

**Universidad de Cuenca**



Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

**ANÁLISIS CURRICULAR: TEORÍA Y PRÁCTICA DOCENTE EN LA ASIGNATURA  
DESARROLLO DEL PENSAMIENTO FILOSÓFICO**

Tesis previa a la obtención del  
título del grado de Magíster en  
Educación y Desarrollo del  
Pensamiento

Autora: Lic. JENNY PATRICIA ASTUDILLO RIERA.

Director: Msc. CARDENAS ESPINOZA CRISTOBAL EDMUNDO

CUENCA-ECUADOR

2016



## RESUMEN

La presente tesis, tiene como objetivo determinar cómo implementa el docente la asignatura. A través de este trabajo se describe la teoría curricular, los lineamientos y las precisiones metodológicas proporcionadas por el Ministerio de Educación Ecuatoriano, analizando al Desarrollo del Pensamiento Filosófico como asignatura del plan de estudios del país. Posteriormente, se determina la perspectiva que tienen los docentes sobre el contenido curricular y la mediación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura, caracterizando la práctica docente e identificando el rol que desempeña la planificación didáctica. Las técnicas aplicadas para la investigación fueron: la observación, la revisión documental y la entrevista. Los principales resultados revelados, incluyen: el conocimiento, acuerdo y apoyo de los docentes a la propuesta del Ministerio de Educación sobre el currículo y la didáctica de la asignatura. El desarrollo de las clases se realiza considerando las fases conocidas como: anticipación, construcción y consolidación de los conocimientos, proporcionando mayor énfasis a una en particular durante las diferentes clases. La práctica docente presenta diferentes dificultades en la mediación pedagógica; dependiendo de cada profesor, aunque la evaluación se constituye en un aspecto que presentó negligencia y desconocimiento. Finalmente, la planificación didáctica es un documento y una actividad que se cumple sin ser significativa ni influye en la práctica docente.

Palabras Clave: Currículo, práctica docente, planificación docente, Filosofía.

## ABSTRACT



The following thesis has as objective to determine how the teacher implements his subject. Throughout this research, the curricular theory, the guidelines and methodological accuracy given by The Ecuadorian Ministry of Education is described, analyzing “Desarrollo del Pensamiento Filosófico” as a subject included in the country curriculum. Afterwards, the teacher’s perspective about the curricular content and the mediation in the teaching-learning process is established, in addition to typify the teacher’s practice and identify the role of didactic planning performed in the process. The techniques applied in this research were the observation, document review, and the interview. The main results obtained in this research, includes the knowledge, agreement, and teachers ‘support to the Ministry of Education’s curriculum and the didactics’ subject. Classes were carrying out, considering the phases known as anticipation, construction, and knowledge consolidation, providing emphasis in one of them, during classes. The teaching practice present different difficulties in the pedagogical mediation: depending on the teacher, even though the evaluation presented negligence and lack of awareness. Finally, the didactic planning is a document and an activity that accomplishes without being significant, neither influence in the teaching practice.

Key words: Curriculum, teaching practice, teaching planning, Philosophy.

## Índice

|                     |   |
|---------------------|---|
| Dedicatoria.....    | 4 |
| Agradecimiento..... | 5 |
| Resumen.....        | 6 |
| Abstrac.....        | 7 |



Capítulo I..... 13

**Diseño Curricular**

Proceso de Enseñanza-Aprendizaje..... 13  
Modelos Pedagógicos..... 13  
    Modelo tradicional..... 14  
    Modelo conductista..... 16  
    Modelo cognitivo..... 18  
    Pedagogía crítica..... 19  
Conceptos y Tipos de Currículo..... 23  
    Currículo..... 23  
    Tipos de currículo..... 25  
        Currículo oficial..... 26  
        El currículo operativo..... 27  
        Currículo oculto..... 29  
        Currículo nulo..... 30  
        Currículo adicional..... 30  
Diseño Curricular..... 31  
    Fundamentos del currículo..... 31  
        Fundamento epistemológico..... 31  
        Fundamento filosófico..... 31  
        Fundamento psicológico..... 32  
        Fundamento didáctico..... 32  
    Tendencias curriculares..... 33  
        Currículo logocéntrico..... 33  
        Currículo sociocéntrico..... 34  
        Currículo psicocéntrico..... 34  
    Modelos curriculares..... 35  
        Modelo de Tyler..... 35  
        Modelo de Johnson..... 35  
        Modelo de Sacristán..... 36  
    Componentes del currículo..... 37

Capítulo II ..... 42

**Didáctica del Pensamiento Filosófico**

El Currículo: Relación Teoría y Práctica Docente..... 42  
Macro y Meso Currículo en Desarrollo del Pensamiento Filosófico..... 46  
El Micro Currículo..... 55  
Filosofía como Asignatura..... 57  
La Mediación Docente en Desarrollo del Pensamiento Filosófico..... 61

Capítulo III ..... 65



## Mediación de la Enseñanza-Aprendizaje en Desarrollo del Pensamiento Filosófico una Mirada a la Práctica Docente

|  |    |
|--|----|
| Diseño de Investigación.....   | 65 |
| Objetivo general.....  | 65 |
| Objetivos específicos.....   | 65 |
| Proceso Metodológico.....  | 66 |
| Participantes.....   | 66 |
| Instrumentos.....  | 66 |
| Procedimiento.....   | 66 |
| Procesamiento de los datos.....  | 67 |
| Resultados.....  | 67 |
| Resultado 1. Perspectivas de los Docentes sobre los lineamientos Curriculares y las Precisiones Metodológicas.....         | 68 |
| Resultados de las Entrevistas.....   | 68 |
| De los lineamientos curriculares de la asignatura.....   | 68 |
| Utilidad de la filosofía.....  | 68 |
| Sobre los objetivos educativos de la asignatura.....   | 69 |
| Como desarrollar los objetivos de la asignatura.....   | 70 |
| Destreza con criterio de desempeño del bloque seis.....  | 70 |
| Indicadores esenciales de evaluación en el bloque seis.....  | 71 |
| De las precisiones metodológicas de la asignatura.....   | 72 |
| Los ejes transversales.....  | 73 |
| La mediación docente en los bloques curriculares.....  | 73 |
| Mediación de la evaluación.....  | 75 |
| Análisis General sobre las Perspectivas de los Docentes.....   | 75 |
| Resultado 2. Práctica Docente en la Asignatura Desarrollo del Pensamiento Filosófico.....                                  | 76 |
| Fase de anticipación de los conocimientos.....   | 76 |
| Caracterización de la fase de anticipación de los conocimientos.....   | 77 |
| Resultado de la entrevista sobre la fase de anticipación.....  | 79 |
| Resultado de la revisión documental a la fase de anticipación.....   | 80 |
| Fase de construcción del conocimiento.....   | 81 |
| Caracterización de la fase de construcción del conocimiento.....   | 82 |
| Resultado de la entrevista sobre la fase de construcción del conocimiento.....   | 83 |
| Resultado de la revisión documental a la fase de construcción del conocimiento.....  | 83 |
| Fase de consolidación y evaluación del conocimiento.....   | 84 |
| Caracterización de la fase de consolidación y evaluación del conocimiento.....   | 86 |
| Resultado de la entrevista sobre la fase de consolidación y evaluación del conocimiento.....                               | 88 |
| Resultado de la revisión documental a la fase de consolidación y evaluación del conocimiento....                           | 89 |
| Clima organizacional.....  | 90 |
| Caracterización del clima organizacional.....  | 91 |
| Análisis General sobre la Práctica Docente en la Asignatura Desarrollo del Pensamiento Filosófico.....                     | 92 |
| Resultado 3. Rol de la Planificación Didáctica para el Docente de la Asignatura Desarrollo del Pensamiento Filosófico..... | 94 |
| Revisión documental a la planificación docente.....  | 94 |
| Resultados de la entrevista al docente sobre el rol de la planificación docente.....                                       | 99 |



---

|  |     |
|--|-----|
| Análisis General sobre el Rol de la Planificación Didáctica..... | 101 |
| Conclusiones.....  | 103 |
| Recomendaciones.....   | 105 |
| Bibliografía.....  | 109 |
| Apéndice.....  | 113 |



Universidad de Cuenca  
Clausula de derechos de autor

---

Jenny Patricia Astudillo Riera, autora de la tesis "Análisis Curricular: teoría y práctica docente en la asignatura de: Desarrollo del Pensamiento Filosófico", reconozco y acepto el derecho de la Universidad de Cuenca, en base al Art. 5 literal c) de su Reglamento de Propiedad Intelectual, de publicar este trabajo por cualquier medio conocido o por conocer; al ser éste, requisito para la obtención de mi título de Magíster en Educación y Desarrollo del Pensamiento. El uso que la Universidad de Cuenca hiciere del presente trabajo, no implicará afección alguna de mis derechos morales o patrimoniales como autora.

Cuenca, 18 de enero de 2016.

---

Jenny Patricia Astudillo Riera  
C.I.: 0301798054



Jenny Patricia Astudillo Riera, autora de la tesis "Análisis Curricular: teoría y práctica docente en la asignatura de: Desarrollo del Pensamiento Filosófico", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación, son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Cuenca, 18 de enero de 2016.

Jenny Patricia Astudillo Riera  
C.I.: 0301798054





## DEDICATORIA

A Dios que, a través de ingeniosos modos, se presenta en mi vida. A mi hija Amelia:  
mi aire, agua y tierra.



## AGRADECIMIENTO

A Dios que, a través de muchas personas, conduce mi vida por caminos firmes y con paisajes hermosos, llenándome de bendiciones. A mis padres: Luis e Hilda, a quienes debo este logro. Gracias por su apoyo incondicional. A mi esposo Stalin, por su tiempo y su amable comprensión; y, por cada palabra regalada. A todos aquellos seres que, desde el pregrado, han formado parte de esta meta: Marx, Marthy, tía Matilde y tío Leo. A los padres que me regaló el matrimonio: Maurito y Elsitita; por el tiempo y la seguridad brindada. A mi director de tesis: Msc. Cristóbal Cárdenas; a mi compañero y amigo: Msc. Flavio Córdova, y al Dr. Mauro Bravo por el tiempo compartido para la elaboración de esta tesis.



## INTRODUCCIÓN

La tesis “Análisis Curricular: Teoría y práctica docente en la asignatura Desarrollo del Pensamiento Filosófico”, está compuesta por tres capítulos: el primero titulado “Diseño Curricular”, el segundo “Didáctica del pensamiento filosófico”, y el tercero nombrado como, “Mediación de la Enseñanza-Aprendizaje en Desarrollo del Pensamiento Filosófico una mirada a la práctica docente”.

El primer capítulo describe los modelos pedagógicos más relevantes, hasta llegar a la pedagogía crítica; luego detalla los conceptos de currículo y sus tipos, para posteriormente explicar los fundamentos, tendencias, modelos y componentes del currículo.

El segundo capítulo comienza explicando las situaciones que caracterizan la relación entre teoría y práctica docente; entiéndase por ellas a la relación entre los lineamientos curriculares de la asignatura, y la mediación del docente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Posteriormente, se describe y analiza el macro y meso currículo oficial, para después indicar la propuesta de planificación micro-curricular proporcionada por el Ministerio de Educación. Finalmente, se caracteriza a la Filosofía como asignatura, y se especifica las recomendaciones para la mediación docente desde las precisiones metodológicas de la materia, proporcionadas igualmente por el Ministerio de Educación.

El tercer capítulo presenta el diseño de investigación, en el que se detalla los objetivos y el proceso metodológico que se implementó. Después, se describe y analiza los resultados obtenidos, siguiendo el orden de los objetivos específicos planteados, y



realizando un análisis general después de cada resultado. Finalmente, se presentan las conclusiones y recomendaciones.



---

# CAPÍTULO I

## Diseño Curricular

### Proceso de Enseñanza-Aprendizaje

Enseñar no existe sin aprender y viceversa. Y fue aprendiendo socialmente como, históricamente, mujeres y hombres descubrieron que era posible enseñar.

Paulo Freire, *Pedagogía de la Autonomía*.

Tradicionalmente fue concebido como un proceso con dos elementos que en la educación eran abordados por separado: cómo se enseña y cómo se aprende. Sin embargo, actualmente, es más común la reflexión que lo visibiliza como un proceso con componentes íntimamente relacionados y en constante interacción. Cada uno influenciando y condicionándose mutuamente.

### Modelos Pedagógicos

Se puede afirmar que no existen las pedagogías neutras ya que el quehacer educativo, necesariamente, presupone una determinada concepción del hombre y de la sociedad.

Julián de Zubiría, *Los Modelos Pedagógicos*.

Toda teoría pedagógica trata de responder, en forma sistemática y coherente, al menos estas preguntas, simultáneamente: ¿Qué tipo de hombres queremos educar?, ¿Cómo crece y se desarrolla un hombre?, ¿Con qué experiencias?, ¿Quién jalona el proceso: el maestro o el alumno? ¿Con qué métodos y técnicas se puede alcanzar mayor eficacia? Diferentes especialistas podrían responder a una sola de estas preguntas, pero



la especialidad del pedagogo es abordarlas todas a la vez, de manera transdisciplinar. (Panqueva, 2008:153).

### **Modelo tradicional.**

El modelo pedagógico tradicional ha sido la fuente de donde surgieron las primeras experiencias educativas enmarcadas en paradigmas y que han sido analizadas desde sus fuentes curriculares. Por otra parte, este modelo es un esfuerzo por responder las preguntas planteadas con anterioridad. Es la reflexión sobre el ser humano desde la perspectiva educativa y sobre lo que se espera del accionar de las personas que se educan y las que educan. De este modo, trabajos realizados permiten evidenciar con claridad cuál ha sido su meta educativa, el rol del docente y el estudiante, la metodología usada, el abordaje de los contenidos y uso de los recursos, así como la modalidad de la evaluación.

En primer lugar tenemos la meta educativa. Desde esta perspectiva, la educación debía procurar el modelamiento conductual del estudiante y la formación de su espíritu; a través, de las asignaturas enseñadas, sobre este tema Mejía (2012) manifiesta que la escuela debía «contemplar básicamente el desarrollo de dos contenidos: el conocimiento y las normas de comportamiento (moral) que permitan a éste integrarse a la sociedad» (58). Así, desde esta perspectiva surgía una necesidad de propagar el conocimiento acumulado, esto se evidencia cuando Mejía (2012) nos dice que «La pedagogía frontal o “transmisionista” en su momento fue la base para salir de las formas tutoriales de la enseñanza a nivel metodológico y poder hacer una escuela masiva, con grupos de numerosos alumnos» (58).



Por otra parte están los docentes y estudiantes. El modelo tradicional establece una relación vertical entre ellos. Así, el maestro es el modelo a seguir y su rol es el de transmisor del conocimiento que habiendo adquirido él, ahora lo proporciona a sus alumnos. Además, debe dar seguimiento permanente a los avances del estudiante, haciéndolo a través de evaluaciones que le permitan cuantificar su progreso. Mientras que, «[...] la responsabilidad principal del aprendizaje se carga sobre el alumno, de su esfuerzo depende el aprendizaje, de ahí que es al alumno al que hay que evaluar y no al maestro» (Flórez 2005:179). Entonces, el estudiante debe demostrar atención durante las clases, dedicación en las tareas asignadas y buena capacidad de memorización en los exámenes.

De igual modo, la metodología de enseñanza debía procurar el cumplimiento de la meta educativa; por lo que, estaba basada en la exposición y explicación verbal del maestro. A través de su actuación se transmitían los conocimientos seleccionados, la enseñanza se completaba con las actividades programadas para ser desarrolladas en las casas. Así que, el cumplimiento estricto de dichas actividades era de suma importancia, el docente debía evaluar las tareas, tomar lecciones diarias y aplicar exámenes que permitieran evidenciar los contenidos adquiridos.

Entonces, dichos contenidos eran una recopilación y selección de conocimientos desarrollados por las ciencias. «La materia de estudio en esta perspectiva abarca no sólo la información y conceptos básicos de la ciencia y la cultura; sino también, valores básicos de convivencia para la *socialización* de los alumnos y su preparación para el trabajo.» (Flórez 2005:177). Y, dado que la meta educativa era el moldeamiento conductual, se debían proporcionar normas para la sana convivencia.



Finalmente, la evaluación se caracterizaba por realizarse al final de un período de estudio, como un proceso diferente a la enseñanza,

En la enseñanza tradicional la evaluación es reproductora de conocimientos, clasificaciones, explicaciones y argumentaciones previamente estudiadas por el alumno en notas de clase o textos prefijados, sin que ello signifique repetición memorística; pues, también se evalúan en esta perspectiva tradicional niveles y habilidades de comprensión, análisis, síntesis y valoración de lo estudiado, ya sea en pruebas orales o en pruebas escritas de preguntas abiertas o cerradas. (Flórez 2005:179).

De este modo todos los elementos del proceso educativo eran un complemento para lograr la meta educativa de este modelo, formar un ser humano con los conocimientos mínimos desarrollados por las ciencias y capaz de ajustarse a la sociedad siendo un ejemplo de lo que debía ser ella misma.

### **Modelo conductista.**

Para finales del siglo XIX está consolidándose el interés por comprender cómo se produce el conocimiento y cómo se aprende. Inicialmente los profesores (siglo XIX) y luego los psicólogos generales (siglo XIX hasta inicios del siglo XX), dominan el campo del estudio científico del aprendizaje y de los procesos psicológicos y sociales que lo producen; hasta que, para la segunda década del siglo XX, la psicología del aprendizaje es una disciplina consolidada que avanza aceleradamente. Hilgard (ctd en Fonseca 2011:73).

Mientras la atención radica en entender cómo se da el aprendizaje, a partir de las teorías de Watson y Skinner, principalmente, la meta educativa en este modelo es formar la conducta de las personas hacia la productividad. En consecuencia, aprender era: «Para los conductistas, el aprendizaje es un cambio en la tasa o frecuencia de





aparición y forma de un comportamiento (respuesta, conducta) como función de cambios ambientales (estímulos) el aprendizaje se produce cuando una conducta observable que era ineficaz, cambia en forma positiva y perdurable mediante la práctica» (Fonseca 2011:81).

En cuanto al rol del docente, este debía proponer y verificar el cumplimiento de los objetivos de enseñanza, los cuales eran planteados como conductas observables que se esperaba moldearan a los estudiantes y permitieran controlar el cambio en él. De este modo, se da importancia a la estructuración de la enseñanza de tal forma que, docente y estudiante, siguieran un programa pre-establecido, en el que ambos pudieran constatar los avances. «El alumno en este enfoque no es un espectador pasivo, pues requiere emitir la respuesta o la solución problemática. Se trata de aprender haciendo» (Flores 2002:12).

La metodología, partía del planteamiento de objetivos específicos sobre los cuales se pueda ejercer un control del cumplimiento; caso contrario, se realizaba un refuerzo. Finalmente, debía evidenciarse el avance en el aprendizaje. Los recursos para la enseñanza debían permitir el refuerzo de aquellos aspectos no dominados por los estudiantes, quienes avanzaban de acuerdo al ritmo de aprendizaje personal.

La evaluación en un principio tenía una finalidad diagnóstica de modo que el docente pudiera determinar el punto de inicio del programa de contenidos. La evaluación sumativa permitía el monitoreo del progreso y final del proceso para asegurar el pase al siguiente programa.

Si un curso y todo el currículo conductista no son más que un conjunto de objetivos terminales expresados en forma observable y medible, a los que el estudiante tenía que



llegar desde cierto punto de partida o conducta de entrada, mediante el impulso de ciertas actividades, medios, estímulos y *refuerzos* secuenciados y meticulosamente programados, se comprende entonces que la enseñanza conductista sea un proceso de *evaluación y control* permanente, arraigado en la esencia de lo que es un objeto de instrucción. (Flórez 2005:184).

El modelo conductista fue una forma de volver a personalizar la educación. Procuró el control masivo en la enseñanza, estableciendo un proceso a través del planteamiento de objetivos que guiaban el accionar del docente y del estudiante, necesitando un sistema de evaluación permanente que contribuyera al proceso de enseñanza. Sin embargo, reforzó la memorización, estableció la conducta observable como aprendizaje. El refuerzo como estrategia de enseñanza; y, minimizó el rol del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, resaltando los programas de auto-instrucción.

### **Modelo cognitivo.**

En este modelo existen varias corrientes; sin embargo, guardan estrecha relación en cuanto a la meta educativa. Procurar que los estudiantes accedan a etapas superiores de desarrollo considerando su edad. Además, todas las corrientes se enfocan en el contenido de la enseñanza o contenido científico, habilidades de pensamiento y habilidades cognitivas.

El rol del maestro es el de facilitador. Es quien debe procurar experiencias enriquecedoras que posibiliten en el estudiante el aprendizaje. Debe crear la situación, buscar, preparar y planificar estas experiencias que seleccionadas por él, contribuyan y se conviertan en un proceso estimulante y potenciador.



El rol del estudiante es activo y participativo. El docente pone a trabajar al alumno seleccionando para él, tareas especiales y poniendo a su alcance libros de consulta. «En esta corriente de *enseñanza basada en el descubrimiento*, los alumnos realizan su aprendizaje a medida que experimentan y consultan la bibliografía disponible, analizan la información nueva con la lógica del método científico y deducen sus propios conocimientos» (Flórez 2005:189).

La función de la evaluación es de regulación. El docente debe verificar que los estudiantes durante su aprendizaje por descubrimiento estén siguiendo el plan de estudio programado. Caso contrario, deberá enrumbar el trabajo estudiantil, a través de los trabajos y tareas que selecciona para ellos. «El objetivo de la *evaluación* consiste en obtener información acerca de los descubrimientos del alumno y su grado de apropiación de la estructura básica de la ciencia al final del proceso» (Flórez 2005:190).

En el modelo cognitivista, el rol del estudiante empieza a tomar protagonismo. La función del docente, frente al proceso de evaluación, cambia y las actividades didácticas son variadas y sirven de guía para el estudiante. Sin embargo, existe una centralización en los contenidos de la enseñanza, dejando de lado la posibilidad de mejorar el rol del estudiante; o sea, pasarlo de activo a interactivo. Mejorar la propuesta metodológica y con ello el rol del docente; es decir, pretender algo más que posibilitar el acceso a niveles superiores de desarrollo intelectual, conducir hacia el desarrollo pleno del individuo.

### **Pedagogía crítica.**

En este modelo la meta educativa busca el desarrollo pleno del ser humano como un ser en comunidad y para la sociedad; por lo que, su preparación para la productividad y



el desenvolvimiento cultural es necesario. Además, busca prepararlo para trabajar en grupo; de este modo, podría resolver problemas que requieren una participación colaborativa y de equipo.

Uno de sus representantes: Paulo Freire (2004) manifiesta que: «La capacidad de aprender, no sólo para adaptarnos sino sobre todo para transformar la realidad, para intervenir en ella y recrearla, habla de nuestra educabilidad en un nivel distinto del nivel del adiestramiento de los otros animales [...]» (32). Así, la meta educativa es educar para transformar la realidad, para actuar en ella, para dejar una huella y convertirse en un miembro interactivo en la sociedad, en un medio cultural y ejerciendo un rol político y ético.

La función del maestro es el de mediador, debiendo ser quien organiza, dosifica y determina el nivel de dificultad que va a presentar la tarea que deberá resolver el estudiante. Sin embargo, en este modelo no se puede hablar del rol docente y del estudiante por separado, su relación es tan cercana que no admite análisis de cada uno; puesto que, al igual que la evaluación, son parte del proceso mismo de la enseñanza-aprendizaje. Al respecto, Freire (2004), afirma que «[...] toda práctica educativa demanda la existencia de sujetos, uno que, al enseñar, aprende, otro que, al aprender, enseña [...]» (32). Con esta afirmación supera la idea tradicional en donde en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el primer componente estaba representado por el docente y el segundo por el estudiante. Es decir el docente 'enseña' y el estudiante 'aprende', para visibilizarlo como un proceso en el que enseñar y aprender son una realidad diaria tanto para el docente como para el estudiante.



Así se configura el proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el diálogo, la reflexión y la convivencia diaria entre estudiantes y docentes, basados en actividades que respondan primero a las necesidades reales de los estudiantes. Aquello a lo que Claudia Ordóñez (2011) llama 'Desempeño auténtico'

[...] los desempeños auténticos de aprendizaje pueden ser la respuesta a la pregunta acerca de cómo lograr que el aprendizaje escolar verdaderamente prepare a los niños y jóvenes para entender y actuar en el mundo a su alrededor como agentes constructivos y de cambio. La cualidad de la autenticidad se define a partir de las características que adopten esos desempeños al ser planeados intencionalmente como ambientes de aprendizaje. Así, los desempeños son auténticos en la medida en que se extraen o reproducen de la vida y de las experiencias humanas reales; tales como, de manera similar ocurren en los contextos de comunidades y culturas específicas (154).

Recordando que los estudiantes acuden a las instituciones educativas para prepararse y desempeñarse activa y participativamente en la sociedad a la cual pertenecen y se deben.

Por otra parte, al ser su meta el desarrollo integral del ser humano como ente social y cultural, la metodología se basa en el trabajo grupal y la evaluación busca la solución de problemas. Además, ésta cumple un papel muy importante, lo que realmente importa es el potencial de aprendizaje que el estudiante demuestra a través de sus participaciones con los expertos. Así que, la evaluación pretende determinar las dificultades personales que presenta el estudiante para aprender. Conocido el problema el docente debe cumplir su rol de mediador y decidir el nivel y tipo de ayuda que necesita el estudiante. Por lo expuesto, el trascurso de la evaluación, forma parte del mismo proceso de la enseñanza-aprendizaje.



De este modo, en el grupo docentes y estudiantes, participan del proceso de enseñanza-aprendizaje participando activamente en la búsqueda de soluciones creativas y solidarias. Lo más importante es comunicar su forma de pensar, argumentando y debatiendo entre ellos.

Finalmente, según Flórez; (2005) por lo menos, cuatro requisitos debe cumplir la enseñanza según la pedagogía social:

- a. Los retos y problemas a estudiar son tomados de *la realidad*, no son ficticios ni académicos y la búsqueda de su solución ofrece la motivación intrínseca que requieren los estudiantes.
- b. El tratamiento y búsqueda de la *situación problemática se trabaja de manera integral*, no aislarla para llevarla al laboratorio; sino que trabaja con la comunidad involucrada y en el contexto natural.
- c. Aprovechamiento de la oportunidad de observar a los compañeros en acción, no para imitarlos ni criticarlos; sino para revelar los procesos ideológicos implícitos, sus presupuestos, concepciones y marcos de referencia, generalmente ocultos, pero que les permiten pensar de determinada manera.
- d. La evaluación en el modelo de pedagogía social es dinámica, pues lo que se evalúa es el potencial de aprendizaje que se vuelve real gracias a la enseñanza, a la interacción del alumno con aquellos que son más expertos que él (198).

Cada uno de los modelos de enseñanza que han sido revisados; son respuestas que pedagogos, psicólogos o sociólogos han intentado dar a las preguntas básicas como: ¿Para qué enseñar?, ¿Qué enseñar?, ¿Cómo y a través de qué lo hacemos? y ¿Cómo evaluamos? Cada perspectiva da un paso adelante, procurando ser una respuesta más ajustada a las necesidades e intereses de la sociedad.



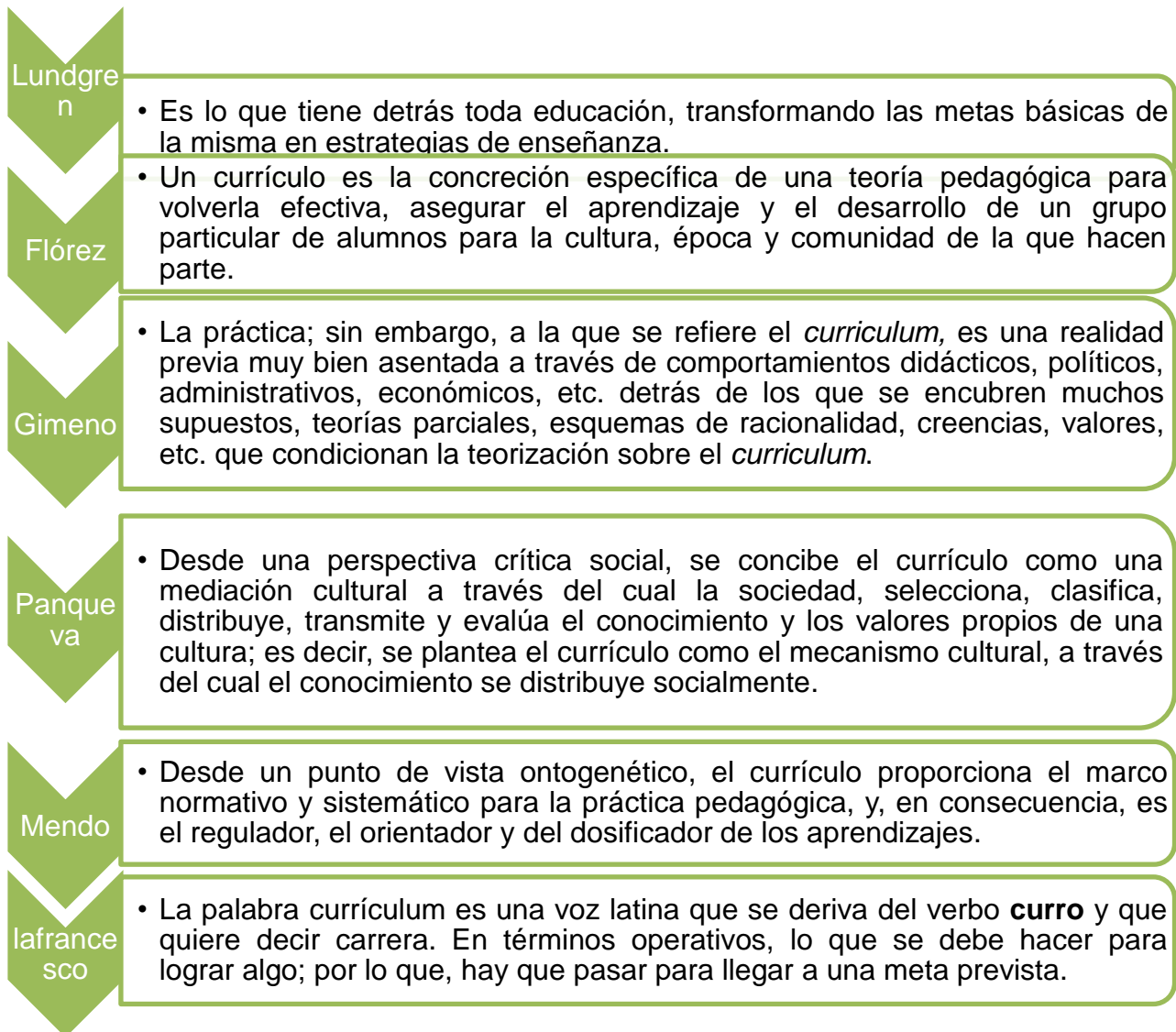
## Conceptos y Tipos de Currículo

A continuación se revisa algunos conceptos de currículum, determinando una definición que se ajusta al planteamiento de esta investigación y describiendo los tipos de currículo que podemos encontrar en el quehacer educativo del docente.

### **Currículo.**

Definir la palabra currículo, en el plano educativo, implicaría según el Diccionario de la Lengua Española (RAE), fijar con claridad, exactitud y precisión el significado de ella. Sin embargo, esta es una tarea difícil si lo consideramos como un proceso con carácter social, cultural y educativo; aun así, históricamente, se lo ha definido. A continuación una breve revisión sobre el tema:

### **Gráfico 1.** Conceptos de currículo



Fuente: Lundgren, 1981 (ctd en Gimeno 2007:17) (Flórez, 2005) (Gimeno, 2007) (Panqueva 2008) (Mendo, J. Departamento de Educación, Módulo de Currículo Educativo, 2014) (lafrancesco, 2011) Elaborado por la autora.

Los diferentes conceptos de currículo presentados se enmarcan y desprenden del modelo pedagógico al cual responden. Y, aunque los autores lo llamen 'mediación cultural, elemento didáctico o lo que se debe hacer para lograr algo', lo que tienen en común es que lo describen como un proceso dinámico, rodeado de matices políticos, sociales, culturales y administrativos que lo complejizan.





El currículo debe permitir viabilizar la meta educativa de modo que pueda ser llevada a la práctica, hacer posible su evaluación; y, lo más importante, susceptible de transformación. Siendo el elemento responsable de volver acción una meta educativa fundamentada con bases filosóficas, psicológicas y epistemológicas, el currículo debe guiar el accionar de docentes y estudiantes, proporcionando la flexibilidad necesaria para su desenvolvimiento y contextualizándose a las necesidades de la comunidad. Es decir, el currículo es el elemento que enlaza la meta educativa y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **Tipos de currículo.**

Existen algunos autores como Posner<sup>1</sup> y Perrenoud<sup>2</sup> que han escrito sobre los tipos de currículo que podemos encontrar, interactuando en el accionar educativo; y, especialmente, en la práctica docente. Al respecto Perrenoud manifiesta que:

La función declarada de la evaluación formal consiste en estimar el grado de dominio del *currículum*. Y esa es la intención de la mayoría de los docentes cuando proceden a efectuar preguntas orales o administran una prueba escrita al conjunto de su clase. Pero, ¿a qué *currículum* se refieren? ¿Al *currículum* formal, a los objetivos generales mencionados en las leyes o en el preámbulo del plan de estudios? ¿O al *currículum* real, al enseñado o estudiado en realidad en clase?

Este es un cuestionamiento que podemos hacernos como docentes, lo que el autor quiere debatir es la existencia de más de una forma de currículo o por lo menos de dos, uno 'formal' y uno 'real'. Al primero podemos entender como aquel planificado y basado en los lineamientos curriculares de la asignatura y al segundo como aquel que se

---

<sup>1</sup> Posner, G. (2005). *Análisis del Currículo*. México D.F.: McGraw-Hill/Interamericana Editores.

<sup>2</sup> Sacristán, J et al. (2012). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid.: Morata.



construye en el aula. Sin embargo; hay más que podemos plantear, por ejemplo: pensar en aquello que se enseña como actividades extracurriculares, los valores que inevitablemente son transmitidos a través de la convivencia. Aquello que el docente selecciona para ser enseñando y aquello que deja de lado. Todos estos elementos configuran para Posner (2005) la existencia de al menos cinco tipos de currículos. Siendo estos, los llamados: «Oficial, Operativo, Oculto, Nulo y el Adicional». A continuación se describe en qué consiste cada uno de ellos.

### ***Currículo oficial.***

Este tipo de currículo está representado por los lineamientos curriculares, objetivos de la enseñanza, estándares académicos, tablas de contenidos, sílabos o planificaciones didácticas. Estos son los documentos que orientan sobre objetivos, contenidos, metodología, actividades y procesos evaluativos para una asignatura o curso.

Para el docente los lineamientos curriculares son las guías para la elaboración de sus planificaciones didácticas. Mientras, el plan curricular anual contiene lo esperado para la asignatura durante el año lectivo, las planificaciones didácticas organizan lo esperado para cada clase o tema a desarrollarse. Este tipo de planeación curricular orienta los objetivos, las destrezas, los contenidos, la metodología didáctica, los recursos y la evaluación que se seguirá en el desarrollo de la clase. Para Posner (2005)

El *currículo oficial*, o currículo escrito, se documenta en diagramas de alcance y de secuencia, programas de estudios, guías curriculares, esquemas de rutas, estándares y listas de objetivos. Su propósito es proporcionar a los profesores una base para planear



lecciones y evaluar a los estudiantes y ofrecer a los directivos una referencia para supervisar a los profesores y responsabilizarlos de sus prácticas y resultados (13).

El currículo formal solamente alcanza a organizar lo que en el ideal será la clase, más la interpretación que hace el maestro de aquello, es lo que realmente se configura en ella. Para Perrenoud<sup>3</sup> (2012) « [...] La cultura que debe ser concretamente enseñada y evaluada en clase solo queda *encauzada* por el *currículum* formal. Solo proporciona la *trama* a partir de la cual los maestros elaboran un tejido compacto de nociones, esquemas, informaciones, métodos, códigos, reglas, que tratarán de inculcar» (92).

Así, el currículo oficial o formal es aquel que el docente en su formación profesional conoce desde su fundamentación teórica y aprende a estructurar. Además, lo elabora periódicamente ya que cumple una función adicional a la analizada antes, es el instrumento de evaluación que tienen las autoridades de la institución educativa para realizar el seguimiento académico al docente.

### ***El currículo operativo.***

También llamado currículo real, porque surge de la interpretación que hace el docente de lo que explícitamente se expresa en los lineamientos curriculares y metodológicos. Además, es considerado el más importante ya que es el que finalmente reflejará lo estudiado y aprendido por los estudiantes. Para Posner (2005) existen dos aspectos en este tipo de currículo: 1) El contenido incluido y el énfasis que le da el profesor en clase y 2) Los resultados del aprendizaje que son responsabilidad del estudiante (13). De este modo, lo que se enseña y lo que se evalúa, son partes de este tipo de currículo.

---

<sup>3</sup> Documento contenido en: Sacristà, J. et al (2012). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Morata. El título del documento es El "currículum" real y el trabajo escolar.



En primera instancia está lo que se enseña, aquello que el docente selecciona, resalta durante la clase o refuerza haciéndolo practicar y enviando deberes para desarrollar en casa. Así es el docente quien va puntualizando y llevando a la práctica aquello que comenzó como un objetivo o estándar educativo. A través de las decisiones que toma se configura y forma el proceso educativo en relación o al margen de lo estipulado en el currículo oficial. «El currículo operativo puede tener marcadas diferencias con el oficial, debido a que los profesores tienden a interpretarlo a la luz de sus propios conocimientos, creencias y actitudes» (Posner, 2005:13). Por otra parte, tenemos lo evaluado; es decir, los resultados del aprendizaje. Estos pueden guardar estrecha relación de correspondencia con lo planificado o a su vez con el Currículo Real. Algunos docentes acostumbran a evaluar de acuerdo al contenido programado, mientras que otros lo hacen de acuerdo a lo que enseñó en clase y considerando la connotación dada por él.

Analizando el tema a profundidad también podemos manifestar que, finalmente, las actividades que se desarrollan en clase no son exactamente como las desea el docente, ya que también están las expectativas y deseos de los estudiantes; y, por supuesto, la normativa de las instituciones que marcan los límites para toda la comunidad educativa. Así, para el docente «Las actividades, el trabajo escolar de los alumnos, escapan en parte a su control, porque, en su andadura didáctica, no todo se selecciona en forma totalmente consciente; y, sobre todo, porque las resistencias de los alumnos y los avatares de la práctica pedagógica y de la vida cotidiana en clase hacen que las actividades nunca se desarrollen exactamente como estaba previsto» (Perrenoud 2012:95).



Finalmente, el currículum operativo o real, es la recreación de la clase influenciada por el currículum formal, las expectativas de docentes y estudiantes y en ocasiones la opinión o exigencia de padres de familia y autoridades de la institución. Por lo que, el desarrollo de la clase es un fenómeno esencialmente de carácter social.

### ***Currículum oculto.***

Hablar de este tipo de currículum es reflexionar sobre la transmisión de valores, normas y reglas sociales a través del proceso de enseñanza-aprendizaje. No necesariamente de aquellos especificados en el contenido de estudio, sino principalmente de aquellos que se practican por toda la comunidad educativa «[...] el currículum oculto tiene una estrecha relación con lo que se actúa, más que con la información de qué se dice. En muchas ocasiones la actuación, los códigos empleados en la comunicación, las formas de decir o afirmar una cosa no necesariamente convergen con lo que se dice en el plano explícito» (Díaz, 2006:8).

En el proceso educativo sus actividades involucran a estudiantes y docentes, su actuar atraviesa todo el proceso, la convivencia diaria conlleva una transmisión inconsciente de actitudes, conductas, normas, modelos de vida, entre otros. Para Perrenoud (2012) «[...] *la conciencia de los efectos de socialización de la escuela es más clara que la de los mecanismos que la producen*» (98). Determinar conductas aprendidas o dominio de conocimientos es posible a través de la evaluación. Sin embargo, determinar cuáles son los medios, los recursos, los actores que más influyen, en esta formación, sólo se podría conseguir a través de la reflexión sobre el proceso de enseñanza.



El currículo oculto permea la práctica del docente con distinto matiz, dependiendo de su ideología, de cual considera es la meta de la educación y del tipo de persona que considera que se debe formar.

### ***Currículo nulo.***

El currículo nulo es un aspecto interesante en la enseñanza ya que se trata de aquello que queda por fuera; es decir, aquel contenido o asignatura que no forma parte de la malla curricular de un año o curso de estudio. De todas aquellas áreas del conocimiento que no se consideran tan importantes para formar parte de un plan de estudios. ¿A qué responde la decisión de no enseñarse una asignatura en particular? Tal vez a las necesidades de la sociedad en una época o al modelo pedagógico que guía esa estructuración.

### ***Currículo adicional.***

En este tipo de currículo se habla de todas aquellas temáticas que se abordan de manera consciente y deseada, durante las clases o en actividades extracurriculares. El contenido que se reflexiona con los estudiantes luego de problemas entre compañeros, o con docentes. Valores que se seleccionan para ser expuestos durante los eventos sociales de la institución. Los temas de las conferencias en eventos cívicos o culturales. Todos ellos seleccionados para momentos especiales por ser considerados como importantes para ser socializados. «Comprende todas las experiencias fuera de las materias escolares. Contrasta con el currículo oficial por su naturaleza voluntaria y su capacidad de respuesta a los intereses de los estudiantes. No está oculto sino que tiene una dimensión abiertamente reconocida de la experiencia escolar» (Posner, 2005:14).



Los diferentes tipos de currículo pueden ser considerados como dimensiones de una misma realidad; esto es, el proceso de enseñanza-aprendizaje. Son aspectos o características que deben ser reflexionados y conscientes para los docentes durante su planificación y práctica educativa. Cada uno refleja y comprueba lo complejo del proceso educativo, evidenciando su carácter social, activo y dinámico.

## **Diseño Curricular**

### **Fundamentos del currículo.**

Los fundamentos del currículo están conformados por todas aquellas áreas del saber que aportan significativamente en su estructuración. Cada una de ellas orienta sobre el propósito y funcionalidad de sus diferentes componentes. A continuación, se analiza el fundamento epistemológico, filosófico, psicológico y didáctico, como las principales fuentes que aportan en el desarrollo del currículo.

### **Fundamento epistemológico.**

La epistemología es una reflexión sobre cómo ocurre el conocimiento y estudia la relación entre sujeto-objeto. «También se concibe como una “teoría del conocimiento” de sus fundamentos y su lenguaje, la cual analiza sistemáticamente los conceptos empleados en los procesos para conocer» (Panqueva, Correa, 2008:121). Al ser uno de sus objetos de estudio el origen del conocimiento, la epistemología es uno de los principales fundamentos del currículo. De aquí se desprenden sus lineamientos sobre la relación entre el conocimiento y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **Fundamento filosófico.**

A través de los años la filosofía se ha encargado de reflexionar y dar respuesta a las principales preguntas sobre el origen del hombre y su razón de ser, con el tiempo su



concepción sobre el mundo y la vida, ha ido cambiando. Esto ha llevado a la educación que, tiene como fundamento a la filosofía, también se adapte. En el currículo la fuente filosófica se evidencia en las metas educativas, desde allí se sustenta parte de él y se da forma al menos en su aspecto teórico. En la filosofía encontramos la respuesta a la pregunta del para qué del proceso educativo.

### **Fundamento psicológico.**

La psicología como ciencia que estudia la conducta del ser humano, proporciona el conocimiento necesario sobre el desarrollo evolutivo psicológico, los factores motivaciones que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y las bases teóricas sobre cómo se da el proceso de aprendizaje. De este modo, la psicología es una fuente necesaria que permite estructurar de manera pertinente el currículo, considerando el desarrollo del estudiante.

### **Fundamento didáctico.**

Según Medina y Mata (2009) el papel de la didáctica es:

Propiciar las teorías, modelos y visiones que mejor faciliten la comprensión e interpretación de la realidad formativa y la valoración de las decisiones más adecuadas para entender a cada estudiante en sus intereses y deseos, a la vez que construir en el aula un clima de satisfacción y dedicación que promueva la educación (49).

Por lo que, la didáctica se convierte en un fundamento que direcciona en el currículo toda la perspectiva metodológica y se convierte en la principal fuente del accionar docente.





De este modo la epistemología, la filosofía, la psicología y la didáctica, viabilizan una estructuración curricular pertinente, lo cual se convierte en algo necesario para una institución educativa, así lo manifiesta Panqueva y Correa (2008)

Un currículo integrado y problémico, entendido como la plataforma pedagógica en la que se sustentan las directrices teóricas y metodológicas que orientan el quehacer educativo, se constituye en una necesidad institucional; no sólo porque debe determinar los criterios epistemológicos, metodológicos y técnicos, sino también los mecanismos y dispositivos de interdependencia entre las dimensiones disciplinar, pedagógica e investigativa que toda propuesta curricular debe poseer (161).

Lo expuesto debe estar ajustado a la realidad de la comunidad para la cual se diseña y estar al servicio de ella.

### **Tendencias curriculares.**

Una tendencia curricular debe ser entendida como aquella inclinación o preferencia, que se da hacia uno de los componentes curriculares. Entre las más comunes tenemos la relevancia hacia el objeto o hacia el sujeto de la educación. Sin embargo, ésta puede darse hacia el proceso de enseñanza, la estructuración de los contenidos, los recursos, los objetivos o el proceso de evaluación. En esencia, se pueden distinguir tres tendencias: La logocéntrica, la socio-céntrica y la paidocéntrica.

#### ***Currículo logocéntrico.***

Este tipo de currículo consiste en una secuenciación de asignaturas en base a la organización y estructuración de los contenidos científicos. Existen varias modalidades en este tipo, el currículo centrado en las asignaturas, el correlacionado, el expandido y el integrado. Sin embargo, todos estos tienen una marcada tendencia hacia los contenidos. «La tendencia curricular logocéntrica concibe el aprendizaje como



adaptación lógico temporal de materias. Los contenidos tienen un fuerte énfasis en el desarrollo analítico porque se divide en tantas partes como sean requeridas según las unidades de tiempo y de espacio asignadas al proceso educativo» (Panqueva, Correa, 2008:164).

### ***Currículo socio-céntrico.***

Algunos ejemplos de este tipo de currículo es: el centrado en las funciones sociales y el centrado en la comunidad. «La tendencia curricular socio-céntrica se caracteriza porque considera el aprendizaje como un medio de socialización y al profesor como un agente del modelamiento de los estudiantes de acuerdo a criterios establecidos socialmente» (Panqueva, Correa, 2008:165). Todo el quehacer docente y actividad de los estudiantes está en función del bienestar de la comunidad; sin embargo, esto no implica pasar por encima de las necesidades individuales de los estudiantes. Por otra parte, los contenidos son encaminados y guiados de modo que puedan ser aplicados y encuentren practicidad.

### ***Currículo paido-céntrico.***

Dentro de esta tendencia se encuentra, el currículo centrado en la actividad, centrado en el estudiante y el centrado en la experiencia. «La tendencia curricular paido-céntrica se caracteriza porque el aprendizaje se acomoda a la evolución psicológica del alumno, a sus expectativas y motivaciones. Esta tendencia presenta un fuerte énfasis en el desarrollo de las actividades orientadas hacia el conocer, descubrir, construir, expresar y recrear» (Panqueva, Correa, 2008: 166). La inclinación en este tipo de currículo se direcciona hacia el estudiante: cómo aprende y qué actividades son las más favorables para el proceso de aprendizaje.



## **Modelos curriculares.**

### ***Modelo de Tyler.***

En este modelo se plantean cuatro preguntas básicas y son: sobre el objetivo de la educación, las experiencias para lograr estos objetivos, la organización de dichas experiencias y como evaluar si los propósitos están siendo alcanzados. Al respecto del objetivo de la educación, Posner (2005) considera que «Alcanzar un fin educativo es un asunto a largo plazo y sólo ocurre después de finalizar la enseñanza; puede ser resultado no sólo de la enseñanza, sino también de diversas influencias, entre ellas la maduración, el hogar y los medios masivos de comunicación» (78). Sin embargo, es la institución educativa la encargada de seleccionar aquellos objetivos educativos que más se ajustan a la realidad social y cultural de sus estudiantes. En cuanto a las experiencias y su organización, estas deben ser seleccionadas por los docentes. Finalmente, para la evaluación deben diseñarse exámenes y tareas que permitan evidenciar el cumplimiento de los objetivos planteados.

### ***Modelo de Johnson.***

Para Johnson, el currículo no es un proceso; pero su implementación si lo es, ya que su desarrollo implica una serie de pasos a seguir.

En opinión de Johnson, la educación consta de diversos procesos, que incluyen la fijación de metas, el diseño curricular, la planeación de la enseñanza y el desarrollo de la misma. A su vez, cada proceso genera los productos correspondientes; esto es, metas currículo, planes de enseñanza, resultados de aprendizaje y resultados educacionales. (Hoyos, Cabas, 2013:61).



Al mismo tiempo que el autor explica sobre diversos procesos, establece una diferencia entre la planeación de la enseñanza y los resultados del aprendizaje. Es importante distinguir, entre lo que el maestro planifica para la enseñanza, los resultados que considera alcanzar, a través de las actividades y recursos seleccionados; y, aquellos resultados de aprendizaje que, finalmente, se lograrán alcanzar en la realidad. Por otro parte, para este modelo, la implementación del currículo es un proceso porque «[...] comprende la selección y estructuración de los resultados de aprendizaje esperados de la cultura disponible y enseñable con el fin de formar personas con ciertas características esperadas» (Hoyos, Cabas, 2013:61). De este modo, si una institución tiene como meta formar estudiantes con especialidad en el manejo de la contabilidad, seleccionará cuidadosamente los contenidos que posibiliten la consecución del resultado esperado.

### ***Modelo de Sacristán.***

Para Sacristán (2007) «El *currículum* es una opción cultural, el proyecto que quiere convertirse en la cultura-contenido del sistema educativo, para un nivel escolar o para un centro en concreto» (40). El modelo de currículo de Gimeno presenta un elemento fuerte atravesando todo el análisis que hace sobre este tema y es la 'cultura'. Para el autor, esta es la que se hace realidad a través de los diferentes formatos que adopta con el currículo.

En su modelo se da mayor énfasis a los contenidos que aprenden los alumnos «[...] el *currículum* es, ante todo, una *selección de contenidos* culturales peculiarmente organizados, que están *codificados de forma singular*. Los contenidos en sí y la forma o códigos de su organización, típicamente escolares, son parte integrante del proyecto»



(Sacristán, 2007:40). En segundo lugar, está las condiciones en las que se da la educación: «[...] unas determinadas *condiciones políticas, administrativas e institucionales*, porque la escuela es un marco institucional organizado que proporciona una serie de reglas que ordenan la experiencia que los alumnos y profesores pueden obtener participando en ese proyecto» (Sacristán, 2007:40). Estas condiciones son el punto de partida de la actividad docente; sin embargo, en la práctica es, en donde deberán adquirir sentido y demostrar pertinencia y ajuste a la realidad. Por último tenemos, el condicionamiento cultural que se da en el currículo, «Este condicionamiento cultural de las formas de concebir el *currículum* tiene una importancia determinante en la concepción misma de lo que se entiende por tal y en las formas de organizarlo. Es fuente de códigos curriculares que se traducen en directrices para la práctica y que acaban reflejándose en ella» (Sacristán, 2007:41).

El modelo de Sacristán presenta una tendencia socio-céntrica, toma en consideración el aspecto político en la educación. Además, concibe al proceso de enseñanza-aprendizaje como un agente de socialización cultural. Por otra parte, considera que el currículo está provisto de un contenido cultural y que la estructura e ideología que guíe su estructuración, influye en la práctica docente.

### **Componentes del currículo.**

Para Julián de Zubiría los componentes del currículo son seis: Los propósitos, los contenidos, la secuenciación, el método, los recursos y la evaluación. Estos responden a las preguntas: ¿Para qué enseñar?, ¿Qué enseñar?, ¿Cuándo enseñar?, ¿Cómo enseñar?, ¿Con qué? y ¿Cómo evaluar? Además, para el autor «un currículo es la caracterización de los propósitos, los contenidos, la secuenciación, el método, los



recursos didácticos y la evaluación. Cada uno de estos elementos resuelve una pregunta pedagógica diferente, pero interrelacionada con las demás» Zubiría (ctd en Hoyos, Cabas, 2013:67).

Si consideramos la afirmación del autor debemos pensar que cada uno de estos elementos tiene gran influencia entre sí. Así que, la inclinación, preferencia, connotación marcada o falta de atención que se le da a uno de estos componentes, marcará la diferencia en la estructuración curricular; así como, en la práctica docente.

Ahora bien, la primera pregunta es una reflexión sobre la finalidad de la educación o lo que Posner (2005) llama 'objetivos del aprendizaje' «cualquier tema que se pretende que aprendan las personas como una consecuencia de ser estudiantes en instituciones educativas» (83). Es deber de los docentes, autoridades y personal administrativo plantear 'propósitos' u 'objetivos' que demuestren compromiso social y cultural hacia sus estudiantes y comunidad en general. Promoviendo la integración de la comunidad en la consolidación de esos objetivos.

Sobre el qué enseñar, al respecto Zubiría dice: «La señalización de propósitos define, en un sentido amplio, los contenidos curriculares» (Universidad de Cuenca, 2014:59). Esto quiere decir que, cuando establecemos unos objetivos educativos, ya estamos definiendo una trayectoria en cuanto a los contenidos de la enseñanza. Por esta razón es importante tomar en consideración la reflexión que Sacristán (2007) hace sobre la organización de los contenidos:

Una larga tradición pedagógica ha resaltado la importancia de ordenar los programas escolares en torno a unidades globales de cierta extensión, con capacidad de integración de contenidos diversos que estructure períodos largos de actividad pedagógica. La



conveniencia de superar las fronteras, siempre artificiales, de los conocimientos especializados, la necesidad de integrar contenidos diversos en unidades coherentes que apoyen también un aprendizaje más integrado en los alumnos, el que una opción de ese tipo pueda ofrecer realmente algo con sentido cultural y no meros retazos de saberes yuxtapuestos, ciertas ventajas de cara a la organización de la actividad, etc., son razones, entre otras, que fundamentan dicha opción (360).

Y; en cuanto, al cuándo enseñar, lo más común es que se sigan las pautas establecidas en los lineamientos curriculares para cada asignatura. Esto hace necesario aclarar que no tiene que ser así, la secuencialidad debería depender más de las necesidades particulares del grupo de estudiantes.

De la misma forma tenemos, el cómo enseñar, y, de acuerdo a lo que ya habíamos manifestado, cada elemento está interrelacionado, por lo que, el o los objetivos, los contenidos y la secuenciación seleccionada, nos darán una pauta sobre el método más adecuado. Es decir, dependiendo, de la connotación dada a los componentes mencionados, se deberá escoger el método, recordando que «Las decisiones metodológicas representan el cómo enseñar. La metodología es el camino por medio del cual se pretende conseguir los objetivos previstos y desarrollar las competencias básicas. Incluye las actividades (tareas) o actuaciones de toda índole que los alumnos deben realizar [...]» (Medina, Mata, 2009:117). Así, llegamos a los recursos didácticos, «El objetivo no es la utilización preferente de tal o cual medio, sino la potencialidad educativa que el manejo de este o aquel recurso pueda provocar en el alumno» (Medina, Mata, 2009:118). Esto quiere decir que el criterio para la selección de los recursos depende del contenido de la enseñanza, la metodología y la finalidad de la clase.



Finalmente, la evaluación, este componente del currículo ha adquirido mucha importancia en la actualidad, considerándose necesario ampliar los aspectos que se evaluaban tradicionalmente. Ahora, se busca realizar seguimientos permanentes a los procesos de implementación del currículo. Adicionalmente, Panqueva y Correa (2008) recogen algunas funciones que cumple la evaluación en la educación:

- La evaluación formativa está orientada al mejoramiento; también llamada evaluación sumativa, la cual sirve para observar resultados, certificar el cumplimiento de algo, (Scriven, 1967).
- La evaluación proactiva está orientada a apoyar la toma de decisiones y la evaluación retroactiva está orientada a apoyar el juicio de responsabilidades, (Stufflebean, 1972).
- La evaluación tiene una función psicológica, en cuanto al uso de la evaluación, para aumentar la motivación y el interés, (Cronbach, 1980).
- La evaluación tiene una función administrativa, que se cumple para ejercer autoridad (52).

Además de la evaluación a los diferentes elementos del currículo y del aprendizaje de los estudiantes, los autores, recogen conceptos de evaluación que permiten abarcar perspectivas de la educación que deben estar en constante seguimiento. La evaluación proactiva como recurso para la toma de decisiones permite conocer la situación y proponer mejoras, esto conlleva adquirir responsabilidades que pueden y deben ser compartidas por toda la comunidad educativa. El estatus habitual de la evaluación educativa debe cambiar, renovarse e implementarse en todos los ámbitos del quehacer de la enseñanza-aprendizaje.





Lo que hasta aquí se ha expuesto, en el trabajo investigativo, justifica dejar como evidencia los contenidos que conforman el capítulo dos. La revisión del diseño curricular, la evaluación de los modelos pedagógicos existentes, a partir del tradicional, hasta llegar a los modelos pedagógicos del momento, quedan debidamente analizados y explicados. Ha sido necesario precisar las conceptualizaciones sobre el currículo, sus fundamentos y tendencias; así como, los modelos existentes y sus componentes.

En consecuencia, el marco teórico ha servido para esclarecer los modelos que están vigentes para el DPF y concluir con el diseño que actualmente ofrece el Ministerio de Educación de nuestro país; para ello, queda como constancia, el denominado Esquema de Planificación Curricular.

El desarrollo científico-tecnológico acelerado, en el mundo en que vivimos, sumado a la evolución constante de la Pedagogía –que no es una ciencia estática– nos da la razón. Los esquemas educativos que hoy están en vigencia, deberán ser superados por otros que garanticen el ambiente y las condiciones más favorables del proceso educativo en beneficio de los ‘educandos y educadores’.



---

## CAPÍTULO II

### Didáctica del Pensamiento Filosófico

#### El Currículo: Relación Teoría y Práctica Docente

Una teoría curricular no puede ser indiferente a las complejas determinaciones de que es objeto la práctica pedagógica ni al papel que desempeñan en ello los procesos que determinan la concreción del *currículum* en las condiciones de la práctica, porque ese *currículum*, antes que ser un objeto ideado por cualquier teorización, se constituye en torno a problemas reales que se dan en las escuelas, que tiene los profesores, que afectan a los alumnos y a la sociedad en general.

Sacristán, *El currículum: una reflexión sobre la práctica*

La relación entre teoría educativa y práctica docente se constituye un tema de reflexión necesario para mejorar la formación que reciben los estudiantes de bachillerato; sin embargo, cuestionarse la dificultad de mantener la coherencia entre; lo que se piensa, se planifica y se hace en clase, no es suficiente. Álvarez (2012a) menciona algunas razones por las cuales se pueden dar dichas dificultades, entre ellas tenemos: *Epistemológicas*, cuando no existe una mínima conceptualización del tema que sea compartida por la comunidad científica. *Institucionales*, donde las universidades están ligadas al cultivo de la teoría académica y la escuela a la práctica educativa. *Históricas*; porque desde el pasado hasta el presente se ha venido



agravando la fractura teoría-práctica, debido a la especialización y separación de los cuerpos de los teóricos y los prácticos. *Formativas*; donde la orientación de la formación inicial del profesorado es muy académica. *Profesionales*, porque en los centros escolares se suelen dar culturas profesionales empobrecidas desde el punto de vista de la apoyatura teórica de las acciones desarrolladas en los mismos; y, *comunicativas*, porque con frecuencia al profesorado le cuesta acercarse y comprender la literatura didáctica elaborada por investigadores (3).

Sin embargo, el principal problema entre la teoría educativa y la práctica docente, nace de la dificultad de llevar la teoría a la realidad de las aulas; según Álvarez (2012a) existen dos enfoques que analizan la forma en que se relacionan. El enfoque *científico-tecnológico* según el cual la teoría debe guiar la práctica, siendo un producto de ésta, se espera que el docente use los conocimientos adquiridos desde la pedagogía, la didáctica y la psicología, para que, en nuestro caso, diseñar su micro currículo. Para el enfoque *hermenéutico-interpretativo* el conocimiento práctico docente ocupa un lugar preponderante, ya que considera que, a través de ella, el maestro acumula experiencias indispensables para mejorar su práctica (7). Estos dos enfoques representan los extremos en la relación teórico-práctica docente, siendo necesario un enfoque que permita que la teoría se vea retroalimentada por la práctica, la misma que necesita a su vez ser configurada por la teoría; aquello que Álvarez (2012a) llama *un modelo dialógico de relación teoría-práctica*.



A partir de esta reflexión y una investigación realizada, Álvarez (2012b)<sup>4</sup> propone plantearse *principios de procedimiento* como una alternativa para mejorar la relación teórico-práctica. Los principios de procedimiento son propósitos o guías que se plantea el docente sobre su accionar como profesor. Constituye el resultado de una introspección permanente a su práctica y requiere su compromiso para, finalmente, plantearse una metodología propia que le permita relacionar la teoría educativa que conoce con su quehacer como profesor.

En la investigación realizada se proponen los siguientes principios procedimentales:

1) Ser responsable de su preparación constante, en especial acerca de la enseñanza y compartiendo ese conocimiento con colegas y estudiantes. 2) El diálogo entre todos los miembros de la clase para procurar, de manera permanente, el establecimiento de relaciones equilibradas entre el conocimiento académico que ofrece la escuela, la conciencia ordinaria de los alumnos y la actividad práctica en la que éstos resuelven sus vidas. 3) Conocer las circunstancias extra escolares de cada alumno. 4) Una buena relación del docente con la familia de sus alumnos. 5) Búsqueda permanente de la mejor comunicación posible ante el desequilibrio afectivo de un estudiante. 6) La educación en valores asumida en el respeto a las opciones educativas (8-14). Finalmente, lo importante es la reflexión que el docente realiza sobre su práctica y los compromisos a los que pueda llegar a partir de ella; siempre conocedor de los niveles de diseño curricular por los cuales deberá atravesar para llegar a la clase en el aula: el macro, meso y micro currículo.

---

<sup>4</sup> Álvarez, C. (2012b). *Los principios de procedimiento en el Diseño Curricular: Clave para la Mejora de la Relaciones Teoría-Práctica en Educación*. 15 de julio.2014  
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4132412>



Para el Bachillerato General Unificado (BGU) la planificación macro y meso, viene dado por el Ministerio de Educación, existiendo lineamientos curriculares y precisiones metodológicas que debe desarrollar y seguir durante las clases. La asignatura de Desarrollo del Pensamiento Filosófico (DPF), forma parte de este bachillerato y es estudiada durante el primer año, cumpliéndose con cuatro horas semanales.

A nivel macro y meso los lineamientos curriculares dados para el DPF contemplan: un eje curricular integrador, ejes transversales, objetivos educativos, macro destrezas, destrezas con criterios de desempeño, conocimientos esenciales e indicadores esenciales de evaluación. Estos aspectos del diseño curricular procurarán el cumplimiento de los objetivos del nuevo BGU; «1) preparar a los estudiantes para la vida y la participación en una sociedad democrática, 2) para el mundo laboral o del emprendimiento y 3) para continuar con sus estudios universitarios» (Ministerio de Educación, *Introducción al nuevo bachillerato Ecuatoriano*, 24).

Todo esto, manteniendo la congruencia con el perfil de salida del bachiller, quien deberá poseer las siguientes características: «pensar rigurosamente, comunicarse efectivamente, razonar numéricamente, utilizar herramientas tecnológicas, comprender su realidad natural, comprender su realidad social, actuar como ciudadano responsable, manejar sus emociones y relaciones sociales, cuidar de su salud y bienestar personal, emprender y aprender por el resto de su vida» (Ministerio de Educación, *Introducción al nuevo bachillerato Ecuatoriano*, 37). Esto se lograría a través de la intervención del docente en la dirección y desarrollo de la asignatura.



---

## Macro y Meso Currículo en Desarrollo del Pensamiento Filosófico<sup>5</sup>

El *eje curricular integrador del área*, es el contenido de estudio que permite articular la asignatura dentro del área al que corresponde, siendo el DPF, parte del área de Sociales. Su eje curricular integrador requiere: Analizar y reflexionar críticamente desde varias perspectivas sobre los temas filosóficos y cotidianos, partiendo de la problematización de situaciones dadas dentro de contextos variados. Se puede decir que: «La idea de mayor grado de generalización del conocimiento de estudio que articula todo el diseño curricular en cada área. A partir de él se generan las destrezas, los conocimientos y las expresiones de desarrollo humano integral, constituyendo la guía principal del proceso educativo» (Santillana, *¿Cómo desarrollar destrezas con criterios de desempeño?*, 22).

Los *ejes transversales* son conocimientos que se deben poner en práctica dentro de la institución educativa. Según manifiesta el Ministerio de Educación, son: «grandes temáticas que deben ser atendidas de acuerdo a la proyección curricular, con actividades concretas integradas al desarrollo de las destrezas con criterios de desempeño de cada área de estudio» (Santillana, *¿Cómo desarrollar destrezas con criterios de desempeño?*, 10). Los ejes transversales en el DPF, deben propiciar espacios de diálogo para la búsqueda conjunta de acuerdos y proyectos comunes que permitan la convivencia respetuosa y libre dentro de un contexto de interculturalidad, de

---

<sup>5</sup> La información sobre el macro y meso currículo de la asignatura de DPF, está basada en el documento emitido por el Ministerio de Educación. Ministerio de Educación. (2011). "Lineamientos Curriculares para el Bachillerato General Unificado Desarrollo del Pensamiento Filosófico". 11 de agosto. 2014

[http://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2013/09/LINEAMIENTOS\\_CURRICULARES\\_DESARROLLO\\_DEL\\_PENSAMIENTO\\_FILOSOFICO\\_170913.pdf](http://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2013/09/LINEAMIENTOS_CURRICULARES_DESARROLLO_DEL_PENSAMIENTO_FILOSOFICO_170913.pdf)



aplicación de los valores democráticos y de la difusión de la cultura para la paz y el cuidado ambiental.

En los *objetivos educativos* se debe considerar que:

Las aspiraciones educativas expresadas en el perfil de salida y en los ejes curriculares máximos se precisan de forma más concreta en los objetivos por años de estudio, los cuales, en su estructura, responden a las siguientes interrogantes: ¿Qué acción o acciones de alta generalización deberán realizar los estudiantes? ¿Qué deben saber? ¿Cuáles son los logros de desempeño esperados? ¿Para qué? ¿Cuál es la contextualización con la vida social y personal? (Santillana, *¿Cómo planificar y evaluar según el nuevo referente curricular del Ministerio de Educación?*, 16).

De este modo los objetivos educativos «constituyen la categoría pedagógica rectora que orienta el desarrollo general y las características que alcanzará el estudiante cuando termine su aprendizaje» (Santillana, *¿Cómo desarrollar destrezas con criterios de desempeño?*, 16). Para el DPF, los objetivos educativos son: 1) Comprender los problemas centrales de la filosofía y de la vida real, mediante el análisis y la aplicación de los métodos filosóficos para resolverlos reflexivamente, ya sea en contextos académicos, sociales o familiares, 2) Pensar de manera rigurosa, crítica y creativa sobre problemas filosóficos, siendo capaz de: a) Leer y comprender textos filosóficos, b) Escribir textos filosóficos propios; y, c) Participar en diálogos filosóficos, 3) Contrastar las distintas formas de pensamiento, valores y saberes, para generar actitudes respetuosas y tolerantes ante la diversidad y 4) Explicar con fundamentos claros y precisos creencias para actuar de manera coherente con ellas.

Las *macro destrezas* «Son destrezas generales que determinan de manera amplia pero precisa las habilidades a desarrollar en el proceso de construcción del



conocimiento dentro de una asignatura o área. Estas evidencian los macro procesos de cada ciencia o disciplina» (Ministerio de Educación, *Introducción al Nuevo Bachillerato Ecuatoriano*, 54). Las macro destrezas para el DPF son: 1) Preguntar y cuestionar con base en conocimientos relevantes, 2) Analizar desde varias perspectivas y de acuerdo al contexto, 3) Argumentar con fundamentos validados y 4) Evaluar argumentos, hechos y creencias propias y ajenas.

Las *destrezas con criterios de desempeño*, según el Ministerio de Educación requieren:

Expresar el saber hacer, con una o más acciones integrales que establecen relaciones con un determinado conocimiento, y con diferentes niveles de complejidad, según condiciones de rigor científico-cultural, espaciales y temporales, entre otros. Las destrezas, en su estructura, responden a las siguientes interrogantes: ¿Qué debe saber hacer? Destreza, ¿Qué debe saber? Conocimiento, ¿Con qué grado de complejidad? Precisiones de profundización (Ministerio de Educación, *Introducción al Nuevo Bachillerato Ecuatoriano*, 56).

Las destrezas son «Estructuras psicológicas del pensamiento que permiten asimilar, utilizar y exponer el conocimiento. Se desarrollan mediante las acciones mentales y se convierten en modos de actuación que da solución a tareas teóricas y prácticas» (Santillana, *¿Cómo desarrollar destrezas con criterios de desempeño?*, 26).

Las destrezas con criterios de desempeño para el DPF, se presentan por bloques curriculares, que para esta asignatura son seis, los mismos que contienen entre cuatro y seis destrezas por bloque.

**Tabla 2.1** Destrezas con criterios de desempeño por bloques curriculares en DPF





| Bloques Curriculares               | Destrezas con Criterios de Desempeño  |
|------------------------------------|---|
| 1. Características de la filosofía | <ul style="list-style-type: none"><li>• Plantear preguntas sobre la naturaleza, el origen de la filosofía y el acto de filosofar a partir de discusiones dirigidas y lecturas comprensivas.</li><li>• Argumentar sobre la importancia del desarrollo de la actitud filosófica a partir de la decodificación de textos sobre el método socrático.</li><li>• Explicar los aspectos esenciales de los problemas actuales de la filosofía, partiendo de la identificación y relación con los intereses de los adolescentes.</li><li>• Analizar los alcances y las limitaciones de la disciplina filosófica y su relación con otras asignaturas del conocimiento mediante la comparación de sus principales fundamentos.</li></ul>   |
| 2. La Argumentación                | <ul style="list-style-type: none"><li>• Analizar la importancia de la argumentación en la comunicación humana a partir del estudio y relación de los conceptos, juicios y razonamientos.</li><li>• Reconocer la estructura del argumento y diferenciar los procesos inductivos y deductivos, a partir de ejemplificaciones.</li><li>• Evaluar los argumentos según los criterios de validez y verdad a partir del análisis de ejemplos específicos.</li><li>• Diferenciar las falacias formales de las informales a través del análisis comparativo en diferentes enunciados.</li><li>• Participar en diálogos y argumentaciones a través de explicaciones fundamentadas y la escucha respetuosa de los juicios emitidos.</li></ul>   |
| 3. El conocimiento y la verdad     | <ul style="list-style-type: none"><li>• Reconocer las diferencias entre conocimiento y opinión a partir de la identificación de las características esenciales de cada uno de ellos.</li><li>• Indagar acerca del vínculo entre conocimiento y realidad mediante inferencias desde varias perspectivas.</li><li>• Evaluar el estatus científico de una teoría a partir del análisis de los criterios fundamentales que la definen.</li><li>• Comprender las diversas posiciones frente al conocimiento, a partir de la consideración del escepticismo y el dogmatismo y su vinculación con la fe, la razón y la experiencia.</li><li>• Diferenciar las distintas concepciones de la verdad a partir de la identificación de sus condiciones formales (como coherencia, correspondencia e interpretación).</li><li>• Analizar las correlaciones entre objetividad, subjetividad e intersubjetividad a partir del análisis de sus fundamentos teóricos.</li></ul> |



|                               |   |
|-------------------------------|---|
| 4. La cuestión<br>Ética       | <ul style="list-style-type: none"><li>• Argumentar posturas personales sobre dilemas éticos mediante explicaciones fundamentadas.</li><li>• Reflexionar críticamente sobre las diferentes concepciones del bien y el mal; relacionando el bien con la alegría; y, el mal con el dolor, mediante el estudio de casos específicos.</li><li>• Asociar el acto moral y sus elementos con las consecuencias de las acciones humanas a partir de la contrastación entre motivos, intenciones y fines predominantes.</li><li>• Expresar la relación entre maldad y egoísmo a partir de la reflexión sobre la necesidad de buscar el bien común.</li><li>• Desarrollar la empatía a través de una actitud dialógica.</li></ul>  |
| 5. Los Valores<br>Estéticos   | <ul style="list-style-type: none"><li>• Indagar los elementos que intervienen en la situación estética, a partir del establecimiento de relaciones de unidad y dependencia entre el sujeto y el objeto.</li><li>• Valorar los componentes estéticos de las expresiones artísticas populares y académicas, mediante razones fundamentadas con base en los conceptos estudiados (subjetivismo y objetivismo de los valores estéticos).</li><li>• Reflexionar sobre la construcción social del gusto a partir del análisis de las relaciones entre ética, estética y contexto.</li><li>• Explicar de manera argumentada sobre la polaridad y jerarquía de los valores estéticos a partir del análisis y caracterización de ejemplos concretos.</li><li>• Asumir una actitud respetuosa frente a las posturas estéticas de los demás, mediante el diálogo y la empatía.</li></ul> |
| 6. Problemas<br>Existenciales | <ul style="list-style-type: none"><li>• Analizar al ser humano como ser mortal a partir de la interpretación de los ritos culturales que se producen en torno a la muerte y al amor.</li><li>• Expresar oralmente y por escrito, sus propias concepciones acerca de la muerte, el amor y la felicidad, mediante argumentos coherentes.</li><li>• Analizar la problemática existencial actual a partir de la reflexión sobre los contextos reales y personales.</li><li>• Reconstruir las concepciones existenciales a partir de la valoración de los aportes grupales.</li></ul>  |

Fuente: Ministerio de Educación. (2011). "Lineamientos Curriculares para el Bachillerato General Unificado Desarrollo del Pensamiento Filosófico".



Los *conocimientos esenciales*, son aquellos conocimientos que deben abordarse durante el desarrollo de cada bloque curricular.

**Tabla 2.2** Conocimientos Esenciales por Bloques Curriculares en el DPF

| Bloques Curriculares               | Conocimientos Esenciales   |
|------------------------------------|--|
| 1. Características de la Filosofía | <p>La naturaleza, el origen de la Filosofía y el acto de filosofar</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Origen de la Filosofía y del acto de filosofar: asombro, duda y situaciones limitantes.</li> <li>• La Filosofía como deseo de saber y como pregunta radical.</li> <li>• Las filosofías y el filosofar</li> </ul> <p>La actitud filosófica</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Método socrático</li> </ul> <p>Problemas actuales de la Filosofía</p> <p>La Filosofía y su relación con las disciplinas del conocimiento</p>  |
| 2. La Argumentación                | <p>La argumentación</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepto, Juicio y Razonamiento</li> </ul> <p>Estructura del argumento</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Clases de argumentos: inductivos y deductivos.</li> </ul> <p>Criterios de validez y verdad de los argumentos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tautología, Contradicción y Contingencia</li> </ul> <p>Falacias formales y falacias informales</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Razonamientos y conservación de la verdad</li> </ul> <p>Diálogo y argumentación</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Juicios de hecho y juicios de valor</li> </ul> |
| 3. El conocimiento y la verdad     | <p>Conocimiento y opinión</p> <p>Vínculo entre conocimiento y realidad</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento vulgar, filosófico y científico</li> <li>• Correlaciones entre sujeto, objeto, y contexto</li> </ul> <p>El estatus científico de la teoría</p> <p>Posiciones frente al conocimiento</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Posición escéptica</li> <li>• Posición dogmática</li> <li>• Fe, razón y experiencia</li> </ul> <p>Concepciones sobre la verdad</p>   |



|                            |   |
|----------------------------|---|
|                            | <ul style="list-style-type: none"><li>• Creencia, verdad y prueba</li><li>• La verdad como correspondencia, como interpretación y como creación humana</li></ul> Objetividad-subjetividad-intersubjetividad   |
| 4. La cuestión Ética       | Dilemas éticos<br>Concepciones sobre el bien y el mal <ul style="list-style-type: none"><li>• El bien y la alegría</li><li>• El mal y el dolor</li></ul> El acto moral y sus elementos <ul style="list-style-type: none"><li>• Motivos, intenciones, fines, resultados y consecuencias de las acciones</li><li>• Los sentimientos morales: humillación, indignación, culpa</li><li>• Libertad, imputabilidad, responsabilidad</li></ul> Relación entre maldad y egoísmo<br>La empatía   |
| 5. Los Valores Estéticos   | Situación estética <ul style="list-style-type: none"><li>• Sujeto, objeto y situación estética</li><li>• Subjetivismo y objetivismo de los valores estéticos</li></ul> Las expresiones artísticas <ul style="list-style-type: none"><li>• Lo popular y lo académico</li></ul> Construcción social del gusto <ul style="list-style-type: none"><li>• Relaciones entre ética y estética</li></ul> Polaridad y jerarquía de los valores estéticos  |
| 6. Problemas Existenciales | La muerte<br>El ser humano como ser mortal <ul style="list-style-type: none"><li>• La muerte en las expresiones culturales</li><li>• Concepciones filosóficas sobre la muerte</li><li>• Relación entre la muerte y sentido de la existencia (motor del filosofar)</li></ul> El amor <ul style="list-style-type: none"><li>• El amor como deseo de lo que falta y como plenitud: Amor y desamor</li><li>• Amor y sexualidad en la sociedad actual: amor, individualismo o autonomía</li><li>• Los amores “líquidos” de la postmodernidad</li></ul> Felicidad <ul style="list-style-type: none"><li>• La felicidad como finalidad de la vida humana</li><li>• Felicidad posible – felicidad real- frustración</li></ul> |



|  |   |
|--|---|
|  | <ul style="list-style-type: none"><li>• Felicidad, cultura y sociedad: (placer, deseo alegría y éxito vs entretenimiento)</li></ul> |
|--|---|

Fuente: Ministerio de Educación. (2011). "Lineamientos Curriculares para el Bachillerato General Unificado - Desarrollo del Pensamiento Filosófico".

Los *indicadores esenciales de evaluación*, son «pautas, parámetro indicios y guías, que permiten evidenciar el progreso del educando en una determinada destreza, para tomar decisiones objetivas» (Santillana, *¿Cómo desarrollar destrezas con criterios de desempeño?*, 34). Al respecto se recomienda:

Cotejar cada destreza con los indicadores establecidos en el diseño curricular. Es muy importante analizar la redacción de estos para agregarles todos los detalles que permitan orientar con mayor precisión los criterios de calidad esperados del aprendizaje. Entre estos criterios se encuentran los siguientes: 1) El nivel de desempeño del contenido se refiere a la cantidad y variedad de lecturas que deben realizarse, la profundidad científica y cultural, la cantidad de palabras que deben leer los estudiantes, la precisión en los cálculos, el vínculo con la vida, etc. 2) Condicionantes o requerimientos espaciales; se refiere a si el desempeño se demuestra a nivel del aula, en laboratorios o en escenarios reales de la vida natural y social. 3) Condicionantes o requerimientos de tiempo; engloba las acciones de las evidencias de los resultados del aprendizaje que deben darse en un tiempo determinado. 4) Condicionantes o requerimientos de empleo de recursos; se los aplica si el accionar del estudiantado se lleva a cabo con mapas, instrumentos, computadoras, recursos del internet y otros. (Santillana, *¿Cómo planificar y evaluar según el nuevo referente curricular del Ministerio de Educación?*, 19).

Los indicadores esenciales de evaluación para la asignatura del DPF son:

1) Haber adquirido una comprensión básica de los problemas centrales de la filosofía discutidos en el curso. Esto significa que es capaz de: a) Explicar con sus propias



palabras en qué consiste cada uno de los problemas filosóficos revisados en el curso.

b) Comparar diferentes posiciones que intentan resolver estos problemas y exponer los principales argumentos asociados con cada una de esas posiciones. c) Plantear preguntas filosóficas y posiciones propias sobre, al menos, uno de los problemas esenciales de la filosofía estudiados durante el curso.

2) Haber adquirido destrezas básicas para: a) Argumentar correctamente. Esto significa que es capaz de: Identificar y reconstruir argumentos, clasificar argumentos como deductivos o inductivos, evaluar argumentos y detectar falacias y otros mecanismos de persuasión no argumentativa. b) Leer y comprender textos filosóficos. Esto significa que es capaz de: Evaluar definiciones, resumir el texto y sus principales argumentos, analizar los argumentos que el texto plantea. c) Escribir textos filosóficos. Esto significa que es capaz de: Argumentar sus posturas con rigor, expresar sus ideas con claridad y precisión, organizar el texto de manera adecuada y escribir con corrección.

3) Participar en diálogos filosóficos. Esto significa que es capaz de: Interactuar críticamente y en forma respetuosa con los demás interlocutores e interactuar con los demás integrantes del grupo.

4) Aplica destrezas del pensamiento filosófico al tratamiento de nuevos problemas de este nivel y de problemas cotidianos, susceptibles a ser tratados filosóficamente: Analiza problemas sobre los principios y causas del ser que no han sido discutidos previamente en clase y expone alternativas a problemas de la vida cotidiana utilizando las destrezas del DPF, adquiridas en clase.



Las *precisiones metodológicas y curriculares*<sup>6</sup>, son sugerencias dadas por parte del Ministerio de Educación, aplicables durante la mediación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se considera que «Constituyen orientaciones metodológicas y didácticas para la tarea educativa, útiles para alcanzar un adecuado desarrollo de las destrezas con criterios de desempeño y los conocimientos asociados a estas» (Ministerio de Educación, *Introducción al Nuevo Bachillerato Ecuatoriano*, 56).

Esta es la estructura básica que contempla el documento del Ministerio de Educación sobre los lineamientos curriculares para la asignatura de DPF, considerándose como el macro y meso currículo. Será tarea del docente pasar al siguiente nivel de concreción conocido como el micro currículo.

### **El Micro Currículo**

Para la planificación micro curricular existen recomendaciones por parte del Ministerio de Educación en cuanto a los elementos que debe contener: 1) Objetivos del año que se desarrollarán en este bloque, 2) Ejes de aprendizaje, 3) Macro destrezas, 4) Destrezas con criterios de desempeño, 5) Precisiones para la enseñanza y el aprendizaje, 6) Indicadores de evaluación, 7) Actividades, 8) Materiales, 9) Tiempo y 10) Herramientas de evaluación. Adicionalmente el docente puede incluir otros elementos que considere necesarios especificar (Ministerio de Educación, *Introducción al Nuevo Bachillerato Ecuatoriano*, 78).

Otra sugerencia de esquema de planificación micro curricular:

#### **Tabla 2.3** Esquema de planificación micro curricular

---

<sup>6</sup> Ministerio de Educación. (2011). *Precisiones metodológicas y curriculares de Desarrollo del Pensamiento Filosófico*. 11 de agosto. 2014 <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/08/PRECISIONES-METODOLOGICAS-Y-CURRICULARES-DE-DESARROLLO-DEL-PENSAMIENTO-FILOSOFICO.pdf>



Bloque curricular \_\_\_\_\_

| Destrezas con criterios de desempeño a desarrollar | Temática específica de la destreza | Horas que se proyectan | Tareas de aprendizaje productivas y significativas | Recursos, materiales y aspectos organizativos | Indicadores esenciales de evaluación |
|--|------------------------------------|------------------------|--|---|--------------------------------------|
|  |                                    |                        |  |   |                                      |

Fuente: Santillana. (2010). *¿Cómo planificar y evaluar según el nuevo referente curricular del Ministerio de Educación?*. Quito.: Grupo Santillana.

Una parte importante en este esquema son las tareas de aprendizaje «El inicio del diseño de la tarea comienza al definir, con precisión, los conocimientos que corresponden asociar con la destreza con el grado de profundidad científico-cultural que demanda el diseño macro y meso curricular, así como los alcances que se requieren en el desarrollo de la destreza que se va a desarrollar» (Santillana, *¿Cómo planificar y evaluar según el nuevo referente curricular del Ministerio de Educación?*, 28).

Finalmente, tenemos la planificación de las clases, las mismas que el docente debe estructurar antes del desarrollo de las mismas, en base a todos los elementos antes analizados y que servirán como guía para la mediación del proceso de enseñanza-aprendizaje. La sugerencia para estructurar un plan de clase, es que contenga, como mínimo, los siguientes elementos: 1) Bloque curricular, 2) Temática de clase, 3) Destreza con criterio de desempeño a desarrollar, 4) Temas para preguntas de enlace con la clase anterior, 5) Motivación de la clase nueva, 6) Presentación del contenido de la clase, actividades de aplicación y sistematización del contenido, 7) Actividades





evaluativas y 8) Tareas para las próximas clases (Santillana, *¿Cómo planificar y evaluar según el nuevo referente curricular del Ministerio de Educación?*, 31).

Lograr la coherencia entre los diferentes niveles curriculares y el desarrollo de la clase requiere del docente; tiempo para mantenerse actualizado sobre Filosofía; y, al mismo tiempo en pedagogía, sicología del adolescente, especialmente en didáctica de la filosofía. La mejor manera de mejorar su práctica como docente del DPF, será permanecer autoevaluándose y planteándose compromisos-acciones que permitan introducir los cambios que requieren sus planificaciones y sus clases.

### **Filosofía como Asignatura**

Puede afirmarse con certeza que la filosofía está, primordialmente, al servicio del desarrollo del pensamiento crítico del estudiantado sobre las cuestiones fundamentales de la existencia, la vida y la sociedad.

Ministerio de Educación, *Lineamientos Curriculares de Desarrollo del Pensamiento Filosófico*

La Filosofía, como asignatura, se plantea como Desarrollo del Pensamiento Filosófico, materia que en el nuevo (BGU) presentó un enfoque diferente. La idea es superar la tradicional transmisión de la historia de la filosofía, para constituirse en la asignatura que aporte directamente al perfil de salida del bachiller: «Pensar rigurosamente; pensar, razonar, analizar y argumentar de manera lógica, crítica y creativa. Además, planificar, resolver problemas y tomar decisiones» (Ministerio de Educación, *Introducción al nuevo bachillerato Ecuatoriano*, 36).



La importancia de la asignatura radica en constituirse la base para el desarrollo del pensamiento crítico. De este modo, la propuesta para la asignatura recalca la necesidad de formar seres reflexivos y capaces de argumentar, fundamentar o justificar su forma de pensar; pretende proporcionar al estudiante la oportunidad de filosofar, considerándola como la principal actividad que guía el accionar docente. Para el Ministerio de Educación Ecuatoriano «filosofar es ejercitar esta práctica racional y requiere de una actitud curiosa ante temas o problemas significativos, esto implica que las propuestas temáticas esenciales tienen que involucrar activamente a los sujetos que filosofan (tanto a los docentes como al estudiantado)» (“Lineamientos Curriculares para el Bachillerato General Unificado, Desarrollo del Pensamiento Filosófico”, 4). Es decir, que estudiantes y docentes participan activamente en el desarrollo de la asignatura a través del filosofar.

Por otra parte, los cuatro objetivos propuestos para la asignatura y descritos en el capítulo anterior, pueden ser analizados siguiendo el planteamiento de Sarbach (2005); quien propone cinco direcciones que pueden presentarse en la asignatura:

Adquisición de nuevos conocimientos (dimensión informativa), desarrollo de técnicas y estrategias de pensamiento y de aprendizaje (dimensión cognitiva), formación personal en el desarrollo de la personalidad y la autonomía (dimensión formativo-ética), comprensión racional de la realidad social y política, y desarrollo como ciudadano (dimensión formativo-política), integración de los diferentes saberes que equilibre la tendencia a la especialización (dimensión interdisciplinaria) (172).

De este modo, el primer objetivo está dentro de la dimensión informativa, el segundo y cuarto en la dimensión cognitiva, mientras que el tercero en la dimensión formativo-ética. Quedando de la forma que se muestra a continuación:



**Tabla 2.4** Dimensiones de los objetivos educativos de la asignatura DPF

| Objetivo  | Dimensión                 |
|---|---------------------------|
| 1) Comprender los problemas centrales de la filosofía y de la vida real, mediante el análisis y la aplicación de los métodos apropiados para resolverlos reflexivamente, ya sea en contextos académicos, sociales o familiares. | Dimensión Informativa     |
| 2) Pensar de manera rigurosa, crítica y creativa sobre problemas filosóficos, siendo capaz de: a) Leer y comprender textos filosóficos, b) Escribir textos filosóficos propios; y, c) Participar en diálogos filosóficos.       | Dimensión Cognitiva       |
| 3) Contrastar las distintas formas de pensamiento, valores y saberes, para generar actitudes respetuosas y tolerantes ante la diversidad.   | Dimensión Formativo-Ética |
| 4) Explicar con fundamentos claros y precisos creencias para actuar de manera coherente con ellas.  | Dimensión Cognitiva       |

Fuente: Elaborado por la autora basado en los objetivos de la asignatura del DPF y las dimensiones del Plan del Estudios de filosofía, según Sarbach.

De las cinco dimensiones, los objetivos de la asignatura, se direccionan hacia tres de ellas, quedando de lado la dimensión formativo-política y la dimensión interdisciplinaria.

Realizando el mismo análisis a las macro destrezas propuestas para la asignatura de: DPF, tenemos:

**Tabla 2.5** Dimensiones de las macro destrezas de la asignatura de DPF

| Macro destrezas   | Dimensión                 |
|---|---------------------------|
| 1) Preguntar y cuestionar con base en conocimientos relevantes. | Dimensión Cognitiva       |
| 2) Analizar desde varias perspectivas y de acuerdo al contexto. | Dimensión Formativo-Ética |
| 3) Argumentar con fundamentos validados.                        | Dimensión Cognitiva       |
| 4) Evaluar argumentos, hechos y creencias propias y ajenas.     | Dimensión Formativo-Ética |

Fuente: Elaborado por la autora basado en las macro destrezas de la asignatura de DPF y las dimensiones del Plan de Estudios de Filosofía, según Sarbach.

A partir de este análisis, a las macro destrezas podemos evidenciar un propuesta cognitiva y formativo-ética; que deja de lado la dimensión formativo-política y la



interdisciplinaria, la misma que tiene por finalidad relacionar la asignatura con otras disciplinas.

De igual forma; dos de las destrezas con criterios de desempeño, propuestas en el primer bloque curricular ‘características de la filosofía’; plantean un cuestionamiento a la misma filosofía, su naturaleza y origen, las otras dos se enfocan: una en los contenidos filosóficos y la otra en su relación con las demás disciplinas, lo que se considera desarrollo de contenidos conceptuales.

En cambio, las destrezas con criterios de desempeño del segundo bloque curricular, ‘la argumentación’; la primera y la quinta abordan la importancia de la misma y la participación activa en clase, que podríamos considerarlo desarrollo de contenidos procedimentales y actitudinales, mientras que la segunda, tercera y cuarta abordan los conceptos propios de la argumentación o contenidos conceptuales.

Las destrezas con criterios de desempeño del tercer bloque curricular ‘el conocimiento y la verdad’; cinco de ellas abordan contenidos conceptuales sobre el tema del bloque, mientras que sólo la segunda plantea un contenido procedimental: habilidades del pensamiento crítico.

Las destrezas con criterios de desempeño del cuarto bloque curricular ‘la cuestión ética’; cinco de ellas se enfocan en el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico; es decir, contenidos procedimentales.

Las destrezas con criterios de desempeño del quinto bloque curricular ‘los valores estéticos’; solamente una hace referencia a contenidos informativos o conceptuales, mientras que tres desarrollan habilidades del pensamiento crítico; y, la última, contenidos actitudinales.



Las destrezas con criterios de desempeño del sexto bloque curricular ‘problemas existenciales’; las tres primeras destrezas se enfocan en el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico y la cuarta en contenidos actitudinales.

Finalmente, podemos concluir que la mayor parte de las destrezas se enfocan en contenidos procedimentales y actitudinales, mientras que en menor cantidad al desarrollo de contenidos conceptuales o informativos. Desde este punto de vista, las destrezas con criterios de desempeño, se orientan hacia la actividad, buscando una actitud cuestionadora, reflexiva y argumentativa por parte del estudiante y procurando el desarrollo de una habilidad y actitud relevante, a través de un contenido.

### **La Mediación Docente en Desarrollo del Pensamiento Filosófico**

Pareciera que la filosofía es aquella asignatura que se caracteriza porque su contenido ofrece las herramientas, tanto a profesores como a alumnos, para que se produzca el cuestionamiento de sus formas de transmisión. El desarrollo de la asignatura se dibuja, diría irremediamente, en un horizonte de crisis.

Sarbach, *¿Qué pasa en la clase de filosofía?*

La propuesta para la didáctica de la asignatura, se basa en la ‘problematización-conceptualización’, la misma que consiste en plantear una situación problemática que se relacione directamente con el contenido que se espera que el estudiante aprenda. En el planteamiento existe una intención de que el docente no sea el que mantenga el control de toda la actividad y las participaciones; es decir, no sea una inducción directa a lo que se espera de los estudiantes. Esto también es lo que Sarbach (2005)



recomienda cuando afirma que mientras manuales, textos o directrices metodológicas, nos motivan a 'hacer' o nos indican qué hacer,

[...] el sentido de la función docente, al menos en la clase de filosofía, es *dejar* de hacer, o hacer lo menos posible, para que el que realmente haga sea el alumno. Sustituir, en lo que se pueda, la explicación por la escucha, la afirmación por la pregunta, el dirigir por el acompañar, la meta por el camino, la prescripción por el estímulo, la presencia por la ausencia, el recuerdo por el olvido (157).

Sin embargo, posteriormente, en las precisiones metodológicas para la asignatura se recalca la necesidad de que sea el docente quien conduzca la temática, siendo quien plantea el dilema o la situación a reflexionarse. Indica como debe ser el lenguaje del profesor «claro y sencillo, que motive al estudiante a involucrarse en la gama de experiencias valiosas proporcionadas por el docente para desarrollar habilidades mentales» (“Precisiones Metodológicas y Curriculares de Desarrollo del Pensamiento Filosófico”, 1). Finalmente la conceptualización filosófica es realizada por el docente «Si el momento de la problematización ha sido efectivo, la conceptualización filosófica efectuada por el docente implicará un importante enriquecimiento respecto de las posturas iniciales, y será significativa para los estudiantes [...]» (“Precisiones Metodológicas y Curriculares de Desarrollo del Pensamiento Filosófico”, 1). Por lo expuesto, se evidencia una fuerte presencia del docente; más que guía, es el actor principal en el desarrollo de la clase de DPF.

En las recomendaciones generales para la planificación de los bloques curriculares, se manifiesta:



Primero: «trabajar conceptos claves y principios que los estudiantes deben comprender y utilizar en sus vidas como entes de cambio social; y, segundo, desarrollar los ejes transversales para propiciar la reflexión sobre el buen vivir, la cultura de paz, la interculturalidad, valores democráticos, la igualdad de género y el cuidado ambiental» (“Precisiones Metodológicas y Curriculares de Desarrollo del Pensamiento Filosófico”, 2). En ello se evidencia una inclinación de la mediación docente hacia el desarrollo de contenidos conceptuales y actitudinales.

Al respecto del primer y segundo bloque curricular –Filosofía y Argumentación– se recomienda realizar una indagación que permita un acercamiento crítico por parte de los estudiantes; que a través de cuestionamientos y reflexiones el estudiante construya sus conceptos e ideologías. Adicionalmente recomienda incluir la investigación a través de la motivación por la lectura. (“Precisiones Metodológicas y Curriculares de Desarrollo del Pensamiento Filosófico”, 2).

Para el tercer bloque –Conocimiento y verdad– la recomendación es incluir la escritura, continuar como base con la reflexión, utilizar la observación de películas, mientras el docente está constantemente presentado situaciones conflictivas. Para el cuarto y quinto bloque –Ética y estética– las recomendaciones se dirigen hacia la reflexión a partir de la observación de obras, películas o fotografías; y, finalmente, en el sexto bloque –Cuestiones existenciales– la escritura, lectura de textos literarios seleccionados por el docente y que propicien la reflexión.

Para finalizar, en lo que respecta al Diseño Curricular, con la asignatura de Desarrollo del Pensamiento Filosófico, esquematizada por bloques y direccionada hacia las destrezas con criterios de desempeño, revalorizan el valor de la filosofía, en el



quehacer humano y educativo; sin embargo, dejo en claro que, pedagógicamente, no se ha dicho la última palabra.

Concluido el segundo capítulo, en el cual hemos desarrollado lo referente a la estructura del currículo del DPF, la filosofía como asignatura y la mediación del docente en la enseñanza-aprendizaje, podemos expresar que el diseño nacional del Ministerio de Educación, en vigencia, tiene las siguientes particularidades o características:

La planificación curricular del Ministerio de Educación, para la enseñanza de DPF, constituye un avance o innovación en la malla curricular educativa. Por fin se ha valorizado, a la enseñanza de la Filosofía, como una asignatura, no de complemento; sino más bien, parte integral e importante del currículo ecuatoriano. Hoy, la creatividad, el pensamiento lógico, la expresión verbal, en la formación del nuevo estudiante está presente; así como, la mediación del docente y su perfil, en el proceso educativo, se ha potenciado, se ha fortalecido.

El tiempo ha trascurrido; por ello, es preciso evaluar lo que se ha caminado, respecto al desarrollo de la asignatura de DPF; por cuanto, su estructura inicial, en cierta forma, fue impuesta verticalmente por el Ministerio de Educación.

Los profesionales docentes de la asignatura y autoridades, debemos analizar los aciertos y errores de los contenidos de la asignatura y proponer, al Ministerio del Ramo, las modificaciones del caso en la Programación Nacional; desde luego, después de un análisis exhaustivo, en sesiones de trabajo, provinciales, zonales, regionales y en consenso nacional.





## Capítulo III

### **Mediación de la Enseñanza-Aprendizaje en Desarrollo del Pensamiento Filosófico una Mirada a la Práctica Docente**

En el siguiente capítulo se describirá el diseño de investigación y los resultados obtenidos a través de ella. La misma se realizó en base a los objetivos planteados y por medio de una exploración cualitativa. Se trabajó con tres docentes titulares de la asignatura de DPF.

#### **Diseño de Investigación**

##### **Objetivos:**

##### **Objetivo general.**

Determinar cómo implementa el docente, en el aula, la asignatura: Desarrollo del Pensamiento Filosófico.

##### **Objetivos específicos:**

1. Analizar la perspectiva del docente sobre los lineamientos curriculares y las precisiones metodológicas para la asignatura de Desarrollo del Pensamiento Filosófico.
2. Caracterizar cómo lleva a la práctica el docente los lineamientos curriculares y las precisiones metodológicas de la asignatura Desarrollo del Pensamiento Filosófico.
3. Identificar cuál es el rol de la planificación didáctica en el docente de la asignatura: Desarrollo del Pensamiento Filosófico.



## **Proceso Metodológico**

### **Participantes.**

Los participantes conforman tres docentes: una mujer y dos hombres; profesores titulares de la asignatura: DPF. La primera docente; mencionada como profesora colaboradora uno, es egresada de Ciencias de la Educación, mención en Psicología Educativa. Lleva dos años como docente de la asignatura. El segundo profesor, designado como docente colaborador dos, es Licenciado en Ciencias de la Educación; con quince años como profesor y cuatro a cargo de la asignatura de DPF. El tercer profesor, denominado como docente colaborador tres, es Profesor de segunda enseñanza en la especialidad de Filosofía, Sociología e Investigación, Diplomado en Investigación Socioeducativa, Especialista en Currículo y Didáctica; y, Máster en Educación, ejerciendo veinte y tres años como docente de la asignatura, anteriormente conocida como Filosofía; y, actualmente, como: Desarrollo del Pensamiento Filosófico.

### **Instrumentos.**

Para la investigación se aplicó la observación de las clases en el aula, del bloque seis y del desarrollo de dos destrezas. También se empleó la entrevista dirigida a los docentes y la revisión documental a la planificación de los profesores seleccionados, respecto al bloque observado y a la prueba diseñada. El instrumento se encuentra en apéndice.

### **Procedimiento.**

Se seleccionó a los docentes considerando los criterios especificados en el diseño de investigación. Posteriormente, se conversó con ellos; se les indicó la finalidad de la investigación y la necesidad de su apoyo. Conseguido el deseo de participar se



procedió a solicitar el permiso al Rector de cada Institución Educativa para realizar la observación a las clases y solicitar las planificaciones de los docentes. Cumplidas las observaciones se recopilaron las mismas para proceder, posteriormente, a consensuar y fijar una fecha para la entrevista; actividad que, finalmente, se realizó en dos sesiones.

### **Procesamiento de los datos.**

El procesamiento de los datos obtenidos, a partir de la guía de observación, se realizó, en primera instancia, mediante el uso del programa estadístico SPSS; posteriormente, se procedió a interpretar sus datos y los obtenidos en la entrevista y la revisión documental; organizándolos en torno a variables que permitieran cumplir con el objetivo general.

### **Resultados**

Los resultados obtenidos en la investigación se analizan y se presentan de acuerdo a los objetivos planteados en el diseño. En primera instancia se examina y analiza la perspectiva de los docentes colaboradores sobre los lineamientos curriculares y las precisiones metodológicas, generada a través de la entrevista. En un segundo momento se caracterizará la práctica docente en la asignatura, información que se obtuvo a través de la observación, la entrevista y la revisión documental. Finalmente, tenemos la identificación del rol de la planificación didáctica para los docentes que se realizó por medio de la entrevista y la revisión documental. En tercer lugar se plantearán conclusiones, después del análisis de los resultados de cada objetivo específico. Finalmente, se presentará las conclusiones generales y las recomendaciones pertinentes.



## Resultado 1. Perspectivas de los Docentes sobre los Lineamientos Curriculares y las Precisiones Metodológicas

Objetivo 1. Analizar la perspectiva del docente sobre los lineamientos curriculares y las precisiones metodológicas para la asignatura de Desarrollo del Pensamiento Filosófico.

### Resultados de las Entrevistas

Se realizó la entrevista a cada uno de los participantes de la investigación, mencionados como: docente colaborador uno, dos y tres; con la finalidad de conocer la perspectiva de ellos, sobre la asignatura. Para el análisis se describen las opiniones de los docentes investigados relacionándolas con lo manifestado en los lineamientos curriculares y las precisiones metodológicas de la asignatura.

**Tabla 3.1.** Temas analizados sobre los lineamientos curriculares y las precisiones metodológicas.

|   |
|---|
| De los lineamientos curriculares  |
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Utilidad de la Filosofía.</li> <li>2. Objetivos educativos de la asignatura.</li> <li>3. Cómo desarrollar los objetivos educativos de la asignatura.</li> <li>4. Destrezas con criterios de desempeño del bloque seis.</li> <li>5. Indicadores esenciales de evaluación del bloque seis.</li> </ol> |
| De las precisiones metodológicas  |
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Recomendaciones metodológicas.</li> <li>2. Ejes transversales.</li> <li>3. Mediación docente en los bloques curriculares.</li> <li>4. Mediación de la evaluación.</li> </ol>  |

Nota: los dos documentos base fueron tomados de la página del Ministerio de Educación Ecuatoriano.

### De los lineamientos curriculares de la asignatura.

#### ***Utilidad de la Filosofía.***



Desde los lineamientos curriculares se manifiesta que, la filosofía está al servicio del desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, en cuestiones como la existencia, la vida y la sociedad. En este tema, la perspectiva de los docentes colaboradores uno, dos y tres, está alineada con lo manifestado ya que consideran que proporciona los elementos cognitivos necesarios para el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. Además, expresan qué lo hace; ya que, «entrega los elementos lógicos y de discernimiento para desarrollar con coherencia el pensamiento crítico» (Docente Colaborador 3, 2015) y; «al hacer análisis de texto, de citas y pensamientos filosóficos» (Docente Colaborador 2, 2015).

### ***Sobre los objetivos educativos de la asignatura.***

Desde los lineamientos curriculares los objetivos se resumen en: comprender los problemas centrales de la filosofía y de la vida real, contrastando las distintas formas de pensamiento, valores y saberes; y explicar con fundamentos claros y precisos las propias creencias. Al respecto, el docente colaborador tres, proporciona un objetivo que parafrasea el planteado por el Ministerio de Educación; mientras que el docente colaborador dos, considera que debería ser; el convertirse en un filósofo, en un amante del conocimiento y en un investigador, criterio que también puede considerarse cercano al planteado por el Ministerio. Por su parte, la docente colaboradora uno, considera que se trata de desarrollar el razonamiento, lo que podría considerarse como una visión limitada para la asignatura.

### ***Cómo desarrollar los objetivos educativos de la asignatura.***

La primera docente señaló que desarrolla los objetivos educativos a través de estrategias que faciliten una actitud crítica, en función de aporte a la vida personal y



solicitando defender sus creencias personales. Dichas actividades están directamente relacionadas con los temas de los objetivos planteados para la asignatura; sin embargo, no precisa el aspecto metodológico.

El segundo docente manifiesta que lo hace aplicando diferentes estrategias metodológicas; en especial la deductiva e inductiva, ya que estas orientan a la libertad del pensamiento y a la búsqueda de la verdad. Además, mediante la reflexión, el debate, el diálogo y el compartir de experiencias, el docente se enfoca en el aspecto metodológico, aunque no los relaciona directamente con los temas de los objetivos.

El tercer docente expresa que utiliza diversas estrategias, técnicas y métodos, según el caso, desde el método socrático hasta el método dialéctico, desde la investigación bibliográfica, hasta la investigación acción. Además, vincula los problemas y corrientes filosóficas con las vivencias y hechos de la realidad de los estudiantes. A partir de lo expresado, se evidencia congruencia entre los temas de los objetivos y el uso de la didáctica recomendada para la asignatura.

### ***Destreza con criterio de desempeño del bloque seis.***

Las destrezas propuestas por el Ministerio de Educación son: analizar al ser humano como ser mortal, expresar sus propias concepciones acerca de la muerte, el amor y la felicidad y reconstruir sus concepciones existenciales.

Ante este tema la primera docente manifiesta que son proposiciones fundamentales y sustanciales en la materia, ya que «a aquello que no se halla respuesta se levanta la curiosidad» (Docente Colaboradora 1, 2015). La docente opinó considerando, especialmente, el tema del amor; por cuanto, señaló ser el que mayor interés despierta en los estudiantes.



El segundo docente considera que estos temas permiten tomar sentido a la vida y seriedad en las experiencias vividas por los adolescentes; considerándolos como aspectos básicos para la madurez de los estudiantes.

Mientras que el tercer docente expresa que son problemas eminentemente filosóficos, que se han discutido en todos los tiempos y todas las culturas y con las que los jóvenes se enfrentan en su proceso de crecimiento. Con este criterio el docente fundamenta el desarrollo de la destreza desde el punto de vista filosófico y desde una necesidad sentida para los y las estudiantes.

### ***Indicadores esenciales de evaluación en el bloque seis.***

En los lineamientos proporcionados por el Ministerio de Educación se proponen varios indicadores de evaluación, por ello se preguntó: cuáles considera el docente que son los principales y que deberían ser evaluados en el bloque seis.

Al respecto, la primera docente considera que, el principal indicador es: analizar problemas filosóficos que no han sido discutidos previamente en clase y exponer alternativas a problemas cotidianos ya que son los únicos que se ajustan a los temas del bloque. Esto indica que direcciona su accionar docente considerando los lineamientos curriculares de la asignatura y no proporciona un buen argumento que respalde su criterio en la selección de los indicadores de la evaluación.

El segundo docente manifiesta que evalúa las hipótesis, los conceptos y la capacidad de análisis y reflexión de los estudiantes, seleccionándolos porque finalmente es la parte más importante de la asignatura. Los indicadores, seleccionados por el docente, se enmarcan en los sugeridos por el Ministerio de Educación.



Finalmente, el tercer docente evalúa la capacidad de los estudiantes de interactuar crítica y respetuosamente con sus compañeros defendiendo, a través de argumentos, su posición frente a los problemas filosóficos presentados. Este comentario evidencia un planteamiento compuesto por aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales, frente al proceso de selección de los indicadores de evaluación.

***De las precisiones metodológicas de la asignatura.***

Entre las principales recomendaciones metodológicas para la asignatura tenemos: orientar la conceptualización y la síntesis de las respuestas filosóficas de los estudiantes, propiciar el diálogo, la argumentación o confrontación de ideas, proponiendo actividades en equipo e individuales y guiando conceptos claves.

Sobre este tema; la docente uno manifiesta que, la mediación pedagógica, la realiza a través de las argumentaciones personales de los estudiantes, procurando un pensamiento autónomo. Además, propone trabajos colaborativos que permitan el análisis de situaciones o problemas. La principal actividad grupal es el 'debate', mientras que la individual es la investigación. Finalmente, procura concientizar sobre la situación actual de los problemas sociales confrontándolos con los criterios personales de los estudiantes. Las actividades propuestas por la docente se ajustan a la propuesta del Ministerio de Educación.

El segundo docente indica que lo hace a partir de las inquietudes de los estudiantes, utilizando como estrategia el proyecto de vida siempre orientando mediante los valores. Además, recurre a técnicas como las exposiciones, debates y reflexiones. Las principales actividades en grupo son: debates, mesas redondas; y, las individuales, investigaciones y elaboración de hipótesis. Finalmente, realiza el análisis de conceptos





para su reconstrucción a través de la valoración de los aportes grupales. Vale acotar que, a través de la observación de las clases, se pudo evidenciar el uso del 'proyecto de vida', actividad que fue relacionada con el tema de la 'felicidad'. Esta estrategia no forma parte de las recomendaciones metodológicas para la asignatura; sin embargo, se notó mucho interés, entusiasmo y dedicación en la realización del deber por parte de las estudiantes.

El tercer docente manifestó que procura la creación de criterios propios, por parte de los estudiantes, que demuestren tolerancia y respeto por los otros. La principal estrategia que usa es la presentación de situaciones problémicas. Las actividades en equipo que organiza son: foros, debates, sociodramas, exposiciones e investigaciones; mientras que las individuales son: gráficos, ensayos y organizadores gráficos.

### ***Los Ejes Transversales.***

Sobre este tema se preguntó sobre cómo relaciona los ejes transversales con los temas de clase. Al respecto la docente uno manifiesta que, no ha pensado cómo lo hace. El segundo docente expresa que los temas de la asignatura son apropiados. Mientras que el tercer docente, considera que, al ser problemas filosóficos, se vinculan sin mayor esfuerzo y casi permanentemente con los ejes transversales. En este punto es necesario acotar que a través de la revisión documental se pudo evidenciar que tanto la docente colaboradora uno como el tres, no plantean ejes transversales. En su lugar redactan una destreza. Por otra parte, sólo el docente colaborador dos, describe correctamente el eje transversal.

### ***La mediación docente en los bloques curriculares.***



Sobre este tema, la primera docente indica, entre las actividades que realiza están: desarrollar la empatía y los conversatorios entre los participantes -estudiantes-, despertar el interés por tener ideas propias y defender sus criterios. Entabla conversaciones, promueve la defensa y respeto de las creencias. Recurre a la argumentación para la solución de problemas sociales, visitas a museos para la observación de obras artísticas; y, a través del análisis del valor de la existencia y la satisfacción de una vida plena.

El segundo docente manifiesta que, plantea preguntas, induce a la argumentación con temas de problemas filosóficos de la vida cotidiana, explica aspectos de problemas actuales. Realiza análisis de conceptos, diferencia falacias formales de las informales a través del análisis comparativo, mediante diálogos de juicios emitidos; al mismo tiempo, fomenta el respeto. También utiliza el análisis de conceptos y comparte experiencias. Valora la reflexión crítica, la observación de videos y las dramatizaciones.

El tercer docente expresa que recurre al uso de preguntas exploratorias conducidas. Ejercicios de lógica proposicional y lógica de términos; elaboración de organizadores gráficos, pequeños experimentos -caída de cuerpo- para evidenciar y diferenciar el conocimiento científico del común. Utilizando ejemplos, con de los estudiantes, busca evidenciar sus posicionamientos frente al conocimiento. Propone cambios actitudinales, en su medio, que sean coherentes con sus valores e investigaciones socioculturales, utilizando el método histórico para la comparación de diversas civilizaciones.

Las actividades propuestas por los docentes, aunque variadas entre sí, contienen las principales recomendadas para la asignatura –reflexión, análisis de casos y el uso de preguntas–; además, los tres, coinciden en ejercitar la argumentación.



### ***Mediación de la evaluación.***

Se preguntó por la evaluación formativa –auto y coevaluación– y la sumativa. Sobre este tema, la docente uno, indicó que la evaluación formativa la realiza mediante rúbricas y la observación, mientras que la sumativa a través de pruebas y tareas. Por otra parte, el docente dos, manifestó que lo hace mediante la reflexión y la práctica de valores y la sumativa a través de pruebas de base estructurada, preguntas abiertas y preguntas de reflexión. Finalmente, el docente tres, expresó que la evaluación formativa la realiza a través de muchas lecciones, organizadores gráficos y ensayos; mientras que, para la evaluación sumativa, solicita elaborar un banco de preguntas, tipo ensayo, en los que el estudiante plantee su criterio y conocimiento del tema; ya que de esta forma, también evidencia la destreza trabajada.

A partir de las respuestas se puede evidenciar un posible desconocimiento o falta de aplicación de técnicas e instrumentos en la evaluación formativa; situación que se evidenció durante las observaciones de clases. Por otra parte, todos demuestran claridad y coincidencia en las técnicas, instrumentos y actividades recomendadas para la evaluación sumativa.

### **Análisis General sobre las Perspectivas de los Docentes**

A través de las respuestas proporcionadas, los docentes demuestran conocer los lineamientos curriculares y las precisiones metodológicas de la asignatura; emitiendo criterios que se ajustan a los sugeridos por el Ministerio de Educación. Por lo expuesto, se puede manifestar que los docentes mantienen la esencia de la asignatura, considerando el objetivo que tiene la misma y la necesidad que los llevó a reestructurar sus contenidos de estudio.



Los tres docentes consideran que la asignatura es indispensable para el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. Se evidencia la relevancia que tiene para ellos el ejercitar la argumentación y el promover la investigación.

Uno de los docentes menciona métodos de enseñanza propios de la didáctica de la filosofía y que no se encuentran en los documentos pedagógicos del Ministerio de Educación.

No se constata mayor interés por el desarrollo de los ejes transversales y la evaluación es un tema que llama la atención; ya que en la información proporcionada por los docentes, no demuestra conocimiento sobre la evaluación formativa.

## **Resultado 2. Práctica Docente en la Asignatura Desarrollo del Pensamiento Filosófico**

Objetivo 2. Caracterizar cómo lleva a la práctica el docente los lineamientos curriculares y las precisiones metodológicas de la asignatura: Desarrollo del Pensamiento Filosófico.

Se analizarán los tres momentos didácticos en el desarrollo de las clases – anticipación, construcción y consolidación de los conocimientos– contrastando los resultados obtenidos a través de la guía de observación, la entrevista y la revisión documental, sobre cada una de las fases en la mediación pedagógica.

### **Fase de anticipación de los conocimientos.**

En esta fase se espera que la socialización de los objetivos considere la inquietud de los y las estudiantes. La presentación del tema sea a través de ejemplos o situaciones reales. Que considere las experiencias previas de los educandos para finalmente relacionarlos con su realidad contextual. De este modo, la fase de anticipación es muy



importante; ya que a través de ella, el docente direcciona la clase y permite que el estudiante reflexione sobre la utilidad y necesidad del conocimiento. Es el momento apropiado para crear la curiosidad y voluntad de estudio, llamando la atención de los y las estudiantes. Por el contrario, esta fase se puede cumplir en ocasiones sin considerar estas puntualizaciones.

**Tabla 3.2** Resultados de las guías de observación de clases

| Actividades para la anticipación de los conocimientos.   | Docente Colaboradora Uno |      | Docente Colaborador Dos |      | Docente Colaborador Tres |      | Total     |      | p     |
|--|--------------------------|------|-------------------------|------|--------------------------|------|-----------|------|-------|
|  | $\bar{X}$                | D.E. | $\bar{X}$               | D.E. | $\bar{X}$                | D.E. | $\bar{X}$ | D.E. |       |
| 1. Socializa los objetivos a alcanzar, considerando intereses e inquietudes de los y las estudiantes.                                  | 0,00                     | 0,00 | 2,67                    | 2,00 | 0,50                     | 1,41 | 1,08      | 1,81 | 0,001 |
| 2. Presenta el tema a través de ejemplos de situaciones reales o experiencias.   | 2,22                     | 2,11 | 1,78                    | 2,11 | 3,50                     | 1,41 | 2,46      | 1,98 | 0,187 |
| 3. Considera las experiencias previas de los y las estudiantes como pre requisitos para la construcción social del nuevo conocimiento. | 2,67                     | 2,00 | 2,67                    | 2,00 | 3,63                     | 1,06 | 2,96      | 1,75 | 0,456 |
| 4. Relaciona el tema de clase con la realidad contextual de los y las estudiantes.   | 2,22                     | 2,11 | 1,78                    | 2,11 | 0,13                     | 0,35 | 1,42      | 1,92 | 0,057 |

Nota: La tabla muestra los aspectos que fueron analizados durante la observación de las clases.

### **Caracterización<sup>7</sup> de la fase de anticipación de los conocimientos.**

#### ***Docente colaboradora uno.***

<sup>7</sup> La caracterización se realizó a través de la interpretación de las guías de observación y el registro anecdótico que se utilizó como refuerzo metodológico investigativo.



En cuanto a la socialización de los objetivos a alcanzar, por parte de la docente, nunca precisa o indica. La presentación del tema lo realiza a veces; y, para ello, sólo describe o lee la temática. En el aspecto de consideración de las experiencias previas, las realiza a través de preguntas sobre el tema de la clase anterior; y, a veces, relacionándolas con la realidad de los y las estudiantes, planteando preguntas de opinión personal.

***Docente colaborador dos.***

En cuanto a la socialización de los objetivos a alcanzar el docente señala: a veces próximo a casi siempre. Esto lo hace verbalmente. También expresa lo que espera conseguir de la clase; y, cuando se realizaron trabajos grupales, detalló los parámetros de evaluación. La presentación del tema lo realiza ocasionalmente; próximo a veces; para ello, sólo lee la temática. En el aspecto de consideración de las experiencias previas las realiza a veces próximo a casi siempre; a través de preguntas sobre el tema de clase y haciendo leer las tareas del día anterior; y ocasionalmente relaciona el tema con la realidad de las estudiantes; sin embargo, en una clase declamó la letra de una canción, al parecer muy conocida por las estudiantes, actividad que les concitó la atención muy favorablemente.

***Docente colaborador tres.***

En cuanto a la socialización de los objetivos a alcanzar el docente nunca los indica. La presentación del tema lo realiza casi siempre; para ello cuenta casos de experiencia personal, describe ejemplos, narra situaciones que leyó. Recuerda situaciones acontecidas en el colegio a estudiantes de otros cursos. En el aspecto de consideración de las experiencias previas las realiza casi siempre; a través de preguntas sobre el



tema de la clase anterior; y, nunca relaciona el tema con la realidad de los y las estudiantes.

### **Resultado de la entrevista sobre la fase de anticipación.**

#### ***Docente colaboradora uno.***

La docente colaboradora uno manifiesta que comienza planteando preguntas de indagación sobre conocimientos previos, que presenta el tema escribiéndolo en el pizarrón o por medio de imágenes. Que inicia el estudio a través de preguntas y respuestas, desarrollando una lluvia de ideas o a través de videos. A partir de lo manifestado, por la docente, se evidencia congruencia con lo observado. Nunca socializa los objetivos y durante la entrevista no menciona socializarlos. Por otra parte, a través de la observación, se pudo evidenciar el uso de la lluvia de ideas.

#### ***Docente colaborador dos.***

El docente manifiesta que comienza la clase con un pensamiento de un filósofo o escritor que hable o comente sobre la realidad, valores o la felicidad. Que presenta el tema indicando el objetivo y la destreza, comentando experiencias y realizando reflexiones. Además indica que aplica el método deductivo-inductivo. A partir de lo manifestado, por el docente, se evidencia congruencia con lo observado cuando manifiesta que indica el objetivo; sin embargo, a partir de lo observado, no se pudo evidenciar la presentación del tema a través de pensamientos de filósofos o comentando experiencias.

#### ***Docente colaborador tres.***

El docente manifiesta que comienza la clase con una retroalimentación a través de lecciones orales de los estudiantes que generalmente son de manera voluntaria. Sobre



la presentación del tema manifiesta que lo hace con videos, presentaciones prezi o power point y a través del planteamiento de situaciones problémicas. Y las demás actividades son variadas dependiendo del tema. A través de la observación se evidenció la toma de lecciones orales en todas las clases y el uso de la situación problémica.

### **Resultado de la revisión documental a la fase de anticipación.**

#### ***Docente colaboradora uno.***

La docente propone: preguntas, uso de la lluvia de ideas y análisis de las respuestas, en todas las clases planificadas para el bloque seis. Existen dos puntos de congruencia entre lo observado, lo manifestado y lo revisado en la planificación; en el uso de preguntas y lluvia de ideas para activar los conocimientos previos y la ausencia de estrategias para la socialización de los objetivos de la clase.

#### ***Docente colaborador dos.***

El docente propone: la lectura de un párrafo que se relaciona con el tema; y, a partir de ello, plantea preguntas. Para las últimas clases solicita que las estudiantes propongan un tema y dialoguen argumentado sus planteamientos. A través de la planificación sólo se evidencian actividades encaminadas a la activación de los conocimientos previos. Sin embargo, a través de la observación, se evidenció el desarrollo de otras actividades y que ya fueron descritas anteriormente.

#### ***Docente colaborador tres.***

El docente propone: discusión en clase a través del planteamiento de preguntas, la observación de una película y la lectura de un texto. A través de la observación se evidenció la activación de conocimientos previos y la presentación del tema que se





incluye en la planificación. Por otra parte, la ausencia de actividades que permitan relacionar el tema con la realidad contextual de los y las estudiantes fue una realidad en la clase y en la planificación.

**Fase de construcción del conocimiento.**

En esta fase del proceso de mediación pedagógica el docente debe planificar e implementar actividades que permitan el desarrollo del conocimiento seleccionado. Considerando que «el conocimiento en función de los objetivos orienta los métodos adecuados y, con ello, facilita la comprobación de los logrado por los alumnos» (Santillana, *¿Cómo desarrollar destrezas con criterio de desempeño?*, 2010:22).

**Tabla 3.3** Resultados de las guías de observación de clases

| Actividades para la construcción del conocimiento.   | Docente Colaborador Uno |      | Docente Colaborador Dos |      | Docente Colaborador Tres |      | Total     |      | P     |
|--|-------------------------|------|-------------------------|------|--------------------------|------|-----------|------|-------|
|  | $\bar{X}$               | D.E. | $\bar{X}$               | D.E. | $\bar{X}$                | D.E. | $\bar{X}$ | D.E. |       |
| 5. Asigna a los y las estudiantes actividades claras para la inferencia de ideas relevantes durante el proceso de construcción del conocimiento. | 1,33                    | 1,58 | 3,22                    | 1,56 | 3,63                     | 1,06 | 2,69      | 1,72 | 0,006 |
| 6. La mediación en el proceso de construcción del conocimiento se da a través de actividades creativas.  | 0,67                    | 1,32 | 2,44                    | 1,74 | 2,63                     | 1,30 | 1,88      | 1,68 | 0,019 |
| 7. La mediación en el proceso de construcción del conocimiento se da a través de actividades variadas.   | 0,67                    | 1,32 | 2,44                    | 1,74 | 2,88                     | 1,36 | 1,96      | 1,73 | 0,012 |
| 8. Las actividades en el proceso de construcción del   | 1,33                    | 0,87 | 2,44                    | 1,59 | 3,63                     | 0,52 | 2,42      | 1,42 | 0,001 |



|   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| conocimiento permite la crítica discusión, fundamentación, argumentación, la interacción y mediación de ideas relevantes. |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

Nota: La tabla muestra los aspectos que fueron analizados durante la observación de las clases.

**Caracterización de la fase de construcción del conocimiento.**

***Docente colaboradora uno.***

La asignación de actividades claras se da ocasionalmente y consisten en leer el texto. Las actividades creativas y variadas nunca; ya que, luego de la lectura del texto, se da curso a la explicación de la docente. En todo caso, la argumentación y fundamentación son ocasionales.

***Docente colaborador dos.***

La asignación de actividades claras se da casi siempre. Las actividades creativas y variadas a veces, consistiendo en leer del texto, copiar un organizador gráfico, actividades grupales y leer individualmente. Las actividades que permiten la argumentación y fundamentación se dan a veces; ocurriendo, solamente, cuando trabajaron en grupos.

***Docente colaborador tres.***

La asignación de actividades claras se da casi siempre. Las actividades creativas y variadas a veces; consistiendo en tomar apuntes, planteamiento de preguntas, cuyas respuestas son argumentadas y el docente comenta a partir de las participaciones. Las que permiten la argumentación y fundamentación se dan casi siempre, exponiendo ejemplos y situaciones conflictivas.



## **Resultado de la entrevista sobre la fase de construcción del conocimiento.**

### ***Docente colaboradora uno.***

La docente manifiesta que solicita realizar organizadores gráficos y resúmenes que contengan las ideas principales del tema de la clase. A partir de lo manifestado por la docente no se evidencia congruencia con lo observado. Solamente se evidencia la lectura del texto base y explicación de la docente.

### ***Docente colaborador dos.***

El docente manifiesta que solicita realizar organizadores gráficos, reconstrucción de conceptos e investigaciones. A través de lo observado; sí se evidenció el desarrollo de dichas actividades.

### ***Docente colaborador tres.***

El docente manifiesta que procura variar tomando en cuenta el tema y detalla actividades que fueron descritas en los resultados de la observación.

## **Resultado de la revisión documental a la fase de construcción del conocimiento.**

### ***Docente colaboradora uno.***

La docente propone: preguntas sobre el tema, explicaciones en la pizarra y lectura del texto. La planificación no contempla actividades encaminadas a la argumentación o inferencia de ideas relevantes.

### ***Docente colaborador dos.***

El docente propone: planteamiento de preguntas y ejemplos, explicación y refuerzo, discusión y exposición en grupos de trabajo. Estas actividades fueron evidencias durante la observación.



**Docente colaborador tres.**

El docente propone: trabajo con el texto a través de la lectura. Esta actividad no fue evidenciada a través de la observación.

**Fase de consolidación y evaluación del conocimiento.**

En esta fase del proceso de mediación pedagógica el docente debería centrar las estrategias en verificar la comprensión y aplicación de los conocimientos desarrollados durante la clase por parte de los y las estudiantes.

**Tabla 3.4** Resultados de las guías de observación de clases

| Actividades para la consolidación de los conocimientos  | Docente Colaborador Uno |      | Docente Colaborador Dos |      | Docente Colaborador Tres |      | Total     |      | p     |
|---|-------------------------|------|-------------------------|------|--------------------------|------|-----------|------|-------|
|   | $\bar{X}$               | D.E. | $\bar{X}$               | D.E. | $\bar{X}$                | D.E. | $\bar{X}$ | D.E. |       |
| 9. Asigna a los estudiantes actividades claras para la inferencia de ideas relevantes durante el proceso de consolidación del nuevo conocimiento. | 0,56                    | 1,01 | 2,78                    | 1,86 | 3,75                     | 0,71 | 2,31      | 1,85 | 0,000 |
| 10. Utiliza estrategias para verificar si los y las estudiantes comprendieron los conocimientos socializados en la clase.                         | 1,89                    | 1,83 | 3,33                    | 1,32 | 2,25                     | ,71  | 2,50      | 1,48 | 0,094 |
| 11. Utiliza estrategias para verificar si los y las estudiantes aplican los conocimientos socializados en la clase.                               | 1,11                    | 1,76 | 1,56                    | 1,94 | 1,13                     | 1,25 | 1,27      | 1,64 | 0,823 |
| 12. Retroalimenta la comprensión del conocimiento, a los y las  | 1,44                    | 1,59 | 2,11                    | 1,62 | 3,50                     | 1,07 | 2,31      | 1,64 | 0,026 |



|  |      |      |      |      |      |      |      |      |       |
|--|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|
| estudiantes que muestran dificultad para comprender, considerando nuevas estrategias y situaciones vivenciales.  |      |      |      |      |      |      |      |      |       |
| 13. Al finalizar la clase sistematiza los aspectos más relevantes sobre el tema tratado, utilizando, talleres, cartografía mental, cuadros diferenciales, el PNI, el CC. | 0,00 | 0,00 | 0,11 | 0,33 | 0,00 | 0,00 | 0,04 | 0,20 | 0,405 |

Nota: La tabla muestra los aspectos que fueron analizados durante la observación de las clases.

**Tabla 3.5** Evaluación del conocimiento

| Actividades para la evaluación del conocimiento  | Docente Colaborador Uno |      | Docente Colaborador Dos |      | Docente Colaborador Tres |      | Total     |      | p     |
|--|-------------------------|------|-------------------------|------|--------------------------|------|-----------|------|-------|
|  | $\bar{X}$               | D.E. | $\bar{X}$               | D.E. | $\bar{X}$                | D.E. | $\bar{X}$ | D.E. |       |
| 14. Orienta estrategias para la evaluación continua de los aprendizajes.               | 2,56                    | 1,74 | 3,00                    | 1,58 | 2,25                     | ,71  | 2,62      | 1,42 | 0,565 |
| 15. Aplica instrumentos de evaluación del trabajo individual de los y las estudiantes. | 0,00                    | 0,00 | 1,33                    | 2,00 | 1,50                     | 2,07 | 0,92      | 1,72 | 0,134 |
| 16. Aplica instrumentos de evaluación del trabajo grupal de los y las estudiantes.     | 0,00                    | 0,00 | 1,33                    | 2,00 | 0,00                     | 0,00 | 0,46      | 1,30 | 0,039 |
| 17. Evalúa considerando la autoevaluación de los y las estudiantes.                    | 0,00                    | 0,00 | 0,00                    | 0,00 | 0,00                     | 0,00 | 0,00      | 0,00 | -     |
| 18. Evalúa considerando la coevaluación de los y las estudiantes.                      | 0,00                    | 0,00 | 0,00                    | 0,00 | 0,00                     | 0,00 | 0,00      | 0,00 | -     |
| 19. Aplica instrumentos de   | 0,00                    | 0,00 | 0,00                    | 0,00 | 0,00                     | 0,00 | 0,00      | 0,00 | -     |



---

|                      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|----------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| evaluación sumativa. |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|----------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

Nota: La tabla muestra los aspectos que fueron analizados durante la observación de las clases.

### **Caracterización de la fase de consolidación y evaluación del conocimiento.**

#### ***Docente colaboradora uno.***

La asignación de actividades que posibilitan la inferencia nunca se da. La asignación de actividades para verificar la comprensión de conocimientos se da ocasionalmente, a través de preguntas; sin embargo, no solicita argumentación y en la mayoría de las ocasiones las respuestas son ideas sueltas. La verificación de la aplicación de los conocimientos, ocasionalmente, a través de la escritura en la pizarra de conceptos personales. La retroalimentación de la comprensión del conocimiento, ocasionalmente, a través de comentarios a partir de las participaciones de los estudiantes. La sistematización de los aspectos más relevantes, nunca. Aplicación de estrategias para la evaluación continua; a veces, a través de la lectura de los trabajos en clase, verificación del cumplimiento de deberes y tareas. Aplicación de instrumentos de evaluación individual y grupal nunca. Desarrollo de la autoevaluación y coevaluación nunca.

#### ***Docente colaborador dos.***

La asignación de actividades que posibilitan la inferencia se da a veces, a través de interpretaciones de frases, participación a partir de lo expuesto por los grupos y actividades en parejas. La asignación de actividades para verificar la comprensión de conocimientos se da casi siempre, a través de la exposición de trabajos, subrayado de las ideas principales del tema estudiado y con preguntas. Para verificar la aplicación, ocasionalmente, a través de preguntas a las estudiantes solicitando argumentación y



evidenciándose que las respuestas desarrollen ideas completas y ordenadas. La retroalimentación de la comprensión del conocimiento, a veces, a través de la repetición de la información seguida de la respuesta correcta, planteamiento de preguntas, retomando el dialogo del tema pero a través de situaciones vivenciales y ejemplos. La sistematización de los aspectos más relevantes, nunca. Aplicación de estrategias para la evaluación continua, casi siempre; y, se lo hace, a través de la lectura de los trabajos en clase, verificación del cumplimiento de deberes y tareas y preguntas sobre cómo están realizando las tareas. Aplicación de instrumentos de evaluación individual y grupal ocasionalmente. Vale indicar que coloca un sello en los trabajos de las estudiantes, sin evidenciarse el uso de un instrumento o criterio de evaluación. Desarrollo de la autoevaluación y coevaluación nunca.

***Docente colaborador tres.***

Las actividades que posibilitan la inferencia casi siempre, solicitando escribir las ideas más relevantes manifestadas por los y las estudiantes. La asignación de actividades para verificar la comprensión de conocimientos se da a veces, a través de preguntas a los estudiantes, solicitando argumentación; y, evidenciándose que las respuestas desarrollen ideas completas y ordenadas. Además, utiliza la incorporación de palabras en el glosario de la asignatura. Para verificar la aplicación, ocasionalmente, por medio del análisis de casos, la reestructuración de lo investigado el día anterior y luego de haber sido analizado en clase con la elaboración de cuadros comparativos, cuadros de argumentos a favor y en contra del planteamiento estudiado. La retroalimentación de la comprensión del conocimiento, casi siempre, a través de una nueva explicación con el uso de diferentes palabras o cambio en el orden de las ideas desarrolladas, con



preguntas. Pone énfasis en corregir errores de argumentación, verificando la reestructuración de las respuestas, con el planteamiento de nuevos ejemplos. La sistematización de los aspectos más relevantes, nunca. Aplicación de estrategias para la evaluación continua; a veces, a través de preguntas. Aplicación de instrumentos de evaluación individual; ocasionalmente, por medio de la toma de lecciones. Lo más común se evidenció que el estudiante escoge un tema y explica. El docente asigna una nota en forma directa y sin instrumento. En cambio, nunca utilizó instrumentos de evaluación grupal. En cuanto a la aplicación de la autoevaluación y coevaluación; nunca.

### **Resultado de la entrevista sobre la fase de consolidación del conocimiento.**

#### ***Docente colaboradora uno.***

La docente manifiesta que analiza los temas relacionándolos con la vida diaria y planteando situaciones conflictivas que la llevan a actuar, conjuntamente, con los estudiantes. Esta actividad fue evidenciada, basándome en una explicación expositiva dirigida a los y las estudiantes.

#### ***Docente colaborador dos.***

El docente expresa que desarrolla la fase de consolidación de los conocimientos a través de investigaciones. Solicita elaborar cuadros sinópticos, mapas conceptuales, elaboración de conceptos, trabajos prácticos, procurando que el estudiante comprenda el punto de vista filosófico de los diversos temas. A través de lo observado se evidenció el uso de actividades en parejas, formulando preguntas o enviando deberes que comenzaban en clase y debían terminarse en casa.

#### ***Docente colaborador tres.***





El docente indica que envía deberes puntuales sobre el tema estudiado en clase; tales como: elaboración de resúmenes y trabajos de investigación. Además, los estudiantes saben que deben dar lecciones, preguntas exploratorias y diversas tareas. En la observación se constató éstas y otras actividades descritas anteriormente.

**Resultado de la revisión documental a la fase de consolidación y evaluación del conocimiento.**

***Docente colaboradora uno.***

La docente propone: ejemplificación en la pizarra, explicación del desarrollo de actividades, desarrollo de actividades en el libro, explicación de deberes. De los instrumentos planificados para la evaluación sólo se evidenció el uso del cuestionario para la toma de la prueba. Excepto la ejemplificación en la pizarra, las demás actividades fueron constatadas a través de la observación.

***Docente colaborador dos.***

El docente propone: elaboración de organizadores gráficos, elaboración de notas y reflexiones en el cuaderno de trabajo de los y las estudiantes, elaboración del taller del texto guía, planteamiento de preguntas y elaboración de resúmenes. De los instrumentos planificados para la evaluación no se evidenció el uso de ninguno de ellos; sin embargo, se observó el uso de una rúbrica para las exposiciones de los grupos y del cuestionario para la toma de la prueba. Por otra parte, todas las estrategias planificadas fueron evidenciadas, siendo la fase de consolidación, una parte clara y productiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

***Docente colaborador tres.***



El docente propone: elaboración de organizadores gráficos y un foro. En cuanto a técnicas e instrumentos de evaluación no se proponen en la planificación; en lugar de ello, describe actividades para los estudiantes. A través de la observación de constató el uso del cuestionario para la toma de la prueba, también se evidenció el uso de otras estrategias durante la fase de consolidación que no se describen en la planificación.

**Clima organizacional.**

Para determinar si el ambiente escolar es el más adecuado para la enseñanza-aprendizaje de la asignatura se ha evaluado el clima organizacional.

**Tabla 3.6** Resultados de las guías de observación

| Actividades correspondientes al clima organizacional   | Docente Colaborador Uno |      | Docente Colaborador Dos |      | Docente Colaborador Tres |      | Total     |      | p     |
|--|-------------------------|------|-------------------------|------|--------------------------|------|-----------|------|-------|
|  | $\bar{X}$               | D.E. | $\bar{X}$               | D.E. | $\bar{X}$                | D.E. | $\bar{X}$ | D.E. |       |
| 20. Utiliza formas organizativas en función de los espacios y recursos para la realización de las actividades propuestas.                            | 0,00                    | 0,00 | 3,11                    | 1,76 | 0,50                     | 1,41 | 1,23      | 1,88 | 0,000 |
| 21. La organización de los estudiantes permite la crítica, discusión, fundamentación, argumentación, la interacción y mediación de ideas relevantes. | 0,33                    | 0,50 | 2,44                    | 1,59 | 3,00                     | 0,53 | 1,88      | 1,53 | 0,000 |
| 22. Los recursos didácticos utilizados fomentan el desarrollo del pensamiento y la creatividad.  | 0,22                    | 0,44 | 0,89                    | 0,93 | 2,13                     | 0,83 | 1,04      | 1,08 | 0,000 |
| 23. Valora la participación de los y las estudiantes.  | 3,67                    | 1,00 | 3,44                    | 1,01 | 3,88                     | 0,35 | 3,65      | 0,85 | 0,596 |
| 24. Trata con afecto y calidez   | 3,89                    | 0,33 | 4,00                    | 0,00 | 3,63                     | 0,74 | 3,85      | 0,46 | 0,245 |



|  |      |      |      |      |      |      |      |      |       |
|--|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|
| a los y las estudiantes.   |      |      |      |      |      |      |      |      |       |
| 25. Fomenta el respeto a las opiniones y criterios de los y las estudiantes. | 3,22 | 0,97 | 3,44 | 1,33 | 4,00 | 0,00 | 3,54 | 0,99 | 0,263 |
| 26. Organiza a los y las estudiantes en equipos de aprendizaje.              | 0,89 | 1,76 | 3,11 | 1,76 | 0,00 | 0,00 | 1,38 | 1,94 | 0,001 |
| 27. Motiva a los y las estudiantes a participar activamente en la clase.     | 3,33 | 1,00 | 3,67 | 1,00 | 3,50 | 0,53 | 3,50 | 0,86 | 0,730 |
| 28. Los y las estudiantes participan activamente en la clase.                | 3,00 | 1,00 | 3,11 | 1,05 | 3,25 | 0,46 | 3,12 | 0,86 | 0,848 |

Nota: La tabla muestra los aspectos que fueron analizados durante la observación de las clases.

### **Caracterización del clima organizacional.**

#### ***Docente colaboradora uno.***

Sobre el uso de formas organizativas en función de los espacios que permitan la crítica, el dialogo y el uso de recursos que fomenten el desarrollo del pensamiento, estas no se dan. La valoración de participación de los estudiantes, el trato afectivo, fomento del respeto a las opiniones, motivación para la participación y participación activa de los y las estudiantes; esto se da casi siempre. En cuanto a la organización en equipos de aprendizaje; nunca. Si bien la participación de los estudiantes; es casi siempre, éstas son a través de ideas sin fundamentación, repetición de creencias sin bases y nunca entre ellos; es decir, se basa en comentarios con la docente sin existir dialogo entre los alumnos.

#### ***Docente colaborador dos.***



Sobre el uso de formas organizativas en función de los espacios, se da casi siempre. Que permitan la crítica y el dialogo; a veces. El uso de recursos que fomenten el desarrollo del pensamiento; nunca. La valoración de participación de los estudiantes, el trato afectivo, fomento del respeto a las opiniones, motivación para la participación con la participación activa de los y las estudiantes y la organización en equipos de aprendizaje; esto se da casi siempre. Es importante recalcar que la participación de las estudiantes siempre son con ideas claras, ordenadas, pertinentes y demuestran capacidad para fundamentarlas; además, existe dialogo entre estudiantes con la mediación del docente.

***Docente colaborador tres.***

Sobre el uso de formas organizativas en función de los espacios no se da. Organización que permita la crítica y el dialogo, casi siempre. El uso de recursos que fomenten el desarrollo del pensamiento; a veces. La valoración de participación de los estudiantes, el trato afectivo, fomento del respeto a las opiniones, motivación para la participación y participación activa de los y las estudiantes; se da casi siempre. La organización en equipos de aprendizaje; nunca. Se debe acotar que la participación de los estudiantes siempre está presente con ideas claras, ordenadas, pertinentes y demuestran capacidad para fundamentarlas; sin embargo, el dialogo entre estudiantes es mínima. Lo que se da; es un dialogo entre docente-estudiante.

**Análisis General sobre la Práctica Docente en la Asignatura Desarrollo del Pensamiento Filosófico**

La socialización de los objetivos y el relacionar el tema con la realidad contextual de los y las estudiantes, son las actividades que menos se cumplen. La presentación del



tema y la activación de los conocimientos previos son actividades que se cumplen, aunque sólo un docente lo hace de acuerdo a las sugerencias dadas para la asignatura.

La fase de construcción del conocimiento presenta diferencias marcadas entre los docentes. La asignación de actividades claras marca una distancia considerable entre la docente uno, ocasionalmente; y, los demás; en frecuencia son similares casi siempre, distinguiéndose por el tipo de actividades que solicitan. La mediación de actividades creativas y variadas se presenta de forma similar al ítem anterior; mientras que, las actividades que permiten la fundamentación y argumentación, se realizan con mayor frecuencia y de mejor manera por el docente colaborador tres.

De igual modo, el docente tres, es quien asigna actividades claras con mayor frecuencia. La verificación de la comprensión de los conocimientos la realiza con mayor frecuencia el docente dos. Mientras que la verificación de la aplicación de conocimientos es una actividad que los tres docentes la realizan ocasionalmente. La retroalimentación del conocimiento; a través de nuevas situaciones, es el docente tres quien la realiza con mayor frecuencia. Finalmente, la sistematización de los aspectos relevantes se constituye en la actividad que nunca realizan los tres docentes.

En general, comparando las tres fases del proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación se constituye en el momento que presenta mayor dificultad, evidenciándose la ausencia de actividades encaminadas a la evaluación y la ausencia de la aplicación de instrumentos para la misma; excepto cuando se trata de la evaluación sumativa. La evaluación continua es realizada con mayor frecuencia por el docente dos.

En el clima de organización, se puede apreciar una labor diferenciada del docente dos, quien trabajó con grupos de aprendizaje; mientras la docente uno y el docente tres,



nunca lo hicieron. Dicha actividad fue indispensable para que el dialogo y la reflexión se diera entre las estudiantes con la mediación del docente. Pese a no trabajar con grupos de aprendizaje, el docente tres, logró desarrollar el dialogo y la argumentación, manteniendo, en el aula, la ubicación tradicional –en filas– aunque esta no fue entre los estudiantes; sino entre docente-estudiante. En cuanto a los recursos usados se fundamentó, primordialmente, en el uso del texto base, adicionalmente la pizarra y medios audiovisuales. Finalmente, aquellas actividades que evidencian la relación estudiante-docente, fueron bien encaminadas en forma frecuente.

### **Resultado 3. Rol de la Planificación Didáctica para el Docente de la Asignatura Desarrollo del Pensamiento Filosófico**

Objetivo 3. Identificar cuál es el rol de la planificación didáctica para el docente de la asignatura: Desarrollo del Pensamiento Filosófico.

Para cumplir con el tercer objetivo se analizarán los resultados de la entrevista y la revisión documental.

#### **Revisión documental a la planificación docente**

**Tabla 3.7** Resultados de la revisión documental a la planificación docente

| Lineamientos Curriculares Generales        | Docente Colaboradora Uno | Docente Colaborador Dos | Docente Colaborador Tres |
|--|--------------------------|-------------------------|--------------------------|
| Incluye un eje transversal                 |                          | ✓                       |                          |
| Identifica el bloque curricular            | ✓                        | ✓                       | ✓                        |
| Planifica el número de horas de clase      | ✓                        | ✓                       | ✓                        |
| Identifica el objetivo del bloque          | ✓                        | ✓                       | ✓                        |
| Da a conocer los indicadores de evaluación | ✓                        | ✓                       | ✓                        |



Al comparar con los componentes de la Actualización y Fortalecimiento Curricular se evidencia que cada uno de ellos está incluido en las planificaciones de los docentes; sin embargo, el ‘eje transversal’ de los docentes colaboradores uno y tres; no corresponden, ya que lo planificado por ellos, son destrezas con criterios de desempeño, mas no un eje transversal.

**Tabla 3.8** Relación entre los componentes curriculares

| Destrezas con criterio de desempeño   | Docente Colaboradora Uno | Docente Colaborador Dos | Docente Colaborador Tres |
|---|--------------------------|-------------------------|--------------------------|
| Señala cuáles son las destrezas con criterio de desempeño que desarrollará. | ✓                        | ✓                       | ✓                        |

Aunque los tres docentes indican las destrezas con las que trabajarán, es importante detallar que, la docente colaboradora uno, sólo plantea el desarrollo de las destrezas asociadas al amor y a la felicidad. El docente colaborador dos, considera las tres destrezas que corresponden al bloque. Por su parte, el docente colaborador tres, solamente planifica la destreza asociada con la muerte.

**Tabla 3.9** Relación entre los componentes curriculares

| Estrategias Didácticas                                      | Docente Colaboradora Uno | Docente Colaborador Dos | Docente Colaborador Tres |
|---|--------------------------|-------------------------|--------------------------|
| Se guía en las precisiones para la enseñanza y aprendizaje. |                          |                         |                          |

La Docente colaboradora uno plantea los tres momentos de la clase: anticipación, construcción y consolidación; sin embargo, las estrategias no se ajustan a las sugeridas por el Ministerio de Educación para este bloque, además se repiten en la planificación



de todas las clases. El docente colaborador dos, si bien considera los tres momentos de la clase y detalla estrategias a desarrollarse, los conocimientos sobre los cuales planifica no corresponden al bloque seis. Los detallados pertenecen al bloque tres que contempla el conocimiento y la verdad. En consecuencia, las estrategias no son las recomendadas para el bloque que fue estudiado.

Finalmente, el docente colaborador tres, planifica los momentos tradicionales de la clase de diferente forma. Divide el total de clases –veinte–, de tal modo que, de la uno a la siete, destina para la anticipación, de la ocho a la catorce, para la construcción; y, de la quince a la veinte, para la consolidación.

**Tabla 3.9** Relación entre los componentes curriculares

| Evaluación de los aprendizajes   | Docente Colaboradora Uno | Docente Colaborador Dos | Docente Colaborador Tres |
|--|--------------------------|-------------------------|--------------------------|
| Detalla los criterios de la evaluación.                                | ✓                        | ✓                       | ✓                        |
| Da a conocer cómo evaluará los aprendizajes (técnicas e instrumentos). | ✓                        | ✓                       | ✓                        |

La docente colaboradora uno, detalla ocho indicadores esenciales para el bloque y tres técnicas con sus correspondientes instrumentos para la evaluación. El docente colaborador dos, detalla cuatro indicadores esenciales; sin embargo, sólo uno corresponde al bloque seis sobre el cual ha planificado; y, especifica tres técnicas con cuatro instrumentos para la evaluación. Por su parte, el docente colaborador tres, plantea dos indicadores esenciales, mientras que en las técnicas e instrumentos sólo detalla actividades que los estudiantes desarrollarán.





Los indicadores esenciales sugeridos por el Ministerio de Educación tienen que ver con la argumentación correcta, la lectura y comprensión de textos filosóficos, la escritura de textos filosóficos, la participación en diálogos filosóficos a través del debate de ideas; así como, el planteamiento de nuevos problemas filosóficos a raíz de lo que el estudiante vive cotidianamente. Sin embargo, al revisar los instrumentos de evaluación sumativa aplicados –pruebas escritas de fin de bloque– apenas se advierte en los instrumentos. A continuación se detallan las razones.

La docente colaboradora uno plantea preguntas abiertas relativas al amor desde el punto de vista propio; así como, de las corrientes filosóficas. Solicita diferenciar el amor de la pasión con criterio propio y agrega una pregunta sobre el apetito sensitivo. Considera una reseña del amor, a lo largo de la historia y pide contestar: cuándo se siente amor a plenitud. Finalmente, solicita identificar los ingredientes del amor; por ello, tres de las siete preguntas, solicitan argumentación o fundamentación. Aunque existen preguntas relacionadas con el contenido del texto de Santillana, es meritorio el trabajo de la profesora que brinda la oportunidad a sus estudiantes para que den a conocer sus propios puntos de vista, al menos en la mitad de las preguntas formuladas en la evaluación escrita.

El docente colaborador dos evalúa definiciones de lo que es el amor basándose en un diccionario filosófico. Toma postura deísta al pedir que los estudiantes completen adónde va el alma una vez que muere el cuerpo. Solicita a los estudiantes señalar como falso o verdadero, dependiendo de diversas posturas filosóficas aquello que se relaciona con la muerte. Pide diferenciar al ser humano del animal; en tanto que, el primero existe; y, el segundo, solamente vive. Solicita conceptualizar el amor



considerando el Idealismo Platónico y el Existencialismo Sartreano. El único ítem en el cual el estudiante puede dar su criterio y expresar su propia idea, es aquella en la que se pregunta por la felicidad. Las demás, responden a una evaluación, exclusivamente, centrada en el conocimiento de conceptos y definiciones.

En la evaluación estructurada por el docente colaborador tres, se da oportunidad para que el estudiante elija cinco preguntas abiertas de las seis planteadas en torno al relativismo, la evolución, la existencia de Dios, los tipos de amor, el aborto y la eutanasia. Evidentemente, el profesor obliga al estudiante a llevar los criterios filosóficos a problemáticas muy cotidianas y que son preocupaciones que los estudiantes se formulan con frecuencia. Sin embargo, los indicadores esenciales que se contemplan corresponden a diferentes bloques curriculares; es decir, esta evaluación no considera los contenidos existencialistas abordados en el curso de forma directa.

**Tabla 3.10** Conocimientos esenciales considerados en la planificación docente.

| Conocimientos esenciales   | Docente Colaboradora Uno | Docente Colaborador Dos | Docente Colaborador Tres |
|--|--------------------------|-------------------------|--------------------------|
| La muerte  |                          |                         |                          |
| ○ El ser humano como ser mortal.   |                          |                         | ✓                        |
| ○ La muerte en las expresiones culturales.                                   |                          |                         | ✓                        |
| ○ Concepciones filosóficas sobre la muerte.                                  |                          |                         | ✓                        |
| ○ Relación entre la muerte y sentido de la existencia (motor del filosofar). |                          |                         | ✓                        |
| El amor  |                          |                         |                          |
| ○ El amor como deseo de lo que falta y como plenitud: Amor y                 | ✓                        |                         |                          |



|   |   |  |  |
|---|---|--|--|
| desamor.  |   |  |  |
| ○ Amor y sexualidad en la sociedad actual: amor, individualismo o autonomía.          | ✓ |  |  |
| ○ Los amores “líquidos” de la postmodernidad.   | ✓ |  |  |
| Felicidad   |   |  |  |
| ○ La felicidad como finalidad de la vida humana.                                      | ✓ |  |  |
| ○ Felicidad posible –felicidad real–frustración.                                      | ✓ |  |  |
| ○ Felicidad, cultura y sociedad: (placer, deseo, alegría y éxito vs entretenimiento). | ✓ |  |  |

La docente colaboradora uno, detalla todos los conocimientos esenciales relacionados con el amor y la felicidad, dejando de lado la muerte; por otra parte, existe congruencia entre los componentes curriculares; detallándose en todos, el tema del amor y la felicidad.

El docente colaborador dos, aunque enuncia como destreza con criterio de desempeño a la muerte, el amor y la felicidad; la información detallada en los demás componentes curriculares, corresponde al bloque tres: conocimiento y verdad.

Por su parte, el docente colaborador tres, presenta información muy escueta, sin adornos, de la muerte; y, apenas formula dos preguntas sobre la ella y la vida. Da a conocer un texto sobre Nietzsche y la muerte en el cual refiere algo del existencialismo; mas luego, concluye con una propuesta teísta, basada en un foro denominado “La vida por Dios o la vida para Dios”. Además, deja a lado el tema del amor y la felicidad.



## **Resultados de la entrevista al docente sobre el rol de la planificación docente.**

### ***Docente colaboradora uno.***

La docente manifiesta que la planificación didáctica es su guía para abordar los temas de clase. Señala que cada clase avanza, empleándola al inicio y al final de la misma. Sin embargo, indica que hay momentos en que no sigue lo planificado, considerando alguna necesidad en particular. También indica que planifica durante las horas que no tiene clase; y, para la estructuración, revisa libros sobre técnicas e instrumentos de aprendizaje y sobre el uso de audiovisuales. Finalmente, refiere que su planificación contempla: datos informativos, objetivos, destrezas, indicadores de evaluación y recursos.

### ***Docente colaborador dos.***

El docente manifiesta que la importancia de su planificación radica en que a través de ella se da cumplimiento a los objetivos y destrezas planteadas. Indica que usa la planificación en los tres momentos de clase, para seguir los pasos en la construcción del conocimiento. Que no monitorea el avance de su planificación; personalmente, pero que la Institución Educativa lo hace a través de las visitas áulicas. También señala que, la elaboración, comienza con la estructuración del plan curricular anual que realiza al inicio del año lectivo, del cual se desprende la planificación que desarrolla mensualmente. Usa libros de texto de la asignatura y los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación, emplea como bibliografía. Los componentes curriculares que considera son: datos informativos, objetivos, destrezas, las precisiones para el aprendizaje y la enseñanza, recursos didácticos, indicadores de evaluación y técnicas e instrumentos de evaluación.



### ***Docente colaborador tres.***

El docente manifiesta que solamente es un documento o una evidencia en papeles que tiene muy poca importancia; sin embargo, siempre está presente como currículum oculto. Que para realizarla, revisa las planificaciones anteriores y la actualiza a los formatos que solicita cada año el Ministerio de Educación, tratando de quitar y añadir elementos según aporten o no. Rara vez monitorea el avance de la planificación y pocas veces la usa para el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, aunque le sirve para orientar el trabajo. Indica que su elaboración es un proceso permanente y que actualmente la estructura con todos los componentes que solicita el Ministerio de Educación.

### **Análisis General sobre el Rol de la Planificación Didáctica**

La planificación docente no parece constituirse en una herramienta importante para la práctica docente. La presencia de actividades que se repiten en todas las destrezas, colocar información que corresponden a otros bloques temáticos o no detallar estrategias adecuadas para la mediación pedagógica, son hechos que corroboran esta apreciación; además, uno de los docentes manifestó este criterio en forma directa.

Al concluir el trabajo investigativo que corresponde al tercer capítulo debo dejar constancia que se ha cumplido, a cabalidad, con lo propuesto en el respectivo diseño. Como se trata de un estudio de casos, la investigación se fundamentó en la aplicación del instrumento correspondiente, con la aceptación de los directivos y docentes. Se utilizaron varias técnicas; entre ellas: la entrevista, la observación y revisión documental, para dar a conocer lo que se ha expuesto a lo largo del tercer capítulo.



Creo en la sinceridad, honestidad y transparencia de las exposiciones de los docentes de la asignatura de DPF que colaboraron en la investigación. Por lo expuesto, debo destacar que, los docentes que son profesionales de la educación; sobre todo, que tienen formación en DPF y asignaturas afines, tienen mayor visión, reflexión y acción, como actores y mediadores de la enseñanza-aprendizaje; por tanto, garantizan un nuevo panorama en la educación provincial y nacional.



## Conclusiones

La enseñanza-aprendizaje es un proceso dinámico en el que intervienen varios actores e influye en las diversas situaciones y contextos de los mismos. De este modo, se caracteriza por ser social; requiriendo del trabajo en grupo y actividades que planteen problemas y soluciones fieles a la realidad, con la finalidad de que los y las estudiantes puedan transformarla. Por otra parte, el quehacer docente responde a un modelo pedagógico y a una visión de 'persona' que se desea formar; mientras se presenta el reto de ser coherentes en la práctica con la ideología planteada.

La mediación docente en la asignatura de DPF, debe estar basada en el dialogo, la reflexión y análisis de conocimientos filosóficos, que permitan desarrollar el pensamiento crítico de los y las estudiantes; a través de la convivencia grupal y en un ambiente donde prevalezca la voluntad por comprender y respetar la opinión de los demás. Solo así se podría considerar que, el quehacer docente, se basa en una pedagogía crítica y que pretende desarrollar desempeños auténticos.

En cuanto a la perspectiva de los docentes, sobre el currículo y la didáctica de la asignatura; a partir de sus concepciones personales, demuestran estar de acuerdo y apoyan a la propuesta del Ministerio de Educación. Luego de la estructuración del nuevo bachillerato general ecuatoriano, la asignatura del DPF, pasó a ser la materia de estudio que aporta directamente al perfil del bachiller; constituyéndose en la base para el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante. Esta nueva visión y valoración es compartida por los docentes de esta asignatura, quienes manifiestan seguir las pautas proporcionadas. Sin embargo, es importante mencionar que el docente tres que participó de la investigación y que parte de su formación profesional, incluye ser



profesor de segunda enseñanza de Filosofía; demostró mayor conocimiento, respecto a los métodos y técnicas para la mediación de la enseñanza-aprendizaje de esta asignatura; especialmente, al vincularlos, adecuadamente, con los conocimientos de la Filosofía. A través de esta apreciación se cumple con el objetivo específico uno; es decir: analizar la perspectiva del docente sobre los lineamientos curriculares y las precisiones metodológicas.

Sobre la práctica de los docentes, analizada como actividad que se realiza en clase, se constituye en un evento particular, en el que la misma no puede ser estudiada sin tomar en consideración los actores sociales que se vinculan en este encuentro: estudiantes y docentes. Las características peculiares y las expectativas de cada persona que participa en la clase, es lo que complejiza y convierte cada hora-clase en un evento particular.

Las circunstancias y situaciones fortuitas que forman parte de la vida, aparecen en este proceso, con el rostro de un currículo oculto, nulo o adicional; cuando la docente uno, refiere que dedica más tiempo al tema del amor; porque es sobre este tema del que más quieren hablar los jóvenes. Puntualizando el docente dos, que desarrollará el tema de la muerte en dos clases, porque la semana anterior, falleció la madre de una de las estudiantes. Incluso, cuando el docente tres explica la razón, del por qué en el bloque seis refuerza más otros bloques e incluye subtemas que no se contemplan en el currículo oficial; son los matices que adquiere la asignatura con el estilo muy propio de los docentes.

Así, los docentes desarrollan la clase, iniciando con una planificación que en contenidos se sujeta a la propuesta del Ministerio de Educación; mientras que, en el





aspecto didáctico y evaluativo, no se corresponden con las precisiones metodológicas de la asignatura. Posteriormente, ya en el aula, la clase se desarrolla siguiendo los tres momentos: anticipación, construcción y consolidación; aunque no siempre en ese orden o los tres durante la hora-clase. En todo caso, estos ocupan más o menos tiempo; y, esto depende únicamente de la decisión del docente. La anticipación puede llevarle, en ocasiones, de diez a treinta minutos, igual situación se da con las demás fases.

Hay clases que se enfocaban en la anticipación del conocimiento y que por lo general son con las que se iniciaba una destreza, mientras en las posteriores concentraban la atención en la construcción del conocimiento. Finalmente, se enfocaban las actividades destinadas a la evaluación, durante las últimas clases. Por otra parte, las estrategias a las que recurrieron los docentes para la mediación, evidenciaron fortalezas o falencias en los diferentes momentos de la clase.

En general, las estrategias desarrolladas por la docente uno, no son las más recomendadas para la mediación de la asignatura y el enfoque dado a los temas demostraban una connotación religiosa marcada, presentando dificultades durante los tres momentos de la clase. Por su parte, el docente dos demostró mayor desempeño y mejor mediación en la fase de consolidación incluyendo las actividades para la evaluación continua y la aplicación de instrumentos a la evaluación de los trabajos grupales.

Finalmente, el docente tres demostró mayor desempeño y mejor mediación durante la construcción del conocimiento, aplicando las actividades recomendadas para el desarrollo de la asignatura, además una mejor estructuración de la prueba de fin de



bloque. A través de este análisis se logra cumplir con el objetivo específico dos; caracterizar la práctica docente de la asignatura.

En cuanto al rol de la planificación para el docente, esta se constituye en una actividad con la que ellos cumplen, mas no, como un elemento que influya o direcciona su práctica docente. Si bien la planificación incluye la firma del coordinador de área y del vicerrectorado, ésta no es revisada, ya que existieron inconsistencias que no fueron advertidas. Por otra parte, aunque dos de los docentes indicaron que era importante y que la usaban durante las clases, esto no sucedió.

El tercer docente indicó que era sólo un documento más. A través de esta descripción se logra cumplir con el objetivo específico tres; identificar el rol de la planificación para el docente.

Por otra parte, algunos aspectos observados en la implementación de la asignatura, pudieron ser corroborados a través de la entrevista y la revisión documental, llegando a la conclusión de que las técnicas de investigación seleccionadas, resultaron convenientes para el desarrollo de los objetivos. Sin embargo, hay que aclarar que el registro anecdótico que fue implementado después de realizar la prueba piloto de la guía de observación, fue indispensable para lograr el cumplimiento adecuado del objetivo específico dos.



## Recomendaciones

En primer lugar, lograr el dominio de los conocimientos que deberán desarrollarse durante las clases, tomando en consideración que la mayoría de los docentes de la asignatura de DPF, no tienen la debida formación académica. Resulta indispensable la auto-instrucción para evitar distorsiones o dificultad al abordar los temas de estudio.

A la práctica docente, aplicar los *principios de procedimiento* que propone Álvarez<sup>8</sup>, haciendo de la introspección un hábito que permitirá mejorar los elementos de la mediación pedagógica que se requiera.

En la implementación de la clase se debe tomar en consideración que, la planificación docente, es una actividad necesaria y beneficiosa, que facilita, direcciona y permite involucrarse con lo que serán las clases antes de desarrollarlas. La planificación del docente prevé el éxito en la actividad educativa; y, evita la improvisación de las clases, actitud muy propia de los docentes, también improvisados. La planificación se convierte en un documento pedagógico que coadyuva al proceso de perfeccionamiento profesional.

Por lo expuesto, constituye un deber planificar; recordando que en ella, se plasma el modelo pedagógico al cual responde la práctica docente; a través de las estrategias que se proponen, la evaluación que se va a emplear y los recursos que se precisan para el éxito pedagógico.

Por otro lado, hay que sistematizar los temas estudiados, es decir, al final enfatizar aquello que ha sido abordado, que es tan importante como socializar los objetivos de la clase y que son los aspectos que nunca se realizan. Una actividad cotidiana para el

---

<sup>8</sup> Para mayor detalle ver en el marco teórico en el tema El Currículo: Relación Teoría-Práctica Docente.



desarrollo del pensamiento crítico de los y las estudiantes; es resumir, estructurar u organizar los conocimientos estudiados, como estrategia para crear el hábito de monitorear el proceso de aprendizaje. Posteriormente, esta actividad podría mejorar, ejercitando la metacognición.

Finalmente, para trabajos posteriores de investigación, tomar en cuenta el discurso del docente como un aspecto interesante de estudio, respecto de la implementación de la asignatura de DPF. Esta recomendación surge a partir de la observación de las clases, en donde se evidenció la influencia del *discurso del docente*, las creencias personales, la filosofía de vida de cada profesor; aspectos que constituyen una parte trascendental en la forma que adquiere la asignatura; ya que, en definitiva, es lo que prevalece y se manifiesta como currículo oculto.



## Bibliografía

Álvarez, C. (2012a) *Historias de vida: Una vía idónea para el estudio de la relación teoría-práctica en el profesorado.* 13 de julio.2014

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4555549>

Álvarez, C. (2012b). *Los principios de procedimiento en el Diseño Curricular: Clave para la Mejora de la Relaciones Teoría-Práctica en Educación.* 15 de julio.2014

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4132412>

Álvarez, C. (2013). *¿Puede superar el profesorado la quiebra teoría-práctica? Un estudio de caso.* 15 julio.2014

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4468933>

Cortijo, R. (2010). *¿Cómo planificar y evaluar según el nuevo referente curricular del Ministerio de Educación?.* Quito: Santillana.

Departamento de Educación. (2014). Módulo de Currículo Educativo. *Los modelos pedagógicos.* Universidad de Cuenca. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación.

Departamento de Prácticas Pre profesionales Docentes. (2014). *Matriz de Observación Áulica.* Universidad Católica de Cuenca. Unidad Académica de Pedagogía, Psicología y Educación.

Flórez, R. (2005). *Pedagogía del conocimiento.* Bogotá.: McGraw-Hill.

Gibbs, G. *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa.* Madrid.: Morata.

Linuesa, M. (2012). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum.* Madrid: Morata.



Maestría en Educación y Desarrollo del Pensamiento. Módulo N°16 *Inteligencias Múltiples y Currículo Oculto*. Universidad de Cuenca. Departamento de Investigación y Postgrado.

Maestría en Educación y Desarrollo del Pensamiento. Módulo N°20 Filosofía para niños. *El filosofar con los niños o la alternativa de una educación filosófica*. Universidad de Cuenca. Departamento de Investigación y Postgrado.

Manual Moderno. (2010). *Manual de Publicaciones de la American Psychological Association*. México, D.F.: El Manual Moderno.

Medina, A y Francisco Salvador. (2009). *Didáctica General*. Madrid: PEARSON EDUCACIÓN.

Mendo, J. (2008). *Concepción de Currículo*. 01 diciembre.2014  
<https://es.scribd.com/doc/4395308/CONCEPCION-DE-CURRICULO>

Ministerio de Educación. (2011). *ACUERDO N°. 242-11*. 11 Agosto.2014  
<http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/ACUERDO-242-11.pdf>

Ministerio de Educación, *Bachillerato General Unificado*. 22 agosto.2014  
<http://educacion.gob.ec/bachillerato-general-unificado/>

Ministerio de Educación. (2011). *Introducción al nuevo bachillerato Ecuatoriano*. Quito.: Coordinación General de Administración Escolar-MinEduc.

Ministerio de Educación. (2011). “Lineamientos Curriculares para el Bachillerato General Unificado Desarrollo del Pensamiento Filosófico”. 11 de agosto. 2014  
<http://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2013/09/LINEAMIENTOS>



---

[CURRICULARES DESARROLLO DEL PENSAMIENTO FILOSOFICO 170913.p](#)

[df](#)

Ministerio de Educación. *Matriz de evaluación: observación de clase*. 2 de septiembre.2014 [http://web.educacion.gob.ec/\\_upload/observa\\_clase.pdf](http://web.educacion.gob.ec/_upload/observa_clase.pdf)

Ministerio de Educación. (2011). *Precisiones metodológicas y curriculares de Desarrollo del Pensamiento Filosófico*. 11 de agosto. 2014 <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/08/PRECISIONES-METODOLOGICAS-Y-CURRICULARES-DE-DESARROLLO-DEL-PENSAMIENTO-FILOSOFICO.pdf>

Ministerio de Educación y Cultura. (2000). *La Formación Docente para el Siglo XXI*. Impresión A&B.

Molina, I. (2012). *La reflexión docente frente a los desafíos del currículo*. 18 de febrero. 2015 <http://www.redalyc.org/pdf/1995/199524411068.pdf>

Panqueva, J y María Correa. (2008). *Relaciones entre concepciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares*. (1.ra Ed.). Bogotá.: Ediciones Granacolombianas.

Posner, G. (2005) *Análisis del Currículo*. México D.F.: McGraw-Hill/Interamericana Editores.

Sacristán, G. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Sacristán, G et al. (2012). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid.: Morata.

Hoyos, S. Paulina Hoyos y Cabas Horacio. (2013). *Currículo y Planeación Educativa*. Bogotá.: Actualización Pedagógica Magisterio.

Santillana. (2010). *¿Cómo desarrollar destrezas con criterios de desempeño?*. Quito.: Grupo Santillana.



Santillana. (2010). *¿Cómo planificar y evaluar según el nuevo referente curricular del Ministerio de Educación?*. Quito.: Grupo Santillana.

Santillana. (2009). *Planificación y ciclo del aprendizaje*. Quito.: Grupo Santillana.

Sarbach, A. (2005). *¿Qué pasa en la clase de Filosofía?*. 24 de marzo.2015  
[http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1352/01.ASF\\_TESIS.pdf?...1](http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1352/01.ASF_TESIS.pdf?...1)

Villavicencio, M. (2011). *Escribir en la Universidad*. Cuenca.: Servigraf.





# APÉNDICE



## Guía de Observación

**Tema:** Práctica Docente en Desarrollo del Pensamiento Filosófico.

**Subtema:**

**Destreza que se desarrolla:**

---

---

---

**Lugar:**

**Fuente:**

**Fecha:** \_\_\_\_\_

### MEDIACIÓN DOCENTE

| Indicadores de Observación  | Valoración   |                   |                 |                         |            |
|---|--------------|-------------------|-----------------|-------------------------|------------|
|   | Siempre<br>4 | Casi<br>Siempre 3 | A<br>veces<br>2 | Ocasion<br>almente<br>1 | Nunca<br>0 |
| 1. Socializa los objetivos a alcanzar, considerando intereses e inquietudes de los y las estudiantes.   |              |                   |                 |                         |            |
| 2. Presenta el tema a través de ejemplos de situaciones reales o experiencias.  |              |                   |                 |                         |            |
| 3. Considera las experiencias previas de los y las estudiantes como pre requisitos para la construcción social del nuevo conocimiento.  |              |                   |                 |                         |            |
| 4. Relaciona el tema de clase con la realidad contextual de los y las estudiantes.  |              |                   |                 |                         |            |
| 5. Asigna a los y las estudiantes actividades claras para la inferencia de ideas relevantes durante el proceso de construcción del conocimiento.                                |              |                   |                 |                         |            |
| 6. La mediación en el proceso de construcción del conocimiento se da a través de actividades creativas.   |              |                   |                 |                         |            |
| 7. La mediación en el proceso de construcción del conocimiento se da a través de actividades variadas.  |              |                   |                 |                         |            |
| 8. Las actividades en el proceso de construcción del conocimiento permite la crítica, discusión, fundamentación, argumentación, la interacción y mediación de ideas relevantes. |              |                   |                 |                         |            |



|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
| 9. Asigna a los estudiantes actividades claras para la inferencia de ideas relevantes durante el proceso de consolidación del nuevo conocimiento.                              |  |  |  |  |  |
| 10. Utiliza estrategias para verificar si los y las estudiantes comprendieron los conocimientos socializados en la clase.  |  |  |  |  |  |
| 11. Utiliza estrategias para verificar si los y las estudiantes aplican los conocimientos socializados en la clase.  |  |  |  |  |  |
| 12. Retroalimenta la comprensión del conocimiento, a los y las estudiantes que muestran dificultad para comprender, considerando nuevas estrategias y situaciones vivenciales. |  |  |  |  |  |
| 13. Al finalizar la clase sistematiza los aspectos más relevantes sobre el tema tratado, utilizando, talleres, cartografía mental, cuadros diferenciales, el PNI, el CC.       |  |  |  |  |  |
| 14. Orienta estrategias para la evaluación continua de los aprendizajes.   |  |  |  |  |  |
| 15. Aplica instrumentos de evaluación del trabajo individual de los y las estudiantes.   |  |  |  |  |  |
| 16. Aplica instrumentos de evaluación del trabajo grupal de los y las estudiantes.   |  |  |  |  |  |
| 17. Evalúa considerando la autoevaluación de los y las estudiantes.  |  |  |  |  |  |
| 18. Evalúa considerando la coevaluación de los y las estudiantes.  |  |  |  |  |  |
| 19. Aplica instrumentos de evaluación sumativa.  |  |  |  |  |  |

CLIMA ORGANIZACIONAL

| Indicadores de Observación  | Valoración |                |           |                  |         |
|---|------------|----------------|-----------|------------------|---------|
|   | Siempre 4  | Casi Siempre 3 | A veces 2 | Ocasionalmente 1 | Nunca 0 |
| 20. Utiliza formas organizativas en función de los espacios y recursos para la realización de las actividades propuestas. |            |                |           |                  |         |



---

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
| 21. La organización de los estudiantes permite la crítica, discusión, fundamentación, argumentación, la interacción y mediación de ideas relevantes. |  |  |  |  |  |
| 22. Los recursos didácticos utilizados fomentan el desarrollo del pensamiento y la creatividad.  |  |  |  |  |  |
| 23. Valora la participación de los y las estudiantes.  |  |  |  |  |  |
| 24. Trata con afecto y calidez a los y las estudiantes.  |  |  |  |  |  |
| 25. Fomenta el respeto a las opiniones y criterios de los y las estudiantes.   |  |  |  |  |  |
| 26. Organiza a los y las estudiantes en equipos de aprendizaje.  |  |  |  |  |  |
| 27. Motiva a los y las estudiantes a participar activamente en la clase.   |  |  |  |  |  |
| 28. Los y las estudiantes participan activamente en la clase.  |  |  |  |  |  |

---

Sello Institucional