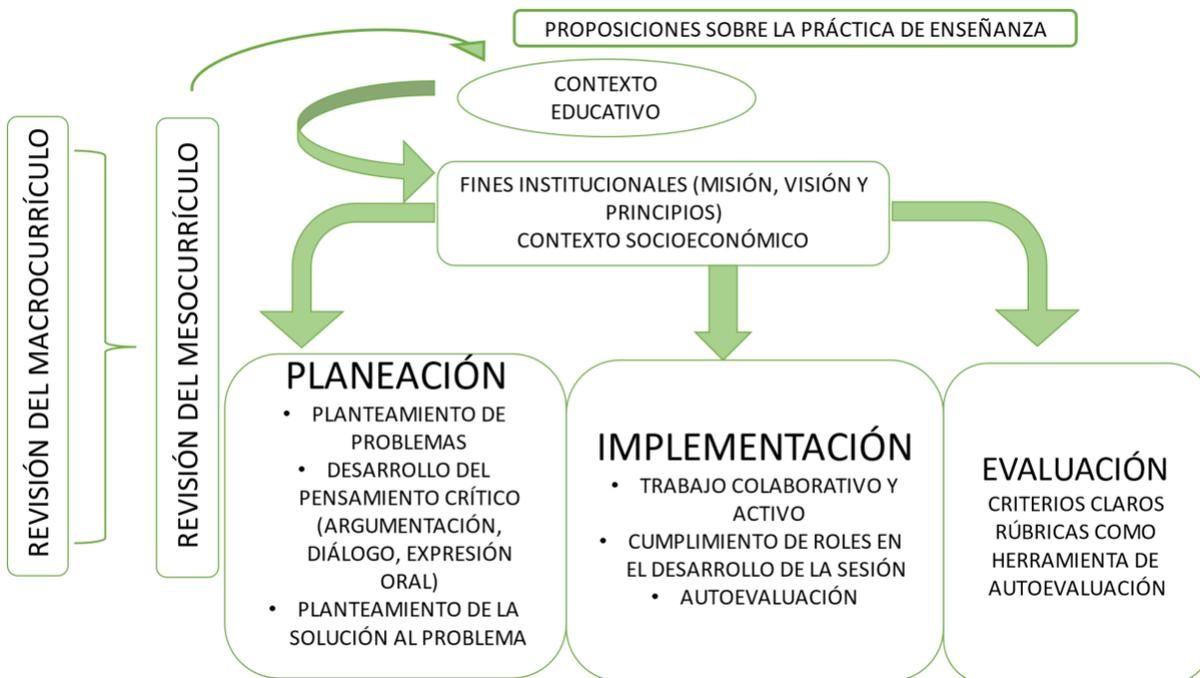


Figura 53: Propuesta de la práctica de enseñanza

Capítulo 8. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En el presente capítulo se presentarán las conclusiones a las cuales ha llegado la profesora investigadora a partir de los resultados que se obtuvieron de la reflexión de cada uno de los ciclos frente a las acciones constitutivas de la PE.

Objetivo General

Transformar la práctica de enseñanza a partir de la Lesson Study para desarrollar habilidades de pensamiento crítico desde la filosofía en los estudiantes de educación media.

En los primeros años del Siglo XXI, tiempo en el que la profesora investigadora inició su profesión de docente, el discurso de los docentes estaba enfocado en la necesidad imperante de hacer una transformación de la PE de tal forma que la educación comenzara a dejar de lado las prácticas enfocadas únicamente en el conocimiento e introducir al estudiante dentro de las acciones de planeación con el fin de enfocar la enseñanza al desarrollo de competencias y habilidades desde un contexto específico que se había planteado. Ya el Ministerio de Educación Nacional, en la Ley General de Educación de 1994 había planteado los objetivos de la educación en torno a esta nueva visión.

Pero la implementación de la ley, al igual que las transformaciones profundas de la escuela no se dieron como se hubiese esperado y a pesar de haber recorrido dos décadas del siglo XXI aún se mantienen PE como las que se veían en el siglo pasado; y en esta posición se encuentra la profesora investigadora quien inicia con una PE enfocada en la tradición que se manifiesta en las clases enfocadas en temas y centradas en el docente. Sumado a lo anterior no se tenían referencias de currículos que pudieran permear o guiar la PE llevando a que se mantuviera un tipo de enseñanza vertical y sin mayores pretensiones de aprendizaje significativo.

Es así como la transformación de la PE se fue gestando en la medida en que la profesora investigadora iniciaba un recorrido que le permitió hacer uso de la metodología *Lesson Study* para generar una reflexión profunda sobre aquellas decisiones que se debían tomar para poder fomentar

el pensamiento crítico desde la enseñanza de la filosofía. En este proceso investigativo inicia reconociendo el objeto de estudio que va a ser la PE y, desde ahí analizar sus características y acciones constitutivas con el fin de poder entender cómo se integran estas acciones con los sujetos que participan en la investigación; se plantean las acciones constitutivas (planeación, implementación, evaluación de los aprendizajes) que se van a dar en una relación entre el sujeto que enseña, el sujeto que aprende y el saber. Este análisis permitió comprender a profundidad que cada una de las decisiones que el docente tome en su PE que es dinámica, singular y compleja, le permitirá cumplir el propósito de su profesión.

Ahora bien, para poder hacer una reflexión profunda, la *Lesson Study* va a ser el método que permita planear un ejercicio de investigación de tal forma que la mejora de las acciones, a partir de los referentes teóricos manejados, favorezca a la comprensión del fenómeno de estudio de tal forma que aquellas acciones constitutivas sean analizadas y reflexionadas con el propósito de establecer las mejoras que de ahí se generen en cada uno de los ciclos llevando a que el fenómeno de estudio sea analizado como ese ciclo de espiral donde, entre más se avanza, se van planteando las mejoras que se puedan desarrollar por el profesor investigador y llevando a que esa transformación que se va dando cada uno de los ciclos se enfoque en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico que se generó a partir de la misma reflexión que la profesora investigadora hizo sobre lo que se enseña y cómo lo enseña. Toda esta reflexión, además de mostrar mejoras dentro de las acciones constitutivas de la PE permitió que la profesora investigadora analizara aspectos relacionados con la didáctica de la enseñanza de la filosofía generándose un cambio de paradigma que abrió una serie de posibilidades frente a la reflexión filosófica como generadora de ideas que lleven al estudiante a la comprensión de su propia realidad.

Objetivos Específicos

Identificar las características de la práctica de enseñanza y el desarrollo de habilidades de pensamiento.

Al hacer una aproximación al concepto de Práctica de Enseñanza entendida como un fenómeno social donde un profesor quien tiene una relación contractual con una Institución Educativa y que debe realizar un conjunto de acciones para que un estudiante aprenda algo (Alba y

Atehortúa, 2018), la profesora investigadora reconoce la importancia de un desarrollo profesional que esté enfocado en la mejora de las PE que se estaban desarrollando y por lo tanto se comenzó a revisar una serie de prácticas que llevaran a su transformación. Se reconoce que, al inicio de la investigación las acciones que se realizaban correspondían a un nivel ingenuo de aprendizaje donde aspectos como el contexto, los requerimientos curriculares establecidos por el MEN o la historia de la profesora investigadora no eran tenidos en cuenta para el desarrollo de esta investigación.

Se puede afirmar que las características de esa PE se categorizaban de la siguiente manera:

- Las acciones constitutivas no se tenían en cuenta ni se observaban como un todo que responde al propósito del aprendizaje de los estudiantes.
- El aprendizaje estaba centrado en la profesora investigadora y no se observaba una participación activa por parte de los estudiantes.
- La evaluación de los aprendizajes no se tenía en cuenta dentro de las acciones que se realizarían en la PE y por lo tanto no se podía determinar el punto del proceso en el que se encontraba el estudiante.
- La participación de los estudiantes respondía a unos criterios planteados por la profesora investigadora pero no daban cuenta de las ideas o reflexiones propias de los estudiantes.

Una vez finalizado el proceso de investigación se puede afirmar que hay una relación directa, estrecha y necesaria entre cada una de las acciones constitutivas de la PE que permiten entender el proceso de enseñanza como un todo, donde cada una de las acciones responde a la búsqueda de estrategias que lleven a que se de el aprendizaje. Así mismo, comprender la complejidad de lo que significa la PE ha permitido que la profesora investigadora tenga una visión completa que la lleva a plantear reflexiones que permitan la toma de decisiones en el aula,

Desde lo específico se resaltan tres aspectos que son fundamentales y que deben ser tenidos en cuenta en todo proceso de reflexión de la PE, de acuerdo con la profesora investigadora. Estos puntos son:

- Tener presente que dentro de la PE se debe partir de un ejercicio claro que permita establecer, de manera clara, la forma como el estudiante pueda visibilizar su pensamiento que favorezca el desarrollo del pensamiento crítico. Esto se afirma en la medida en que, cada vez que un estudiante tiene un espacio para mostrar cuáles son sus comprensiones, no solo se hace un ejercicio evaluativo del proceso, sino que se van configurando en la mente del estudiante posturas sobre su propia realidad y sobre lo que lo rodea.
- El aprendizaje activo y colaborativo que permite que la enseñanza esté enfocada en el estudiante se convierte en un elemento fundamental debido a que posibilita espacios que lleven al estudiante a ser protagonista de su proceso de aprendizaje, estableciendo una conexión más estrecha con el saber, así como una motivación adicional que reta el intelecto de los estudiantes. Establecer en las acciones de implementación un ambiente de aprendizaje, así como la creación de desempeños claros, concretos e interesantes lleva a que se fortalezcan lazos solidarios para ayudar a otros, pero también lleva a que, tanto estudiantes como profesores logren establecer objetivos comunes que les permita asumir el rol de investigadores de un saber en el espacio de clase.

Así mismo, el trabajo colaborativo y activo permitirá el desarrollo de otras habilidades sociales y personales que definitivamente ayudan a la fundamentación de principios que influirán en la cultura puesto que los hábitos que se desarrollan se establecerán como punto de referencia para acciones encaminadas hacia la autogestión del conocimiento.

- La inclusión de criterios de evaluación claros dentro de la PE ha sido otra de las transformaciones significativas puesto que uno de los grandes interrogantes que la profesora investigadora se realizaba previo al desarrollo de esta investigación estaba enfocada en la necesidad de entender cómo evaluar un proceso y no un sujeto. Un primer elemento del que parte la reflexión es la misma definición de evaluación como recopilación de información que permita identificar el punto del proceso académico en el cual se encuentra el estudiante.

Al partir del concepto de evaluar, diferente al de calificar se empieza a ver cómo las diferentes tipologías junto con los instrumentos de evaluación llevan a que la claridad frente a las

expectativas o resultados previstos del aprendizaje junto con la inclusión de diferentes agentes dentro del proceso de evaluación, permita que la profesora investigadora alcance una visión clara del proceso y, en ese orden de ideas, se puedan tomar las decisiones necesarias que permitan ajustar los procesos de aprendizaje pero, además de esto, hacer una evaluación constante de la propia práctica.

Las acciones de transformación de la PE ha llevado a que la profesora investigadora tenga una visión integrada de las acciones constitutivas, donde cada una depende de la otra, haciéndose imposible pensarlas de manera separada; así mismo, lleva a que, en la medida en que se tienen presentes las acciones de planeación, implementación y evaluación dentro del ejercicio reflexivo, la posibilidad de que los objetivos de aprendizaje se cumplan satisfactoriamente y que el éxito en el proceso de formación de los estudiantes sea más alto.

Diseñar una propuesta pedagógica y didáctica que se deriva de la reflexión permanente de la práctica de enseñanza que permita la realización de cambios en las acciones constitutivas de la practica de enseñanza y a la vez, en el desarrollo de habilidades de pensamiento critico en los estudiantes.

Como parte del diseño de una propuesta pedagógica y didáctica que ha surgido de la reflexión que ha realizado la profesora investigadora va más allá de las acciones constitutivas de la PE donde se plantean los siguientes elementos que son necesarios ir analizando para poder observar la transformación que se espera:

En un primer momento, Se requiere analizar el contexto educativo en donde se desarrolla la PE puesto que en Colombia se observa una gran brecha entre la educación privada y pública además de tener una Nación multicultural, con realidades enmarcadas en la misma historia del país y que requieren enfocar los procesos de aprendizaje a las realidades en las que se encuentran. Adicionalmente la calidad de la educación, de acuerdo con el contexto ha mostrado una diferencia significativa en las diferentes Instituciones Educativas que se evidencia en el estadio de los procesos de formación en las etapas escolares y en los resultados de las pruebas externas que se realizan. Esta situación va ligada también a la implementación de currículos internacionales que

cumplen con suficiencia los Derechos Básicos Educativos planteados por el Gobierno Nacional. Así mismo, determinar las características de la Institución Educativa frente a su visión de formación y al perfil del egresado, implica que las acciones de la PE estén enfocadas al aporte que pueda realizar el docente, desde su saber, a la conformación del estudiante bajo los principios rectores institucionales.

Un segundo elemento para tener en cuenta está relacionado con el análisis del saber específico y la transposición didáctica que se realiza al momento de plantear un currículo. No todos los saberes tienen las mismas características y la didáctica que pueda desarrollarse debe responder a la naturaleza misma del saber, sin alejar la vista al desarrollo de habilidades de pensamiento que pueden ser planteadas desde el mismo currículo. Esta revisión lleva a que la elaboración de un plan de estudios no se enfoque en el contenido y que, al momento de empezar a aplicar las acciones constitutivas de la PE, el docente requiera necesariamente mirar estas habilidades y la forma como pueden ser desarrolladas a partir de los desempeños que se planteen.

Un tercer elemento responde a la planeación estructurada como estrategia para poder trazar un camino claro y con objetivos específicos que permitan que el estudiante llegue a responder a las expectativas que se han trazado frente a la formación integral. Como se mencionó, las acciones constitutivas de la PE se relacionan estrechamente y eso lleva a que la posición del docente se convierta en la de un investigador que está atento a las situaciones que se derivan de la práctica anticipándose a las variables que pueden darse en el salón de clases y que posiblemente puedan ir en contra de la formación integral de un estudiante. La planeación estructurada, basada en EpC, adicionalmente permite establecer los propósitos de aprendizaje enfocados, no solo en los contenidos sino que, cada uno de éstos, (método, propósito, comunicación y contenido) permiten dar respuesta a aquellas preguntas que el docente se realiza frente al sentido y propósito de su asignatura en dentro de un plan de estudios escolar.

Un cuarto elemento responde a la Visibilización del pensamiento como elemento significativo a la hora de establecer las acciones de planeación de un saber específico. Si se parte de la idea de los aprendizajes son una consecuencia del pensamiento, buscar dentro del desarrollo de las sesiones de clase que el estudiante pueda representar de cualquier forma aquellas ideas que

se están gestando, favorece significativamente la participación en las sesiones de clase fomentándose el trabajo activo y colaborativo y creando una cultura de pensamiento que se impregna inclusive en aquellos estudiantes a quienes les es difícil compartir sus ideas.

Así mismo, visibilizar el pensamiento como referente de evaluación para el docente, tanto de los aprendizajes de los estudiantes como de la PE, permitió comprender con claridad el punto de desarrollo del proceso de cada estudiante, retomando oportunamente las situaciones que puedan favorecer los aprendizajes de los estudiantes. En el desarrollo de esta investigación, las rutinas de pensamiento cobraron gran relevancia en el desarrollo de las sesiones de clase y evidenció en los estudiantes formas de aproximarse a las ideas que se iban gestando en la medida en que se desarrollaba la discusión sobre un problema filosófico que fuese tratado.

Como quinto punto en estos elementos que la profesora investigadora considera son fundamentales para la generación de una transformación de la práctica de enseñanza responde a las diferentes tipologías de la evaluación de los aprendizajes. En el desarrollo de esta investigación por parte de la profesora investigadora se observó que en un comienzo la evaluación de los aprendizajes no tenía una estructura que permitiera hacer un seguimiento del proceso de los estudiantes. Es así como el incluir los criterios de evaluación en el desarrollo de las unidades de estudio, no solo permitían que la profesora investigadora realizara ejercicios de valoración del aprendizaje, sino que permitió la observación y análisis de los mismos desempeños planteados en las unidades de estudio.

Ahora bien, centrando la reflexión en la misma evaluación de la PE, las acciones de evaluación de los aprendizajes llevaron a que los agentes también participaran y, así como la profesora investigadora podía analizar la pertinencia de la planeación, los estudiantes fueron dando pasos hacia la autonomía que les permitía gestionar de mejor manera sus aprendizajes; las rúbricas cumplieron una función preponderante en este ejercicio y se observó cómo se iba consolidando, poco a poco esta autonomía.

Evaluar el proceso y los resultados, tanto en la cualificación de la práctica docente como su impacto en el desarrollo de habilidades de los estudiantes.

Se parte de la conciencia de que la PE es un proceso inacabado, donde nuestra condición de seres perfectibles muestra la posibilidad de mejora constante en el individuo, tanto el que cumple el rol de docente como quien cumple la función de estudiante. Es por esta razón que se hace relevante hacer un análisis de la cualificación de la práctica docente y de los resultados del desarrollo de los estudiantes. Se ha planteado de manera extensa las diferentes acciones de mejora que la profesora investigadora ha realizado durante el desarrollo de esta investigación, observándose que la práctica docente es vista como un proceso de investigación constante donde cada uno de los actores de este proceso parten de la disposición de aprender para poder llegar al punto donde la visión sea siempre enfocada a mejorar los resultados de la sesión anterior y focalizando los aspectos de mejora de tal forma que sean profundizados y reflexionados. De acuerdo con lo anterior, las decisiones de la profesora investigadora se enfocaron en esa mejora continua y, aunque se observa un proceso inacabado, la interiorización de los elementos que permiten un ejercicio reflexivo sobre la PE va a ser clave en la mejora continua.

Por otra parte, los hallazgos de esta investigación se han puesto en práctica en la Institución Educativa donde labora la profesora investigadora buscando que los docentes integren a su práctica la reflexión sobre las acciones constitutivas de esta en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. Así mismo, la visión de los resultados previstos de aprendizaje junto con la planeación estructurada ha generado que la reflexión constante se comience a ver como parte de una cultura institucional que se desarrolla en los espacios de trabajo colaborativo entre pares. Efectivamente la visión de una PE enfocada en la mejora continua se traduce en una posibilidad de garantizar el desarrollo de las habilidades y del aprendizaje. Ahora bien, se aclara que este proceso implica un cambio en la cultura institucional que se da en la medida en que se mantengan los espacios de reflexión entre pares académicos.

Ahora bien, el desarrollo de habilidades de los estudiantes se vio beneficiada en la medida en que se planteó como punto de referencia la visibilización del pensamiento para el desarrollo del pensamiento crítico, fomentado con la argumentación y el ejercicio dialógico, estando constantemente presente en las sesiones de clase. Como resultado frente a la visibilización del pensamiento los estudiantes lograron la identificación de problemas filosóficos, el manejo de

fuentes para la fundamentación de problemas, la contrastación de posturas y las conclusiones con el planteamiento de una idea propia que mostrara las conclusiones producto de la reflexión del estudiante.

Así mismo, se ha buscado mediante las acciones de la PE que cada vez más los estudiantes tengan las herramientas necesarias para poder desarrollar el pensamiento crítico planteando las rutinas de pensamiento como estrategia para su desarrollo, no solo en la asignatura de filosofía sino en todos los saberes que hacen parte del plan de estudios de la Institución Educativa.

Recomendaciones

Cuando se habla de una mejora continua en la educación se involucran una serie de factores, no solo relacionados con la PE sino con asuntos de tipo político y económico para que se pueda dar un verdadero crecimiento profesional que redunde en una mejor calidad de la educación y, por lo tanto, en alcanzar los aprendizajes significativos propuestos en los planes de estudio y ofrecer una mejor oportunidad de vida, sobretodo a aquellos estudiantes que no poseen recursos económicos.

Al reflexionar sobre cómo generar transformaciones profundas en las prácticas de enseñanza en la escuela (cualquiera que esta sea) se hace imperante tener presente la realidad de la profesión docente en Colombia. Hoy la sociedad demanda esa transformación y, aunque el gobierno central no ha estructurado una política clara frente a las acciones que debe desarrollar un docente en el aula, cada Institución Educativa debe velar por desarrollar en sus planes estratégicos acciones que lleven al cumplimiento de la misión y la visión institucional. Lo ideal sería poder implementar una metodología como la *Lesson Study* como parte de la formación que los profesores deben hacer dentro de su desarrollo profesional, pero se reconoce una realidad que muestra dificultades frente a los tiempos y dinámicas que se dan en la escuela. Por lo tanto, se recomienda que las Instituciones educativas revisen sus procesos internos para poder generar espacios de trabajo colaborativo entre pares académicos con el fin de generar una cultura de investigación que lleve a la mejora continua de la PE dentro del aula y que se ajuste a las dinámicas actuales de la sociedad.

Estas recomendaciones se podrían plantear en los siguientes puntos:

1. Análisis del macrocurrículo para determinar cuáles son los lineamientos por parte del gobierno nacional para la enseñanza de un saber y relacionada con la misión y visión institucional.
2. Revisión del contexto donde se da la enseñanza para poder determinar cuál es el punto en el que se encuentran los estudiantes frente a lo establecido por el gobierno.
3. Apropiación de una planeación estructurada, incluyendo las acciones constitutivas de la PE y haciendo un énfasis en el trabajo colaborativo que permita discutir y reflexionar sobre dichas prácticas.
4. Abrir espacios de reflexión y de planeación conjunta, así como observación de clases entre pares que permitan una retroalimentación constante entre los profesores.
5. Reconocer que la enseñanza tiene grandes implicaciones desde lo ético y lo moral en la medida en que el profesor aporta a esa perfectibilidad propia de todo ser humano.

REFERENCIAS

- Alvarado, L. J., & García, M. (2008). “Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas”. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, (9), pp. 187-202.
- Alsina, P., Argila Irurita, A. M., Aróztegui Trenchs, M., Arroyo Cañada, F. J., Badia-Miró, M., Carreras Marín, A. & Vila Merino, B. (2013). *Rúbricas para la evaluación de competencias*.
- Aulaintercultural (5 de marzo de 2021). *Los valores y los contextos de aprendizaje- Bernardo Toro* [Archivo de Video]. Recuperado de: <https://aulaintercultural.org/quien-es-quien-en-interculturalidad/bernardo-toro/>
- Barriga, F. D. (2005). Principios de diseño instruccional de entornos de aprendizaje apoyados con TIC: un marco de referencia sociocultural y situado. *Tecnología y comunicación educativas*, 41, pp. 4-16.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. Washington: ERIC Digest.
- Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa*. México: Biblioteca para la Actualización del Maestro, SEP-Muralla.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique
- Clemente, R. & Hernández, C. (1996). *Contextos de desarrollo psicológico y educación*. Málaga: Aljibe.
- Cañadas, M. C., Gómez, P. & Pinzón, A. (2018). “Capítulo 3. Análisis de contenido”. En: Gómez, Pedro (Ed.), *Formación de profesores de matemáticas y práctica de aula: conceptos y técnicas curriculares*, pp. 53-112. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Carrillo, L. S. G. (2019). *La evaluación formativa ¿un concepto en algunos casos difuso e impreciso o una practica en el aula?*. Tomado de: <https://www.magisterio.com.co/articulo/la-evaluacion-formativa-un-concepto-en-algunos-casos-difuso-e-impreciso-o-una-practica-en>

- Cobo, C. (2016). *La Innovación Pendiente.: Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Montevideo: Penguin Random House.
- Colegio San José. (2020). *Plan de Aprendizaje a Distancia (PAD)*. Recuperado de: <https://www.sanjose.edu.co/plan-de-aprendizaje-a-distancia>
- Collazos, C. A., & Mendoza, J. (2006). “Cómo aprovechar el “aprendizaje colaborativo” en el aula”. *Educación y educadores*, (9) 2, pp. 61-76.
- Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994].
- De Longhi, A. (2009). “Los desafíos desde los contextos situacional, lingüístico y mental. II Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales, 28 al 30 de octubre de 2009, La Plata, Argentina. Un espacio para la reflexión y el intercambio de experiencias”. En: *Actas*. La Plata: UNLP. FAHCE.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Flores, J. G., Gómez, G. R., & Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe
- Feldman, D. (2010). *Aportes para el desarrollo curricular. Didáctica general*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Instituto Nacional de Formación Docente.
- Gómez Mendoza, M. (2011). “Enseñanza de la filosofía y nuevas prácticas filosóficas”. *Cuestiones De Filosofía*, (12), pp. 1-22.
<https://doi.org/10.19053/01235095.v0.n12.2010.662>
- Gómez, P. (2007). *Desarrollo del conocimiento didáctico en un plan de formación inicial de profesores de matemáticas de secundaria*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Guerrero, L. C. (2007). “Argumentación y argumento”. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 16, pp. 289-320.
- Guzmán-Cedillo, Y. I., & Macías, R. D. C. F. (2020). “La competencia argumentativa como meta en contextos educativos. Revisión de la literatura”. *Educar*, 56(1), pp. 15-34.
- Honneth, A. (1999). *Teoría crítica. Teoría social hoje*. São Paulo: UNESP.
- Larraguibel, Y. S., Álvarez, M. A. S., & Rivera, R. F. H. (2018). “Visibilización del pensamiento: una experiencia de implementación pedagógica”. *Revista Gestión de la Innovación en Educación Superior*, 3(1), pp. 115-148.
- Latorre, A. (2004). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.

- López Aymes, G. (2012). “Pensamiento crítico en el aula”. *Docencia e Investigación*, 37(22), pp. 41-60.
- Mora, J. F. (2002). *Diccionario Filosófico. Tomo III*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey, (Octubre de 2014). *Reporte EduTrends*. Recuperado de:
<https://observatorio.tec.mx/edutrendsaprendizajeinvertido>
- Parra, C. (2009). “Investigación-acción y desarrollo profesional”. *Educación y educadores*, 5, pp. 113-125.
- Perkins, D. & Blythe, T. (1994). *Ante todo la comprensión*. Recuperado de:
http://fundacies.org/site/?page_id=489 (Consultado en noviembre 16 de 2020)
- Perkins, D., & Blythe, T. (2005). “Ante todo, la comprensión”. *Revista Magisterio Educación y Pedagogía*, 14, pp. 19-25.
- Rengifo Gallego, L.A & Miranda, R. P. (1999). “Aprendibilidad, enseñabilidad y educabilidad en las ciencias experimentales”. *Revista educación y pedagogía*, (25), 87-117.
- Rengifo Gallego, L. A. (2014). Construcción de los conocimientos de los futuros profesores de ciencias en un espacio de formación alternativo. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (Extra).
<https://doi.org/10.17227/01203916.3355>
- Riveros, C. G., López, E. A., Mejía, M. Q., & Salazar, W. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media*. Bogotá: Ministerio de Educación.
- Rodríguez Vite, H. (2014). “Ambientes de aprendizaje”. *Ciencia Huasteca Boletín Científico De La Escuela Superior De Huejutla*, 2(4). <https://doi.org/10.29057/esh.v2i4.1069>
- Rosales, M. (2014). “Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment su impacto en la educación actual”. En: *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación* (Vol. 4, p. 662).
- Sánchez Silva, M. (2005). “La metodología en la investigación cualitativa”. *Mundo Siglo XXI*, 1, pp. 115-118.
- Stone, M. (comp.). (1999). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Torrecilla, F. J. M., & Javier, F. (2011). “Investigación-acción. Métodos de investigación en educación especial”. En: *3ª Educación Especial. Curso*, pp. 14-16.

- Tozzi, M. (2007). “Sobre la didáctica del aprendizaje del filosofar”. *Diálogo filosófico*, 68, pp. 207-215.
- Wilson, D. (2006). *La Retroalimentación a través de la Pirámide*. Trad. León Agusti, P., Hazelwood, C. & Ximena Barrera, M. Recuperado de: <http://fundacies.org/site/wp-content/uploads/2019/08/Retroalimentacion-EdR.pdf>

Gráficos

Gráfico 1: Tomado de: <https://educacionbasicaii.blogspot.com/2019/05/teoria-ecologica-urie-bronfenbrenner.html> (8 de febrero de 2021)

Gráfico 2: Tomado de <https://gesvinromero.com/2018/09/24/evaluacion-en-el-aula-tipos-tecnicas-e-instrumentos-infografia/> (4 de marzo de 2021)

Anexos

[Rejillas y Planeaciones](#)