

**CORNISA: ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE
ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE FILOSOFÍA**

**ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE
ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE FILOSOFÍA**

Daniel Ernesto Castro Martinez

Universidad de la Sabana

2020

Notas del autor

Daniel Ernesto Castro Martínez, facultad de educación, Universidad de la Sabana. Licenciado en filosofía de la Universidad Minuto de Dios de Colombia. Actualmente profesor de filosofía en el Liceo Patria sector norte “B” Liceo Colombia.

Esta investigación es producto de la reflexión colaborativa sobre las prácticas de enseñanza, agradecimiento especial al grupo de profesores investigadores Magister Julián Andrés Carreño (asesor de tesis) y Licenciada María Stella Betancourt.

La correspondencia en relación con este artículo debe dirigirse a Daniel Ernesto Castro Martínez, estudiante del programa Maestría en Pedagogía, Universidad de la Sabana. Correo electrónico: danielcasm@unisabana.edu.co

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE
ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE FILOSOFÍA

Dedicatoria,

A mis padres, por su incondicional cariño y ejemplo de humanidad.

A mi esposa y mi hijo, por su amor incondicional y constante apoyo en este proceso académico.

Agradecimientos,

A la Universidad de la Sabana, facultad de Educación programa Maestría en pedagogía, por permitirme realizar mis estudios posgraduales bajo el beneficio de la beca de excelencia.

A mi asesor de tesis, Magister Julián Andrés Carreño, por su dedicación y empeño en el proceso de investigación. De quien me llevo las mayores enseñanzas como profesional de la educación e investigador.

A mis compañeros de Maestría por permitirme aprender de ellos y con ellos, por compartir diferentes momentos en este proceso académico.

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE FILOSOFÍA

Resumen

En el siguiente documento se describen los resultados del proceso de análisis de las estrategias didácticas desarrolladas en la práctica de enseñanza de la filosofía del presente profesor investigador.

El presente proceso de investigación se suscribe en el paradigma de la investigación cualitativa, bajo la metodología de la investigación acción educativa. En donde el profesor investigador objetiva su práctica de enseñanza analizando cada una de las acciones que la constituyen (planeación, implementación y evaluación) con el fin de comprenderlas y transformarlas. Dentro del diseño metodológico abarca el desarrollo de las Lesson Study como forma de investigación colaborativa en donde los profesores investigadores se reúnen para planear, implementar y evaluar lecciones de manera cíclica (ciclos de reflexión) registrando en narrativas cada una de las decisiones y acciones que, posteriormente, fueron sistematizadas, codificadas y analizadas haciendo uso de las categorías apriorísticas: estrategias didácticas, prácticas colaborativas-reflexivas y comunicación vertical.

Los principales hallazgos de este proceso de investigación se refieren a la implementación de la metodología de análisis para abordar las prácticas de enseñanza y el desarrollo de las estrategias didácticas dentro de la enseñanza de la filosofía en los diferentes ciclos de reflexión. Lo que nos lleva a justificar la idea de una práctica de enseñanza de la filosofía que articula metodológica e intencionalmente en sus acciones constitutivas, el filosofar como centro de la enseñanza y el aprendizaje.

Palabras clave: prácticas de enseñanza, estrategias didácticas, prácticas colaborativas y reflexivas, comunicación en el aula.

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN	4
TABLA DE CONTENIDO	5
LISTA DE TABLAS	8
LISTA DE FIGURAS	9
CAPÍTULO 1. ANTECEDENTES DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA: NARRATIVA	
AUTOBIOGRÁFICA	11
CAPÍTULO 2. CONTEXTO DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA	
2.1 Macrosistema	18
2.2 Exosistema	21
2.3 Microsistema	22
2.4 Cronosistema	23
CAPÍTULO 3. PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA AL INICIO DE LA INVESTIGACIÓN	
3.1 Ciclos de reflexión en el desarrollo de la investigación	27
3.1.1 Primer ciclo de reflexión	28
3.1.2 Segundo ciclo de reflexión	30
3.1.3 Tercer ciclo de reflexión	33
3.2 Síntesis de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza: hito de cambio desde un antes pensaba ahora pienso	37
CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	
4.1 Concepto de práctica de enseñanza	42
4.2 Paradigma, metodología y herramientas de análisis de investigación	44
4.3 Categorías a priori: proceso para analizar la información de los ciclos de reflexión	48
4.4. Pregunta y objetivos de investigación	50

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE

ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE FILOSOFÍA

CAPÍTULO 5. CICLOS DE REFLEXIÓN DESDE LA ASIGNACIÓN DEL TUTOR DE TESIS

.....	51
5.1 Cuarto ciclo de reflexión	51
5.2 Quinto ciclo de reflexión	54
5.3 Sexto ciclo de reflexión	63
5.4 Séptimo ciclo de reflexión	70

CAPÍTULO 6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

6.1 Descripción del análisis de los datos cualitativos a través de la categoría de Estrategias Didácticas	79
6.1.1 Subcategoría de análisis: características de las estrategias didácticas	80
6.1.2 Subcategoría: componentes de la estrategia didáctica (evaluación de los aprendizajes y de la enseñanza)	85
6.1.3 Subcategoría: desarrollo de las competencias en la enseñanza de la filosofía	90
6.2 Descripción de análisis de los datos cualitativos a través de la categoría prácticas reflexivas y colaborativas	91
6.2.1 Subcategoría: procesos de observación	92
6.3 Descripción del análisis de los datos cualitativos a través de la categoría comunicación en el aula	95
6.3.1 Subcategoría: comunicación vertical	96
6.3.2 Subcategoría: comunicación horizontal	98

CAPITULO 7. HALLAZGOS

7.1 Metodología de investigación implementada para objetivar y analizar las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza	100
--	-----

7.2 Estrategias didácticas para la enseñanza de la filosofía: enseñar a filosofar	102
7.3 Análisis de las acciones comunicativas en el aula en el marco del desarrollo de la estrategia didáctica para la enseñanza de la filosofía	105
CAPITULO 8. CONCLUSIONES	108

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE
ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE FILOSOFÍA

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Síntesis de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza. Elaboración propia, Junio de 2020	37
Tabla 2. Categorías apriorísticas y subcategorías. Fuente: Elaboración propia, Junio, 2020	48
Tabla 3. Actividades planeadas en el quinto ciclo de reflexión. Fuente: elaboración propia, abril de 2020	57
Tabla 4. Actividades planeadas en el sexto ciclo de reflexión. Fuente: Elaboración propia, Junio de 2020	66
Tabla 5. Actividades planeadas en el séptimo ciclo de reflexión. Fuente: elaboración propia, Junio de 2020	72

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Esquema en donde se presentan los antecedentes de la práctica de enseñanza del presente profesor investigador. Fuente: elaboración propia, Julio de 2020	11
Figura 2. Esferas estructuradas del contexto en el que se desarrollan las prácticas de enseñanza de acuerdo con la teoría ecológica de Bronfenbrenner. Fuente: elaboración propia, Julio de 2020	17
Figura 3. Lista de códigos y de familias	48
Figura 4. Procedimiento para analizar la información y obtener datos cualitativos en el presente proceso de investigación. Fuente: elaboración propia, Agosto 2020	77
Figura 5. Administrador de códigos. Fuente: ATLAS.ti	77
Figura 6. Tabla de co-ocurrencia entre las subcategorías de análisis y los ciclos de reflexión. Fuente ATLAS.ti. Agosto de 2020	78
Figura 7. Tabla de co-ocurrencia entre la subcategoría características de las estrategias didácticas y los ciclos de reflexión. Fuente: ATLAS.ti Agosto de 2020	80
Figura 8. Tabla de co-ocurrencia entre la subcategoría características de la estrategia didáctica, competencias en filosofía y los siete ciclos de reflexión. Fuente ATLAS.ti. Agosto de 2020	82
Figura 9. Fragmento de análisis desarrollado a partir de la narrativa del quinto ciclo de reflexión. Fuente: ATLAS.ti. Agosto de 2020	83
Figura 10. Rejilla de evaluación utilizada para evaluar los aprendizajes en el séptimo ciclo de reflexión. Fuente: Classroom, Junio de 2020	87
Figura 11. Análisis de la rejilla de evaluación desarrollado en el séptimo ciclo de reflexión Fuente: elaboración propia. Agosto de 2020	88

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE
ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE FILOSOFÍA

Figura 12. Categoría metodologías de observación y análisis. Fuente ATLAS.ti. Agosto de 2020
..... 94

Figura 13. Procesos de comunicación verticales y horizontales en el aula. Fuente: elaboración
propia. Agosto de 2020 96

Figura 14. Tabla de co-ocurrencia de la subcategoría comunicación vertical y horizontal en cada
uno de los ciclos de reflexión 97

CAPÍTULO 1. ANTECEDENTES DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA: NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA.

En este apartado iniciaremos la descripción y el análisis de las diferentes etapas que impactaron en la formación y repercutieron en la práctica de enseñanza del presente profesor investigador. Estas etapas de impacto implican, como indica Anijovich (2009), realizar una retrospectiva desde “la biografía escolar, que es producto de complejas internalizaciones realizadas en la vida de alumno, la etapa de preparación formal institucionalizada de la formación docente, la socialización profesional y la capacitación docente continua”. (p. 28). A través de una narrativa autobiográfica y siguiendo las etapas establecidas por Anijovich (2009), analizaremos aquellos hitos que influenciaron y dejaron huella en las prácticas de enseñanza desde cuatro etapas: la formación inicial como educando, como docente en formación, como docente en ejercicio y como docente en formación continua.



Figura 1. Esquema en donde se presentan los antecedentes de la práctica de enseñanza del presente profesor investigador. Fuente: elaboración propia, Julio de 2020.

En este orden cronológico se presentan los hitos que marcaron huella en la trayectoria profesional del presente profesor investigador. Algunos de estos hitos configuraron el desarrollo

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE FILOSOFÍA

de la práctica de enseñanza, tal es el caso de los primeros años de enseñanza en donde se replicaban algunos modelos de enseñanza con los que el educador fue orientado.

A partir del análisis realizado de la narrativa autobiográfica se logró identificar en la formación inicial, la influencia de las prácticas de enseñanza de las docentes de básica primaria. Al respecto se subraya que dichas prácticas se caracterizaban por afianzarse en el “autoritarismo y la práctica de una educación memorista” (Anexo 1). En este tipo de prácticas se resaltan los métodos tradicionales apoyados en un tipo de comunicación que busca la transmisión, imposición y memorización del saber. Para Kaplun (1998) existe una correspondencia entre el modelo de educación y el tipo de comunicación que se utiliza. Por ende, este proceso educativo tradicional debe su funcionalidad a un tipo de comunicación que pondera los monólogos de un alguien que sabe (docente) sobre un alguien que no (alumno). Así como también, olvida intencionalmente la subjetividad y emocionalidad del educando, quien es sólo un receptor pasivo de conocimientos.

Esta etapa generó una huella en la práctica de enseñanza como docente formador, en esta se reconoce que el enfoque educativo era centrado en la memorización del saber. De allí se resalta que, al realizar las planeaciones para la práctica de enseñanza, el objetivo central era transmitir teorías y conceptos para ser memorizados y posteriormente evaluados en pruebas estandarizadas. Lo anterior se evidencia en el siguiente fragmento de la narrativa autobiográfica:

Al iniciar mi práctica de enseñanza, consideraba que el objetivo de la enseñanza de la filosofía radicaba en transmitir teorías y conceptos de las diferentes escuelas filosóficas. Con base en esa concepción construía mis programas de estudio y desarrollaba las planeaciones y evaluaciones, tal como si fuera implementar en el aula un índice de un libro que abordara la historia de la filosofía, enseñando su contenido capítulo por capítulo o, en este caso, sesión por sesión. (Anexo 1)

Ahora bien, de la etapa de escolaridad en lo correspondiente a la formación secundaria y media vocacional, el presente investigador resalta la influencia de las prácticas de enseñanza de los docentes de ciencias humanas y sociales en dos momentos. La primera es la influencia que tuvieron en la elección de su carrera profesional, la cual tendría que ser a fin a las ciencias humanas y sociales, en donde se tomará como objeto de estudio la sociedad, el saber y el comportamiento humano. La segunda radica en el uso de herramientas metodológicas para la enseñanza.

Recuerdo con un grato aprecio a los docentes de estas áreas en los diversos grados del bachillerato, pues ellos dinamizaban sus clases con documentales, foros, cine foros y salidas de campo. También recuerdo que, en esta etapa de escolaridad, los docentes se dirigían con un trato más ameno y amistoso a sus estudiantes, permitiendo la interacción del educando con el saber de manera más dialógica y crítica. (Anexo 1).

Es así como en la formación secundaria y media vocacional, los docentes de ciencias sociales generaron un impacto en las prácticas de enseñanza, en relación con la búsqueda de incorporar diversas herramientas metodológicas para la enseñanza como lo son el Cine foro, documentales y salidas de campo.

Siguiendo con las etapas, al analizar el proceso de docente en formación desde la narrativa autobiográfica, se resalta de esta el alto impacto que tuvo el uso de la metodología del seminario alemán por parte de los docentes universitarios en la práctica de enseñanza. Al respecto se acota lo siguiente:

Con el tiempo busqué alternativas metodológicas frente a mis clases magistrales, y empecé a implementar la metodología del seminario alemán con grado decimo y undécimo. Esta metodología era implementada por los docentes universitarios que tuve como formadores en la educación superior y la empecé a implementar porque me permite entender y practicar la

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE FILOSOFÍA

enseñanza de la filosofía ya no como un hacer memorístico de teorías y escuelas, sino como un espacio para la discusión y confrontación argumentada de ideas, perspectivas y realidades distintas (Anexo 1).

Esta metodología del seminario dejó una huella significativa, conduciendo así a incorporarla en la etapa de docente formador. Frente a ello Camilloni (citado por Edelstein, 2011) afirma que es natural que el docente formador mimetice de su formación inicial una didáctica del sentido común, que conjunto con sus intuiciones del deber ser docente y sus experiencias, se vuelven en insumos más que suficientes para desarrollar su acción educativa.

Continuando con el análisis de la etapa como docente formador, se resalta que al ejercer la docencia se tenía poco conocimiento sobre la importancia y la forma de planear y evaluar, acciones relevantes y constitutivas de la práctica de enseñanza. Al respecto se evidencia que

En el ejercicio como docente, uno se encuentra con acciones constitutivas en la práctica de enseñanza como lo son la planeación y la evaluación que en mi formación de pregrado no se tomaron como objeto de estudio relevante. Es así como al planear y evaluar pensaba que el foco central era enseñar teorías y conceptos filosóficos para luego ser evaluados en pruebas estandarizadas. En otras palabras, en mis planeaciones el propósito principal era el aprendizaje de los saberes establecidos en la historia de la filosofía y la forma de evaluarlos se encaminaba también a ello. Así, al proceder a evaluarlos aplicaba pruebas cerradas para identificar que los estudiantes memorizaran los saberes filosóficos enseñados. (Anexo 1).

Además de ejercer una práctica de enseñanza memorística como se mencionaba en apartados anteriores de este análisis. También se desarrollaban planeaciones y evaluaciones centradas en los contenidos o, en lo que es lo mismo, saberes a transmitir.

No obstante, al analizar la etapa de formación continua podemos empezar a vislumbrar una transformación significativa en las prácticas de enseñanza en cuanto a la planeación, implementación y evaluación. Ahora y como se evidencia a continuación, se reconoce la importancia de estas.

Acciones de estas que antes no eran relevantes en mi práctica de enseñanza como la planeación y la evaluación, ahora son de suma importancia en mi ejercicio como docente. En efecto, antes el acto de planear me era insignificante y lo consideraba como un ejercicio burocrático de diligenciar formatos sin implicaciones en la práctica real. Ahora considero que planear es una acción constitutiva dentro de la práctica de enseñanza, tanto como la implementación y la evaluación. (Anexo 1).

Es así como en la etapa de formación continua, al iniciar estudios en el programa de maestría en pedagogía en la Universidad de la Sabana, se empieza a reconocer la importancia de la planeación como eje vertebral para alcanzar propósitos de aprendizaje, poner en puesta un método y modelo de enseñanza. Así como también, se reconoce la importancia de la planeación como insumo de investigación de las prácticas de enseñanza para evaluarlas y mejorarlas.

En cuanto a las prácticas evaluativas, se reconoce un cambio drástico y una resignificación de estas. Al respecto se evidencia:

De la misma manera, reconozco que la forma de evaluar en mi práctica de enseñanza ha cambiado drásticamente. Pues bien, anteriormente me centraba en un tipo de evaluación sumativa sin tener presente el proceso del educando. Así mismo, evaluaba sin establecer criterios claros para los estudiantes. (Anexo 1).

Es así como, se observa que la evaluación era sinónimo de calificar, dar una nota final sumando promedios. Sin embargo, esta concepción ha cambiado en la etapa de formación

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE FILOSOFÍA

continua y se evidencia en el presente fragmento de la narrativa autobiográfica que abordamos como objeto de estudio en este apartado:

Ahora y a partir de lo desarrollado en la maestría en pedagogía, reconozco que he transformado mi forma de evaluar aplicando procesos de auto y coevaluación, deteniéndome ya no en la calificación sino en la evaluación de un proceso de y con el educando. Así mismo, reconozco que es importante establecer criterios por los cuales los estudiantes serán evaluados, para ello construyo rejillas para evaluar y retroalimentar los diferentes procesos de los educandos. En algunas ocasiones he podido construir rejillas de evaluación conjunto con los estudiantes, estableciendo lo que se espera en el proceso de enseñanza y aprendizaje. (Anexo 1)

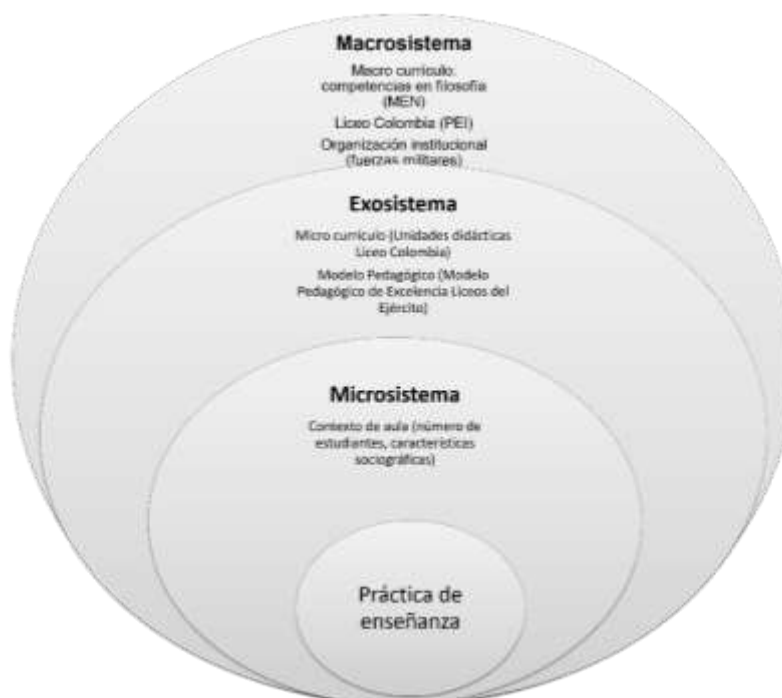
En efecto, tras la puesta en práctica de las reflexiones emanadas en las clases de la maestría en pedagogía, se reconocen una serie de transformaciones en las prácticas evaluativas, incorporando procesos de autoevaluación y coevaluación en matrices valorativas que, conjunto con una heteroevaluación, buscan evaluar un proceso continuo y no un resultado cuantificado.

En conclusión, problematizar las prácticas de enseñanza como objeto de estudio nos lleva a buscar en los antecedentes de esta una serie de huellas históricas que permean, condicionan y posibilitan dicha práctica. Para ello es necesario construir una narrativa autobiográfica como metodología para identificar hitos históricos y analizarlas detalladamente.

CAPÍTULO 2. CONTEXTO DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA

A continuación, describiremos el análisis realizado sobre el contexto en el que se desarrollan las prácticas de enseñanza del presente investigador, teniendo presente estos no son meros espacios físicos, cerrados y sin manipulación humana. Por el contrario, los contextos son “ambientes físicos y sociales, que enmarcan y rodean el cambio comportamental y humano.” (Clemente, 2003, pág. 19)

Para los fines investigativos del presente texto se hace relevante analizar el contexto en función del impacto que tiene en el desarrollo de las prácticas de enseñanza del profesor investigador, teniendo presente que no existe un contexto general sino estructuras contextuales particulares que influyen en el desarrollo social y psicológico de los seres humanos, tal como lo propone la teoría ecológica de Bronfenbrenner (2012) bajo los conceptos de Microsistemas, Exosistemas y Macrosistemas. De este modo, conceptualizaremos los términos centrales en la teoría ecológica de Bronfenbrenner, para establecer el nivel de impacto que tiene el contexto en las prácticas de enseñanza de la presente investigación.



ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE FILOSOFÍA

Figura 2. Esferas estructuradas del contexto en el que se desarrollan las prácticas de enseñanza de acuerdo con la teoría ecológica de Bronfenbrenner. Fuente: elaboración propia, Julio de 2020.

En la figura 2 se contemplan las esferas seriadas del contexto en el que se desarrolla la práctica de enseñanza del presente profesor investigador. Lo más relevante de la teoría de Bronfenbrenner es la multidimensionalidad e interacción con la que se contempla la influencia del contexto en el desarrollo de un individuo. Estableciendo una partición seriada pero no disociada de los diferentes elementos que componen al contexto: macrosistema, exosistema y el microsistema.

Para Bronfenbrenner (2012), los Microsistemas son aquellos ambientes más próximos al desarrollo del ser humano como la familia o la escuela, en donde se llevan a cabo roles, se adoptan comportamientos y se establecen relaciones interpersonales. Por Exosistemas se comprenden aquellos “entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participantes activos, pero en los que se producen hechos que afectan, o se ven afectados, por lo que ocurre en ese entorno.” (Gifre y Esteban, 2012, pág. 83) Por su parte, los Macrosistemas son ambientes más lejanos a la persona e influyen en los micro y exosistemas. Estos son más que entornos familiares y sociales, son condiciones culturales e ideológicas que inciden en los demás ambientes ecológicos.

2.1 Macrosistema

Dentro del Macrosistema en el que se sitúan las prácticas de enseñanza del presente profesor investigador, se distinguen las políticas curriculares para la enseñanza de la filosofía establecidas por el Ministerio Nacional de Educación (MEN), las condiciones sociales en las que se sitúa el Liceo Colombia (LICOL) y la organización institucional de los Liceos del Ejército de Colombia.

En el marco de las políticas nacionales que anunciaban una revolución educativa desde el año 2002, el Ministerio Nacional de Educación en Colombia (MEN) estableció los *estándares básicos de competencias* con el fin de unificar en las instituciones educativas del país los planes de estudio, diseños curriculares, proyectos institucionales y prácticas evaluativas al desarrollo de competencias básicas en las diferentes áreas del saber. De acuerdo con el MEN (2006) “Los estándares están formulados de forma que sea posible orientar a las instituciones educativas a definir los planes de estudio por área y por grado, buscando el desarrollo de las competencias en el tiempo.” (pág. 14).

Dentro de este marco de políticas públicas, surge el discurso educativo del desarrollo de competencias en las diferentes áreas del saber. En este sentido, se entiende por competencia de acuerdo con el MEN (2006), “un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socioafectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores.” (pág. 49). La adopción del concepto de competencia en la práctica de enseñanza nos lleva a entender la actividad cognitiva en relación con el contexto y las condiciones culturales, así como también, una actividad práctica que ensambla el saber con el hacer (saber hacer). Así, el desarrollo de las competencias “supone interacción, mediación entre el conocimiento y la realidad física (Mateo, 2007). Esto quiero decir que la competencia no es tan sólo un saber hacer mecánico en determinadas situaciones reales o hipotéticas, desarrollar el uso de competencias permite analizar el contexto y decantar aquellos conocimientos aplicables o no frente a una situación determinada.

Para el año 2010, el MEN publicó el texto Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media. El cuál tiene como objetivo constituirse como una guía en la enseñanza de la filosofía para el desarrollo de las competencias básicas. En relación con esto, “a la Filosofía le

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE FILOSOFÍA

corresponde la tarea de promover el desarrollo del pensamiento crítico como competencia para pensar autónomamente; impulsar la comunicación como forma privilegiada de interacción social; y favorecer la creatividad del educando” (MEN, pág. 23). Bajo estos fundamentos se establecen las competencias básicas para la enseñanza de la filosofía: competencia crítica, dialógica y creativa. (MEN, 2010).

Bajo estos estándares para el desarrollo de las competencias básicas en la enseñanza de la filosofía, el LICOL y en general los nueve Liceos pertenecientes a la organización Liceos del Ejército Nacional, han iniciado un plan de reestructuración curricular adhiriendo sus planes curriculares, proyectos institucionales y prácticas evaluativas a las disposiciones ministeriales. (este punto será ahondado en el análisis del exosistema).

Continuando con el análisis y descripción del Macrosistema, en las siguientes líneas nos centraremos en aspectos sociales y organizacionales del LICOL que permean, configuran y condicionan las prácticas de enseñanza del presente profesor investigador.

El LICOL es uno de los nueve Liceos del Ejército Nacional de Colombia regido jerárquicamente por el Comando de personal (COPER), la dirección de familia y bienestar social (DIFAB), la dirección general y la subdirección. Siguiendo con su organización se encuentran los rectores de los liceos y un grupo de coordinadores académicos, los cuales son docentes encargados de supervisar y dirigir las diferentes áreas del saber en los diferentes ciclos de la educación primaria, bachillerato y media vocacional.

Particularmente, el LICOL se encuentra ubicado en la calle 138 N°54c-40 en la localidad de Suba, barrio Spring (UPZ Prado), caracterizado por los estratos socioeconómicos medio (estrato tres) y medio alto (estrato cuatro). Este Colinda con el Club de suboficiales del ejército y el conjunto residencial de casas fiscales (conjunto residencial los libertadores). Dicha ubicación

espacial y particularidad socioeconómica repercute en el desarrollo de los procesos educativos de la siguiente manera. En primer lugar, los alrededores zonales en los que se encuentra ubicado el LICOL están altamente militarizado por lo que la zona se encuentra protegida de problemas sociales como delincuencia, venta y tráfico de estupefacientes. Así como también, de problemas ambientales y de mal manejo de residuos líquidos y sólidos.

Al pertenecer a los Liceos del ejército Nacional de Colombia, el LICOL está sujeto a las disposiciones administrativas del Comando del Ejército Nacional y académicas a las establecidas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Por lo que se considera a los Liceos del ejército como instituciones de régimen especial, ubicándolo dentro del grupo de colegios oficiales de Bogotá. En este sentido, al ser evaluados por las pruebas anuales del ICFES, el LICOL se agrupa en el Rankin de colegios oficiales, hasta este momento y según el Rankin de los mejores colegios 2019 publicado en la Revista Dinero, el Liceo Colombia se encuentra en el puesto número 194 a nivel nacional.

2.2 Exosistema

Dentro del exosistema en el que se sitúan las prácticas de enseñanza del profesor investigador, se encuentra la reestructuración curricular que adoptaron los liceos del ejército al aceptar la iniciativa de educación adelantada en Bogotá durante el 2008-2012 de una educación por ciclos. De esta manera, se propende por que los docentes de cada una de las áreas del saber creen mallas curriculares para sus asignaturas que responden a la idea de una educación y evaluación gradual, continua y flexible.

En la Gestión académica, el Liceo Colombia adopta el Proyecto Educativo Institucional (PEI) bajo el nombre de “Educación con amor, seres humanos de calidad” (PEI, s.f.) en el cual se encuentran aspectos generales como: concepción general del modelo pedagógico de la institución, paradigma y enfoques pedagógicos empleados, misión, visión, perfil del maestro,

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE FILOSOFÍA

perfil del estudiante, contenidos, secuencia, recursos, evaluación, sistema de evaluación SIE (sistema integral de evaluación) y planes de estudio.

Dentro de su misión se busca una educación integral dirigida a los hijos de oficiales, suboficiales y civiles de las Fuerzas Militares en actividad y en retiro, bajo la concepción cristiana católica del hombre, del mundo, de la historia y del saber. Su visión es que para el año 2025 se proyecta a nivel nacional, como instituciones de alto nivel educativo que promueva procesos de autoevaluación, gestión y modernización.

En cuanto al modelo pedagógico establecido en el PEI del Liceo Colombia, se opta por el Modelo Pedagógico de Excelencia Liceos del Ejército, el cual se caracteriza por ser un modelo ecléctico que toma los enfoques cognitivo, hermenéutico, aprendizaje basado en problemas, escuela activa, constructivismo, aprendizaje significativo, humanista y pedagogía conceptual. Este modelo pedagógico flexible permite adecuar los enfoques constructivistas dentro de las prácticas de enseñanza del profesor investigador.

2.3 Microsistema

Ahora bien, dentro del microsistema en el que se sitúan las prácticas de enseñanza del profesor investigador se tiene presente que el Liceo Colombia cuenta con un total de 468 estudiantes en todos los niveles de escolaridad. En primaria se distribuyen los estudiantes en dos cursos, mientras que en el bachillerato se cuenta con tan solo un curso por cada grado. El número total de estudiantes por grado en primaria oscila entre 50 y 60, mientras que en bachillerato se tiene un promedio de máximo 34 y mínimo 28 estudiantes por curso. Ahora bien, la carga académica del profesor investigador está dirigida a los estudiantes de sexto a undécimo, con una hora semanal de filosofía para grado sexto a noveno. Mientras que con los estudiantes de grados décimo y undécimo se imparten tres horas semanales.

Estos factores inciden fuertemente en las prácticas de enseñanza del profesor investigador, en primer lugar, se evidencia un impacto positivo al contar con una cantidad de estudiantes menor a lo habitual lo que implica desarrollar procesos educativos más personalizados. Específicamente, dentro de las dinámicas de aula bajo la metodología del seminario alemán para la enseñanza de la filosofía con los grados décimo y undécimo, contar con un grupo reducido de estudiantes implica mayor seguimiento al proceso de formación y evaluación. Así como también, permite distribuir mejor los tiempos dentro de las actividades a desarrollar en el seminario alemán.

Hasta este punto, hemos descrito las características del contexto y analizado su impacto en la práctica de enseñanza del presente profesor investigador. En este proceso podemos definir que el contexto, de acuerdo con la teoría ecológica de Bronfenbrenner, no es estático ni mucho menos unidimensional, por el contrario, el contexto es dinámico, seriado e interrelacionado; el cual afecta a la persona en su desarrollo. De acuerdo con Gifre y Esteban (2012) el modelo de Bronfenbrenner se entiende como “proceso-persona-contexto-tiempo” (pág. 83) En las líneas anteriores nos hemos centrado en los procesos, la persona y el contexto para analizar la práctica de enseñanza del presente profesor investigador. A continuación, hablaremos de los cambios que ha sufrido el contexto a partir de la noción de tiempo establecida en la teoría ecológica de Bronfenbrenner.

2.4 Cronosistema

Algunas situaciones emergen de manera inesperada e impredecible, alterando el curso de lo cotidiano y afectando las dinámicas psicológicas individuales y el contexto en general. A esto se refiere Bronfenbrenner (2012) con la categoría de *Cronosistema*, un proceso que tiene lugar en el tiempo y que afecta los diferentes contextos, a las personas y sus procesos. (Gifre y Esteban, 2012, pág. 83). En la actualidad, todas las instituciones educativas en Colombia están sufriendo los efectos de la pandemia ocasionada por el brote del coronavirus – COVID-19. Por ello,

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE FILOSOFÍA

describiremos las modificaciones del contexto de aula en las que se desarrolla la práctica de enseñanza del presente profesor investigador.

A finales del año 2019 e inicios del 2020, el mundo entero empezó a padecer las consecuencias de la pandemia ocasionada por el COVID-19. El 07 de Enero de 2020, la organización mundial (OMS) de la salud identificó al coronavirus – COVID-19 como brote de emergencia de salud y llamó la atención a todas las autoridades y gobiernos internacionales a tomar medidas. El 11 de marzo de 2020, la OMS declaró pandemia al brote causado por el Covid-19. Bajo estas declaraciones de la OMS, el Gobierno Nacional de la República de Colombia, presenta el decreto 417 del 17 de Marzo de 2020, con el cuál anuncia el estado de emergencia Económica, Social y Ecológica en todo el país. Lo que sustancialmente iniciaría un proceso de reestructuración a nivel social e institucional, bajo una serie de medidas contempladas como el aislamiento social, lo que generó el cambio en la modalidad presencial de la educación a la modalidad virtual.

En respuesta a esta situación, las directivas del LICOL (rectoría y coordinación académica) inician un proceso de reestructuración en la modalidad para la prestación del servicio educativo. Reorganizando el horario de clases, los tiempos y el medio para el desarrollo de las clases. En primer momento, se reorganiza el horario bajo un modelo de tiempos sincrónicos y asincrónicos, en donde el profesor se conecta con los estudiantes, desarrolla la sesión de clase y establece el trabajo y los tiempos de entrega. En segundo lugar, se establece que el medio por el cual los estudiantes tendrán comunicación con los profesores será por medio de las aplicaciones del correo institucional de Gmail (correo electrónico, aplicación Google Meet). Así mismo, se establece que las clases serán grabadas y posteriormente cargadas en la página del Liceo Colombia, para aquellos estudiantes que no puedan ingresar por cualquier motivo.

Frente a estas medidas, el presente profesor investigador toma las siguientes decisiones: 1) implementar las clases virtuales a través de la aplicación de Google Meet, no obstante, para el desarrollo de las actividades de la planeación y la correspondiente evaluación, se opta por la creación de una sala para Undécimo y Décimo respectivamente, en la plataforma Classroom. En ella los estudiantes tienen acceso a los trabajos, los criterios de evaluación y la publicación de la valoración cuantitativa.

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE FILOSOFÍA

CAPÍTULO 3. PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA AL INICIO DE LA INVESTIGACIÓN

En el siguiente apartado describiremos las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza del presente profesor investigador haciendo un antes y un después. Describiremos los procesos de planeación, implementación y evaluación haciendo un paralelo entre las concepciones sobre las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza desde el inicio de la maestría y su posterior desarrollo hasta la asignación del tutor de tesis, apoyados en la herramienta de las narrativas en educación de los ciclos de reflexión.

Acciones de planeación al inicio de la investigación: Las acciones de planeación se caracterizaban por centrarse en contenidos (ver anexo 6). Dicha planeación con la que se desarrollaba el proceso de enseñanza de la filosofía se planificaba con una frecuencia anual sin tener en cuenta las orientaciones políticas nacionales e institucionales, las vicisitudes del contexto, objetivos de aprendizaje claros en las actividades (que no trascienden al hecho de transmitir un saber disciplinar) y sin una estrategia didáctica específica para el campo disciplinar. De la misma manera, las actividades que se contemplaban se reducían a responder preguntas de lectura con base en textos seleccionados por el profesor, poniendo en evidencia que la concepción de aprendizaje se reducía al hecho de lo que logre entender el estudiante, con lo que el profesor le proporciona al transmitirle un contenido o saber específico.

Acciones de implementación al inicio de la investigación: Si bien el proceso de implementación era crucial y de mayor importancia ante las acciones de planeación y evaluación. Las actividades desarrolladas se centraban en la lectura y análisis de textos filosóficos, o al desarrollo del semanario alemán (ver anexo 6) careciendo de objetivos para el aprendizaje más allá de la memorización de un saber disciplinar. Por otra parte, las acciones comunicativas

permitían la participación de los estudiantes, pero sólo entorno al saber disciplinar, sin dar espacio a saberes experienciales o presaberes.

Acciones de evaluación al inicio de la investigación: Las acciones de evaluación se reducían a la solución de preguntas tipo ICFES bajo los momentos destinados a ello (Ver anexo 6). Entonces, evidenciamos que la práctica evaluativa se centraba en cuantificar un proceso, centrada en lo sumativo, cerrada y sin espacio para desarrollar procesos de formación. Al mismo tiempo, a la hora de revisar y detectar el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes, no se tenían criterios específicos ni públicos, desarrollándose tan sólo en procesos subjetivos.

Ahora bien, a lo largo del desarrollo de esta investigación que tiene como objeto de reflexión la práctica de enseñanza desde sus acciones constitutivas (planeación, implementación y evaluación). Al objetivar y analizar estas acciones a la luz de tres ciclos de reflexión desarrollados en el transcurso de las asignaturas de la maestría en pedagogía, hemos hallado un cambio significativo. A continuación, mostraremos las narrativas de los ciclos de reflexión que permitieron el inicio de las transformaciones de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza y posterior a ello, sintetizaremos cada uno de estos cambios en una rutina de pensamiento denominada “*antes pensaba, ahora pienso*” (Salmon, 2009).

3.1 Ciclos de reflexión en el desarrollo de la investigación

En este momento nos centraremos en describir las narrativas de los ciclos de reflexión realizados por el grupo de docentes investigadores. Dichos ciclos se estructuraron bajo la metodología de la Lesson Study presentada por Pérez y Soto (2013) y en colaboración con algunos de los docentes investigadores que actualmente optan por el título de magister en pedagogía de la Universidad de la Sabana¹.

¹ EL grupo de investigación en los tres primeros ciclos de reflexión estuvo conformado por los docentes: Yira García, Stella Betancourt y Daniel Castro. A partir de la asignación de los tutores para el trabajo de investigación,

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE FILOSOFÍA

3.1.1 Primer ciclo de reflexión

El primer ciclo de reflexión se desarrolló en el marco del seminario de Énfasis lógico-verbal de la maestría en Pedagogía de la universidad de La Sabana, dirigido por los profesores Magister Ana Lizbeth González y Magister José Luis Altafulla. Dichos profesores organizaron los grupos de investigación de acuerdo con los grados en donde se implementan las prácticas de enseñanza, así, para este primer ciclo de reflexión se conformó el grupo de investigación por los profesores María Stella Betancourt García, licenciada en Lenguas Modernas, Yira García, licenciada en ciencias sociales y Daniel Castro, licenciado en filosofía.

La metodología de investigación escogida para los ciclos de reflexión es la Lesson Study que consta de siete fases, de acuerdo con los postulados de Pérez y Soto (2013). La cual permite un trabajo colaborativo de investigación y mejora de las prácticas de enseñanza a través de siete fases de reflexión.

De acuerdo con lo anterior, la primera acción de los profesores investigadores fue reunirse para establecer la *primera fase: definir el problema*, se definió que se trabajaría bajo la planeación de la docente Stella Betancourt, quien para la siguiente semana aplicaría el tema de la *Literatura Precolombina* con los estudiantes de grado octavo.

Para la *fase dos: diseñar cooperativamente una lección experimental*, se seleccionaron los Estándares y DBA que se trabajarían en dicha lección. De la misma manera, se ajustaron los momentos de la clase, las actividades y los recursos que se utilizarían para alcanzar los objetivos de la lección. (ver anexo 2).

se conformó y consolidó un nuevo grupo de investigación por los profesores Daniel Castro y Stella Betancourt, asesorados por el profesor Andrés Julián Carreño.

Como parte de la *tercera fase de la Lesson Study: Enseñar y observar la lección*, la docente Stella Betancourt implementó la clase según lo planeado y recolectó la evidencia en un video para que los docentes investigadores Daniel Castro y Yira García, observaran y analizaran lo ocurrido en la clase.

De lo implementado por la docente Betancourt, se consideran los siguientes aportes a la práctica de enseñanza del presente profesor investigador:

- Explicar de forma clara las instrucciones para el desarrollo de las actividades de la sesión.
- Planear actividades exploratorias en donde se hagan explícitos los presaberes de los educandos antes de abordar los saberes disciplinares.
- Evaluar con diferentes herramientas el proceso de los estudiantes, aplicando la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.
- Planificar actividades de acuerdo con los propósitos de la sesión.

En la cuarta fase de la metodología Lesson Study: *recoger las evidencias y discutir*, los docentes investigadores analizaron lo ocurrido en clase a través de una matriz LOFA, Limitaciones, Oportunidades, Fortalezas y Amenazas. (ver anexo 3) La cual les permitió comprender cómo se desarrollaba la práctica de enseñanza de la docente Stella García.

Bajo este análisis se llevó a cabo la *quinta fase: analizar y revisar la lección*. De lo cual se desprenden las siguientes conclusiones del grupo de investigadores:

- El tiempo debe ser proporcional a la actividad, pues cuando se abarcan muchas actividades a la vez, no es posible profundizar en algunas de ellas, en el caso de la escritura, como lo afirman Cuervo y Flórez (2005), es necesario que el escritor divida su acción en subprocesos o si no se terminaría en estado de angustia, frustración o con un texto de dudosa calidad. Estos identifican tres subprocesos necesarios para el acto de escribir: planeación,

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE FILOSOFÍA

transcripción/traducción y revisión/edición, los cuales, por la premura del tiempo no se dieron, sino que se forzó a los educandos para que realizaran un texto, sin tener en cuenta dichas etapas.

- Se deben priorizar actividades que generen procesos de lectura, escritura y oralidad
- Revisar que los recursos usados sean claros, cortos y concisos.
- Sería más pertinente, que cada docente aplicara la Lesson Study en su propia práctica de enseñanza, para así tener más insumos y poder reflexionar frente al ejercicio de cada docente.

Para continuar con la fase número seis: desarrollar la lección revisada en otra clase y observar de nuevo, los tres docentes investigadores revisaron y reformularon la lección, para lo cual, se propuso trabajar el tema de Yuruparí con los estudiantes de grado octavo, de nuevo en la clase de Lengua castellana dirigida por la docente Stella Betancourt, así, se llevó a cabo la fase número siete: discutir, evaluar y reflexionar sobre la nueva evidencia y diseminar, fase que se puede evidenciar en el análisis del segundo ciclo de reflexión en el presente documento.

3.1.2 Segundo ciclo de reflexión

Para iniciar este segundo ciclo de reflexión bajo la metodología Lesson Study se reunieron los docentes Yira García, Stella Betancourt y Daniel Castro. A partir de la aplicación de la lección anterior y el análisis de esta, se definió entre los tres profesores que se volvería a grabar la clase de español de la docente Stella, tomando el tema de las culturas aborígenes, desde el texto de Yuruparí.

Este ciclo de reflexión también se desarrolló en el marco del seminario de Énfasis lógico-verbal de la maestría en Pedagogía de la universidad de La Sabana, dirigido por los profesores Magister Ana Lizbeth González y Magister José Luis Altafulla.

Para llevar a cabo la *primera fase de la Lesson Study: definir el problema*, se definió el siguiente objetivo: identificar algunas características presentes en la literatura aborigen colombiana por medio del texto Yuruparí, aplicando habilidades orales, lectoras y escriturales.

En la *segunda fase: diseñar cooperativamente una planeación experimental*, los docentes investigadores consolidaron un formato de planeación para los momentos de la clase (ver anexo 4). En este se establecen los objetivos de la clase en concordancia con los DBA y estándares básicos de lengua castellana. Así como también, las actividades orientadas bajo referentes teóricos.

La *tercera fase: enseñar y observar la lección*, se llevó a cabo por parte de la docente Stella Betancourt dirigida a los estudiantes de grado octavo del colegio distrital Hernando Durán Dusan. Después de su implementación los docentes investigadores visualizaron la clase y reflexionaron en torno a ella en el transcurso de las sesiones de clase.

De esta implementación y tras el análisis de la matriz LOFA de la clase, se encontraron algunas consideraciones que impactaron las prácticas de enseñanza del presente docente investigador:

- Planear actividades apropiadas para realizar durante las horas de clase y en concordancia con los propósitos de la sesión.
- Organizar los recursos para las actividades de manera que se evite truncar el desarrollo de la sesión.
- Verificar constantemente el desarrollo de las actividades, acompañando a los educandos en cada momento de la sesión.
- Evaluar con criterios claros y entendibles para los educandos.

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE FILOSOFÍA

Con base en las evidencias entregadas por la docente Stella Betancourt, los docentes investigadores realizaron *la cuarta fase: discutir y recoger las evidencias*. Concordaron que la recolección de evidencias sería en medios digitales y físicos por el mismo docente que implemento la lección.

Para la *quinta fase: revisar la lección*, los docentes investigadores concluyen en un LOFA (ver anexo 5) tras las evidencias recolectadas lo siguiente:

- El tiempo siempre va a ser un limitante en la realización de la planeación si no se priorizan actividades de acuerdo con los propósitos.
- La clase se desarrolla en diferentes momentos, lo que permite analizarla de manera estructural.
- La importancia de establecer un formato para la realización de las actividades propuestas.
- Estructurar actividades que desarrollen las habilidades de oralidad, lectura y escritura.
- Las actividades motivan a la participación en clase. Así mismo, permiten la relación de los saberes frente al tema las problemáticas actuales que viven los pueblos indígenas en Colombia.
- La rúbrica de evaluación permite que los estudiantes conozcan los aspectos que se van a tener en cuenta al momento de valorar las actividades.
- Al finalizar la clase se puede evidenciar los aprendizajes de los estudiantes alrededor de los contenidos del saber disciplinar.

Para la *sexta fase: desarrollar la lección revisada en otra clase y volverla a observar, analizar y mejorar*, y *séptima fase: evaluar, reflexionar de nuevo y diseminar la experiencia*. Se concluyo y cerro el ciclo debido a la culminación del periodo académico.

3.1.3 Tercer ciclo de reflexión

La siguiente narrativa da cuenta del proceso de planeación, implementación y evaluación de la tercera Lesson Study desarrollada por los docentes investigadores Castro y Betancourt. Dicha *Lesson Study* se estructuró con base en las siete fases propuestas por Pérez y Soto (2013) bajo la orientación del profesor PhD. Gerson Aurelio Maturana, en el desarrollo del II seminario de investigación del programa de maestría en pedagogía de la Universidad de la Sabana.

En la *primera fase de investigación se parte de la definición del problema* que motiva y orienta la investigación del grupo de estudio. En este caso particular el problema de investigación fue definido de igual manera para todos los grupos por el director del II seminario de investigación. De este modo, se propuso como problema de investigación el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.

Bajo este foco de investigación se inició la planeación cooperativa con la docente investigadora María Stella Betancourt. Con base en ello, se formuló el foco en términos de la siguiente pregunta de investigación: *¿De qué manera se puede desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes de básica secundaria visibilizándolo a través de la oralidad, la lectura y la escritura (OLE)?*

Para la segunda fase de la Lesson Study: diseñar cooperativamente una lección experimental, “se deben formular objetivos para el aprendizaje y desarrollo a largo plazo de los estudiantes que orientarán, (...) el diseño de prácticas concretas” (Pérez y soto, 2013: 2) Así, los docentes investigadores inician la planeación articulando el foco de pensamiento crítico con los DBA, los estándares y competencias en lengua castellana y filosofía (ver anexo 7). Posteriormente, se plantea que cada una de las actividades a implementar dentro de la planeación, visibilice el desarrollo del pensamiento crítico a través de diferentes experiencias, tal como lo afirma López (2012) “los profesores deben proporcionar experiencias que permitan a todos sus alumnos

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE FILOSOFÍA

desarrollar estrategias de indagación y solución de problemas de forma experta, en un clima de seguridad que permita perfeccionar el pensamiento complejo.” (p 48). Las experiencias elegidas por los docentes investigadores fueron la oralidad, lectura y escritura. Proponiendo así, una serie de actividades y propósitos a fin al desarrollo del pensamiento crítico bajo las experiencias antes mencionadas.

De acuerdo con lo anterior, el grupo de docentes investigadores propone iniciar la lección con una actividad bajo el “*modelo de la controversia*” (López, 2012). La intención de aplicar esta actividad es desarrollar el pensamiento crítico a partir de la oralidad, ya que este modelo se caracteriza por producir un tipo de discusión académica a partir de la divergencia de perspectivas en torno a una problemática social. Es así como, la primera actividad de la lección se desarrolla asignando un problema que permita organizar dos grupos con roles antagónicos para propiciar un debate grupal. Dicho debate es moderado por el profesor bajo unos tiempos y orden de participación específico. Por último y con base en la discusión e intercambio de posiciones, se tiene como finalidad generar un consenso que posibilite alcanzar una posible solución al problema abordado.

Como segunda actividad de la lección para el desarrollo del pensamiento crítico, los docentes investigadores planean la incorporación de la lectura de textos que abordan problemas sociales y con base en ello, la escritura de textos argumentales evidenciando el desarrollo del pensamiento crítico a través de la solución del problema debatido en el modelo de la controversia.

Las experiencias de oralidad, lectura y escritura fueron incorporadas como base de las actividades propuestas en la planeación por los docentes investigadores, al consideran que a través de estas se contribuye al desarrollo del pensamiento. Así, la oralidad y la lectura de acuerdo con Pemjean (2010) son “un acto de pensamiento.” (p 52) que edifica el pensamiento y

construye la subjetividad, permitiendo el desarrollo del pensamiento crítico al poner en juego las distintas cosmovisiones, epistemes y percepciones del lector con el escritor y a su vez, convertirlas en los insumos necesarios para crear las premisas con las cuales los estudiantes analizaran una problemática y justificaran sus planteamientos.

En cuanto a la escritura, tal como lo afirman Cuervo y Flórez (2005) es un proceso cognitivo de pensamiento que refiere unos subprocesos complejos: la planeación, la transcripción/traducción y la revisión/edición. Atendiendo a estos postulados, los presentes docentes investigadores habilitan un espacio dentro de las actividades de la planeación para que los estudiantes planeen el texto con base en las tesis a argumentar, luego de esto, se guía el trabajo de transcripción para materializar las intenciones argumentativas del educando y, por último, se establece un trabajo cooperativo entre los pares de estudiantes para la revisión/edición de cada texto con base en una rejilla de evaluación.

Por otro lado, dentro de las actividades planeadas se propone por parte de los docentes investigadores, la creación de una rejilla de evaluación conjunta con los estudiantes para la revisión de los textos argumentales. (Ver anexo 7)

Para la *tercera fase de la Lesson Study: Enseñar y observar la lección*, la lección planificada de manera conjunta fue implementada por el presente docente investigador, con los estudiantes de grado undécimo del colegio Liceo patria sector norte “B” Liceo Colombia.

Para la *cuarta fase de la Lesson Study: discutir y recoger las evidencias*, los docentes investigadores acuerdan que, para posibilitar la observación y el análisis de la lección, se recogieran evidencias en medios digitales y físicos por el mismo docente que implemento la lección, debido a la imposibilidad de un encuentro presencial por parte de los docentes investigadores al momento de ejecutarla.

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE FILOSOFÍA

En la *quinta fase: revisar la lección*, los docentes investigadores concluyen tras las evidencias recolectadas de la lección lo siguiente:

- La planeación no sólo debe centrar su propósito en el cumplimiento y desarrollo de los estándares y competencias de la asignatura en específico, así como también en que tanto aprenden los estudiantes. También se debe tener como propósito en la lección analizar el proceso de aprendizaje (¿cómo aprenden los estudiantes?) desde la voz misma del educando, para así planificar e implementar actividades adecuadas y coherentes con las especificidades del contexto.
- La necesidad de planear bajo un marco de enseñanza para orientar el desarrollo de las actividades con propósitos que permitan visibilizar el pensamiento de los estudiantes.
- Planear una lección enfocada en el desarrollo de habilidades o competencias, puede generar que el aprendizaje de los saberes disciplinares se deje en un segundo plano. Al implementar la planeación bajo el foco de pensamiento crítico en la clase de filosofía, los docentes investigadores evidencian que no se puede evaluar el aprendizaje de los saberes propios de dicha asignatura. Lo anterior deriva en la necesidad de reevaluar la intención de la práctica de enseñanza al dejar de lado su saber propio por dar prioridad al desarrollo de las habilidades.
- Al momento de evaluar el desarrollo de las habilidades en los educandos, es de suma importancia establecer los criterios por los cuales se verificarán los aprendizajes o habilidades derivadas según las actividades programadas.

En cuanto a la *sexta fase: desarrollar la lección revisada en otra clase y volverla a observar, analizar y mejorar*, y *séptima fase: evaluar, reflexionar de nuevo y diseminar la experiencia*. Se cerró el ciclo de reflexión con los resultados obtenidos, debido a que en el colegio en donde labora el presente docente investigador solo hay un grado por cada ciclo.

3.2 Síntesis de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza: hito de cambio

desde un antes pensaba ahora pienso.

A partir de las narrativas desarrolladas hasta el momento, logramos comprender las nociones con las que iniciamos el proceso de investigación en la maestría hasta la asignación del asesor de tesis. A continuación, estableceremos dichas comprensiones en un paralelo de “antes pensaba” “ahora pienso” (Salmón, 2009) sobre las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza.

Tabla 1.

Síntesis de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza. Elaboración propia, Junio de 2020.

Acciones constitutivas de la práctica de enseñanza	Antes pensaba	Ahora pienso
Acciones de planeación	<p>La planeación era un instrumento burocrático imperante en las instituciones educativas. Planear sólo era cumplir una obligación contractual desarrollada más como el diligenciamiento de un formato atendiendo a los parámetros que el docente considera necesarios desde su saber disciplinar, sin atender al currículo ni al PEI institucional.</p> <p>Por lo cual, la planeación tenía poca incidencia en la implementación. La rigurosidad y frecuencia con la que se planeaba era nula.</p>	<p>Frente a la planeación, hemos resignificado su valor considerándola ahora como una construcción rigurosa, en términos metodológicos, que implica una serie de fases: <i>preactiva</i>, <i>interactiva</i> y <i>postactiva</i> (Barcia, de Morais Melo y López, 2017). En primer lugar, la planeación preactiva se fundamenta en la anticipación que hace el profesor de lo que va a ocurrir en el aula bajo unos resultados de aprendizaje en los estudiantes, con metas y propósitos específicos. La idea de una planeación posactiva nos</p>

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE
ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE FILOSOFÍA

		<p>remonta a volver sobre ella para evaluarla “como parte de un ciclo que busca recuperar la experiencia y mejorar los siguientes diseños en POS de futuras intervenciones.” (Barcia, 2017, pág. 32). Por último y en los términos de construcción metodológica, la planeación interactiva remite a un ejercicio de construcción colaborativo y de evaluación conjunta, un rasgo fundamental en la cultura de la profesionalización docente (Barcia, de Morais Melo y López, 2017).</p>
<p>Acciones de implementación</p>	<p>Las actividades desarrolladas en el aula tenían como fin la transmisión del saber disciplinar. Para ello se otorgaban guías de lectura para trabajar en clase, con base en estas, se entablaban diálogos desde el saber disciplinar sin tener en cuenta los presaberes y, por último, se calificaba el resultado del trabajo en clase del alumno.</p>	<p>En cuanto a la implementación de la planeación, desde allí surgen las condiciones de posibilidad por la cuales se establece el saber. En palabras de Araceli de Tezanos (2015) “El Saber surge de una triple relación cuyos vértices esenciales son: práctica, reflexión, tradición del oficio.” (pág. 13) La práctica de enseñanza es casuística, porque se adapta a las condiciones de cada uno de los contextos. La reflexión, por su parte, es el</p>

		<p>proceso en el cual se objetiva y se construye saber a partir de la experiencia. la tradición del oficio se presenta el saber acumulado de las experiencias y hábitos del docente en la práctica. Así, a partir de la implementación de lo planeado se construye la reflexión sistematizada que marca el camino para la transformación y mejora de las prácticas de enseñanza.</p>
<p>Acciones de evaluación</p>	<p>La evaluación era entendida como una acción de calificar, cuantificar un proceso que tiene en cuenta el resultado final. Con base en los trabajos en clase, talleres, tareas y evaluaciones, el docente calificaba al alumno y remitía su nota final al informe académico.</p>	<p>Hemos resignificado el valor de la evaluación y establecido un cambio paradigmático en las prácticas de enseñanza al pasar de evaluación centrada en la calificación (sumativa), a una concepción formativa de la evaluación. Este tipo de evaluación “suministra a los alumnos retroalimentación sobre su trabajo, también permite que tanto el docente como éstos evalúe el grado de desarrollo de la comprensión.” (Bondy y Kendall, 1999, p 107) Para que este proceso de evaluación continua se desarrolle eficazmente, se deben establecer</p>

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE
ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE FILOSOFÍA

		<p>criterios claros y públicos orientados por el docente y consensuados con los alumnos. Además, es clave que ambos compartan la responsabilidad ya que “los alumnos se benefician no sólo de la evaluación de su trabajo por parte de sus docentes sino también del hecho de hacer evaluaciones de sus propios desempeños y de los de sus pares” (Stone, 1999: 119) Comprendiendo así, el potencial que tienen los procesos de autoevaluación y coevaluación en la formación.</p>
--	--	--

CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

La pedagogía no es educación, pero no se puede pensar la educación sin la pedagogía.

Entonces ¿Qué es la pedagogía? Entendemos por pedagogía una disciplina (saber) la cual posee un objeto de estudio particular, referentes conceptuales propios, campos de aplicación específicos y problemas de investigación planteados por sí misma, por otras disciplinas o por las ciencias de la educación. Para Olga Lucia Zuluaga (2011) “la pedagogía es la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas” (pág. 36). Es así como, la pedagogía centra su interés investigativo en la enseñanza, no sólo como actividad práctica, sino también como objeto de conocimiento.

La idea o noción de saber, que surge en los trabajos de Foucault para designar aquello que esta fuera de los dominios del *modus operandi* de lo científico -sin que por ello sea inferior o desprovisto de legitimidad epistémica- (De Tezanos, 2015), nos aleja de las denominaciones científicas sobre la pedagogía y nos remite a pensarla como una disciplina, un saber que se construye a partir de la reflexión crítica y sistematizada sobre las prácticas de enseñanza que desarrolla un profesional de la educación (profesor), “un saber que en su particularidad y especificidad recibe la denominación de pedagógico, que da identidad al oficio de enseñar y a sus oficiantes” (De Tezanos, pág. 11, 2015).

De acuerdo con lo anterior, en la presente investigación tomaremos como objeto de estudio las prácticas de enseñanza del presente profesor investigador. Por ello, en primer lugar, nos centraremos en la definición del concepto *prácticas de enseñanza*, analizando los trabajos de los pedagogos argentinos Gloria Edelstein, Marina Barcia, de Morais Melo y López, quienes hacen énfasis en que la reflexión sobre la práctica de enseñanza fundamenta la construcción del saber pedagógico. Para luego, tomar una postura propia y delimitar el concepto que, a su vez, es el objeto de estudio en la presente investigación.

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE FILOSOFÍA

4.1 Concepto de práctica de enseñanza

Edelstein (2011) afirma que para abordar las prácticas de enseñanza han de contemplarse múltiples perspectivas y factores. Habitualmente se suele considerar que la práctica de enseñanza es una acción mediadora entre un enseñante (profesor), el conocimiento y los estudiantes, cuyo fin es proporcionar a estos últimos saberes especializados a través de una serie de acciones metodológicas y decisiones didácticas. (Edelstein, 2011). Sin embargo, más allá de las relaciones profesor-saber-estudiante, suelen entrar otra serie de consideraciones tales como decisiones ético-políticas, relaciones contextuales, institucionales e históricas, relaciones de saber y de poder que, en suma, complejizan esta noción y dificultan su comprensión.

Con base en estos presupuestos, Edelstein (2011) establece que las prácticas de enseñanza son “prácticas educativas y sociales históricamente situadas” (pág. 147) Esta definición que nos plantea Edelstein tiene dos aspectos centrales a reflexionar y problematizar, el primero se relaciona con la idea de considerar la práctica de enseñanza como una práctica educativa que, en términos generales, agrupa las diferentes relaciones, decisiones y acciones ético políticas, contextuales e institucionales que inciden en la acción de enseñar. En segundo lugar, la práctica de enseñanza es una práctica social históricamente situada, permeada por las relaciones sociales y políticas de un contexto particular. Frente a lo dicho por Edelstein (2011), se genera una ambigüedad al establecer que la práctica de enseñanza es una práctica educativa (como algo sinónimo). No obstante, consideramos al igual que Edelstein (2011) que las prácticas de enseñanza son “prácticas sociales complejas” (pág. 190) irreductibles a las relaciones metodológicas entre el saber y los actores educativos (profesores y alumnos). En donde inciden otros factos externos que la configuran y condicionan.

Barcia, de Morais Melo y López (2017) establece que las prácticas de enseñanza son prácticas sociales, siguiendo la misma línea de pensamiento que Gloria Edelstein y Coria: “En tanto son prácticas sociales, y tomando en cuenta lo planteado por Edelstein y Coria (1996), las prácticas de la enseñanza son altamente complejas porque se desarrollan en escenarios singulares condicionados por el contexto. (Barcia, et al. pág. 38, 2017) No obstante, estos autores establecen un rasgo fundamental sobre las prácticas de enseñanza no considerado hasta el momento, las prácticas de enseñanza “son intencionadas y están orientadas a la formación en el plano individual y a la transformación social en el sentido crítico del término.” (pág. 38). Este rasgo es fundamental y lo consideramos base fundamental para construir una postura propia sobre nuestro concepto-objeto de estudio (las prácticas de enseñanza).

Así y de acuerdo con los postulados de Edelstein (2001) y Barcia et, al (2017), definimos que las prácticas de enseñanza son procesos intencionados (acciones deliberadas) que desarrolla un profesional de la educación² en tres momentos constitutivos: la planeación, implementación y evaluación. En cuanto prácticas sociales, las prácticas de enseñanza son casuístico, situadas en una dinámicas sociales y culturales singulares altamente complejas. Con todo esto, la investigación sobre las prácticas de enseñanza arroja resultados impredecibles desprovistos del carácter de universalidad.

Consideramos al igual que Araceli de Tezanos (2015) que la reflexión sistemática y documentada sobre la práctica de enseñanza permite la construcción del saber pedagógico y la profesionalización del profesorado, “los docentes dicen la palabra de la profesión desde el saber pedagógico que construyen en la reflexión sistemática sobre su práctica cotidiana del enseñar, en consecuencia, es este saber el que marca el camino de la profesionalización docente.” (pág. 14)

² Estas prácticas las orienta un profesional de la educación (profesor) quien posee unos saberes especializados de orden disciplinar, profesional, curricular y experiencial (Tardif, 2009)

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE FILOSOFÍA

La investigación sobre la práctica de enseñanza establece el camino para la construcción del saber pedagógico y a su vez, permite la profesionalización del profesorado al brindarle competencias y aptitudes para conocer mejor lo que hace y transformar sus acciones a raíz del saber que emana de él. Este saber que emana de la investigación de las prácticas de enseñanza y que se configura como saber pedagógico, cierra las brechas que subalternan al profesorado con las ciencias de la educación al abrirse un espacio con voz propia y fundamentada en la investigación sobre la enseñanza.

4.2 Paradigma, metodología y herramientas de análisis de investigación

Lo particular al tomar como objeto de investigación a las prácticas de enseñanza, es que el sujeto investigador (profesor) objetiva sus prácticas de enseñanza para observarlas como un fenómeno exterior, comprenderlas y transformarlas. Es así como, las prácticas de enseñanza del sujeto investigador son a su vez, objeto de investigación con el fin de comprenderlas y mejorarlas (transformarlas). Este proceso investigativo nos lleva a inscribirnos bajo el paradigma de la investigación cualitativa por el tipo de conocimiento que emerge, la metodología que se utiliza para investigar y las finalidades con la que se investiga.

Para Tójar (2006), el paradigma de investigación cualitativa se caracteriza por las dimensiones de conocimiento, propósito y metodología. La presente investigación se encuentra enmarcada dentro del paradigma de la investigación cualitativa, ya que, lo que se busca es comprender e interpretar una realidad (la práctica de enseñanza del profesor) para potenciar cambios individuales y colectivos (Tójar, 2006).

Ahora bien, la investigación cualitativa también se caracteriza por el tipo de conocimiento que produce, el cual no se centra en comprobar o verificar algún constructo teórico, hipótesis o estudio científico, por el contrario, el conocimiento se construye en la cotidianidad, desde un

momento histórico y unas condiciones contextuales provisionales (Tójar, 2006). En nuestro caso particular, el conocimiento surge a través de la investigación que desarrolla el profesor sobre las acciones constitutivas de su práctica de enseñanza.

En cuanto a la metodología, la investigación cualitativa se desarrolla a partir de los datos que emergen de “los diarios, los documentos, la observación participante, la entrevista cualitativa, las técnicas biográfico-narrativas, los grupos de discusión, las técnicas participativas, entre otras.” (Tójar, 2006, pág. 159)”. Así, nuestra fuente de información para desarrollar el proceso de investigación son los datos que emergen de la acción misma del investigador y se establecen en textos biográficos, narrativas, rejillas de evaluación y videos de clase.

Dentro de este paradigma de investigación cualitativa, optamos por la metodología de la investigación acción-educativa, en la cual el profesor reflexiona sistemáticamente sobre su trabajo en el aula y a partir de esta metodología reflexiva y crítica, transforma algunas de sus acciones (Tójar, 2006). Para Latorre (2005) el propósito de la investigación acción-educativa es comprender las acciones del profesorado, a la luz de evidencias obtenidas en personas, para mejorarlas y transformar individual y colectivamente. Este proceso de investigación implica el trabajo colaborativo entre el profesorado para resolver un problema derivado del contexto inmediato en donde se sitúan sus acciones. En este orden de ideas, el método de la investigación-acción educativa con el cual analizamos el objeto de estudio (la práctica de enseñanza) se caracterizan por: 1) situar al profesorado como agente investigador. 2) establecer como objeto de estudio las acciones del profesor (planeación, implementación y evaluación) de manera cíclica e inacabada, bajo unos ciclos de reflexión. 3) la investigación sobre las acciones del profesorado debe ser colaborativa. 4) se estudian las acciones del profesor para comprenderlas, mejorarlas y transformarlas. 5) la investigación permite el desarrollo profesional del investigador (profesionalización del profesorado).

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE FILOSOFÍA

Es así como, la presente investigación se inscribe dentro del paradigma de la investigación cualitativa para interpretar y comprender la práctica de enseñanza y sus acciones constitutivas (planeación, implementación y evaluación). Esto a partir de la metodología de la investigación-acción educativa, ya que las prácticas de enseñanza del profesor son, a su vez, objeto de investigación para la construcción del saber y la transformación del investigador.

Una de las características fundamentales de la investigación-acción educativa es el proceso por el cual se analiza el objeto de investigación. Este proceso se da por ciclos de reflexión inacabados (como una espiral), en donde “el ciclo (planificación-acción-observación-reflexión) puede, y debe, funcionar en el centro educativo y dentro del aula.” (Tójar, 2006, pág. 112) Bajo una serie de ciclos de reflexión se analizaron las acciones constitutivas de las prácticas de enseñanza. Este trabajo no se desarrolló de manera aislada, pues dentro del método de la investigación-acción educativa, la colaboración entre pares académicos posibilita mejor la interpretación y comprensión de las prácticas de enseñanza (Edelstein, 2011).

El análisis de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza por ciclos de reflexión nos llevó a adoptar la metodología de la Lesson Study. Esta metodología de investigación consta de siete fases, de acuerdo con Pérez y Soto (2013), y su particularidad es la posibilidad de desarrollar un trabajo colaborativo entre profesores de diferentes campos de saber, que se reúnen para “diseñar, experimentar y analizar el desarrollo de una lección.” (Pérez y Soto, 2013, p.1) Las siete fases de la Lesson Study son: 1) definición del problema, 2) diseñar cooperativamente una lección experimental, 3) Enseñar y observar la lección, 4) discutir y recoger las evidencias, 5) revisar la lección, 6) desarrollar la lección revisada en otra clase y volverla a observar, analizar y mejorar, 7) evaluar, reflexionar de nuevo y diseminar la experiencia.

En este orden de ideas, lo primero que se debe hacer dentro de un ciclo de reflexión bajo la metodología de la Lesson Study, es definir un problema para luego diseñar colaborativamente una lección. Luego de esto, se implementa la lección conjunta con los investigadores, los cuales observan y documentan el proceso para, posteriormente, analizarla grupalmente. Por último y con base en los análisis desarrollados, se vuelve a planear e implementar en otra clase la lección revisada, evaluándola de nuevo y haciendo de la experiencia un nuevo saber.

En todo este proceso de investigación, se hace necesario documentar y reconstruir la práctica de enseñanza para poder reflexionar sobre ella. Por tal motivo, hemos optado por la construcción de narrativas en educación al ser un instrumento fundamental que permite la reconstrucción y el análisis crítico de las decisiones y los supuestos nucleares en el desarrollo de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza (Edelstein, 2015).

Para analizar las narrativas de los diferentes ciclos de reflexión se utilizó el software ATLAS.ti. El proceso se desarrolló de la siguiente manera, en primer lugar, sistematizamos la información de las narrativas en unidades hermenéuticas – también conocidos como proyectos o archivos de análisis desde el programa ATLAS.ti -. Después codificamos las distintas narrativas de los ciclos de reflexión a través de las subcategorías de análisis. Luego de esto, derivamos datos cualitativos que, según Tójar (2006) son el recurso de la codificación en una investigación cualitativa. Por último, haciendo uso de la opción análisis de datos en el software ATLAS.ti se obtuvo una tabla de co-ocurrencia entre códigos (subcategorías). La cual permite al investigador analizar la frecuencia entre los códigos e interpretarla a la luz de las categorías y subcategorías. Por último, se analizan los datos cualitativos obtenidos y se triangulan con los referentes teóricos para obtener hallazgos sobre el proceso de investigación.

El uso de este tipo de Software para análisis de datos cualitativos permite al investigador organizar cada registro informativo, facilitando el proceso de sistematización de información.

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE FILOSOFÍA

Posterior a ello, el profesor investigador construye una red amplia de codificaciones las cuales agrupa en familias (en nuestros términos investigativos la denominación adecuada obedece a las categorías apriorísticas). De este modo, tomamos cada uno de los registros, informaciones para obtener datos cualitativos los cuales fueron analizados triangulándolos con las categorías, subcategorías y referentes teóricos.

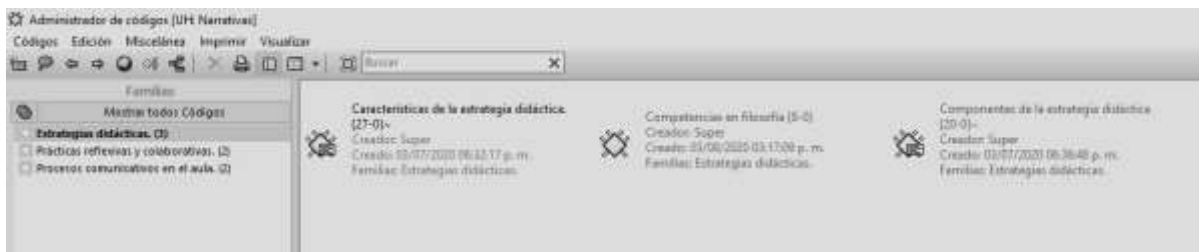


Figura 3. Lista de códigos y de familias.

Las familias de códigos (categorías a priori) se muestran al costado izquierdo, cada familia agrupa los códigos (subcategorías). Cada código suministra la información necesaria agrupada en ella, para que el investigador extraiga los datos para ser analizados.

4.3 Categorías a priori: proceso para analizar la información de los ciclos de reflexión

Las categorías son, de acuerdo con Tójar (2006) unidades conceptuales que permiten el análisis de cada uno de los datos obtenidos en el proceso de recolección. Para la presente investigación, declararemos las siguientes categorías y subcategorías apriorísticas, con las cuales se desarrollará el análisis de los datos cualitativos obtenidos en los ciclos de reflexión.

Tabla 2.

Categorías apriorísticas y subcategorías. Fuente: Elaboración propia, Junio, 2020.

Categoría Apriorísticas	Subcategorías
	<ul style="list-style-type: none"> • Características de las estrategias didácticas.

Estrategias didácticas.	<ul style="list-style-type: none"> • Componentes de las estrategias didácticas: evaluación del aprendizaje y de la enseñanza
	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de competencias para la enseñanza de la filosofía.
Prácticas reflexivas y colaborativas.	<ul style="list-style-type: none"> • Procesos de observación
Procesos comunicativos en el aula.	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación vertical y comunicación horizontal.

Utilizaremos estas categorías de análisis porque abarcan de manera holística las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza del presente profesor investigador, estas agrupan y permiten interpretar los procesos efectuados no sólo con lo que atañe directamente a la enseñanza, sino también se refieren a cuestiones metodológicas con las que se llevó a cabo el proceso de investigación. En cada una de estas se puede evidenciar el proceso de análisis y de transformación de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza.

Bajo la categoría de estrategias didácticas analizaremos cada decisión, cada elección efectuada en el proceso de enseñanza de cada uno de los ciclos de reflexión. Encontramos una relación intrínseca entre la categoría de estrategias didácticas y las prácticas de enseñanza al ser procesos, metodológicamente hablando, efectuados intencionalmente bajo marcos referenciales orientadores. De la misma manera, en cuanto las prácticas de enseñanza como prácticas sociales, se desarrolladas situadas en un contexto en particular que implica la interacción intersubjetiva no sólo bajo la categoría de comunicación en el aula, sino también, como acción reflexiva que desarrollan los profesores. Por tanto, es vital analizar el momento de objetivación de las prácticas de enseñanza a través de la categoría prácticas reflexivas y colaborativas, con las cuales daremos cuenta del proceso desarrollado dentro de la metodología de la investigación-acción educativa.

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE FILOSOFÍA

4.4. Pregunta y objetivos de investigación

Bajo este constructo metodológico y a través de las categorías declaradas en el apartado anterior, la presente investigación buscará responder a la siguiente pregunta ¿De qué manera el análisis de la práctica de enseñanza permite comprender las estrategias didácticas para la enseñanza de la filosofía?

Así, bajo las tres categorías antes mencionadas se buscará codificar la información producto de las narrativas desarrolladas en los diferentes ciclos de reflexión, para luego analizar cada una de estas y poder responder a la pregunta de investigación. Así, declaramos el siguiente objetivo general: analizar la práctica de enseñanza por medio de la sistematización de las narrativas de los ciclos de reflexión, para comprender las estrategias didácticas para la enseñanza de la filosofía desarrolladas en los diferentes ciclos de reflexión.

Del objetivo general se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- Sistematizar y codificar la información recolectada en cada una de las narrativas de los ciclos de reflexión desarrollados en los Lesson Study, haciendo uso del software para análisis de datos ATLAS. Ti.
- Extraer datos cualitativos de la información codificada a través de las categorías apriorísticas y las subcategorías de análisis.
- Analizar los datos cualitativos para comprender las estrategias didácticas para la enseñanza de la filosofía desarrolladas en los diferentes ciclos de reflexión.

CAPÍTULO 5. CICLOS DE REFLEXIÓN DESDE LA ASIGNACIÓN DEL TUTOR DE TESIS

A continuación, presentaremos las narrativas realizadas de los ciclos de reflexión desde la asignación del tutor de tesis y el grupo de trabajo de investigación.

5.1 Cuarto ciclo de reflexión

El ciclo cuarto de reflexión fue desarrollado por los docentes investigadores Daniel Castro y María Stella Betancourt, el cual se estructuró con base en las siete fases propuestas por Pérez y Soto (2013) bajo la orientación del docente Julián Andrés Carreño, en el desarrollo del III seminario de investigación, dirigido por el profesor Jerson Maturana.

En la *primera fase: definición del problema*, los docentes investigadores definieron como problema de investigación el desarrollo de la competencia para interpretar y construir textos. Esto en concordancia con las necesidades del contexto de aula y el cumplimiento de los DBA, los estándares básicos en lengua castellana y las competencias en filosofía. (ver anexo 8)

Al momento de estructurar la *segunda fase: diseñar cooperativamente una lección experimental*, los docentes investigadores planificaron para sus asignaturas las actividades y los propósitos teniendo en cuenta el contexto de aula, los métodos de enseñanza específicos de acuerdo con los marcos institucionales del PEI y el marco de la enseñanza para la comprensión (EpC).

Es así como, se planearon e implementaron las actividades bajo el marco de la Enseñanza para la Comprensión (EpC). Iniciando con una actividad de exploración de los saberes previos de los estudiantes para, de acuerdo con Stone (1999) utilizar los conocimientos previos de manera que se pueda construir la comprensión. Para tal efecto, se desarrolló una rutina de pensamiento titulada “*antes pensaba, nosotros pensamos, ahora pienso.*” Con base en las preguntas: ¿Qué es

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE FILOSOFÍA

cómo surge y para qué surge el Estado? Los estudiantes ponen en juego sus presaberes para responder de la rutina de pensamiento antes mencionada el apartado “antes pesaba”.

Luego del inicio de la rutina de pensamiento, los estudiantes socializaron sus respuestas con sus compañeros bajo la siguiente dinámica: 1) Se enumeraron de manera aleatoria del número 1 hasta el 5. 2) Los estudiantes se reunieron de acuerdo con los números asignados para debatir entre ellos las respuestas al apartado “antes pensaba” de la rutina de pensamiento. 3) los estudiantes respondieron al apartado “nosotros pensamos” de la rutina de pensamiento.

Al Terminar la fase exploratoria e identificar las necesidades de aprendizaje, el presente docente investigador inicia la etapa de investigación guiada asignando a cada grupo un texto con una teoría filosófica sobre ¿Qué es cómo surge y para qué surge el estado? Con base en los textos y la guía del docente, se construyeron una serie de entrevistas con el fin de evidenciar comprensiones sobre los postulados filosóficos y generan una producción textual (guion).

Por último, como actividad de síntesis se propone que los estudiantes desarrollen el apartado de la rutina de pensamiento “ahora pienso”. Justificando su respuesta con los referentes teóricos abordados en la fase de investigación guiada.

Al finalizar la sesión se desarrolló el proceso de evaluación continua bajo el marco de la EpC. Para ello se estableció una rejilla con criterios establecidos para efectuar la autoevaluación. Bajo estos mismos criterios de la rejilla, se desarrolló la coevaluación y la heteroevaluación.

Para la *tercera fase de la Lesson Study: Enseñar y observar la lección*, la lección planificada de manera conjunta fue implementada por el presente docente investigador, con los estudiantes de grado undécimo del colegio Liceo patria sector norte “B” Liceo Colombia.

Para la *cuarta fase de la Lesson Study: discutir y recoger las evidencias*, Los profesores investigadores concuerdan en que la mejorar forma de recolectar evidencias de la sesión para

poder analizarla es el video de clase, paso por paso. Así como también, el registro fotográfico del desarrollo de las diferentes actividades planeadas.

También se llega al acuerdo de realizar una serie de entrevistas como insumos para analizar desde la perspectiva de los estudiantes, el desarrollo de los aprendizajes.

En cuanto a la *quinta fase: revisar la lección*, los docentes investigadores analizan y discuten entorno a las evidencias recolectadas, estableciendo las siguientes conclusiones:

- La importancia de organizar actividades para explorar los saberes previos de los educandos, atendiendo a la idea de producir una apertura del estudiante al nuevo saber disciplinar e identificando sus necesidades de aprendizaje.
- Al estructurar las actividades en la planeación colaborativa, se mantuvo la centralidad del saber disciplinar a lo largo de las mismas. Esto con relación a que, en la anterior planeación no se logró evidenciar aprendizajes por parte de los educandos en el campo disciplinar del docente investigador, al dar prioridad al desarrollo de ciertas competencias.
- La importancia de aplicar rutinas de pensamiento que visibilicen los saberes y puedan ser objeto de estudio sobre las formas en las que se propicia el aprendizaje de los estudiantes en el aula. En palabras de Salmon (2009) las rutinas de pensamiento sirven como insumo para la investigación, con el fin de que “una vez recogida la documentación, los maestros participan de un grupo de estudio para analizar los tipos de pensamiento y sus implicaciones en el aprendizaje.” (pág. 9)
- Al desarrollar la evaluación de los procesos de aprendizajes, los docentes investigadores concuerdan en la importancia de construir e implementar una rejilla de evaluación bajo criterios específicos, que orientan la manera de valorar el proceso de aprendizaje en los estudiantes.

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE FILOSOFÍA

En cuanto a la *sexta fase: desarrollar la lección revisada en otra clase y volverla a observar, analizar y mejorar*, y la *séptima fase: evaluar, reflexionar de nuevo y diseminar la experiencia*.

Se cerro el ciclo de reflexión con los resultados obtenidos, debido a que en el colegio en donde labora el presente docente investigador solo hay un grado por cada ciclo, impidiendo la aplicación de la sesión en otra clase.

5.2 Quinto ciclo de reflexión

La siguiente narrativa da cuenta del proceso de planeación, implementación y evaluación de la quinta Lesson Study desarrollada por el presente profesor investigador y la profesora María Stella Betancourt. Dicha *Lesson Study* se estructuró con base en las siete fases propuestas por Pérez y Soto (2013) bajo las orientaciones del profesor Julián Andrés Carreño. En el desarrollo del seminario *estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento*, dirigido por los docentes Julián Andrés Carreño, María Yaneth Morales y Henry Alejandro Angulo Escamilla.

Para la *primera fase: la definición del problema* se inicia con un ejercicio propuesto por los docentes orientadores del seminario, el cual se denominó *análisis de conceptos estructurantes*, el cual tiene como finalidad que el docente reflexione sobre lo que está enseñando en su campo disciplinar a partir del análisis del contexto y el saber especializado.

En este orden de ideas, para construir los conceptos estructurantes se tuvieron en cuenta los saberes especializados de la historia de la filosofía, los núcleos centrales para la enseñanza de la filosofía propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (2010) y la malla curricular de primer periodo para grado décimo del Liceo Colombia, obteniendo lo siguiente:

- Teoría del conocimiento humano: que abarca lo relacionado con la legitimidad y los límites del conocimiento. En este se consideran las reflexiones metafísicas, antropológicas, epistemológicas y gnoseológicas que se han dado a lo largo de la historia de la filosofía.

- Teoría política: en ella se contemplan los orígenes del Estado, su organización y sus fines.
- Estética: la cual tiene como centro de reflexión al arte en sus diferentes manifestaciones, planteando interrogantes acerca de su naturaleza, función e influencia en el individuo y en la sociedad.
- Ética: consiste en la reflexión filosófica sobre los principios que conducen la conducta humana.
- Lógica: De acuerdo con Copi (2007) “la lógica es el estudio de los métodos y principios que se usan para distinguir el razonamiento bueno (correcto) del malo (incorrecto)” (p. 17) en este orden de ideas, la lógica analiza la validez del razonamiento.

Después de identificar los conceptos estructurantes, se continua con la etapa de jerarquizar aquellos conceptos que son de mayor relevancia de acuerdo con el saber disciplinar y el contexto macro y micro curricular. Obteniendo que, para el primer periodo de grado décimo, el concepto estructurante de mayor relevancia es la *teoría del conocimiento*.

Ahora bien, como la teoría del conocimiento abarca las reflexiones de orden metafísico, epistemológico, antropológico y gnoseológico. Se opta por abarcar la reflexión metafísica de Platón, por ser uno de los saberes disciplinares de mayor relevancia en la historia de la filosofía griega clásica y, además, responde a los requerimientos de la malla curricular para la enseñanza de la filosofía en grado décimo del Liceo Colombia.

Es así como, para la presente Lesson Study se toma como problema o foco central las reflexiones metafísicas de Platón acerca de la realidad y las posibilidades del conocimiento verdadero (Ver anexo 9)

Al momento de estructurar la *segunda fase: diseñar cooperativamente una lección experimental*. Los docentes participantes, previo a la sesión del seminario, planificaron una serie

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE FILOSOFÍA

de resultados previstos de aprendizaje (RPA) tomando como base las dimensiones de la Enseñanza para la Comprensión propuestos por Stone (1999) los cuales contienen cuatro aspectos: contenido, método, propósito y comunicación. Adicional a esto, se planificaron actividades estructuradas como etapas conjunto con propósitos para cada una de ellas.

Al iniciar la sesión, los directores del seminario establecen dos espacios para que los profesores investigadores socialicen, analicen y ajusten los RPA, las actividades y los propósitos previamente construidos.

Del proceso desarrollado se obtuvieron los siguientes RPA:

- Meta de contenido: Los estudiantes comprenderán los contenidos centrales de la teoría metafísica de Platón.
- Meta de propósito: Los estudiantes comprenderán que la reflexión filosófica es una actitud crítica y reflexiva frente a la realidad.
- Meta de método: Los estudiantes comprenderán que la reflexión filosófica es una práctica fundamentada en una actitud crítica y problematizadora de la realidad.
- Meta de comunicación: Los estudiantes expresarán sus comprensiones frente a los problemas analizados a través de diversas formas de comunicación (orales y escritas).

Del mismo modo, se analizaron y ajustaron las actividades conjunto con sus propósitos. Estas actividades se estructuraron como fases, tal como lo propone el marco de la enseñanza para la comprensión (Stone, 1999): *fase de exploración, de investigación guiada, de síntesis y transversal a esto, la evaluación continua*. Al mismo tiempo, se articulan las actividades con una serie de propósitos para evidenciar cómo afectan el pensamiento del educando. Obteniendo como resultado las siguientes actividades y propósitos (ver anexo 9):

Tabla 3.

Actividades planeadas en el quinto ciclo de reflexión. Fuente: elaboración propia, abril de 2020.

ETAPAS	ACTIVIDADES	PROPÓSITOS
DE EXPLORACIÓN	<p><i>Definición de conceptos básicos:</i> Para iniciar la sesión se propone que, con base en la rutina de pensamiento "piensa y comparte en pareja", los estudiantes definan qué es metafísica y cuál es su pregunta fundamental. Cada respuesta se establecerá en un STICKI NOTE y se hará público en el tablero de clases. Con base en los saberes previos de los estudiantes y los saberes disciplinares del docente, se construirá la definición del concepto y la pregunta central de la metafísica para abordar el tema de la sesión.</p>	Definir el concepto de metafísica y establecer la pregunta central de esta teoría.
DE INVESTIGACIÓN GUIADA	Después de definir el concepto de metafísica, se propone al estudiante leer y analizar textos filosóficos para establecer los rasgos fundamentales de la teoría metafísica de Platón	Comprender la teoría metafísica de Platón con base en la pregunta fundamental ¿Cuál es la esencia de la realidad?

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE
ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE FILOSOFÍA

	respondiendo a la pregunta ¿Cuál es la esencia o principio fundamental de las cosas?	
DE SINTESIS	Luego de establecer los rasgos fundamentales de la teoría metafísica de Platón, los estudiantes encontrarán en ella el punto central por el cual Platón critica al arte, respondiendo al cuestionamiento ¿Por qué para Platón el arte nos aleja de la verdad? se propone que los estudiantes expresen sus comprensiones en un texto discontinuo (caricatura) bajo un formato estructurado por el docente.	Los estudiantes aplicaran el saber disciplinar en la solución de un problema específico. Los estudiantes comunicaran sus ideas a través de un texto discontinuo (caricatura).
EVALUACIÓN CONTINUA	<i>Evaluación continua y para el aprendizaje:</i> Los estudiantes enviarán por correo electrónico la actividad de síntesis (caricatura). Así mismo, por este medio el docente enviará su heteroevaluación que sintetiza el proceso desarrollado.	Evaluar e identificar las comprensiones de los estudiantes.

En la planeación de las actividades se establecieron una serie de herramientas para la enseñanza de la filosofía en cada una de las etapas. En la etapa de exploración, se planificó la aplicación de una rutina de pensamiento "piensa y comparte en pareja" la cual tiene como finalidad activar el razonamiento y construir definiciones conceptuales de la disciplina.

Para las etapas de investigación guiada y de síntesis, se propone el análisis de textos filosóficos (MEN, 2010) como herramienta que permite al educando ponerse en contacto con la tradición filosófica, analizando textos y disertando en torno a las preguntas y argumentos que allí se encuentran.

Para la *tercera fase de la Lesson Study: Enseñar y observar la lección*, la lección planificada de manera conjunta fue implementada por el presente docente investigador, con los estudiantes de grado décimo del colegio Liceo patria sector norte "B" Liceo Colombia.

Esta lección se desarrolló de acuerdo con las etapas propuestas en la planeación, en un primer momento se exploran los presaberes de los estudiantes con una rutina de pensamiento, la cual tiene como propósito definir el concepto y la pregunta fundamental de la metafísica. Esta actividad se desarrolla teniendo presente que los estudiantes de grado décimo tienen un bagaje en los conceptos y problemas fundamentales de la filosofía en años anteriores, ya que, en el Liceo Colombia se imparte la asignatura de filosofía al inicio del bachillerato.

Al momento de la fase de investigación guiada, el profesor parte de la definición de metafísica y su pregunta fundamental derivada de la fase de exploración, para establecerla como pregunta de lectura por la cual los estudiantes analizan un texto filosófico seleccionado por el docente. Para ello, organiza a los estudiantes en grupos de trabajo y los asesora en la solución a la pregunta de lectura, evaluando informalmente el proceso de interpretación y de síntesis de cada grupo de trabajo. En esta fase se resalta el papel continuo que ejercieron los presaberes de los educandos al entender los elementos centrales de la teoría metafísica de Platón, pues desarrollaban un paralelo

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE FILOSOFÍA

entre el mundo de las ideas de Platón, núcleo de su teoría metafísica, y las concepciones creacionistas. Esto sirvió al docente para explicar de manera general los elementos constitutivos de la teoría metafísica de Platón.

Por último, en la fase proyecto de síntesis, el docente propone que los estudiantes analicen y resuelvan el siguiente problema ¿por qué el arte nos aleja de la verdad? Plasmando sus respuestas en una caricatura, bajo una imagen previamente organizada. La imagen que corresponde a la caricatura es un fragmento de la obra de *“la escuela de Atenas”* de Rafael Sanzio. De la cual se extrae la figura central de Platón y Aristóteles, quienes discuten sobre su corpus teórico. La intención en el desarrollo de esta etapa se supedita a la idea de que los estudiantes comprendan, entendida como la capacidad de aplicar lo que se sabe. (Perkins, 1999) En este caso, aplicar las características centrales de la metafísica platónica para resolver el problema del arte antes mencionado.

En un segundo momento, se eligió intencionalmente una imagen con la cual los estudiantes visibilizarían sus comprensiones a modo de caricatura, para evidenciar dos cosas fundamentales: 1) la difusión del conocimiento de manera creativa de acuerdo con las competencias para la enseñanza de la filosofía (MEN, 2010). 2) empezar a establecer paralelos entre las posiciones de Platón y Aristóteles en lo concerniente a sus reflexiones metafísicas y estéticas.

En cuanto a la fase de evaluación continua y formativa, se desarrolló de manera formal y a través del correo electrónico. Por este medio, los estudiantes envían sus trabajos de síntesis y así mismo, son retroalimentados por el profesor. Esta decisión sobre la evaluación obedece al momento de contingencia que vive el país debido a la pandemia producida por el COVID-19. En efecto, los estudiantes no asisten de manera presencial a la institución en la semana destinada a la presentación de sus trabajos de síntesis y la evaluación (que se había destinado como

autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación), por lo cual el docente toma la decisión de que por medio virtual (correo institucional) los estudiantes envíen sus trabajos y sean hetero evaluados por el criterio del docente.

Para la *cuarta fase de la Lesson Study: discutir y recoger las evidencias*, se propone la recolección por medio de recursos fotográficos para las etapas de exploración y síntesis. Así mismo, se propone el uso del recurso audiovisual (video) para registrar los momentos de investigación guiada.

Por último, se propone escribir una narrativa de la sesión implementada para generar el proceso de discusión y análisis de las evidencias.

En cuanto a la *quinta fase: revisar la lección*, los directores del seminario organizan grupos de docentes de diferentes áreas del saber, para discutir y analizar la lección entorno a las evidencias recolectadas. De lo cual, se establecen las siguientes conclusiones:

- Las herramientas para hacer enseñable el saber disciplinar en esta lección son las *rutinas de pensamiento y lectura y análisis de textos filosóficos*. Las rutinas de pensamiento son, en términos de Salmon (2009) “estrategias cognitivas muy fáciles de seguir. Consisten en preguntas o afirmaciones abiertas que generan pensamiento en los estudiantes.” (p. 65) Lo que permite visibilizar el pensamiento de los estudiantes e incitar al filosofar desde la discusión. Por su parte, la lectura y análisis de textos filosóficos “no se refiere a una repetición de las tesis de los filósofos, sino a un contacto reflexivo y formativo con la tradición.” (MEN, 2010, p 106) lo que permite al educando entrar en diálogo directo con los saberes disciplinares, interpretarlos y filosofar de acuerdo con teorías, postulados y preguntas contenidas en ellos.

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE FILOSOFÍA

- El profesor parte del reconocimiento de los saberes previos del educando no sólo para hacerlos explícitos y vincular afectivamente al educando con la sesión, sino también para usar sus conocimientos previos de manera que se construya la comprensión. Este proceso es continuo y no sólo se limita a una actividad de exploración, pues identificando nociones básicas el profesor encuentra un camino más efectivo para lograr impartir las enseñanzas de manera más cercana al educando.
- En cuanto a la evaluación y teniendo presente el momento de la contingencia de salud pública presentada en Colombia, se acota que es necesario fijar criterios en una matriz de evaluación para revisar el proceso de comprensión de los estudiantes.
- Se presentan unos matices que pueden dar pie a reflexionar sobre la finalidad que tienen las prácticas de enseñanza del docente investigador. En efecto, no se opta por una práctica de enseñanza transmisiva y memorística del saber disciplinar, por el contrario, se busca que con base en el conocimiento de la tradición se incentive al educando a pensar problemas de la historia de la filosofía.

En cuanto a la *sexta fase: desarrollar la lección revisada en otra clase y volverla a observar, analizar y mejorar*, y la *séptima fase: evaluar, reflexionar de nuevo y diseminar la experiencia*.

Debido a las contingencias presentadas en Bogotá por la pandemia global del COVID-19, la dirección general de los Liceos del ejército adopta la decisión de adelantar dos semanas del receso escolar, modificando el calendario académico y postergando las clases hasta el día 20 de abril. Por tal motivo, las dos últimas fases de la Lesson Study no se han podido desarrollar hasta la fecha.

5.3 Sexto ciclo de reflexión

La siguiente narrativa da cuenta del proceso de planeación, implementación y evaluación del sexto ciclo de reflexión desarrollado por el presente profesor investigador y en colaboración con los profesores investigadores Andrés Julián Carreño y María Stella Betancourt, dentro del marco de investigación de tesis desarrollado en la Maestría en pedagogía de la Universidad de la Sabana.

Cabe acotar que la construcción y posterior desarrollo de este ciclo de reflexión se sitúa en medio de la contingencia de salud pública y el aislamiento social en Colombia debido a la pandemia del COVID-19, lo que lleva a que las instituciones educativas cancelen las clases presenciales y programen los encuentros educativos de manera virtual.

A causa de esto, el presente profesor investigador toma algunos postulados del modelo de aprendizaje invertido para planificar los encuentros con los estudiantes y desarrollar su práctica de enseñanza. Dentro del Modelo de aprendizaje invertido (en algunas ocasiones suele referirse a este modelo como aula invertida 2.0), el profesor deja de ser el centro de la instrucción, pero nunca del proceso educativo, pues previo a la sesión prepara algunos insumos para el aprendizaje (auto graban presentaciones, crean videos o seleccionan videos de internet) que sirven al contenido que se está abordando. Por su parte, los estudiantes interactúan con los medios facilitados por el profesorado previo a la sesión (lo que se considera la modalidad asincrónica). Con el fin de optimizar los espacios de conexión en clase (sincrónicos), interactuando profesor y estudiante frente a los contenidos por desarrollar. (Observatorio de innovación educativa del tecnológico de Monterrey, 2014).

Con base en las vicisitudes del contexto y las nuevas dinámicas de interacción educativa (virtualidad) el presente profesor investigador inicia el proceso de planeación, implementación y posterior evaluación del sexto ciclo de reflexión, bajo las siete fases de la metodología Lesson

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE FILOSOFÍA

Study propuestas por Pérez y Soto (2013). 1) definición del problema, 2) diseñar cooperativamente una lección experimental, 3) enseñar y observar la lección, 4) *discutir y recoger las evidencias*, 5) revisar la lección, 6) *desarrollar la lección revisada en otra clase y volverla a observar, analizar y mejorar*, y, por último, 7) reflexionar de nuevo y diseminar la experiencia.

Para la *primera fase: la definición del problema*, se continua con el resultado del ejercicio desarrollado en la quinta Lesson Study titulado *análisis de conceptos estructurantes*, en este se establecieron los saberes disciplinares a ser enseñados, teniendo presente la malla curricular y las competencias para la enseñanza de la filosofía. Para este sexto ciclo de reflexión, se estableció que el contenido disciplinar a ser enseñado se deriva del componente ético, específicamente la ética hedonista de Epicuro.

En cuanto a las competencias para la enseñanza de la filosofía, se opta por el desarrollo de la competencia crítica en este ciclo de reflexión, la cual tiene como fin desarrollar el filosofar en los estudiantes a través de la problematización de sus creencias y opiniones al ser contrastadas con algunos postulados de los pensadores de la historia de la filosofía. Así como también, al fundamentar un punto de vista bajo los aportes teórico de las escuelas y sistemas de la historia del pensamiento filosófico (MEN, 2010).

Al momento de estructurar la *segunda fase: diseñar cooperativamente una lección experimental*. Los profesores investigadores Andrés Julián Carreño y María Stella Betancourt, se reunieron para revisar y ajustar la planeación previamente establecida por el presente profesor investigador. En primer lugar, se revisaron y ajustaron las cuatro metas para la comprensión de contenido, método, propósito y comunicación. Estableciendo para esta Lesson Study las siguientes metas:

- Meta de contenido: Los estudiantes comprenderán las características fundamentales de la ética hedonista de Epicuro y cuáles son sus problemas centrales.
- Meta de propósito: Los estudiantes comprenderán que la ética hedonista tiene como propósito liberar a los hombres de los dolores que los aquejan y llegar a consolidar una vida placentera.
- Meta de método: Los estudiantes identificarán los fundamentos por los cuáles la ética hedonista de Epicuro justifica que una acción es moralmente correcta e incorrecta.
- Meta de comunicación: Los estudiantes comunicarán la forma en la que comprenden la ética hedonista de Epicuro resolviendo situaciones o casos particulares de la vida cotidiana.

Continuando con el análisis de la planeación, se revisaron y ajustaron las actividades y sus propósitos (ver anexo 9). Estas actividades se desarrollarán de manera sincrónica y asincrónica con los estudiantes de grado décimo, por medio de las diferentes plataformas virtuales autorizadas por la institución educativa. Al hablar de actividades sincrónicas nos referimos a aquellas actividades que se caracterizan por permitir la interacción en línea entre profesor y estudiante (por medio de la plataforma Google Meet), en donde se socializan los saberes disciplinares y se establecen las instrucciones para desarrollar el trabajo asincrónico, el cual es sinónimo de trabajo individual y autónomo por parte de los estudiantes. En el trabajo asincrónico, los estudiantes desarrollan los trabajos establecidos por el profesor y los envían por medio de las plataformas asignadas (correo institucional o Classroom) para ser retroalimentados y valorados.

En el siguiente cuadro se presentan las actividades relacionadas con los propósitos analizados y ajustados por parte de los profesores investigadores para ser implementadas.

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE
ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE FILOSOFÍA

Tabla 4.

Actividades planeadas en el sexto ciclo de reflexión. Fuente: Elaboración propia, Junio de 2020.

ACTIVIDADES	DESCRIPCIÓN	PROPÓSITO
<p style="text-align: center;">Actividad asincrónica</p>	<p>Previo a la sesión, los estudiantes observarán un video explicativo y leerán un texto previamente seleccionado, sobre los fundamentos de la ética hedonista de Epicuro. Este video y lectura será enviado a los estudiantes antes de iniciar la sesión sincrónica.</p>	<p>Contextualizar a los estudiantes identificando las características fundamentales de la ética hedonista de Epicuro.</p>
<p style="text-align: center;">Actividad sincrónica Rutina de pensamiento</p>	<p>Desarrollo de una rutina de pensamiento "preguntas provocadoras". Con base en el tema "placeres naturales y necesarios" los estudiantes construyen preguntas provocadoras para discutir al inicio de la sesión.</p>	<p>Los estudiantes construyen preguntas que promueven la indagación sobre los fundamentos de la ética hedonista de Epicuro.</p>
<p style="text-align: center;">Actividad sincrónica</p>	<p>Con base en las preguntas producto de la rutina de pensamiento, el docente seleccionará las más coherentes para socializar con los estudiantes, los argumentos por los cuales la ética hedonista de Epicuro propone vivir una vida placentera a través de las necesidades naturales y verdaderas para llegar a la tranquilidad del alma.</p>	<p>Los estudiantes reconocerán los argumentos por los cuales Epicuro sostiene una ética hedonista para alcanzar la tranquilidad del alma.</p>

Actividad asincrónica	Se propone que los estudiantes resuelvan un caso aplicando los fundamentos de la ética hedonista de Epicuro.	Los estudiantes resuelven un caso aplicando la ética hedonista de Epicuro.
Heteroevaluación	Evaluación con base en una rejilla por medio de la plataforma Classroom.	El estudiante recibirá retroalimentación del trabajo realizado a través de los criterios establecidos allí.

Para la *tercera fase de la Lesson Study: Enseñar y observar la lección*. Se establece que la lección planificada de manera conjunta fuera implementada en grado décimo del colegio Liceo patria sector norte “B” Liceo Colombia. Institución en la que actualmente se desarrolla la práctica de enseñanza del presente profesor investigador.

Así, la planeación se ejecutó de acuerdo con lo establecido, en un primer momento se envía al correo institucional de los estudiantes los insumos preparados por el profesor (video editado y lectura seleccionada del tema) para contextualizarlos previo a las actividades sincrónicas de la sesión. Al iniciar la sesión sincrónica se socializa con los estudiantes las metas de comprensión, posterior a ello se ejecuta la rutina de pensamiento “preguntas provocadoras” la cual tiene como fin promover el desarrollo de preguntas indagadoras que promuevan el pensamiento. (Tipoldi, 2008)

Después de esto, el profesor selecciona las preguntas provocadoras que incitan a la reflexión sobre el tema y socializa con los estudiantes las características fundamentales de la ética hedonista de Epicuro, haciendo uso de la plataforma virtual Genially para crear diapositivas interactivas.

Por último, se presenta a los estudiantes la actividad de síntesis para desarrollar de manera asincrónica, la cual se encontraba habilitada en la plataforma Classroom. En ella se establece la instrucción del trabajo y el insumo (video) para que los estudiantes desarrollen la actividad para

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE FILOSOFÍA

ser revisada, retroalimentada y cuantificada con base en una rejilla de evaluación (previamente publicada en la plataforma Classroom y socializada por parte del profesor).

Para la *cuarta fase de la Lesson Study: discutir y recoger las evidencias*, se propone la recolección por medio de una rúbrica de evaluación construida de acuerdo con los propósitos. Para la rutina de pensamiento y la actividad de síntesis se establecen unos criterios y para consolidar una rúbrica de evaluación, este será evidencia para analizar el desarrollo del propósito de las actividades.

Es así como los profesores investigadores inician la *quinta fase de la Lesson Study: revisar la lección* analizando la evidencia recolectada. Obteniendo las siguientes conclusiones:

- Es necesario evidenciar el cumplimiento del propósito de cada actividad, en cuanto a la actividad inicial en donde los estudiantes observan un video previo a la sesión, es necesario buscar la forma de visibilizar el cumplimiento del propósito para establecer el nivel de impacto que tuvo la actividad. Así, se recomienda el uso de un medio eficaz para demostrar la pertinencia del material.
- La aplicación de la rutina de pensamiento, que tiene como propósito que los estudiantes construyan preguntas provocadoras y que inciten a la indagación. De acuerdo con el propósito de la actividad, se clasifican las preguntas de la rutina de pensamiento en tres categorías: 1. Preguntas que promueven el pensamiento y la indagación. 2. Preguntas de solución cerrada, no llegan a complejizar ni tampoco a profundizar en el tema. 3.

Preguntas descontextualizadas de acuerdo con el tema central. Obteniendo que menos de la mitad de las preguntas son provocadoras (16/35) la mayoría de las preguntas no incitan en la profundización del tema (17/35) o se salen del contexto (2/35)

- Frente a este panorama se acotan las siguientes acotaciones para mejorar la aplicación de la rutina: 1) establecer los medios adecuados para que los estudiantes desarrollen la actividad de acuerdo con los propósitos establecidos. 2) analizar las respuestas de los estudiantes a la rutina de pensamiento con base en unos criterios previamente definidos, los cuales permiten evidenciar el cumplimiento del propósito.
- En las rejillas de evaluación se establecen una serie de criterios que visibilizan el desarrollo de un proceso. Por tal motivo es importante tener presente dos aspectos, la claridad en sus criterios para evitar la ambigüedad al momento de evaluar un proceso y el carácter público que tienen para que el estudiante reciba una retroalimentación objetiva y le permita autoevaluar su proceso de manera consciente.
- Para la actividad de síntesis se establecen tres criterios por los cuales se evaluarán las comprensiones de los estudiantes y el desarrollo de la competencia crítica. Los criterios son: 1. Principiante: Desarrolla una reflexión subjetiva (opinión) del caso sin justificación teórica. 2. Intermedio: Analiza situaciones, sin embargo, su interpretación de la ética de Epicuro y posterior aplicación carece de rigurosidad. 3. Experto: Analiza situaciones y justifica su postura a través de los fundamentos teóricos de la ética hedonista de Epicuro. Obteniendo que el 38% de los estudiantes (11/30) se encuentran en nivel experto de la rúbrica de evaluación. Por su parte, el 26% de los estudiantes (8/30) se encuentra en nivel intermedio y el otro 26% (8/30) en nivel principiante. Por último, se obtiene que el 10% (3/30) de los estudiantes no presenta la actividad propuesta.

Para la *sexta fase: desarrollar la lección revisada en otra clase y volverla a observar, analizar y mejorar*. Y la *séptima fase: evaluar, reflexionar de nuevo y diseminar la experiencia*. El equipo de profesores investigadores enfatiza su análisis en el desarrollo de los propósitos de

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE FILOSOFÍA

cada una de las actividades, ya que cada actividad es intencionada y tiene unos objetivos particulares, es necesario evidenciar su cumplimiento. Para ello, se sugiere establecer una serie de criterios evaluativos para cada una de las actividades en concordancia con los propósitos.

5.4 Séptimo ciclo de reflexión

La siguiente narrativa da cuenta del proceso de planeación, implementación y evaluación del séptimo ciclo de reflexión llevado a cabo por el presente profesor investigador y los docentes Julián Andrés Carreño y María Stella Betancourt. Dentro del marco de investigación de tesis en la maestría en pedagogía de la Universidad de la Sabana.

Las dinámicas de planeación, implementación y posterior evaluación del ciclo de reflexión se mantienen con las restricciones a causa de la pandemia del COVID-19, afectando las dinámicas de las clases presenciales, llevando a que los encuentros educativos sean de manera virtual

Con base en las nuevas condiciones del contexto, el presente profesor investigador inicia el proceso de planeación continuando con los postulados del aprendizaje invertido (Observatorio de innovación educativa del Tecnológico de Monterrey, 2014) y las recomendaciones acotadas por el grupo de profesores investigadores en el sexto ciclo de reflexión. (ver anexo 11) Manteniendo también las siete fases de la metodología Lesson Study propuestas por Pérez y Soto (2013) para el proceso de planeación, implementación y evaluación de este ciclo de reflexión.

En la *primera fase: la definición del problema* se establece que el contenido disciplinar a ser enseñado se deriva del componente ético, específicamente lo concerniente a la ética estoica y el problema del destino y la felicidad.

Las competencias para desarrollar en este ciclo en el campo disciplinar de la filosofía son la competencia crítica y la competencia creativa. La competencia crítica se refiere a la capacidad de tomar una postura propia a través de la información recibida ante diferentes puntos de vista o

situaciones. La competencia creativa, por su parte, es la capacidad de formular nuevas preguntas o soluciones de problemas a través de distintas formas de comunicación. (MEN, 2010)

De esta manera, se cierra la primera fase de la Lesson Study e inicia la *segunda fase: diseñar cooperativamente una lección experimental*. Para ello, el grupo de profesores investigadores se reúne con el fin de revisar y ajustar la planeación previamente establecida. En primer lugar, se revisaron y ajustaron las metas para la comprensión, acotando mejoras para la meta de método (ver anexo 12). De este ejercicio se obtienen los siguientes resultados:

- Meta de contenido: Los estudiantes identificarán las características fundamentales de la ética estoica.
- Meta de propósito: Los estudiantes comprenderán que la ética estoica tiene como propósito liberar a los hombres de las turbaciones (miedos) y conducirlos a la Ataraxia (tranquilidad del alma) a través de la aceptación del destino. Meta de método: Los estudiantes comprenderán que al analizar el destino desde la perspectiva del todo (universo predeterminado y ordenado) los hombres llegarán a la tranquilidad del alma al aceptar su transcurso. Meta de comunicación: Los estudiantes comunicarán a través de un texto icónico, sus comprensiones sobre la ética estoica al resolver una situación o caso particular de la vida cotidiana.

Continuando con el análisis de la planeación, inicia el proceso de revisión de las actividades con sus correspondientes propósitos. Realizando ajustes directamente en los propósitos (ver anexo 12). Obteniendo como resultado las siguientes actividades y propósitos ajustados:

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE
ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE FILOSOFÍA

Tabla 5.

Actividades planeadas en el séptimo ciclo de reflexión. Fuente: elaboración propia, Junio de 2020.

ACTIVIDADES	DESCRIPCIÓN	PROPÓSITO
Actividad asincrónica	Previo a la sesión, los estudiantes observarán un video explicativo sobre la ética estoica.	Los estudiantes se contextualizarán y problematizarán los fundamentos teóricos de la ética estoica
Actividad sincrónica Rutina de pensamiento	Con base en la rutina de pensamiento, el docente seleccionará algunas preguntas indagadoras para socializar con los estudiantes, los aspectos centrales de la ética estoica por la cual se propone la aceptación del destino para vivir una vida feliz.	Los estudiantes construirán preguntas que promuevan la indagación sobre aspectos centrales de la ética estoica.
Actividad sincrónica	Con base en la rutina de pensamiento, el docente seleccionará algunas preguntas indagadoras para socializar con los estudiantes, los aspectos centrales de la ética estoica por la cual se propone la aceptación del destino para vivir una vida feliz.	Establecer los argumentos por los cuales los estoicos afirman la aceptación del destino para llegar a la felicidad.
Actividad asincrónica	Se propone que los estudiantes analicen el capítulo 1 de la serie animada Futurama, aplicando los fundamentos teóricos de la ética estoica. Luego de esto, comunicarán sus comprensiones a través de un meme.	Los estudiantes comprenderán (entender y aplicar) los fundamentos teóricos de la ética estoica para analizar situaciones o casos particulares.

Heteroevaluación	Evaluación con base en una rejilla por medio de la plataforma Classroom.	El estudiante recibirá retroalimentación del trabajo realizado a través de los criterios (rejilla de evaluación) expuestos en Classroom.
-------------------------	--	--

Al finalizar el proceso de revisión y ajuste de las actividades, se da por finalizada la segunda fase y se inicia la *tercera fase de la Lesson Study: Enseñar y observar la lección*. La lección planificada se implementó con el grado décimo del colegio Liceo patria sector norte “B” Liceo Colombia. La cual se desarrolló como se había planificado. En primer lugar, se inicia la rutina de pensamiento “preguntas provocadoras”, luego de esto, se socializan los fundamentos teóricos de la ética estoica y, por último, se establece el trabajo de síntesis explicando la rúbrica de evaluación. Luego de la implementación y posterior recolección de evidencias, los profesores investigadores pactan una nueva reunión para evaluar la lección.

Llegado el momento, se inicia la *cuarta fase de la Lesson Study: discutir y recoger las evidencias*. El grupo de profesores investigadores toma la decisión de establecer unos criterios para cada una de las actividades en concordancia con los propósitos previstos allí. Estos criterios sirven para consolidar una rejilla de análisis, la cual se dispone como evidencia para la posterior discusión. (ver anexo 12). Así, los docentes investigadores analizan las actividades desarrolladas por los estudiantes a través de los criterios de la rúbrica, pasando a la *quinta fase de la Lesson Study: revisar la lección*. En esta fase se establecen las siguientes conclusiones:

- En cuanto a la primera actividad de la planeación, a saber, la observación y análisis de un recurso audiovisual previo a la sesión (video editado por el profesor) se analiza el cumplimiento del propósito desde dos puntos contenidos en este. El primer es que los estudiantes se contextualicen con los conceptos centrales de la ética estoica y, el segundo,

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE FILOSOFÍA

es que problematicen su contenido a través de un comentario en la plataforma YouTube.

Para evidenciar dicho cumplimiento se evalúa con base en una rúbrica la cual permite

evidenciar que: un 56% de los estudiantes (17/30) cumplen el propósito a cabalidad, el

10% de los estudiantes (3/30) se contextualiza frente al video, pero no logra

problematizar. Por su parte, el 17% de los estudiantes (5/30) se contextualizan con los

términos de la ética estoica, sin embargo, presentan confusiones y contradicciones en sus

opiniones. Por último, el 17% de los estudiantes faltantes (5/30) observan el video, pero

no establecen sus opiniones frente al tema.

- Para la actividad de la rutina de pensamiento “preguntas provocadoras”, la cual tiene como propósito que los estudiantes construyan preguntas que promuevan la indagación, se construye una rúbrica con unos criterios para evidenciar el cumplimiento del propósito. Al analizar la actividad y evaluarla a través de la rúbrica se obtienen los siguientes resultados: el 80% de los estudiantes (24/30) construye preguntas provocadoras que incitan la indagación. Por su parte, 13% de los estudiantes (4/30) no construyen preguntas provocadoras. El 7% de los estudiantes (2/30) no realizan la rutina de pensamiento. Así, podemos inferir que el propósito de la rutina de pensamiento se cumple con un alto número de estudiantes que logran lo esperado. Esto debido a que la actividad anterior predispone a los estudiantes para que realicen preguntas que inciten la reflexión y promuevan la indagación.
- Para la actividad de síntesis, que tiene como propósito visibilizar las comprensiones de los estudiantes al aplicar los fundamentos de la ética estoica e interpretar una situación, se establece una rúbrica para evaluar el cumplimiento del propósito de la cual se resalta lo siguiente: el 60% de los estudiantes (18/30) Analiza situaciones y justifica su postura

teniendo en cuenta la relación recíproca entre los fundamentos teóricos de la ética estoica (destino y felicidad). El 26% de los estudiantes (8/30) analiza situaciones, sin embargo, su interpretación de la ética estoica y posterior aplicación se sustenta solamente en algunos postulados de manera independiente y sin conexión entre ellos. El 14 % de los estudiantes (4/30) Expresa a través de un texto icónico, una reflexión subjetiva (opinión) sin tener en cuenta los postulados teóricos de la ética estoica.

La sexta fase: desarrollar la lección revisada en otra clase y volverla a observar, analizar y mejorar. Así como la séptima fase: evaluar, reflexionar de nuevo y diseminar la experiencia. No se desarrolló debido a que se cierra el segundo periodo de clases en la institución educativa y los estudiantes ingresan a periodo de receso escolar de mitad de año.

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE FILOSOFÍA

CAPÍTULO 6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

La investigación cualitativa al asentar su procedimiento de interpretación en todo registro obtenido en campo (narrativas, videos, entrevistas, etc.) procede desde la sistematización y codificación para obtener unidades de análisis (datos cualitativos) que posibilitan la interpretación del fenómeno estudiado. En el siguiente apartado describiremos los resultados producto de la sistematización, codificación y análisis de los datos cualitativos derivados de los ciclos de reflexión, que comprenden el desarrollo de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza del presente profesor investigador.

Este proceso se desarrolló a partir de la sistematización de cada uno de los ciclos de reflexión por medio del software ATLAS.ti. En primer lugar, se sistematizaron las narrativas de cada uno de los ciclos de reflexión en *unidades hermenéuticas* -también conocidas como bases de datos o proyectos- las cuales sirven para archivar/organizar los registros derivados del proceso de investigación. Luego, tomamos cada una de las narrativas de los ciclos de reflexión y las deconstruimos (parte por parte) para codificar la información contenida en estas bajo las subcategorías declaradas en el capítulo cinco. Posterior al proceso de codificación de las narrativas, derivamos una serie de datos cualitativos que, de acuerdo con Tójar (2006), son unidades codificadas susceptibles de ser analizadas por el investigador a través de las subcategorías y categorías apriorísticas. De esta manera, sistematizamos y codificamos cada una de las narrativas producto de los ciclos de reflexión, extrayendo datos cualitativos los cuales fueron analizados e interpretados a la luz de las subcategorías de análisis. A continuación, se presenta el paso a paso del proceso de análisis de los datos cualitativos en la figura número 4.

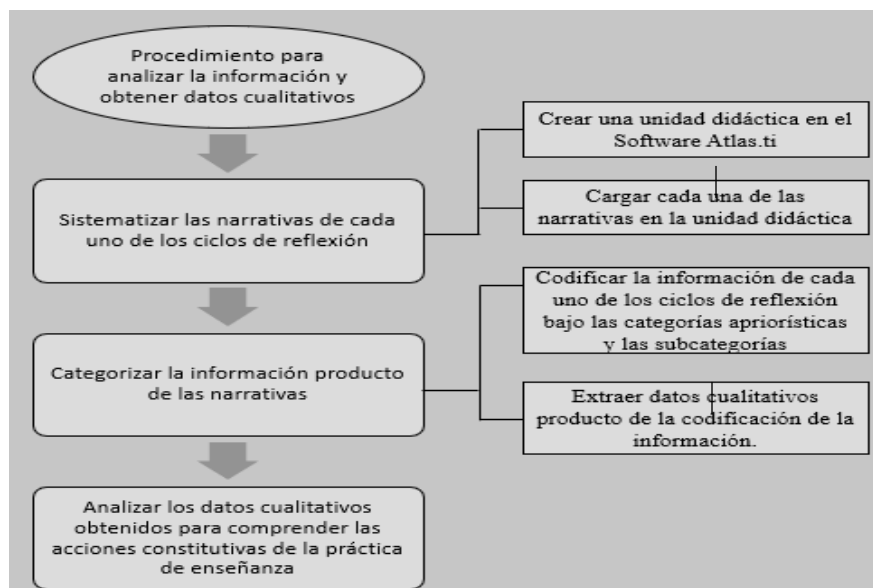


Figura 4. Procedimiento para analizar la información y obtener datos cualitativos en el presente proceso de investigación. Fuente: elaboración propia, Agosto 2020.

¿Qué analizamos? En primer lugar, analizamos la información derivada de las narrativas de cada uno de los ciclos de reflexión, la cual se codificó de acuerdo con las categorías apriorísticas y las subcategorías anteriormente declaradas haciendo uso del programa ATLAS.ti.

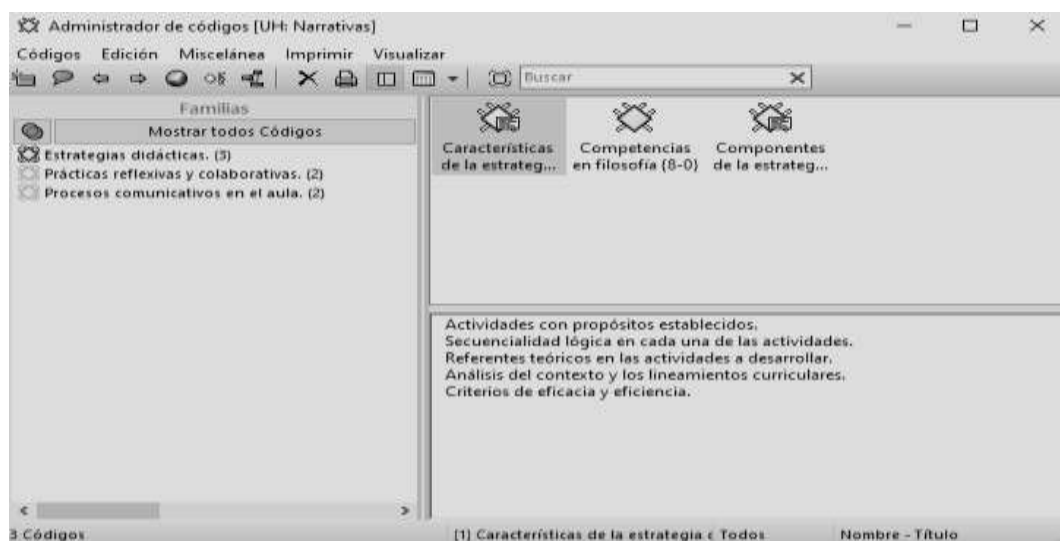


Figura 5. Administrador de códigos. Fuente: ATLAS.ti.

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE FILOSOFÍA

En la figura número 5 se muestran las familias de códigos y los códigos con los que codificamos la información de cada uno de los ciclos de reflexión haciendo uso del programa ATLAS.ti. Los códigos se entienden como las subcategorías de análisis, las cuales se agrupan en familias que, en términos de la presente investigación, obedecen al concepto de categorías apriorísticas. Haciendo uso de las herramientas del programa ATLAS.ti, logramos sistematizar, codificar y extraer datos cualitativos de la información para analizarlos.

Haciendo uso del programa ATLAS.ti. Filtramos los datos cualitativos y realizamos cruces de información en cada uno de los ciclos de reflexión bajo la opción *análisis de datos*, la cual genera una *tabla de co-ocurrencia de códigos* que permite observar y analizar la presencia y el modo de frecuencia de las subcategorías en la información codificada. Como se muestra en la figura 6, por ejemplo, se denota la ausencia de las subcategorías competencias en filosofía y elementos de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza en los ciclos uno, dos y tres. Por el contrario, las subcategorías: características y componentes de las estrategias didácticas, la metodología de observación, comunicación horizontal y vertical; tienen una constante en la frecuencia y presencia en los siete ciclos de reflexión codificados. Esto nos lleva al análisis de la coexistencia entre los datos cualitativos, es decir, el investigador es el que busca comprender por qué se genera esta frecuencias o ausencia en la información codificada.

	Primer ciclo	SEGUNDO CICLO	Tercer ciclo	Cuarto ciclo	Quinto ciclo	Sexto ciclo	Séptimo ciclo
Características de la estrat	1 - 0,04	1 - 0,04	2 - 0,08	4 - 0,17	4 - 0,17	4 - 0,17	4 - 0,17
Componentes de la estrat	2 - 0,11	3 - 0,08	2 - 0,11	2 - 0,11	4 - 0,24	4 - 0,24	2 - 0,11
Metodologías de observ	1 - 0,17	1 - 0,08	1 - 0,08	4 - 0,24	1 - 0,08	2 - 0,11	2 - 0,11
Comunicación horizontal	1 - 0,07	1 - 0,07	2 - 0,15	2 - 0,15	2 - 0,15	2 - 0,15	1 - 0,07
Comunicación vertical	1 - 0,07	1 - 0,07	2 - 0,15	2 - 0,15	1 - 0,07	2 - 0,15	1 - 0,07
Competencias en filosofía				1 - 0,17	2 - 0,24	1 - 0,08	2 - 0,24
Elementos de las acciones					4 - 0,24		

Figura 6. Tabla de co-ocurrencia entre las subcategorías de análisis y los ciclos de reflexión.

Fuente ATLAS.ti. Agosto de 2020.

En la figura número 6 se muestra la tabla de co-ocurrencia que se genera desde el programa ATLAS.ti después de haber sistematizado y codificado la información del proyecto o proceso de investigación. Esta herramienta de análisis sirve para definir la presencia de dos códigos en un mismo fragmento de la información sistematizada. Aunque lo más importante radica en que establece la frecuencia en que coexisten dos códigos (subcategorías) que de alguna manera están asociados entre sí (Contreras, 2011). La frecuencia de la co-ocurrencia invita al investigador a interpretar la asociación entre dos códigos o subcategorías presentes en la tabla de co-ocurrencia. En las siguientes líneas del presente apartado, describiremos los resultados del proceso de análisis realizado sobre la presencia y frecuencia de las subcategorías en cada uno de los ciclos de reflexión.

6.1 Descripción del análisis de los datos cualitativos a través de la categoría de Estrategias Didácticas.

A partir de la definición asumida al respecto de las prácticas de enseñanza como la acción metodológica e intencionada que desarrolla un profesional de la educación desde un área del saber específico, concebimos como categoría apriorística para su análisis a las *estrategias didácticas*, entendidas como el conjunto de métodos (en el sentido griego de la expresión “camino”) que el profesor pone en práctica a través de una serie de acciones intencionadas coherentes con un contenido curricular y con los referentes macro curriculares (en términos del qué, cómo y para qué enseñar) (Mallart, 2008).

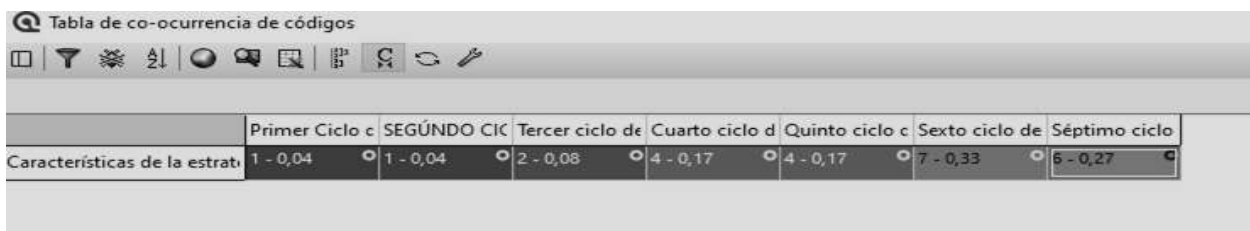
Las estrategias didácticas son inherentes a las prácticas de enseñanza y se encuentran materializadas en las acciones de planeación, son una guía necesaria para el proceso de implementación y un componente esencial para la evaluación no sólo del aprendizaje sino de la enseñanza. (Barcia, M. De Morais Melo, S. López, A, 2017). A continuación, describiremos el resultado del análisis de los datos obtenidos en el proceso de categorización de los diferentes

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE FILOSOFÍA

ciclos de reflexión realizados en la presente investigación, a través de la categoría apriorística estrategias didácticas y las subcategorías de análisis características y componentes de una estrategia didáctica.

6.1.1 Subcategoría de análisis: características de las estrategias didácticas

Haciendo uso del software ATLAS.ti logramos sistematizar las narrativas de los diferentes ciclos de reflexión (siete en total) codificando la información bajo la subcategoría *características de las estrategias didácticas*, la cual pertenece a la familia de estrategias didácticas (categoría apriorística). Al realizar el análisis bajo las herramientas que proporciona el software, obtuvimos el siguiente índice de co-ocurrencia entre las subcategorías características de las estrategias didácticas y los siete ciclos de reflexión (ver figura 7).



	Primer Ciclo c	SEGUNDO CIC	Tercer ciclo de	Cuarto ciclo d	Quinto ciclo c	Sexto ciclo de	Séptimo ciclo
Características de la estrati	1 - 0,04	1 - 0,04	2 - 0,08	4 - 0,17	4 - 0,17	7 - 0,33	5 - 0,27

Figura 7. Tabla de co-ocurrencia entre la subcategoría características de las estrategias didácticas y los ciclos de reflexión. Fuente: ATLAS.ti Agosto de 2020

El resultado del proceso de análisis del índice de co-ocurrencia de la figura número 7, nos lleva a identificar que en cada uno de los ciclos de reflexión se estructuraron los marcos curriculares por competencias con los saberes disciplinares y el contexto institucional. Este rasgo característico es fundamental en una estrategia didáctica, tal como lo acota Mallart (2008) en una estrategia didáctica se articulan los saberes específicos o disciplinares con los marcos macro curriculares y el contexto.

En este orden de ideas, evidenciamos que en la planeación de los primeros ciclos de reflexión (ciclo uno, dos y tres) el grupo de profesores investigadores inicio articulando los estándares y competencias en lengua castellana con el desarrollo de las habilidades de lectura, oralidad y escritura propuestas en los marco macro curriculares. Aunque en los primeros tres ciclos de reflexión no se desarrolló el saber disciplinar específico en el campo de la enseñanza de la filosofía, logramos reflexionar entorno a las habilidades de oralidad, lectura y escritura para incorporarlas en el desarrollo de las tres competencias para la enseñanza de la filosofía: crítica, creativa y dialógica.

Continuando con el análisis, nos centramos en la secuencialidad lógica que caracteriza una estrategia didáctica. Para Mallart (2008) toda estrategia didáctica debe estar entretejida finamente bajo una secuencialidad lógica entre cada una de sus partes, es decir, los marcos curriculares y los saberes disciplinares deben estar articulados entre sí, de la misma manera las actividades y la evaluación. Bajo este rasgo fundamental de las características de las estrategias didácticas, analizamos los datos cualitativos obteniendo los siguientes resultados: en los primeros tres ciclos de reflexión, la secuencia lógica con la que se articulan metodológicamente las acciones de la planeación (actividades) con los marcos curriculares por competencias y los saberes específicos, se encontraban desarticuladas. Como se mostró en la figura número 7, para el primer y segundo ciclo de reflexión la co-ocurrencia de códigos es de 0,04 y para el tercer ciclo es de 0,08. Lo que indica una nula frecuencia del código (subcategoría) características de la estrategia didácticas, especialmente en lo concerniente a la secuencialidad lógica entre los marcos curriculares y el saber disciplinar con las acciones a implementar (actividades) y la evaluación.

Por su parte, desde el cuarto ciclo de reflexión en adelante el índice de co-ocurrencia de la subcategoría estrategias didácticas aumenta progresivamente (ver figura 7) debido a que se articulan los marcos curriculares y los saberes disciplinares con cada una de las actividades a

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE FILOSOFÍA

implementar y la evaluación de los aprendizajes y la enseñanza. En estos ciclos de reflexión, en la planeación se articulan lógicamente los saberes disciplinares y el desarrollo de las competencias en filosofía, como se muestra a continuación en la figura número 8.

	Primer Ciclo c	SEGUNDO CIC	Tercer ciclo de	Cuarto ciclo d	Quinto ciclo c	Sexto ciclo de	Séptimo ciclo
Características de la estrati	1 - 0,04	1 - 0,04	2 - 0,08	4 - 0,17	4 - 0,17	7 - 0,33	6 - 0,27
Competencias en filosofía	n/a	n/a	n/a	1 - 0,13	3 - 0,50	2 - 0,29	2 - 0,29

Figura 8. Tabla de co-ocurrencia entre la subcategoría características de la estrategia didáctica, competencias en filosofía y los siete ciclos de reflexión. Fuente ATLAS.ti. Agosto de 2020.

En la figura 8 se presenta la no co-ocurrencia en los primeros tres ciclos de reflexión de las competencias en la enseñanza de la filosofía. A partir del cuarto ciclo hasta el séptimo ciclo de reflexión, se evidencia con mayor frecuencia la presencia de la subcategoría de competencias en filosofía.

Como resultado de este primer análisis, encontramos una desarticulación entre las actividades planeadas (no sólo en referencia a las acciones sino a la evaluación de estas) con los marcos macro curriculares y el saber disciplinar, particularmente en los primeros tres ciclos de reflexión. A partir del cuarto ciclo de reflexión, el grupo de profesores investigadores empieza a configurar cada una de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza bajo las características fundamentales de las estrategias didácticas, trazando una secuencialidad lógica e intencional para cada una de sus acciones (ver figura 8).

Según de la Torre (Mallart, 2008) toda estrategia didáctica se caracteriza por una serie de consideraciones teóricas que legitiman las acciones de enseñanza, en ellas se establecen objetivos o finalidades concretas a partir de un saber disciplinar específico. Todo esto sumido en una

secuencialidad lógica en la cual cada acción es objetiva y responde a un propósito previamente establecido. (Mallart, 2008). Así, articulamos secuenciada y lógicamente cada una de las acciones de la planeación bajo el marco de las competencias para la enseñanza de la filosofía (ver figura 8). Por ejemplo, para el ciclo sexto de reflexión, tanto las metas de aprendizaje como las actividades implementadas y la evaluación, se centraron en el desarrollo de la competencia crítica para la enseñanza de la filosofía (ver anexo 10). En el caso particular del séptimo ciclo de reflexión retomamos la competencia crítica e incorporamos la competencia creativa, articulando cada una de las actividades, propósitos y evaluación. (ver anexo 11).

En los primeros ciclos de reflexión (primero, segundo, tercero y cuarto ciclo de reflexión) la planeación carecía de un marco referencial por el cual se enmarcarán la implementación y la evaluación. A partir del cuarto, quinto, sexto y séptimo ciclo de reflexión, se alinearon las acciones bajo el marco de la enseñanza para la comprensión (EpC) tomándolo como marco de referencia para construir las actividades y evaluar los procesos de aprendizaje y la enseñanza de la filosofía.

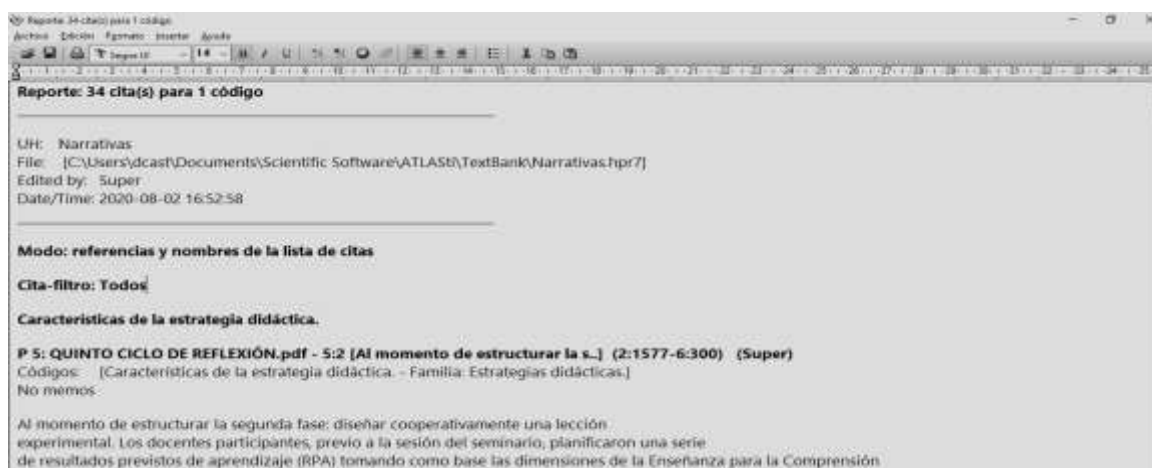


Figura 9. Fragmento de análisis desarrollado a partir de la narrativa del quinto ciclo de reflexión.

Fuente: ATLAS.ti. Agosto de 2020.

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE FILOSOFÍA

En la figura nueve se evidencian los datos del proceso de codificación obtenidos de la información de las narrativas de los ciclos de reflexión. Estos datos nos permitieron analizar la articulación entre los marcos referenciales y las competencias para la enseñanza de la filosofía.

Bajo este marco se empiezan a configurar las acciones de planeación, implementación y evaluación obteniendo como resultado acciones metodológicas intencionadas. En palabras de Barcia, de Morais Melo y López (2017) en las estrategias didácticas se “plasma la intencionalidad de quien enseña” (pág. 39) En la construcción de las planeaciones de los cuatro ciclos de reflexión, se inicia con el análisis de los marcos curriculares (específicamente los estándares y competencias de la enseñanza de la filosofía), para luego construir cuatro metas de aprendizaje (metas de contenido, propósito, método y comunicación). Estas metas se configuran en el horizonte y son guía para la construcción de las demás acciones de la planeación, es decir, para la actividad de exploración, de investigación guiada y de síntesis.

La intención es vincular lógicamente los marcos curriculares para la enseñanza de la filosofía con los referentes educativos. Por ello, elegimos la EpC como marco en donde se desarrollan las competencias para la enseñanza de la filosofía: crítica, dialógica y creativa. Las cuales apuntan a que el estudiante logre filosofar con los saberes propios de la disciplina, es decir, logre aplicar los contenidos disciplinares en diferentes contextos bajo la flexibilidad que el caso amerita.

Continuando con la articulación lógica con la que se elabora una estrategia didáctica, se planean acciones (actividades) intencionadas que respondan a cada una de las metas de aprendizaje. Como estas metas de aprendizaje se construyeron en concordancia con las competencias para la enseñanza de la filosofía, cada una de estas buscaban el desarrollo del filosofar como objetivo general. Así, logramos mediar entre contenido (qué saber) las metodologías (cómo enseñar) y finalidades (para qué enseñar). Partiendo de herramientas como

el análisis de textos filosóficos, logramos dar la misma importancia al saber disciplinar como también a las acciones que el estudiante logrará realizar con este (ya sea la solución de un caso o la interpretación de una situación) buscando el cumplimiento o logro final, en nuestro caso, que el estudiante logre filosofar.

En el proceso de evaluación de los aprendizajes se logró avanzar al punto de poder analizar el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes a través de las rúbricas de evaluación, como lo veremos en el siguiente apartado bajo la subcategoría *componentes de la estrategia didáctica*. En este proceso de reflexión, logramos establecer un propósito a la evaluación que parte desde el desarrollo de las competencias para la enseñanza de la filosofía y las orientaciones del marco de la EpC.

6.1.2 Subcategoría: componentes de la estrategia didáctica (evaluación de los aprendizajes y de la enseñanza)

¿Por qué es tan importante la evaluación en las prácticas de enseñanza? La evaluación es una acción constitutiva dentro de las prácticas de enseñanza, desde la noción de práctica de enseñanza como una práctica social defendida anteriormente, concebimos la importancia de la evaluación como un “proceso social continuo que implica emitir juicios de valor a partir de criterios.” (Barcia, M. De Morais Melo, S. López, A, 2017, pág. 90). La evaluación es un componente esencial dentro de las prácticas de enseñanza y se basa en la idea de generar procesos formativos (Morales, 2015) a través de los diferentes tipos (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación).

Dentro de las estrategias didácticas se encuentra intrínseco el componente evaluativo que, en palabras de Barcia, De Morais Melo y López (2017) “es explicitada en dos componentes que aluden a la evaluación de los aprendizajes y a la evaluación de la enseñanza.” (pág. 94) En las estrategias didácticas el proceso evaluativo no sólo se centra en el aprendizaje, también se refiere

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE FILOSOFÍA

a las acciones de enseñanza que efectúa el profesor en el aula. En cada uno de los ciclos de reflexión evaluamos no sólo el proceso de aprendizaje, también y de acuerdo con la metodología de investigación, evaluamos la enseñanza desde la particularidad de la reflexión colaborativa dentro del proceso de la Lesson Study.

En este orden de ideas, la evaluación no sólo es una práctica dirigida a los aprendizajes (objetiva), también es regresiva en tanto que es una práctica de reflexión de las acciones de enseñanza. En una estrategia didáctica se evalúa tanto el aprendizaje como la enseñanza lo que permite comprenderla mejor (Mallart, 2008). Bajo estas premisas describiremos el resultado del análisis de las acciones de evaluación dentro de los diferentes ciclos de reflexión, iniciando con los procesos de aprendizaje para continuar con la enseñanza.

Evaluación del aprendizaje: En el primer y segundo ciclo de reflexión la evaluación se concebía y practicaba como una acción formal centrada en la valoración cualitativa, esta se centra en la calificación sin tener presente criterios objetivos que sean visibles e intencionados de acuerdo con las demás acciones de la planeación (López, 2017). Aunque se aplicaban tipos de evaluación diferentes a la heteroevaluación, tales como la autoevaluación y la coevaluación, (ver anexo 3 y 5) en ningún momento se establecieron e hicieron explícitos criterios por los cuales evaluar los aprendizajes, ni tampoco se evidencian las intencionalidades con las que se evaluarían cada una de estas, ni las metas de aprendizaje y mucho menos el desarrollo de las competencias.

A partir del tercer ciclo de reflexión y con más fuerza en los últimos ciclos de reflexión (sexto y séptimo), se empiezan a planificar acciones evaluativas intencionadas y estructuradas. Así, lo que se evaluaba era el desarrollo de un proceso, en nuestro caso, el desarrollo del proceso de filosofar en los estudiantes. Esto anclado a una serie de criterios establecidos públicamente para los estudiantes en rejillas de evaluación, las cuales se convierten en una herramienta formativa no

sólo para evaluar sino para retroalimentar el proceso de aprendizaje y valorarlo bajo una mayor objetividad.



Figura 10. Rejilla de evaluación utilizada para evaluar los aprendizajes en el séptimo ciclo de reflexión. Fuente: Classroom, Junio de 2020.

La rejilla de evaluación permite analizar los procesos de aprendizaje de los alumnos, haciendo que el profesor investigador logre comprender el impacto de la enseñanza y trazar acciones de mejora para continuar en el proceso de aprendizaje. Las ventajas de los medios como Classroom, es que permite crear, publicar y utilizar las rejillas de evaluación que el profesor establezca en cada una de sus actividades. Haciendo de la evaluación una acción objetiva, pública y bajo criterios definidos.

Este cambio sustancial de las prácticas evaluativas se evidencia con mayor fuerza en los últimos ciclos de reflexión (sexto y séptimo ciclo de reflexión), bajo cada una de las rejillas y sus criterios, se logró evaluar objetivamente el proceso de aprendizaje y el desarrollo de las competencias para la enseñanza de la filosofía (ver anexo 10 y 11). Lo que permitió un mejor panorama al profesor sobre las comprensiones esperadas a través del despliegue de las metas de aprendizajes y del desarrollo de las competencias para la enseñanza de la filosofía.

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE FILOSOFÍA

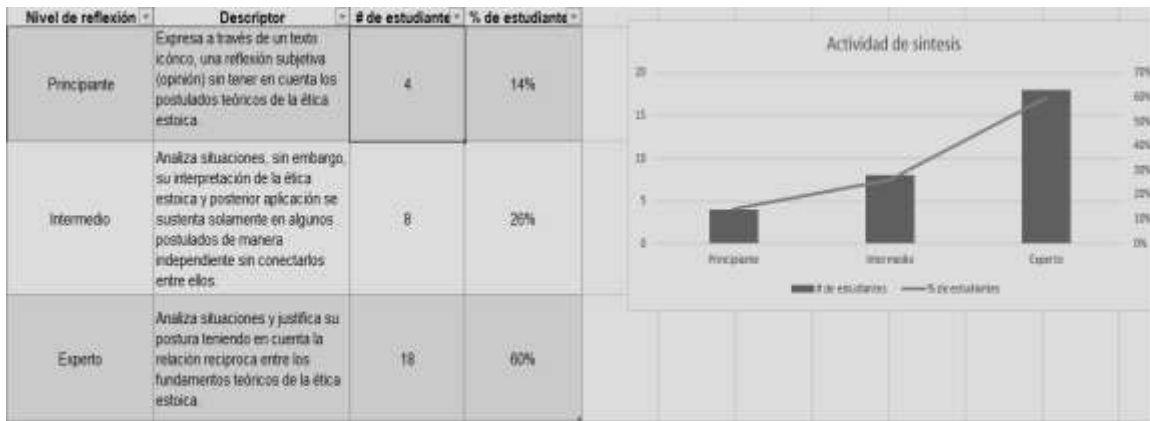


Figura 11. Análisis de la rejilla de evaluación desarrollado en el séptimo ciclo de reflexión

Fuente: elaboración propia. Agosto de 2020.

Como se muestra en la figura once, las rejillas permiten situar a través de los criterios que el profesorado define, el desarrollo de los aprendizajes y las competencias trabajadas en las sesiones. Así mismo, permite evaluar el cumplimiento de las metas de aprendizaje previstas para las acciones de enseñanza.

Evaluación de la enseñanza en los ciclos de reflexión: La propuesta investigativa bajo la cual analizamos las prácticas de enseñanza, tiene como eje central la reflexión individual y cooperativa para desarrollar el proceso de evaluación. Lo que genera una co-ocurrencia significativa entre los componentes de la estrategia didáctica (evaluación de la enseñanza) y las metodologías de observación para el análisis de la práctica de enseñanza, es decir, un índice elevado de semejanza entre los procesos desarrollados para evaluar la enseñanza y las metodologías empleadas.

No obstante, dentro de los componentes de las estrategias didácticas la evaluación nos remite considerar los momentos específicos (la coevaluación entre pares, la evaluación del profesor formador y la autoevaluación de la lección). Mientras que, bajo la categoría de prácticas

reflexivas nos centraremos en cuestiones metodológicas, es decir, en los dispositivos o formas con las cuales se analizaron los diferentes ciclos de reflexión.

La evaluación de la estrategia didáctica se desarrolló en dos momentos, de manera individual (autoevaluación) el profesor evalúa y decide que acciones parciales va a desarrollar en la planeación de las estrategias didácticas. La otra manera de evaluar la enseñanza es la práctica colaborativa, bajo el acompañamiento de pares académicos, la evaluación gira entorno a la propuesta de enseñanza tomando en cuenta las decisiones finales sobre las metas de aprendizaje, las actividades y sus objetivos (propósitos). Luego, se retoman las acciones ejecutadas y se evalúan nuevamente derivando comprensiones y acciones de mejora.

¿Por qué hablamos de dos momentos para evaluar la enseñanza? Porque el saber disciplinar y las competencias a desarrollar son específicas, esto da lugar a que el experto en su asignatura analice detalladamente cada componente disciplinar y tome decisiones sobre las acciones a planificar. Luego de esto, el trabajo se torna colaborativo al evaluar la propuesta de diseño previo y mejorar las acciones que constituirán a la estrategia didáctica final. Este trabajo evaluativo hace que diferentes perspectivas profesionales entren en dialogo intersubjetivo y se produzcan mejoras en cada una de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza. (Barcia, M. De Morais Melo, S. López, A, 2017).

De manera posactiva, se desarrolla un segundo momento de evaluación centrado en el resultado el proceso de implementación. En este se reflexiona a partir de los procesos de enseñanza ejecutados (las actividades) teniendo como referente los propósitos previstos y las metas de aprendizaje. Este momento es crucial, pues a partir de este se toman nuevas decisiones para incorporar y mejorar los posteriores procesos en los nuevos ciclos de reflexión con sus correspondientes acciones (planeación, implementación y evaluación).

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE FILOSOFÍA

La evaluación de las prácticas de enseñanza de manera colaborativa nos permitió centrar la enseñanza en el desarrollo de las competencias para la enseñanza de la filosofía. Así mismo, nos permitió establecer un rumbo, un norte por el cual dirigir las acciones y conseguir los fines particulares en el campo del saber disciplinar. Es aquí en donde descubrimos la importancia del desarrollo de las competencias de la filosofía y establecimos que su finalidad se centraba en el desarrollo del filosofar.

6.1.3 Subcategoría: desarrollo de las competencias para la enseñanza de la filosofía

Las competencias son un conjunto de conocimientos, habilidades y aptitudes, que se relacionan entre sí para lograr un desempeño en una actividad bajo diferentes contextos (MEN, 2006). Las competencias agrupan una serie de saberes especializados (saber qué) aplicables (saber cómo) intencionados (saberes para qué) y comunicables (saber por qué). Bajo este esquema, el MEN (2010) estableció las competencias para la enseñanza de la filosofía las cuales tienen como objetivo: 1) promover el desarrollo del pensamiento crítico para pensar autónomamente 2) impulsar la comunicación como forma privilegiada de interacción social 3) favorecer la creatividad del educando. Bajo estos propósitos se establecieron tres competencias para la enseñanza de la filosofía: competencia crítica, competencia dialógica y competencia creativa (MEN, 2010).

Analizando detalladamente las tres competencias para la enseñanza de la filosofía definidas por el MEN en el año 2010, logramos entender que la competencia crítica consiste en el examen de las ideas y prácticas, tanto individuales como colectivas, a partir de referentes teóricos que permitan comprender diversas situaciones en distintos contextos. Por su parte, en la competencia dialógica se espera que el estudiante logre comunicar con argumentos sólidos, análisis e interpretaciones propias de diversas situaciones. Por último, entendemos por la competencia

creativa aquella capacidad creadora de formas alternativas de experimentar el mundo, de representarlo y de actuar en él (MEN, 2010).

Estas competencias son el marco macro curricular con las que se estructuraron cada una de las acciones constitutivas de las prácticas de enseñanza en algunos de los diferentes ciclos de reflexión. No obstante, al analizar detalladamente cada uno de los ciclos de reflexión evidenciamos que, en las primeras tres planeaciones de los ciclos de reflexión no se trabajan las competencias en filosofía (Ver tabla 8). A partir del cuarto ciclo de reflexión, se hace más evidente el índice de co-ocurrencia debido a la articulación de las competencias en las diferentes acciones constitutivas de la práctica de enseñanza. En este proceso, se seleccionan las competencias para la enseñanza de la filosofía y con base en estas se construyen cuatro metas de aprendizaje (bajo el marco de la enseñanza para la comprensión) para luego articularlas con cada una de las actividades específicas y la evaluación de los aprendizajes.

Esta articulación entre las competencias con cada una de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza nos lleva a comprender la intencionalidad de las acciones metódicas dentro de la estrategia didáctica. Esta finalidad se centra en el desarrollo del filosofar en los estudiantes a través de las tres competencias: crítica, dialógica y creativa. La finalidad la práctica de enseñanza, en términos de la noción de las estrategias didácticas, centra sus esfuerzos en que los estudiantes filosofen, no se enseña filosofía sino se enseña a filosofar, es decir, a través de los contenidos o saberes disciplinares, se busca que los estudiantes analicen situaciones o casos particulares para desarrollar la capacidad interpretativa a la luz de los constructos teóricos y conceptos filosóficos.

6.2 Descripción del análisis de los datos cualitativos a través de la categoría prácticas reflexivas y colaborativas

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE FILOSOFÍA

Abordar las prácticas de enseñanza en cuanto objeto de estudio, implica considerar su carácter casuístico. Como objeto singular exige para su análisis la desnaturalización de lo habitual, tomar distancia y objetivarlo para reflexionar sobre este desde una mirada plural. En este contexto, consideramos la observación de las prácticas de enseñanza como acción fundamental para analizar y construir la interpretación. Esta observación se desarrolló en tres momentos: la autoobservación, la co-observación (observación desarrollada entre el grupo de profesores investigadores) y la observación de un experto (observación del tutor de tesis).

La observación, entendida como una acción que lleva implícita la valoración, no es neutral e implica que “el análisis y la reflexión sobre la práctica propia y la de otros docentes, promovería la construcción de conocimientos que podría incidir en las futuras propuestas de intervención de los practicantes.” (Barcia, M. De Morais Melo, S. López, A, 2017, pág. 106) Cada una de las valoraciones tiene repercusiones en las decisiones y acciones de enseñanza. Así hablamos de una observación participante que tiene efectos colaterales tanto en el observado como en el observador.

6.2.1 Subcategoría: procesos de observación

- Proceso de autoobservación: el análisis de las prácticas de enseñanza, en cuanto prácticas sociales contextualizadas en un momento particular de la historia, implica la revisión que hace el profesor sobre sí mismo. Es decir, la objetivación y explicitación de sus convicciones, preconcepciones e ideas sobre la enseñanza y el aprendizaje. Para ello, se hace necesario documentar cada antecedente, cada huella que constituye la subjetividad operante del profesor. Pero también, cada acción constitutiva de las prácticas de enseñanza con las cuales se guarda la memoria para poder recuperarla y visibilizar la acción del profesorado.

El proceso de autoobservación sistematizado es fundamental para analizar las prácticas de enseñanza, pues permite reconocer prejuicios, concepciones e intencionalidades que configuran las acciones de enseñanza.

- El proceso de co-observación: este proceso de observación consiste en valorar las acciones de enseñanza que hace un par con el fin de “realizar una devolución que pueda referir a las fortalezas, debilidades y aspectos emergentes en la clase, permitiendo interpelar y problematizar la clase observada.” (Barcia, M. De Morais Melo, S. López, A, 2017, pág. 86). Cada uno de los ciclos de reflexión fue construido de manera interactiva, es decir, a partir de la retroalimentación en las acciones de planeación, implementación y evaluación los profesores investigadores estructuraron sus acciones. En ella, el proceso de observación permitió la deconstrucción y reconstrucción de la propuesta y su realización concreta (ejecución). Esto posibilita el cambio, la mejora en cada una de las acciones vistas, ya que la comprensión de lo propuesto permite la mejora de las acciones al retroalimentar oportunamente. En palabras de Barcia, De Morais Melo y López (2017) “Podríamos decir que cuando los practicantes (observador y observado) asumen un rol activo y protagónico durante el proceso de evaluación tienen más posibilidades de revisar sus desempeños y mejorarlos.” (pág. 86) Así, el proceso de co-observación se desarrolla como un dialogo intersubjetivo de retroalimentación que permite detectar fortalezas y debilidades para potenciar y mejorar acciones de enseñanza.

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE FILOSOFÍA

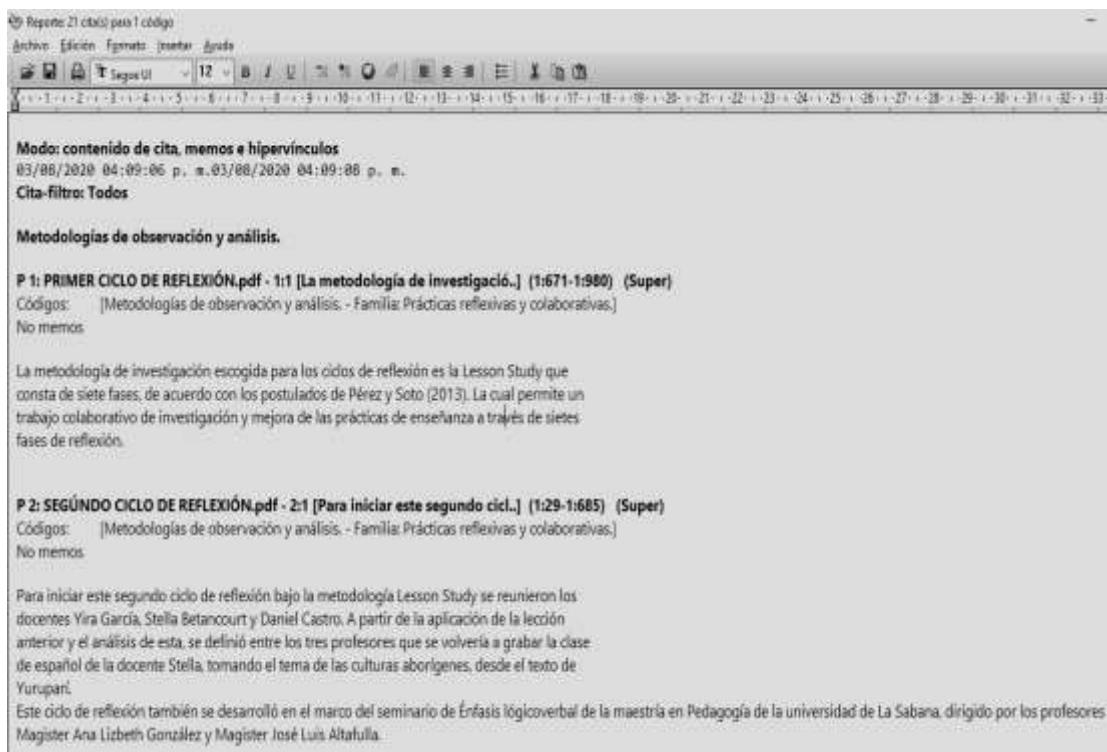


Figura 12. Categoría metodologías de observación y análisis. Fuente ATLAS.ti. Agosto de 2020.

El proceso de observación y análisis de los ciclos de reflexión se centró en el trabajo colaborativo. En cada uno de los ciclos de reflexión, los profesores investigadores trabajan mancomunadamente para planear, implementar y evaluar las acciones de enseñanza previstas. Este proceso es regresivo y en constante espiral, se parte de una planeación para volver sobre ella y evaluarla, lo mismo ocurre con las acciones de la implementación y la evaluación.

- El proceso de observación de un experto: este proceso de observación se inició desde la asignación del tutor de tesis y fue fundamental para estructurar y comprender cada una de las acciones de la práctica de enseñanza (momento que se da a partir del cuatro ciclo de reflexión). El trabajo tutorial es personalizado y permite abordar la reflexión bajo un punto de vista epistémico más especializado. El proceso de observación por parte de un

experto es más detallado, porque cuestiona cada una de las decisiones declaradas en las acciones de planeación, ejecución e implementación.

Para Barcia, De Moraes Melo y López (2017) “la tutoría se presenta entonces como un espacio de consulta, reflexión, co-construcción y resignificación de procesos y prácticas y una instancia más de evaluación formativa” (pág. 86) Es así como la observación de un experto se vuelve guía para construir diferentes momentos de enseñanza, así como también, la retroalimentación sobre cada una de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza permite que la evaluación sea formativa, en cuanto a las acciones de mejora para futuras planeaciones e intervenciones.

6.3 Descripción del análisis de los datos cualitativos a través de la categoría

comunicación en el aula

Las prácticas de enseñanza, en cuanto prácticas intencionadas y sociales que implican la interacción intersubjetiva entre diversos actores en un contexto particular, son eminentemente comunicativas. Ya sea de tipo verbal o escrito, estamos en la constante de la comunicación. No obstante, lo que hace de especial a esta categoría es su singularidad, ya que la comunicación en el aula es una acción intencionada (Freire, 1984) que contiene en sí propósitos intrínsecos relacionados con la enseñanza. Así, analizaremos los procesos comunicativos en el aula desde las subcategorías declaradas como procesos comunicativos unidireccionales (vertical) y procesos comunicativos dialógicos (horizontales) (Kaplun, 1998).

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE FILOSOFÍA

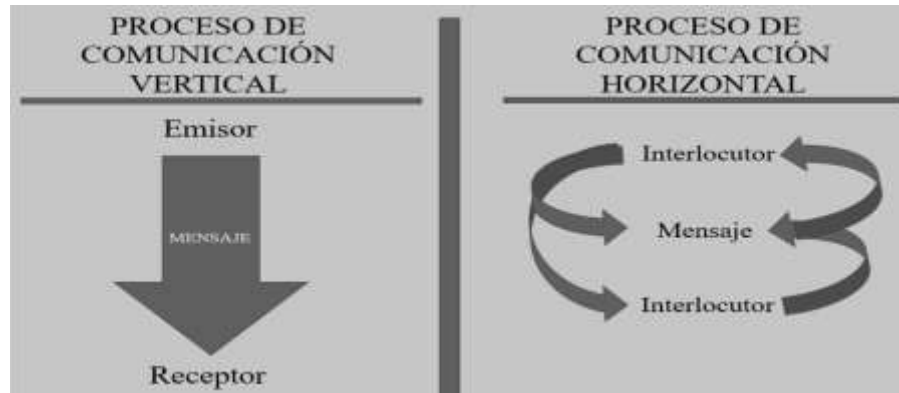


Figura 13. Procesos de comunicación verticales y horizontales en el aula. Fuente: elaboración propia. Agosto de 2020.

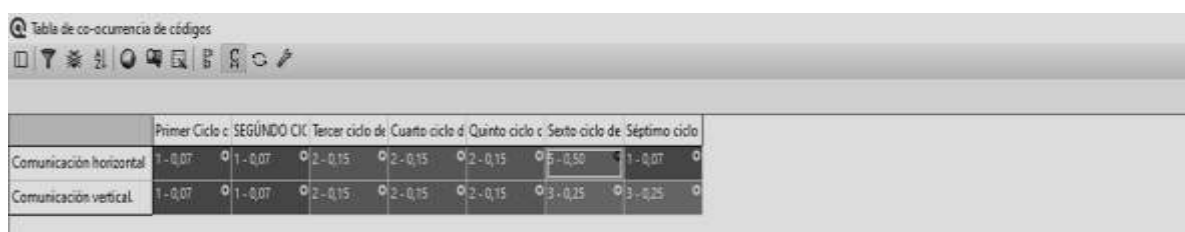
Como se representa en la figura 13, los procesos de comunicación vertical tienen como propósito transmitir un mensaje a un receptor. Los procesos de comunicación horizontal, por su parte, se centran en el intercambio intersubjetivo entre los sujetos. En este proceso no existen emisores y receptores, por el contrario, se da una relación entre interlocutores que intercambian un mensaje bajo un código en común.

6.3.1 Subcategoría: comunicación vertical

Para Kaplun (1998) la comunicación vertical es unidireccional, pues parte de un emisor y su finalidad es transmitir un mensaje al receptor. En palabras de Kaplun (1998) “Se califica a esta comunicación como unidireccional, porque fluye en una sola dirección, en una única vía: del emisor al receptor.” (Pág. 26) Para muchos expertos en el análisis de la comunicación en el aula, la comunicación vertical es sinónimo de autoritarismo, de extensión (Freire, 1984). El mismo Kaplun (1998) considera que este tipo de comunicación se deriva de una práctica educativa memorística, en donde lo principal (objetivo) es la transmisión de un contenido, excluyendo cualquier tipo de interacción con el educando. En esta modalidad el comunicador (el profesor en

nuestro caso) es un arquitecto de la conducta humana, su finalidad es moldear la subjetividad del educando conduciéndolo a pensar y actuar de una sola manera (Kaplun, 1998).

No obstante, a diferencia de Kaplun (1998) y Freire (1984), consideramos que el proceso de comunicación vertical es una acción que se da en las prácticas de enseñanza y responde a unas intencionalidades específicas. Esto debido a que, las prácticas de enseñanza son acciones intencionadas que desarrolla un educador en el aula. Así, de acuerdo con la intención se planea, ejecuta y evalúa dentro de la estrategia didáctica un modo de comunicación particular.



	Primer Ciclo c	SEGUNDO CIC	Tercer ciclo de	Cuarto ciclo d	Quinto ciclo e	Sexto ciclo de	Séptimo ciclo
Comunicación horizontal	1-0,07	1-0,07	2-0,15	2-0,15	2-0,15	5-0,50	1-0,07
Comunicación vertical	1-0,07	1-0,07	2-0,15	2-0,15	2-0,15	3-0,25	3-0,25

Figura 14. Tabla de co-ocurrencia de la subcategoría comunicación vertical y horizontal en cada uno de los ciclos de reflexión.

Las prácticas de enseñanza son prácticas eminentemente comunicativas, en la figura 14 se evidencia la frecuencia constante de estas subcategorías en cada uno de los ciclos de reflexión.

En las acciones desarrolladas en los diferentes ciclos de reflexión, se han analizado las prácticas comunicativas identificando procesos de comunicación verticales que, lejos de llegar a ser prácticas arquetípicas (acciones modeladoras de la subjetividad), se desarrollan ya sea para proporcionar una instrucción (a manera de indicaciones para ejecutar un proceso o una actividad) para transmitir un saber disciplinar (como una cátedra o magistratura) o para hacer dar a conocer los criterios de evaluación (exposición de las rúbricas de evaluación). Este tipo de comunicación vertical que se da en el aula es intencional y no sólo se manifiesta de forma verbal (en la implementación) sino también de forma escrita (en la planeación y en la evaluación).

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE FILOSOFÍA

En las acciones establecidas en la planeación, el profesor destina momentos en los que se desarrolla el tipo de comunicación vertical, el cual tiene como objetivo proporcionar instrucciones o indicaciones para el desarrollo de una tarea determinada o la transmisión de los saberes disciplinares por medio de una cátedra o magistratura. De la misma manera, al momento de socializar los criterios con los cuales se evaluarán las comprensiones de los estudiantes, la práctica de comunicación es unidireccional, ya que el profesor expone bajo que estándares se evaluará a los estudiantes. Así, y como se evidencia en los últimos ciclos de reflexión se comunicó a los estudiantes los criterios por los cuales fueron evaluados y la retroalimentación del resultado de las actividades, de manera que el emisor (profesor) transmite el mensaje por los canales determinados y los receptores (estudiantes) lo reciben.

6.3.2 Subcategoría: comunicación horizontal

Así como se desarrollan prácticas comunicativas verticales que responden a objetivos específicos, también se planifican y ejecutan acciones de comunicación dialógica (ver figura 14). De acuerdo con Kaplun (1998) este tipo de comunicación se caracteriza por el “diálogo, intercambio; relación de compartir, de hallarse en correspondencia, en reciprocidad.” (Kaplun, 1998, pág. 60) La comunicación dialógica es una relación horizontal en donde los sujetos (profesor y estudiantes) no tienen un rol único, bajo este modelo no existen los roles de emisores y receptores, estos son sustituidos por la idea de interlocutores que hacen de un mensaje algo común, es decir, algo que se comparte o se da en acuerdo (Kaplun, 1998). En la comunicación vertical el intercambio de mensajes tiene como base la intersubjetividad, el respeto por el pensamiento del otro desde el reconocimiento como ser único y singular en sus vivencias.

En cada una de las acciones constitutivas de las prácticas de enseñanza explicitados en los siete ciclos de reflexión, podemos evidenciar el modo de comunicación horizontal en cada uno

de estas. Refiriéndonos a las acciones de planeación y ejecución, se establecen momentos para que los actores implicados en la práctica de enseñanza (profesor-estudiante) intercambien saberes, opiniones, sentimientos e incluso contradicciones, tomando algún saber o problema propio en la historia de la filosofía. Al iniciar con rutinas de pensamiento que tienen como propósito visibilizar el pensamiento de los estudiantes (Salmón, 2009) las acciones de comunicación horizontal son explícitas, ya que el profesor se descentra y su abandona su protagonismo como único actor en el aula, para llevar al estudiante a comunicar sus saberes previos, preconcepciones del mundo, y hacer de este un insumo necesario para la acción de enseñanza. (Stone, 1999)

Dentro de las estrategias didácticas explícitas en los apartados anteriores, hemos establecido que la intención principal era el desarrollo de la actitud del filosofar en los estudiantes (Salazar, 1995) a través de las competencias en filosofía (crítica, dialógica y creativa). Pues bien, sin una práctica comunicativa horizontal, este fin estratégico no es posible. Por eso, dentro de los momentos de planeación se plantea que el estudiante entre en dialogo intersubjetivo con el profesor y con el saber disciplinar, que interactué con interrogantes, críticas y que, a partir de este, logré edificar y comunicar su interpretación sobre el mundo.

Por lo anterior, otra acción que se planifica y ejecuta dentro de las prácticas de enseñanza es la actividad de síntesis que, dentro del marco de la EpC y como se establece en los ciclos de reflexión cuarto, quinto, sexto y séptimo (ver anexo 8, 9, 10 y 11) la cual tiene como fin evidenciar las comprensiones y el desarrollo de las competencias en filosofía, en donde el estudiante aplique los conocimientos en diferentes contextos de manera flexible, comunicando sus comprensiones de manera de manera creativa, para que el profesor evalúe y retroalimente el cumplimiento de las metas de aprendizaje.

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE FILOSOFÍA

CAPÍTULO 7. HALLAZGOS

En el siguiente capítulo se presentarán los hallazgos del proceso de análisis de la práctica de enseñanza los cuales responden directamente a la pregunta de investigación ¿De qué manera el análisis de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza permite comprender las estrategias didácticas para la enseñanza de la filosofía? Esta pregunta de investigación debe considerarse desde dos aspectos fundamentales: 1) el proceso desarrollado (metodología de investigación) para objetivar y analizar las prácticas de enseñanza. 2) El análisis de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza permitió comprender las estrategias didácticas para la enseñanza de la filosofía.

7.1 Metodología de investigación implementada para objetivar y analizar las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza.

La metodología utilizada para el análisis de las prácticas de enseñanza se fundamentó en la investigación acción educativa, la cual se encuentra enmarcada en el paradigma de la investigación cualitativa. El propósito central de esta metodología es comprender un fenómeno educativo para construir conocimiento de él (Tójar, 2006). En nuestro caso particular, tomamos como objeto de investigación las prácticas de enseñanza.

¿Qué son las prácticas de enseñanza? por prácticas de enseñanza entendimos, de acuerdo con Barcia (2017) y Edelstein (2001), aquellas acciones metodológicas e intencionadas desarrolladas por el profesor en un contexto particular, a partir de una serie de saberes que constituyen su profesión (disciplinares, curriculares, experienciales y profesionales) (Tardif, 2009). Estas acciones se sintetizan en tres elementos constitutivos: planeación, implementación y evaluación.

Dentro del marco de la investigación acción educativa el profesor es el agente principal, es él quien objetiva su práctica para comprenderla críticamente construyendo conocimiento y

generando transformaciones. Ahora bien, este trabajo de investigación no se desarrolla de manera aislada, por el contrario, implica el trabajo colaborativo entre pares académicos quienes, a través de ciclos de reflexión planean, ejecutan y evalúan conjuntamente diferentes lecciones, con el propósito de comprender el desarrollo de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza.

¿Qué analizamos de las prácticas de enseñanza? A través de diferentes ciclos de reflexión (siete en total) analizamos las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza: planeación, implementación y evaluación. Haciendo uso de la metodología de la *Lesson Study*, la cual se fundamenta en el trabajo de análisis colaborativo, nos reunimos un grupo de profesores de diferentes áreas del saber para diseñar, implementar y analizar distintas lecciones. Las Lesson Study se desarrollan a través de siete fases: 1) definición del problema, 2) diseñar cooperativamente una lección experimental, 3) Enseñar y observar la lección, 4) discutir y recoger las evidencias, 5) revisar la lección, 6) desarrollar la lección revisada en otra clase y volverla a observar, analizar y mejorar, 7) evaluar, reflexionar de nuevo y diseminar la experiencia (Pérez y Soto, 2013). En ellas se planea conjuntamente una lección, se ejecuta y recogen las evidencias necesarias para observar e iniciar el proceso de reflexión sobre las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza. Este es un proceso que se repite de manera cíclica y se hace colaborativo para lograr comprender el fenómeno de investigación.

El proceso de cada uno de los ciclos de reflexión se registró a través de la herramienta de las narrativas en educación, estas son indispensables en el proceso de recolección de datos permitiendo objetivar y analizar críticamente cada una de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza (Edelstein, 2015).

Estas narrativas escritas sobre los diferentes ciclos de reflexión ejecutados fueron sistematizadas, codificadas y analizadas haciendo uso del software para análisis de datos cualitativos Atlas.ti. La sistematización de las narrativas en el software Atlas Ti, permite una

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE FILOSOFÍA

mejor organización de los registros en unidades hermenéuticas -también conocidas como bases de datos-. Pero también facilitan el proceso de codificación de la información para obtener datos cualitativos a través de las categorías apriorísticas y subcategorías definidas (ver tabla 2). Al obtener estos datos cualitativos proseguimos a analizarlos haciendo uso de la herramienta *tabla de co-ocurrencia* proporcionada por el Software Atlas Ti. La tabla de co-ocurrencia es una herramienta de análisis que sirve para registrar la frecuencia de dos códigos en un mismo fragmento los cuales están asociados entre sí. Nuestra tarea fue analizar la relación existente entre estos para comprender su incidencia y consolidar los hallazgos de la investigación.

Bajo este camino (método) emprendimos nuestro recorrido de análisis logrando consolidar los siguientes hallazgos para comprender las estrategias didácticas con las cuales se desarrolló la práctica de enseñanza de la filosofía en los diferentes ciclos de reflexión.

7.2 Estrategias didácticas para la enseñanza de la filosofía: enseñar a filosofar.

Los teóricos sobre la enseñanza de la filosofía en el siglo XXI acotan la importancia de superar las prácticas transmisivas y memorísticas, por una nueva forma de enseñar que rompa este esquema anquilosado y arcaico. Basándose en las máximas pedagógicas kantianas “no se aprende filosofía, sino se aprende a filosofar” (MEN, 2010, pág. 99) esta nueva perspectiva propende por una enseñanza que incite el desarrollo del filosofar en los educandos y que supere las prácticas memorísticas y transmisivas en la enseñanza de la filosofía.

Los hallazgos a los que llegamos en este proceso de análisis sistematizado de las prácticas de enseñanza se adhieren a la necesidad de una transformación en el proceso de enseñanza de la filosofía. Tal como se refirió en las ideas anteriormente expuestas y de acuerdo con Salazar (1995) y Zuleta (2010), la enseñanza de la filosofía debe desarrollar el pensamiento del educando, promoviendo la actitud indagadora y problematizadora de la realidad. Esta idea, en

resumidas cuentas, toma como punto central el desarrollo del filosofar a través de la práctica de enseñanza de la filosofía. De acuerdo con el maestro Estanislao Zuleta (2010) la práctica de enseñanza de la filosofía no debe centrarse en la transmisión de contenidos sino en permitir al educando filosofar, entendida como la actitud de pensar por sí mismo, de preguntarse sobre lo existente tomando los constructos teóricos y aplicándolos en la interpretación de la realidad cultural y social. Así, no se enseña a memorizar contenidos o sistemas filosóficos sin más, se enseña a pensar filosóficamente desde los conceptos y constructos teóricos, para que el estudiante interprete situaciones y aplique estos saberes en la solución de una problemática particular.

¿Qué hallamos al objetivar y analizar las prácticas de enseñanza? Hallamos el desarrollo de las estrategias didácticas para la enseñanza de la filosofía que se desplegaron en la planeación, implementación y evaluación de los diferentes ciclos de reflexión. Las estrategias didácticas son inherentes a las prácticas de enseñanza, pues estas responden a un *cómo*, al desarrollo de acciones metodológicas, pero también, responden a un *para qué*, a una finalidad o un objetivo específico. Es así como al analizar la práctica de enseñanza nos centramos en comprender las estrategias didácticas para la enseñanza de la filosofía. De acuerdo con Mallart (2008) y Barcia et al. (2017) las estrategias didácticas son el conjunto de acciones metodológicas que se desarrollan con un fin determinado (intencionadas) las cuales se materializan en las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza (planeación, implementación y evaluación).

En las acciones de planeación desarrolladas en la estrategia didáctica para la enseñanza de la filosofía, hallamos la articulación lógica entre los marcos curriculares (competencias para la enseñanza de la filosofía) y los referentes educativos (marco de la enseñanza para la comprensión) esto determinó el propósito de las diferentes actividades planeadas para cada uno de los ciclos de reflexión. Las cuales acoplaron las competencias propias de la filosofía con la finalidad de desarrollar el filosofar en los estudiantes, es decir, con el fin de que los estudiantes

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE FILOSOFÍA

aprendan a aplicar los contenidos propios del saber filosófico en la solución de diferentes situaciones.

Esta articulación lógica orientó el desarrollo de la planeación y el proceso de implementación de la lección. Dentro de la estrategia didáctica para la enseñanza de la filosofía no se niega la importancia de enseñar los diferentes constructos teóricos ni los conceptos propios de los sistemas teóricos. En efecto, no podríamos hablar de una práctica de enseñanza de la filosofía sin los elementos que la constituyen como un saber disciplinar. Sin prescindir de estos la labor del profesorado inicialmente es llevar a que “el estudiante entre en contacto con los pensadores que han fundado y mantenido vivo la tradición filosófica” (Salazar, 1995, pág. 31) Es así como, dentro de la metodología de la estrategia didáctica planeada e implementada en los diferentes ciclos de reflexión, se abordaron las obras de los filósofos para analizar y penetrar en los sentidos más profundos. Para Salazar (1995) es necesario que el educando “estudie las obras representativas de la filosofía y penetre en su sentido, a fin de poder acceder al filosofar.” (p 31).

Dentro de una estrategia didáctica se responde a un cómo, a las acciones que se planifican y se despliegan en el proceso de enseñanza. Pero también se establece un para qué, la finalidad, el objetivo que conduce el desarrollo de las acciones de enseñanza y que parte del carácter específico del saber disciplinar. En el proceso de comprensión de las estrategias didácticas para la enseñanza de la filosofía, hallamos que la finalidad específica en cada una de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza es fomentar en el educando la actitud del filosofar.

La finalidad de la estrategia didáctica se estableció en cada una de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza. En efecto, al planear las actividades en concordancia con las competencias para la enseñanza de la filosofía y los marcos de referenciación educativa (EpC),

nos enfocamos en el desarrollo del filosofar en los estudiantes. Así mismo, la evaluación se desarrolló de la misma manera.

¿Qué se evaluó? No evaluamos un producto ni un resultado inmediato, por el contrario, comprendimos dentro de la estrategia didáctica para la enseñanza de la filosofía que la evaluación es un proceso con parámetros claros para que tanto el educando como el educador, den cuenta del proceso y avance de acuerdo con las metas o propósitos de enseñanza previstos. Dentro de una estrategia didáctica no sólo se evalúan los aprendizajes, también se evalúa la práctica de enseñanza, por lo tanto, mantuvimos una reflexión constante en cada uno de los ciclos de reflexión para analizar y mejorar cada vez más el desarrollo de la enseñanza.

Podemos concluir que, el proceso de análisis sistemático permitió comprender las estrategias didácticas para la enseñanza de la filosofía desarrolladas a partir de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza en los diferentes ciclos de reflexión. Ahora bien, no sólo se logró su comprensión desde este análisis, también se analizaron las acciones de comunicación en el aula para comprender como se articulan con la estrategia didáctica. La comunicación entrelaza el desarrollo de la estrategia didáctica con las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza, por ello, es importante establecer que hallazgos giran en torno a esta idea.

7.3 Análisis de las acciones comunicativas en el aula en el marco del desarrollo de la estrategia didáctica para la enseñanza de la filosofía.

Las prácticas de enseñanza son prácticas eminentemente comunicativas y como toda acción dentro de la práctica de enseñanza es intencionada, entonces, la comunicación dentro de la práctica de enseñanza es una acción intencionada. A continuación, abordaremos las intenciones de cómo se desplegó la práctica comunicativa en el desarrollo de las estrategias didácticas para la enseñanza de la filosofía.

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE FILOSOFÍA

Cada una de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza se desarrollan por medio de la comunicación. Pero ¿qué tipo de comunicación se despliegan en el aula y a qué propósitos determinados responden? Para Kaplun (1998) en el aula se practican dos tipos de comunicación: vertical y horizontal. Entendimos que una práctica comunicativa vertical tiene como propósito la recepción de un mensaje emitido por el emisor. Mientras que las prácticas comunicativas horizontales son prácticas interactivas entre los interlocutores (ver figura 13).

Ahora bien, logramos hallar en el presente proceso de reflexión que las acciones de comunicación desplegadas en los diferentes ciclos de reflexión responden a las intenciones previstas en la estrategia didáctica adoptada para la enseñanza de la filosofía. Así, logramos identificar en cada una de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza, un tipo de comunicación predominante de acuerdo con la intención prevista.

En las acciones de planeación, se establecen momentos de comunicación vertical los cuales son necesarios para dar una instrucción sobre una actividad a realizar, para retroalimentar una actividad de acuerdo con las rúbricas y observaciones dadas. Así como también, para establecer normas o hacer llamados de atención cuando han sido quebrantadas. No obstante, también se planean y ejecutan acciones encaminadas a la interacción entre profesor-alumno y entre alumno-alumno. No se puede desarrollar el filosofar si el educando permanece en silencio, es necesaria la comunicación horizontal para entablar un dialogo intersubjetivo entre el saber disciplinar, la interpretación que hace tanto el profesor (enseñabilidad) como el alumno sobre el saber. Este dialogo permite la construcción del conocimiento y el desarrollo propio del filosofar al visibilizar el pensamiento del estudiante.

Es así como, los procesos de comunicación son el puente articulador de las estrategias didácticas para la enseñanza de la filosofía, estas hacen parte de las acciones constitutivas de la

práctica de enseñanza ya sean por los canales de comunicación escritos u orales. Analizarlos permitió ahondar más sobre las intenciones con las cuales se desarrolló la estrategia didáctica para la enseñanza de la filosofía.

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE FILOSOFÍA

CAPITULO 8. CONCLUSIONES

En el siguiente capítulo se presentarán los aportes a la maestría, la pedagogía y el saber disciplinar. Producto del proceso de objetivación y análisis de las prácticas de enseñanza de la filosofía. Los aportes que se presentarán a continuación responden, en primer lugar, a cuestiones metodológicas frente al proceso de investigación sobre las prácticas de enseñanza, en segundo lugar, al problema de la enseñabilidad de la filosofía en la escuela.

En cuanto al aspecto metodológico, sistematizar y codificar cada una de las narrativas de los ciclos de reflexión desarrollados a través de la metodología Lesson Study haciendo uso del software para análisis de datos cualitativos ATLAS ti, permitió analizar las estrategias didácticas aplicadas para la enseñanza de la filosofía. Este desarrollo metodológico fue apropiado para poder objetivar, reflexionar y analizar las prácticas de enseñanza, logrando cerrar la brecha entre teoría y práctica, ya que si bien la pedagogía es un saber que se construye a través del análisis de la práctica de enseñanza (Zuluaga, 2011), en la práctica investigativa se hace complejo superar la reflexión superficial (la anécdota) por la reflexión pedagógica, fundamentada en marcos metodológicos e intencionalmente anclada a comprender la enseñanza desde un dialogo directo con los saberes profesionales, disciplinares, el contexto y la experiencia de investigación colaborativa entre los profesores.

Para construir esta reflexión pedagógica, aplicamos la metodología de trabajo colaborativo a partir de la Lesson Study, bajo esta metodología construimos ciclos de reflexión los cuales fueron registrados en narrativas. Esta herramienta fue indispensable para reconstruir cada una de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza y para el proceso de sistematización, codificación y análisis haciendo uso del software para análisis de datos cualitativos ATLAS ti. Haciendo uso de este programa sistematizamos y codificamos la información obtenida en cada

una de las narrativas de los ciclos de reflexión, obteniendo datos cualitativos los cuales fueron triangulados con los referentes teóricos y las categorías apriorísticas y subcategorías declaradas en el capítulo cinco.

Por lo anterior, el aporte metodológico del presente proceso de investigación a la pedagogía y a la maestría se encuentra no sólo en la aplicación de herramientas para reflexionar y comprender el objeto de investigación, a saber, las prácticas de enseñanza de la filosofía. Sino también, para construir un saber pedagógico desde un proceso de reflexión pedagógica, es decir, una reflexión profunda y fundamentada en la investigación lo que permite al profesorado construir conocimiento desde la acción misma de enseñar.

Por otro lado, el proceso de reflexión desarrollado nos permitió analizar y tomar una postura clara frente al problema de la enseñabilidad de la filosofía: ¿es el saber filosófico enseñable? ¿qué es lo enseñable en el saber filosófico? ¿para qué y por qué ha de enseñarse filosofía en la escuela? (MEN, 2010). En el siguiente apartado presentaremos nuestra contribución a la discusión sobre la enseñabilidad de la filosofía, respondiendo a cada una de las preguntas formuladas.

En primer lugar, se debe considerar que el saber filosófico está constituido por una estructura conceptual y metodológica que permite su inteligibilidad y comunicabilidad. Esto es fundamental para que un saber sea enseñable, en palabras de Gallego y Pérez (1998) la enseñabilidad es “una construcción que hace cada profesor o profesora, esto es, una atribución que depende del tipo de estructuras conceptuales, metodológicas, estéticas, actitudinales y axiológicas desde donde elaboran dicha atribución” (pág. 7). El profesorado es el actor principal en el proceso de enseñabilidad, su acción implica la construcción interpretativa de las estructuras o atributos que conforman a un saber. Tal como los demás saberes, el saber filosófico está constituido por conceptos con un significado discernible por el intérprete (profesor) y por ende comunicable a los aprendices.

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE FILOSOFÍA

Por tanto y frente a las preguntas ¿es enseñable el saber filosófico? Y ¿Qué es lo enseñable en el saber filosófico? tanto los conceptos, teorías y metodologías que conforman al saber filosófico son susceptibles de ser enseñados por parte del profesor y aprendidos por los estudiantes. En el caso particular del saber filosófico, se enseña una manera particular de pensar desde la lógica que entreteje conceptual y metodológicamente un sistema teórico, con el cual se busca interpretar la realidad o comprender un fenómeno. Para ello es importante abordar la historia del pensamiento filosófico, como fuente de herramientas teóricas para poner en práctica a la hora de abordar distintas problemáticas.

La labor del profesor de filosofía en la escuela no se limita a enseñar la historia del pensamiento. De acuerdo con Zuleta (2010) y Salazar (1995) se enseña filosofía para aprender a pensar, a razonar lógicamente, a preguntarse, a cultivarse desde la autocrítica y la reflexión sobre la realidad. Para este último autor, la filosofía “es el acto de análisis de ideas, de reelaboración de conceptos y de iluminación del mundo y la vida por recurso a lo incondicionado.” (Salazar, 1995, p 20). Frente a la pregunta ¿para qué y por qué ha de enseñarse filosofía en la escuela? Es evidente que la filosofía tiene como propósito estimular el pensamiento del educando invitándolo a problematizar la realidad desde sus dimensiones antropológicas, culturales y sociales. Como se mostró en la presente investigación sobre las prácticas de enseñanza de la filosofía, defendimos la tesis de que no se enseña filosofía sino se enseña a filosofar, a pensar desde la historia evitando la reproducción y memorización de teorías y sistemas que coaptan la libertad de pensar, cuestionar y criticar.

Por último, para finalizar y siendo fiel al ejercicio pedagógico, surgen algunas preguntas que incitan a pensar y continuar el proceso de reflexión. Hasta el momento hemos desarrollado un proceso metodológico centrado en el análisis de las prácticas de enseñanza, sin embargo, en los

últimos años ha tomado fuerza un movimiento de estudio colaborativo denominado *Learning Study*. Este movimiento tiene como objeto de estudio al aprendizaje (Holmqvist, 2015). En el proceso de análisis de las prácticas de enseñanza la pregunta sobre el aprendizaje fue una constante la cuál merece ser abordada bajo una metodología de análisis particular. Por lo anterior, nos preguntarnos acerca ¿de qué manera la reflexión pedagógica puede incorpora el proceso de análisis del aprendizaje derivado de las *Learning Study*? Como se evidencia es una pregunta de índole metodológico, lo cual implica adoptar herramientas y formas de investigación con enfoques distintos, así ¿Qué herramientas metodológicas se implementan para el análisis del aprendizaje en las *Learning Study*?

Desde el aspecto disciplinar nos inquieta indagar en la forma de construir una estrategia didáctica centrada en la pregunta filosófica como forma para desarrollar el filosofar en los educandos. Esto es fundamental, ya que en los ciclos de reflexión se evidencian algunos vestigios de la importancia de preguntarse filosóficamente (ver anexo 10 y 11) para desarrollar el filosofar. En consecuencia, lo dicho con anterioridad nos invita a pensar y definir claramente ¿Qué es una pregunta filosófica? Y de esta manera iniciar el proceso de construcción de ciclos de reflexión mediante la metodología Lesson Study, lo que nos dispone a indagar en las siguientes cuestiones ¿De qué manera se articulan las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza con una estrategia didáctica centrada en la pregunta filosófica? ¿cuál es la intención metodológica de la estrategia didáctica centrada en la pregunta filosófica?

Estas preguntas nos conducen directamente a seguir investigando y a construir conocimiento desde la reflexión pedagógica. La finalidad de esta investigación no es prescriptiva, sino todo lo contrario, invita a seguir reflexionando sobre la práctica de enseñanza. Por ello, más que finalizar un proceso es dar continuidad a la investigación en el aula desde el rol de profesores investigadores

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE
ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE FILOSOFÍA

REFERENTES

Anijovich, R. (2009). Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Bain, K. (2007) Lo que hacen los mejores profesores de universidad. España: Editorial de la universidad de valencia.

Barcia, M. De Morais Melo, S. López, A. (2017) Prácticas de la enseñanza. Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/book/721>

Bondy, E y Kendall B. (1999) Valoración Continua. En Blythe, T. La Enseñanza para la Comprensión. Guía para el Docente. Barcelona: Editorial Paidós.

Contreras, R (2011) Examining the Context in Qualitative Analysis: The Role of the Co-Occurrence Tool in ATLAS.ti. Recuperado de https://atlasti.com/wp-content/uploads/2014/05/contreras_nl201108.pdf

Copi, I. (2007) Introducción a la lógica. México: Editorial Limusa.

Clemente, R. (2003). Una educación de calidad exige contextos educativos de calidad. Revista Educación (12). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5056833>

Cuervo, C y Flórez, R. (2005) El regalo de la escritura. Cómo aprender a escribir. Bogotá: UNIBIBLIOS.

De Tezanos, A. (2015). Oficio de enseñar- saber pedagógico: la relación fundante. Bogotá: Revista Educación y Ciudad (12). Recuperado de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/175>

- Edelstein, G. (2015). La enseñanza en la formación para la práctica. *Revista de Educación, Formación e Investigación* (1) Recuperado de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/view/6219/5662>
- Edelstein, G. (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Argentina: Editorial Paidós.
- Edelstein, G (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica. *Revista del IICE* (17). Recuperado de <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/6625>
- Freire, P. (1984) *¿Extensión o comunicación?* México: Siglo Veintiuno Editores.
- Gallego, R., & Pérez, R. (1998). Aprehensibilidad- enseñabilidad- educabilidad: una discusión. *Revista Colombiana De Educación*, (36-37). <https://doi.org/10.17227/01203916.5873>
- Gifre, M. Esteban, M. (2012) Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Revista Contextos Educativos*. (15) doi: 10.18172/con.656
- Holmqvist, M. (2015) Learning Study. Del estudio de la enseñanza al estudio del aprendizaje. El movimiento de Learning Study en Suecia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (84). Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/274/27443871004/html/index.html>
- Kaplun, M. (1998) *Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular)*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Mallart, J. (2008) La didáctica en el siglo XXI. De un enfoque curricular a una mirada estratégica (pp. 45 a 60) En Carmen Oliver Arellano, María Luisa Sevillano García; Saturnino de la Torre (Ed) *Estrategias didácticas en el aula: buscando la calidad y la innovación*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/325343720_La_Didactica_en_el_siglo_XXI_De_un_enfoque_curricular_a_una_mirada_estrategica

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE
ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE FILOSOFÍA

Mateo, J. (2007). Interpretando la realidad, construyendo nuevas formas de conocimiento: El desarrollo competencial y su evaluación. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2).

Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/96991>

Ministerio de Educación Nacional (2010) Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media. Recuperado de

https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles241891_archivo_pdf_orientaciones_filosofia.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2006). Estándares básicos de calidad para la educación.

Bogotá, MEN. Recuperado de http://cms.mineducacion.gov.co/static/cache/binaries/articles-340021_recurso_1.pdf?binary_rand=1223

Morales, M. (2015). Hacer visible el pensamiento: alternativa para una evaluación para el aprendizaje. Bogotá: *Revista Infancias Imágenes*. (14) doi:

10.14483/udistrital.jour.infimg.2015. 2.a06

Latorre, A. (2005) *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.

López, G. (2012) Pensamiento crítico en el aula. *Revista docencia e investigación*. (22)

Recuperado de

<https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/9053/Pensamiento%20cr%C3%ADtico%20en%20el%20aula.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

López, V. et al. (2017) *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. España: Grupo IFAHE.

Observatorio de innovación educativa del Tecnológico de Monterrey (2014) Aprendizaje

invertido. Tecnológico de Monterrey. Recuperado de

<https://observatorio.tec.mx/edutrendsaprendizajeinvertido>

PEI (s.f.) Liceos del Ejército de Colombia.

Pemjean, E. (2010) Lectura: todo depende de cómo se lea. Revista de la Escuela Universitaria de

Magisterio de Toledo. (22) Recuperado de

<https://www.yumpu.com/es/document/read/48561565/lectura-todo-depende-de-como-se-lea-revista-docencia>

Perkins, D. (1999) ¿Qué es la comprensión? En Stone M. Enseñanza para la comprensión. (pp.

69-94) Barcelona: Editorial Paidós.

Pérez, A. Soto, E. (2013) Las Lesson Study ¿Qué son? Recuperado de

<http://www.ces.gob.ec/doc/8tavoTaller/metodologa%20lesson%20study.pdf>

Salazar, A. (1995) Didáctica de la filosofía. Perú: Fondo Editorial.

Salmon, A. (2009) Hacer visible el pensamiento para desarrollar la lectoescritura. Implicaciones para estudiantes bilingües. Revista latinoamericana de lectura (30) Recuperado de

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3125170>

Stenhouse, L. (1984) Investigación y desarrollo del curriculum. Madrid, Morata.

Stone, M. (1999) ¿Qué es la enseñanza para la comprensión? En Stone M. Enseñanza para la comprensión. (pp. 94-111) Barcelona: Editorial Paidós.

Tipoldi, J. (2008). Rutinas de pensamiento. Aprender a pensar y pensar para aprender.

Recuperado de

https://www.academia.edu/24853127/RUTINAS_DE_PENSAMIENTO_Aprender_a_pensar_y_pensar_para_aprender

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE
ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE FILOSOFÍA

Tardif, M. (2009) Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Buenos Aires: Narcea, S.A. de ediciones.

Tójar, J. (2006) Investigación cualitativa. Comprender y actuar. Madrid: Editorial Muralla.

Zuleta, E. (2010) Educación y democracia: un campo de combate. Bogotá: editorial Omega.

Recuperado de <https://omegalfa.es/downloadfile.php?file=libros/educacion-y-democracia.pdf>

Zuluaga, O. (2011) Pedagogía y Epistemología. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

ANEXO 1. NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA

Mi nombre es Daniel Ernesto Castro Martínez, actualmente me desempeño como docente de filosofía en la organización de los liceos del Ejército Nacional de Colombia y curso IV semestre de la maestría en pedagogía de la universidad de la sabana.

Mis estudios primarios los desarrollé en el jardín infantil San Valeri, en él cursé los grados transición, primero y segundo. De allí recuerdo el carisma de las docentes que me impartieron clases y el cariño que recibía de ellas. Posteriormente y debido a que en aquellos días el jardín infantil San Valeri prestaba el servicio educativo hasta grado segundo, continuo mi formación académica en el I.E.D. José Manuel Restrepo ubicado en el barrio galán en la localidad de Puente Aranda, desde grado tercero hasta grado undécimo.

Como alumno de primaria del I.E.D. José Manuel Restrepo recuerdo el autoritarismo y la práctica de una educación memorista de mis docentes de primaria, particularmente en grado tercero recuerdo a la profesora Luz Ester García, quien como directora de curso impartía todas las asignaturas. Así que tener clases con ella no era de mi agrado pues su trato con la gran mayoría de los estudiantes era soez, de fuertes llamados de atención (gritos y exclamaciones despectivas) además su práctica de enseñanza se ceñía al desarrollo de dictados con información sobre los diferentes temas en las diferentes asignaturas, con el fin de memorizarla y solucionar las evaluaciones bimestrales.

El transito al bachillerato fue muy positivo para mi proceso educativo. Pues bien, desarrolle un fuerte gusto por las ciencias humanas y sociales con las diferentes docentes que me impartieron clase en el bachillerato. Recuerdo con un grato aprecio a los docentes de estas áreas en los diversos grados del bachillerato, pues ellos dinamizaban sus clases con documentales, foros, cine foros y salidas de campo. También recuerdo que, en esta etapa de escolaridad, los docentes se

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE FILOSOFÍA

dirigían con un trato más ameno y amistoso a sus estudiantes, permitiendo la interacción del educando con el saber de manera más dialógica y crítica.

Después de culminar mis estudios del bachillerato, ingrese a la universidad Minuto de Dios a estudiar la Licenciatura en filosofía. Pienso que la gran influencia de los docentes de ciencias humanas y sociales del colegio dejo una profunda huella en mi elección de esta carrera universitaria. Del pregrado recuerdo la metodología del seminario alemán que implementaban mis docentes en la enseñanza de la filosofía y en algunas clases de educación y pedagogía. Esta metodología exigía que cada uno de los participantes desarrollara un nivel de lectura, escritura y oralidad más amplio, pues exigía la comprensión de textos complejos para debatir las ideas en cada una de las sesiones. Así mismo, exigía desarrollar una escritura más elaborada para construir textos como ponencias y protocolos.

En el año 2015 culmine mis estudios de pregrado y obtengo el título de licenciado en filosofía, al siguiente año ingrese a los Liceos del Ejército como docente de filosofía y actualmente laboro en el Liceo Patria Sector Norte “B” – Liceo Colombia. En esta institución imparto la asignatura de filosofía y lectores competentes en los grados décimo y undécimo.

Al iniciar mi práctica de enseñanza, consideraba que el objetivo de la enseñanza de la filosofía radicaba en transmitir teorías y conceptos de las diferentes escuelas filosóficas. Con base en esa concepción construía mis programas de estudio y desarrollaba las planeaciones y evaluaciones, tal como si fuera implementar en el aula un índice de un libro que abordara la historia de la filosofía, enseñando su contenido capítulo por capítulo o, en este caso, sesión por sesión.

Con el tiempo busqué alternativas metodológicas frente a mis clases magistrales, y empecé a implementar la metodología del seminario alemán con grado decimo y undécimo. Esta metodología era implementada por los docentes universitarios que tuve como formadores y la

empecé a implementar porque me permite entender y practicar la enseñanza de la filosofía ya no como un hacer memorístico de teorías y escuelas, sino como un espacio para la discusión y confrontación argumentada de ideas, perspectivas y realidades distintas. Claro está que la experiencia en la implementación del seminario alemán me ha llevado a estructurarla atendiendo a las dinámicas particulares que se dan en el trabajo con los estudiantes. Es así como para dar cumplimiento a la metodología se hacen controles de lectura con evaluaciones para que los estudiantes lean en casa los textos asignados y las sesiones en clase sean de confrontación argumentada con el conocimiento específico.

En el ejercicio como docente, uno se encuentra con acciones constitutivas en la práctica de enseñanza como lo son la planeación y la evaluación que en mi formación del pregrado universitario no se tomaron como objeto de estudio relevantes. Es así como al planear y evaluar pensaba que el foco central era enseñar teorías y conceptos filosóficos para luego ser evaluados en pruebas estandarizadas. En otras palabras, en mis planeaciones el propósito principal era el aprendizaje de los saberes establecidos en la historia de la filosofía y la forma de evaluarlos se encaminaba también a ello. Así, al proceder a evaluarlos aplicaba pruebas cerradas para identificar que los estudiantes memorizaran los saberes filosóficos enseñados.

Continuando con esta narrativa autobiográfica, en el segundo semestre del año 2018, inicié mis estudios de posgrado en la Universidad de la Sabana. Debido al gusto y las bases epistémicas sentadas en el pregrado acerca del saber pedagógico elegí el programa de Maestría en pedagogía. En el transcurso de la carrera puedo afirmar sin duda alguna que he transformado mi práctica de enseñanza centrando mi atención en la planeación, implementación y evaluación. Estas acciones que antes no eran relevantes en mi práctica de enseñanza como la planeación y la evaluación ahora son de suma importancia en mi ejercicio como docente. En efecto, antes el acto de planear

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE FILOSOFÍA

me era insignificante y lo consideraba como un ejercicio burocrático de diligenciar formatos sin implicaciones en la práctica real.

Ahora considero que planear es una acción constitutiva dentro de la práctica de enseñanza, tanto como la implementación y la evaluación. Ahora considero que el ejercicio de planear es algo que trasciende los contenidos y saberes. Si bien los saberes son importantes en las prácticas de enseñanza, también se ha de considerar los propósitos y las metas que busco cumplir en las sesiones. En otras palabras, al planear soy consciente de lo que quiero que aprendan mis estudiantes de los saberes filosóficos que enseño. De la misma manera, reconozco que la forma de evaluar en mi práctica de enseñanza ha cambiado drásticamente. Pues bien, anteriormente me centraba en un tipo de evaluación sumativa sin tener presente el proceso del educando. Así mismo, evaluaba sin establecer criterios claros para los estudiantes.

Ahora y a partir de lo desarrollado en la maestría en pedagogía, reconozco que he transformado mi forma de evaluar aplicando procesos de auto y coevaluación, deteniéndome ya no en la calificación sino en la evaluación de un proceso de y con el educando. Así mismo, reconozco que es importante establecer criterios por los cuales los estudiantes serán evaluados, para ello construyo rejillas para evaluar y retroalimentar los diferentes procesos de los educandos. En algunas ocasiones he podido construir rejillas de evaluación conjunto con los estudiantes, estableciendo lo que se espera en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

ANEXO 2. PLANEACION, IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA PRIMERA LESSON STUDY

PLANEACIÓN LENGUA CASTELLANA GRADO OCTAVO

PRESENTADO POR: STELLA BETANCOURT – YIRA GARCÍA - DANIEL CASTRO

CRITERIOS PARA LA PLANEACIÓN	DESARROLLO DE LA PLANEACIÓN
EDAD\TIEMPO\RECURSOS	<p>Estudiantes de grado octavo. Las edades oscilan entre 12 a 15 años. La clase se desarrolla en 1 hora 6 minutos</p> <p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Televisor • Videos: Exterminio indígena en la chorrera y Yo soy colombia. Recuperado en: https://youtu.be/OBclbFiww7k https://youtu.be/1gjaatfz4dw • Computador • Presentación en Power Point. • Textos
DBA\ESTÁNDARES\LINEAMIENTOS	<p>Estándares: Determino en las obras literarias latinoamericanas, elementos textuales que dan cuenta de sus características estéticas, históricas y sociológicas cuando sea pertinente.</p> <p>D.B.A: Relaciona las manifestaciones artísticas con las comunidades y culturas en las que se producen.</p>
OBJETIVO	<p>Desarrollar procesos de oralidad, lectura y escritura en los estudiantes de grado octavo. Sensibilizar a los estudiantes respecto a las culturas aborígenes colombianas. Reconocer y valorar las culturas aborígenes en Colombia.</p>
MARCO TEÓRICO	<p>La oralidad es un proceso complejo, no solo es un proceso de decodificación lingüística y paralingüística. La oralidad permite objetivar pensamientos, emociones; revela subjetividad y la hace explícita intersubjetivamente a través de la escucha activa. Como proceso de pensamiento, la oralidad implica una secuencialidad, orden y reflexividad: acciones que se conectan naturalmente con la expresión corporal.</p>

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE FILOSOFÍA

Silenciar la oralidad, es reducir el ser a la nada. Es colonizar el pensamiento y crear la cultura del silencio determinada por una vision homogenica del mundo. Por tal motivo, es necesario desarrollar la oralidad como forma de comunicación que permite visibilizar al sujeto de derechos y deberes.

La escritura es un proceso cognitivo complejo ya que implican una serie de decisiones para el escritor en cuanto al contenido, el propósito y la estructura del texto. Cuervo y Florez (2005), afirman que es necesario que el escritor divida su acción en subprocesos o sino se terminaría en estado de angustia, frustración o con un texto de dudosa calidad. Estos identifican tres subprocesos necesarios para el acto de escribir: planeación, transcripción/traducción y revisión/edición.

Planear no se limita a la creación de la tabla de contenidos o al proceso que se lleva a cabo antes de escribir. Para Cuervo y Flórez (2005) "El subproceso de planear tiene que ver con incubar, generar, capturar y manipular ideas, organizar, fijar metas, prescribir y especificar el texto (...) Además, cuando se planea un texto es necesario anticipar quien lo va a leer y en qué forma quiere impactar a la audiencia. (p. 46) Así, para escribir es necesaria la planeación de lo que se va a decir, de cómo se va a decir y a quien se le va a decir. Siguiendo este subproceso la escritura ya no depende del azar y la incertidumbre que genera la memoria a corto plazo, las buenas ideas necesitan ser plasmadas en el papel para ser pensadas y repensadas.

El subproceso de transcripción o traducción es el momento en el que, por previa planeación el autor del texto fluye con sus ideas sobre el papel o el computador. Así, afirman Cuervo y Flórez (2005) "Lo que aquí importa es que el escritor dé rienda suelta al fluido de pensamiento vestido de lenguaje, siempre orientado por las decisiones tomada en el subproceso de la planeación." (p 47) Este subproceso es sólo el inicio y nunca será el producto final de la escritura. Es un primer momento en donde se empiezan a materializar las intenciones comunicativas del escritor, cada momento de escritura acercan al autor con su finalidad establecida: un texto coherente para ser leído.

Por último, el subproceso de revisar tiene que ver con el refinamiento de las trascripciones planificadas en las versiones anteriores del texto. Dándole al texto la forma convencional de acuerdo con los sistemas o normas para la escritura (normas de presentación, ortografía, etc.) y el contenido apropiado bajo la intención comunicativa del autor. Al respecto afirman Cuervo y Flórez (2005) "El propósito de este momento es ajustar el texto a una serie de convenciones y modificar la organización del mismo para que llegue a una óptima forma y pueda ser leído con facilidad y agrado." (p. 48)

Por su parte, la lectura según Bojorque (2004) es una experiencia, un encuentro entre dos mundos: el mundo y el saber del que escribe y el mundo y el querer saber de quien lee. De esta manera, la experiencia de la lectura la conforman: el deseo del saber, los conocimientos registrados y el dialogo de experiencias.

<p>EVALUACIÓN\COEVALUACIÓN\ HETEROEVALUACIÓN</p>	<p>La lectura es una experiencia cognitiva pues es un acto de pensamiento (Pemjean, 2010) creador de sentido y significado, a su vez, leer es una experiencia estética placentera o dolorosa que afecta o enriquece nuestro mundo. Al leer el sujeto apropia su ser, pues se reconoce como parte de una comunidad. Al leer nos hablamos al interior, el ente encuentra su ser al leer, se funde como sujeto particular en la totalidad del ser. Se apropia de un lenguaje, de un código lingüístico, de la memoria colectiva, crea sentido, en suma, crea y recrea el mundo.</p> <p>Para la coevaluación, los estudiantes responderán tres preguntas acerca de lo aprendido a través de la clase.</p> <p>Para la heteroevaluación, la profesora dialogará con los estudiantes acerca de su actitud frente a la clase y las posibles mejoras para una futura oportunidad.</p> <p>En la autoevaluación, los estudiantes contestarán 5 preguntas.</p>
<p>REFLEXIÓN PEDAGÓGICA</p>	<p>En el momento de planear una clase, se pretende cumplir con muchas actividades y estrategias que conlleven al aprendizaje, la reflexión y el análisis por parte de los estudiantes. Sin embargo, en el momento de la ejecución, hay muchos factores que se escapan para que todo salga de la manera en la que se ha concebido el espacio de clase por parte del maestro.</p> <p>De la misma manera, la tensión que surge en el momento de grabar una clase, hace que las relaciones entre los actores (maestro – estudiante) tenga alguna clase de variación.</p> <p>Aunque pueda parecer un ejercicio bastante complejo, el grabar la clase y recolectar evidencias para dar inicio a una reflexión en la investigación - acción, es necesario empezar a cambiar la postura del maestro, para poder llevar a cabo dicho proceso.</p> <p>Igualmente, el desarrollo de la metodología de Lesson study, es un proceso que debe llevar un tiempo amplio para lograr el empalme de reflexión y el trabajo colaborativo por parte del grupo de trabajo, para que este espacio realmente sea efectivo.</p>
<p>ESTRATEGIAS</p>	<p>La clase se dividirá en varios momentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saludo y bienvenida. • Presentación del objetivo de la clase y metodología.

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE FILOSOFÍA

BIBLIOGRAFIA (MARCO TEORICO)

- Motivación
- Presaberes
- Lectura
- Oralidad
- Escritura
- Evaluación
- Cierre.

Cada uno de los momentos, se realizará a través de los diversos recursos planeados para la clase.

Bojorque, M. (2004) Capitulo II: *experiencias y reflexiones sobre lectura en Lectura y procesos culturales*. Bogota: Cooperativa Editorial Magisterio. Recuperado de <http://bibliotecadigital.magisterio.co.ez.unisabana.edu.co/libro/lectura-y-procesos-culturales#>

Cuervo, C y Flórez, R. (2005) Capítulo I: La escritura como proceso. En: El regalo de la escritura. Cómo aprender a escribir. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia - UNIBIBLIOS.

Pemjean, E. (2010) Lectura: todo depende de como se lea. Reflexiones pedagógicas. P 48-55.

RECURSO AUDIOVUSUAL PARA LA INVESTIGACIÓN

Los docentes investigadores llegan al acuerdo de que la docente Betancourt sería la que implementaría la clase y tomaría la evidencia en video. Se anexa el link donde reposa la grabación de la clase.

Link: https://unisabanaedu-my.sharepoint.com/:v/g/personal/danielcasmar_unisabana_edu_co/Eb1LQ4TmrolGnFh3yhPY_sBMeuRK9_CSqWk-OxffJ8WkA?e=Hd2hZA

ANEXO 3. LOFA CLASE DE CULTURAS ABORÍGENES 2**LOFA CLASE DE CULTURAS
ABORÍGENES**

- Daniel Castro
- Yira García
- Stella Betancourt

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE
ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE FILOSOFÍA

LIMITACIONES

- El tiempo en el momento de la grabación, pues no fue suficiente para todo lo que se había planeado.
- Las diferentes actividades que se estaban desarrollando en el colegio al mismo tiempo que la grabación, lo que no permitió la concentración total de los estudiantes.
- Se presentaron algunas fallas en los recursos utilizados (algunos textos, en los presaberes, no se entendían muy bien).
- El momento para la elaboración de los memes, se tuvo que apresurar, pues ya no alcanzaba el tiempo.
- La grabación no alcanzó a quedar completa, por algunas fallas técnicas, por lo tanto no se evidencia la última parte de la clase.
- El estudiante que colaboró con la grabación, por ser del mismo curso, no generó la mejor actitud por parte de los compañeros.



OPORTUNIDADES



- Aprender a planificar de manera más sintética las actividades y los tiempos para el momento de la clase.
- Los estudiantes pueden aprender a concentrarse, incluso en momentos en los que las condiciones no sean las más adecuadas.
- La experiencia de algunos materiales que no funcionan de la manera adecuada, brinda la posibilidad de probar los recursos antes de la aplicación.
- Reflexionar acerca de cuáles actividades requieren más tiempo y adecuar el espacio de la clase para ello.
- Para las próximas grabaciones de clase, es necesario tener el recurso tecnológico adecuado.
- Es necesario pedir ayuda para la grabación a una persona ajena a la clase.

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE
ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE FILOSOFÍA



FORTALEZAS

- Existe un objetivo de enseñanza definido para la clase.
- Los materiales (presentación, videos y textos), están encaminados a ayudar a desarrollar el objetivo de enseñanza.
- Se tienen en cuenta los Estándares y DBA para la planeación de la clase.
- La mayoría de los estudiantes muestran receptividad frente al tema.
- Hubo reflexión frente al tema de las culturas aborígenes.
- Los estudiantes se llevaron un aprendizaje acerca de las culturas aborígenes.
- Se realizaron actividades de OLE.
- La clase cumple con diferentes momentos (motivación, presaberes, y aplicación del conocimiento).

AMENAZAS



- Perder el foco frente al objetivo de enseñanza
- No utilizar los recursos adecuados para el desarrollo de la clase.
- Dejar de lado los parámetros establecidos a nivel nacional para los objetivos de enseñanza.
- Perder la actitud receptiva de los estudiantes.
- Realizar clases que no lleven a la reflexión ni a las posturas con sentido crítico.
- Realizar clases en las que no se potencie el aprendizaje de los estudiantes.
- Dejar de lado la importancia de realizar actividades que se enfoquen en OLE.
- Planear las clases sin tener en cuenta los diferentes momentos.

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE

ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE FILOSOFÍA

ANEXO 4. PLANEACION, IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA SEGUNDA LESSON STUDY

PLANEACIÓN GRADO 8

PRESENTADO POR: STELLA BETANCOURT – YIRA GARCIA – DANIEL CASTRO

CRITERIOS	DESARROLLO
ESTÁNDARES	<p>Estándares:</p> <p>Determino en las obras literarias latinoamericanas, elementos textuales que dan cuenta de sus características estéticas, históricas y sociológicas cuando sea pertinente.</p> <p>D.B.A:</p> <p>Relaciona las manifestaciones artísticas con las comunidades y culturas en las que se producen.</p>
EDAD\TIEMPO\RECURSOS	<p>La edad de los estudiantes está entre los 12 y 15 años.</p> <p>Pertenece al curso 804, en el cual hay 40 estudiantes.</p> <p>La grabación de la clase se llevó a cabo dentro de 1 hora 18 minutos. (adjunto Link de la sesión: https://unisabanaedu-my.sharepoint.com/:v/g/personal/danielcasmar_unisabana_edu_co/EVrBSFmAaZBFqORe7ZZisUYBeJfUfslrF2DyddXKAAEL4Q?e=LpgBNW)</p>
OBJETIVO	<p>Se utilizaron diversos recursos: titulares de periódico, mapa de Colombia, fragmento del texto Yuruparí y esquema para realizar la historieta.</p> <p>Desarrollar procesos de pensamiento orales, de lectura y escritura, con base en el reconocimiento de los elementos culturales, históricos y sociológicos presentes en la literatura aborigen colombiana</p>
MOMENTOS DE LA PLANEACIÓN	<ol style="list-style-type: none">1) Saludo y bienvenida.2) Motivación: Explicación del objetivo y lectura de algunas noticias de nuestra actualidad, acerca de la situación de los pueblos indígenas colombianos para retomar la sensibilización de los estudiantes hacia nuestros pueblos aborígenes y de esta manera, lograr que se aprecien sus producciones literarias (texto Yuruparí).3) Presaberes: Los estudiantes observarán un mapa de Colombia e identificarán las diferentes regiones que conocen de su propio país. Seguido a esto, ubicarán en el mapa de Colombia en su cuaderno, las diferentes culturas aborígenes existentes al día de hoy. Se hará énfasis en ubicar las culturas del Vaupés, pues el mito que se leerá (Yuruparí), pertenece a dicha cultura.4) Oralidad: En el momento de los presaberes, los estudiantes expresarán a través de la oralidad las características que recuerdan de las diversas regiones de Colombia.5) Lectura: Organizados en parejas, los estudiantes leerán el fragmento del texto Yuruparí, a través del cual conocerán el inicio del mito.6) Escritura: Los estudiantes elaborarán una historieta en la que anticipen lo que puede ocurrir en el texto de ahí en adelante.

ESTRATEGIAS

Para tal fin, se presentará una rúbrica de evaluación para dicho texto.

7) Evaluación: se realizará el proceso de co, auto y hetero evaluación.

8) Cierre

A través de la elaboración del LOFA con la clase anterior, se encontraron algunas limitaciones como: muchas actividades para realizar durante una hora de clase, las diferentes actividades que se estaban desarrollando en el colegio al mismo tiempo que la grabación, lo que no permitió la concentración total de los estudiantes; se presentaron algunas fallas en los recursos utilizados (algunos textos en el momento de los presaberes no se entendían muy bien; el momento para la elaboración de los memes se tuvo que apresurar, pues ya no alcanzaba el tiempo; la grabación no alcanzó a quedar completa, por algunas fallas técnicas, por lo tanto no se evidencia la última parte de la clase.

A partir de esta reflexión, los tres profesores del grupo, planearon los momentos de la siguiente clase, la cual tendría como eje central la lectura de Yurupari, para lo cual se dispuso lo siguiente:

- Para que no quedaran tantas actividades, se aprovecharon los diversos momentos de la clase para realizar actividades de lectura, oralidad y escritura. De este modo, se pensó que en el momento de la motivación y los presaberes, se aplicara la oralidad.
- Se dispuso de una hora de clase en la que no hubieran interrupciones por algunas otras actividades en la institución.
- Se revisaron muy bien los recursos antes de la aplicación de la clase para que no se presentaran problemas con los mismos.
- Para el momento de lectura, se diseñó un fragmento del texto Yurupari, adecuándolo con el vocabulario pertinente para que fuera de fácil entendimiento.
- Para el momento de la escritura, se diseñó un formato para elaborar la planeación de un futuro texto a través de una historieta. El formato contenía la rúbrica de evaluación del texto y 9 viñetas para su aplicación.
- Se pensó en el dispositivo tecnológico con el cual se realizaría la grabación para que tuviera el suficiente espacio y así se permitiera la grabación de la totalidad de la clase.

En la presente planeación vamos a partir de la siguiente premisa: los procesos de oralidad, lectura y escritura (OLE) son

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE FILOSOFÍA

MARCO TEÓRICO

procesos de pensamiento. Aunque si bien, de acuerdo con Dewey (1989) no se puede enseñar cómo se debe pensar, sin embargo se puede desarrollar el pensamiento y, en el caso de la oralidad, la lectura y la escritura, se deben crear los espacios que potencien su desarrollo.

En su texto: *Lectura: todo depende de cómo se lea*, Edith Penjean (2010) afirma "El acto de leer es, en esencia, un acto de pensamiento." (p 52) haciendo alusión a los procesos cognitivos que ello conlleva. Pues, la lectura es un medio de comunicación en donde grafemas y fonemas son un canal de entrada para que el lector comprenda y piense lo que lee. Leer es comprender, pero esto no se lleva a cabo sin un pensamiento, pues es allí en dónde lo leído es comprendido, significado, apropiado y criticado. El mundo conceptual del escritor es puesto en juego para que el lector lo comprenda, le otorgue significado y trastoque su experiencia de vida.

Por su parte, Miriam Bojorque (2004) entiende el concepto de lectura como una experiencia, un encuentro entre dos mundos: el mundo y el saber del que escribe y el mundo y el querer saber de alguien que lee. De esta manera, la experiencia de la lectura la conforman: el deseo del saber, los conocimientos registrados y el dialogo de experiencias. La lectura es una experiencia de pensamiento que edifica y construye subjetividades y, a su vez, es una experiencia estética de placer o dolor que afectan o enriquecen al mundo del lector.

Al leer el sujeto apropia su ser, pues se reconoce como parte de una comunidad. Al leer nos hablamos al interior, el ente encuentra su ser al leer, se funde como sujeto particular en la totalidad del ser. Se apropia de un lenguaje, de un código lingüístico, de la memoria colectiva, crea sentido, en suma, crea y recrea el mundo.

Por otro lado, la escritura como un proceso que la mayor parte de los seres humanos realiza durante toda la vida, requiere una serie de subprocesos que no son estáticos, al respecto Gúzman, Flórez y Arias (2006) plantean que es necesario un espacio para la planeación, en donde se vincule el propósito del texto y la manera en que se presenta al lector, la transcripción en donde se plasma los recursos del lenguaje y el estilo más apropiado para el escrito acorde al diseño de la planeación, implica la realización de varias versiones del texto hasta que se ajuste al objetivo y finalmente la revisión como la observación y

comentarios de otros para el perfeccionamiento del texto y su versión final.

Dicho esto, la escritura es un proceso innacabado, continuamente se deben impulsar en el ambiente escolar espacios que permitan su construcción y reelaboración, potenciando el intercambio de ideas y conocimientos para perfeccionarse a lo largo de la vida.

Lo anterior implica asumir la escritura como un escenario en el cuál se deba y pueda generar procesos significativos que transformen la visión de lo que se entiende como el acto de escribir en la escuela, al respecto Perez Abril (2003) menciona algunas tensiones encontradas en la escuela frente a la escritura, entre las cuales menciona: la dificultad para elaborar textos completos, la escritura de textos siempre dirigida al género narrativo, la falta de un escrito en los cuales se encuentre cohesión y usos de signos de puntuación, y la generalizada idea de que siempre se escribe para el profesor que es quién evalúa y no la de escribir para ser leído por otros y para otros.

En este mismo sentido, Finnochio (2012) plantea que las prácticas de escritura en la escuela pasan por la mirada evaluadora y exigente del docente, en aspectos como el vocabulario pobre, la extensión, cohesión y estructura de texto, dejando de lado las condiciones en las que llegan los estudiantes a aprender a escribir y olvidando que es la escuela la responsable de crear espacios para que la escritura sea atractiva e interesante. De esta forma, también afirma que la cultura escolar debe empezar a desdibujar ideas sobre la escritura como:

- La escritura es un don de unos pocos.
- Escribir se limita a escribir sobre un tema o a realizar una composición de algo
- En la escuela se escribe siempre para el mismo lector, el docente, buscando satisfacer las expectativas de quien enseña.
- La escritura es responsabilidad casi exclusiva del área del lengua, por lo tanto son los docentes de está área los que deben enseñarla.

Ahora bien, es necesario repensar los propósitos que tiene el docente para enseñar a escribir en la escuela, se deben privilegiar actividades de lectura y escritura que sean cercanas al contexto del estudiante, además de realizar procesos

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE FILOSOFÍA

escriturales compartidos en los cuales ellos se sientan actores claves de su mismo proceso.

La escritura debe asumirse como un proceso de pensamiento que contemple las diversas situaciones que se presentan en el aula y que propenda por formar seres humanos críticos que realicen producciones escritas sin temor a que éstas sean restringidas, descalificadas o elaboradas por obligación, más bien que sea un acto de construcción de conocimientos, ideas que le otorguen sentido a representar el mundo y tener una posición clara del mismo, Delia Lerner en su libro leer y escribir en la escuela menciona que uno de los desafíos de la escritura debe ser:

promover el descubrimiento y la utilización de la escritura como instrumento de reflexión sobre el propio pensamiento, como recurso insustituible para organizar y reorganizar el propio conocimiento, en lugar de mantener a los alumnos en la creencia de que la escritura es sólo un medio para reproducir pasivamente o para resumir -pero sin reinterpretar- el pensamiento de otros. (Lerner, 2001, p.42.)

De la misma manera, se debe tener en cuenta la oralidad en la escuela, pues en muchas ocasiones los docentes de lengua castellana suelen dar más importancia en el aula al desarrollo de la habilidad de la lectura y la escritura, dejando de lado aquellas actividades que van encaminadas a desarrollar la lengua oral, pues, como lo afirma Gutiérrez y Rosas (2008) en su texto: El lugar de la oralidad en la escuela: exploraciones iniciales sobre las concepciones de los docentes, no se le brinda importancia a la oralidad en la escuela, pues suele pensarse que los estudiantes aprenden a hablar y a escuchar en sus hogares antes de llegar a las instituciones educativas.

Infortunadamente, esta manera de pensar y actuar ha dejado relegada la oralidad y se ha perdido un espacio importante para conocer a los estudiantes y para acercarse a ellos, aprender acerca de sus gustos, sus entornos, sus familias, además, se ha desperdiciado un momento importante para permitir que los educandos aprendan a escuchar y ser escuchados de manera respetuosa, teniendo en cuenta todas las opiniones, pensamientos y sentimientos. Respecto a esto, Beuchat (1989) afirma que en el espacio académico se debe desarrollar la escucha atencional, crítica, apreciativa y marginal, pues cada una de estas maneras de escuchar, le permitirá a los niños y niñas, mejorar su competencia comunicativa. De la misma

REFLEXIÓN PEDAGÓGICA

manera, la autora afirma que escuchar es la primer función lingüística en desarrollarse y que esta permite mejorar los niveles de lectura.

En este orden de ideas, se ha pensado que la oralidad debe dejarse de lado en el salón de clases, pues pareciera que escuchar y hablar se hacen de una manera casi natural, pero no se tiene en cuenta que al desarrollar estas habilidades, se está ampliando la lectura y la escritura, así lo arguye Ong (1987) en su texto *la oralidad del lenguaje*, pues este afirma que la oralidad puede existir sin tener en cuenta la escritura, pero nunca ha habido escritura sin oralidad.

Igualmente, si se tiene en cuenta la oralidad, no sólo en la clase de Lenguaje, se puede ganar un espacio dinámico e interactivo con los estudiantes, pues el escucharlos y permitirles expresarse es una ventaja, ya que a los niños y niñas les encanta que se tengan en cuenta sus pensamientos y sentimientos, lo que ayuda a mejorar las relaciones interpersonales entre los actores del ámbito educativo, como lo manifiesta Nuñez (2000) en su texto un aspecto básico para la didáctica de la lengua oral: el papel del lenguaje en la comunicación didáctica: la oralidad se usa con muchos fines, ayuda a regular las actividades y a manifestar afectividad, además sirve para transmitir la información, la participación, la construcción de las relaciones sociales y la construcción de la identidad individual.

Así pues, se hace urgente iniciar un cambio en cuanto a la manera de abordar la oralidad en el aula, pues no se debe ver como una habilidad aprendida de manera informal, sino que debe ser concebida como una práctica de pensamiento que requiere ser trabajada desde todas las áreas del conocimiento.

En muchas ocasiones los docentes de lengua castellana suelen dar más importancia en el aula al desarrollo de la habilidad de la lectura y la escritura, dejando de lado aquellas actividades que van encaminadas a desarrollar la oralidad, pues, como lo afirma Gutiérrez y Rosas (2008) en su texto: *El lugar de la oralidad en la escuela: exploraciones iniciales sobre las concepciones de los docentes*, no se le brinda importancia a la oralidad en la escuela, pues suele pensarse que los estudiantes aprenden a hablar y a escuchar en sus hogares antes de llegar a las instituciones educativas. Infortunadamente, esta manera de pensar y actuar ha dejado relegada la oralidad y se ha perdido un espacio importante para conocer a los estudiantes y para acercarse a ellos, aprender acerca de sus gustos, sus entornos, sus familias, además, se ha desperdiciado un momento

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE FILOSOFÍA

importante para permitir que los educandos aprendan a escuchar y ser escuchados de manera respetuosa, teniendo en cuenta todas las opiniones, pensamientos y sentimientos. Sin embargo, en las dos clases observadas a través de este Lesson Study, se brindó un buen espacio para desarrollar la oralidad, pues los estudiantes tuvieron la oportunidad de participar en la clase teniendo un momento para escuchar y otro para ser escuchados. Respecto a esto, Beuchat (1989) afirma que en el espacio académico se debe desarrollar la escucha atencional, crítica, apreciativa y marginal, pues cada una de estas maneras de escuchar, le permitirá a los niños y niñas, mejorar su competencia comunicativa. De la misma manera, la autora afirma que escuchar es la primer función lingüística en desarrollarse y que esta permite mejorar los niveles de lectura. En este orden de ideas, se ha pensado que la oralidad debe dejarse de lado en el salón de clases, pues pareciera que escuchar y hablar se hacen de una manera casi natural, pero no se tiene en cuenta que al desarrollar estas habilidades, se está ampliando la lectura y la escritura, así lo arguye Ong (1987) en su texto la oralidad del lenguaje, pues este afirma que la oralidad puede existir sin tener en cuenta la escritura, pero nunca ha habido escritura sin oralidad.

De la misma manera, si se tiene en cuenta la oralidad, no sólo en la clase de Lenguaje, se puede ganar un espacio dinámico e interactivo con los estudiantes, pues el escucharlos y permitirles expresarse es una ventaja, ya que a los niños y niñas les encanta que se tengan en cuenta sus pensamientos y sentimientos, lo que ayuda a mejorar las relaciones interpersonales entre los actores del ámbito educativo, como lo manifiesta Nuñez (2000) en su texto un aspecto básico para la didáctica de la lengua oral: el papel del lenguaje en la comunicación didáctica: la oralidad se usa con muchos fines, ayuda a regular las actividades y a manifestar afectividad, además sirve para transmitir la información, la participación, la construcción de las relaciones sociales y la construcción de la identidad individual, hecho que se evidencia en las dos clases observadas para este ciclo de reflexión, pues se tuvo en cuenta el momento de oralidad para que tanto los estudiantes como la profesora pudieran expresar sus ideas en un contexto de escucha atencional y respetuosa.

Así pues, se hace urgente iniciar un cambio en cuanto a la manera de abordar la oralidad en el aula, pues no se debe ver como una habilidad aprendida de manera informal, sino que debe ser concebida como una práctica de pensamiento que requiere ser trabajada desde todas las áreas del conocimiento.

Por otro lado, luego de analizar cómo se dieron los procesos de escritura en la segunda planeación encontramos que ésta, por cuestiones de tiempo no se logró realizar en su totalidad, en este sentido, si tomamos los planteamientos de Guzmán, Flórez y Arias (2006) sobre cómo se debe desarrollar esta habilidad con todos los subprocesos que proponen, evidenciamos que lo que realmente ocurrió fue una fase planeación, pues los estudiantes iniciaron a realizar un primer bosquejo de historieta anticipando lo que podría ocurrir, aquí alcanzaron a vislumbrar unas primeras ideas de lo que ellos quieren expresar vinculado con el diseño de las imágenes para mostrarlo a los demás.

El resto de las fases quedan como una invitación a seguir trabajando, los estudiantes que hicieron parte de esta planeación quedaron con el interés de terminar la actividad y sugirieron que la siguiente clase se destine a darle un espacio amplio a esto.

Desde luego, la escritura al ser un proceso inacabado se debe seguir propiciando y cultivando, ejercicios de este tipo permiten evidenciar como la escritura sí puede ser atractiva e interesante para el estudiante, rompe con el esquema tradicional de una escritura dirigida al genero narrativo, direccionada a que sea el docente el único que la lee y evalúa, además que pueda ser una actividad compartida que involucre el trabajo y pensamiento del grupo.

Por último, desarrollaremos el concepto de lectura el cual entendemos como un proceso de pensamiento tal como lo afirma Edith Penjean "El acto de leer es, en esencia, un acto de pensamiento." (p 52: 2010) haciendo alusión a los procesos de disonancia cognitiva y epistémicos que leer implica. En primer lugar, porque es un choque intersubjetivo que descentra el mundo epistémico del lector a causa del mundo epistémico del escritor.

SEn segundo lugar, la lectura es un medio de comunicación en donde grafemas y fonemas son un canal de entrada para que el lector comprenda y piense lo que lee. Leer es comprender, pero esto no se lleva a cabo sin un pensamiento, pues es allí en dónde lo leído es comprendido. El mundo conceptual del escritor es puesto en juego para que el lector lo comprenda, le otorgue significado y trastoque su experiencia de vida.

Bojorque (2004) afirma que al comprender lo leído el sujeto se conoce a sí mismo y apropia su ser, pues se reconoce como parte de una comunidad letrada. Al leer nos hablamos al

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE FILOSOFÍA

interior, el ente encuentra su ser al leer, se funde como sujeto particular en la totalidad del ser. El sujeto se apropia de un lenguaje, de un código lingüístico, de la memoria colectiva y crea sentido, en suma, crea y recrea su mundo a partir de la lectura que es visibilización de la cultura.

La ejecución de la clase de la docente Betancourt tiene en cuenta estos supuestos teóricos, en ella se hace patente en muchos momentos la memoria colectiva del sujeto lector. Los educandos reconocen las tradiciones de las culturas aborígenes y sus visiones de mundo a través del texto de Yuruparí. En este sentido, tal como lo afirma Bojorque (2004) se genera el choque de dos experiencias distintas: la cosmovisión de las culturas aborígenes bajo el mito de Yuruparí y los saberes de los estudiantes en otros contextos. Este choque descentra a los educandos y lleva al reconocimiento de otras visiones sobre el mundo, de maneras particulares de ser y estar en y con el mundo.

Ahora bien, cabe preguntarnos ¿qué papel juega el docente en el desarrollo de la lectura? Analizando el papel de la docente Betancourt en la sesión vemos que la estrategia que desarrolla es la de la lectura grupal, a partir de dicha estrategia se busca que los estudiantes desarrollen una comprensión global del texto. Para Lerner (2002) esto es muy importante pues que (...) el maestro —que lee en voz alta la primera parte del texto— aporta informaciones necesarias para la comprensión que no están explícitas en el artículo, pone en evidencia relaciones entre diferentes afirmaciones del autor, hace observables problemas que han pasado inadvertidos para los niños e incita a buscar en el texto elementos para resolverlos. (p 10)

Ahora bien, dentro del proceso de lectura ejecutado por la docente vemos cómo se desarrolla un momento de predicciones que Olga Belocón destaca como importante para potencializar el pensamiento a través de la lectura. De acuerdo con Olga Belocón (2014) "Enseñar a los niños a formular predicciones a partir de los protagonistas, de los sucesos, de las relaciones (...) equivale a enseñar que no todo el significado está dicho en lo que está escrito en el papel, y que son ellos (los lectores) los que le atribuyen significado." (p. 46: 2014). En consonancia con lo establecido por Belocón, cuando la docente Betancourt desarrolla el proceso de predicción en la lectura guiada, está buscando esa significación que los lectores le pueden dar a lo escrito haciendo ver que no hay nada establecido con un fin estático, por el contrario, todo está por hacerse, por construirse. El texto no termina en la última hoja,

EVALUACIÓN\COEVALUACIÓN\ HETEROEVALUACIÓN

BIBLIOGRAFÍA

se vivifica y se recrea porque el lector lo dinamiza, lo incorpora en su ser y crea y recrea su mundo con base en él.

Se implementará el proceso de autoevaluación y co-evaluación. En este sentido, se desarrolló una retroalimentación del proceso de manera informal, a través del diálogo para refinar el desarrollo de los procesos.

Beuchat, C. (1989). Escuchar: el punto de partida. Recuperado de:

http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a10n3/10_03_Beuchat.pdf

Bojorque, M. (2004) Capítulo II: experiencias y reflexiones sobre lectura en Lectura y procesos culturales. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. Recuperado de <http://bibliotecadigital.magisterio.co.ez.unisabana.edu.co/libro/lectura-y-procesos-culturales#>

Dewey, J. (1989) Como pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo. Barcelona, Paidós.

Gutiérrez, Y y Rosas, I. (2008). El lugar de la oralidad en la escuela: exploraciones iniciales sobre las concepciones de los docentes. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=481716>

Nuñez, P. (2000). Un aspecto básico para la didáctica de la lengua oral: el papel del lenguaje en la comunicación didáctica. Recuperado de:

https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8130/LYT_16_2000_art_12.pdf?sequence=1

Pemjean, E. (2010) Lectura: todo depende de cómo se lea. Docencia, 48-55.

Finocchio, A (2012). La escritura en la escuela. En: Conquistar la escritura. Saberes y prácticas escolares. Buenos Aires. Paidós. Recuperado de:

<http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/Finocchio%20%282009%29.pdf>

Florez Rita, Arias Nicolás, Guzmán Rosa (2006). El aprendizaje en la escuela: El lugar de la lectura y la escritura, revista

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE FILOSOFÍA

Educación y educadores, No 1 volumen 9, Universidad de la sabana, facultad de educación, Bogotá Colombia.

Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario. Argentina. Fondo de cultura económica.

Lerner, D. (2002). La autonomía del lector. Un análisis didáctico. Proyecto (6).

Ong, W. (1987). Tecnologías de la palabra. Recuperado de:
https://books.google.es/books?hl=en&lr=&id=E5UIQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=la+oralidad+del+lenguaje&ots=_yRsw_w_a-li&si=_rFaWkkU98cA4eeYjD4VgG717iw#v=onepage&q=la%20oralidad%20del%20lenguaje&f=false

Pérez Abril, A. M. (2003). Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional / Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES.

ANEXO 5. LOFA CLASE DE YURUPARI

LOFA CLASE DE YURUPARI



LESSON STUDY
DANIEL CASTRO
YIRA GARCÍA
STELLA BETANCOURT

LIMITACIONES



- El tiempo de una hora para lograr hacer las diversas actividades, no es el adecuado.
- La grabación en ocasiones, enfoca sólo a la docente, por lo tanto, se pierden aspectos claves de la actitud de los estudiantes frente a las actividades propuestas.
- El tiempo siempre va a ser una limitante en la realización de la planeación si no se priorizan actividades.

OPORTUNIDADES



- Abordar el tema de las pueblos aborígenes permite realizar un trabajo transversal que enriquece el aprendizaje.

FORTALEZAS



- Hubo una planeación adecuada para el tema.
- Se evidencian diferentes momentos en la clase: saludo, motivación, pre-saberes, desarrollo de oralidad, lectura y escritura, coevaluación, autoevaluación y cierre.
- Los estudiantes hicieron conexión con el fragmento del texto Yurupari, demostraron comprensión y gusto.
- Los estudiantes participaron en las diversas actividades .
- Los estudiantes iniciaron la historieta anticipando la continuación del mito.
- La docente inicia la clase recordando lo que realizaron la clase anterior y explicando el objetivo de la clase de esta sesión: conocer aspectos y características de la literatura aborígen a través del texto Yurupari.

- Hay claridad en explicar las habilidades que se va a trabajar: oralidad, lectura y escritura.
- La docente invita a los estudiantes a participar de su clase, en este sentido, a partir de preguntas busca que los estudiantes puedan relacionar aspectos del contexto colombiano.
- Se realiza una breve caracterización y reflexión sobre las problemáticas actuales que viven los pueblos indígenas en Colombia.
- La rúbrica de evaluación permite que los estudiantes conozcan los aspectos que se van a tener en cuenta al momento de revisar la historieta.
- Al finalizar la clase los estudiantes generan reflexiones interesantes alrededor de lo que aprendieron frente a la situación de los pueblos indígenas.

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE
ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE FILOSOFÍA



AMENAZAS

- Tantas actividades: análisis de titulares de prensa, ubicación de algunas comunidades indígenas, lectura de texto Yurupari y realización de historietas hacen que en ocasiones se desdibuje la actividad central de la clase.
- El proceso de escritura se reduce bastante ya que el momento de saludo, motivación y presaberes se abarcó gran parte de la clase. En este sentido, el trabajo con las historietas quedó sin terminar.
- Al finalizar la clase las respuestas de los estudiantes sobre lo que aprendieron, estuvieron enmarcadas en la situación de los pueblos indígenas, dejando de lado el texto de Yurupari y las características de la literatura aborígen.

ANÁLISIS Y TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

ANEXO 6. PLANEACIÓN FILOSOFÍA. LICEOS DEL EJÉRCITO

Área: Filosofía y pensamiento crítico.

Grado: 10

Bimestre: I

Escenario de aprendizaje:

Acceso al conocimiento.

Desempeños	A. Indaga sobre el papel de la filosofía en la construcción de identidad humana y la proyección de ideales sociales.	B. Reconoce saberes previos y los desarrolla a partir de discusiones filosóficas contextualizadas dentro de la cosmología presocrática y la antropología griega clásica de Sócrates, Platón y Aristóteles.	C. Identifica al arte como manifestación de la interacción del hombre con su entorno natural, social y cultural.
Preguntas potenciadoras:			
Básico	A. ¿Cuál es la importancia de la filosofía para el acceso al conocimiento?	A. ¿Cuáles son las características de la cosmología presocrática y la antropología griega clásica de Sócrates, Platón y Aristóteles?	A. ¿De qué forma puedo caracterizar el arte como manifestación de la interacción del hombre con su entorno natural, social y cultural?
Alto	B. ¿Cuáles ideas sustentan a la filosofía como una herramienta que permite el acceso al conocimiento?	B. ¿Cómo puedo explicar la cosmología presocrática y la antropología griega clásica de Sócrates, Platón y Aristóteles?	B. ¿Cuál es su punto de vista frente al arte como manifestación de la interacción del hombre con su entorno natural, social y cultural?
Superior	C. ¿Qué utilidad tiene la Filosofía en la construcción de identidad humana y la proyección de ideales sociales?	C. ¿Qué nuevas preguntas surgen en torno a la visión del mundo presocrática y del hombre desde la antropología griega clásica de Sócrates, Platón y Aristóteles?	C. ¿Qué medidas sugiere para reconocer y evaluar el arte como manifestación de la interacción del hombre con su entorno natural, social y cultural?

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE
FILOSOFÍA

Programa	Desempeño	Nivel de desempeño	Recursos – Metodología- Pregunta sugerida
Semana No. 1	A	A. B	<p>Bibliografía especializada. Lectura y análisis de textos filosóficos, disertación filosófica mediante la problematización de la lectura del hipervínculo, reflexión personal y socialización en grupo. ¿Cuál es el principio constitutivo de las cosas en Tales de Mileto? (Arjé) Bibliografía sugerida: Los filósofos presocráticos Editorial: Gredos.</p>
Semana No. 2	A.	A. B	<p>Bibliografía especializada. Lectura y análisis de textos filosóficos, disertación filosófica mediante la problematización de la lectura del hipervínculo, reflexión personal y socialización en grupo. ¿Cuál es el principio constitutivo de las cosas que son en Anaximandro de Mileto? (Arjé) Bibliografía sugerida: Los filósofos presocráticos Editorial: Gredos</p>
Semana No. 3	B.	A.B, C	<p>Bibliografía especializada. Lectura y análisis de textos filosóficos, disertación filosófica mediante la problematización de la lectura, reflexión personal y socialización en grupo. ¿Cuál es el principio constitutivo de las cosas que son en Anaxímenes de Mileto? (Arjé) Bibliografía sugerida: Los filósofos presocráticos Editorial: Gredos.</p>

Programa	Desempeño	Nivel de desempeño	Recursos – Metodología- Pregunta sugerida
Semana No. 4	B.	B- A, B, C	<p>Bibliografía especializada. Lectura y análisis de textos filosóficos, disertación filosófica mediante la problematización de la lectura del hipervínculo, reflexión personal y socialización en grupo. ¿De qué forma se puede problematizar el aspecto antropológico en Sócrates y Platón?</p> <p>Bibliografía sugerida: Historia del pensamiento filosófico y científico Tomo I Reale, G. Antisteri.</p>
Semana No. 5	B,	B- A.B.C	<p>Bibliografía especializada. Lectura y análisis de textos filosóficos, disertación filosófica mediante la problematización de la lectura del hipervínculo, reflexión personal y socialización en grupo. ¿De qué forma se puede problematizar el intelectualismo moral en Sócrates y Platón?</p> <p>Bibliografía sugerida: Diálogos platónicos. Protágoras – Gorgias.</p>
Semana No. 6	B.	B- A.B.C	<p>Bibliografía especializada. Lectura y análisis de textos filosóficos, disertación filosófica mediante la problematización de la lectura, reflexión personal y socialización en grupo. ¿Cuál es la esencia de la realidad en Platón?</p> <p>Bibliografía sugerida: Diálogos platónicos. Capítulo séptimo de la república de Platón.</p>
Semana No. 7	B, C	B- A.B.C	<p>Semana de pre-bimestrales o de refinamiento de acuerdo con las actividades internas en cada uno de los Liceos del Ejército.</p>

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE FILOSOFÍA

Programa	Desempeño	Nivel de desempeño	Recursos – Metodología- Pregunta sugerida
Semana No. 8	B.	A.B.C	Bibliografía especializada. Lectura y análisis de textos filosóficos, disertación filosófica mediante la problematización de la lectura del hipervínculo, reflexión personal y socialización en grupo. ¿cuáles son las características más relevantes de la visión metafísica de Aristóteles? Bibliografía sugerida: Historia del pensamiento filosófico y científico Tomo I Reale, G. Antisteri.
Semana No. 9	A, B, C	A.B.C	Semana de evaluaciones bimestrales. Preguntas tipo ICFES en el marco del MBE.
Semana No. 10	A, B, C	A.B.C	Semana de recuperaciones y cierre de periodo.

Área: Filosofía y pensamiento crítico.

Grado: 10

Bimestre: II

Escenario de aprendizaje:

Acceso al conocimiento.

Desempeños de aprendizaje:

Interpreto y reinterpreto los desafíos para establecer una paz sostenible Fortalezco mis habilidades para pensar de forma crítica Fundamento mis posturas desde el pensamiento filosófico

Desempe

A. Analizo la transformación del pensamiento durante el periodo helenístico; especialmente, la explicación precientífica del mundo natural.

B. Comprendo los principales problemas de la filosofía medieval.

C. Analizo el proceso de transformación histórico gestado en el paso del teocentrismo al antropocentrismo y argumenta los desarrollos que este

			cambio suscitó en las ciencias, el arte y la filosofía.
	Preguntas potenciadoras:		
Básico	A. ¿Cuáles son las características relevantes del pensamiento durante el periodo helenístico; ¿especialmente, la explicación precientífica del mundo natural?	B. ¿Qué cambios suscitó el paso del teocentrismo al antropocentrismo en las ciencias, el arte y la filosofía?	C. ¿De qué forma puedo caracterizar el proceso de transformación histórico gestado en el renacimiento y su efecto en la estética, la política, el conocimiento y el sentido de la trascendencia?
Alto	A. ¿De qué forma se puede demostrar la existencia de Dios a priori y a posteriori?	B. ¿Cómo puedo explicar el paso del teocentrismo al antropocentrismo respecto a los desarrollos que este cambio suscitó en las ciencias, el arte y la filosofía?	C. ¿De qué forma puedo entender el proceso de transformación histórico gestado en el renacimiento y su efecto en la estética, política, conocimiento y el sentido de la trascendencia?
Superior	A. ¿Cuál es la relación entre fe y razón en los principales pensadores de la filosofía?	B. ¿Qué postura crítica se puede asumir frente al paso del teocentrismo al antropocentrismo respecto a los desarrollos que este cambio suscitó en las ciencias, el arte y la filosofía?	C. ¿Qué medidas sugiere para evaluar el proceso de transformación histórico gestado en el renacimiento y su efecto en la estética, política, conocimiento y el sentido de la trascendencia?

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE
FILOSOFÍA

Programa	Desempeño	Nivel de desempeño	Recursos – Metodología-Pregunta sugerida
Semana No. 1	A.	A. – A.B.C	Bibliografía especializada. Lectura y análisis de textos filosóficos, disertación filosófica mediante la problematización de la lectura, reflexión personal y socialización en grupo. ¿En qué consiste el concepto de Ataraxia en las diferentes escuelas helenistas? Bibliografía sugerida: Carta a Meneceo. Epicuro.
Semana No. 2	A.	A. – A.B.C	Bibliografía especializada. Lectura y análisis de textos filosóficos, disertación filosófica mediante la problematización de la lectura, reflexión personal y socialización en grupo. ¿En qué consiste el concepto de Ataraxia en los estoicos? Bibliografía sugerida: Sabidurías de la antigüedad. Michael Onfray.
Semana No. 3	B.	B. – A.B.C	Bibliografía especializada. Lectura y análisis de textos filosóficos, disertación filosófica mediante la problematización de la lectura, reflexión personal y socialización en grupo. ¿En qué consiste el concepto de Ataraxia en los escépticos? Bibliografía sugerida: Sabidurías de la antigüedad. Michael Onfray.
Semana No. 4	B.	B. – A.B.C	Bibliografía especializada. Lectura y análisis de textos filosóficos, disertación filosófica mediante la problematización de la lectura, reflexión personal y socialización en grupo. ¿En qué consiste el concepto del Uno en Plotino? Bibliografía sugerida: Historia de la filosofía medieval. Gilson.
Semana No. 5	B.	B.– A.B.C	Bibliografía especializada. Lectura y análisis de textos filosóficos, disertación filosófica mediante la problematización de la lectura, reflexión personal y socialización en grupo. ¿De qué forma se puede demostrar la existencia de Dios a priori y a posteriori? Bibliografía sugerida: Proslogium - San Anselmo.

Programa	Desempeño	Nivel de desempeño	Recursos – Metodología-Pregunta sugerida
Semana No. 6	C.	C.– A.B.C	Bibliografía especializada. Lectura y análisis de textos filosóficos, disertación filosófica mediante la problematización de la lectura, reflexión personal y socialización en grupo. ¿Cuál es la relación entre fe y razón en los principales pensadores de la filosofía? Bibliografía: San Agustín – La ciudad de Dios.
Semana No. 7	C.	C.– A.B.C	Semana de pre-bimestrales o de refinamiento de acuerdo con las actividades internas en cada uno de los Liceos del Ejército.
Semana No. 8	C.	A.B.C	Bibliografía especializada. Lectura y análisis de textos filosóficos, disertación filosófica mediante la problematización de la lectura, reflexión personal y socialización en grupo. ¿De qué forma se puede demostrar la existencia de Dios a priori y a posteriori? Bibliografía sugerida: La Suma Teológica – Santo Tomás. Historia del pensamiento filosófico y científico Tomo I Reale, G. Antisteri.
Semana No. 9	A, B.C	A.B.C	Semana de evaluaciones bimestrales. Preguntas tipo ICFES en el marco del MBE.
Semana No. 10	A, B, C	A.B.C	Semana de evaluaciones bimestrales. Preguntas tipo ICFES en el marco del MBE.

Área: Filosofía y pensamiento crítico.

Grado: 10

Bimestre: III

Escenario de aprendizaje:

Acceso al conocimiento.

Desempeños de aprendizaje:

Interpreto y reinterpreto los desafíos para establecer una paz sostenible

Fortalezco mis habilidades para pensar de forma crítica

Fundamento mis posturas desde el pensamiento filosófico

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE

FILOSOFÍA

Desempeños	<p>A. Argumenta y ejemplifica en torno a las elaboraciones conceptuales hobbesianas y rousseauniana acerca de la naturaleza humana y los sistemas políticos cuya explicación/justificación se ha vinculado históricamente con ellas.</p>	<p>B. Explora y da cuenta de las relaciones existentes entre las concepciones filosóficas (antropológicas y epistemológicas) racionalista y empirista y los procesos sociales y políticos del siglo XVII en Europa.</p>	<p>C. Analiza el cambio de pensamiento que tuvo lugar en el Renacimiento y sus implicaciones históricas.</p>
Preguntas potenciadoras:			
Básico	<p>A. ¿Cuáles son las características relevantes de las elaboraciones conceptuales hobbesianas y rousseauniana acerca de la naturaleza humana y los sistemas políticos cuya explicación/justificación se ha vinculado históricamente con ellas?</p>	<p>B. ¿Qué elementos permiten caracterizar las relaciones existentes entre las concepciones filosóficas (antropológicas y epistemológicas) racionalista y empirista y los procesos sociales y políticos del siglo XVII en Europa?</p>	<p>C. ¿Cómo puedo reconocer desde el criterio de los pensadores empiristas y racionalistas algunas de las afirmaciones utilizadas por algunas piezas recientes de comunicación publicitaria masiva en redes sociales y televisión?</p>
Alto	<p>A. ¿Qué elementos me permiten analizar las elaboraciones conceptuales hobbesianas y rousseauniana acerca de la naturaleza humana y los sistemas políticos cuya explicación/justificación se ha vinculado históricamente con ellas?</p>	<p>B. ¿Cómo puedo explicar las relaciones existentes entre las concepciones filosóficas (antropológicas y epistemológicas) racionalista y empirista y los procesos sociales y políticos del siglo XVII en Europa?</p>	<p>C. ¿Cómo puedo repensar desde el criterio de los pensadores empiristas y racionalistas las afirmaciones utilizadas por las manifestaciones actuales en la comunicación publicitaria masiva en redes sociales y televisión?</p>
Superior	<p>A. ¿Cuál es su punto de vista frente a las elaboraciones conceptuales hobbesianas y rousseaunianas acerca de la naturaleza humana y los sistemas políticos cuya</p>	<p>B. ¿Qué nuevas preguntas surgen en torno a las relaciones existentes entre las concepciones filosóficas (antropológicas y epistemológicas) racionalista y empirista y los</p>	<p>C. ¿Qué juicios se pueden exponer frente a los vínculos existentes entre fenómenos sociales y el arte como construcción orientada a lo sublime?</p>

	explicación/justificación se ha vinculado históricamente con ellas?	procesos sociales y políticos del siglo XVII en Europa?	
Semana No. 1	A.	A.B.C	Bibliografía especializada. Lectura y análisis de textos filosóficos, disertación filosófica mediante la problematización de la lectura del hipervínculo, reflexión personal y socialización en grupo. ¿Cuál es la propuesta vitalista en Montaigne? Lectura propuesta: Ensayos de Montaigne
Semana No. 2	A.	A.B.C	Bibliografía especializada. Lectura y análisis de textos filosóficos, disertación filosófica mediante la problematización de la lectura del hipervínculo, reflexión personal y socialización en grupo. ¿Cómo demostrar la existencia del Yo? Lectura propuesta: Meditaciones metafísicas – Descartes (primera y segunda meditación metafísica).
Semana No. 3	B.	A.B.C	Bibliografía especializada. Lectura y análisis de textos filosóficos, disertación filosófica mediante la problematización de la lectura del hipervínculo, reflexión personal y socialización en grupo. ¿En qué consiste y para qué sirve el método cartesiano? Lectura propuesta: Discurso del Método – Descartes.
Semana No. 4	B.	A.B.C	Bibliografía especializada. Lectura y análisis de textos filosóficos, disertación filosófica mediante la problematización de la lectura del hipervínculo, reflexión personal y socialización en grupo. ¿De qué manera se dan los objetos a la conciencia del sujeto? Lectura propuesta: Ensayos sobre el entendimiento humano. David Hume.

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE
FILOSOFÍA

Semana No. 5	B.	A.B.C	<p>Bibliografía especializada. Lectura y análisis de textos filosóficos, disertación filosófica mediante la problematización de la lectura del hipervínculo, reflexión personal y socialización en grupo.</p> <p>¿cuál es el principio que fundamenta nuestros juicios morales?</p> <p>Lectura propuesta: Ensayos sobre los principios de la moral – David Hume.</p>
Semana No. 6	A, B, C.	A.B.C	<p>Semana de pre-bimestrales o de refinamiento de acuerdo con las actividades internas en cada uno de los Liceos del Ejército.</p>
Semana No. 7	B.	A.B.C	<p>Bibliografía especializada. Lectura y análisis de textos filosóficos, disertación filosófica mediante la problematización de la lectura del hipervínculo, reflexión personal y socialización en grupo.</p> <p>¿Qué elementos me permiten analizar las elaboraciones conceptuales hobbesianas y rousseauiana acerca de la naturaleza humana y los sistemas políticos cuya explicación/justificación se ha vinculado históricamente con ellas?</p> <p>Lectura propuesta: Thomas Hobbes – Leviatán.</p>
Semana No. 8	B	A.B.C	<p>Bibliografía especializada. Lectura y análisis de textos filosóficos, disertación filosófica mediante la problematización de la lectura del hipervínculo, reflexión personal y socialización en grupo.</p> <p>¿Qué elementos me permiten analizar las elaboraciones conceptuales hobbesianas y rousseauiana acerca de la naturaleza humana y los sistemas políticos cuya explicación/justificación se ha vinculado históricamente con ellas?</p> <p>Lectura propuesta: J. Rousseau – El contrato social.</p>
Semana No. 9	A.B.C	A.B.C	<p>Semana de evaluaciones bimestrales.</p> <p>Preguntas tipo ICFES en el marco del MBE.</p>
Semana No. 10	A.B.C	A.B.C	<p>Semana de recuperaciones y cierre de periodo.</p>

Área: Filosofía y pensamiento crítico.

Grado: 10

Bimestre: IV

Escenario de aprendizaje:

Acceso al conocimiento.

Desempeños de aprendizaje:

Interpreto y reinterpreto los desafíos para establecer una paz sostenible

Fortalezco mis habilidades para pensar de forma crítica

Fundamento mis posturas desde el pensamiento filosófico

Desemp	A. Analiza la lógica aristotélica, y su aplicación en la elaboración de discursos filosóficos.	B. Comprende las premisas y argumentos de un discurso y explora sus afirmaciones y falacias; con base en esto elabora textos argumentativos.	C. Establece los criterios básicos de la lógica proposicional como recursos para la construcción de textos argumentativos
	Preguntas potenciadoras:		
Básico	A. ¿De qué forma puedo identificar la lógica aristotélica, y su aplicación en la elaboración de discursos filosóficos?	B. ¿De qué manera puedo reconocer las premisas y argumentos de un discurso?	C. ¿Cómo puedo formalizar el lenguaje en términos de la lógica tradicional?
Alto	A. ¿Cuáles son los recursos que la lógica aristotélica brinda a la elaboración de discursos filosóficos?	B. ¿Cómo puedo explicar las premisas y argumentos de un discurso filosófico?	C. ¿Cómo puedo usar los términos de la lógica tradicional para entender los valores de verdad en las proposiciones de los textos argumentativos?
Superi	A. ¿De qué forma estructuro discursos filosóficos aplicando los recursos propuestos por la lógica aristotélica?	B. ¿Cómo elaboro textos argumentativos, utilizando premisas y conclusiones?	C. ¿Cómo puedo utilizar los valores de verdad en la construcción de juicios de valor en torno a un texto argumentativo?

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE
FILOSOFÍA

Programa	Desempeño	Nivel de desempeño	Recursos – Metodología-Pregunta sugerida
Semana No. 1	B	A	<p>Actividad diagnóstica: a partir de la pregunta potenciadora ¿Qué es argumentar? Se buscará indagar en los presaberes de los educandos identificando nociones básicas.</p> <p>Desarrollo de la clase: conceptualizar los elementos del argumento: premisas y conclusiones.</p> <p>Trabajo en clase: Identificar premisas y conclusiones de argumentos unitarios.</p> <p>Bibliografía: Copi, I. Introducción a la lógica filosófica.</p>
Semana No. 2	B	A	<p>Desarrollo de la clase: con base en la pregunta potenciadora ¿De qué manera puedo reconocer las premisas y argumentos de un discurso? Analizar textos filosóficos a partir de los conceptos premisas y conclusiones. A su vez, plantea diagramas que discurren la estructura argumental.</p> <p>Bibliografía: Copi, I. Introducción a la lógica filosófica.</p>
Semana No. 3	B	C	<p>Desarrollo de la clase: con base en la pregunta problema ¿De qué forma elaboro textos argumentativos, utilizando premisas y conclusiones? Se propone que los estudiantes resuelvan problemas justificando su solución a partir de premisas y conclusiones.</p> <p>Copi, I. Introducción a la lógica filosófica.</p>
Semana No. 4	C	A	<p>Actividad Diagnóstica: ¿Cómo puedo formalizar el lenguaje formal y común en términos de la lógica tradicional? Se buscará indagar en los presaberes de los educandos identificando nociones básicas como: Proposiciones, forma de las proposiciones moleculares, simbolización de las proposiciones, los términos de enlace y sus símbolos.</p> <p>Copi, I. Introducción a la lógica filosófica.</p>
Semana No. 5	C	B, C	<p>Desarrollo de la clase: Ejercitar en las conectivas lógicas (negación, disyunción y conjunción) a partir de las tablas de verdad.</p> <p>Bibliografía: Copi, I. Introducción a la lógica filosófica.</p> <p>Suppers, P. Hill, S. Introducción a la lógica matemática.</p>
Semana No. 6	C	B, C	<p>Desarrollo de la clase: Ejercitar en las conectivas lógicas (proposición condicional y bicondicional) a partir de las tablas de verdad.</p> <p>Bibliografía: Copi, I. Introducción a la lógica filosófica.</p> <p>Suppers, P. Hill, S. Introducción a la lógica matemática</p>

Programa	Desempeño	Nivel de desempeño	Recursos – Metodología-Pregunta sugerida
Semana No. 7	A	B	Desarrollo de clase: Introducir al estudiante al silogismo aristotélico, apropiación de términos (Término mayor, término menor y término medio) y sus partes (Premisa mayor, premisa menor y conclusión). Ejercitar. Bibliografía: Copi, I. Introducción a la lógica filosófica. Suppers, P. Hill, S. Introducción a la lógica matemática
Semana No. 8	A	C	Desarrollo de clase: Identificar las reglas silogísticas, reconociendo la falacia y la veracidad de un argumento. Ejercitar. Bibliografía: Copi, I. Introducción a la lógica filosófica. Suppers, P. Hill, S. Introducción a la lógica matemática
Semana No. 9	A, B, C	A, B, C	Semana de evaluaciones bimestrales. Preguntas tipo ICFES en el marco del MBE.
Semana No. 10	A, B, C	A, B, C	Semana de evaluaciones bimestrales. Preguntas tipo ICFES en el marco del MBE.

Área: Pensamiento Filosófico y Crítico

Grado: 11º

Bimestre: Primer

Escenario de aprendizaje: Análisis de discurso

Desempeños de aprendizaje: Interpreto y reinterpreto los desafíos para establecer una paz sostenible - Fortalezco mis habilidades para pensar de forma crítica - Fundamento mis posturas desde el pensamiento filosófico.

Desemp	A. Comprende y utiliza la dialéctica hegeliana para solucionar (síntesis) algunos acontecimientos y problemas (o situaciones de conflicto) en los que se evidencia la oposición tesis-antítesis.	B. Establece las premisas y argumentos de un discurso y explora sus afirmaciones y contradicciones; con base en esto elabora contraargumentos para refutar los posibles errores y sesgos.	C. Analiza el mundo de la subjetividad y la intersubjetividad que pusieron de manifiesto las afirmaciones vitales de Nietzsche y las pulsiones del inconsciente desde la mirada freudiana.
Básico	A. ¿Qué elementos caracterizan la dialéctica hegeliana?	A. ¿Considera usted qué es lo mismo premisas y conclusiones? ¿Qué diferencia encuentra usted entre argumentos y contraargumentos?	A. ¿Cuáles son las características de los conceptos de subjetividad e intersubjetividad en la filosofía del conocimiento que propone Nietzsche?
Alto	B. ¿En qué situaciones de la vida cotidiana (problemas sociales, políticos) se puede aplicar la dialéctica hegeliana?	B. Con los elementos/conceptos que cuenta, ¿cómo aplicaría en un discurso	B. ¿Cuál considera que es la mejor forma para usar la filosofía de Nietzsche en la búsqueda de una solución para la problemática del conocimiento que enfrenta objetividad versus subjetividad?

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE
FILOSOFÍA

		filosófico contraargumentos para refutar ideas?	
Superior	C. ¿Qué postura crítica se puede asumir respecto a lo planteado por la dialéctica hegeliana en cuanto a los problemas sociales del contexto actual colombiano?	C. ¿Qué pasos se deben dar para diseñar argumentos y contraargumentos en diversos tipos de textos filosóficos?	C. Según lo planteado en la filosofía de Nietzsche ¿Qué conclusiones y recomendaciones propone para interpretar la problemática del conocimiento que enfrenta objetividad versus subjetividad?

Programa	Desempeño	Nivel de desempeño	Recursos
Semana No. 1			Semana de introducción en donde se propone realizar un diagnóstico de los diferentes grupos para evidenciar su análisis textual. Se recomienda utilizar pruebas tipo ICFES en el componente de lectura crítica.
Semana No. 2	B	A	Para la sesión se sugiere responder a la pregunta potenciadora ¿Considera usted que es lo mismo premisas y conclusiones? A su vez, se propone con base en el recurso bibliográfico que los estudiantes resuelvan diversos ejercicios en el aula de clase aplicando los conceptos. Recurso bibliográfico: I, Copi. Introducción a la lógica filosófico.
Semana No. 3	B	B	Con base en los saberes del docente, se propone conceptualizar acerca de qué es un argumento y los tipos de argumentos más usados (Autoridad, silogístico, por analogía) Luego, se propone que el docente conceptualice el término contraargumento y lo diferencie de un argumento para que los estudiantes logren el desarrollo de la pregunta potenciadora, a saber ¿cómo aplicaría en un discurso filosófico contraargumentos para refutar ideas? Recurso bibliográfico: I, Copi. Introducción a la lógica filosófica.
Semana No. 4	A	A	Para esta sesión se recomienda la lectura del recurso bibliográfico el cual explica de manera apropiada las características de la dialéctica hegeliana. Luego, el docente retroalimentará el tema y propondrá una situación problema en donde el estudiante aplique la dialéctica hegeliana para su solución. Recurso bibliográfico: Antisieri, D y Reale, G. Historia del pensamiento filosófico y científico Tomo Tercero Del romanticismo hasta hoy - 1988.

Programa	Desempeño	Nivel de desempeño	Recursos
Semana No. 5	A	B-C	Para esta semana se busca resolver la siguiente pregunta potenciadora: ¿Qué postura crítica se puede asumir respecto a lo planteado por la dialéctica hegeliana en cuanto a los problemas sociales del contexto actual colombiano? Por medio de la creación de un texto de tipo argumentativo, los estudiantes expondrán la dialéctica hegeliana aplicada a la solución de un problema social del contexto actual colombiano. Luego, el docente propone que para la siguiente clase se desarrollará un debate con base en los problemas propuestos y su desarrollo a través de la dialéctica.
Semana No. 6	A	C	Clase que se desarrollará con base en un debate en donde se den posibles soluciones a problemáticas actuales del contexto colombiano aplicando la lógica hegeliana. Se propone una metodología tipo SIMONU o aquella que el docente considere más apropiada para el desarrollo del debate. Misión: Se sugiere que para la próxima clase el docente indique a sus estudiantes consultar los conceptos de subjetividad y objetividad desde el marco de la epistemología y los expongan de una forma lúdica (Videos, presentaciones, etc.)
Semana No. 7	C	A	Se propone para la sesión que el docente explique los conceptos de Subjetividad y Objetividad desde la Teoría del conocimiento. Para ello se puede apoyar en recursos audiovisuales y bibliografía que considere pertinente. Luego, se propone un debate en clase con base en la siguiente pregunta ¿Qué determina la construcción del conocimiento, la subjetividad o la objetividad? Para el debate los estudiantes deben formular argumentos apropiados para defender su postura y contraargumentos para refutar otras posturas. Al finalizar la sesión el docente propone la lectura del texto de Nietzsche que aparece mencionado en los hipervínculos. Para la cual los estudiantes deberán escribir un texto argumentativo respondiendo a la pregunta ¿Cuál considera que es la mejor forma para usar la filosofía de Nietzsche en la búsqueda de una solución a la problemática del conocimiento que enfrenta objetividad versus subjetividad? Recurso bibliográfico: Nietzsche, F. sobre verdad y mentira en sentido extramoral.
Semana No. 8	C	B	Para la sesión se plantea responder a la pregunta potenciadora, a saber ¿Cuál considera que es la mejor forma para usar la filosofía de Nietzsche en la búsqueda de una solución a la problemática del conocimiento que enfrenta objetividad versus subjetividad? Para ello se propone una discusión en clase con los saberes de los estudiantes materializados en la producción textual realizada con anterioridad. Luego, el docente desarrolla las conclusiones pertinentes para la sesión.
Semana No. 9	C	C	Para la sesión se propone discutir alrededor de la pregunta potenciadora: Según lo planteado en la filosofía de Nietzsche ¿Qué conclusiones y recomendaciones propone para interpretar la problemática del conocimiento que enfrenta objetividad versus subjetividad?

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE FILOSOFÍA

Programa	Desempeño	Nivel de desempeño	Recursos
Semana No. 10	ABC	Todos los niveles	Semana de evaluaciones, en donde se busca evaluar los desempeños a través de una prueba con preguntas tipo ICFES. Luego se sugiere realizar un proceso de retroalimentación de las pruebas bimestrales con base en el modelo basado en evidencias.

Área: Pensamiento Filosófico y Crítico **Grado:** 11º **Bimestre:** Segundo
Escenario de aprendizaje: Análisis de discurso.

Desempeños de aprendizaje: Interpreto y reinterpreto los desafíos para establecer una paz sostenible - Fortalezco mis habilidades para pensar de forma crítica - Fundamento mis posturas desde el pensamiento filosófico.

Dese	A. Analizo situaciones políticas, económicas y culturales donde entren en conflicto el bienestar personal con el comunitario, exploro los intereses y propongo alternativas tendientes al desarrollo comunitario.	B. Detecto las ideas y argumentos de los discursos; premisas sobre los cuales analizo las razones, posiciones y sesgos, con el propósito de validar u objetar críticamente las ideas del autor.	C. Exploro la visión de la filosofía contemporánea, desde los aportes a las ciencias y los estudios sociales.
Básico	A. ¿Qué situaciones políticas, económicas y sociales han generado conflicto de intereses generales sobre los particulares?	A. ¿Cuáles son las condiciones sociales y científicas que permiten el surgimiento de los discursos filosóficos en la actualidad?	A. ¿Qué elementos se podrían atribuir como característicos del positivismo lógico fundado en el círculo de Viena?
Alto	B. ¿De qué manera considera usted que los sistemas económicos del siglo XX influenciaron en los intereses personales y comunitarios?	B. ¿En qué forma afectan los discursos filosóficos contemporáneos las doctrinas políticas, religiosas y científicas?	B. ¿De qué manera considera usted que influirán las críticas de la filosofía contemporánea a las problemáticas sociales actuales (Consumismo, impacto negativo en el medio ambiente, regímenes totalitarios)?
Superi	C. Según lo planteado, ¿qué conclusiones y recomendaciones propone para generar un cambio de pensamiento ante la crisis humanitaria causada por el sistema capitalista?	C. ¿Qué proyecto puede plantear para la consolidación de un discurso validado por las ideas de la filosofía contemporánea?	C. ¿Qué propone como alternativas para transformar la sociedad consumista desde los aportes de la filosofía crítica contemporánea?

Programa	Desempeño	Nivel de desempeño	Recursos
Semana No. 1			<p>Se propone la realización de un seminario alemán como estrategia didáctica para que los estudiantes desarrollen textos argumentativos y expositivos: (relatoría, correlatoria, protocolo y ensayo final). Se sugiere que para esta sesión el docente realice un cronograma en donde se asignen las correspondientes funciones a cada uno de los estudiantes.</p> <p>Recursos bibliográficos: Orientaciones filosóficas del MEN.</p>
Semana No. 2	B	B	<p>Se propone lograr responder la siguiente pregunta potenciadora ¿En qué forma afectan los discursos filosóficos contemporáneos las doctrinas políticas, religiosas y científicas? Para ello, se sugiere analizar la perspectiva filosófica de Feuerbach a partir de sus críticas a la sociedad y la religión, así como también, las consecuencias de su pensamiento en el ámbito de la política.</p> <p>Recursos bibliográficos: Fraijó, M. Filosofía de la religión, estudios y textos.</p>
Semana No. 3	C	B	<p>Se sugiere a los docentes responder a la pregunta potenciadora ¿De qué manera considera usted que influirán las críticas de la filosofía contemporánea a las problemáticas sociales actuales (Consumismo, impacto negativo en el medio ambiente, regímenes totalitarios)? Para ello, se propone la lectura de Marx</p> <p>Recursos bibliográficos: Antisieri, D y Reale, G. Historia del pensamiento filosófico y científico Tomo Tercero Del romanticismo hasta hoy - 1988.pdf (PDF. Pág. 178 a 181).</p>
Semana No. 4	C	C	<p>Para la sesión se propone resolver la siguiente pregunta potenciadora ¿Qué propone como alternativas para transformar la sociedad consumista desde los aportes de la filosofía crítica contemporánea? La cual se pretende abordar desde el texto de Herbert Marcuse “El hombre Unidimensional”.</p>
Semana No. 5	C	C	<p>La sesión buscará responder a la pregunta potenciadora ¿Qué diría acerca de la situación actual de los seres humanos a través de la posición de la filosofía existencialista? Se propone trabajar el texto “el existencialismo es un humanismo” de Jean Paul Sartre.</p>
Semana No. 6	C	A	<p>Se propone para la sesión analizar la siguiente pregunta potenciadora ¿Qué elementos se podrían atribuir como característicos del positivismo lógico fundado en el círculo de Viena? A partir de la lectura del texto de Rudolf Carnap “La superación de la metafísica a través del análisis lógico del lenguaje”.</p>
Semana No. 7	AC	Todos los niveles	<p>Para la sesión se pretende analizar un recurso cinematográfico como la película Avatar (James Cameron) para que los estudiantes empiezan a pensar su problema para ser trabajado en el ensayo final, el cual deberá ser expuesto la siguiente sesión.</p>

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE FILOSOFÍA

Programa	Desempeño	Nivel de desempeño	Recursos
Semana No. 8	A	C	Para esta sesión se propone que los estudiantes expongan sus trabajos finales del seminario. A su vez, se busca que se logre proponer acciones concretas desde la filosofía contemporánea a situaciones problemáticas actuales como el consumismo, la deshumanización, crisis ambiental, etc.) Dichas acciones podrán ser desarrolladas en campañas dentro de la institución.
Semana No. 9	ABC	Todos los niveles	Se destina la sesión para continuar con las campañas en la institución que den cuenta del trabajo del seminario y su aplicabilidad filosófica en el desarrollo de los problemas.
Semana No. 10	ABC	Todos los niveles	Semana de evaluaciones, en donde se busca evaluar los desempeños a través de una prueba con preguntas tipo ICFES. Luego se sugiere realizar un proceso de retroalimentación de las pruebas bimestrales con base en el modelo basado en evidencias.

Área: Pensamiento Filosófico y Crítico

Grado: 11º

Bimestre: Tercero

Escenario de aprendizaje: Análisis de discurso.

Desempeños de aprendizaje: Interpreto y reinterpreto los desafíos para establecer una paz sostenible - Fortalezco mis habilidades para pensar de forma crítica - Fundamento mis posturas desde el pensamiento filosófico.

Desemp	A. Analizo el conflicto de mi país y de otras regiones y exploro cuáles son los intereses reales y encubiertos de las partes en pugna, propongo alternativas para la solución negociada.	B. Autorregulo mi forma de pensar y elaboro una explicación clara, concisa, reflexiva y coherente, sobre las situaciones políticas, económicas y ambientales de mi comunidad.	C Analizo el contexto social y cultural que configuran la filosofía política del mundo contemporáneo, particularmente el efecto del marxismo y el liberalismo en la política y economía planificada y de libre mercado.
Básico	A. ¿Qué elementos se podrían atribuir ideológicamente a los diferentes grupos y/o asociaciones en Colombia, tanto regional como del Estado, en distintos ámbitos: político, militar, religioso, criminal, guerrillas, cultural, ¿salud, justicia, educación?	A. ¿En qué se basa usted para afirmar que cierto pensamiento político, económico y ambiental es acertado para una sociedad? ¿Cuáles propone en diferentes contextos globales?	A. ¿Con qué situaciones puede relacionar el surgimiento y la consolidación del liberalismo político, el neoliberalismo económico, el comunismo y el socialismo? B. ¿Qué diría acerca de las ideologías de los diferentes sistemas políticos y económicos actuales?

Alto	B ¿De qué manera considera usted que influirá el posconflicto en el país y en las diferentes instituciones del Estado y del sector privado, tanto a nivel regional como en la construcción de unidad nacional?	B. ¿Qué estrategia se debe aplicar para que un sistema político, económico y ambiental sea pertinente en Colombia? ¿Cómo aplicaría esta estrategia? ¿De qué manera podría implementarlo?	C. ¿Qué consecuencias puede traer para un país latinoamericano, especialmente para Colombia el ejercicio de uno u otro sistema político y económico? ¿Puede realizar una comparación histórica, conceptual y filosófica de los diferentes cambios a nivel, político y económico del mundo y el país? ¿Qué ejemplos actuales del siglo XXI son relevantes para Latinoamérica, especialmente Colombia?
Superior	C ¿¿Qué propone como alternativas para transformar los efectos negativos de la guerra y la delincuencia en el periodo del posconflicto? ¿Qué plantea como propuesta para mejorar en los diferentes ámbitos: político, militar, religioso, criminal, guerrillas, cultural, salud, justicia, agro, educación, ¿entre otros?	C. Según lo planteado, ¿qué conclusiones y recomendaciones propone para los próximos 15 años tanto a nivel mundial como país en los diferentes ámbitos sociales e institucionales?	D. C ¿Qué proyecto puede plantear para dar a conocer de manera creativa la historia, los conceptos y el pensamiento político y económico Colombia desde una perspectiva filosófica en un contexto de posconflicto?

Progra ma	Desempe ño	Nivel de desempeño	Recursos
Semana No. 1	A	A	Bibliografía especializada. Lectura y análisis de textos filosóficos, disertación filosófica mediante la problematización de la lectura del hipervínculo, reflexión personal y socialización en grupo. ¿Qué elementos se podrían atribuir ideológicamente a los diferentes grupos y/o asociaciones en Colombia, tanto regional como del Estado, en distintos ámbitos: político, militar, religioso, criminal, guerrillas, cultural, ¿salud, justicia, educación? LECTURAS PROPUESTAS: M, Reyes Mate. Justicia de Víctimas: Terrorismo, memoria, reconciliación
Semana No. 2	A	B	Bibliografía especializada. Lectura y análisis de textos filosóficos, disertación filosófica mediante la problematización de la lectura del hipervínculo, reflexión personal y socialización en grupo. ¿De qué manera considera usted que influirá el posconflicto en el país y en las diferentes instituciones del Estado y del sector privado, tanto a nivel regional como en la construcción de unidad nacional? LECTURAS PROPUESTAS: H, Arendt. Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política.
Semana No. 3	A	A	Bibliografía especializada. Lectura y análisis de textos filosóficos, disertación filosófica mediante la problematización de la lectura del hipervínculo, reflexión personal y socialización en grupo. ¿Qué elementos se podrían atribuir ideológicamente a los diferentes grupos y/o asociaciones en Colombia, tanto regional como del Estado, en distintos ámbitos: político, militar, religioso, criminal, guerrillas, cultural, ¿salud, justicia, educación? LECTURAS PROPUESTAS: H, Arendt. Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política.

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE
FILOSOFÍA

Progra ma	Desempe ño	Nivel de desempeño	Recursos
Semana No. 4	B	B	<p>Bibliografía especializada. Lectura y análisis de textos filosóficos, disertación filosófica mediante la problematización de la lectura del hipervínculo, reflexión personal y socialización en grupo. ¿En qué se basa usted para afirmar que cierto pensamiento político, económico y ambiental es acertado para una sociedad? ¿Cuáles propone en diferentes contextos globales? LECTURAS PROPUESTAS: M, Foucault. Nacimiento de la biopolítica.</p>
Semana No. 5	B	B	<p>Bibliografía especializada. Lectura y análisis de textos filosóficos, disertación filosófica mediante la problematización de la lectura del hipervínculo, reflexión personal y socialización en grupo. ¿Qué estrategia se debe aplicar para que un sistema político, económico y ambiental sea pertinente en Colombia? ¿Cómo aplicaría esta estrategia? ¿De qué manera podría implementarlo? LECTURAS PROPUESTAS: M, Foucault. Nacimiento de la biopolítica.</p>
Semana No. 6	B	B	<p>Bibliografía especializada. Lectura y análisis de textos filosóficos, disertación filosófica mediante la problematización de la lectura del hipervínculo, reflexión personal y socialización en grupo. ¿En qué se basa usted para afirmar que cierto pensamiento político, económico y ambiental es acertado para una sociedad? ¿Cuáles propone en diferentes contextos globales? LECTURAS PROPUESTAS: D, Pachón. Filosofía para profanos.</p>
Semana No. 7	C	C	<p>Bibliografía especializada. Lectura y análisis de textos filosóficos, disertación filosófica mediante la problematización de la lectura del hipervínculo, reflexión personal y socialización en grupo. ¿Con qué situaciones puede relacionar el surgimiento y la consolidación del liberalismo político, el neoliberalismo económico, el comunismo y el socialismo? ¿Qué diría acerca de las ideologías de los diferentes sistemas políticos y económicos actuales? LECTURAS PROPUESTAS: D, Pachón. Filosofía para profanos.</p>
Semana No. 8	C	C	<p>Bibliografía especializada. Lectura y análisis de textos filosóficos, disertación filosófica mediante la problematización de la lectura del hipervínculo, reflexión personal y socialización en grupo. ¿Qué consecuencias puede traer para un país latinoamericano, especialmente para Colombia el ejercicio de uno u otro sistema político y económico? ¿Puede realizar una comparación histórica, conceptual y filosófica de los diferentes cambios a nivel, político y económico del mundo y el país? ¿Qué ejemplos actuales del siglo XXI son relevantes para Latinoamérica, especialmente Colombia? LECTURAS PROPUESTAS: A, Honneth. La crítica del poder</p>

Programa	Desempeño	Nivel de desempeño	Recursos
Semana No. 9	C	A	Bibliografía especializada. Lectura y análisis de textos filosóficos, disertación filosófica mediante la problematización de la lectura del hipervínculo, reflexión personal y socialización en grupo. ¿Con qué situaciones puede relacionar el surgimiento y la consolidación del liberalismo político, el neoliberalismo económico, el comunismo y el socialismo? ¿Qué diría acerca de las ideologías de los diferentes sistemas políticos y económicos actuales? LECTURAS PROPUESTAS: E, Fromm. El miedo a la libertad, Capítulo VI, La psicología del nazismo
Semana No. 10	PROCESO DE NIVELACIÓN	Nivel A de todos los desempeños de aprendizaje	Bibliografía especializada. Lectura y análisis de textos filosóficos, disertación filosófica mediante la problematización de la lectura del hipervínculo, reflexión personal y socialización en grupo. ¿Qué propone como alternativas para transformar los efectos negativos de la guerra y la delincuencia en el periodo del posconflicto? ¿Qué plantea como propuesta para mejorar en los diferentes ámbitos: político, militar, religioso, criminal, guerrillas, cultural, salud, justicia, agro, educación, ¿entre otros? LECTURAS PROPUESTAS: E, Fromm. El miedo a la libertad, Capítulo VI, La psicología del nazismo

Área: Pensamiento Filosófico y Crítico

Grado: 11º

Bimestre: Cuarto

Escenario de aprendizaje: Análisis de discurso.

Desempeños de aprendizaje: Interpreto y reinterpreto los desafíos para establecer una paz sostenible - Fortalezco mis habilidades para pensar de forma crítica - Fundamento mis posturas desde el pensamiento filosófico.

Desempeños	A. Interpreto las representaciones sociales de las creencias y costumbres de los pueblos de nuestro país y pienso cómo podríamos fortalecer nuestra identidad y el pluralismo cultural.	B. Analizo en los discursos a los que accedo cuáles son las fuentes de información, exploro su pertinencia, fidelidad a la fuente y posibles interpretaciones y sobre interpretaciones del autor.	C. Exploro el pensamiento filosófico de los pueblos latinoamericanos, su vertiente histórica, política y cosmológica; especialmente analizo los aportes al pensamiento de algunos autores colombianos.
Básico	A. ¿Qué elementos originales se podrían atribuir al pensamiento latinoamericano y de Colombia desde la filosofía y literatura, enmarcado en las creencias y costumbres propias?	A. ¿Considera usted qué es lo mismo estar informado que estar formado? ¿En qué se basa usted para afirmar que las fuentes de información son pertinentes? ¿Qué diría acerca de los discursos manipulados o tergiversados por los medios de comunicación y las fuentes de información?	A. ¿Qué ejemplos justifican que la Filosofía y Literatura Latinoamericana ha influido en la construcción de un pensamiento colombiano? ¿Cómo traduciría el problema planteado de la identidad personal de las instituciones liceístas desde la filosofía humanista e interdisciplinar? ¿Qué diría acerca de los principios y valores fundamentales de todo estudiante liceísta?

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE

FILOSOFÍA

Alto	B. ¿Cómo se podría evidenciar en los diferentes contextos cotidianos las creencias y costumbres propias de Colombia? ¿En qué sentido la educación y la humanización modifican estas mismas creencias y costumbres y conforman la identidad y el pluralismo cultural?	B. ¿Qué estrategia se debe aplicar en el contexto contemporáneo para analizar discursos desde las fuentes de información? ¿De qué manera considera usted que influirá las nuevas formas de expresar las ideas y pensamientos en las redes sociales en la conformación de discursos e interpretación de las personas de todos los niveles o estratos sociales? ¿Qué pasará en el futuro con la manera de analizar la información y de darla a conocer?	B. ¿Se necesitan más hechos concretos para hablar de la originalidad de un pensamiento iberoamericano? ¿Qué consecuencias puede traer el abandono de los autores clásicos colombianos por las tendencias actuales globalizadas? ¿Realice una propuesta de proyecto de vida de un estudiante liceísta iluminada por la catedra de filosofía en los dos últimos años?
Superior	C. ¿Crea modelos para recolectar, analizar, interpretar y dar a conocer las creencias y costumbres actuales, en todos los ámbitos sociales desde una perspectiva filosófica? ¿Qué propone como alternativas para transformar aquellas creencias y costumbres perjudiciales para la identidad y el pluralismo cultural? ¿Qué plantea como propuesta para mejorar y potencializar la identidad y cultura nacional? ¿Qué proyecto puede plantear para evidenciar el trabajo desarrollado?	Según lo planteado, ¿qué conclusiones, recomendaciones y alternativas propone para una fidelidad a las fuentes que se estudian en filosofía partiendo de las problemáticas actuales?	C. ¿Qué plantea como propuesta para mejorar el desarrollo de un pensamiento filosófico original en Latinoamérica y especialmente en Colombia? ¿Qué proyecto puede plantear para mejorar desde la catedra de filosofía la conformación de la identidad y la existencia de los estudiantes liceístas?

Programa	Desempeño	Nivel de desempeño	Recursos
Semana No. 1	A	A	<p>Bibliografía especializada. Lectura y análisis de textos filosóficos, disertación filosófica mediante la problematización de la lectura del hipervínculo, reflexión personal y socialización en grupo.</p> <p>¿Qué elementos originales se podrían atribuir al pensamiento latinoamericano y de Colombia desde la filosofía y literatura, enmarcado en las creencias y costumbres propias?</p> <p>LECTURAS PROPUESTAS: S, Castro. Crítica de la razón latinoamericana.</p>
Semana No. 2	A	B	<p>Bibliografía especializada. Lectura y análisis de textos filosóficos, disertación filosófica mediante la problematización de la lectura del hipervínculo, reflexión personal y socialización en grupo.</p> <p>¿Cómo se podría evidenciar en los diferentes contextos cotidianos las creencias y costumbres propias de Colombia? ¿En qué sentido la educación y la humanización modifican estas mismas creencias y costumbres y conforman la identidad y el pluralismo cultural?</p> <p>LECTURAS PROPUESTAS: S, Castro. La hybris del punto cero.</p>
Semana No. 3	A	C	<p>Bibliografía especializada. Lectura y análisis de textos filosóficos, disertación filosófica mediante la problematización de la lectura del hipervínculo, reflexión personal y socialización en grupo.</p> <p>¿Qué elementos originales se podrían atribuir al pensamiento latinoamericano y de Colombia desde la filosofía y literatura, enmarcado en las creencias y costumbres propias?</p> <p>LECTURAS PROPUESTAS: S, Castro. La hybris del punto cero.</p>
Semana No. 4	B	A	<p>Bibliografía especializada. Lectura y análisis de textos filosóficos, disertación filosófica mediante la problematización de la lectura del hipervínculo, reflexión personal y socialización en grupo.</p> <p>¿Considera usted qué es lo mismo estar informado que estar formado? ¿En qué se basa usted para afirmar que las fuentes de información son pertinentes? ¿Qué diría acerca de los discursos manipulados o tergiversados por los medios de comunicación y las fuentes de información?</p> <p>LECTURAS PROPUESTAS: T, Van Dijk. Análisis crítico del discurso.</p>
Semana No. 5	B	B	<p>Bibliografía especializada. Lectura y análisis de textos filosóficos, disertación filosófica mediante la problematización de la lectura del hipervínculo, reflexión personal y socialización en grupo.</p> <p>¿Qué estrategia se debe aplicar en el contexto contemporáneo para analizar discursos desde las fuentes de información? ¿De qué manera considera usted que influirá las nuevas formas de expresar las ideas y pensamientos en las redes sociales en la conformación de discursos e interpretación de las personas de todos los niveles o estratos sociales? ¿Qué pasará en el futuro con la manera de analizar la información y de darla a conocer?</p> <p>LECTURAS PROPUESTAS: U, Eco. Para una guerrilla semiológica.</p>

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE
FILOSOFÍA


Progra ma	Desempeñ o	Nivel de desempeño	Recursos
Semana No. 6	B	C	<p>Bibliografía especializada. Lectura y análisis de textos filosóficos, disertación filosófica mediante la problematización de la lectura del hipervínculo, reflexión personal y socialización en grupo. ¿Considera usted qué es lo mismo estar informado que estar formado? ¿En qué se basa usted para afirmar que las fuentes de información son pertinentes? ¿Qué diría acerca de los discursos manipulados o tergiversados por los medios de comunicación y las fuentes de información? LECTURAS PROPUESTAS: T, Van Dijk. Análisis crítico del discurso. ¿Qué estrategia se debe aplicar en el contexto contemporáneo para analizar discursos desde las fuentes de información? ¿De qué manera considera usted que influirá las nuevas formas de expresar las ideas y pensamientos en las redes sociales en la conformación de discursos e interpretación de las personas de todos los niveles o estratos sociales? ¿Qué pasará en el futuro con la manera de analizar la información y de darla a conocer? LECTURAS PROPUESTAS: U, Eco. Para una guerrilla semiológica.</p>
Semana No. 7	C	A	<p>Bibliografía especializada. Lectura y análisis de textos filosóficos, disertación filosófica mediante la problematización de la lectura del hipervínculo, reflexión personal y socialización en grupo. ¿Qué ejemplos justifican que la Filosofía y Literatura Latinoamericana ha influido en la construcción de un pensamiento Colombiano? LECTURAS PROPUESTAS: J, Borges, Funes el memorioso. ¿Cómo traduciría el problema planteado de la identidad personal de las instituciones liceístas desde la filosofía humanista e interdisciplinar? ¿Qué diría acerca de los principios y valores fundamentales de todo estudiante liceísta? LECTURAS PROPUESTAS: J, Cortazar. La noche boca arriba</p>
Semana No. 8	C	B	<p>Bibliografía especializada. Lectura y análisis de textos filosóficos, disertación filosófica mediante la problematización de la lectura del hipervínculo, reflexión personal y socialización en grupo. ¿Se necesitan más hechos concretos para hablar de la originalidad de un pensamiento iberoamericano? ¿Qué consecuencias puede traer el abandono de los autores clásicos colombianos por las tendencias actuales globalizadas? LECTURAS PROPUESTAS: M, Vargas Llosa. Los jefes</p>
Semana No. 9	C	C	<p>Bibliografía especializada. Lectura y análisis de textos filosóficos, disertación filosófica mediante la problematización de la lectura del hipervínculo, reflexión personal y socialización en grupo. ¿Qué ejemplos justifican que la Filosofía y Literatura Latinoamericana ha influido en la construcción de un pensamiento Colombiano? LECTURAS PROPUESTAS: A, Sánchez Baute. Líbranos del bien.</p>

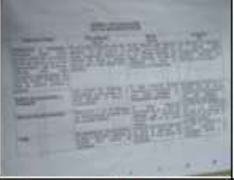


Programa	Desempeño	Nivel de desempeño	Recursos
Semana No. 10	PROCESO DE NIVELACIÓN	Nivel A de todos los desempeños de aprendizaje	<p>Bibliografía especializada. Lectura y análisis de textos filosóficos, disertación filosófica mediante la problematización de la lectura del hipervínculo, reflexión personal y socialización en grupo.</p> <p>¿Crea modelos para recolectar, analizar, interpretar y dar a conocer las creencias y costumbres actuales, en todos los ámbitos sociales desde una perspectiva filosófica? ¿Qué propone como alternativas para transformar aquellas creencias y costumbres perjudiciales para la identidad y el pluralismo cultural? ¿Qué plantea como propuesta para mejorar y potencializar la identidad y cultura nacional? ¿Qué proyecto puede plantear para evidenciar el trabajo desarrollado?</p> <p>LECTURAS PROPUESTAS: A, Sánchez Baute. Líbranos del bien.</p>

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE FILOSOFÍA

ANEXO 7. PLANEACIÓN, IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA TERCERA LESSON STUDY.

Estudiante - Profesor investigador: Daniel Castro	Fecha:	17/06/2019	Area	Filosofía	Nivel	Grado Undécimo	OBSERVACIONES GENERALES: La evaluadora de la planeación, la docente Luisa Albarracín, sugiere que se alineen los objetivos, metas y propósitos de la sesión con los lineamientos curriculares del MEN. Por otro lado, sugiere explicitar los tiempos de ejecución en la planeación.
Asesor:	Resultados Previstos de Aprendizaje(RPA).	Reconocimiento de su propia Práctica de enseñanza y sus acciones constitutivas como objeto central de investigación pedagógica. Evaluación colaborativa de la práctica de enseñanza como estrategia que contribuye a su comprensión, transformación intencionada y sistemática.					
Foco Pensamiento crítico							

FASE DE PLANEACIÓN				FASE DE IMPLEMENTACIÓN		SE DE EVALUACIÓN	FASE DE REFLEXIÓN		
ACTIVIDAD	PLANEACIÓN INICIAL	PROPÓSITO	PLANACION AJUSTADA	DESCRIPCION DE EVIDENCIAS RECOLECTADAS	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	EVIDENCIAS RECOLECTADAS	EVALUACIÓN	ARGUMENTOS	ACCIÓN
<i>N°</i>	<i>Describir en detalle la actividad</i>	<i>Enunciar de manera concreta el propósito de la actividad.</i>	<i>Describir la actividad resaltando los asuntos ajustado.</i>	<i>Describir la evidencia, la manera cómo se recolectó evidencias de aprendizajes y comprensiones</i>	<i>Describir detalladamente el desarrollo de la actividad. Utilice las evidencias recolectadas. Si</i>	<i>Inserte las evidencias más relevantes.</i>	<i>Analizar el cumplimiento del propósito sustentado en las evidencias recolectadas.</i>	<i>Argumentar las causas del cumplimiento o no del propósito de la actividad.</i>	<i>Proponer acciones de mejora en la actividad, si es necesario.</i>
1	Con base en el modelo de la controversia, se inicia la sesión con un debate. Este se desarrollará de la siguiente manera: 1) Asignando un tema central. 2) determinando roles antagónicos. 3) debatiendo entorno a las problemáticas propuestas por el docente, bajo los tiempos establecidos.	A. Visibilizar el pensamiento crítico de los estudiantes a través de la oralidad. B. Desarrollar la argumentación de los estudiantes a través de la oralidad. C. Aprender a valorar y respetar las diversas opiniones de sus pares académicos, en los discursos verbales.	1) Los estudiantes de grado Undécimo se organizan en mesa redonda de acuerdo a los roles antagónicos asignados. 2) El docente establece los temas a discutir previa selección y organización en diapositivas. 3) Se inicia el debate de la siguiente manera: a) Se presenta el tema central y la posición que cada bando a de tomar. b) se permite un espacio de 10 minutos para que cada bando dialogue con	Se tomo registro fotográfico, así como también, se registra por video cuando los estudiantes disertan por grupos. Así como también, cuando los estudiantes confrontan sus posturas de manera grupal. Se adjunta Link: https://youtu.be/f3bPglzUjhl	La actividad fue muy bien acogida por los estudiantes. Grado undécimo se destaca por el gusto a los debates o actividades de disertación. La actividad se desarrollo de acuerdo a lo estimado, los grupos debatieron con bastante coherencia y cohesión en sus discursos. A su vez, fueron muy receptivos y críticos al recibir el veredicto final en cada un de los debates propuestos.		Al analizar la actividad en consonancia con los propósitos establecidos, se evidencia que los estudiantes visibilizaron sus pensamientos entorno a los temas. A su vez, desarrollan la capacidad argumentativa que se evidencia en la coherencia y cohesión de la gran mayoría de discursos. Por otro lado, aprenden a valorar la perspectiva u opinión	El propósito se cumplió debido a que, en gran parte, al analizar el contexto para la enseñanza. Se reconoce el carácter dialógico que caracteriza a grado undécimo. Por tal motivo, el debate transcurre bajo los parámetros establecidos.	Programar los tiempos con mayor amplitud para lograr abordar las problemáticas sociales que se preveían poner en discusión. A sí mismo, establecer una rejilla con anticipación para dar a conocer los criterios de evaluación frente a la conformación. Por lo demás, la actividad fue muy bien ajustada a las necesidades del grupo.

2	Construcción del borrador del texto argumental.	Los estudiantes desarrollarán textos argumentativos en torno a problemáticas sociales que promuevan el	Los estudiantes de grado undécimo, luego de participar del modelo de la controversia, eligen una problemática social y, luego de ello,	La evidencia se encuentra en el cuaderno de filosofía de los estudiantes, el cual tiene el borrador del escrito.	El docente, como guía de la actividad, orienta a los estudiantes de manera particular en la construcción de la		Es importante otorgarle a los estudiantes una base de datos confiable para que puedan construir argumentos	El propósito se cumple debido a que se asignó tiempos adecuados para la revisión de tesis y argumentos de cada	Recopilar y proporcionar bases de datos confiables para la construcción de los argumentos de los educandos de acuerdo a las necesidades de su
3	Diseño de una rejilla de evaluación de textos argumentales.	Construir herramientas de evaluación para textos argumentativos.	Se propone construir una rejilla de evaluación de los textos argumentales para que se tomen los criterios y se apliquen en el escrito a entregar la próxima sesión.	Registro fotográfico y archivos en físico y medio digital.	El docente recurre a los pre-saberes de los estudiantes y guía la construcción de una rejilla de evaluación para textos argumentales. Explicitando los criterios a tener		Se logra cumplir el propósito pues se consolida una rejilla de evaluación.	El propósito se cumple por el compromiso y los intereses de cada una de las partes.	No se sugiere actividad de mejora.
4	Presentación y co-evaluación de los textos argumentativos	Los estudiantes desarrollarán textos argumentativos en torno a problemáticas sociales que promueven el pensamiento crítico.	Los estudiantes de grado undécimo socializan los textos argumentales que construyeron. La dinámica consiste en que entre ellos mismos co-evalúen los textos argumentales y den una valoración con las correspondientes observaciones. Este proceso de desarrollar no se hace en la rejilla.	Registro fotográfico y material en físico consignado en el cuaderno de filosofía.	El docente conforma parejas para realizar el proceso de evaluación de los textos argumentales.		Se logra cumplir el propósito y, además, se torna en una nueva experiencia para los estudiantes.	El propósito se cumple por ser una actividad que genera una nueva experiencia en los estudiantes. En efecto, se propone una escala valorativa que inicia de 3 a 5 (siendo 3 básico, 4 alto y 5 superior) Esto permite aceptar las valoraciones de los evaluadores para refinar los aspectos	Se sugiere permitir más tiempos para la socialización de las observaciones a los textos.
5	Entrega final y revisión de los textos argumentales.	Los estudiantes desarrollarán textos argumentativos en torno a problemáticas sociales que promueven el pensamiento crítico.	Los estudiantes de grado undécimo corrigen los textos argumentativos y los entregan para ser evaluados por el docente. Dicha valoración tendrá en cuenta el primer filtro evaluativo Co-evaluación.	Registro fotográfico y físico.	Revisión de los textos argumentales.		Se logra cumplir el propósito debido al compromiso de los estudiantes.	El propósito se cumple debido a que los estudiantes cumplen la entrega oportuna de los textos y dan cuenta de una idea defendida en su texto.	Falta la retroalimentación del docente a la entrega final para que los estudiantes refinen sus textos para luego publicarlos en la revista institucional.
6	Disertación final para construir soluciones entorno al problema central.	Desarrollar la argumentación de los estudiantes a través de la oralidad, la lectura y la escritura.	Se cierra este ciclo con una disertación final en pro de proponer alternativas para los problemas sociales.	Registro audiovisual. Link: https://youtu.be/f3bPglzJhI	En mesa redonda, los estudiantes socializan su perspectiva acerca de los temas sociales y se busca una posible solución en	Registro audiovisual.	Se logra cumplir el propósito debido al compromiso de los estudiantes.	El propósito se cumple debido a los fundamentos investigativos que proporciona una perspectiva	Se sugiere recopilar las propuestas de los estudiantes para hacer unas memorias que reflejen el pensamiento de los educandos.

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE

FILOSOFÍA

ANEXO 8. PLANEACIÓN, IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA CUARTA LESSON STUDY

Daniel Castro Martínez		Area de desempeño			Filosofía		Nivel ICu	Undécimo	OBSERVACIONES GENERALES: La población de estudiantes de grado undécimo y en general del Liceo Colombia, hacen parte del círculo militar, ya que sus padres, abuelos o tios, son o fueron suboficiales del ejército nacional de Colombia. Dentro del grado undécimo se destaca el gusto por el debate oral y la intención investigativa.		
Foco de la lección					Interpretación y producción textual						
1. Los estudiantes comprenden los fundamentos teóricos por los cuales los filósofos modernos justifican el origen y la finalidad del Estado, a través de textos argumentales. 2. Los estudiantes desarrollan escritos exponiendo las ideas centrales de un texto dentro de las diversas tipologías textuales. 3. Los estudiantes comprenden la importancia de argumentar oralmente sus ideas con coherencia y fundamentación teórica.							Fecha	27 de Julio			
FASE DE PLANEACIÓN					FASE DE IMPLEMENTACIÓN			FASE DE EVALUACIÓN	FASE DE REFLEXIÓN		
PLANEACIÓN INICIAL	PROPÓSITO	afectación del pensamiento	visibilización de pensamiento	REACCIÓN AJUSTADA	DESCRIPCIÓN DE EVIDENCIAS RECOLECTADAS	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	EVIDENCIAS RECOLECTADAS	EVALUACIÓN	ARGUMENTOS	ACCIÓN	
<i>Describir en detalle la actividad</i>	<i>Enunciar de manera concreta el propósito de la actividad.</i>	<i>Describe cómo afecta la estrategia el pensamiento del estudiante</i>	<i>Describe cómo afectando la actividad o estrategia hace visible el pensamiento de los estudiantes</i>	<i>Describir la actividad resaltando los asuntos ajustados.</i>	<i>Describir la evidencia, la manera cómo se recolectó evidencias de aprendizajes y comprensiones</i>	<i>Describe detalladamente el desarrollo de la actividad. Utilice las evidencias recolectadas. Si va a utilizar aportes de los estudiantes se debe citar en qué evidencia se encuentra.</i>	<i>Inserte las evidencias más relevantes.</i>	<i>Analizar el cumplimiento del propósito sustentado en las evidencias recolectadas.</i>	<i>Argumentar las causas del cumplimiento o no del propósito de la actividad.</i>	<i>Proponer acciones de mejora en la actividad, si es necesario.</i>	
<p>Inicio de la sesión: se enuncia el propósito de la sesión y las normas de clase con las acciones reparadoras.</p> <p>Actividad de inicio: Se inicia la sesión con una rutina de pensamiento: antes pensaba, nosotros pensamos y ahora pienso. El tema de la rutina es ¿Qué es el Estado, cómo surge y para qué sirve? Los estudiantes desarrollan de la rutina el apartado: antes pensaba. Tiempo de la sesión: 10 Minutos de clase.</p>	1. Explorar los presaberes de los educandos acerca del tema a trabajar en clase.	La actividad de presaberes afecta el pensamiento del estudiante porque le exige un proceso de intromisión dentro de sus saberes y experiencias cognitivas, para poder argumentar y responder a una inquietud en particular que en algún momento considero o no.	Con la rutina de pensamiento el estudiante visibiliza su pensamiento. Ahora bien, esto no queda en voz oculta pues se propone a la vez que los estudiantes socialicen entre sí sus presaberes y generen discordancias o concordancias.	Dentro de las anotaciones realizadas por la docente Stella Betancourt, se resalta la importancia de enunciar el propósito así como también, de enunciar los momentos de clase.	Se propone que para recolectar evidencias y comparar los logros obtenidos de acuerdo con el foco y el propósito, el docente toma registro fotográfico de la rutina de pensamiento.	Se inicia la sesión con las normas de clase, luego se explican las metas de comprensión que se proponen cumplir. En segundo lugar, se propone la rutina de pensamiento para iniciar con la indagación de los pre-saberes.		El propósito para este primer momento fue exploratorio, en donde a partir de una rutina de pensamiento se llegó a identificar pre-saberes entorno a qué es, cómo surge y para qué surge el Estado. Esto se evidencia en el video desde el minuto 08 al 10:50.	El propósito de la actividad se cumple, esto se da porque la instrucción es clara y los estudiantes desarrollan el apartado "antes pensaba". Como se mencionaba la intención de dicha actividad era netamente exploratoria.	Mejorar en la instrucción, por un lado, se buscará explicar las metas y por otro lado las acciones o actividades para cumplir dichas metas.	

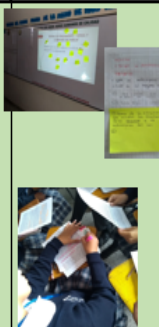
<p>Actividad de inicio 2: Luego del inicio de la rutina de pensamiento, los estudiantes socializaran sus respuestas con sus compañeros bajo la siguiente dinámica: 1) Se enumerarán los estudiantes de 1 a 5. 2) Los estudiantes se reunirán de acuerdo a los números asignados para debatir entre ellos las respuestas a la rutina de pensamiento. 3) Los estudiantes diligenciarán el apartado de la rutina de pensamiento: nosotros pensamos. Tiempo de la sesión: 15 minutos.</p>	<p>2. Establecer un enfoque para que los estudiantes fundamenten sus presaberes con base en el pensamiento político filosófico.</p>	<p>Al socializar con sus compañeros sus preconcepciones, el educando afecta su pensamiento al identificar en el otro diversas perspectivas, puntos de encuentro y de distancia. Reconociendo la diversidad de pensamientos.</p>	<p>En esta actividad el pensamiento de los estudiantes se visibiliza al momento de comunicar sus pensamientos con sus pares académicos y lograr llegar aun acuerdo para sintetizar puntos en común.</p>	<p>En esta etapa la docente propone organizar el procedimiento para socializar el primer apartado de la rutina de pensamiento. Luego, se buscará un punto en común de los grupos para fundamentar una opinión desde teorías filosóficas.</p>	<p>Se propone que para recolectar evidencias obtenidos de acuerdo con el foco y el propósito, el docente toma registro fotográfico de la rutina de pensamiento.</p>	<p>En este momento, los estudiantes socializan su rutina de pensamiento con sus compañeros bajo los grupos asignados. Luego de esto, se inicia una indagación acerca de los puntos en común entre los presaberes de los estudiantes, todo ello con la intención de asignar un autor de los filósofos contractualistas Hobbes, Locke y Rousseau. (esto se evidencia en el video 1 del minuto 11 al 27) Para continuar con la fase de investigación guiada.</p>	<p>Videos de la sesión de clase. Link: https://youtu.be/IDixbf8UUg</p>	<p>Para este momento de la sesión y de acuerdo con el propósito, se destinaron 20 minutos para desarrollar una socialización grupal de las preguntas (ver video 1 desde el minuto 12 al minuto 27:43) para llegar a un consenso como grupo. Luego, el docente socializa con ellos para lograr un acuerdo y asignar a un teórico de la filosofía política que más concuerde con sus postulados.</p>	<p>El propósito de la actividad se cumple, ya que los estudiantes se agrupan y desarrollan puntos en comunes. Esto permite al docente asignar una lectura de acuerdo al perfil de las respuestas que otorgan los educandos</p>	
<p>Actividades de desarrollo en clase (investigación guiada): Dentro de los mismos grupos asignados, el docente facilitará un texto en dónde se encuentran los postulados filosóficos de los teóricos contractualistas T. Hobbes y J. Locke y J.J. Rousseau, acerca de qué es, cómo surge y para que surge el Estado. Cada grupo tendrá un autor de los tres antes mencionados para que construyan una entrevista en donde lo personifiquen y desarrollen sus postulados. Esta entrevista debe ser previamente planeada con un guión que de cuenta de los postulados centrales del autor.</p>	<p>3. Comprensión de textos argumentales identificando ideas centrales con sus argumentos 4. Producir textos evidenciando ideas centrales y argumentos.</p>	<p>Con base en las teorías de los filósofos contractualistas, el estudiante afecta su pensamiento al contrastar sus presaberes con los establecidos por los teóricos políticos de la modernidad. Entendiendo sus argumentos e identificando la importancia de la coherencia y la cohesión en los discursos escritos y orales.</p>	<p>Se visibilizan comprensiones al momento en que el educando es capaz de interpretar y exponer las ideas centrales de los diferentes teóricos.</p>	<p>Para esta actividad, la docente propone ampliar los recursos teóricos para que las entrevistas a los autores no sean repetitivas.</p>	<p>Para analizar la apropiación conceptual de los educandos en torno a los textos leídos, la evidencia que se recolectará serán los guiones y los videos estructurados de la entrevista.</p>	<p>Los estudiantes en los grupos asignados inician su preparación del guión con el filósofo asignado previo análisis realizado por el docente desde sus presaberes. Ahora bien, en otro espacio de clase se toman unos minutos para establecer conjunto con los mismos, los parametros o criterios dentro de una rejilla de evaluación. (ver video 1 minuto 27:47 al 38) . Luego se continua con la consolidación de los guiones por parte de los estudiantes. Para la próxima sesión se recogeran los guiones definitivos y se iniciara con la grabación de las entrevistas (se evidencia en el video 2 desde el inicio al minuto 13:13)</p>	<p>Videos de la sesión de clase. Link: https://youtu.be/IDixbf8UUg</p>	<p>Desarrollo de la lectura de los textos asignados por el docente de manera grupal para extraer los desarrollo argumentativos y generar un guión que demuestre la comprensión de las teorías filosóficas de Locke, Hobbes y Rousseau.</p>	<p>El propósito de la actividad se cumple ya que los educandos crean los guiones que reflejan la comprensión de los postulados filosóficos de Hobbes, Locke y Rousseau. Esto se logra porque, a su vez, el docente guía la investigación con sus aportes, refinando algunos vacíos o conceptuales de los educandos. (ver video 2, desde el inicio del video al minuto 13:11)</p>	<p>Es necesario otorgar el material de lectura individuales y no grupales, ya que la dispersión en algunos estudiantes es evidente.</p>

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE FILOSOFÍA


<p>Actividad de desarrollo en clase 2: Se proyectarán los videos para desarrollar procesos de auto y coevaluación grupal con base en una rejilla previamente establecida. Luego, entregaran los guiones al docente para ser evaluados y retroalimentados.</p>	<p>5. Evaluar las comprensiones desde los desarrollos personales (autoevaluación) y grupales de los compañeros (Coevaluación).</p>	<p>Al evaluar las producciones de los compañeros, el estudiante entra en discusión entre lo comprendido individualmente y lo comprendido por los otros acerca del tema central de la sesión. Así como también, establece paralelos entre los autores y es capaz de encontrar puntos de encuentro y de desacuerdo.</p>	<p>Los estudiantes visibilizan el pensamiento al evaluar a sus compañeros contrastando interpretaciones e ideas centrales. Estableciendo paralelos entre los autores identificando encuentros y desaciertos.</p>	<p>En este apartado la docente afirma la importancia de la rejilla para realizar una coevaluación con criterios claros y precisos.</p>	<p>Se propone que el insumo sea la rejilla de evaluación diligenciada por los grupos que analizarán los videos de las entrevistas.</p>	<p>Desde el minuto 14:10 del video 02, hasta el final del mismo, se evidencia la socialización de los criterios de la rúbrica de evaluación con la cual se desarrollara la autoevaluación y la coevaluación de las entrevistas desarrolladas.</p>	<p>Videos de la sesión de clase. Link: https://youtu.be/IDiXb8UUg</p>	<p>El propósito de la sesión es un propósito de evaluación del procesos. En este momento, se busca el desarrollo de las habilidades autoevaluativas y coevaluativas.</p>	<p>El propósito de la sesión se cumple ya que el docente orienta y clarifica los criterios para la auto y coevaluación establecidos en la rejilla.</p>	<p>Como se evidencia en el video 2, desde el minuto 14 con 54 hasta el minuto 17 con 15. En la entrevista algunos educandos no aparecen en el video de la entrevista, esto no implica que no hallan realizado sus aportes. Así que, el proceso de autoevaluación de algunos educandos fue consensuado bajo otros criterios. Es necesario para otras actividades contemplar estos aspectos para unificar los criterios y generar una sola autoevaluación.</p>
<p>Actividad de cierre o síntesis: Se retoman los resultados previstos de aprendizaje. Luego, que cada estudiante completa su rutina de pensamiento estableciendo una respuesta al apartado: ahora pienso.</p>	<p>6. Evidenciar comprensiones de los educandos a partir de los postulados filosóficos de los teóricos contractualistas.</p>	<p>En este momento el educando afecta su pensamiento al reafirmar o reformular sus presaberes con los fundamentos teóricos de los filósofos contractualistas.</p>	<p>Se visibiliza el pensamiento a la hora de completar la rutina de pensamiento desde el apartado "ahora pienso", evidenciando comprensiones.</p>	<p>En este apartado la docente sugiere retomar los RPA para evidenciar su cumplimiento.</p>	<p>Se propone que para recolectar evidencias y comparar los logros obtenidos se realice una entrevista a los estudiantes, en donde se relata lo establecido en el ahora pienso.</p>	<p>Se designa a unas estudiantes de grado undécimo para que entrevistarán a sus compañeros de grupo y evidenciarán las comprensiones que habian llegado.</p>	<p>Videos de la sesión de clase. Link: https://youtu.be/IDiXb8UUg</p>	<p>El propósito se cumple pues, a partir de la recolección de las entrevistas con los educandos, se visibilizan las interpretaciones de los textos argumentativos propuestos para la clase.</p>	<p>Los estudiantes cumplen el propósito pues evidencian el manejo conceptual y argumental de los textos propuestos para la sesión.</p>	<p>Proponer otros textos argumentales en donde se pueda evidenciar el desarrollo de la interpretación textual y la producción escrita.</p>

ANEXO 9. PLANEACIÓN, IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DEL QUINTO LESSON STUDY

Estudiante - Profesor inv	Daniel Castro Martínez	Área de desempeño	Filosofía	Nivel /Cur	Undécimo	OBSERVACIONES GENERALES: La sesión está dirigida a los estudiantes de grado décimo del Liceo Colombia, quienes en el transcurso de su desarrollo escolar han tenido acercamiento con los conceptos y teorías filosóficas. Así como también, han tenido acercamiento con los textos filosóficos en grados anteriores.
Asesor:	Julian Carreño	Foco de la lección	Teoría del conocimiento humano: metafísica en Platón.			
Resultados Previstos de Aprendizaje(RPA).	•Meta de contenido: Los estudiantes comprenderán los contenidos centrales de la teoría metafísica de Platón. •Meta de propósito: Los estudiantes comprenderán que la reflexión filosófica es una actitud crítica y reflexiva frente a la realidad. •Meta de método: Los estudiantes comprenderán que la reflexión filosófica es una práctica fundamentada en una actitud crítica y problematizadora de la realidad. •Meta de comunicación: Los estudiantes expresarán sus comprensiones frente a los problemas analizados a través de diversas formas de comunicación (orales y escritas).			Fecha	2-03 y 06 de Marz	

FASE DE PLANEACIÓN					FASE DE IMPLEMENTACIÓN	FASE DE EVALUACIÓN	FASE DE REFLEXIÓN				
ETAPAS DE LA SESIÓN	PLANEACIÓN INICIAL	PROPÓSITO	Afectación del pensamiento	Visibilización de pensamiento	PLANEACIÓN AJUSTADA	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	EVIDENCIAS RECOLECTADAS	EVALUACIÓN	ARGUMENTOS	ACCIÓN	
N°	Describir en detalle la actividad	Enunciar de manera concreta el propósito de la actividad.	Describe cómo afecta la estrategia el pensamiento del estudiante	¿Es observable el pensamiento estudiantil? Describe como funciona la actividad o	Describe la actividad resaltando los asuntos ajustados.	Describe la evidencia, la manera cómo se recolectó evidencias de aprendizajes y	Describe detalladamente el desarrollo de la actividad. Utilice las evidencias	Inserte las evidencias más relevantes.	Analizar el cumplimiento del propósito sustentado en las evidencias recolectadas.	Argumentar las causas del cumplimiento o no del propósito de la actividad.	Proponer acciones de mejora en la actividad, si es necesario.
ETAPA 1: ACTIVIDAD DE EXPLORACIÓN	<p>Definición de conceptos básicos: Para iniciar la sesión se propone que, con base en la rutina de pensamiento "piensa y comparte en pareja", los estudiantes definan qué es metafísica y cuál es su pregunta fundamental. Cada respuesta se establezca en un Sticky Note y se hará público en el tablero de clases. Con base en los saberes previos de los estudiantes y los saberes disciplinares del docente, se construirá la definición del concepto y la pregunta central de la metafísica para abordar el tema de la sesión.</p>	Definir el concepto de metafísica y establecer la pregunta central de esta teoría.	Motiva a la exploración de los presaberes para lograr definir un concepto, reconfigurar o configurar sus nociones y representaciones mentales.	Los pensamientos de los estudiantes se hacen visibles al explorar sobre sus pre-saberes y explicitar aquellas concepciones existentes.	<p>Sugerencias: Ajustar la rutina de pensamiento, si se enfoca en los presaberes tomar una mejor decisión en cuanto a cuál cumple con dicho propósito.</p> <p>Con base en estas sugerencias, se estableció que la rutina de pensamiento que explora los presaberes de los educandos es "piensa y comparte en pareja".</p>	<p>En este momento, se establece que la evidencia para esta etapa es la síntesis (conceptualización acerca de qué es metafísica y cuál es su pregunta fundamental) que se llega a partir de los pre-saberes del educando y el diálogo con el saber disciplinar del docente.</p>				Ajustar los RPA de método.	

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE FILOSOFÍA

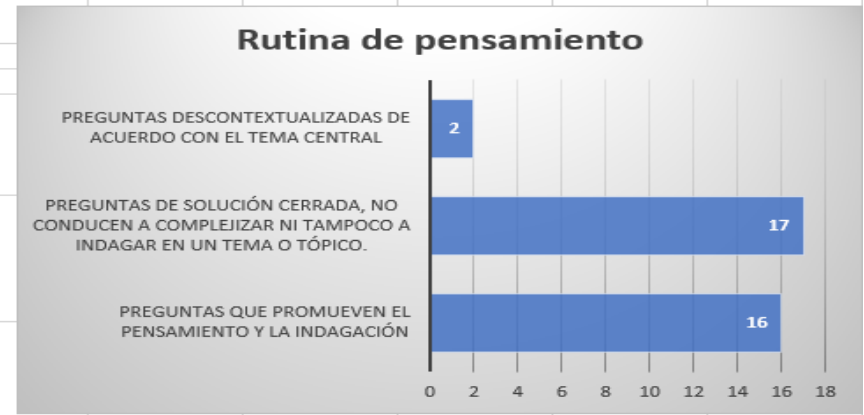
ETAPA 2: INVESTIGACIÓN GUIADA	<p>Desarrollo del saber disciplinar: Despues de definir el oconcepto de metafísica, se propone analizar el siguiente video https://www.youtube.com/watch?v=7C8lwRnyjT0 sobre la teoría metafísica de Platón. Luego se proporciona a cada estudiante una lectura, para luego establecer los razgos fundamentales de la teoría metafísica de Platón respondiendo a la pregunta ¿Cuál es la esencia o principio fundamental de las cosas?</p>	Comprender la teoría metafísica de Platón con base en la pregunta fundamental ¿Cuál es la esencia de la realidad?	Desarrolla la capacidad de inferir y sintetizar con base en la lectura de textos filosóficos.	Los estudiantes visibilizan sus pensamientos al comprender. Entendida ésta como la habilidad de aplicar los saberes en la resolución de problemas.	<p>Sugerencias: reflexionar entorno a la enseñabilidad del saber ¿De qué manera se hace enseñable este saber? ¿Con que recursos se cuenta para enseñar el saber? Con base en esta sugerencia, se busca un recurso audiovisual así como tambien, un texto que facilite el entendimiento de la teoría metafísica en Platón por parte de los educandos.</p>	La evidencia que respaldará el proceso en esta etapa es la respuesta que cada estudiante consignará en su cuaderno al resolver la pregunta ¿Cuál es la esencia o fundamento de las cosas según Platón?						¿CÓMO DECLARA LA COMPETENCIA DESDE LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN? ¿QUÉ TIPO DE TRASPOSICIÓN DIDÁCTICA SE ESTÁ HACIENDO DE LA DISCIPLINA?
ETAPA 3: ACTIVIDAD DE SINTESIS	<p>Comprensión del saber disciplinar: Los estudiantes relacionaran la teoría metafísica y estética de Platón, al responder al cuestionamiento ¿Por qué el arte nos aleja de la verdad?. Luego de identificada la relación, expresarán sus comprensiones en una historieta estructurada por el docente.</p>	Los estudiantes relacionarán la teoría metafísica y estética en Platón. Los estudiantes comunicaran sus ideas a través de una historieta.	Desarrollar el pensamiento lógico al articular los componentes centrales de cada reflexión.	Los estudiantes visibilizan sus pensamientos al comprender. Entendida ésta como la habilidad de aplicar los saberes en la resolución de problemas.	<p>Sugerencias: ¿Cómo evaluar la historieta? ¿Qué criterios se utilizarán? Con base en las sugerencias, el docente establece una serie de criterios en una matriz de evaluación para generar de manera formal, una heteroevaluación.</p>	La evidencia que sustenta el desarrollo de esta fase es la historieta.						
EVALUACIÓN CONTINUA	<p>Evaluación continua y para el aprendizaje: Los estudiantes enviarán por correo electronico la actividad de síntesis (historieta). Así mismo, por este medio el docente enviará su heteroevaluación que sintetiza el proceso desarrollado.</p>	Evaluar e identificar las comprensiones de los estudiantes.	Evaluar las comprensiones para determinar avances y acciones de mejora.	Los estudiantes visibilizarán sus comprensiones al evaluar su proceso y el de sus compañeros.		La evidencia que sustenta el desarrollo de esta etapa es la aplicación de los criterios de la matriz para heteroevaluar las historietas.						RÚBRICA PARA CONOCER LAS COMPETENCIAS DESARROLLADAS.

ANEXO 10. PLANEACIÓN, IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DEL SEXTA LESSON STUDY

Estudiante - Profesor in Daniel Ernesto Castro Martínez		Area de desempeño					Filosofía	Nivel /Cu	Decimo			
Asesor:	Julian Carreño	Foco de la lección					Competencia crítica en filosofía: Esta competencia básicamente expresa la capacidad de tomar una postura propia a través de la información recibida ante diferentes puntos de vista o situaciones. "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 (conocimiento racional)." (Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la Educación Media).			OBSERVACIONES GENERALES: A causa de las condiciones de contingencia y de salud pública provocadas en Colombia por la pandemia del COVID-19, esta Lesson Study se distingue de las anteriores por implementarse de manera virtual. Lo que genera unas oportunidades y limitantes diferentes a la presencialidad. Bajo este panorama, se inicia una reflexión previa a la construcción de la planeación, enfocado en el nuevo contexto y las posibilidades de aprendizaje que se generan allí para los estudiantes de grado décimo del Liceo Colombia. Particularmente, en el Liceo Colombia se adopta la modalidad de clases virtuales en dos momentos. Primero se propone un espacio de clase sincrónico en donde los estudiantes interactúan con el docente, luego se dispone el trabajo asincrónico para ser desarrollado por los estudiantes, los cuales envían evidencia por correo electrónico al docente. Así y después de analizar estas especificidades del contexto, se optó por tomar los algunos postulados del modelo de aprendizaje invertido, en donde el docente prepara insumos para el aprendizaje de los estudiantes previo a la sesión (asincrónico). Con el fin de optimizar los espacios de conexión en clase, interactuando con el estudiante frente a los contenidos por desarrollar.		
Resultados Previstos de Aprendizaje(RPA).	Meta de contenido: Los estudiantes comprenderán las características fundamentales de la ética hedonista de Epicuro y cuáles son sus problemas centrales. Meta de propósito: Los estudiantes comprenderán que la ética hedonista tiene como propósito liberar a los hombres de los dolores que los aquejan y llegar a consolidar una vida placentera. Meta de método: Los estudiantes identificarán los fundamentos por los cuáles la ética hedonista de Epicuro, justifica que una acción es moralmente buena y moralmente incorrecta. Meta de comunicación: Los estudiantes comunicarán la forma en la que comprenden la ética hedonista de Epicuro resolviendo situaciones o casos particulares de la vida cotidiana.					Referentes teóricos: Salazar Bondy, A. (1995) Didáctica de la filosofía. Perú: Fondo Editorial. Zuleta (2010) Educación y democracia: un campo de combate. Bogotá: editorial Omega. Recuperado de https://omegala.es/downloadfile.php?file=libros/educacion-y-democracia.pdf			Fecha	es 28 de Mayo		
FASE DE PLANEACIÓN						FASE DE IMPLEMENTACIÓN		FASE DE EVALUACIÓN	FASE DE REFLEXIÓN			
ACTIVIDAD	PLANEACIÓN INICIAL	PROPÓSITO	Afectación del pensamiento	Visibilización de pensamiento	NEACIÓN AJUST	DESCRIPCIÓN DE EVIDENCIAS RECOLECTADAS	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	EVIDENCIAS RECOLECTADAS	EVALUACIÓN	ARGUMENTOS	ACCIÓN	
N*	Describir en detalle la actividad	Enunciar de manera concreta el propósito de la actividad.	Describe cómo afecta la estrategia el pensamiento del estudiante	¿Es observable el pensamiento estudiantil? Describe como/cuando la actividad o estrategia hace visible el pensamiento de los estudiantes	Describir la actividad resaltando los asuntos ajustados.	Describir la evidencia, la manera cómo se recolectó evidencias de aprendizajes y comprensiones	Describe detalladamente el desarrollo de la actividad. Utilice las evidencias recolectadas. Si va a utilizar aportes de los estudiantes se debe citar en qué evidencia se encuentra.	Inserte las evidencias más relevantes.	Analizar el cumplimiento del propósito sustentado en las evidencias recolectadas.	Argumentar las causas del cumplimiento o no del propósito de la actividad.	Proponer acciones de mejora en la actividad, si es necesario.	
Actividad asincrónica	Previo a la sesión, los estudiantes observarán un video explicativo y leerán un texto previamente seleccionado, sobre los fundamentos de la ética hedonista de Epicuro. Este video y lectura será enviado a los estudiantes antes de iniciar la sesión sincrónica.	Contextualizar a los estudiantes identificando las características fundamentales de la ética hedonista de Epicuro.	Problematicando sus creencias y convicciones éticas.	No aplica	Focalizar la acción en el estudiante. Ajustar el propósito de la actividad.		La mayoría de los estudiantes acusa observar el video preparado para la sesión y realizado la lectura previa, lo que permitió que las demás actividades se desarrollaran de acuerdo con lo previsto. Sin embargo, una estudiante no recibió el video y observo otro que correspondia a la última actividad.	https://youtu.be/2k4jd ek8DLc	No se puede evidenciar el cumplimiento del propósito, ya que no se estableció un medio para evaluarlo.	No se establecieron los medios ni los dispositivos para evaluar el cumplimiento del propósito.	Para evidenciar el cumplimiento de la actividad, es importante que el estudiante registre en la misma plataforma su interacción con el video (con un comentario o con un link).	

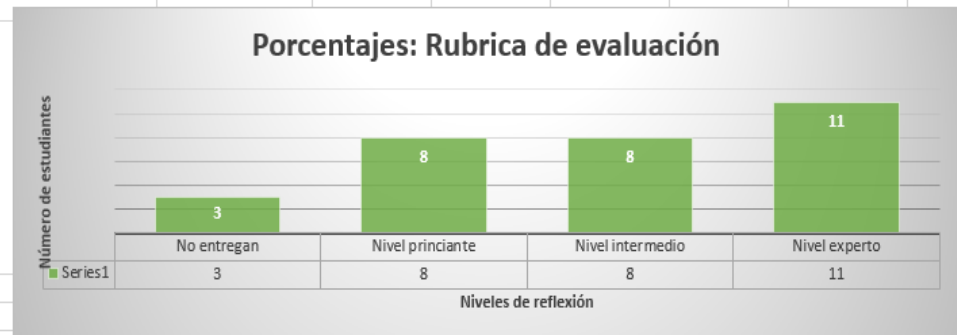
Heteroevaluación	Evaluación con base en una rejilla por medio de la plataforma Classroom.	El estudiante recibirá retroalimentación del trabajo realizado a través de los criterios establecidos allí.	Evidenciar cómo se aplican los postulados teóricos en la resolución de una situación.	No aplica	¿Qué se va a evaluar? ¿Cómo se va a evaluar? ¿Bajo qué criterios?	En la plataforma Classroom reposan las actividades desarrolladas por los estudiantes.	En la plataforma Classroom reposan las actividades desarrolladas por los estudiantes.	https://classroom.google.com/u/0/c/71M5BDEwQTE3MjM1aMaMTMvNT1M3NDQ2NzUy6details	Se establece con base en una rúbrica de evaluación, tres criterios por los cuales se evaluarán las comprensiones de los estudiantes y el desarrollo de la competencia crítica. Los criterios son: 1. Principiante: Desarrolla una reflexión subjetiva (opinión) del caso sin justificación teórica. 2. Intermedio: Analiza situaciones, sin embargo, su interpretación de la ética de Epicuro y posterior aplicación, carece de rigurosidad. 3. Experto: Analiza situaciones y justifica su postura a través de los fundamentos teóricos de la ética hedonista de Epicuro. Obteniendo que el 38% de los estudiantes (11/30) se encuentran en nivel experto de la rúbrica de evaluación. Por su parte, el 26% de los estudiantes (8/30) se encuentra en nivel intermedio y el otro 26% (8/30) en nivel principiante. Por último, se obtiene que el 10% (3/30) de los estudiantes no presenta la actividad propuesta.	Falta ejercitar más en la ejecución de la actividad que fomenta la aplicación de la teoría en la solución de problemas.	Refinar la rejilla de evaluación en los criterios de clasificación.
	Esta estrategia permite el desarrollo de preguntas que promueven el pensamiento y la indagación sobre un tema.										

Rutina de pensamiento preguntas provocativas	Esta estrategia permite el desarrollo de preguntas que promueven el pensamiento y la indagación sobre un tema.
Criterio	Número de preguntas
Preguntas que promueven el pensamiento y la indagación	16
Preguntas de solución cerrada, no conducen a complejizar ni tampoco a indagar en un tema o tópico.	17
Preguntas descontextualizadas de acuerdo con el tema central	2
Total de preguntas realizadas	35



ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE FILOSOFÍA

Meta de aprendizaje	Principiante	Intermedio	Experto
Los estudiantes comunicarán la forma en la que comprenden la ética hedonista de Epicuro resolviendo situaciones o casos particulares de la vida cotidiana.	Desarrolla una reflexión subjetiva (opinión) del caso sin justificación teórica.	Analiza situaciones, sin embargo, su interpretación de la ética de Epicuro y posterior aplicación, carece de rigurosidad.	Analiza situaciones y justifica su postura a través de los fundamentos teóricos de la ética hedonista de Epicuro.



Niveles	Datos	Porcentaje
No entregaron - sin evidencia	3	10%
Nivel principiante	8	26%
Nivel intermedio	8	26%
Nivel experto	11	38%
Total de estudiantes	30	100%

Intermedio básico Intermedio alto

ANEXO 11. PLANEACION, IMPLEMENTACION Y EVALUACION DE LA SEPTIMA LESSON STUDY

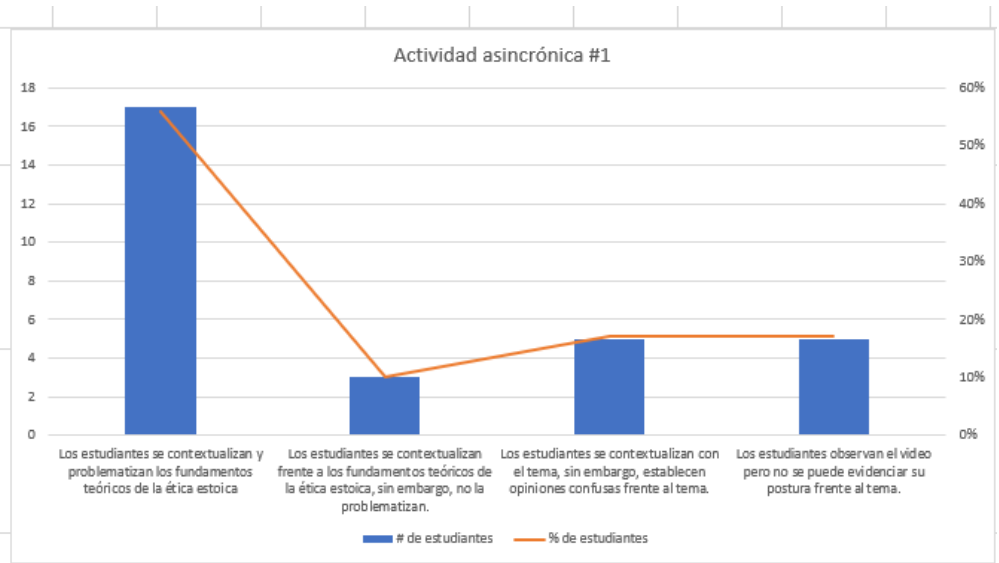
UNIVERSIDAD DE LA SABANA – MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA INVESTIGACIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA CICLO N.º 7 LESSON STUDY									
Estudiante – Profesor	Área de desempeño			Filosofía			Nivel / Décimo	OBSERVACIONES GENERALES:	
Ernesto Castro Martín	Foco de la lección: Competencia crítica y creativa en la enseñanza de la filosofía. La competencia crítica se refiere a la capacidad de tomar una postura propia a través de la información recibida ante diferentes puntos de vista o situaciones. La competencia creativa, por su parte, es la capacidad de formular nuevas preguntas o soluciones de problemas a través de distintas formas de comunicación. (MEN, 2010)			Referentes teóricos: MEN (2010) Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la Educación Media. Salazar Bondy, A. (1995) Didáctica de la filosofía. Perú: Fondo Editorial. Zuleta (2010) Educación y democracia: un campo de combate. Bogotá: editorial Omega. Recuperado de https://omegalfa.es/downloadfile.php?file=libros/educacion-y-democracia.pdf				A causa de las condiciones de contingencia y de salud pública provocadas en Colombia por la pandemia del COVID-19, esta Lesson Study continua bajo la implementación de clases de manera virtual. Lo que genera una serie de oportunidades y limitantes. Bajo este panorama, se inicia una reflexión previa a la construcción de la planeación, enfocado en el nuevo contexto y las posibilidades de aprendizaje que se generan allí para los estudiantes de grado décimo del Liceo Colombia. Particularmente, en el Liceo Colombia se adopta la modalidad de clases virtuales en dos momentos. Primero se propone un espacio de clase sincrónico en donde los estudiantes interactúan con el docente, luego se dispone el trabajo asincrónico para ser desarrollado por los estudiantes, los cuales envían evidencia por correo electrónico o cargan sus trabajos a la plataforma Classroom. Así y después de analizar estas particularidades del contexto, se optó por tomar algunos postulados del modelo de aprendizaje invertido, en donde el docente prepara insumos para el aprendizaje de los estudiantes previo a la sesión (asincrónico). Con el fin de optimizar los espacios de conexión en clase, interactuando con el estudiante frente a los contenidos por desarrollar.	
Asesor:	Julían Carreño								
Resultados Previstos de Aprendizaje (RPA).	Meta de contenido: Los estudiantes identificarán las características fundamentales de la ética estoica. Meta de propósito: Los estudiantes comprenderán que la ética estoica tiene como propósito liberar a los hombres de las turbaciones (miedos) y conducirlos a la Ataraxia (tranquilidad del alma) a través de la aceptación del destino. Meta de método: Los estudiantes comprenderán que al analizar el destino desde la perspectiva del todo (universo predeterminado y ordenado) los hombres llegarán a la tranquilidad del alma al aceptar su transcurso. Meta de comunicación: Los estudiantes comunicarán a través de un texto icónico, sus comprensiones sobre la ética estoica al resolver una situación o caso particular de la vida cotidiana.						Fecha	9/06/2020	
FASE DE PLANEACION				FASE DE IMPLEMENTACION				FASE DE EVALUACION	
ACTIVIDAD	PLANEACIÓN INICIAL	PROPÓSITO	Intención del pensamiento	Intención de pensamiento	ACCIÓN AJUS	DEMONSTRACIÓN DE EVIDENCIA	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	EVIDENCIAS RECOLECTADAS	EVALUACIÓN
N.º	Describir en detalle la actividad	Enunciar de manera concreta el propósito		¿Es observable el pensamiento?	Describir la actividad resaltando	Describir la evidencia, la manera	Describir detalladamente el desarrollo de la actividad. Utilice las evidencias recolectadas. Si va a utilizar aportes de los estudiantes se debe citar en qué	Inserte las evidencias más relevantes.	Analizar el cumplimiento del propósito sustentado en las evidencias recolectadas.
Actividad asincrónica	Previo a la sesión, los estudiantes observarán un video explicativo sobre la ética estoica.	Los estudiantes se contextualizarán y problematizarán los fundamentos teóricos de la ética estoica	Contextualizar y problematizar los fundamentos teóricos de la ética estoica	A través de unos criterios establecidos se evidenciará si los estudiantes cumplen el propósito de la actividad.	Los estudiantes comentarán el video en la plataforma Youtube	Los estudiantes comentarán el video, expresando su punto de vista frente a la ética estoica.	La actividad que se establece bajo la modalidad asincrónica, es desarrollada por los estudiantes al momento de 1) contextualizarse frente a los fundamentos teóricos de la ética estoica. 2) problematizar los aspectos centrales de la ética estoica. El medio por el que se busca cumplir el propósito de la actividad es la plataforma YouTube, en esta los estudiantes observan el video y dejan sus comentarios.	https://www.youtube.com/watch?v=QaHLB0b81GU&list=PL4IU2HzgZHU6ouyqubzoBj4uwDh5I25vq8indevx4&t=0s	El propósito de la actividad se centra en dos puntos: que los estudiantes se contextualicen con los conceptos centrales de la ética estoica y, por otro lado, problematicen su contenido a través de un comentario. Se parte de la premisa que: si los estudiantes se contextualizan con los elementos básicos, estos pueden problematizar algunos rasgos fundamentales de la ética estoica. Bajo esta idea se obtiene que un 56% de los estudiantes cumple el propósito a cabalidad, el 10% se contextualiza frente al video pero no logra problematizarlo, el 17% se contextualiza con los términos de la ética estoica, sin embargo, presenta confusiones y contradicciones en sus opiniones. Por último, el 17% faltante de los estudiantes observan el video pero no establecen sus opiniones frente al tema.

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE

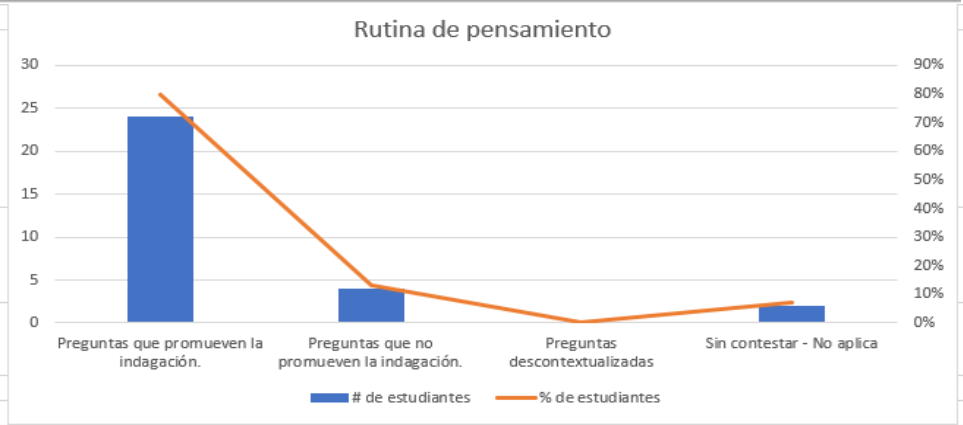
FILOSOFÍA

<p>Actividad sincrónica</p>	<p>Desarrollo de una rutina de pensamiento "preguntas provocadoras". Con base en el tema "destino y felicidad" los estudiantes construyen preguntas provocadoras para discutir al inicio de la sesión.</p>	<p>Los estudiantes construirán preguntas que promuevan la indagación sobre aspectos centrales de la ética estoica.</p>	<p>Problematizar e indagar en un contenido o saber disciplinar con base en preguntas sobre un tema o tópico.</p>	<p>Los estudiantes visibilizarán sus pensamientos al construir preguntas indagadoras sobre el tema central de la ética estoica.</p>	<p>Indagar- Establecer un descriptor en cada uno de los criterios de la rúbrica para evaluar la rutina de pensamiento.</p>	<p>Los estudiantes reflexionarán y crearán preguntas provocadoras en la plataforma linioit.</p>	<p>Se inicia la actividad socializando con los estudiantes acerca de las características que hacen de una pregunta provocadora. Se da la palabra a dos estudiantes para que propongan sus puntos de vista y después, se socializan los aspectos que hacen una pregunta provocadora así como también, la matriz para formularlas. Estos reposan en una rúbrica la cual evidencia de qué manera los estudiantes de grado décimo establecen preguntas que dinamizan la lección, que promueven la indagación y la problematización.</p>	<p>https://linioit.com/users/danielcastro/canvases/%C3%89tica%20Estoica</p>	<p>La actividad tiene como propósito que los estudiantes construyan preguntas provocadoras que promuevan la indagación. Con base en una rejilla se establecen unos criterios para evidenciar el cumplimiento del propósito, obteniendo los siguientes resultados: el 80% (24) de los estudiantes construye preguntas provocadoras que incitan la indagación. Por su parte, 13% (4) de los estudiantes no construye preguntas provocadoras. El 7% (2) de los estudiantes no realizan la rutina de pensamiento. Así, podemos inferir que el propósito de la rutina de pensamiento se cumple con un alto número de estudiantes que logran lo esperado. Esto se dio, debido a que la actividad anterior predispone a los estudiantes para que realicen preguntas provocadoras.</p>
<p>Actividad sincrónica</p>	<p>Con base en la rutina de pensamiento, el docente seleccionará algunas preguntas indagadoras para socializar con los estudiantes, los aspectos centrales de la ética estoica por la cual se propone la aceptación del destino para vivir una vida feliz.</p>	<p>Establecer los argumentos por los cuales los estoicos afirman la aceptación del destino para llegar a la felicidad.</p>	<p>Analizando perspectivas o puntos de vista diferentes al propio.</p>	<p>No aplica</p>	<p>No se establecieron ajustes</p>	<p>Participación en la sesión, estableciendo preguntas y problematizando los fundamentos de la ética estoica.</p>	<p>La sesión se establece de acuerdo con lo establecido, el docente inicia los procesos de socialización con los estudiantes estableciendo los rasgos fundamentales de la ética estoica. Interactuando con los estudiantes y el saber disciplinar.</p>	<p>https://youtu.be/YpLs5JDvdpo</p>	<p>El propósito se cumple ya que el docente establece los insumos por los cuales se socializan los rasgos fundamentales de la ética estoica.</p>
<p>Actividad Asincrónica (actividad de síntesis)</p>	<p>Se propone que los estudiantes analicen el capítulo 1 de la serie animada Futurama, aplicando los fundamentos teóricos de la ética estoica. Luego de esto, comunicarán sus comprensiones a través de un meme.</p>	<p>Los estudiantes comprenderán (entender y aplicar) los fundamentos teóricos de la ética estoica para analizar situaciones o casos particulares.</p>	<p>Comprenden (entienden y aplican) un saber disciplinar.</p>	<p>La actividad visualiza el pensamiento de los estudiantes al aplicar un saber en la resolución de un problema.</p>	<p>Establecer el caso puntual y lo que se quiere abordar en él.</p>	<p>Los estudiantes visibilizarán sus comprensiones aplicando los fundamentos teóricos de la ética estoica en el análisis de un caso particular.</p>	<p>Se establece que los estudiantes comuniquen sus comprensiones de la ética estoica a través del análisis de una situación de la serie animada futurama. Para evaluar las comprensiones de los estudiantes se establece una rúbrica de evaluación.</p>	<p>https://classroom.google.com/u/0/c/1MjMSNDExQTE3MjM1a1M1M1M2M1d1M1M3Nzc2Ikdetajls</p>	<p>El propósito de la actividad se cumple, ya que el 100% de los estudiantes (30/30) presentan sus comprensiones de la ética estoica.</p>
<p>Heteroevaluación</p>	<p>Evaluación con base en una rejilla por medio de la plataforma Classroom.</p>	<p>El estudiante recibirá retroalimentación del trabajo realizado a través de los criterios (rejilla de evaluación) expuestos en Classroom.</p>	<p>Evidenciar cómo se aplican los postulados teóricos en la resolución de una situación.</p>	<p>No aplica</p>	<p>Se refinaron los criterios de la rejilla de evaluación (ver rúbrica de actividad de síntesis)</p>	<p>Planilla de seguimiento SIE y plataforma classroom</p>	<p>Con base en la rejilla y los criterios de evaluación, se analizan las comprensiones de los estudiantes.</p>	<p>Ver rúbrica de actividad de síntesis</p>	<p>El 100% de los estudiantes desarrollan la actividad. De acuerdo con los criterios se establecen los siguientes análisis: el 60% de los estudiantes (18) analiza situaciones y justifica su postura teniendo en cuenta la relación recíproca entre los fundamentos teóricos de la ética estoica. El 25% de los estudiantes (8) analiza situaciones, sin embargo, su interpretación de la ética estoica y posterior aplicación se sustenta solamente en algunos postulados de manera independiente sin conectarlos entre ellos. El 14% de los estudiantes (4) expresa a través de un texto icónico, una reflexión subjetiva (opinión) sin tener en cuenta los postulados teóricos de la ética estoica.</p>

Criterio	Descripción	# de estudiante	% de estudiante
Los estudiantes se contextualizan y problematizan los fundamentos teóricos de la ética estoica	video, los estudiantes problematizan el papel del destino y la felicidad en la ética estoica, estableciendo su opinión personal.	17	56%
Los estudiantes se contextualizan frente a los fundamentos teóricos de la ética estoica, sin embargo, no la problematizan.	A partir del video, los estudiantes se contextualizan al comentar algunos aspecto fundamentales de la ética estoica, sin embargo, no problematizan sus postulados.	3	10%
Los estudiantes se contextualizan con el tema, sin embargo, establecen opiniones confusas frente al tema.	Los estudiantes observan el video y se contextualizan con los conceptos centrales de la ética estoica, sin embargo, sus opiniones son confusas y en algunos casos contradictorias.	5	17%
Los estudiantes observan el video pero no se puede evidenciar su postura frente al tema.	Estudiantes que sólo ven el video pero no comunican sus ideas frente a la ética estoica.	5	17%
Total		30	100%



Descriptor	# de estudiante	% de estudiante
Construye preguntas indagadoras que posibilitan el intercambio de ideas y la curiosidad, así como también, permite la complejidad y profundidad de un tópico o un tema.	24	80%
Preguntas de solución cerrada (con única respuesta) no incitan la curiosidad del estudiante ni el intercambio de ideas.	4	13%
Preguntas que no son coherentes con el tema central, las cuales pierden el foco de indagación	0	0%
Sin respuesta	2	7%
Total	30	100%



ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE FILOSOFÍA

Principiante	Expresa a través de un texto icónico, una reflexión subjetiva (opinión) sin tener en cuenta los postulados teóricos de la ética estoica.	4	14%
Intermedio	Analiza situaciones, sin embargo, su interpretación de la ética estoica y posterior aplicación se sustenta solamente en algunos postulados de manera independiente sin conectarlos entre ellos.	8	26%
Experto	Analiza situaciones y justifica su postura teniendo en cuenta la relación recíproca entre los fundamentos teóricos de la ética estoica.	18	60%

