

UNIVERSIDAD DE CUENCA



FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO

“Análisis de las percepciones y prácticas de un grupo de profesores del Colegio Manuel J. Calle en la formación de destrezas de comprensión y producción de textos argumentativos de sus estudiantes”

TESIS PREVIA A LA OBTENCIÓN
DEL TÍTULO DE *MAGISTER EN
EDUCACIÓN Y DESARROLLO
DEL PENSAMIENTO*

AUTOR: LCDO. CRISTIAN RAMIRO VILLA CUZCO

DIRECTORA: MST. ANA DELGADO GRANDA

Cuenca - Ecuador



RESUMEN

La presente investigación consiste en un estudio de caso cualitativo en el que se analizan las percepciones y prácticas de un grupo de docentes que tienen a su cargo la formación de sus estudiantes en la destreza de argumentar. Partiendo de un estudio de campo, se profundiza en la manera como los docentes llevaron a la práctica la enseñanza de la argumentación en las asignaturas de *Lengua y Literatura 10* y *Desarrollo del Pensamiento Filosófico*. Se recoge el punto de vista de los docentes acerca de su trabajo, sus prácticas concretas y las condiciones en las que lo realizan. Condiciones determinadas por los cambios introducidos en el sistema educativo ecuatoriano en los últimos años. Todo esto con el fin de comprender mejor su realidad y los problemas que enfrentan: falta de capacitación, lineamientos poco claros, dificultad para conseguir resultados con los estudiantes debido a niveles deficientes de lecto/escritura, falta de hábitos de estudio y apatía.

Palabras clave:

Enseñanza de la argumentación, Desarrollo del Pensamiento Filosófico, Bachillerato General Unificado, aplicación del currículo.



ABSTRACT

This research is a qualitative case study about the perceptions and practices of a group of teachers who are responsible for training their students in the skills of argument. Starting from a field research, it delves into how teachers put into practice the teaching of the argument in the subjects of Language and Literature 10 and Philosophical Thought Development. The point of view of teachers about their work, their specific practices and working conditions was collected. These conditions were determined by changes in the Ecuadorian education system in recent years. All this in order to reach a better understanding of reality and the problems they face: lack of training, unclear guidelines, difficulty in achieving results with students due to poor levels of reading and writing, poor study habits and apathy.

Keywords:

Teaching argumentation, Philosophical Thought Development, General Unified Baccalaureate, implementation of the curriculum.



ÍNDICE

RESUMEN.....	2
ABSTRACT	3
INTRODUCCIÓN:.....	7
CAPÍTULO I. PRECISIONES PREVIAS.....	9
1.1. Planteamiento del problema	10
1.1.1 <i>¿Cuál es el problema de investigación?</i>	10
1.1.2 <i>¿Por qué investigar este problema?</i>	10
1.2. Metodología.....	12
1.2.1 <i>¿Cómo investigar este problema?</i>	12
1.2.2 <i>¿Cómo procederá la investigación?</i>	18
1.2.2.1. <i>Inmersión inicial:</i>	19
1.2.2.2. <i>Definición del caso:</i>	20
1.2.2.3. <i>Definición de las unidades de análisis.</i>	22
1.2.2.4 <i>Contextualización.</i>	23
1.2.2.5. <i>Objetivos.</i>	24
1.2.2.6. <i>Técnicas de recolección de información y validación.</i>	25
CAPÍTULO II: DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO DE TRABAJO DE LOS DOCENTES.	25
2.1. Contexto físico - organizativo.	26
2. 2. Contexto curricular	28
2.2.1. <i>Los cambios en los currículos.</i>	28
2.2.2. <i>Bases pedagógicas de la Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica.</i>	36
2.2.3. <i>Currículo y planificaciones</i>	40
2.2.3.1 <i>Programación curricular anual (PCA)</i>	40
2.2.3.2 <i>Planificación por bloques curriculares (PBC) y planificación de tareas de aprendizaje (PTA)</i>	68
CAPÍTULO III: INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN.	71
3.1. <i>Los docentes investigados.</i>	72
3.2. <i>Currículo, planificación y realidad</i>	76
3.3. <i>La función del texto.</i>	82



3.4 *¿Qué se espera del docente?*..... 88

3.5. *Cuando las cosas funcionan y cuando no.*..... 95

3.6. *Enseñar a argumentar.* 106

CONCLUSIONES..... 116

RECOMENDACIONES: 118

BIBLIOGRAFÍA..... 119



Yo *Cristian Ramiro Villa Cuzco*, autor de la tesis "Análisis de las percepciones y prácticas de un grupo de profesores del Colegio Manuel J. Calle en la formación de destrezas de comprensión y producción de textos argumentativos de sus estudiantes", 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 este requisito para la obtención de mi título de Magister en Educación y Desarrollo del Pensamiento. El uso que la Universidad de Cuenca hiciera de este trabajo, no implicará afección alguna de mis derechos morales o patrimoniales como autor.

Cuenca, 1 de marzo del 2016



Cristian Ramiro Villa Cuzco

C.I: 0104854419



Universidad de Cuenca
Clausula de propiedad intelectual

Yo *Cristian Ramiro Villa Cuzco*, autor de la tesis "Análisis de las percepciones y prácticas de un grupo de profesores del Colegio Manuel J. Calle en la formación de destrezas de comprensión y producción de textos argumentativos de sus estudiantes", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor.

Cuenca, 1 de marzo del 2016

Cristian Ramiro Villa Cuzco

C.I: 0104854419



INTRODUCCIÓN:

“La lectura es indispensable para el aprendizaje”, “las escuelas y las familias deberían inculcar hábitos de lectura a los chicos”, “todos los estudiantes deberían aprender a leer a un nivel crítico”, “se les debería enseñar a argumentar sus ideas”. ¿Acaso existe alguien que no esté de acuerdo con estas afirmaciones?, al menos en el ámbito de la educación formal se aceptan y se repiten frecuentemente. Podríamos decir que hay un consenso general acerca de esto y, sin embargo, cuando en una conversación informal hablamos con un docente, el tema va adquiriendo un aspecto cada vez más preocupante, más problemático, incluso deprimente. Pero, ¿qué es lo que falta?, ¿acaso no estaba todo el mundo de acuerdo?, ¿acaso no hay teorías, métodos y estrategias a las que acudir?, ¿acaso no se ha actualizado el currículo?, ¿acaso no hay capacitación permanente de docentes?, ¿por qué no se elabora una ley, un reglamento, un currículo, una planificación que cambien las cosas?

No quiero dar a entender que los docentes ven este tipo de temas siempre con pesimismo, de ser así simplemente no podrían ir todos los días a trabajar, pero está claro que muchos de ellos sienten que la gente que no conoce el trabajo en el aula imagina que es algo fácil o que basta con “una ley, un reglamento, un currículo, una planificación, etc.” para que la situación cambie.

Después de adentrarse lo suficiente en el tema, uno se da cuenta de que hacen falta otro tipo de investigaciones, que estén orientadas a escuchar más a los protagonistas. Es cierto que escuchamos, pero a los expertos, a los



burócratas (autoridades, funcionarios o tecnócratas), a los políticos, a las estadísticas. Si el lector ha indagado en el tema, habrá escuchado ya estas voces, pero permítame preguntarle ¿cuánto de lo que tienen que decir los docentes, los estudiantes o las familias ha encontrado? Y lo que realmente tienen que decir no lo vamos a encontrar en una estadística, mucho menos si son datos oficiales de algún gobierno. Es por eso que son necesarias otro tipo de investigaciones, como las que forman parte del llamado enfoque cualitativo. Este trabajo es un intento de contribuir a hacer audibles al menos un grupo de esas voces ignoradas: los docentes. Quién sabe si después de eso el lector se interese por escuchar más.

El primer capítulo de esta tesis tiene el propósito de definir el problema y los objetivos de esta investigación, además de justificarla y explicar su procedimiento. El segundo capítulo explica los cambios que se han introducido en el sistema educativo ecuatoriano, sobre todo en el marco conceptual en base al que se planifican las clases. El tercer capítulo consiste en el informe de investigación con el análisis de las percepciones y prácticas de los docentes en su tarea de enseñar a argumentar a sus estudiantes.



CAPÍTULO I. PRECISIONES PREVIAS.

1.1. Planteamiento del problema

1.1.1 *¿Cuál es el problema de investigación?*

La presente investigación aborda la problemática que rodea a la enseñanza de lectura y escritura argumentativa por parte de un grupo de docentes del Colegio “Manuel J. Calle”. Y, específicamente está dirigida a conocer sus opiniones, valoraciones, expectativas, actitudes y prácticas con relación a este tema.

Este trabajo se focalizó en una experiencia concreta, con el fin de enriquecer la perspectiva y los conocimientos tanto del investigador como del lector, acerca de un tema de sumo interés: lo que ocurre, en circunstancias reales, cuando un profesor debe enseñar a sus estudiantes a leer y a producir argumentaciones escritas. Para lo cual se realizó una incursión en un ambiente cotidiano de trabajo docente, que permitió explorar y ahondar en los puntos de vista y prácticas de quienes viven esta realidad.

1.1.2 *¿Por qué investigar este problema?*

Para empezar, debo indicar que el interés en el tema de investigación es en buena parte personal y está basado en dos observaciones hechas en mi trabajo como profesor. La primera, se produjo al enfrentar las serias dificultades en lecto-escritura que presentaban los alumnos que estaban a mi cargo en la asignatura de “Desarrollo del Pensamiento Filosófico”. Hay que tener presente



que la nueva orientación de la asignatura, que será analizada más adelante, exige un nivel crítico - valorativo de comprensión lectora y de escritura, que permita dedicar las clases al desarrollo de la capacidad de argumentar, entre otras capacidades. Ante esta situación, es comprensible que el tema propuesto aquí resulte relevante e incluso prioritario.

La segunda observación consistió en descubrir lo valiosas que podían ser las conversaciones con profesores acerca de temas educativos. Sobre todo, por lo cuestionadoras que eran algunas de sus opiniones y anécdotas frente a lo que presupone el currículo para su aplicación. Me pareció que el punto de vista del docente podía ser una fuente valiosa de aprendizaje y de consideraciones que desemboquen en problematizaciones interesantes.

Por otra parte, y como es de esperar, en este trabajo de investigación subyacen interrogantes mucho más generales que las planteadas directamente. Así, hay implícita una preocupación por la enseñanza de la Filosofía, especialmente de la capacidad de argumentar, que es esencial para superar la enseñanza pasiva de la asignatura. Además, este trabajo comparte el interés por contribuir en alguna medida a comprender el problema de la formación en lecto-escritura en nuestro país. Un tema que es sumamente complejo, sobre todo si de lo que se trata es de alcanzar un nivel de lectura y escritura crítico-valorativo.

Sin embargo, hay que dejar claro que esta investigación aportará a estos temas con un análisis en un nivel muy concreto. Así, el objetivo principal de esta



investigación es: analizar las percepciones y prácticas de los profesores del Colegio “Manuel J. Calle”, encargados de la formación de las destrezas de comprensión y producción de textos argumentativos de sus estudiantes, en las asignaturas de “Lengua y literatura 10” y “Desarrollo del pensamiento filosófico”¹.

1.2. Metodología.

1.2.1 ¿Cómo investigar este problema?

Con el fin de cumplir con este objetivo de investigación se adoptará el *estudio de caso* como estrategia metodológica. Una estrategia metodológica “...combina métodos y técnicas, genera o recoge información de fuentes variadas, confronta y valida, mediante distintos procedimientos, resultados obtenidos por diversas vías y produce la comprensión del tema que investiga” (Galeano 19). Las estrategias sirven como intermediarias entre los enfoques de investigación y los métodos y técnicas investigativas. Un enfoque de investigación es la “perspectiva teórico metodológica asumida por el investigador” (Id. 20), su manera de concebir el mundo en el que ocurre el problema a investigar y cómo debe investigarse. Las técnicas son el “...conjunto de herramientas para recoger, generar, registrar y analizar información” (Ibíd.). Las estrategias aplican técnicas y métodos desde un determinado enfoque.

¹ Más adelante explicaré por qué me centré en estas asignaturas y en este colegio.



Debido a la importancia del enfoque desde el cual se investiga, se harán unas pocas aclaraciones antes de definir el estudio de caso. Tradicionalmente se reconocen dos enfoques en investigación social: el cuantitativo y el cualitativo. No es mi intención ahondar aquí en la polémica que existe entre sus partidarios y detractores, aunque cabe mencionar que cada enfoque implica concepciones del mundo muy distintas.

En realidad no son solo dos, pero frecuentemente se los agrupa en esas dos categorías. Dentro del enfoque cuantitativo se agrupa a las concepciones del conocimiento afines al Positivismo o Neopositivismo, mientras que en el enfoque cualitativo están las concepciones que discrepan de esas corrientes.

Los puntos de discrepancia deben explicarse con más detenimiento del que podemos permitirnos aquí. Me limitaré a señalar que la investigación cuantitativa niega, o en el mejor de los casos subestima, el valor científico de la información subjetiva o proveniente de agentes no medibles ni definibles con precisión. Del otro lado está el enfoque cualitativo que rescata lo subjetivo, complejo, dinámico y diverso del ser humano y de la realidad, en un afán por conseguir una mayor comprensión de los problemas sociales investigados; porque reconoce la repercusión que tienen los elementos subjetivos e inter-subjetivos, además de los meramente objetivos, como componentes de lo social y que, por lo tanto, deben ser tenidos en cuenta para su conocimiento:

La principal característica de la investigación cualitativa es su interés por captar la realidad a través de los ojos de los sujetos actuantes, a partir



de la percepción que ellos y ellas tienen de su propio contexto, asumiendo que la realidad se construye socialmente, es histórica y cambia constantemente. Así se intenta la construcción de un tipo de conocimiento, que permita captar el punto de vista de quienes producen y viven la realidad social y cultural, entendiendo que el acceso al conocimiento (de lo específicamente humano), se relaciona con un tipo de realidad epistémica² cuya existencia transcurre en los planos de lo subjetivo y lo inter-subjetivo y no solo de lo objetivo. (Gurdián c. p. Durán 123)

Entonces, cada enfoque conlleva una diferente comprensión de la realidad, del ser humano y del conocimiento, es por eso que resulta difícil pensar en una conciliación entre éstos. Otra cosa son las técnicas. Algunas de ellas están destinadas a medir datos cuantificables y otras a estudiar información no cuantificable. Pero son de carácter mucho más práctico que los enfoques, de manera que pueden combinarse. Es así que, si bien las primeras son más comunes en el enfoque cuantitativo y las segundas, en el cualitativo, no son exclusivas de esos enfoques ni los constituyen por sí solas.

En cuanto al enfoque de esta investigación en particular, basta establecer por ahora que puede considerarse dentro de la investigación cualitativa; tal como se esperaba por lo dicho anteriormente, esto es: que estudiaremos un problema muy concreto desde la perspectiva de quienes lo viven y en las diferentes dimensiones en que lo viven.

² Lo que conocemos de la realidad.



Con respecto a las características específicas de un estudio de caso, habrá que empezar definiéndolo. Para esto se debe tener en cuenta que existen varias definiciones, debido a que es usado en tipos de investigación muy diferentes, desde cualquier enfoque y con distintos propósitos (Hernández 163). Sin embargo, esas diferentes definiciones que ha recibido coinciden en que el estudio de caso "...implica un proceso de indagación caracterizado por el examen detallado de unidades sociales o entidades (...) únicas" (Albert 216). Cada "entidad única" es un caso. Un caso puede estar constituido por cualquier "...suceso o aspecto social localizado en un espacio y tiempo específicos, y que es objeto de interés de un estudio" (Galeano 66), con la condición de que sea posible establecer "...algún límite físico, social o temporal que le confiera identidad" (Durán 129).

Esto es lo que tienen en común los diferentes tipos de estudio de caso. Sin embargo, se aclaró ya que se abordará el problema de investigación desde un enfoque cualitativo, de modo que se adoptará el *estudio de caso cualitativo*. Este se destina a investigar "...fenómenos complejos, susceptibles de tratarse como sistemas abiertos que interactúan en su entorno, reconociendo el contexto y la interacción entre sus variables" (Durán 130). E incluyendo, por supuesto, a las personas que los viven directamente (Id. 132) y atendiendo a lo que tengan que decir.

Hay que resaltar que el propósito del estudio de caso cualitativo es comprender una realidad influida por realidades individuales, mediante una investigación "intensa y profunda" de sus diferentes aspectos (Albert 216), lo que implica



analizar problemas muy concretos. Además, abre la posibilidad de encaminar la investigación a partir del caso (ibíd.), tomando como punto de referencia a éste y no a un diseño rígido, siendo así más coherente con la valoración que le estamos dando al caso. Estas condiciones, exigen un diseño flexible, es decir, susceptible de adaptarse a nuevas circunstancias durante el proceso de investigación (Durán 131).

Todas estas características del estudio de caso cualitativo son compatibles con mi propósito de profundizar en el punto de vista de los actores directos del problema de investigación, en este caso: los docentes. Además, se adecúa perfectamente a la intención de reconocer su valor como sujetos, como personas con opiniones, expectativas, creencias, actitudes y valoraciones acerca de su trabajo. Y, por supuesto también permite investigar de forma directa sus prácticas mediante la observación. Todo esto con fines de reflexión y problematización más que de verificación o evaluación.

En este punto es necesario mencionar que los estudios de caso cualitativos han sido objeto de múltiples críticas relacionadas con temas como la falta de objetividad o de rigurosidad y la imposibilidad de generalizar sus conclusiones (Albert 220) (Galeano 79-80) (Durán 121-122).

Con respecto a la objetividad se ha aclarado ya la valoración de lo subjetivo en un trabajo como éste, que no espera aislar datos objetivos, sino enfrentar el ámbito problemático de lo subjetivo; por lo tanto, no intentaremos detenernos más en ese tema. En cuanto a la rigurosidad, ésta puede conseguirse, hasta



cierto punto, mediante la triangulación. Ésta consiste en recoger información acerca de cada aspecto del problema desde varias fuentes como: entrevistas, observaciones y documentos de diferente tipo; pero hay que dejar claro que “la información obtenida de los participantes no está sujeta a criterios de verdad o falsedad, sino a un criterio de credibilidad que permita interpretaciones” (Galeano 70).

En lo que a la generalización se refiere, este trabajo se propone conocer el problema de investigación a partir de aspectos no generalizables, con la esperanza de comprenderlo en una dimensión a la que solo podamos acceder de esta manera. Eso no significa de ninguna manera que lo dicho en esta investigación no vaya a ser de utilidad para otras personas interesadas en temas similares. Hay autores referentes en este tipo de investigación que defienden un cierto grado de “generalización”, dependiendo de la similitud que un caso pueda tener con otro; pero para que esto sea posible, el investigador “...debe obtener datos sobre características significativas” (Denscombe c. p. Bell 23-24). Sin embargo, Bassey sugiere usar el término “relacionabilidad” en lugar de “generalización”, porque un estudio de caso será más valioso en la medida en que la información que proporcione permita al lector relacionar el caso descrito con el suyo (c. p. Bell 24). Tal como sostiene Stake: “un caso no puede representar al mundo, pero sí (...) un mundo en el cual muchos casos se sienten reflejados” (Galeano 68).

Por lo tanto, el estudio de caso será empleado como estrategia de investigación, desde un enfoque cualitativo y apoyado en técnicas cualitativas



de investigación como: entrevistas abiertas y semi-estructuradas, observaciones y revisión de documentos, para la recolección de la información que luego será analizada.

1.2.2 *¿Cómo procederá la investigación?*

El proceso de una investigación cualitativa es, por lo general, el siguiente:

...el diseño se articula en torno a una serie de fases o pasos que siguen un enfoque progresivo e interactivo: el tema se va delimitando y focalizando a medida que el proceso avanza. Las primeras fases son de exploración y reconocimiento y se analizan los contextos y sujetos que pueden ser fuente de información y las posibilidades que revisten dentro de los objetivos de la investigación. El investigador a medida que va cubriendo las fases del estudio, incorpora las nuevas ideas y planteamientos que van surgiendo, lo que permite modificar y reestructurar las anteriores. (Albert 221)

Para este estudio de caso me he basado en el proceso propuesto por Galeano (73):

Momento 1: Exploración inicial y diseño.

- Se hace una inmersión inicial para conocer a los participantes y el contexto en el que se hará la investigación para decidir si será factible hacerla.



- Se elabora el diseño de la investigación que incluye: definición del caso y la unidad de análisis, contextualización del caso, planteamiento de objetivos, técnicas de recolección de información y validación.

Momento 2: Focalización, recolección de información, registro, interpretación y sistematización.

- Trabajo de campo (inmersión total): se establecen relaciones con porteros, autoridades y participantes. Se recolecta información.
- Registro, sistematización y análisis preliminares, cuyos resultados se confrontan con el diseño inicial, para hacer ajustes en este último.

Momento 3: profundización, análisis y presentación de resultados.

- Triangulación, interpretación, confrontación de datos, análisis.
- Redacción de informe final.

Luego del momento 1, se han podido establecer las siguientes precisiones:

1.2.2.1. Inmersión inicial:

En primer lugar fue necesario contar con un colegio y un grupo de profesores para realizar la investigación. El colegio elegido fue el “Manuel J. Calle”. Para esta elección no seguí ningún criterio de representatividad, puesto que no busco generalizar los resultados, como ya se explicó. El criterio seguido para la selección del caso fue principalmente que los docentes del colegio aceptaran participar en la investigación, aunque también se tuvo en cuenta que esta



institución presentaba características que hacían prever mayores oportunidades de aprendizaje; lo que también es un criterio válido (Durán 129) (Galeano 74). Estas características se detallarán más adelante, por el momento señalaré que a este colegio asisten estudiantes provenientes de muy diversos entornos culturales y condiciones económicas.

Luego conversé con algunos docentes para saber si podía contar con su apoyo. Si bien tuve que escoger el colegio, no ocurrió lo mismo con los docentes, pues sabía de antemano que debía encontrar a los que estuvieran encargados de las asignaturas “Lengua y literatura 10” y “Desarrollo del Pensamiento Filosófico”, puesto que son las únicas asignaturas que contienen bloques curriculares (unidades), en los que se enseña explícitamente a argumentar. La primera es una asignatura de décimo año de básica y la segunda es de primero de bachillerato. Me centré en la jornada vespertina, porque este horario me resultaba más accesible. En total fueron ocho docentes. Se contó con la aceptación de todos ellos en un inicio, pero finalmente hubo un distinto nivel de involucramiento. Aunque cabe aclarar que todos los docentes condicionaron su participación a la disponibilidad de tiempo que tuvieran, condición que seguramente no hubiera cambiado en ninguna otra institución.

1.2.2.2. Definición del caso:

A partir de la inmersión inicial, se me presentó la dificultad de definir cuál sería el caso a investigar. Al inicio pensé en hacer un *estudio de casos múltiple*



(Hernández CD Cap. 4. 8), en el que podía investigar a los cinco docentes, cada uno de los cuales sería considerado como un caso que se presentaría en un reporte diferente, para obtener una investigación más rica. Pero, dadas las condiciones de la investigación y las condiciones de la educación en el país en una etapa de tantos cambios como la actual, esto no fue posible.

Dichas condiciones generaron varias dificultades. En primer lugar, de las conversaciones mantenidas con los docentes llegué a la conclusión de que era probable que no pudiera profundizar lo suficiente con todos ellos. Esto, debido a que no podía saber con solo la inmersión inicial, la cantidad y la calidad de la información que aportaría cada uno. Quiero decir que incluso un profesor que no enseñe ningún contenido ni destreza relacionada con argumentación -a pesar de que está en el programa-, puede ser, por ese mismo motivo, un caso sumamente valioso; pero yo no podía saberlo de antemano. De manera que, en el momento de presentar el diseño inicial de investigación, aún no estaba seguro de qué casos serían más significativos para la investigación.

En segundo lugar, la situación de los docentes ecuatorianos en el momento de hacer esta investigación (2013-2014), es de mucha inestabilidad. Desde el 2011 hasta la fecha, se han jubilado más de 23.000 docentes, en su lugar se contratan profesores que permanecen en el cargo hasta que sea designado el profesor titular y todo esto ocurre durante el mismo año lectivo, con lo cual un grupo de estudiantes puede llegar a tener 2 o 3 profesores diferentes para la misma asignatura en un año. Esto significaba que muchos de los docentes estudiados, podían ser remplazados durante el proceso de investigación.



Finalmente este temor se cumplió y varias veces. De esto, podría alguien concluir que simplemente la investigación no era factible, pero el problema, que constituye el eje de esta investigación es real -aun cuando sea difícil estudiarlo, y al menos tres promociones de estudiantes (las que estudiaron las asignaturas en cuestión entre 2011-2012, 2012-2013 y 2013-2014) estaban recibiendo clases en esas condiciones.

En estas condiciones sí es posible hacer un estudio de caso y, de hecho, es para este tipo de situaciones que resulta más útil. Solo hay que definir bien cuál es el caso. De manera que decidí plantearlo del siguiente modo:

La formación de las destrezas de comprensión y producción de textos argumentativos de los estudiantes del Colegio Manuel J. Calle, por parte de los docentes de las asignaturas de “Lengua y literatura 10” y “Desarrollo del Pensamiento Filosófico”.

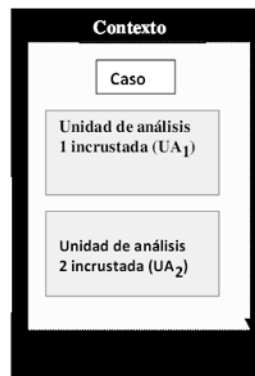
Un caso de esta naturaleza es posible gracias a que este tipo de investigación se puede aplicar no solo a sujetos sino también a procesos o eventos, como ya se ha indicado. Sin embargo, es necesario definir también la unidad o unidades de análisis.

1.2.2.3. Definición de las unidades de análisis.

Una unidad de análisis es aquello que se estudia directamente (responde a las preguntas ¿qué?, ¿quién?, ¿quiénes?), para obtener la información más



adecuada para la investigación (Hernández 173). Comúnmente, en un estudio de caso la unidad de análisis es el caso y si hay varias unidades de análisis habrá varios casos -con lo que se tiene un *estudio de casos múltiple*. Pero, en esta investigación el caso es un proceso que no se puede estudiar directamente, es decir, no puede ser también la unidad de análisis. Para estudiar este tipo de caso son necesarias varias unidades de análisis (los docentes ya señalados). Este tipo de investigación se conoce como *estudio de caso con unidades incrustadas*. Cada unidad de análisis es parte de un solo caso y comparten un mismo contexto: los profesores que enseñan a argumentar en el mismo contexto laboral, social, con el mismo currículo, etc. Para ilustrarlo se usará un gráfico empleado por Yin (Hernández Cd Cap. 4. 8):



Por último, a pesar de que la investigación se realizó con casi todos los docentes que han enseñado estas asignaturas durante el período de investigación (mayo 2013-marzo 2014), la investigación se centró en los profesores de Desarrollo del Pensamiento Filosófico. A pesar de ello, se rescataron consideraciones importantes surgidas de entrevistas y observaciones con otros docentes, por lo que podemos decir que se han



tomado a todos como unidades de análisis, si bien algunos de ellos han generado más información relevante.

1.2.2.4 Contextualización.

Ya se han mencionado algunas de las características del contexto en el que se llevó a cabo la investigación, pero dada la naturaleza de ésta, los detalles se darán conforme se vaya describiendo el caso. En esa descripción se incluirán: las características físicas de la institución (incluyendo las aulas y otros lugares de trabajo de los docentes), las características formales de trabajo de los docentes (horario, organización del colegio, etc.), el currículo, entre otras.

1.2.2.5. Objetivos.

El objetivo general, que se persigue en esta investigación es:

- Analizar las percepciones y prácticas de los profesores del Colegio “Manuel J. Calle”, encargados de la formación de las destrezas de comprensión y producción de textos argumentativos de los estudiantes, en las asignaturas de “Lengua y literatura 10” y “Desarrollo del Pensamiento Filosófico”.

Y como objetivos específicos:

- Conocer y analizar las percepciones (opiniones, valoraciones, expectativas, actitudes) de estos profesores acerca de la formación de las destrezas de comprensión y producción de textos argumentativos de



sus estudiantes. Mediante un estudio de caso para comprender mejor cómo están enfrentando este problema.

- Conocer y analizar las prácticas del profesor en el aula destinadas a dicha formación. Mediante un estudio de caso para comprender mejor cómo están enfrentando este problema.

1.2.2.6. Técnicas de recolección de información y validación.

Como técnicas de recolección de información se utilizaron:

- Diario de campo
- Entrevistas abiertas, semi-estructuradas y en profundidad (grabadas en archivos de audio)
- Observaciones de clases y del trabajo del docente en otros espacios
- Cuadernos de estudiantes (con tareas)
- Análisis de libros de estudiantes y profesores
- Análisis de documentos curriculares y de capacitación destinados a docentes
- Análisis de planificaciones de bloques curriculares.

Como principal técnica de validación de información se utilizó la triangulación.



CAPÍTULO II: DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO DE TRABAJO DE LOS DOCENTES.

Esta descripción se hará en varios niveles, empezando por las instalaciones de la institución, la forma como está organizada la rutina diaria de los docentes y finalmente el currículo con el que trabajan, que representa un contexto teórico en base al cual se planifican las clases. Esto con el fin de que el lector conozca detalles sobre cómo trabajan los docentes, lo que a su vez permitirá que la exposición posterior del informe final sea más fluida.

2.1. Contexto físico - organizativo.

El Colegio Manuel J. Calle, uno de los más antiguos y prestigiosos de la ciudad de Cuenca, cuenta con aproximadamente dos mil estudiantes y una muy buena infraestructura, con aulas espaciosas en su mayoría; aunque algunos cursos llegan a tener más de 40 estudiantes, lo que dificulta el aprovechamiento del espacio. En los últimos años se construyeron nuevos bloques de aulas. Además existe una biblioteca que está bien provista, según afirmaron algunos de los profesores participantes en esta investigación. En esta biblioteca los estudiantes pueden acceder a computadoras con internet para hacer sus tareas. Además de eso la institución cuenta con un aula de computación, una sala de audiovisuales y laboratorios. Los profesores disponen de dos salas para trabajar cuando no están en clases. Una de las salas está en la planta baja del edificio principal y está asignada a los docentes de la jornada matutina y la otra sala, en la planta alta, es utilizada por los docentes de la jornada vespertina.



Las salas de profesores cuentan con escritorios para cada profesor. Aquí los docentes reciben a padres de familia, preparan clases, revisan deberes y trabajos, califican pruebas y dan clases de recuperación a estudiantes. Para cada una de estas actividades existe un horario establecido por la institución. Los profesores deben permanecer en el colegio ocho horas diarias y registrar cada una de sus actividades en reportes semanales y, para demostrar que han cumplido cada una de esas actividades, deben reunir evidencias como: fichas de recibimiento a representantes, fichas de recuperación pedagógica, matrices con las actividades extra clase, fichas de remisión a consejería estudiantil, entre otras. Todas éstas se hacen en formatos preestablecidos por el Ministerio de Educación y deben contar con la fecha, hora y las firmas de los involucrados. Finalmente todos estos documentos, junto a las calificaciones de los estudiantes implicados y las planificaciones: anual, de bloques y de clases, se reúnen en un portafolio que debe presentarse al final del año o cada vez que las autoridades lo requieran.

De acuerdo a la nueva estructura de la oferta educativa del país los colegios deben ofrecer únicamente bachillerato, motivo por el cual los cursos de educación básica de octavo a décimo deben irse eliminando gradualmente. Las escuelas deben ofrecer los diez años de educación básica y solo las unidades educativas pueden tener bachillerato y educación básica. De esta manera, el Colegio “Manuel J. Calle” ya no tiene octavo curso y los novenos y décimos existirán únicamente hasta que los estudiantes asciendan al año siguiente.



En cuanto al horario, se debe indicar que la institución consta de doble jornada. De 7:00 de la mañana a 12:30 en la jornada matutina y de 13:00 a 18:30 en la vespertina. Los profesores deben cumplir ocho horas de clase en la institución desde las 11:00 de la mañana hasta las 19:00 horas.

Esta investigación se realizó con los docentes de la jornada vespertina. Cabe mencionar que el cumplimiento de las ocho horas de trabajo dentro de la institución es una exigencia reciente del Ministerio de Educación, debido a lo cual a los docentes les ha resultado difícil adaptarse.

2. 2. Contexto curricular

Además de los factores físicos y organizativos del trabajo de los docentes, es necesario hacer una descripción del currículo con el que trabajan para completar esta contextualización.

Para empezar se mencionarán algunos datos generales acerca de la implementación de los currículos de Educación General Básica (EGB) y de Bachillerato General Unificado (BGU). Luego se expondrán los fundamentos teóricos de los currículos y los conceptos que los conforman. Sin embargo, hay que advertir que no se hará una descripción detallada de todo lo referente a estos temas ni mucho menos se realizará un “análisis del currículo”, puesto que eso excedería los objetivos planteados. Solo se explicará detenidamente lo más relevante para el caso en estudio y, sobre todo, algunos puntos que serán retomados más adelante, en el informe final de las percepciones y prácticas de



los docentes. Es decir, se hará una exposición que familiarice al lector con el marco curricular bajo el cual los docentes deben planificar sus clases.

2.2.1. Los cambios en los currículos.

A partir del año 2011 entraron en vigencia los actuales currículos para la Educación Básica y el Bachillerato. En el primer caso se hizo una “actualización y fortalecimiento” del currículo de 1996, en el segundo caso se introdujo un nuevo currículo. Empezaremos revisando los antecedentes del primero.

De acuerdo a un documento publicado por el Ministerio de Educación (Ministerio de Educación 2011a), la Dirección Nacional de Currículo tomó la decisión de realizar una actualización y fortalecimiento del currículo, teniendo como base:

- La Constitución Política del Ecuador del 2008.
- El Plan Decenal de Educación.
- La evaluación de la Reforma Curricular de 1996.
- El estudio de los currículos de otros países.
- El criterio de especialistas y docentes ecuatorianos. (Ministerio de Educación 2011a 7)

A continuación, se explicará rápidamente de qué manera estos elementos fundamentaron el currículo de EGB.



En la nueva Constitución Política del Ecuador de 2008 se especifica el tipo de educación que debe establecerse en el país, sus principios (art. 26 - art. 29), objetivos (art. 343), responsables (art. 26, art. 347) y evaluación a diferentes niveles (art.346 y art. 347). La constitución contiene dos secciones dedicadas por entero al tema. La sección quinta: “Educación” (artículos del 26 al 29), del capítulo segundo: “Derechos del buen vivir”, del título II: “Derechos”. Y la sección primera: “Educación” (artículos del 343 al 357), del capítulo primero: “Inclusión y equidad”, del título VII: “Régimen del buen vivir”. Es así que la Constitución establece los fundamentos más generales en los que se basa el currículo.

Además de la Constitución, se tuvo en cuenta el Plan Decenal de Educación, que fue una propuesta elaborada por el Consejo Nacional de Educación reunido en 2006 y conformado por representantes de varias organizaciones, entre ellas: Unión Nacional de Educadores, la Confederación de Colegios de Educación Católica, la Confederación de Colegios de Educación Particular Laica, el Consejo Nacional de Educación Superior y la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, el Ministro de Educación, Contrato Social, UNICEF, Ministerio de Economía, Comité Empresarial. El propósito de elaborarlo fue “...enfocar las bases del sector educativo para los próximos diez años” (Consejo Nacional de Educación 5). El Plan Decenal se convirtió en política de Estado luego de ser aprobado en consulta popular el 26 de noviembre de 2006.

Entre las políticas del Plan Decenal está el mejoramiento de la calidad de la educación. En concreto, la política 6 consiste en el “mejoramiento de la calidad



y equidad de la educación e implementación de un sistema nacional de evaluación” (Ib. 29). El objetivo de esta política es: “garantizar que los estudiantes que egresan del sistema educativo cuenten con competencias pertinentes para su correcto desarrollo e inclusión social” (Ibíd.); y una de las líneas de acción para llevar a cabo este objetivo es: “el desarrollo e implementación de modelos pedagógicos que evolucionen y se adapten a las necesidades socio culturales y de desarrollo nacional” (Ibíd.). La actualización y fortalecimiento del currículo de la Educación General Básica, la reelaboración del currículo del Bachillerato y la elaboración del currículo de Educación Inicial, son consideradas como parte de esa líneas de acción propuestas para el cumplimiento de ese objetivo (Ministerio de Educación 2011a 8). Además “...como complemento de esta estrategia, y para facilitar la implementación del currículo, se han elaborado nuevos textos escolares y guías para docentes” (Ibíd.), hecho que resulta de importancia fundamental para el tema de esta investigación y que retomaremos luego.

Continuando con los antecedentes del actual currículo, en el año 2007 se hizo una evaluación de la Reforma Curricular de la Educación Básica de 1996, por parte de la Dirección Nacional de Currículo. Según esta institución, dicho proceso permitió conocer “los logros y dificultades, tanto técnicas como didácticas” (Ministerio de Educación 2011a 8) de la aplicación de la Reforma.

Entre las dificultades detectadas se mencionan:

-la desarticulación curricular entre los niveles,



- la insuficiente precisión de los temas que debían ser enseñados en cada año de estudio,
- la falta de claridad de las destrezas que debían desarrollarse,
- la carencia de criterios e indicadores esenciales de evaluación. (Ibíd.)

Sin embargo, se consideró que, en esencia, la Reforma era rescatable, de manera que solo se propuso una “actualización y fortalecimiento”, en lugar de un nuevo currículo.

Por último, acerca del estudio de los currículos de otros países y la consideración del “criterio de especialistas y docentes ecuatorianos”, no existe documentación publicada; pero, en el documento del currículo se hacen constar los nombres de algunas de las personas que integraron el equipo técnico que elaboró el currículo y en las últimas páginas hay una lista de más de doscientas personas, que consiste en el “equipo de profesionales de la educación que validaron este documento curricular” (Ministerio de Educación 2011a 128)

A partir de toda esta información se elaboró el documento de la Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica (AFCEGB). En el régimen sierra, la AFCEGB entró en vigencia en dos etapas: desde septiembre del 2010 de primero a séptimo de Educación General Básica y desde septiembre del 2011, de octavo a décimo.

En cuanto al nuevo currículo del bachillerato, en el año 2011, a pesar de que no había un documento curricular terminado, empezó a implementarse en base



a información general disponible en la página de internet del Ministerio de Educación y unos documentos muy sucintos llamados “lineamientos” destinados a dar una orientación básica para cada asignatura.

En ese mismo año, Freddy Peñafiel, gerente general del proyecto Bachillerato General Unificado (BGU), en una entrevista al diario Hoy, reconoció que el nuevo bachillerato no tenía un “currículo completo”, pero sí “lineamientos” con los que se esperaba “orientar al docente para que pueda trabajar las nuevas asignaturas” (párr. 5). Según este funcionario la aplicación del bachillerato debía ser flexible, en el sentido de que los profesores lo podían “adaptar a sus propios programas” (Ib. párr. 7). Los lineamientos contenían únicamente “objetivos, indicadores de evaluación y los temas que deben ser tratados” (Íbid.). Peñafiel sostuvo en esa época que el ministerio definía “...los temas que se deben tratar, pero cada institución educativa puede construir su propio camino” (Ib. párr. 8).

De este modo, bajo el discurso de una aplicación flexible se empezó a trabajar con el nuevo bachillerato sin contar con un currículo completo. Como ya se ha indicado, la página web del Ministerio proporcionaba alguna información, además de algunos documentos en pdf. con “lineamientos generales” y “estrategias metodológicas” para la enseñanza de las asignaturas nuevas. Pero un documento curricular oficial no ha sido elaborado hasta la fecha (agosto del 2014). Queda postergado para otro apartado un análisis de los problemas que generó, al menos en lo referente al tema de estudio, esta falta de precisión en



un proceso de cambio tan drástico como es el establecimiento de un nuevo bachillerato.

Efectivamente, el nuevo bachillerato implicó cambios radicales con respecto al anterior, entre otros: desaparecieron las especializaciones como Físico-Matemáticas, Químico-Biólogo, Sociales, Informática, etc. y se establecieron un Bachillerato en Ciencias y un Bachillerato Técnico; se los denominó Bachillerato General Unificado porque comparten un tronco común de asignaturas obligatorias, relacionadas con los ámbitos de las Ciencias Naturales, la Literatura, las Matemáticas y las Ciencias Sociales; además, se incluyeron algunas asignaturas nuevas como: Emprendimiento y Gestión, Educación para la Ciudadanía y Desarrollo del Pensamiento Filosófico.

Este cambio de bachillerato se justificó por los siguientes motivos:

1. Debido a la excesiva dispersión de su oferta curricular, los bachilleratos existentes no permiten garantizar un perfil de salida con aprendizajes básicos comunes para todos los bachilleres ecuatorianos, lo cual impide que tengan acceso a las mismas oportunidades.
2. El actual sistema exige una especialización prematura y una hiperdiversificación, lo cual a menudo trae como consecuencia que los estudiantes tomen decisiones erradas que los afectan por el resto de sus vidas.
3. Los currículos de este nivel carecen de articulación con los niveles de EGB y con la educación superior. (Ministerio b 25)



Así, la unificación de los diferentes bachilleratos es presentada como una medida para que todos los estudiantes "... tengan acceso a las mismas oportunidades", para que los estudiantes no tengan que especializarse de manera "prematura" y para articular mejor los distintos niveles educativos. Para los estudiantes que decidan profundizar en determinadas áreas se propuso la posibilidad de tomar asignaturas optativas, pero eso ha planteado algunas dificultades que tal vez no resulta pertinente abordar aquí.

En el año 2013 se impartió un curso de "Introducción al Bachillerato General Unificado"³, en el cual se utilizó un texto guía con el mismo nombre. En éste se incluyeron algunos elementos que podrían complementar hasta cierto punto a los lineamientos y estrategias metodológicas publicadas. Entre esos elementos están la justificación del nuevo bachillerato, ya citada, y los objetivos del bachillerato:

1. Todos los bachilleres deben estar preparados para la vida y para participar en una sociedad democrática.
2. Todos los bachilleres deben estar preparados para continuar con estudios superiores.
3. Todos los bachilleres deben estar preparados para integrarse al mundo laboral o del emprendimiento. (Ib. 34)

Sin embargo, pese a la información que contienen los Lineamientos y Estrategias Metodológicas de cada asignatura y la que aporta el texto del curso

³ En Cuenca asistieron 293 docentes al curso (http://sime.educacion.gob.ec/Modulo/SIPROFE/index.php?mp=9_0#), pero ninguno del Colegio "Manuel J. Calle".



que acabamos de citar, no se puede decir que constituyan un currículo completo, ni siquiera tomándolos en conjunto. Esto se debe sobre todo a dos motivos: primero, ninguno de estos recursos presenta una fundamentación teórica que le de coherencia al Bachillerato General Unificado como un todo, como la que contiene la AFCEGB, aun cuando esta no escapa de críticas; segundo, los conceptos básicos que el docente debe manejar en su trabajo son los mismos del currículo de Educación Básica y a éste se remite en el curso para su conocimiento.

Este último punto determinará el esquema que seguiremos para explicar el resto del contexto curricular: se expondrán los conceptos básicos de los dos currículos, puesto que son los mismos y se explicará la relación que guardan entre ellos, que también es la misma en ambos currículos, mediante su empleo en las planificaciones de los docentes. Pero antes de eso se presentará el fundamento teórico de la AFCEGB que se ha mencionado ya.

2.2.2. Bases pedagógicas de la Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica.

El fundamento teórico de la AFCEGB es diverso y no hay referencias claras a autores o teorías específicas, pero sí se mencionan corrientes pedagógicas como la Pedagogía Crítica y el Constructivismo (Ministerio de Educación 2011a 9). El alcance de la influencia del constructivismo se manifiesta, según el documento citado, en la orientación de las asignaturas a dar mayor participación a los estudiantes en la construcción de su conocimiento y en el



desarrollo de habilidades de pensamiento (Ministerio de Educación 2011a 34 - 106).

En cuanto a la Pedagogía Crítica, se asegura en el documento curricular que se han tenido en cuenta “ciertas visiones” (Id. 11) de ésta -aunque no se explicitan cuáles-, como fundamento de la búsqueda del “...incremento del protagonismo de los estudiantes en el proceso educativo, en la interpretación y solución de problemas, participando activamente en la transformación de la sociedad” (Ibíd.). Se sostiene además que los objetivos educativos que plantea el currículo dan prioridad a la formación humana, frente a la cual la formación científica y cultural sirve de complemento (Id. 9).

La formación humana mencionada consiste en incluir, como parte del currículo, valores como: el respeto, la responsabilidad, la solidaridad y la honestidad; además del aprendizaje de principios como: plurinacionalidad, interculturalidad e inclusión (Ibíd.).

La formación cognitiva en cambio está dirigida al desarrollo de un pensamiento lógico, crítico y creativo, evidenciable en destrezas como:

- Observar, analizar, comparar, ordenar, entramar y graficar las ideas esenciales y secundarias interrelacionadas, buscando aspectos comunes, relaciones lógicas y generalizaciones de las ideas.

- Reflexionar, valorar, criticar y argumentar acerca de conceptos, hechos y procesos de estudio.



-Indagar y producir soluciones novedosas y diversas a los problemas, desde los diferentes niveles de pensamiento. (Id. 10)

Este pensamiento lógico, crítico y creativo se desarrollará, según el currículo, mediante “la ejecución de actividades extraídas de situaciones y problemas de la vida y el empleo de métodos participativos de aprendizaje” (Ibíd.).

Entre las bases teóricas de la AFCEGB también consta el concepto de “destrezas con criterios de desempeño” (Ministerio de Educación 2011a 11), que es una de las novedades de esta propuesta con respecto a la anterior reforma⁴. A continuación se cita literalmente la definición que da el currículo:

La destreza es la expresión del “saber hacer” en los estudiantes, que caracteriza el dominio de la acción. En este documento curricular se han añadido los “criterios de desempeño” para orientar y precisar el nivel de complejidad en el que se debe realizar la acción, según condicionantes de rigor científico-cultural, espaciales, temporales, de motricidad, entre otros.

...Sobre la base de su desarrollo y de su sistematización, se aplicarán de forma progresiva y secuenciada los conocimientos conceptuales e ideas teóricas, con diversos niveles de integración y complejidad. (Íbid.)

El concepto de destreza es muy conocido en Psicología Educativa, aquí se la define como “saber hacer” y como característica del “dominio de la acción”. En

⁴ En la Reforma curricular de 1996 ya se introdujo, al menos en teoría, el desarrollo de destrezas, si bien no se implementó correctamente (Ministerio de Educación 2011a 8).



otras palabras, cuando un estudiante ejecuta una habilidad (ordenar, clasificar, sintetizar, describir, explicar, analizar, etc.) y lo hace con pericia, con un buen nivel de dominio, se puede decir que ha desarrollado una destreza. El concepto de desempeño tampoco presenta dificultades, puesto que se lo toma en su sentido más habitual, como realización de una determinada actividad, una tarea.

Los “criterios de desempeño” cumplen la función de “precisar el nivel de complejidad” con el que se debe ejecutar una destreza. Esta precisión es necesaria debido a que las habilidades, en las que se espera que los estudiantes alcancen destreza, deben ser trabajadas reiteradamente a lo largo de varios niveles educativos, de manera que cada vez que se lo hace debe tenerse en cuenta el nivel de complejidad adecuado. Además, “los conocimientos conceptuales e ideas teóricas”, sobre los cuales se ejercitarán las habilidades, también responderán a ese nivel. Más adelante se retomará la explicación de este concepto como componente de las planificaciones de los docentes y se analizarán algunos ejemplos. En ese ámbito, tal como lo señala el currículo, es un concepto particularmente importante: “las destrezas con criterios de desempeño constituyen el referente principal para que los docentes elaboren la planificación micro curricular de sus clases y las tareas de aprendizaje” (Íbid.).

Dentro del fundamento teórico de este currículo hay que señalar también la concepción de la evaluación que contiene: “... una evaluación diagnóstica y continua que detecte a tiempo las insuficiencias y limitaciones de los



estudiantes, a fin de implementar sobre la marcha las medidas correctivas que la enseñanza y el aprendizaje requieran” (Ministerio de Educación 2011a 12).

Para que la evaluación se pueda realizar de forma continua se plantean en el currículo de cada asignatura indicadores para evaluar las destrezas con criterios de desempeño. Además se espera que la evaluación responda a un “desarrollo humano integral” (Íbid.) del estudiante, consistente en “...su quehacer práctico cotidiano (procesos) y en su comportamiento crítico-reflexivo ante diversas situaciones del aprendizaje” (Íbid.). Con el mismo fin se propone que la formación en valores “...debe expresarse en las calificaciones o resultados que se registren oficialmente” (Íbid.).

2.2.3. Currículo y planificaciones

El currículo se lleva al aula a través de la planificación de los docentes. Existen tres tipos de planificaciones: programación curricular anual (PCA), planificación por bloques curriculares (PBC) y planificación de tareas de aprendizaje (PTA). Es en estas planificaciones donde mejor se pueden visualizar y explicar los conceptos básicos del currículo, sus relaciones y estructura. Como se puede deducir por lo dicho hasta el momento, las planificaciones de las asignaturas de EGB y de BGU comparten el mismo formato, pues comparten el mismo marco conceptual y la misma estructura. Por todo esto, para continuar con la explicación del currículo, se procederán a explicar las planificaciones de las asignaturas de nuestro interés: Lengua y Literatura 10 y Desarrollo del Pensamiento Filosófico.



2.2.3.1 Programación curricular anual (PCA)

Cabe señalar que, si bien no se exige a los docentes que utilicen un único formato para sus planificaciones, el Ministerio de Educación diseñó formatos para los tres tipos de planificación y se les hizo llegar a todos los docentes por correo electrónico. En la práctica, todos los docentes que participaron en esta investigación emplearon esos “formatos oficiales”, debido a que así se lo decidió en la institución. Aquí se hace mención de ello, porque aprovechando esta situación, se empleará el documento digital que se entregó a los docentes, para ir explicando sus componentes. Empezamos entonces con la primera sección:

INSTITUCIÓN (Logo)	Programación Curricular Anual	PÁGINA 1 DE 2		
1. DATOS INFORMATIVOS				
NIVEL: Educación General Básica o Bachillerato		SUBNIVEL: Preparatoria, Elemental, Media y Superior (si es EGB)		ÁREA:
ASIGNATURA:		AÑO EGB/BGU:	PARALELO(S):	AÑO LECTIVO:
DOCENTE(S):				
2. CÁLCULO GENERAL DEL TIEMPO				
CARGA HORARIA	NRO. DE SEMANAS DE TRABAJO	EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE E IMPREVISTOS	TOTAL DE SEMANAS CLASE	TOTAL ANUAL DE PERÍODOS (CARGA X SEMANAS)
6	40 SEMANAS	3 SEMANAS	37	

La programación inicia con los datos informativos de la institución y el docente, luego hay un espacio destinado al cálculo del tiempo disponible en todo el año para la asignatura. Este se calcula multiplicando el número de horas semanales (carga horaria), por el número de semanas de trabajo. En el caso de “Lengua y literatura” son 6 horas de clase semanales por 40 semanas al año, lo que dan 240 horas. En “Desarrollo del pensamiento filosófico” son 4 horas de clase a la



semana y 160 al año. El propósito de hacer este cálculo es poder distribuir la cantidad de horas de clase del año lectivo, entre los seis bloques de los que se componen cada una de las asignaturas.

3. OBJETIVOS

OBJETIVOS DEL ÁREA:

(Transcribir los objetivos generales educativos del área del libro de la AFCEGB. En el caso del BGU, los objetivos se encuentran en los lineamientos de cada asignatura. Las áreas que no disponen de esta información deberán construir los objetivos del área, en función del perfil de salida de la EGB y del BGU).

PERFIL DE SALIDA	PERFIL DE ÁREA	OBJETIVOS EDUCATIVOS DE AÑO
<i>(Transcribir el perfil de salida de EGB o BGU).</i>	<i>(Transcribir el perfil de salida del área respectiva. Construir el perfil de salida en las áreas que no disponen del mismo).</i>	<i>(Transcribir los objetivos educativos del año respectivo. Formular los objetivos educativos del año en las asignaturas que no disponen del mismo).</i>

En el punto 3 se deben escribir los objetivos, empezando por los objetivos del área, luego el perfil de salida de la educación básica o del bachillerato y los objetivos educativos del año (décimo de básica, por ejemplo).

En este recorte de la planificación se pueden observar algunas explicaciones en cursivas y entre paréntesis, puestas para remitir al docente al documento de la AFCEGB, en el caso de la educación general básica y a los “lineamientos generales” de la asignatura correspondiente en el caso del bachillerato. Sin embargo, como ya se indicó, solo en el primero de los documentos se definen los conceptos empleados. Lo que sí podemos encontrar en ambos es la formulación de los mismos lista para ser “transcrita”, tal como se sugiere. Empecemos entonces por las definiciones:



Objetivos educativos del área.- indican los desempeños que los estudiantes deben desarrollar a lo largo de la Educación General Básica o a lo largo del Bachillerato en una determinada área de estudios (Matemáticas, Sociales, etc.). Por ejemplo, en Lengua y literatura estos serían:

- Utilizar la lengua como un medio de participación democrática para rescatar, valorar y respetar la diversidad intercultural y plurinacional.
- Saber comunicarse desde la producción (hablar y escribir) y comprensión (escuchar leer) de textos de todo tipo y en toda situación comunicativa, para usar y valorar el lenguaje como una herramienta de intercambio social y de expresión personal.
- Disfrutar, desde la función estética del lenguaje, diferentes textos literarios y expresar sus emociones mediante el uso adecuado de los distintos recursos literarios. (Ministerio de Educación 2011a 29)

Para Desarrollo del pensamiento filosófico los objetivos del área son:

- Lograr que los estudiantes se familiaricen con los problemas centrales de la Filosofía y apliquen los métodos de la Filosofía para tratar reflexivamente problemas Filosóficos y cotidianos.
- Promover la discusión sobre los problemas planteados brindando la oportunidad de coordinar diferentes puntos de vista y orientando la resolución de las situaciones problemáticas.



- Ofrecer condiciones para que los estudiantes se planteen nuevos problemas que no se hubieran planteado fuera de ese proceso.
- Alentar a que los estudiantes se apropien de sus propias historias, indaguen en sus propias biografías y sus sistemas de significado, hablen con sus propias voces y valoren sus propias percepciones.
- Transmitir el conocimiento filosófico no de modo dogmático sino como problemático y dentro de un contexto, ayudando a ver los conceptos y los problemas dentro de una red que le den significado.

Perfil de salida.- consiste en el conjunto de desempeños que deben demostrar los estudiantes al terminar la educación básica o el bachillerato. Para la Educación General Básica el perfil de salida es:

Los jóvenes que concluyen los estudios de la Educación General Básica serán ciudadanos capaces de:

- Convivir y participar activamente en una sociedad intercultural y plurinacional.
- Sentirse orgullosos de ser ecuatorianos, valorar la identidad cultural nacional, los símbolos y valores que caracterizan a la sociedad ecuatoriana.
- Disfrutar de la lectura y leer de una manera crítica y creativa.



- Demostrar un pensamiento lógico, crítico y creativo en el análisis y resolución eficaz de problemas de la realidad cotidiana.
- Valorar y proteger la salud humana en sus aspectos físicos, psicológicos y sexuales.
- Preservar la naturaleza y contribuir a su cuidado y conservación.
- Solucionar problemas de la vida cotidiana a partir de la aplicación de lo comprendido en las disciplinas del currículo.
- Producir textos que reflejen su comprensión del Ecuador y el mundo contemporáneo a través de su conocimiento de las disciplinas del currículo.
- Aplicar las tecnologías en la comunicación, en la solución de problemas prácticos, en la investigación, en el ejercicio de actividades académicas, etc.
- Interpretar y aplicar a un nivel básico un idioma extranjero en situaciones comunes de comunicación.
- Hacer buen uso del tiempo libre en actividades culturales, deportivas, artísticas y recreativas que los lleven a relacionarse con los demás y su entorno, como seres humanos responsables, solidarios y proactivos.



- Demostrar sensibilidad y comprensión de obras artísticas de diferentes estilos y técnicas, potenciando el gusto estético.

(Ministerio de Educación 2011a 14)

En pocas palabras los estudiantes que terminan el nivel básico deberían haber desarrollado "...capacidades para comunicarse, para interpretar y resolver problemas, y para comprender la vida natural y social" (Ibíd.)

En el perfil de salida del bachillerato se afirma que los estudiantes deberán estar "...preparados para la vida y la participación en la sociedad democrática, para la continuación de futuros estudios y para el trabajo y el emprendimiento" (Ministerio de Educación 2011b 6), para lo cual se espera que sean capaces de:

- Pensar rigurosamente.- pensar, razonar, analizar y argumentar de manera lógica, crítica y creativa. Además, planificar, resolver problemas y tomar decisiones.
- Comunicarse efectivamente.- comprender y utilizar el lenguaje (oral y escrito) para comunicarse y aprender, tanto en la lengua propia como en una lengua extranjera. Expresarse por escrito en la lengua propia con corrección y claridad. Además, utilizar el arte como manera de expresar, comunicar, crear y explorar la estética.
- Razonar numéricamente.- conocer y utilizar la Matemática y la Estadística para la formulación, análisis y solución de problemas teóricos y prácticos.



- Utilizar herramientas tecnológicas.- utilizar herramientas y medios tales como las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para comprender la realidad circundante, resolver problemas y manifestar su creatividad.
- Comprender su realidad natural.- entender, participar de manera activa, resolver problemas y crear dentro del ámbito natural. Por ejemplo, comprender el método científico, conocer la interpretación científica de fenómenos biológicos, químicos y físicos y aplicar estos conocimientos en su vida cotidiana. Saber sobre conservación ambiental y adquirir conciencia de sus responsabilidades con el ambiente.
- Comprender su realidad social.- entender, participar de manera activa, resolver problemas y crear dentro del ámbito social. Por ejemplo, aprender sobre sistemas políticos, económicos y sociales a nivel nacional e internacional y aplicar estos conocimientos a su vida cotidiana.
- Actuar como ciudadano responsable.- regirse por principios éticos que le permitan ser un buen ciudadano: cumplir con sus deberes, conocer y hacer respetar sus derechos y guiarse por los principios de respeto (a las personas y al ambiente), democracia, paz, igualdad, tolerancia, pluralismo, responsabilidad, disciplina, iniciativa, autonomía, solidaridad, cooperación, liderazgo, compromiso social y esfuerzo.



- Manejar sus emociones y sus relaciones sociales.- manejar sus emociones, entablar buenas relaciones sociales, trabajar en grupo y resolver conflictos de manera pacífica y razonable.
- Cuidar de su salud y bienestar personal.- Entender y defender su salud física, mental y emocional, lo cual incluye su estado emocional, nutrición, sueño, ejercicio, sexualidad y salud en general.
- Emprender.- ser proactivo y ser capaz de concebir y gestionar proyectos de emprendimiento económico, social o cultural útiles para la sociedad. Además, formular su plan de vida y llevarlo a cabo.
- Aprender por el resto de su vida.- acceder a la información disponible de manera crítica, investigar, aprender, analizar, experimentar, revisar, autocriticarse y autocorregirse para continuar aprendiendo sin necesidad de directrices externas. Además, disfrutar de la lectura y leer de manera crítica y creativa. (Ib. 36-37)

Perfil del área.- consiste en el perfil de salida correspondiente a cada área. Por ejemplo, en Lengua y literatura es el siguiente:

Un estudiante, al terminar la Educación Básica, es capaz de:

- Conocer, utilizar y valorar las variedades lingüísticas de su entorno y el de otros.



- Utilizar los elementos lingüísticos para comprender y escribir diferentes tipologías textuales.
- Disfrutar y comprender la lectura desde una perspectiva crítica y creativa.
- Reconocer la función estética y el carácter ficcional de los textos literarios.
- Demostrar sensibilidad y comprensión de obras artísticas de diferentes estilos y técnicas potenciando el gusto estético. (Ministerio de Educación 2011a 28)

En Desarrollo del pensamiento filosófico el perfil del área se debe extraer del perfil de salida del bachillerato:

- Pensar rigurosamente.- pensar, razonar, analizar y argumentar de manera lógica, crítica y creativa.
- Comprender su realidad social.- entender, participar de manera activa, resolver problemas y crear dentro del ámbito social.
- Aprender por el resto de su vida.- acceder a la información disponible de manera crítica, investigar, aprender, analizar, experimentar, revisar, autocriticarse y autocorregirse para continuar aprendiendo sin necesidad de directrices externas. (Ministerio de Educación 2011b 36)



Objetivos educativos del año.- son los objetivos educativos de cada asignatura en un determinado año o curso. Por ejemplo, para el décimo año de Lengua y literatura son:

- Comprender, analizar y producir textos no literarios como: noticias, reportajes, cartas de lectores y ensayos variados adecuados con las propiedades textuales, los procesos, elementos de la lengua y objetivos comunicativos específicos para lograr una valoración crítica de la realidad.
- Comprender, analizar y producir textos literarios como: novelas y cuentos policiales, poesías de amor y subgéneros teatrales apropiados con la especificidad literaria para valorar, disfrutar, conocer y criticar desde la expresión y apreciación artística. (Ministerio de Educación 2011a 81)

Aquí puede notarse que se diferencian los textos literarios de los no literarios. Más adelante al abordar el *eje integrador del área* se explicará el nuevo enfoque de la asignatura, mientras tanto señalaremos que los textos de tipo no literario tienen una finalidad comunicativa específica (como los reportajes que tienen como prioridad informar) y los literarios, una finalidad más estética.

Para Desarrollo del Pensamiento Filosófico, los objetivos del año son:

- 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.



- Pensar de manera rigurosa, crítica y creativa sobre problemas filosóficos. Esto significa ser capaz de: leer y comprender textos filosóficos, escribir textos filosóficos propios y participar en diálogos filosóficos.
- Contrastar las distintas formas de pensamiento, valores y saberes, para generar actitudes respetuosas y tolerantes ante la diversidad.
- Explicar con fundamentos claros y precisos las propias creencias para actuar de manera coherente con ellas. (Ministerio de Educación 2011c 5)

4. EJE CURRICULAR INTEGRADOR

Transcribir el eje curricular integrador. Construir el eje curricular integrador en las áreas que no disponen del mismo.

Eje curricular integrador del área.- cada área de estudios tiene una "...idea de mayor grado de generalización del contenido de estudio" (Ministerio de Educación 2011a 18), que da unidad al área, es decir, que todos los niveles de una asignatura giran en torno a esta idea. El servir de eje implica que los conocimientos, habilidades y actitudes que se espera impartir son guiados por esta idea. Para una mayor claridad del concepto se citan los ejes integradores de las cuatro asignaturas centrales en el nivel básico:



- Lengua y Literatura: escuchar, hablar, leer y escribir para la interacción social.
- Matemática: desarrollar el pensamiento lógico y crítico para interpretar y resolver problemas de la vida cotidiana.
- Estudios Sociales: comprender el mundo donde vivo y la identidad ecuatoriana.
- Ciencias Naturales: comprender las interrelaciones del mundo natural y sus cambios. (Ibíd.)

Antes de continuar, es necesario hacer una explicación breve del enfoque que se le da en esta actualización curricular a la asignatura de Lengua y literatura, puesto que sirve de base para formular este eje integrador del área.

Lo que plantea el currículo es que la función de la Lengua como herramienta de comunicación social sea el centro de la estructuración de la asignatura, teniendo en cuenta que esa función "...es su esencia y su fin último" (Ministerio de Educación 2011a 24). Con ese propósito se ha adoptado el concepto de "competencia comunicativa" que consiste en "...la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se nos presentan cada día" (Ibíd.). Dicho concepto fue propuesto por el antropólogo Dell Hymes (1927-2009), para referirse a conocimientos, de un carácter diferente a la gramática, necesarios en el uso de la lengua: "Hay que saber qué registro conviene utilizar en cada situación, qué hay que decir, qué temas son



apropiados, cuáles son el momento, el lugar y los interlocutores adecuados, las rutinas comunicativas, etc.” (ctd. en Ministerio de Educación 2011a 24).

En base a esto, la asignatura se orienta al mejoramiento de la comunicación como “interacción social” mediante el desarrollo de las habilidades relacionadas con hablar, escuchar, leer y escribir:

El enfoque comunicativo plantea que la enseñanza de la lengua debe centrarse en el desarrollo de las habilidades y conocimientos necesarios para comprender y producir eficazmente mensajes lingüísticos en distintas situaciones de comunicación. Desde este enfoque, se propone enseñar la lengua partiendo de las macrodestrezas lingüísticas: hablar, escuchar, leer y escribir textos completos en situaciones comunicativas reales. (Ibíd.)

Las macrodestrezas son “destrezas superiores” (Ibíd.), puesto que cada una de ellas requiere la participación de otras más básicas. Además, para desarrollar estas macrodestrezas se propone hacerlo a partir de actividades lo más cercanas posible a “situaciones comunicativas reales”, por ejemplo si se estudia el reportaje, lo más conveniente sería emplear reportajes reales.

Hay que añadir, para aclarar un punto señalado anteriormente, que en el nuevo enfoque de la asignatura se estudian en unidades separadas los textos literarios y los no-literarios. Esto se debe a que, a pesar de que la asignatura aborda tanto la Lengua como la Literatura, las diferencia tanto en su función como en la metodología con la que deben ser estudiadas. La Lengua, como se acaba de explicar, se la concibe estrictamente como una herramienta



comunicativa. Aquí se ubica a los textos no literarios, como los destinados a describir, explicar, argumentar, informar, etc. Mientras que, la literatura se la concibe como un medio de expresión, con un "...carácter ficcional y una función estética" (Ib. 27), es más cercana a la expresión artística; es por eso que no resulta conveniente usar textos literarios para estudiar aspectos formales de la Lengua (gramática, ortografía), puesto que a veces son transgredidos a propósito.

Pasando ahora a la asignatura de Desarrollo del pensamiento filosófico, su eje integrador es: "Analizar y reflexionar críticamente desde varias perspectivas sobre los temas filosóficos y cotidianos, partiendo de la problematización de situaciones dadas dentro de contextos variados" (Ministerio de Educación 2011c 4).

En este caso también encontramos un enfoque y una orientación diferentes para esta asignatura, lo que desde el nombre ya puede preverse. En lugar de la asignatura de "Historia de la filosofía", que se impartía en la especialidad de Sociales del anterior bachillerato, se propone ahora darle a la asignatura una orientación dirigida al desarrollo del pensamiento crítico, entendiendo por tal un tipo de pensamiento consistente en:

- Someter a examen lo que se sabe; preguntarse por cómo se ha obtenido ese saber, cómo se ha llegado a él, y qué es lo que le da confiabilidad.
- Buscar y formular argumentos para asumir o refutar lo que se sabe o piensa.



- Organizar racionalmente las informaciones o datos, aceptando unos y rechazando otros, e intentando armonizar el punto de vista subjetivo con puntos de vista más objetivos o intersubjetivos.
- Cuestionar las creencias infundadas, los prejuicios, y tratar de sustituirlos por ideas argumentalmente sostenibles.
- Descubrir los errores en los diversos planteamientos que pueden darse sobre un tema determinado y señalar las inconsistencias.
- Valorar las ideas que tienen mejores argumentos a favor y las que mejor resisten la prueba de las objeciones.
- Cuestionar la realidad como algo inmutable y preguntarse por los procesos de producción de lo real.
- Dotar de pasado y futuro a los acontecimientos o hechos, situándolos en la historia, reconstruyendo procesos allí donde solo se muestran sucesos que parecen aislados.
- Pensar acerca del proceso mismo de pensamiento, acerca de la naturaleza de las propias creencias y de cómo estas creencias influyen en las experiencias diarias. (íbid.)

Todo esto se espera desarrollarlo empleando los temas clásicos de la filosofía (por ejemplo: el problema del conocimiento, la lógica, etc.), y aplicándolos a



situaciones reales en “contextos variados”. Esto genera algunas interrogantes de las que nos ocuparemos luego de terminar esta descripción del currículo.

5. RELACIÓN ENTRE LOS COMPONENTES CURRICULARES					
BLOQUES CURRICULARES	EJES DE APRENDIZAJE	DESTREZAS CON CRITERIO DE DESEMPEÑO	PRECISIONES PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE		PERIODOS
			ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	RECURSOS DIDÁCTICOS	
BLOQUE 1 <i>(Escriba el título del bloque)</i>		<i>(Transcribir las destrezas que correspondan a cada bloque curricular.)</i>	<i>(Tomar como referente las Precisiones para la enseñanza y el aprendizaje.)</i>	<i>(Debe constar lo que se utilizará para las planificaciones de las tareas de aprendizaje: recursos materiales, técnicos, etc.)</i>	<i>(Para cada bloque)</i>
BLOQUE 2					
BLOQUE 3					
BLOQUE 4					
BLOQUE 5					
BLOQUE 6					

En el punto 5 encontramos una tabla de la relación entre algunos componentes curriculares, estos componentes son:

Bloque curricular.- cada bloque “... organiza e integra un conjunto de destrezas con criterios de desempeño alrededor de un tema central, siguiendo una determinada lógica de ciencia” (Ministerio de Educación 2011a 19). Se puede decir que los bloques curriculares son las secciones en que se divide lo que se espera enseñar a lo largo de un año lectivo, casi como las unidades clásicas, pero con la diferencia de que los bloques se centran en las destrezas y no solo en los contenidos. Para aclarar aún más en qué consisten se transcriben a continuación los bloques que competen a esta investigación con sus respectivas destrezas:



Desarrollo del pensamiento filosófico	
<i>Bloque curricular</i>	<i>Destrezas con criterios de desempeño</i>
Bloque 2: La Argumentación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analizar la importancia de la argumentación en la comunicación humana a partir del estudio y relación de los conceptos, juicios y razonamientos. ▪ Reconocer la estructura del argumento y diferenciar entre argumentos inductivos y deductivos a partir de ejemplos. ▪ Evaluar los argumentos según los criterios de validez y verdad a partir del análisis de ejemplos específicos. ▪ Diferenciar las falacias formales de las informales a través del análisis comparativo en diferentes enunciados. ▪ Participar en diálogos y argumentaciones con explicaciones fundamentadas y la escucha respetuosa de los juicios emitidos.

Lengua y Literatura 10	
<i>Bloque curricular</i>	<i>Destrezas con criterios de desempeño</i>
Bloque 5: El ensayo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jerarquizar ideas en exposiciones orales de ensayos o textos expositivos de acuerdo con las destrezas de la oralidad.



	<ul style="list-style-type: none">▪ Argumentar y exponer textos expositivos o ensayos estructurados desde las destrezas del hablar.▪ Comprender diversos tipos de ensayos escritos conforme a su edad, situación, realidad y estructura externa e interna del texto.▪ Escribir ensayos breves teniendo en cuenta las propiedades del texto adecuadas con su objetivo, estructura y función comunicativa.▪ Usar las propiedades textuales y los elementos de la lengua de manera adecuada en la escritura de ensayos o textos expositivos argumentativos.
--	---

En Lengua y literatura cada bloque curricular aborda un determinado tipo de texto. Hay seis bloques, los pares son no literarios y los impares, literarios. El bloque de nuestro ejemplo es no literario.

Ejes del aprendizaje.- Se obtienen a partir del eje integrador del área y sirven de base para formular las diferentes destrezas que contiene un bloque curricular (Ministerio de Educación 2011a 19). En cada bloque se trabajan varias destrezas, pero éstas no se establecen de forma arbitraria, sino en coherencia con el eje integrador del área, para lo cual se lo divide en puntos más específicos que son los ejes de aprendizaje. Por ejemplo:



En el área de lengua y literatura el eje integrador del área es: “escuchar, hablar, leer y escribir para la interacción social” y de éste se extraen seis ejes de aprendizaje:

- Escuchar
- Hablar
- Leer
- Escribir
- Texto
- Literatura

Nótese que los primeros cuatro ejes corresponden a las macrodestrezas de la Lengua. En el eje “texto” se estudian temas de gramática, ortografía y sintaxis, pero siempre en relación al tipo de texto del bloque curricular. Estos cinco primeros ejes se trabajan solo con textos no literarios. El eje “Literatura” es exclusivo de los bloques de textos literarios, que contienen destrezas coherentes con estos. Ya se ha explicado el motivo para establecer esta separación.

Como en cada bloque se estudia un determinado tipo de texto, las destrezas se refieren a la ejecución de la macrodestreza (por ejemplo hablar) en el uso del tipo de texto correspondiente. La relación entre los componentes descritos hasta el momento es la siguiente:



Lengua y Literatura 10		
<i>Bloque curricular</i>	<i>Ejes del aprendizaje</i>	<i>Destrezas con criterios de desempeño</i>
Bloque 5: El ensayo	Escuchar	Jerarquizar ideas en exposiciones orales de ensayos o textos expositivos de acuerdo con las destrezas de la oralidad.
	Hablar	Argumentar y exponer textos expositivos o ensayos estructurados desde las destrezas del hablar.
	Leer	Comprender diversos tipos de ensayos escritos conforme a su edad, situación, realidad y estructura externa e interna del texto.
	Escribir	Escribir ensayos breves teniendo en cuenta las propiedades del texto adecuadas con su objetivo, estructura y función comunicativa.
	Texto	Usar las propiedades textuales y los elementos de la lengua de manera adecuada en la escritura de ensayos o textos expositivos argumentativos.

En Desarrollo del Pensamiento Filosófico los ejes de aprendizaje son:

- Preguntar y cuestionar con base en conocimientos relevantes
- Analizar desde varias perspectivas y de acuerdo al contexto
- Argumentar con fundamentos validados
- Evaluar argumentos, hechos y creencias propias y ajenas (Ministerio de Educación 2011c 5).



Hay que recordar que el eje integrador del área es: “Analizar y reflexionar críticamente desde varias perspectivas sobre los temas filosóficos y cotidianos, partiendo de la problematización de situaciones dadas dentro de contextos variados” (Ib. 4).

Si comparamos estos ejes de aprendizaje y las destrezas del bloque que citamos en el punto anterior podemos ver que están relacionados, pero no hay una derivación directa como en el caso de Lengua y literatura. Se puede decir que en este caso, los ejes de aprendizaje cumplen solo en parte su función en la formulación de las destrezas, aunque también hay que tener en cuenta que los dos últimos ejes de aprendizaje implican la capacidad de argumentar y esa es precisamente la destreza que se espera enseñar en este bloque. De manera que se trata de un bloque especial, porque tanto el contenido conceptual como la destreza a enseñarse son idénticos: la argumentación.

Destrezas con criterio de desempeño.- Ya se ha explicado en qué consisten, según el currículo de EGB:

Las destrezas con criterios de desempeño expresan el saber hacer, con una o más acciones que deben desarrollar los estudiantes, estableciendo relaciones con un determinado conocimiento teórico y con diferentes niveles de complejidad de los criterios de desempeño. Las destrezas se expresan respondiendo a las siguientes interrogantes:



- ¿Qué debe saber hacer el estudiante? Destreza
- ¿Qué debe saber el estudiante? Conocimiento
- ¿Con qué grado de complejidad debe hacerlo? Precisiones de profundización. (Ministerio de Educación 2011a 19).

Ahora se citarán dos ejemplos y se identificará cada una de sus partes:

a. Destreza con criterio de desempeño de Lengua y Literatura:

Escribir ensayos breves teniendo en cuenta las propiedades del texto adecuadas con su objetivo, estructura y función comunicativa.

Destreza:	Escribir
Conocimiento:	ensayos breves
Precisiones de profundización:	teniendo en cuenta las propiedades del texto adecuadas con su objetivo, estructura y función comunicativa.

b. Destreza con criterio de desempeño de Desarrollo del Pensamiento

Filosófico:



Analizar la importancia de la argumentación en la comunicación humana a partir del estudio y relación de los conceptos, juicios y razonamientos.

Destreza:	Analizar...
Conocimiento:	...la importancia de la argumentación...
Precisiones de profundización:	.. en la comunicación humana a partir del estudio y relación de los conceptos, juicios y razonamientos

Precisiones para la enseñanza y el aprendizaje.- dentro de estas precisiones se deben hacer constar las estrategias metodológicas que el docente utilizará para impartir sus clases, sobre todo cómo enseñará las destrezas con criterios de desempeño. En Lengua y literatura, el documento curricular contiene algunas indicaciones al respecto, por lo que en el formato de planificación se pide tomarlas como referente. Entre estas indicaciones están algunas sugerencias generales para trabajar las cuatro macro-destrezas de la lengua: hablar, escuchar, leer y escribir. En lo que respecta a la argumentación podemos citar las siguientes sugerencias:

-En la selección de los textos a utilizarse, que en este caso serían ensayos, se pide tener en cuenta que los textos sean adecuados en cuatro aspectos:

- Extensión: los textos "...no pueden ser tan largos que sea imposible abarcarlos, ni tan breves que no haya nada que analizar" (Ministerio de Educación 2011a 95).



- Nivel: se refiere al "... grado de comprensión que posee el estudiantado de acuerdo con la edad" (Ibid.).
- Interés: se deben buscar textos que estén relacionados con los intereses de los estudiantes (Ibid.).
- Variedad: es conveniente buscar distintos "tipos, temas y formatos" de cada texto, para conseguir una experiencia de aprendizaje más rica.

-Se sugiere también la práctica de argumentaciones orales, para desarrollar las macro- destrezas de hablar y escuchar, aunque con el apoyo de algún registro escrito y anotaciones. (Ibid.)

-Para la lectura de argumentaciones se espera que en el décimo año se domine una lectura por fases: prelectura, lectura y poslectura; además de la habilidades de: plantear expectativas, analizar paratextos (elementos complementarios como imágenes, cuadros, etc.), pensar hipótesis, encontrar ideas principales y secundarias, hacer y responder preguntas sobre el texto, inferir, extraer información y ordenarla de acuerdo a su estructura interna (por ejemplo en mapas conceptuales), plantear conclusiones y resumir textos. (Ib. 97-98)

- En la macrodestreza de escribir, se espera que los estudiantes sean "autónomos para planear sus textos" (Ib. 99), es decir, que sean capaces de escribir textos apropiados, según sus propias intenciones, y teniendo presente a los destinatarios y la situación, función y propiedades características de cada tipo de texto (Ibid.). En el caso que nos ocupa, esto significaría que el



estudiante debe estar en condiciones de escribir ensayos de manera autónoma.

-Por último, entre estas precisiones para la enseñanza y el aprendizaje, se incluyen algunas sugerencias para fomentar la reflexión entre los jóvenes. Se espera que reflexionen acerca de las propiedades de los diferentes tipos de textos "...porque desde allí podrán reconocer la intención del emisor de un texto y producir textos con determinadas intenciones" (Ibid.). También se recalca que el fin de la asignatura es que los estudiantes desarrollen la competencia comunicativa y que, por lo tanto, no se le debe dar una centralidad excesiva a un determinado tipo de texto por encima de dicho fin.

En la asignatura de Desarrollo del pensamiento filosófico las precisiones para la enseñanza y el aprendizaje se refieren principalmente a la nueva orientación de la asignatura que ya se ha expuesto. Sin embargo, hay que añadir algunas indicaciones importantes acerca de la argumentación:

...es aconsejable vincular las exposiciones filosóficas con la exigencia de argumentar correctamente. Teniendo en cuenta que las preguntas filosóficas deben ser respondidas atendiendo a una serie de criterios racionales, por ello, es necesario conocer la estructura básica de los argumentos, a través de ejemplos de razonamientos (extraídos de diversos textos o contruidos por el propio docente) se debe indicar cómo la corrección formal de los argumentos permite conservar la verdad de sus contenidos. (Ministerio de Educación 2011c 5)



Esta precisión será de suma importancia cuando se aborden las perspectivas y prácticas de los docentes. Ahora solo se hará notar que para cumplir con lo indicado en la cita es necesario tener conocimientos al menos básicos de Lógica.

Finalmente, la planificación anual incluye los indicadores de evaluación que deberán guiar la planificación de las clases y de las pruebas.

Los indicadores para la signatura de Lengua y Literatura son:

- Reconoce la información que no aparece implícitamente en las noticias y reportajes orales.
- Refiere una exposición o ensayo con el uso del vocabulario técnico en relación con el texto y la estructura correspondiente.
- Reconoce las ideas explícitas y aquellas que se infieran del texto en cartas de lectores.
- Aplica las propiedades textuales y los elementos de la lengua en la estructura de ensayos, cartas de lectores y noticias breves.
- Reconoce en una novela policial los elementos básicos que la conforman.
- Escribe un relato policial en el que se reconozcan los elementos básicos del género.
- Analiza los elementos formales de un poema e identifica los recursos estilísticos que están plasmados en el texto.
- Usa los elementos formales y recursos estilísticos para escribir un poema.
- Enuncia la idea global de un fragmente o de una obra de teatro.
- Reconoce los rasgos que diferencian un texto literario de uno no literario.



- Distingue rasgos característicos de cada uno de los géneros literarios diferenciados.
- Presenta discursos orales de manera fluida y con buen manejo de la voz y el cuerpo. (Ministerio de Educación 2011a 102)

Para Desarrollo del pensamiento filosófico, los indicadores de evaluación son los siguientes:

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

- Explicar con sus propias palabras en qué consiste cada uno de los problemas filosóficos revisados en el curso.
- Comparar diferentes posiciones que intentan resolver estos problemas y exponer los principales argumentos asociados con cada una de esas posiciones.
- 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.
- 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.
- Escribir con corrección.

3) Participa en diálogos filosóficos. Esto significa que es capaz de:

- Interactuar críticamente con los demás interlocutores.
- Interactuar respetuosamente con los demás interlocutores.

4) Aplica destrezas de pensamiento filosófico al tratamiento de nuevos problemas filosóficos y de problemas cotidianos, susceptibles a ser tratados filosóficamente:

- Analiza problemas filosóficos que no han sido discutidos previamente en clase.
- Expone alternativas a problemas de la vida cotidiana utilizando las destrezas filosóficas adquiridas en clase.

2.2.3.2 Planificación por bloques curriculares (PBC) y planificación de tareas de aprendizaje (PTA)

Estas planificaciones se derivan de la programación anual, por lo que contienen los mismos elementos pero más detallados. A continuación se muestran los formatos de ambas planificaciones:



Nombre de la institución	Planificación por bloques curriculares	PÁGINA 68 DE 120
--------------------------	---	------------------

1. DATOS INFORMATIVOS

NIVEL:		ÁREA:		AÑO LECTIVO	
ASIGNATURA:		AÑO EGB/BGU:		GRUPOS/PARALELOS:	
DOCENTE(S):		Nº de semanas:		Nº total de horas clase:	
EJE TRANSVERSAL:		Nº de horas para desarrollar DCD:		Nº de horas para evaluaciones:	
BLOQUE CURRICULAR: No (Transcribir el número y el nombre del bloque curricular)					
FECHA DE INICIO: día / mes			FECHA DE TÉRMINO: día / mes		

2. OBJETIVOS EDUCATIVOS DEL BLOQUE:

3. INDICADORES ESENCIALES DE EVALUACIÓN: (Seleccionar los que correspondan a las destrezas con criterios de desempeño del bloque).

4. RELACIÓN ENTRE COMPONENTES CURRICULARES

¿Qué van a aprender los estudiantes? DESTREZAS CON CRITERIOS DE DESEMPEÑO	¿Cómo van a aprender? PRECISIONES PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE		¿Cómo se van a evaluar los aprendizajes? EVALUACIÓN		
	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS - DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN(*)	RECURSOS DIDÁCTICOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN (INDICADORES)	TÉCNICAS / INSTRUMENTOS	
(Transcribir la destreza con criterios de desempeño 1 del bloque curricular respectivo)	CLASE 1 Y 2 OBJETIVO:		(Detallar los recursos a utilizar.)	(Desglosar el indicador esencial de evaluación en varios criterios de evaluación)	(Seleccione la(s) técnica(s) y su(s) respectivo(s) instrumento(s) más adecuados para evaluar el aprendizaje)
	ANTICIPACIÓN				
	CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO				
	CONSOLIDACIÓN				
	CLASE 3 Y 4 OBJETIVO:				
	ANTICIPACIÓN				
CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO					
CONSOLIDACIÓN					



	CLASE 5 Y 6	OBJETIVO:			
	ANT.				
	CONST.				
	CONS.				
<i>(Transcribir la destreza con criterios de desempeño 2 del bloque curricular respectivo)</i>	CLASE 1 Y 2	OBJETIVO:			
	ANT.				
	CONT.				
	CONS.				
	CLASE 3 Y 4	OBJETIVO:			
	ANT.				
	CONST.				
	CONS.				
[Se debe planificar cada una de las destrezas que contenga el bloque]					

BIBLIOGRAFÍA:

ELABORADO	VALIDADO	VISTO BUENO
DOCENTE:	DIRECTOR(A) DE ÁREA:	VICERRECTOR(A)/SUBDIRECTOR(A):
Firma:	Firma:	Firma:
Fecha:	Fecha:	Fecha:



Nombre de la institución	Planificación de tareas de aprendizaje	PÁGINA 70 DE 120
--------------------------	---	------------------

NIVEL:	ESPECIALIDAD:	ÁREA:	AÑO LECTIVO
ASIGNATURA:	AÑO EGB/BGU:	GRUPOS/PARALELOS:	
DOCENTE(S):			
EJE TRANSVERSAL:			
EJE CURRICULAR INTEGRADOR:		EJE DE APRENDIZAJE:	
BLOQUE CURRICULAR: <i>(Transcribir el número y el nombre del bloque curricular)</i>			
DESTREZA CON CRITERIO DE DESEMPEÑO: <i>(Transcribir la destreza con criterio de desempeño correspondiente)</i>			
OBJETIVOS EDUCATIVOS ESPECÍFICOS: <i>(son propuestos por el docente, se desagregan de los objetivos educativos del año).</i>			NRO. PERÍODOS:

	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE Y/O ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	RECURSOS	EVALUACIÓN	
			INDICADORES ESENCIALES DE EVALUACIÓN	TÉCNICA/ INSTRUMENTO / ACTIVIDADES
ANTICIPACIÓN	<i>(“Se exploran los conocimientos previos. Se presentan los objetivos del aprendizaje. Se procura que sean los estudiantes quienes investiguen, indaguen, construyan sentido, planteen y respondan a preguntas presentadas por el docente y por ellos.)</i>	<i>Es importante que los recursos a utilizar se detallen; no es suficiente con</i>	<i>Seleccionar los indicadores que correspondan a la destreza.</i>	<i>Incluir la técnica, el instrumento y/o la actividad para la evaluación.</i>
CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO	<i>(En esta etapa se evalúan evidencias de lo que se está aprendiendo a través de la práctica, se revesan las expectativas o surgen nuevas, se enfoca en lo importante de la clase, se monitorea el pensamiento personal, se realizan inferencias sobre el material, se establecen relaciones personales y se formulan y aclaran inquietudes.)</i>	<i>incluir generalidades como “lecturas”, sino que es preciso identificar el texto y su bibliografía.</i>	<i>Estos indicadores se evidenciarán en actividades de evaluación que permitan recabar y validar los aprendizajes con registros concretos.</i>	
CONSOLIDACIÓN	<i>(Al finalizar, los docentes ofrecen oportunidades a los estudiantes para reflexionar sobre lo que han aprendido y sobre el significado que tiene para ellos, en qué medida pueden estos nuevos conocimientos ayudar a cambiar su forma de pensar y cómo pueden utilizarlos)</i>			

BIBLIOGRAFÍA:*(Básica para el docente y el estudiante)*

ELABORADO	VALIDADO	VISTO BUENO
DOCENTE:	DIRECTOR(A) DE ÁREA:	VICERRECTOR(A)/
Firma:	Firma:	Firma:
Fecha:	Fecha:	Fecha:



CAPÍTULO III: INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN.

En el capítulo anterior se indicó que el Ministerio de Educación decidió aplicar esta serie de cambios en forma flexible y se explicó también lo que se quiso decir con “flexible”, en pocas palabras: para el año lectivo 2011 - 2012 debían aplicarse inmediatamente a todo nivel, con excepción de las clases. Es decir que cambiaron las mallas de asignaturas, las denominaciones, las planificaciones, la organización en general, pero la aplicación de todo eso en las clases podía esperar. Hasta esa fecha los docentes no habían recibido ninguna capacitación para llevar los cambios al aula, pero se les explicó que podían seguir con sus clases tal como lo habían hecho hasta ese momento. En la mayoría de casos esto no trajo problemas serios para los docentes, pero sí en las asignaturas nuevas.

Desarrollo del Pensamiento Filosófico es una asignatura nueva y enseñar a los estudiantes a argumentar es un objetivo nuevo, por lo que es de esperar que estas tareas sean especialmente problemáticas para los docentes. Sin embargo, no supuse nada de esto al iniciar la investigación. La necesidad de explicar los conceptos nuevos del currículo apareció conforme se fueron realizando las conversaciones con los docentes investigados. Si bien este informe ha sido elaborado en base a los objetivos de la investigación, la mayor parte de la información recogida se generó con mucha libertad por parte de los docentes. Les dejé hablar y mi papel fue proponer los temas.



3.1. *Los docentes investigados.*

En el contexto de los cambios en el sistema educativo del país, muchos docentes se encontraban estresados y a la defensiva, por la presión que estaban recibiendo por parte del Ministerio con una serie de nuevas exigencias. Así que lo primero que me propuse fue conseguir que los docentes no asociaran la investigación con una especie de evaluación o crítica de su trabajo. Necesitaba que se sintieran tranquilos, cómodos y que se involucraran en la investigación voluntariamente. Necesitaba que se abrieran. Por ese motivo no la planteé como una serie de observaciones y entrevistas, sino como conversaciones que me permitieran averiguar lo que pensaban y cómo estaban enfrentando los cambios en lo referente a un tema concreto: la enseñanza de la destreza de argumentar; para lo cual, posteriormente, también necesitaría que me permitieran hacer observaciones de clases y recopilar alguna documentación.

Una vez que conseguí la apertura que buscaba⁵, empecé a proponer conversaciones que fueron desde temas generales relacionados a la lectura y la escritura, hasta la enseñanza y práctica de la argumentación en clases. Toda esa información recogida la he organizado en los diferentes apartados de este capítulo. Este formato se hizo necesario porque la libertad con la que se llevaron las conversaciones generó varias digresiones, algunas de las cuales, sin embargo, terminaron siendo muy valiosas para este trabajo; pero cabe aclarar que los apartados se definieron luego de analizar la información.

⁵ Lo que no resultó difícil con los docentes en los que se ha centrado esta investigación, pero sí con otros.



Hice las primeras incursiones en el colegio en el último mes de clases (junio) del año lectivo 2012- 2013 y conocí a los docentes de Lengua y Literatura: Lic. David⁶, Lic. Marcela, Lic. Carmen y a los de Filosofía: Lic. Hugo y Lic. Mario. Con los tres primeros hubo varias conversaciones y observaciones de clases en el año lectivo 2013 -2014. También se analizó el texto de Lengua y Literatura, pero toda esa información terminó siendo complementaria, puesto que los docentes reconocieron que no trabajaban con argumentaciones en el aula y, en el bloque de argumentación de la asignatura (bloque 5), solo tocaban el tema rápidamente. Además trabajaban pocas actividades de lectura crítica, porque los estudiantes tenían dificultades con los niveles literal e inferencial, así que las clases y deberes prestaban más atención a estos últimos niveles de lectura. Sin embargo, el trabajar con estos docentes de Lengua y Literatura me permitió conocer mejor la institución y las bases con las que contaban los estudiantes que estuvieron el décimo de básica ese año y, por lo tanto, en primero de bachillerato el siguiente.

La experiencia con los docentes de Filosofía fue distinta. Con el Licenciado Hugo conseguí apenas una entrevista, a pesar de que se había comprometido en participar en la investigación. Con el Lic. Mario hice dos entrevistas y resultaba difícil reunirse con él. Ambos profesores se jubilaron para el año lectivo 2013 - 2014 y los profesores que les reemplazaron Lic. Sofía, Lic. Juan y Lic. Érica, colaboraron mucho más, especialmente la primera.

⁶ Debido a que ofrecí a los docentes que las entrevistas serían anónimas, los nombres de todos ellos han sido cambiados.



La Licenciada Sofía había trabajado 10 años en colegios particulares y 12 años en fiscales. En el colegio Manuel J. Calle empezó en el año 2013, tenía a su cargo 7 paralelos y en todos impartía la asignatura de Desarrollo del Pensamiento Filosófico. Estudió la licenciatura en Filosofía, Sociología y Economía en la Universidad de Cuenca y durante muchos años había enseñado las asignaturas de Lógica e Historia de la Filosofía.

El Lic. Juan era Psicólogo educativo y trabajaba en Departamento de Orientación, pero como debía cumplir un mínimo de horas de clase, se le asignó Desarrollo del Pensamiento Filosófico. Esto le provocaba muchas dificultades, puesto que tenía que atender a los representantes de los estudiantes y preparar clases para una materia que no dominaba.

La Lic. Érica era docente de Estudios Sociales, le asignaron Desarrollo del Pensamiento Filosófico, porque el Ministerio de Educación redujo las áreas de Sociales, Filosofía, Artes y Emprendimiento a una sola área. La licenciada aseguraba que la materia no era su fuerte pero que recibía el apoyo de sus compañeros. Ella y el Lic. Juan impartían esta materia en un paralelo cada uno, los demás paralelos estaban a cargo de la Lic. Sofía

Dadas las condiciones descritas, la investigación giró en torno a la Lic. Sofía, la Lic. Érica y el Lic. José y su experiencia con el bloque 2. La información recogida con los demás docentes permitió orientar las entrevistas y observaciones, y se empleará en la medida en que permitan clarificar o problematizar los temas que se desarrollarán a continuación.



3.2. Currículo, planificación y realidad

El primer gran problema para los docentes de Desarrollo del Pensamiento Filosófico fue la falta de claridad en los lineamientos de la asignatura y sobre todo el hecho de que se cambiaron varias veces. En palabras de la Lic. Sofía:

Al principio se lanzaron con demasiado contenido como para chicos de primero de bachillerato, que debemos considerar que están entre 15 y 16 años, se lanzaron con un programa que tenía como base el dar filosofía antigua, medieval, moderna, contemporánea, filosofía andina y a más de eso tenía la parte de lógica, de teoría del conocimiento, de epistemología. Era realmente una maratónica tarea el armar la planificación y eso estaba en agosto-septiembre; para octubre salió ya otro tipo de planificación y le tuve que adecuar de nuevo porque ya ahí parece que se dieron cuenta que realmente no competía, porque era demasiada filosofía que ni siquiera los sextos de sociales, que eran los de la especialidad, no tenían ese contenido. Luego, creo como a los tres meses de eso, de nuevo cambiaron el currículo y otra vez tuve que cambiar y en esa vez salió ya lo que es ahora, pero desapareció toda la primera parte de antropología filosófica, todo lo que es el ser como tal, el surgimiento y evolución de su pensamiento.

Los cambios a los que se refiere la docente consistieron en que se publicó por parte del Ministerio de Educación varias versiones de los lineamientos⁷. En esa época la Lic. Sofía estaba trabajando en otra institución, pero los docentes encargados de la materia en el colegio en esa época, los licenciados Hugo y

⁷ Incluso después de terminada la investigación, para el siguiente año lectivo, se volvieron a cambiar, aunque en lo esencial se conservaron los temas y el orden de la versión utilizada por los docentes investigados.



Mario confirmaron que no se les dio la información suficiente. La primera versión de los lineamientos contenía una introducción donde se explicaba que la asignatura debía orientarse al desarrollo de destrezas, luego se enunciaban los objetivos, destrezas y temas, pero no se explicaba cómo se articulaban los contenidos con las destrezas, por ejemplo, en el caso que nos compete los contenidos eran:

Bloque 1, Unidad 2: ¿Por qué es importante argumentar correctamente? ¿Qué relaciones hay entre el lenguaje y el pensamiento? ¿Cómo evaluar definiciones? ¿Cómo construir definiciones propias? ¿Qué es un argumento y cómo podemos identificarlo en un texto? ¿Cuál es la estructura de un argumento? ¿Cómo reconocer presuposiciones (premisas implícitas)? ¿Cómo distinguir argumentos deductivos e inductivos? ¿Cómo evaluar argumentos según su forma (validez)? ¿Cómo evaluar argumentos por la calidad de sus premisas? ¿Qué relaciones existen entre la verdad y la validez? ¿Cómo reconocer los tipos de errores más comunes que se cometen al argumentar (falacias lógicas)? ¿Cómo determinar la confiabilidad de las fuentes? ¿Qué tipos de razonamiento hay? Tautología, contradicción y contingencia. Falacias formales y falacias informales. Razonamientos y conservación de la verdad. Diálogo y argumentación. Juicios de hecho y juicios de valor. (Ministerio 2011d, 11)

Y las destrezas para toda la asignatura se presentaban así:

2. Destrezas por desarrollar:
 1. Preguntar y cuestionar.
 2. Plantear hipótesis.



3. Analizar, evaluar y reflexionar.
4. Contextualizar.
5. Argumentar (buscar razones, dar razones y evaluar razones).
6. Escuchar, atentamente y con respeto, las ideas de los otros.
7. Practicar la empatía (ponerse en el lugar del otro, descentrarse).
8. Reconsiderar la propia posición.
9. Considerar la consistencia entre pensamientos, palabras y acciones.

De tal manera que planificar para aplicar el nuevo enfoque era casi por completo tarea de los docentes, pero aún quedaba la opción de la “aplicación flexible”. En el caso de los Licenciados Hugo y Mario, debido a que habían dictado la asignatura de Historia de la Filosofía en el colegio hasta el año 2011, cuando aún existía la especialidad de Ciencias Sociales, optaron por continuar trabajando de la misma forma. De modo que la asignatura de Desarrollo del Pensamiento Filosófico solo empezó a impartirse en esta institución con la llegada de la Lic. Sofía en el año lectivo 2013 -2014.

Una vez que los lineamientos de la asignatura quedaron un poco más claros (año 2013), se presentaron otras dificultades:

Ahora ya tenemos más o menos la base para trabajar, pero ahora me parece en cambio muy general, porque dice: ¿qué es el filosofar?, conocimiento y verdad -le dan solo las temáticas-, muerte, felicidad... prácticamente no hay nada más. Le dan sí las pautas: que hay que trabajar con investigación, con criticidad, con argumentación y para eso hay un bloque de argumentación. Pero realmente es difícil dar argumentación en Filosofía sin dar antes Lógica,



porque es fundamental para la argumentación. Tiene que enseñarles desde lo que es un término, una proposición, cómo se estructura correctamente una proposición y las premisas para que sean válidos, porque de lo contrario serían falacias o no válidos. Entonces ese tipo de trabajo es bastante fuerte.
(Lic. Sofía)

Esta observación es de suma importancia, porque pone de manifiesto el modo como se ha planteado la asignatura y la enseñanza de la argumentación.

Argumentar es una de las principales destrezas que se deben desarrollar en los estudiantes de acuerdo al nuevo currículo y, tal como quedó expuesto en el capítulo anterior, las dos únicas asignaturas que incluyen bloques destinados a ese fin son Lengua y Literatura en décimo de básica y Desarrollo del pensamiento Filosófico en primero de bachillerato, si bien en los indicadores de evaluación de otras asignaturas se pide que los estudiantes sepan argumentar.

Los docentes de Lengua y Literatura no tienen entre sus prioridades a esta destreza. Solo aparece como constitutiva del ensayo argumentativo, que es uno de los cuatro tipos de ensayo que se estudian en el bloque 5. Por lo tanto, si en esta asignatura no se está enseñando directamente a argumentar, esta tarea queda enteramente a cargo de Desarrollo del Pensamiento Filosófico; especialmente porque, tal como señala la Lic. Sofía, la Lógica es fundamental para aprender a argumentar.

Sin embargo, aun cuando existe un bloque dedicado exclusivamente a la argumentación (bloque 2, según los Lineamientos del 2013), este hecho



también genera cuestionamientos, teniendo en cuenta que cada bloque debe terminarse en seis semanas. Según los docentes entrevistados, para cubrir los contenidos de algunos bloques ese tiempo es demasiado corto y las planificaciones deben ser entregadas puntualmente antes de empezar el nuevo bloque. Como consecuencia, según el Lic. Juan: “a veces uno está más preocupado en completar los contenidos antes que las destrezas” y esto, según el licenciado, se agrava debido a que “...hay que empezar de cero, [los estudiantes] no saben dar ni una opinión, se conforman con decir sí o no, tienen pereza de pensar (...), pero también los temas son difíciles y ellos no tienen bases de filosofía, porque nunca antes han visto la materia”.

La Lic. Érica coincidió en que el tiempo era muy corto y aseguró que era difícil conseguir que los estudiantes participaran: “...a veces traigo el periódico, leemos una noticia pequeña y les pido la opinión, pero si no les digo yo y si no les insisto no participan”. Al respecto, la Lic. Sofía manifestó que:

...es mucho contenido para un solo año, como ya le expliqué la vez anterior (...). Entonces, para las seis semanas que nos dan en cada bloque, son demasiado poco para poder trabajar y peor aún para conseguir que ellos piensen, que razonen, que expongan, que debatan, que argumenten, que puedan ellos mismos extraer sus propios pensamientos, porque no queda tiempo con las cuatro horas a la semana y si hace cuenta: seis por cuatro, veinte y cuatro, y hay que sacar cuatro horas siquiera para evaluación, me quedan las veinte. Y en veinte horas, trabajar una ciencia como tal no hay cómo. No se puede dar Gnoseología en 20 horas... a nosotros en la universidad nos daban Gnoseología en un semestre y teniendo creo que ocho



horas a la semana. Entonces no puede usted dar eso en veinte horas, tan condensado y explicar todo (...). Si nunca han visto los filósofos, ¿cómo puede usted hablar de ellos? No pueden... ellos ni a Cervantes le conocen. Yo hace poco les cite una frase de Cervantes a los chicos y me dicen: “¿quién es Cervantes?” (...).

Según la Licenciada, enseñar la materia exige obligatoriamente una formación en Filosofía y, en base a lo dicho por los tres docentes, podríamos inferir que exige también una formación al menos básica en Desarrollo del Pensamiento, puesto que combinar la enseñanza de contenidos con el desarrollo de destrezas no es fácil, menos aún si se trata de una destreza tan compleja como argumentar y contenidos tan amplios y complicados como los de Filosofía. Es más, ambos objetivos pueden llegar a obstaculizarse:

...es que usted está más preocupado por terminar el programa. Se preocupa tanto, se estresa, porque sabe que tiene solo seis semanas, porque sabe que después se tiene que abordar el otro bloque, porque sabe que si no ya tiene que hacer una reordenación de la materia y que tiene que cumplir en el año. Y encima usted tiene que enseñarles a pensar. Entonces, las dos cosas no van de la mano, porque el programa va tan rápido y las destrezas que quiere desarrollar van muy lento. (Lic. Sofía)

Pero de los tres docentes que impartieron la materia en ese año lectivo 2013 - 2014, solo la Lic. Sofía estudió Filosofía y Lógica, además de contar con capacitación en Desarrollo del pensamiento. Por lo tanto, ella tenía la posibilidad de planificar mejor sus clases que sus compañeros, por ese motivo



les facilitaba sus planificaciones anuales para que sus compañeros se basaran en estas, aunque reconocía que realmente no estaba de acuerdo con hacer eso.

3.3. *La función del texto.*

Los problemas que han salido a flote: dificultad para planificar la materia, demasiados contenidos y necesidad de desarrollar destrezas simultáneamente, podrían disminuirse en parte con un libro de texto, pero veamos lo que pasaba en realidad y empecemos con el ejemplo de la asignatura de Lengua y Literatura.

En esta materia los estudiantes reciben gratuitamente un texto del Ministerio de Educación. Los docentes manifestaron varios motivos de descontento con este material, principalmente por la poca atención a la gramática y la ortografía y las lecturas poco o nada interesantes e inadecuadas para el nivel de los estudiantes, que obligaban a los docentes a buscar lecturas en otra parte y pedir a los estudiantes que saquen copias. Sin embargo, en general, consideraban una ventaja contar con el texto y apoyaban el cambio de orientación de la materia. La ventaja estaba en que los contenidos y las destrezas ya venían articulados y elaborados, con actividades que respondían a la formación de *destrezas con criterios de desempeño*. Esto venía a “suplir” de alguna forma la capacitación que deberían haber recibido acerca de cómo trabajar bajo el nuevo currículo antes de empezar el año lectivo. Pero hay una observación muy importante que hacer: los profesores que usaban estos libros



eran licenciados en Lengua y Literatura Española, de tal modo que podían usar o no el libro con libertad, podían buscar otras lecturas, elaborar sus propias actividades y reconocer destrezas con las que estaban familiarizados de alguna manera. Con la única excepción de la argumentación, que no era su fuerte y que reducían al acto de respaldar una opinión explicando el por qué.

El caso de Desarrollo del Pensamiento Filosófico era muy distinto: no había un texto oficial, los textos que habían en el mercado fueron elaborados en base a los *Lineamientos* del Ministerio, que estaban incompletos y eran poco claros, y solo una de los tres docentes dominaba la materia. Al iniciar el año lectivo los docentes decidieron pedir a los estudiantes que compren un libro de texto, pero eso no estaba ayudando mucho. El Lic. José prefería buscar textos en internet que él consideraba que eran más fáciles de comprender por los estudiantes, pero de vez en cuando usaba el texto. Algo muy parecido ocurría con la Lic. Érica, pero ella intentaba también hacer actividades adicionales para el tema de la argumentación con la lectura del periódico, aunque sin los resultados deseados. La Lic. Sofía usaba el texto con más frecuencia y, además, traía lecturas adicionales y pedía a los estudiantes que vieran videos en internet⁸.

Los licenciados José y Érica reconocían que el no conocer a profundidad la materia les estaba trayendo dificultades, pero estaban siendo apoyados por la Lic. Sofía en la medida de lo posible:

⁸ Los estudiantes que no tenían internet en su casa podían llegar unos minutos antes de la hora de entrada y usar las computadoras del laboratorio de informática.



Es difícil, cuando uno no domina los contenidos uno va por poco sin moverse ni a izquierda ni a derecha (...). Y fuera de eso, sin eso no se puede tener la visión de qué mismo es la asignatura, de cuál mismo es la finalidad. Más ahora que nos tocaba planificar y todo y no podemos reunirnos para planificar, entonces mi planificación es la que les doy a ellos. Pero eso debería hacer cada profesor. Cada uno debe planificar además acorde al contexto, acorde al grupo, porque en todos los grupos no se puede trabajar igual, yo planifico para trabajar con todos los grupos igual pero en el primero debo poner un ejemplo, en el otro, otro ejemplo. A veces el otro necesita varios ejemplos y éste no necesitó tanto y así por el estilo. Entonces hasta los grupos son diferentes y no se puede trabajar de igual manera.

Por lo tanto, esta asignatura requiere que el docente tenga la libertad que mostraban los docentes de Lengua y Literatura. Un docente no puede atender al desarrollo de destrezas si tiene que preocuparse primero por aprender los contenidos y eso puede resultar especialmente difícil en Filosofía. En cambio, cuando se domina la materia se puede trabajar como en el siguiente ejemplo:

Primero empezamos con “¿qué es la filosofía?”, “¿qué es el pensamiento?” y tanta cosa, y cuando entramos al bloque dos ya debe saber por qué es importante argumentar. Y cuando vamos al bloque tres y cuatro, vamos a teoría del conocimiento, entonces les digo: “ahora vamos a buscar que argumentos sostienen esta teoría”, pero se supone que ellos ya saben qué es un argumento, entonces ya pueden identificarlos. Si vamos a los últimos bloques que son los más fáciles para mí: la ética, la estética, el amor, la muerte, entonces ellos van a darme su apreciación de lo bello, de la moral, del amor, de la felicidad, de la muerte... pero ahí ya ejecutan la



argumentación que aprendieron desde el bloque dos (...), primero les hago interesarse por la filosofía, luego algo que necesito para todo el año que es la argumentación y luego les hago aplicar todo eso hasta el fin de año.

Incluso les doy un tema adicional, que son los ejercicios para desarrollo de pensamiento. Y eso cogí en el tercer bloque. O sea, el primer bloque hice filosofía y argumentación, pero en el primer bloque solo di lo que es introducción a la filosofía, el segundo bloque argumentación completa. El tercer bloque lo que es pasos para la argumentación, que es una consolidación con ejercicios lógicos, para que ellos pongan en práctica la parte del argumento como tal, el esquema, el desarrollo del pensamiento. Entonces al bloque cuatro voy con teoría del conocimiento, el bloque cinco, ética y estética y bloque seis cuestiones existenciales.

Además, a pesar de que los formatos de planificación de bloque son estandarizados, un docente que domina la materia puede improvisar en clase:

...para planificar nos dan un formato estandarizado que es lo que nos viene a revisar el Ministerio y que si dijo que hacía esto, pues eso tiene que hacer. Entonces eso es encasillarnos, porque uno se puede valer de cosas que suceden en el día. Por ejemplo, en mi planificación no constaba que iba a darles en el tema del conocimiento, como introducción una dinámica basada en el día del amor que me quedó de película para el día viernes de la semana pasada. Les pregunté: “¿qué es el amor para ustedes?”, para ver si tienen un conocimiento acerca de qué es el amor, “¿qué le da la certeza de que usted tiene conocimiento de que está enamorado?”, “¿cómo lo define usted?”, y resulta que todos me decían diferentes cosas y no estaban de acuerdo,



entonces ya ven que no conocen, porque no puede ser que digan tantas cosas diferentes acordes solo a lo que usted pensó. Entonces, el amor lo perciben de diferente manera y cada uno tiene su conocimiento basado en su experiencia, entonces no es un conocimiento científico ni filosófico. Entonces, me sirvió eso para explicarles, si ve, pero eso no estaba en el programa, porque era según el día que estaban viviendo ellos.

Pero las dificultades de la asignatura no se limitan a las relacionadas con la planificación y el dominio de la asignatura, sino también a lo que ocurre en las clases. En las observaciones de aula se notó que los docentes de Lengua y Literatura, como ya se ha indicado, no tenían como prioridad la argumentación, aunque a veces enviaban deberes con actividades que requerían cierto nivel de lectura crítica, según manifestaron y se puede comprobar en los textos; pero hay ciertos detalles importantes acerca del cumplimiento de tareas que se expondrán más adelante.

Con los docentes de Desarrollo del Pensamiento Filosófico se hicieron también observaciones para saber en qué ocasiones se ponían en práctica argumentaciones, como parte de las actividades programadas o de forma espontánea. Por ejemplo: en una clase la Lic. Érica hizo leer una historieta que aparece en el texto, en esta se muestra una situación en la que una madre reclama a su hija por su amistad con un chico que es hijo de una trabajadora sexual. La actividad estaba diseñada para explicar que son las falacias (argumentos falsos pero convincentes) y el texto guiaba al lector paso a paso con preguntas. Varios estudiantes leyeron en voz alta. Sin embargo, me quedó la impresión de que se pudo haber aprovechado el tema para hacer opinar a



los estudiantes y pedirles que defiendan sus opiniones, pero en lugar de eso se pasó al siguiente tema. La licenciada manifestó que más adelante el texto incluía actividades de argumentación, lo que es cierto. En todo caso, este es un ejemplo del tipo de cosas que se pueden hacer en clase. Por otra parte, la profesora no se aferraba al libro únicamente, sino que los lunes dedicaba unos minutos a leer una noticia del periódico y pedir a los estudiantes que opinaran, algo que acostumbraba a hacer siempre como profesora de sociales, aunque en sus propias palabras: “es difícil hacer que hablen otros aparte de los dos o tres de siempre”.

El Lic. José hacía leer el libro en clase también y hacía varias preguntas, pero eran preguntas acerca de la lectura no para pedir argumentos. Aunque aseguraba que en los deberes siempre pedía que expliquen “el por qué”.

La Lic. Sofía si hacía preguntas para pedir argumentos a los estudiantes. En una clase que no trataba directamente de argumentación sino del problema del conocimiento, empezó contando a sus estudiantes un ejemplo de un extraterrestre que llegaba a la tierra y preguntaba qué es el ser humano. En esta actividad preguntaba a los estudiantes una y otra vez para que argumentaran. También hubo poca participación. Luego de esta actividad continuó con una actividad de trabajo en grupo con el libro.



3.4 ¿Qué se espera del docente?

Al conversar con los profesores acerca de sus estudiantes luego de las observaciones, señalaron algunos problemas recurrentes: bajo nivel de los estudiantes, incumplimiento de los deberes y apatía. Todos los docentes coincidieron en que no podían contar con que los estudiantes leyeran en casa o que cumplieran los deberes. Algunos docentes insistían en enviar deberes y sancionar el incumplimiento, mientras otros, como la Lic. Sofía, optaron por intentar trabajar en clase.

En relación al tema de por qué los estudiantes parecían tener problemas para argumentar el Lic. José dijo:

...en los deberes no pueden hacer un argumento completo, porque casi no pueden hacer una oración completa. No tienen idea de cómo hacer una oración para que tenga sentido, coherencia. Para ellos las palabras sí, no, bien, malo, bueno, es suficiente para ellos, para ellos eso es un argumento. No sé el gobierno cómo querrá que hagamos con todas las destrezas que quiere que enseñemos: que critique, que todo, cuando los chicos no van a leer, no van a investigar, no quieren trabajar. Parece que esperan que les demos pensando y pasando el año, o sea todo lo que deben hacer los estudiantes. El profesor, deber ser solo el facilitador y el acompañante del conocimiento. Eso no lo entienden, sino que hacemos todo el trabajo, porque el estudiante no quiere hacer nada. Entonces, si queremos que tengan buenas notas, somos nosotros los que tenemos que hacer algo.



Ese sentimiento de que su labor no está siendo comprendida la manifestó también la Lic. Sofía:

El gobierno se ensaña con los docentes: los docentes tenemos la culpa si ellos [los estudiantes] no quieren estudiar, los docentes tenemos la culpa si ellos no pasan el año...y entonces los docentes tenemos que aprender a motivarles, aprender todas las didácticas, las estrategias para mantenerle al estudiante acá. Pero no es eso, porque yo creo que la motivación tiene que nacer de la persona y estoy convencida de que un estudiante motivado puede tener un profesor malo, lo cierto es que él sale adelante. Yo le digo por experiencia propia, yo cuando estaba en quinto curso tenía un profesor que se paraba en frente para darme matemática, la parte de trigonometría, y no sabía absolutamente nada, yo por mi propia cuenta me fui me compré el libro de trigonometría, aprendí y sabía más que el profesor. Imagínese si yo necesitaba motivación de un profesor así (...).

Es un trabajo arduo yo creo que hay que trabajar con la sociedad en general (...). Esto se logra con ayuda de la casa (...). La casa nos tiene que enviar una persona coherente, capaz, con metas, con objetivos... entonces que hago yo acá, le ayudo. Pero ellos nos mandan acá y quieren que todo el trabajo lo hagamos nosotros y eso no hay cómo.

Hay una victimización del estudiante. Yo estoy convencida de que al estudiante le seguimos viendo como un ente pasivo. Según el constructivismo el estudiante debería hacer su propia materia, tiene que construir sus propios conocimientos, pero resulta que el maestro hace todo y en el actual currículo está orientado a que el estudiante siga sentado ahí y que el profesor haga



todo el trabajo. ¿Quién tiene que motivar?, ¿Quién tiene que preparar la clase?, ¿quién tiene que ver que trabaje? El profesor. El estudiante está sentadito esperando a ver qué hace el profesor, porque si no hizo de payaso o todos los malabares que hace, a él no le vamos a motivar ni siquiera a llamar la atención. Eso no es justo, no es justo.

Resulta interesante que a pesar de estos comentarios, la Lic. Sofía dejaba ver en sus clases y en la manera como llevaba el cuaderno de los estudiantes, que realmente se preocupaba por hacer sus clases entretenidas: ejemplos fáciles de entender, juegos de razonamiento, etc. es decir, teniendo en cuenta lo que la docente hace, no se debería tomar los comentarios que acabo de citar como un desentenderse de su labor, sino como la aclaración de que no siente que no están cumpliendo su función los demás actores educativos: estudiantes, familia, Ministerio, sociedad.

Este problema, según la Lic. Sofía, repercute finalmente en la formación de los estudiantes: “si estamos diciendo que estamos en la era de la investigación, que necesitamos personas críticas. A qué hora le hago crítico si todo el trabajo lo estoy haciendo yo, por eso no mejoramos la calidad de la educación ni vamos a mejorar nunca así”. Como ejemplo, la Licenciada me contó la experiencia que tuvo en su primer trabajo en una parroquia rural de Cuenca:

Oiga y la satisfacción de trabajar allá (...). Estuve ahí y saqué una promoción, esos guaguas, qué excelentes guaguas: venían caminando tres horas para recibir las clases en el colegio, después de trabajar desde las cinco de la mañana en las... destajando cacao no sé cuánto o las malezas y venían a



estudiar y se iban ya noche otra vez tres horas de caminata y ahora les encuentro de colegas, ahora son ingenieros en sistemas, son abogados, son profesores de cultura física, ese grupo reducido de estudiantes que tenía allá porque si era reducido, tenía ocho o diez, allí si era trabajo personalizado. Oiga y creo que hice mi mejor esfuerzo que de allá salieron todos profesionales (...). No se conformaron con quedarse allá y seguir trabajando de la agricultura (...).Y eso es lo que comparo: ellos hicieron sus mejores esfuerzos, ellos que aparentemente no tenían oportunidades, no tenían dinero, tenían que trabajar para comprarse los útiles, tenían que caminar tres horas. En cambio acá tienen busetas, tienen fiambres, tienen los textos gratis, vea tienen todo y vea, no valoran. Por eso es que yo sigo afirmando que la gratuidad mermó la calidad de la educación, definitivamente, si es que hicieran un esfuerzo, si les costara de ley que se esforzarían más, yo creo que fue un error. Porque en los colegios donde es pagada la educación son mejores. ¿Por qué los particulares tienen un mejor nivel?, ¿Porque son otras personas?, no, somos los mismos, ellos tienen también problemas: que los padres se han separado, ellos también tienen problemas de alcoholismo con los papás. Entonces no es que acá pobrecitos. O sea no, simplemente desde mi forma de ser desde mis circunstancias, desde mi contexto yo surjo (...). Eso me hace especial simplemente, me hace diferente a los demás, pero desde ahí tengo que resurgir, no puedo esperar que todo el mundo me esté solucionando mis problemas y no aprendo yo nunca a solucionarlos. Por eso es que ellos siempre quieren culpables, los profesores, mis padres, pero ellos nunca hacen nada, no asumen las consecuencias de sus actos y cuándo les enseño si sigo con el sistema de que si usted no hace un trabajo entonces les recibo, si no da el primer examen le recibo en el supletorio, sino en el de gracia o en el de desgracia del profesor que decimos... y así por el estilo.



El haber cambiado el currículo, el haber puesto esos exámenes de ingreso para la universidad eso no va a mejorar la calidad de la educación, porque no han cambiado, no han mejorado los seres humanos como tal que van a ingresar en la universidad, siguen siendo los mismos, solo que ahora ya han aprendido a prepararse para el examen y van a pasar, pero no han cambiado su manera de pensar, que es lo que tenemos que llegar a concientizarles del valor que tiene (...).

Yo les sigo dando esa partecita de Antropología [filosófica] para hacerles conscientes de lo único e irrepetibles que somos cada uno de los seres humanos, que somos inteligentes, que somos capaces, pero debemos tener esas ganas y descubrir quién mismo soy yo. Entonces la pregunta de quién soy yo es justamente para eso, para que reconozca todo lo bueno que tiene. Pero ellos no se valoran.

Esta falta de responsabilidad por parte de los estudiantes termina perjudicándolos a ellos y bajando el nivel de la educación en general, tal como señala el Lic. José.

Esperan que los docentes hagan el papel de padres, psicólogos, hermanos, amigos, pero aun así no logramos todo lo que hace falta para que sea un nuevo ser, para que renazca, esa palabra bonita de renacer, necesitan renacer pero en pensamiento, en criterio. Porque cuando yo les digo a los chicos: “miren ustedes son el futuro de la patria, si ustedes son así solo hagamos una proyección cómo van a ser sus hijos”. Y a ellos mismos les aterra, a mí nunca me ha aterrorizado pensar en cómo van a ser mis hijos,



porque yo creo que he tenido una vida correcta, tengo mis valores bien puestos, mis principios y que hasta ahora los tengo. Pero ellos saben en qué están fallando, ellos son conscientes de eso y ellos no quieren para sus hijos eso, ya no quieren, se ponen a pensar, pero es más cómodo seguir actuando como hasta ahora y terminan haciendo lo mismo de siempre. (Lic. Sofía)

Finalmente, algo que no se ha mencionado aún es la implementación de una modalidad de refuerzo para los estudiantes con bajas calificaciones denominada *recuperación pedagógica*. Todos los docentes dan clases de recuperación, pero la Lic. Sofía hizo algunas observaciones interesantes al respecto:

...el docente tiene que enmendar y dar otras estrategias, porque no llegó con los conocimientos, pero yo por ejemplo, mantengo que no son los conocimientos en sí, es el problema de que los estudiantes no cumplen con las tareas. La responsabilidad es la que debería estar en recuperación. La responsabilidad de los estudiantes y eso es lo que no hay. Y con darle más trabajo, no consigo nada (...). Lo que me ha tocado hacer en recuperación es pedirles que trabajen y me entreguen lo trabajado al final de la clase, no después, para revisarles lo que han hecho. Pero como el estudiante no es en destrezas sino en responsabilidad, ¿qué va a pasar?, que no va a venir, no va a entregar cada uno de los trabajos y cuando ya tenga que poner una nota o algo, para justificar que ya se cumplió con el plan de recuperación, van a quedar con la misma nota, salvo algunos que sí lo hagan.

Sin embargo, sí ha encontrado estudiantes que realmente requerían recuperación de habilidades de pensamiento:



...por ejemplo los que tienen necesidades educativas y hay algunos que no constan en necesidades educativas y que tienen dificultad para entender, para captar, pero no tienen nota baja ellos, porque sí son cumplidos y hacen el esfuerzo. Entonces vienen a recuperación, entonces dicen 'profe no sea mala esta partecita no le entendí, ¿me puedo ayudar?', chévere... vienen voluntariamente, sin que le llame, entonces eso es genial y yo incluso le premio, le pongo un punto extra. En primer lugar porque no tenía que venir, en segundo lugar porque mostró interés...

Eso pasa con dos estudiantes, me ha pasado a mí en este año. Estudiantes que no necesitan, pero vienen, el uno porque quiere saber más y el otro porque realmente hace todo el esfuerzo y parece que le cuesta, que le cuesta entender bien, entonces viene a que yo le explique luego y que le dé más ejercicios y que le mande a leer un poco más, entonces es genial. Pero los demás, que tienen que venir a recuperación, porque están con mala nota, no vienen. Entonces así puede saber uno quienes mismo están interesados y quienes no están interesados. Y se trabaja muy bien con los están interesados, porque como viene interesado en aprender, todo lo que uno le explica o le manda hace y aprenden, pero los que no están interesados y yo les obligo a venir a recuperación, no aprenden, porque vienen obligados. Y nada que se haga obligado se hace con gusto. Al menos a mí no me pasa eso, que algo me obliguen y yo haga con gusto. Pero si hago voluntariamente, porque quiero, entonces hago con todo gusto y aprendo. Incluso hago más de lo que me mandan.



3.5. Cuando las cosas funcionan y cuando no.

Con la Lic. Sofía se realizaron más entrevistas debido a la predisposición de la docente y al valor de su experiencia, especialmente con respecto a lo que la docente estaba haciendo frente al problema de la irresponsabilidad de los estudiantes:

Les digo: yo no estoy necesitando el cuaderno o el trabajo como tal sino su esfuerzo o sea no estoy calificando el papel, estoy calificando lo que usted sabe hacer. Y yo cómo sé lo que usted sabe hacer si no me lo demuestra. Y no hay razón para que me diga que no tiene porque, por ejemplo, yo no mando trabajos a la casa, los trabajos los hacemos en clase. Ahí mismo, para qué: para que me puedan preguntar o decirme está mal esto o indíqueme, esto no puedo, para ayudarles. Por eso yo les digo, usted no tiene pretexto para no entregarme un trabajo. No les digo entrégueme el trabajo de un día para el otro, sino que lo les voy ayudando en clase. (...). Yo tengo una táctica para trabajar: cada trabajo les pongo un revisado y luego cuando llega la hora de sacar notas, les digo contemos los revisados (...). Por ejemplo yo llevo la cuenta teníamos 25 trabajos. Además les pongo puntos extra que les paso a la prueba, por ejemplo si en una prueba les fue mal. Entonces ellos se esmeran por sacar puntos extra. Entonces este tipo de sistema como que sí se va dando esa responsabilidad, creo que sí les estoy encaminando porque les estoy como que educando a que tienen que esforzarse para merecer algo y que tienen que cumplir lo que se han propuesto. Les digo: “propónganse por año nuevo o por reinicio de clase, qué expectativas tienen, qué es lo que ustedes quieren este año; por lo menos, propónganse facilitarme el trabajo no quedándose para supletorios ni perdiendo el año, solamente esa simple cosa,



¿pueden pensar en eso?”, dicen que sí, pero resulta que después a más de la mitad del curso les importa un cuerno, no quieren estudiar. Y hay cursos incluso completos que ya parecen que están ubicados justo o lo que en realidad parece que sucede es que hay un grupito de ociosos que contagian al resto y los otros en esa edad son fácilmente influenciados y se dejan; porque cuando hay un grupo que le gusta estudiar y hacer los trabajos, todo el grupo marcha bien.

Pero, según la Licenciada, hay que empezar haciendo “amigable la materia”:

...he tenido que adecuar al contexto a las necesidades de ellos, al nivel en el que les he encontrado y sé que hay algunas cosas que son demasiado abstractas y que sé que no voy a poder lograr con ellos. He tenido que buscar desde otra perspectiva e ir cambiando un poco hasta el orden de los bloques, porque si estaba primero el bloque de conocimiento y verdad y todas las teorías del conocimiento, si antes no han visto la argumentación y no han visto la parte de lo que son las habilidades de pensamiento como tales, cómo pueden entrar a la parte de la teoría del conocimiento, que dice qué es la duda metódica, qué es lo que dice Kant acerca de los juicios sintéticos a priori (...).

Entonces, ese tipo de cosas por ejemplo, es lo que uno como docente que tiene la formación necesaria puede darse cuenta que ellos no están para ese nivel, entonces tiene que volver a re planificar.

Yo siempre que puedo les transmito mi forma de pensar les digo, esta asignatura es fácil, es hermosa, es bella, entonces, como que no le ven difícil



a la materia le ven bonita creo yo, la mayoría de los estudiantes, porque tengo buenas experiencias con los chicos míos ya, con los que ya han terminado el colegio y están en la universidad creo que son gratas a veces las experiencias. Pero esa es una gratificación y es la muestra de que se ha hecho un buen trabajo de que sí se ha valorado el esfuerzo que uno hace, pero cuando ellos también han hecho el esfuerzo se puede avanzar, porque solito matándose, si no tiene la contraparte que esté también trabajando no se logra nada.

Una de las responsabilidades más importantes que tiene el estudiante es leer, pero de acuerdo a todos los docentes de la materia, la mayoría de estudiantes no leen fuera de clase:

Los hábitos de estudio es lo que no hay. Los hábitos de estudio empiezan por la lectura, pero no les gusta leer, no saben leer. Y si no saben leer, no saben gramática, no saben ortografía, no saben redacción y no saben tampoco argumentar, porque no tienen los conocimientos básicos. No quieren leer una hoja que se les da. Entonces, cuando yo les digo: “tienen que leer para que me puedan argumentar”. Ahorita estoy haciendo unos trabajos justamente ya para entrar a la teoría del conocimiento, mandándoles a averiguar todo sobre las diferentes teorías del origen del universo, del origen del hombre, cosas que ellos ya saben, pero que no tienen el conocimiento suficiente, entonces les mando a que averigüen todo, para que ellos vengan y argumenten por qué fue buena en ese tiempo, cuanto tiempo duró, qué argumentos la sustentaban y todo.



Entonces, vienen trayendo el material de un curso que ya estaba o dicen: “pero el mío ha salido mucho, vamos a hacer el de la compañera porque de ella es solo una hojita”, no quieren leer. Les dije que íbamos a darles... es más ya dejé para sacar copias tres textos, más lo que les voy a mandar a ver videos en Youtube y más el texto que ellos tienen, para poder hacer todo lo que es la teoría del conocimiento, la posibilidad, los límites del conocimiento, para con ellos mismos armar... están muertos pensando que solamente en el libro tenían más de veinte hojas, en el texto de aquí. Entonces imagínese el susto para ellos de leer, pero ¿de qué otra manera hacerles leer?, ¿cómo? Y la lectura es la que les da conocimientos, lo que les da la facilidad de argumentar y otro problema que tenemos (...): es la escritura, como ya no escriben o escriben medias palabras en el celular entonces ahora ya no saben cómo escribir y le ponen a usted también solo la “k”, solo la “q” iniciales que usted no sabe qué es, tiene que estar adivinando. No quieren escribir, porque dicen que pueden descargar de internet y que se yo imprimir y pegar en el cuaderno. Ya no quieren ni siquiera hacer un organizador, ellos no piensan que las habilidades de pensamiento, la lectura, el análisis, la síntesis son claves para poder uno desarrollar el pensamiento, que eso les sirve para hablar, eso le sirve para explicar, eso le sirve para escribir, eso le sirve para entender.

...entonces tengo serios problemas con los chicos. Y yo veo que con algunos compañeros también tenían, la mayoría tenían 14, 15 rojos también, o sea menos de siete sobre diez, pero la que se carga igual o más soy yo. Entonces, eso es lógico porque si no sabe leer, no sabe escribir, no sabe expresarse, no saben razonar ¿cómo pueden estar bien en las otras materias? Mal estaría yo si con migo estuvieran mal y con los otros estuvieran



bien, entonces diría yo: "qué estoy haciendo", si son excelentes razonadores, pensadores, les gusta leer, tienen buenos hábitos de estudio, cómo es posible que conmigo estén mal y con los demás estén bien, entonces el problema sería yo. Y no es el primer año que estoy trabajando, si fuera primer año, primera vez que estoy trabajando con la materia tal vez lo diría. Pero lo que pasa es que los chicos no quieren, no quieren estudiar. (Lic. Sofía)

Durante las conversaciones con la licenciada salía a flote de vez en cuando un sentimiento de frustración:

Usted prepara una clase... excelente, y usted supone que va a ser excelente, entonces comienza con unas preguntas, pero nadie le contesta... y ya se frustra, porque nadie contestó. Si se inventa una dinámica para que hagan y dibujen, porque piensa que dibujar sí les gusta, pero tampoco, porque vienen y el rato que comienza clase: "deme un permisito para comprar un esfero, porque no he traído", "deme un permisito para pedir una hoja, porque no traje el cuaderno", peor si es del texto, de estudiarse el texto o si es de traer bibliografía, entonces, si usted quiere mandarles a que vengán investigando, para que trabajen, para que pregunten, que aporten, que discutan... yo puedo decirles cualquier tontera que se me ocurra, no hay alguien que se pare y diga, oiga usted está equivocada, eso es falso, no hay uno que se pare y diga eso, porque no tienen esa... ese.. cómo le diría... ese hábito de lectura o de investigar y que por lo menos le suena el momento en que uno dice, que digan: "no, no, yo escuché que no era así".

Entonces no hay. Ellos vienen para estar sentados y ver si el profesor hace malabares para recibir la materia y escribir, porque yo no dicto materia, yo



escribo cuatro palabras en el pizarrón. Y ellos deben coger apuntes. Las definiciones sacamos con ellos mismos. Ayer mismo les preguntaba: “¿cuándo tenemos conocimiento?” y ellos mismos me decían, ayudándoles un poco: “cuando investigamos, cuando podemos explicar, cuando podemos argumentar” y todo, entonces ahora sí decía: “concretemos, no solamente es, primerito partimos de la investigación, investigamos, después buscamos las características, describimos, podemos ya explicar, podemos responder preguntas acerca de ese tema y lo más importante, vamos a poder reproducir ese conocimiento, si es en la práctica mejor, si es que hay algo que sea práctico mejor, usted puede volver a comprobar si es realmente cierto o no que adquirió ese conocimiento, entonces ahora solo unan y hagan su definición”, “no, pero repita”, porque no pueden captar ni escritas todas las palabras en el pizarrón, escritas.

A pesar de todo esto la licenciada aseguró que “lucha” durante todo el año lectivo y que solo al final se podían ver algunos resultados.

La Lic. Sofía menciona en varias ocasiones algunas experiencias exitosas en otras instituciones, sobre todo su paso por una institución particular durante algunos años. En esta institución la participación de las estudiantes era mayor, la mayoría cumplía con los deberes, se sentían interesadas por la asignatura y no se avergonzaban a la hora de participar o hacer dinámicas, pero al regresar a la educación pública después de varios años se encontró con la situación que ya se ha descrito, que a su juicio era algo muy reciente. Incluso estuvo trabajando en el mismo Manuel J. Calle en el año 2000 y aseguró que en esa época no era así. La licenciada atribuía esta situación a la falta de metas en los



estudiantes, a la gratuidad de la educación pública que lleva a la despreocupación de los padres, y a las “excesivas facilidades” que tienen hoy en día para pasar el año.

Actualmente los estudiantes que tengan un promedio anual inferior a 7 sobre 10 pueden rendir un examen supletorio, si en esta prueba obtienen más de 7, pasan el año y si no, pueden rendir un *examen remedial* una semana antes de empezar el siguiente año lectivo, si sacan más de 7 pasan de año, independientemente de cuál haya sido su promedio (que puede ser incluso 1 sobre 10), en caso contrario aún pueden dar un *examen de gracia* un mes después de haber iniciado el año lectivo y mientras tanto asistir a clases en el siguiente nivel. Si en esta última oportunidad no obtiene más de 7 sobre diez se le regresará al nivel anterior.

Yo creo que los gobiernos, y no solo este, han ido implementando el facilismo para los estudiantes para que pasen el año, pero no para que aprendan. Entonces una cosa es que aprendan y otra cosa es que pasen el año. Tanto los padres como los estudiantes en lo que están empeñados es en aprobar. Entonces usted se puede dar cuenta, usted les dice: “haber vamos a trabajar y contesten estas preguntas exploratorias, para comenzar a analizar un tema”, por ejemplo ahorita que estoy sobre el conocimiento: “¿cómo pueden ustedes tener certeza de que tienen conocimiento?”. Pero tienen que ver al de lado, tienen que esperar a ver que contesta, porque no están seguros no saben ni cuál es la pregunta, entonces ni siquiera pueden hacer un trabajo personal. Como no saben, quieren copiar. Entonces quieren ver lo que ya puso el otro, para ellos también poner. La cuestión es poner, porque piensan:



“y, ¿cuánto vale?”. Si vale algún punto, escribo, porque si no, no tengo ni que contestar. Solo trabajan por pasar el año, no porque realmente quieran aprender. Entonces, lo fundamental para mí es que nosotros al igual que los estudiantes sepamos que toda la vida es para aprender todos los instantes, todos los momentos. Y que hay que buscar uno el conocimiento, el conocimiento no nos llega pues y como obra del espíritu santo entra en nosotros. Entonces, esa parte es la que hay que entender todos (...). Siempre los conocimientos que a uno le perduran es porque usted los construyó. Ese es el famoso constructivismo. Pero si no sienten la necesidad de aprender... incluso, no les interesa tanto la calificación sino el mínimo de la calificación, solo quieren pasar. En esas circunstancias incluso es mala idea presionarles con la calificación porque lo que a ellos les interesa es el mínimo. (Lic. Sofía)

La licenciada ha intentado por varias vías vencer la apatía de los estudiantes:

Yo a veces les hago una pregunta y es genial porque ellos sí se dan cuenta, les pregunto: “ustedes están estudiando y van a ser los próximos profesionales, yo quiero saber si ustedes confiaran en uno de ustedes para que le haga la casa, en uno de ustedes para que le opere”. Y ellos no confían, dicen: “no pues”, enseguida se dan cuenta. “entonces miren, en lo que están cayendo ustedes mismos, no van a poder confiar en ustedes, en los demás, porque si está pasando copiando, si está pasando haciendo el mínimo esfuerzo, qué le garantiza que después va a ser un buen profesional, si desde ahora no lo es, desde ahora no está buscando los conocimientos para llegar a ser un excelente profesional”. La excelencia no cae del cielo tampoco cuando tenga la mayoría de edad, la excelencia se forma todo el tiempo.



Entonces, parece que reflexionaran un rato y como que les cogen las ganas de estudiar, pero luego vuelven a los mismo. Entonces ahorita, justo hemos revisado las notas del primer quimestre, las notas de los tres parciales, yo tengo, increíble, vea los de menos de siete: que son, tengo anotado en cada página: son 13, 19, 17, 25, 16, 21. Imagínese, la cantidad de personas con menos de 7, pregunte que era de hacer, solo trabajos en clase y presentar, pero no traen el cuaderno, no traen materiales, traen en hojas sueltas, botan, no se acuerdan que tienen que traer, en clase algunos hacen otros no hacen, uno no les puede obligar a hacer, porque uno no les puede coger de los pelos para que hagan el trabajo, se le dice que se le va a mandar esquila, pero les importa un cuerno, porque no le hacen firmar a los papás, ellos ni siquiera saben que están mal. Ahora estamos luchando para darles las claves a los padres para que puedan revisar las calificaciones en internet. Pero ellos no avisan a los padres para que no vean las notas. Estamos esperando que haya reunión de padres de familia para ver si así se hace.

Otra medida que toma la docente es:

Les mandé a hacer ahora un plan de recuperación, primerito un acta de compromiso. Que primero analicen y hagan un diagnóstico de por qué tienen mala nota. Entonces, algunos están poniéndome, ya tengo algunas por acá que dicen: “a porque no ponía atención”, “porque hacía otras cosas en clase”, “porque no entregaba los trabajos”, “no entregaba los deberes” y todo eso y ya están concientizados algunos, y les dije que hagan un compromiso para cada cosa: si no entregaban antes los trabajos, que entreguen ahora a tiempo y así por el estilo. De todos los que usted ve que son más de cien que tengo con menos de siete, la mitad prácticamente de los estudiantes, más de la



mitad, tendré unas 20 actas de compromiso. ¿Por qué no me presentan?, porque les mandé a firmar a ellos y a los padres, entonces como no le pueden hacer firmar al padre no le dan.

Acerca de este interés de la docente porque los estudiantes se comprometan con su aprendizaje es muy importante señalar que, en la primera página de los cuadernos de materia, los estudiantes debían escribir los siguientes acuerdos:

1. Puntualidad
2. Empatía
3. Ser responsables entregando los trabajos a tiempo
4. Las respuestas deben ser argumentadas
5. Respeto

Al preguntarle a la Lic. Sofía el por qué de estos compromisos, contestó que a partir de su experiencia previa había llegado a la conclusión de que era mejor dejar claras esas reglas desde el principio, ponerlas a consideración de los estudiantes y si estaban de acuerdo (lo que normalmente ocurría así) pasaban a ser acuerdos que ellos se comprometían a cumplir, aunque en la práctica pocos lo hacían.

Finalmente, cabe mencionar que los docentes entrevistados coincidieron en que la edad por la que atraviesan los estudiantes que están en primero de bachillerato no es la más idónea para pedir responsabilidad o interés en la materia. Según el Lic. José:



Para mí los cursos más difíciles son los cuartos cursos (...). El cuarto curso es súper difícil, porque les coge la edad del enamoramiento, el hecho de estarse fijando solo en ellos mismos, no les interesa absolutamente nada, pero hay que insistir e insistir. Entonces en quinto ya están tranquilitos. Entonces el cuarto curso es bien difícil trabajar, bien difícil.

Y esto hace muy valiosa otra observación que hizo la Lic. Carmen de Lengua y Literatura: “Si los chicos no han adquirido hábitos de lectura y en definitiva ese amor por la lectura del que le hablo, va a ser muy difícil inculcarles a esta edad, y sin eso ¿cómo pueden desarrollar un nivel de lectura inferencial ni crítico?”

Debo recordar que a las opiniones que se recogen en esta investigación no se les está dando ni quitando valor explicativo, es decir, no se presentan como explicaciones científicas de lo que pasa en el aula, aún si son acertadas. La intención es más bien esbozar el entorno valorativo y perceptual en el que trabajan los docentes investigados en relación con el tema central de la tesis: la enseñanza de la argumentación como destreza de pensamiento. Y en este sentido es muy valioso descubrir que, en opinión de los docentes, los malos hábitos de estudio, la apatía y el bajo nivel de lecto- escritura de los estudiantes impide, de entrada, trabajar en objetivos tan complejos como la formación en argumentación. Sin embargo, los docentes consideran que deben “insistir” y “luchar” enseñando y exigiendo responsabilidad a los estudiantes.



3.6. Enseñar a argumentar.

Aquí se exponen algunas de las ideas de los docentes investigados para trabajar la argumentación en las tareas y en clase, y las dificultades que se les presentan.

Una estrategia que tengo yo es: les digo que bajen la información de internet, tráiganla acá al colegio, pero aquí ni siquiera eso hacen. Entonces a mí misma me toca traer. Les doy al menos tres fuentes y les digo lean, comparen y me extraen al menos una idea de cada una de ellas para saber qué dicen. Y para qué les pido eso, justamente para la argumentación, porque si solamente le pregunto a una persona qué le parece, no voy a poder opinar al respecto, pero si es que pregunto a varias personas es mejor. Y les pido que pasen al cuaderno y les argumento, les digo que para pasar al cuaderno tienen que leer y tienen que escribir dos veces el trabajo, si no, se les recibe trabajos impresos que ni siquiera leen. (Lic. Sofía)

Este fragmento nos permite apreciar la manera como la docente entiende la argumentación, es decir: como fundamentar una afirmación, lo que requiere documentarse en varias fuentes. Los demás docentes manejan un concepto de argumentación un poco más básico: explicar el por qué de una opinión.

Otro elemento fundamental en el concepto de argumentación de la Lic. Sofía y que no apareció en ninguno de los demás docentes ni asignaturas es la Lógica.

En el bloque 2, que es el de argumentación, me centro en la Lógica. Yo les doy la argumentación partiendo de la Lógica, de que un argumento está



basado en proposiciones, que el argumento puede ser falso o verdadero, que tiene una estructura, que tiene su premisa mayor, su premisa menor y una conclusión, que para hacer esto no puedo simplemente inventarme, tengo que basarme en la realidad y de ahí partir. Porque si parto de algo falso, va a ser falsa la conclusión, si parto de algo verdadero, me aseguro de que sea verdadera la conclusión. Les doy las falacias, por qué son falacias, dónde está el problema, cuál es el orden que debe tener, que cuando no hay una estructura correcta del razonamiento se da también una falacia, no solamente si es que está diciendo algo que no corresponde a la realidad a la verdad. Entonces esa parte es la que doy dentro de la argumentación y claro, además de eso, la estructura, que tenga coherencia, etc. pero me centro en la Lógica.

El texto que manejamos no incluye todos estos contenidos, así que me baso en el texto de Octavio Chacón, les mando a ver a ellos para los temas del silogismo y el razonamiento en videos en Youtube desde Educatina, para que ya tengan una idea general, luego me baso también en los textos que vienen ahora de Santillana, de Villalva, el mismo que tenemos aquí el nuestro de Holguín. Entonces, de todos ellos hago un compendio.

Entonces la docente trabaja con el texto que compraron los estudiantes, pero recurre a otros materiales cuando es necesario.

En el texto vimos el tema de las falacias y entendieron muy bien, hasta ahora utilizan la palabra, cuando escuchan algo que saben que es falso dicen: “eso es una falacia”. Identifican muy bien. Entonces sí, eso sí aprendieron y les hice que hicieran ejercicios, revisamos eso de la página y que ellos me trajeran de los periódicos, trabajé con periódicos, con recortes de artículos o



propaganda, donde se evidenciara que había falacias, por ejemplo de la Coca Cola, que la Coca Cola es felicidad...

...la dificultad con los recortes fue, en primer lugar que solo, como siempre, lo traen algunos y los otros no lo hacen. Entonces, generalmente, los que trajeron es porque quieren hacer el trabajo, porque realmente quieren reforzar, pero hay algunos que ese rato están buscando o quieren armar...

La Lic. Sofía ha venido enseñando Lógica desde hace muchos años en cuarto curso, cuando existía la especialidad de Ciencias Sociales. Ante la pregunta de si esta asignatura resultaba difícil para los estudiantes contestó que:

En realidad no había ninguna dificultad, porque no les daba teórica como generalmente les daban en todos los colegios. Entonces los guaguas míos cuando les preguntaban ellos decían que “la Lógica es fácil”, entonces nunca tuve problemas con Lógica, puede preguntar a cualquier guagua de la Asunción. Y se acuerdan de los ejercicios, de ese SAP, SEP, SIP, SOP... Veíamos Lógica de términos y proposicional. Y les daba luego ejercicios de desarrollo del pensamiento en lógica, de análisis lógico, para que apliquen lo que ya habían estudiado y les hacía igual tangramas, sudokus, en clases. Entonces esa era la forma de trabajo.

Este trabajo mencionado al final se podía evidenciar en los cuadernos de los estudiantes, donde estaban los ejercicios mencionados. Por otra parte, se entiende muy bien que los videos y otros materiales eran muy didácticos para los estudiantes, pero uno de los materiales nombrados por la docente, el libro “Introducción a la Lógica” de Octavio Chacón, si bien no es muy difícil, si



implica más trabajo por parte de los estudiantes con los ejercicios. A esta observación la Licenciada contestó:

Yo utilizo ese libro solo para lo más básico, porque me parece genial que comience analizando qué es el término, qué es la proposición, que uniendo el término para elaborar las proposiciones llega un momento que forma el razonamiento. Y con tal de que sepan qué es un término, me diferencien las clases de términos, que me estructuren bien un razonamiento y que me puedan dar una conclusión, está bien. Y les hacía hacer los ejercicios adicionales y el cuadro de oposición siempre les he dado (...). Ese cuadro sirve mucho para no cometer los errores que cometemos en nuestro lenguaje cotidiano, cuando decimos “todos los estudiantes no han traído el deber”, entonces les indico que eso está mal, porque todos no va con no, para eso está “ningún”. Pero yo les enseñaba con juegos.

Otro acierto importante de la Lic. Sofía es la integración de los ejercicios de desarrollo de pensamiento en la asignatura, lo que hacía desde la época en que enseñaba lógica. Le pregunte entonces por el motivo:

Es que cuando empecé a dar Lógica fue en el Colegio Benigno Malo y realmente, con los chicos es difícil mantenerles aprendiendo Lógica y de buena gana. Y debía dar toda la parte teórica y no se podía, no atendían ni entendían... entonces, en este colegio había la facilidad de que uno pueda aplicar cualquier tipo de metodología, entonces allí es cuando decidí hacer cambios en la forma de dar la asignatura. Fue solo con el afán de lograr que tengan un razonamiento correcto, pero que no sea a base solo de los textos porque estaba aburrido, entonces trataba de hacer la materia más práctica,



que busquemos ejemplos del medio, de las situaciones de ellos, entonces comenzaba a hablar de los enamorados, de las enamoradas. De cómo cuando le dice yo si te quiero, tiene que preguntarle cómo le quiere. Y así comencé con las situaciones de ellos diarias, como quien conversaba, a darles Lógica. O sea fue, algo así que nació para romper la rutina. (...)

Cuando enseñaba Lógica siempre comenzaba diciendo que es la materia más linda y que es facilísima, que no es materia en definitiva y que ellos no tenían que aprender nada. Y es verdad, no tienen que memorizar, ni aprenderse definiciones, porque yo no les pregunto eso, porque ellos van a ser capaces de hacer sus propias definiciones, que simplemente con lo que ellos hayan captado pueden valerse para responder todo lo que yo les pregunto, que solo es práctico, que solo es de aplicar.

Y ahora, en la asignatura de Desarrollo del Pensamiento Filosófico, la docente continúa aplicando muchos de los métodos que empleaba en Lógica, debido a que:

Yo creo que todas las asignaturas se deben dar así de esa forma, también Desarrollo del Pensamiento, porque si usted le coge al libro así como está, está feo y cómo les da a los chicos, pero si les hace como juego, si les pone vea, por ejemplo [me muestra el cuaderno de un estudiante], el bloque 3 para comenzar: “haga un esquema de sus relaciones personales”, que se identifiquen con algo, que pongan a los lados qué es y por qué, porque estoy buscando que problema tienen, que se expresen... por ejemplo este esta bonito, pero si usted viera los otros... entonces ahí puedo yo ver qué es lo que piensan, cuáles son sus problemas, cuáles son sus prioridades, cómo se



expresan... y les hago a manera de juego y les conozco y con eso voy trabajando.

Les hago hacer los ejercicios, por ejemplo aquí [en el cuaderno] vea, todos los ejercicios de los que son de habilidades de pensamiento de la universidad, ya les tengo hechos aquí ve, enseñándoles como estrategias, para resolver y hacen bien. Acá estaba comenzando con los sudokus, de tarea, tengo que darles unos dos para que vengán resolviendo en la casa (...), son para mejorar la atención, nada más. Entonces en eso trabajo.

Ahora que estamos en la Gnoseología, vea les hago graficar: sujeto, objeto para que haya conocimiento, los dos interactúan. Les hago dibujar un tomate y que me digan todo lo que saben de un tomate, para que ellos descubran que a pesar de que lo han comido durante toda su vida no saben lo que es.

Y de entre todas las habilidades del pensamiento, le pregunté cuál es la más importante para la asignatura:

...para Desarrollo del Pensamiento la primera habilidad, la primera destreza, para mí es la parte justamente de saber entender cómo está estructurada la realidad, el pensamiento cómo funciona, desarrollar ese tipo de habilidad a la que no están acostumbrados, y una vez que tiene eso, ya puede argumentar el por qué. Entonces la argumentación es clave, porque va de la mano y una vez que sabe argumentar, la posición crítica que él tenga, la idea que él tenga, su concepto que él forme de las cosas es justamente lo que debe argumentar lo que me debe demostrar y tratar de convencer, por qué piensa de esa manera. Pero aquí sí que tengo serios problemas. Tengo problemas



porque todavía no logro que reflexionen, no consigo que ellos busquen dentro de ellos, que tengan un criterio, que defiendan ese criterio, eso es lo que no logro todavía. Pero bueno todavía tengo cuatro meses [se ríe].

Entonces le pregunté qué se podía hacer ante esta situación y me respondió:

Yo creo que un mal hábito es hacerles siempre leer solo el texto, o que saquen el resumen y pongan, cuando deberíamos hacer dentro de clases mismo y usar al menos tres fuentes y de ahí que lean y contrasten la información y ahora sí, al último, vamos a poner lo que usted sacó como conclusión. Para poderles enseñar el hábito de la lectura que es lo que les está faltando y no hay manera de enseñarles.

Entonces, sabe lo que está fallando para mi modo de ver, que todavía no les hemos enseñado a seleccionar la información en internet. Entonces, cuando van al internet no saben ni siquiera qué buscar o cómo buscar o qué hacer. Hábitos de lectura no tienen, porque nunca los han adquirido, entonces mal podríamos mandarles de la noche a la mañana a la biblioteca a leer, a pesar de que yo les mando a leer, les exijo.

Además hay que pedirles que argumenten todo el tiempo, por ejemplo ahorita estoy en la parte de teoría del conocimiento, entonces ahora les hice que vayan a averiguar sobre las teorías del origen del universo, del origen del hombre, pero el trabajo de ellos no era solamente venir y decirme cuál era la teoría, sino decir cuáles eran los argumentos que sostenían esa teoría y cuáles de estos podrían considerarse verdaderos hoy. Tenían que buscar en ejemplos del contexto y que ellos podrían usar como argumentos. Entonces,



siempre vuelvo a utilizar. Ellos ya saben que cuando pregunto, tienen que contestar con argumentos. Les hago acuerdo justamente ahora que para diferenciar el conocimiento vulgar y el científico, que estamos revisando ahora, les hago una tabla de comparación. Pero para poder hacer esa tabla de comparación aprendimos en el bloque dos justamente, que tengo que poner una variable, la variable que voy a comparar. Entonces me van poniendo variables y ahí me comparan. O sea: tipo de conocimiento, método que utiliza... tiene que ponerme la variable para que me pueda argumentar. Así se hacen todos los trabajos y esto puede aplicar en todas las materias. El problema es que, generalmente, uno le da y los demás compañeros no le hacen de la misma manera, entonces ellos piensan que solo conmigo deben hacer eso y con los demás no hacen, cuando todos deberíamos exigirles, para irles educando.

También mencionó algo que ya se expuso en este capítulo: al empezar el año lectivo la profesora pide a los estudiantes que hagan algunos compromisos y que los escriban al inicio del cuaderno de materia. Entre esos compromisos el cuarto consiste en argumentar siempre las respuestas.

Finalmente, le pregunté a la Lic. Sofía si estaba recibiendo algún tipo de apoyo por parte del Ministerio de Educación para la asignatura, por ejemplo capacitación o si conocía de algún curso del Sí- Profe (programa de capacitación de docentes del Ministerio) para Desarrollo del Pensamiento Filosófico, a lo que contestó:



No, de la materia no, pero tomé en la Universidad del Azuay el de didáctica y currículo, de estándares de calidad, pero no era del Ministerio sino de la U. del Azuay. Como trabajaba en la Asunción y allí nos preparaban permanentemente, esa es una de las políticas de ese colegio, que todo el tiempo debemos estar capacitados. Incluso nos subían el sueldo por tener un certificado más de estudio de capacitación, entonces por eso es que allí todo el mundo estudia, sigue cursos, sigue maestrías porque eso es recompensado. Aquí, las compañeras me han dicho que los cursos del Si-profe se llenan tan rápido que pocos pueden inscribirse, por poco tiene que inscribirse a la madrugada porque se llenan rápido.

El Lic. José, la Lic. Érica, el Lic. Hugo y el Lic. Mario tampoco recibieron ninguna capacitación para impartir la materia. En realidad, nunca existió un curso relacionado. Esto se puede constatar en la página web del Si-profe donde constan los cursos impartidos, las fechas, el lugar y el número de docentes que asistieron, ninguno de ellos ha estado destinado a explicar a los docentes qué son exactamente y cómo se enseñan las *destrezas con criterios de desempeño*, en ninguna asignatura. Sin embargo al empezar el año lectivo 2011-2012, los docentes de las cuatro asignaturas más importantes: Estudios Sociales, Ciencias Naturales, Matemática y Lengua y Literatura Española, recibieron unos libros que contenían el nuevo currículo de Educación General Básica y se les indicó a unos pocos docentes cómo tenían que usarlos para llenar las planificaciones. Luego, estos docentes debían explicar estas indicaciones a sus compañeros. Estos libros pasaron a ser conocidos como el “libro verde”. El correspondiente a Lengua y Literatura fue utilizado en el



capítulo anterior de esta investigación para explicar el currículo y las planificaciones.

A pesar de esta falta de capacitación, los docentes que están a cargo de la materia están de acuerdo con la nueva orientación que se le ha dado y la consideran una “asignatura indispensable”.

Yo creo que está bien. Porque se trabaja, en primer lugar, desarrollo del pensamiento como tal, pero se trabaja a partir de la Filosofía, en base de hacerle pensar al estudiante sobre el ser, sobre sí mismo, sobre su existencia, su razón de vida, que se encuentra aquí. Hacerle consciente de que es una totalidad, de que es único, irrepetible, de que es el máximo ser que existe sobre la tierra, bueno... esa parte es lo fundamental que yo quiero lograr con ellos, porque si ellos se dan cuenta de todo lo valioso que son, entonces van a ser diferentes personas, van a tener buenos hábitos, van a buscar conocer más, van a tratar de ser mejores personas, van a estar en una mejor relación con la naturaleza, con los demás, consigo mismos, van a saber que tiene que haber un equilibrio entre todos los seres que habitamos en el planeta... bueno esos son los sueños que tengo, pero que los realice eso es diferente. (Lic. Sofía)



CONCLUSIONES.

1. La formación de los estudiantes en argumentación es, en la práctica, una responsabilidad dejada en manos de los docentes de Desarrollo del Pensamiento Filosófico, pero no se les ha brindado ni la capacitación ni la claridad suficiente en los lineamientos de la asignatura para cumplirla. Con una sola excepción, la de la Lic. Sofía, el desarrollo de la capacidad de argumentar era una novedad para los docentes. El currículo, los estándares de calidad y el perfil de salida de EGB y BGU exigen el desarrollo de la argumentación. En otras asignaturas se pide que los estudiantes sepan argumentar, pero se enseña a hacerlo correctamente en un solo bloque de una sola asignatura, lo que es insuficiente. A eso se suma que había una sola docente con la formación necesaria para impartirla. Por estos motivos, un curso de capacitación al respecto era indispensable, pero solo se proveyó a los docentes de un documento demasiado simplificado y que se modificó varias veces, dificultando la planificación de la materia.

2. Gracias a su formación, la Lic. Sofía pudo enfrentar las dificultades que surgen al momento de intentar llevar la planificación a la práctica: interrogantes de los estudiantes, adaptación de los contenidos a su nivel, seguimiento del desarrollo de las destrezas o incluso reconocimiento de la destreza. Se descubrió que solo ella tenía un concepto correcto de lo que es argumentar: fundamentar las afirmaciones estructurando los razonamientos de forma lógica, con respaldo de varias fuentes y con criticidad. En los otros casos, la



argumentación se entendía de una forma muy simple. Además, sin la formación necesaria no se pueden aprovechar las posibilidades que brinda la asignatura de Desarrollo del pensamiento filosófico para reflexionar, criticar y enriquecer el pensamiento tanto en destrezas como en conocimientos. Y si no se trabaja de esa manera no es posible superar la enseñanza pasiva de la asignatura ni independizarse del libro de texto.

3. La enseñanza de la argumentación se ve limitada por factores que no son tomados en cuenta en el currículo ni en los libros de texto, pero que los docentes observan a diario en los estudiantes: deficiencias en lectura y escritura, falta de hábitos de estudio y de capacidad crítica. Estas circunstancias cambiaron las prioridades de algunos docentes, que debieron atender problemas muy básicos en lugar de trabajar más en el nivel crítico. En su opinión, el desarrollo de las habilidades de pensamiento involucradas en la argumentación requiere mucho más tiempo del que tenían disponible, con el agravante de que deben cubrir contenidos muy vastos al mismo tiempo.

4. A lo largo de la investigación pude notar que los docentes manifestaban mucho interés por decir lo que pensaban y sentían acerca de su trabajo, podría decirse que necesitaban hacerlo. De allí que realizar conversaciones más que entrevistas y dejar expresarse libremente a los docentes haya resultado mucho más enriquecedor que hacer únicamente entrevistas estructuradas.



RECOMENDACIONES:

1. Resulta indispensable que se capacite a los docentes de las asignaturas nuevas, un docente no puede quedar subordinado a un libro de texto, mucho menos si se requiere que los estudiantes desarrollen destrezas de pensamiento. Las dificultades que surgen a diario en clases hacen necesario que los docentes sean capaces de adaptar los contenidos o las destrezas a las circunstancias concretas o al nivel de los estudiantes.

2. Son necesarias más investigaciones cualitativas acerca de este tema. Es preciso ahondar en lo que los estudiantes piensan y sienten acerca de los cambios que se están realizando en la educación del país, para saber cómo están viviendo ellos este proceso. Los estudios de caso son muy buenas aproximaciones a estas problemáticas, porque contribuyen a problematizarlas, pero se deberían integrar a investigaciones orientadas a intervenir de alguna forma en los problemas que se investigan, como ocurre con la investigación - acción. Esto permitiría ahondar en temas en los que no es posible hacerlo a menos que se consiga un involucramiento comprometido de los participantes, lo que se puede conseguir si ellos vieran a la investigación como una oportunidad para resolver alguno de sus problemas.



BIBLIOGRAFÍA CITADA.

- Albert Gómez, María José. *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: Editorial McGraw-Hill Interamericana de España, 2007

- Bell, Judith. *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación. Guía para investigadores en educación y ciencias sociales*. Traducción del inglés de Roc Filella Escola. Barcelona: Editorial Gedisa, 2005.

- Consejo Nacional de Educación. *Plan decenal de educación 2006 -2015*. Quito, 2006

- Durán, María Martha. “El estudio de caso en la investigación cualitativa”. *Revista Nacional de Administración*. Volumen 3 (1):121-134, enero - Junio, 2012. San José: Editorial UNED, 2012.

- Galeano Marín, María Eulalia. *Estrategias de investigación social cualitativa, el giro en la mirada*. Medellín: La Carreta Editores, 2009.

- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos; Baptista Lucio, Pilar. *Metodología de la investigación*. México: Editorial McGraw Hill, 2010. Quinta edición (incluye Cd)



- Ministerio de Educación del Ecuador. *Actualización y fortalecimiento curricular de la Educación general básica 2010. Área de Lengua y literatura 8º, 9º y 10º años.* Quito, 2011.

- Ministerio de Educación del Ecuador. *Introducción al Bachillerato General Unificado. Programa de formación continua al magisterio fiscal.* Quito, 2011 a.

- Ministerio de Educación del Ecuador. Lineamientos curriculares para el Bachillerato General Unificado. Desarrollo del pensamiento filosófico. Quito, 2011 b.

- Ministerio de Educación. *Lengua y Literatura 10mo año.* Guía para docentes. 2011 c.

- Peñafiel, Freddy. *Bachillerato Unificado arranca con primer año, porque es un mandato legal.* Diario Hoy. 19 ago. 2011. Web. 23 dic. 2013 <<http://www.hoy.com.ec/noticias-ecuador/bachillerato-unificado-arranca-con-primer-ano-porque-es-un-mandato-legal-495010.html> >