

MOTIVAR EL APRENDIZAJE DE LA FILOSOFÍA
UNA PROPUESTA DE EXPERIENCIA GAMIFICADA

Trabajo para optar al título de
Licenciado en Filosofía

Modalidad: Proyecto pedagógico-didáctico
Línea de investigación: Filosofía de la Educación, Formación y Didáctica

Presentado por
Rigoberto Hernández Sánchez
Código: 2009132017

Director
Héctor Pablo Vargas Rodríguez

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Humanidades
Departamento de Ciencia Sociales
Licenciatura en Filosofía
Bogotá D.C

2019

RESUMEN

En este documento el lector encontrará una experiencia gamificada para responder al problema de la desmotivación académica y mejorar las condiciones del aprendizaje de la filosofía en tanto actividad donde se problematiza y se reflexiona sobre las situaciones cotidianas de los estudiantes. Metodológicamente lo anterior se desarrolla mediante tres momentos. El primero de carácter investigativo desde el enfoque cualitativo. La finalidad de este primer es describir las experiencias de los estudiantes (grado 10-4 del Colegio Altamira Sur Oriental sede a) que presentan desmotivación en la clase de filosofía. Para lo anterior se hizo una inmersión del 21 de febrero del 2019 al 11 de abril del mismo año. Como instrumento de recolección de datos, se utilizó la observación directa; así mismo, se diseñó un formato de registro descriptivo e interpretativo.

El segundo momento comprendió una caracterización de los datos arrojados por los registros de observación; los elementos caracterizados fueron los comportamientos de los estudiantes en relación con las practicas docentes. Cabe señalar que la enseñanza de la filosofía en el Colegio Altamira Sur Oriental sede A hizo de punto de salida, pero no el punto de llegada; es decir, el Colegio Altamira Sur Oriental sede A es el referente contextual que dio lugar a la formulación de la propuesta, mas esta no fue implementada. En ese sentido la propuesta busca ser un insumo para otros docentes y espacios escolares siempre y cuando posean circunstancias o condiciones similares. El tercer momento comprendió una revisión teórica y diseño de una **experiencia gamificada** con los siguientes elementos: creación de una narrativa, la continuidad, la interacción, planeación, ejecución y evaluación.

En este orden de ideas, este documento comprende cuatro capítulos. En el primero el lector encontrará la contextualización, la descripción del problema, la justificación, los objetivos, la metodología del análisis de los registros de observación y el análisis. En el segundo el enfoque filosófico conforme a la noción deweyana de experiencia y sus principios de **continuidad** e **interacción**; además de las implicaciones pedagógicas tanto de tal noción como de dichos principios, la noción de juego de John Dewey, la definición de gamificación y su relación con la motivación. En el tercer capítulo se precisa lo que es la **experiencia gamificada**, los elementos utilizados para gamificarla, el enfoque de la evaluación y se cierra con los roles de los participantes de la experiencia. En el cuarto capítulo se presenta la experiencia gamificada «Rashomon», que comprende una secuencia de 10 unidades didácticas, cada una con una

duración de dos horas, los objetivos de formación, los materiales y lecturas; por último, aparecen las conclusiones.

Finalmente, la propuesta aporta una estrategia para abordar el cuestionamiento por la didáctica de la filosofía, a la vez que cristaliza una unidad didáctica de diez sesiones que aborda conceptos como: rumor, verdad, mentira, comunicación y sentidos, elementos claves para abordar la reflexión epistemológica.

Palabras clave: Experiencia, Motivación, Enseñanza de la filosofía, Gamificación.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DESARROLLAR LA PEDAGOGÍA	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 188	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	MOTIVAR EL APRENDIZAJE DE LA FILOSOFÍA UNA PROPUESTA DE EXPERIENCIA GAMIFICADA
Autor(es)	Hernández Sánchez Rigoberto
Director	Vargas Héctor Pablo
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 188 p.
Unidad Patrocinante	
Palabras Claves	EXPERIENCIA; MOTIVACIÓN; ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA; GAMIFICACIÓN.

2. Descripción
El presente Trabajo de grado tuvo por objeto diseñar una propuesta pedagógica centrada en la motivación en el marco de la enseñanza de la filosofía. Para lo anterior, utiliza un enfoque investigativo de corte cualitativo centrado en un ejercicio de observación que permitió caracterizar comportamientos de desmotivación en el grado 10-4 del Colegio Altamira Sur Oriental sede A, así como las practicas docentes que buscan motivar a los estudiantes; dichos elementos hicieron de insumo para el diseño de la propuesta. Finalmente, se presenta la experiencia gamificada «Rashomon» con diez unidades didácticas, que pretende aportar al fortalecimiento de la motivación pues se entiende que esta es fundamental en el aprendizaje de la filosofía. Conviene señalar que la propuesta no es implementada.

3. Fuentes
Ardila Muñoz, J. Y., Molina Sosa, D. A., & Rodríguez Hernández, K. D. (18 de 11 de 2015). Incidencias de la gamificación en la relación enseñanza-aprendizaje. Obtenido de

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DESARROLLANDO LA EDUCACIÓN	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 188	

Educación y Territorio: https://www.jdc.edu.co/revistas/index.php/reyte/article/view/88 Barrena, S. (2015). Pragmatismo y educación Charles S. Pierce Y John Dewey en las aulas. Madrid: Machado. Beltrán Llera, J. (1998). Claves psicológicas para la motivación y el rendimiento académico. En J. Beltrán Llera, A. Clemente Carrión, A. E. Arbués, & J. Navarro Guzmán, Creatividad, motivación y rendimiento académico (págs. 39-52). Malaga: Aljibe. Carreras, C. (26 de 03 de 2017). Del Homo Ludens a la gamificación. Obtenido de Quaderns de Filosofia: https://ojs.uv.es/index.php/qfilosofia/issue/view/695 Cerletti, A. (2008). La enseñanza de la filosofía como problema filosófico. Obtenido de Academia.edu: https://www.academia.edu/36490849/Cerletti_Alejandro_-_La_ense%C3%B1anza_de_la_filosof%C3%ADa_como_problema_filos%C3%B3fico.pdf Colegio Altamira Sur Oriental. (12 de 09 de 2016). Proyecto Educativo Institucional. Obtenido de issuu: https://issuu.com/altamirasuroriental/docs/pei_2016 Contreras Domingo, J., & Pérez de Lara Ferré, N. (2013). La experiencia y la investigación educativa. En A. Arévalo Vera, R. Arnaus i Morral, Z. Caballero Esnaola, M. Caramés Boada, J. Contreras Domingo, J. Larrosa Bondía, . . . M. Ventura Robira, Investigar la experiencia educativa (2 ed., págs. 21-86). Madrid: Morata, S. L. Dewey, J. (1989). CÓMO PENSAMOS Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo. (M. A. Galmarini, Trad.) Obtenido de In SlideShare: https://es.slideshare.net/tomasrg/como-pensamos-de-jhon-dewey Dewey, J. (1998). Democracia y Educación Una introducción a la filosofía de la educación (Tercera ed.). (L. Luzuriaga, Trad.) Madrid: Morata. S. L. Obtenido de http://ceiphistorica.com/wp-content/uploads/2016/08/Dewey-John-Democracia-y-Educacion.pdf Dewey, J. (2000). El concepto de arco reflejo en psicología. En J. Dewey, & Á. M. Faerna (Ed.), La miseria de la epistemología Ensayos de pragmatismo (Á. M. Faerna, Trad.). Madrid: Biblioteca Nueva, S. L. Dewey, J. (2004). Experiencia y Educación. (L. Luzuriaga, Trad.) Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Desarrollar la Pedagogía</i>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 188	

Dewey, J. (31 de 07 de 2018). La necesidad de una recuperación de la filosofía. Obtenido de unav.es: <http://www.unav.es/gep/Dewey/DeweyEspanol.html>

García del Dujo, Á., & García Carrasco, J. (1988). Técnicas y métodos de motivar el aprendizaje en la enseñanza de la filosofía. *Revista Española de Pedagogía*, 46(180), 243-264. Obtenido de https://www.jstor.org/stable/23763669?seq=1#metadata_info_tab_contents

García Velategui, A. (10 de 09 de 2015). Gestión de aula y gamificación. Utilización de elementos del juego para mejorar el clima de aula. Obtenido de Repositorio Abierto de la Universidad de Cantabria: <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/7595>

Gómez García, I. (06 de 2015). Gamificación como recurso de la ingeniería en comunicación social. Obtenido de ResearchGate: https://www.researchgate.net/publication/278320494_Gamificacion_como_recurso_de_la_ingenieria_en_comunicacion_social

Gómez Mendoza, M. Á. (2003). *Introducción a la didáctica de la filosofía*. Pereira: Editorial Papiro.

Hegel, G. (1991). Acerca de la exposición de la filosofía en los Gimnasios. En G. Hegel, *Escritos pedagógicos* (A. Ginzo, Trad., págs. 133-145). Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta ed.). México D.F.: McGraw-Hill Interamericana. Obtenido de <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (Cuarta ed.). Mexico D. F.: McGraw-Hill Interamericana.

Hernández Sampieri, R., Méndez Valencia, S., & Mendoza Torres, C. P. (2019). Capítulo 13 Profundización en temáticas de la investigación cualitativa. Obtenido de *Metodología de Investigación Centro de recursos en línea*: http://highered.mheducation.com/sites/1456223968/student_view0/capitulos_1_a_13.html

Hernández Sánchez, R. (2019). *Registro de Observación*. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media* (Primera ed.). Bogotá: men. Obtenido de

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formando al futuro</i>	FORMATO	
RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE		
Código: FOR020GIB		Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012		Página 4 de 188

https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340033_archivo_pdf_Orientaciones_Pedagogicas_Filosofia_en_Educacion_Media.pdf

Molinos Tejada, M. (2002). Concepto y práctica del currículo en John Dewey. Navarra: Ediciones Universidad de Navarra, S. A.

Novoa Camargo, E. (26 de 05 de 2015). La organización escolar por ciclos: sus contribuciones y transformaciones en la política de calidad para Bogotá, Distrito Capital (2009 - 2012). Obtenido de bdigital.unal.edu.co: <http://bdigital.unal.edu.co/47820/>

Ortiz Colón, A. M., Jordan, J., & Agredal, M. (23 de 04 de 2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. Obtenido de Scielo: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022018000100448&script=sci_abstract&lng=es

Osorio V, A. (2011). Puntos de vista y elementos de configuración de una didáctica de la filosofía. En L. G. Cárdenas Mejía, & C. E. Restrepo (Edits.), *Didácticas de la FILOSOFÍA Para una pedagogía del concepto* (Vol. 1, págs. 71-99). Bogotá: San Pablo.

Perelló, J. (2008). DIDÁCTICA DE LA FILOSOFÍA. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*(4), 155-210. doi: <https://doi.org/10.17163/soph.n4.2008.07>

Pérez López, I. J., Rivera García, E., & Trigueros Cervantes, C. (2017). La profecía de los elegidos: un ejemplo de gamificación aplicado a la docencia universitaria. Obtenido de Dialnet: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6123830>

Salazar Bondy, A. (1967). *Didáctica de la filosofía*. Lima: EDITORIAL ARICA S. A. Obtenido de <http://revistasolar.org/wp-content/uploads/2017/12/ASB-Did%C3%A1ctica-de-la-filosof%C3%ADa.pdf>

Sandoval Bravo, J. E. (2011). La reconstrucción de la experiencia en la filosofía de John Dewey. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Filosofía. Obtenido de <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/6785>

Torres Sánchez, L. F., & Escobar Parra, N. D. (08 de 2017). La gamificación como estrategia de motivación a la excelencia académica en los estudiantes de segundo semestre de la carrera de ciencias psicológicas de la Universidad Tecnológica

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DESARROLLANDO LA EDUCACIÓN	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 5 de 188	

Indoamérica. Obtenido de DSpace Universidad Indoamerica: http://repositorio.uti.edu.ec/handle/123456789/564
Universidad Politécnica de Madrid. (18 de 06 de 2017). Gamificar las aulas para transformar el aprendizaje (IV GATE 5/7) [Archivo de Vídeo]. Obtenido de Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=KQvbfoNHJ24&t=1857s
Vásquez Osswald, S. (2015). Menú filosófico experiencia de filosofar con TIC. En M. Gaete Vergara (Ed.), Experiencias didácticas para la enseñanza de la filosofía en el aula (págs. 181-202). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

4. Contenidos
El documento comprende cuatro capítulos. El primero ofrece la contextualización del Colegio Altamira Sur oriental sede A, institución que hace de referente contextual para la formulación de la propuesta; posteriormente, se desarrolla el planteamiento del problema a partir de los datos recolectados en dicha institución; se aborda la justificación con relación a la motivación, se señala como objetivo general «Diseñar una experiencia gamificada para motivar el aprendizaje de la filosofía en estudiantes del grado décimo de instituciones educativas distritales»; para terminar esta primera parte, se presenta el análisis.
El segundo capítulo, en un primer momento, acoge la noción de experiencia del filósofo y pedagogo norteamericano John Dewey como enfoque filosófico; en un segundo momento, acoge el <i>principio de continuidad</i> y el <i>principio de interacción</i> (elementos constitutivos de la experiencia deweyana) a fin de construir el enfoque pedagógico; finalmente, en un tercer momento, se señala la concepción de juego de John Dewey (2004) y se define la gamificación como la creación de experiencias de aprendizaje interesantes (2017).
El tercer capítulo comprende, en un primer momento, los elementos de la gamificación que la propuesta utiliza, especialmente el objetivo claro, los medios para alcanzarlo, la narrativa, los puntos y la tabla de ranking; para terminar, se presenta el tipo de evaluación (formativa y continua) que utiliza la propuesta, así como los roles que deben asumir tanto los estudiantes como el docente.
El cuarto capítulo comprende la Experiencia gamificada Rashomon, la cual a su vez consta de una secuencia didáctica de diez unidades; cada unidad tiene un objetivo para los estudiantes, una serie de actividades, los materiales correspondientes, así como los criterios para la evaluación formativa y continua y las conclusiones. Finalmente, el

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>DESARROLLANDO LA PEDAGOGÍA</i>	FORMATO	
Código: FOR020GIB		Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012		Página 6 de 188

apartado de anexos comprende por un lado los registros de observación; por el otro, los recursos didácticos propuestos.

5. Metodología

Para la elaboración de la experiencia gamificada Rashomon, en un primer momento, se acudió a la **revisión** de la caracterización académica del ciclo V, consignada en el PEI del Colegio Altamira Sur Oriental (2016). A su vez, se complementó dicha revisión con un proceso de **inmersión, observación y registro** de los comportamientos del grado 10-4 caracterizados con desmotivación académica. Durante este momento, el objeto de observación fueron los procesos de enseñanza aprendizaje en la clase de filosofía y, especialmente, las prácticas estudiantiles y docentes, así como los roles y comportamientos que estos asumen durante la clase. Como técnica de recolección de datos se usó el *registro de observación*.

Posteriormente, en un segundo momento, se realizó la **caracterización** de los datos consignados en los registros de observación. Dicha caracterización permitió a) el planteamiento del problema y b) arrojó elementos de la práctica docente a modo de insumos para el diseño de la experiencia gamificada Rashomon.

Finalmente, en un tercer momento, se realizó: a) un proceso de **indagación de fuentes teóricas** y b) el **diseño de la experiencia gamificada Rashomon** de acuerdo a la noción de experiencia del filósofo y pedagogo John Dewey (2004), a la vez que a la noción de gamificación de Oriol Gonzáles Ripoll (2017).

6. Conclusiones

La propuesta parte de problematizar la enseñanza de la filosofía en el ámbito escolar actual, centrándose en la desmotivación. A este respecto cabe señalar que, si bien se reconoce que la desmotivación académica es multicausal, con lo cual sería ingenuo e imprudente adjudicar la responsabilidad solo al docente, no es menos cierto que esta también puede ser provocada por las prácticas docentes. Por tanto, es importante, por un lado, prestar atención a los rasgos que indican desmotivación, pues esta influye negativamente en el desempeño académico y en el aprendizaje de la filosofía; por el otro lado, que el docente, habiendo detectado desmotivación, sea crítico de los elementos de su práctica que pueden provocarla.

Es necesario considerar que el rol docente y el rol del estudiante conforman una serie de rutinas, de formas de ser y hacer que pueden generar desmotivación o motivación. Solo a

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DESARROLLANDO LA PEDAGOGÍA	FORMATO	
Código: FOR020GIB		Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012		Página 7 de 188

partir del reconocimiento de tales factores y de las características de tales elementos, y las formas como entran en relación, es posible identificar las acciones y metodologías que perturban o facilitan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De lo anterior, cabe señalar que la enseñanza de la filosofía debe partir de la experiencia de los estudiantes y entablar conexiones entre esta y los contenidos. Además, cuando el docente transforma su práctica, y se convierte en guía, facilitador u orientador los estudiantes asumen un rol activo y participativo. Allí la pregunta convierte el discurso en un bien común, es decir, no solo es el docente quien habla, sino que la palabra es compartida por todos. En este sentido, la pregunta es un elemento vertebral de la clase de filosofía, pues, permite que los estudiantes reflexionen y pongan en duda creencias y paradigmas aprendidos. Así pues, se debe aprovechar el potencial de la pregunta, pues los estudiantes atraviesan situaciones existenciales, morales y éticas imprescindibles para motivar la reflexión.

El docente como investigador, identifica, analiza, diseña y pone a disposición una serie de recursos, materiales, espacios y actividades que responden a una población o contexto determinado. Es quien propone dinámicas, contenidos y temáticas que generan interés en los estudiantes, debido a la relación que teje entre la noción de experiencia y el ambiente, que es intervenido por una serie de recursos que guían, tanto la labor del docente, como las acciones de los estudiantes.

Para diseñar una experiencia gamificada, se deben detectar cuáles son esas acciones que generan motivación. Luego, haciendo uso de la gamificación se pueden utilizar elementos como la narrativa, el objetivo claro, los medios para lograrlo (retroalimentación) los puntos y la tabla de ranking; los cuales buscan generar motivación y transformar las prácticas docentes en términos de la enseñanza de la filosofía. De otro lado, el proceso evaluativo (evaluación formativa y continua) tiene un carácter flexible, reflexivo y participativo donde los estudiantes y el docente hacen una revisión constante del proceso de aprendizaje; lo cual implica detenerse a pensar en las acciones propias y las de los demás. La finalidad de este tipo de evaluación, más que asignar una nota, es provocar la consciencia en los estudiantes del proceso de aprendizaje.

Finalmente cabe resaltar, que la interacción (entendida como: intercambio de ideas entre los estudiantes, el trabajo en equipo, la colaboración y competencia entre los mismos estudiantes) es un elemento que genera motivación, pues mediante aquella los estudiantes contrastan, interpretan y reinterpretan lo que el otro dice. De esta manera se considera que la comunicación y el diálogo permiten que los estudiantes se expresen y valoren las expresiones de los demás y con esto construyan nuevas posturas o puntos de

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DESARROLLANDO LA PEDAGOGÍA	<i>FORMATO</i>	
	<i>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</i>	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 8 de 188	

vista frente a un tema. La comunicación es motivante por su carácter interactivo; en ella los estudiantes comparten sus puntos de vista con los demás.

Elaborado por:	Rigoberto Hernández Sánchez
Revisado por:	Héctor Pablo Vargas

Fecha de elaboración del Resumen:	12	03	2020
--	----	----	------



FORMATO

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

Código: FOR020GIB

Versión: 01

Fecha de Aprobación: 10-10-2012

Página 1 de 188

TABLA DE CONTENIDO

CAPÍTULO UNO

1.	CONTEXTUALIZACIÓN	6
2.	DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	10
3.	JUSTIFICACIÓN	12
4.	OBJETIVO GENERAL	14
4.1.	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	14
5.	METODOLOGÍA	16
5.1.	ANÁLISIS	17

CAPÍTULO DOS

6.	ENFOQUE FILOSÓFICO	28
7.	ENFOQUE PEDAGÓGICO	30
7.1.	PRINCIPIO DE CONTINUIDAD	31
7.2.	PRINCIPIO DE INTERACCIÓN	32
7.3.	JUEGO	33
8.	DEFINICIÓN DE GAMIFICACIÓN	34
8.1	GAMIFICACIÓN-MOTIVACIÓN	35

CAPÍTULO TRES

9.	EXPERIENCIA GAMIFICADA	38
9.1.	ELEMENTOS PARA GAMIFICAR LA EXPERIENCIA	39
9.1.1.	Objetivo claro	39
9.1.2.	Medios para conseguirlo: Retroalimentación	40
9.1.3.	Narrativa Transmedia	40
9.1.4.	Puntos	41
9.1.5.	Tabla de <i>Ranking</i>	41
10.	EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA	42
11.	DISEÑO DE LA EXPERIENCIA	44
11.1.	ROL DEL ESTUDIANTE	44
11.2.	ROL DEL DOCENTE	45

CAPÍTULO CUATRO

12.	EXPERIENCIA GAMIFICADA: RASHOMON	48
-----	----------------------------------	----

13.	CONCLUSIONES	76
14.	REFERENCIAS	78
15.	ANEXO I	81
15.1.	REGISTROS DE OBSERVACIÓN I	81
15.2.	REGISTROS DE OBSERVACIÓN II	86
15.3.	REGISTROS DE OBSERVACIÓN III	92
15.4.	REGISTROS DE OBSERVACIÓN IV	98
15.5.	REGISTROS DE OBSERVACIÓN V	107
15.6.	REGISTROS DE OBSERVACIÓN VI	117
15.7.	REGISTROS DE OBSERVACIÓN VII	126
15.8.	REGISTROS DE OBSERVACIÓN VIII	136
15.9.	REGISTROS DE OBSERVACIÓN IX	140
16.	ANEXO II	144

CAPÍTULO UNO

1. CONTEXTUALIZACIÓN

Con el fin de brindar al lector un marco referencial del territorio donde se encuentra el Colegio Altamira Sur Oriental, a continuación se mencionan brevemente los aspectos históricos, ambientales, culturales, económicos y de bienestar social. Finalmente, se concluye con las particularidades de la institución: su Misión, Visión y Proyecto Educativo Institucional.

Desde el punto de vista histórico, los primeros habitantes del territorio suroriental se ubicaron en la falda de la cordillera y alrededor del río Fucha desde el año 1890 a 1905. A partir de la construcción de las haciendas La San Cristóbal y otras cercanas a la iglesia Las cruces, continuó la expansión de asentamientos. Posteriormente, durante los siguientes 45 años, la población creció por diversos factores de orden social, como lo fue la búsqueda de mejores condiciones de vida. A partir de la década del 50 se produce otra expansión poblacional debido al desplazamiento del campo a la ciudad por la violencia bipartidista y el inicio de la Violencia en Colombia. El resultado fue el nacimiento de barrios periféricos que albergaron campesinos y obreros. Finalmente, a partir de la constitución de 1991, el territorio se convierte oficialmente en la localidad Cuarta San Cristóbal Sur, constituida por las Unidades de Planeación Zonal (UPZ): San Blas (32), Sosiego (33), 20 de Julio (34), La Gloria (50) y Los Libertadores (51).

Además, está ubicada al Suroriente del Distrito Capital e incluye una parte urbana y una parte rural en los Cerros Orientales. Al Norte limita con la localidad Tercera Santa Fe en Avenida 1ª. Al Sur con la localidad Quinta Usme en Calle 73 Sur. Al Oriente con los Cerros Orientales, y municipios de Choachí y Ubaque. Finalmente, al Occidente con las localidades Dieciocho Rafael Uribe Uribe y Quince Antonio Nariño, en la Carrera Décima.

Desde el punto de vista ambiental, dado que la localidad Cuarta San Cristóbal se ubica en la falda de los cerros surorientales de Bogotá, cuenta con reservas naturales como: El Delirio, El Cerro del elefante (entrada al Páramo Cruz Verde) y el Parque Ecológico Distrital de Montaña Entrenubes. Estas reservas preservan gran variedad de vegetación que conforma ecosistemas de gran riqueza como los son el sub-páramo y el bosque altoandino. Además, de los cerros orientales nace el río Fucha o río San Cristóbal, considerado el principal cuerpo hídrico donde confluye un gran número de quebradas como: La Mirla, Fotogá, Upatá, La Colorada... El segundo cuerpo de agua más importante es la microcuenca de la quebrada Chiguazá; conformada a su vez por diversidad de quebradas como: Chorro Colorado, Chorro de Silverio, Aguamonte, Melo, La Seca, La Nutria, etc., que desembocan en el río Tunjuelo.

Respecto al campo cultural, desde los años 80 se generaron grandes cambios debido a la conformación de organizaciones culturales que apostaron a la educación y construcción colectiva de expresiones artísticas e identitarias. Algunos procesos artísticos y culturales que desde entonces han aportado a la localidad en términos del desarrollo y mejoramiento de la calidad de vida son: El Festival Suroccidental por la Cultura Popular, El Festival Cultural del Maíz, El Festival del Viento y las Cometas, El Festival Juvenil de las Culturas, El Carnaval Suroccidental, El Festival de Narración Oral Palabra al Viento, entre otros. Además, como complemento, San Cristóbal Sur cuenta con La Biblioteca La Victoria desde 1976 (reinaugurada en 1999) y tres centros artístico-culturales en el barrio La Victoria y Villa Javier producto de la construcción colectiva.

A nivel económico las principales zonas son: el barrio 20 de Julio, donde se da un amplio comercio relacionado con la festividad del Divino Niño, la venta de ropa, calzado y productos agrícolas en la Plaza de Mercado; el barrio La Victoria, donde hay una zona comercial de ropa, calzado y lugares de comidas (asaderos, fruterías, panaderías y pastelerías). La mayor parte de la población pertenece a estratos 1 y 2; se ocupan laboralmente como meseros/as, operarios/as, obreros/as, vendedores/as ambulantes y en el servicio doméstico. Finalmente, existe un sector pequeño que se dedica al comercio, la hotelería, los restaurantes, los servicios sociales y comunitarios, la industria manufacturera y, en menor medida, a la actividad económica residencial.

Los escenarios que aportan al Bienestar social son: jardines infantiles, casas vecinales y hogares comunitarios que atienden a la población infantil de los 0 a los 5 años. En la UPZ La Gloria hay aproximadamente 164, en San Blas 121, en el 20 de Julio 119 y en Los Libertadores 117 espacios, para un total de 563 lugares que prestan servicio social y comunitario. En cuanto al ámbito educativo, la localidad cuenta con 39 instituciones; 33 de carácter oficial con 63 sedes, además, 2 en concesión y 4 en contrato.

En este marco territorial, el Colegio Altamira Sur Oriental, ubicado en la UPZ La Gloria, surge de la unificación de las escuelas Nueva Gloria, República de Israel y Altamira el 26 de noviembre de 1966. Inicialmente se llamó Escuela Altamira; para entonces comenzó con los cursos de primero a séptimo. Además, las condiciones estructurales eran menos que básicas pues no estaba pavimentada y se carecía de baños y muros que delimitaran la institución. Posteriormente, de 1987 al 2000, se aumentó la planta física, se renovó y modernizó el aula múltiple, la biblioteca, el salón de tecnología, el laboratorio de ciencias naturales y de química. Por lo que toca a la cobertura, cabe señalar que se abrieron los grados de bachillerato hasta

Noveno, y en 2002 entra en funcionamiento los grados Décimo y Once. Actualmente la institución comprende las sedes A, B y C; ubicadas en los barrios Altamira, Nueva Gloria y República de Israel, con cobertura desde el pre-escolar hasta el grado Once en la jornada mañana y tarde, a cargo de la licenciada Clara Denis Cabrera en calidad de rectora.

Teniendo presente la historia de la localidad, sus características geográficas y demográficas, la institución tiene como Misión: desarrollar habilidades comunicativas que permitan la reflexión y la acción para aprehender la realidad y generar procesos de transformación social. Así pues, apuesta por la comunicación reflexiva desde un enfoque socio-crítico, dado que dicho enfoque se centra en la necesidad de que la institución y comunidad reflexionen sobre su propio contexto y problemáticas desde una postura crítica. En ese sentido el PEI se sustenta en el principio: «Comunicación para la construcción de una vida digna» (2016, p. 4). En su Visión busca ser reconocido a nivel local por su énfasis en la comunicación reflexiva, entendida como herramienta que permita a los estudiantes construir formas viables para comprender su realidad y participar de una transformación social que dignifique la vida de los habitantes del territorio (PEI, 2016).

Para lo anterior, organiza el trabajo por ciclos en aras de facilitar el quehacer pedagógico y que las mallas curriculares sean guiadas con propósitos claros respecto a los ciclos y campos del pensamiento, de manera que se articulen y sean aplicables a todas las sedes y jornadas.¹ Además, implementa procesos de diagnóstico de las problemáticas sociales, ambientales, culturales y económicas en el interior y los alrededores, para que los estudiantes comprendan su contexto y busquen alternativas mediadas principalmente por la comunicación, la reflexión, la sana convivencia, el respeto y la participación.

Ahora bien, las dinámicas institucionales como el sistema de horario y actividades culturales se efectúan de la siguiente forma. En primera instancia, la institución se rige por un sistema de horario donde las clases están asignadas de acuerdo al día (del 1 al 5); en 2019 la clase de filosofía se realiza lo día 2. Además, el colegio realiza actividades lúdicas como presentaciones culturales y artísticas (danza), juegos deportivos (fútbol y microfútbol) y de integración y fiesta, donde participan la comunidad educativa y los padres de familia. Allí los estudiantes presentan sus

¹ La organización escolar por ciclos es una propuesta curricular que le apuesta a la reorganización y redefinición de los roles (docente y estudiante), de los tiempos y espacios, de las metodologías y didácticas, de las formas de evaluación, del modelo pedagógico y del plan de estudios Novoa Camargo (2015). Tal manera de organizar el entramado escolar, promueve la construcción y participación de la comunidad educativa en la formulación y creación de estrategias innovadoras en busca de la transformación pedagógica, a partir de fines, principios, normas y actividades orientadas al desarrollo de las potencialidades del estudiante como sujeto activo en la construcción y en la transformación de acciones y concepciones acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Secretaría de Educación, 2014).

apuestas dancísticas, culturales y artísticas. De otro lado, actualmente en articulación con el Servicio Nacional de Aprendizaje ofrece la formación en carreras técnicas.

Finalmente, cabe señalar que el ciclo quinto tiene un proyecto que articula los grados Décimo y Once denominado: «Construyendo futuro para la transformación y la justicia social» (PEI, 2016, p. 83), cuyo objeto es motivar a los estudiantes a adquirir herramientas investigativas, de pensamiento reflexivo y crítico de la realidad, que les permita plantear su proyecto de vida.

2. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

Según sugiere el PEI del Colegio Altamira Sur Oriental, la apatía de los estudiantes hacia las actividades académicas es constante en el ciclo quinto, pues hay un «Desinterés por el conocimiento y el aprendizaje» (2016, p. 80). Ahora bien, a partir de un proceso de observación —del 21-02-2019 al 11-04-2019— al grado 10-4 en la clase de filosofía, sobre salen situaciones como: una parte considerable de estudiantes durante ciertos momentos específicos juegan, se comunican o escuchan música en sus dispositivos móviles durante la clase o en cualquier momento de ésta, sea de manera abierta o hurtadillas. Otra parte parecen ensimismarse: sus miradas se pierden, sentados mueven incesantemente una de sus piernas y se tiran sobre las raquetas de sus puestos. No leen, escriben ni indagan términos que el docente solicita. Presentan indiferencia hacia a actividades y trabajos que se hacen en clase, o que quedan como tarea. La mayoría de los estudiantes transcriben a sus cuadernos (los datos y las tareas registradas en los cuadernos) de quienes sí realizaron las labores (6 o 7) solamente hasta el momento donde es obligación presentar el producto de dichas labores; así que la calidad de los trabajos es descuidada y superficial; lo que permite suponer que los hacen por la nota. Estos comportamientos se toman como indicadores de una desmotivación académica, y los estudiantes que presentan no pueden dar cuenta de elementos de la clase (temas, preguntas o posturas); así pues: son inmediatistas y no se evidencia una posición reflexiva y crítica frente al contexto y sus problemáticas.

Frente a lo anterior cabe preguntar: **¿qué elementos de la clase de filosofía, esto es: qué actividades y dinámicas permiten comprender tales comportamientos?** Al respecto se identificó que la metodología se basa en el dictado, la explicación magistral, la elaboración de mapas conceptuales por parte de los estudiantes y una actividad denominada «El termómetro».

Frente al primero cabe señalar que, si bien este es indispensable para que los estudiantes cuenten con el contenido a trabajar en sus cuadernos, a los pocos minutos de empezar tal actividad los estudiantes se muestran con desgana y somnolencia al ser una actividad tradicional y sobre todo repetitiva. Respecto al segundo punto, cabe mencionar que en promedio cada explicación dura de 10 a 15 minutos. En este momento el docente relaciona los contenidos a desarrollar con la experiencia de los estudiantes a partir de la narración de situaciones cotidianas, lo cual genera una atención y una escucha activa parcial.

Respecto a la elaboración de trabajos, cabe señalar que no hay un proceso de seguimiento docente de dichas elaboraciones, con lo cual no hay un proceso de retroalimentación que señale a los estudiantes tanto sus aciertos como desaciertos, y que atienda a sus inquietudes. Esto quiere decir que la forma como se deben realizar tales actividades queda sobre entendida. Ahora, es precisamente en la elaboración de trabajos donde más se evidencian comportamientos que indican desmotivación tales como recurrencia al celular, diálogo, chanceo, somnolencia o desgana. Ante esta situación el docente llama la atención durante un tiempo prolongado respecto a la realización de trabajos; incluso, en algunos casos baja la nota, no obstante, tal estrategia no es efectiva para que los estudiantes los realicen, por lo contrario, durante y después de tal llamado los estudiantes se muestran con somnolencia y desgana. Además, en algunos momentos la clase adquiere un carácter fragmentario, pues por medio de la palabra el docente abruptamente introduce elementos que, si bien no son ajenos a los fines de la clase de filosofía, no se precisa su relación con el contenido.

En contraste a lo anterior, en el momento dedicado a la actividad «El termómetro» aparecen comportamientos que sugieren motivación. En tales momentos los estudiantes muestran una particular atención al desarrollo de la actividad, una escucha activa y opinan sobre los temas. En este caso, de acuerdo con la dinámica que propone el docente, explícitamente la clase adquiere carácter de debate, de competición y colaboración. Pese a lo anterior, a esta actividad se le asigna poco tiempo en comparación a las otras.

Tras lo anterior, es plausible decir que la clase de filosofía no es motivante para los estudiantes porque: 1) las actividades que se proponen son tradicionales y repetitivas; 2) por un énfasis excesivo en la palabra docente como factor motivador (amonestación) en disminución de un proceso de seguimiento y retroalimentación de las actividades que se proponen hacer a los estudiantes, y 3) por el carácter fragmentario que adquiere el desarrollo de la clase, puesto que es interrumpido para tratar temas, que aunque no son contrarios a los fines de la enseñanza de la filosofía, no se explicita la relación de estos.

Lo anterior permite presentar una propuesta desde el área de filosofía, que aporte una estrategia metodológica y didáctica para transformar comportamientos de los estudiantes tales como: recurrencia al celular, desgana e indiferencia hacia la elaboración de los trabajos, descuido en la expresión oral y escrita, pues se entiende que, para desarrollar habilidades comunicativas y reflexivas en el ejercicio filosófico, es necesario provocar la motivación.

3. JUSTIFICACIÓN

La reflexión sobre la enseñanza de la filosofía no es nueva. Se remonta al filósofo Kant para quien la filosofía comprende su propia didáctica, es decir, no se enseña filosofía sino a filosofar, lo cual pone el acento en la actitud (Gómez Mendoza, 2003). Por su parte, para Hegel la filosofía comprende el legado histórico de los filósofos materializado en los textos filosóficos, lo cual pone el acento en los contenidos (1991, p. 139). En los últimos años en los círculos académicos han emergido numerosos artículos, publicaciones, coloquios, congresos..., consagrados a reflexionar sobre uno u otro aspecto. Tales reflexiones grosso modo comparten inquietudes como: ¿por qué enseñar filosofía?, ¿qué se enseña en la clase de filosofía?, y ¿cómo enseñarla?

A estas dos maneras de entender la enseñanza de la filosofía y su didáctica es necesario agregar la preocupación contemporánea relacionada con la motivación o desmotivación por el aprendizaje de la filosofía. Por ejemplo, para Osorio V. ninguna didáctica debe obviar el problema de la desmotivación de algunos estudiantes por el estudio (2011, p. 91). Así que el docente debe estar preparado para enfrentar la desmotivación de aquellos (Osorio V., 2011, p. 81). Al respecto Salazar Bondy señala que incluir la experiencia del estudiante es un elemento motivacional (1967, p. 43). Lo cual implica aprovechar las situaciones cotidianas de los estudiantes (Salazar Bondy, 1967, p. 99), pues hay una relación entre experiencia personal y motivación de manera que al tener presente la experiencia del estudiante en modo alguno se propicia la actitud motivada.

Por su parte, para Perelló la motivación es la acción donde se presenta al estudiante objetos capaces de satisfacer sus tendencias naturales, mientras que el motivo se entiende como aquello que mueve. Para este autor, se debe propiciar la percepción, por parte del estudiante, de la tarea y el objetivo por el cual ha de ser cumplida. Asimismo, desde el punto de vista metodológico, es fundamental que los estudiantes conozcan los objetivos de la asignatura, a la vez que el docente debe seleccionar temas interesantes y motivantes (2008).

En opinión de Vásquez Osswald la motivación tiene que ver con el aprendizaje significativo y es importante cuando se aduce que los estudiantes se encuentran desmotivados hacia el aprendizaje, pues esta, es lo que mueve. Finalmente, señala que factores que influyen en la motivación del aula son: el deseo de dominio, experimentar competencia y autonomía (control personal y seguridad), aprender cosas útiles, obtener recompensas, salvaguardar la autoestima y conseguir aceptación incondicional (2015, p. 188).

En conformidad, esta propuesta en tiende que preguntarse por el papel de la motivación en la enseñanza de la filosofía hace parte de esta última y su didáctica, pues la desmotivación es más usual de lo que se cree y hay comportamientos que indican tal disposición; muchas veces los docentes no tienen claro que procedimientos seguir para que sus estudiantes sientan gusto y agrado ante los trabajos y actividades que estos proponen. Las más de las veces las formas para enfrentar tales comportamientos son prácticas espontáneas que se han ritualizado inconscientemente y, precisamente, por ser **reflejo** no consiguen motivar a los estudiantes. Incluso, en algunos casos, se tiende a considerar que, al ser una disposición psicológica y multicausal, es algo netamente individual y por lo tanto solamente dependiente del estudiante, con lo cual se invisibiliza que los temas, las actividades o las metodologías del docente son factores que propician o fortalecen la desmotivación.

En ese sentido esta propuesta tiene valor porque enfoca la pregunta ¿cómo enseñar filosofía?, desde la motivación; **pues entiende que esta es una condición para mejorar el aprendizaje**. Los verdaderos aprendizajes son aquellos en los que el estudiante asume un papel activo. Esto implica un estudiante motivado, pues la motivación es aquella disposición interna que impulsa a la persona a realizar una serie de actividades a fin de alcanzar una meta. Etimológicamente, la palabra **motivación** se compone del término latino *motivus* que designa movimiento, y el sufijo *ción* que indica acción y efecto. Asimismo, *motivus* es la base de palabras como: motivar, motivador y motivado; términos que se relacionan al verbo latino *moveré*, que designa mover.

Desde el punto de vista metodológico, la propuesta tiene valor porque frente a la pregunta: ¿cómo motivar el aprendizaje en la clase de filosofía? (y con esto en modo alguno responde a la cuestión: ¿cómo enseñar filosofía?) tiene como referencia contextual una práctica y ejercicio docente fecundo. Dicho de otra manera, porque el tratamiento del problema y su posible solución va de lo operativo y lo práctico a lo conceptual.

Conforme a lo anterior, en la propuesta señala una serie de comportamientos como concreciones de lo que se puede llamar desmotivación y que en consecuencia dificultan los procesos de enseñanza-aprendizaje de la filosofía. En ese sentido, tiene valor en la medida en que alerta al docente de tres factores que puede controlar y que interfieren en la motivación: la retroalimentación oportuna, la palabra docente y la fragmentariedad de la clase.

Conforme a lo anterior, la presente propuesta se justifica en la medida en que ofrece insumos a los docentes que buscan orientación para generar motivación en su clase, lo cual

implica transformar la práctica docente en los procesos de la enseñanza y del aprendizaje de la filosofía; aportando una estrategia, que propicie espacios de construcción colectiva del sentido de la filosofía, que parta de la motivación y experiencia personal, con el fin de contribuir a la comunidad educativa con herramientas y alternativas distintas que renueven las prácticas escolares.

Asimismo, la propuesta entiende a la filosofía como una actividad que problematiza desde el diálogo y que desde allí permite elaborar razonamientos que responden a las necesidades que existen en la realidad y en el contexto. Con lo cual, la clase de filosofía no se reduce a la mera transmisión de fechas y datos filosóficos, sino que responde a dicha problemática a partir del diseño de una experiencia gamificada donde intervienen dos aspectos. El primero es la noción filosófica de experiencia deweyana en relación con los principios de continuidad e interacción, y sus implicaciones pedagógicas; en ese sentido, propugna por darle centralidad a la experiencia de los estudiantes, pues comparte los postulados del filósofo norteamericano según los cuales la actividad filosófica debe reflexionar los problemas de las personas pues el pensamiento nace de experiencias concretas. El segundo, la noción de González Ripoll donde gamificación es: «[...] crear experiencias interesantes de aprendizaje.», para lo cual se introducen elementos del juego (2017). Finalmente, la propuesta es el fruto de un proceso de reflexión e indagación. En ese sentido, es la apuesta personal que se hace ante la cuestión de cómo enseñar filosofía, teniendo presente que la filosofía como práctica problematizadora es un proceso complejo y diverso de importancia capital para el desarrollo integral de cada persona.

4. OBJETIVO GENERAL

- Diseñar una experiencia gamificada para motivar el aprendizaje de la filosofía en estudiantes del grado décimo de instituciones educativas distritales.

4.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar las causas de la falta de motivación de los estudiantes de 10-4 del Colegio Altamira Sur Oriental en la clase de filosofía a partir de un proceso de observación y su registro.
- Caracterizar los datos provenientes de los registros de observación con el fin de proyectar una propuesta pedagógica enfocada en la motivación.

- Indagar la noción de experiencia en John Dewey y la noción de gamificación de Oriol Ripoll para la construcción del enfoque filosófico y del enfoque pedagógico de la propuesta.
- Plantear una experiencia gamificada centrada en la motivación que promueva el desarrollo de habilidades comunicativas.

5. METODOLOGÍA

¿Cómo se determinó que hay desmotivación? En primer lugar, se partió de la caracterización del ciclo V consignado en el PEI, a la vez que se acudió a la observación directa para complementar tal diagnóstico. Ahora, ya que la desmotivación es una disposición psicológica, cabe preguntar ¿qué elementos de la clase pueden indicar esta disposición en los estudiantes? Al respecto emergieron comportamientos que se pueden entender como desmotivación; a saber: la recurrencia al celular, el diálogo, el chanco, el acicalamiento y la somnolencia durante el desarrollo de la clase, así como el desentenderse de las actividades y trabajos de esta. Es válido catalogar dichos comportamientos como **desmotivados**, por lo que se toman como indicadores de tal disposición hacia la clase de filosofía.

Es necesario soslayar una dificultad más; a saber: dado que la desmotivación puede tener causas personales, familiares, sentimentales, etc., es conveniente precisar el papel del docente. Así pues, el análisis, que por un lado identifica signos de desmotivación, señala a su vez elementos inherentes a la clase como factores que generan desmotivación. Dicho de otra manera, el segundo factor en que se centra en caracterizar la dinámica de la clase y en esta los efectos de la práctica docente en el comportamiento de los estudiantes. El objetivo fue establecer relaciones entre la categoría **comportamientos** y la categoría **práctica docente**. Así pues, los comportamientos de los estudiantes varían de acuerdo con la práctica docente.

5.1. ANÁLISIS

El momento dedicado a la explicación sobre la temática comprende: 1) dictado, 2) lectura por parte de un estudiante-elaboración mapa conceptual por parte del docente y 3) explicación de la temática a partir del mapa.

Durante los momentos dedicados al dictado, es evidente en principio una disposición activa; pues, los estudiantes permanecen atentos a tomar nota, su posición es erguida y en caso de no escuchar con claridad una palabra, preguntan al docente para confirmarla (Hernández Sánchez, 2019, Anexos I, p. 86, b 11-13). Al poco tiempo tal disposición cambia, y algunos estudiantes muestran comportamientos que sugieren cansancio, pesadez y sueño tales como: bostezos, frotamiento de los ojos con el dorso de la mano y posiciones encorvadas hasta quedar sobre las raquetas de los puestos mientras escriben (Hernández Sánchez, 2019, Anexos I, p. 87, b 23-26). «Es de suponer que la disposición activa se genera porque la actividad exige un tipo de dinamismo, sin embargo, al implicar un tiempo prolongado haciendo lo mismo (ser repetitiva), provoca desgan y a la postre somnolencia en los estudiantes» (Hernández Sánchez, 2019, Anexos I, p. 90, Obs 1).

El hecho que el dictado sea corto quiere decir que el docente simplifica el contenido buscando ahorrar el esfuerzo de los estudiantes. Es válido suponer que, sobre su experiencia, el docente intuye que los estudiantes no leen ni escriben; por lo que se debe trabajar con textos cortos. Esto hace que, por lo que respecta a los mapas conceptuales, tengan los elementos que deben tener, sin embargo, no hay una jerarquización, ni una discriminación de los elementos más importantes. Ahora, dado que la lectura de lo transcrito por parte de un estudiante es inmediatamente después del dictado, tales comportamientos no varían.

Respecto a las explicaciones verbales del docente, cabe señalar que son cortas; en promedio, cada explicación verbal comprende 10 a 15 minutos. Durante aquellas el docente narra situaciones cotidianas con un lenguaje sencillo y coloquial, donde alude al concepto filosófico al que se refiere. Por ejemplo, frente al colegio hay una vendedora informal de arepas a quien los estudiantes compran sus productos durante el momento de salida, este hecho es aprovechado por el docente para desarrollar el tema del conocimiento empírico.

Durante este momento, el docente pone el acento en señalar que, aunque no fue a la universidad, ella conoce las proporciones de los ingredientes para la elaboración de arepas, conocimiento que ha adquirido por la práctica (Hernández Sánchez, 2019, Anexos I, p. 87, b 40

a 47). Otro ejemplo, se da cuando explica lo que es la verdad moral. En ese caso, el docente hace un ejercicio de *stand up comedy* donde se burla de la situación donde un padre se contradice al solicitarle a su hijo no consumir alcohol pues tiene el hábito de llegar ebrio al hogar. En esta situación los estudiantes, si bien no permanecen atentos en todo momento, se evidencia que abandonaban los comportamientos que indican desmotivación y se integraban a lo que el docente graciosamente señalaba. Además, tal sátira generó un clima más abierto y jocoso (Hernández Sánchez, 2019, Anexos I, pp. 118-119, c 22 a 40) pues la risa transforma estados de pesadez, desgana indiferencia o somnolencia. En tales condiciones se provoca la atención de los estudiantes; esto es: aquellos están atentos, realizan el ejercicio de escucha activa, enfocan y siguen ocularmente al docente y están a la espera de cómo pueda terminar lo narrado. Es plausible suponer que a través de la palabra el docente busca relacionar los contenidos con la experiencia de los estudiantes.

Respecto a la elaboración de trabajos, cabe señalar que, dada la solicitud del docente, los estudiantes se disponen a su elaboración, pero, a los pocos minutos, desisten y recurren al celular, al chanco, a la conversación o se muestran con somnolencia. Es válido conjeturar que tales comportamientos se relacionan al: 1) carácter de los trabajos, puesto que aparecen como resultados lo cual obvia el proceso; 2) a la ausencia de seguimiento de las elaboraciones de los estudiantes.

En primer lugar, el hecho que el docente haga los mapas conceptuales en casi todas las clases, facilita que los estudiantes los transcriban. Si solo un estudiante lo transcribe inmediatamente, otros estudiantes tienen la posibilidad de hacer lo mismo más adelante, oportunidad que ellos aprovechan: como consecuencia se desentienden de su elaboración. Cabe decir que; en el deseo de facilitar a los estudiantes el trabajo: se entorpece la actividad. El punto determinante es que docente y estudiantes entienden que hacer un mapa conceptual es un asunto sencillo y que no implica detenimiento ni cuidado.

Como se señaló: se presenta un momento donde el docente proporciona los elementos que utilizan los estudiantes como insumos para tales elaboraciones; a saber: a) un texto por medio del dictado; b) tras el dictado un estudiante realiza una lectura únicamente para que el docente elabore el mapa conceptual a fin de explicar el contenido; finalmente 3) la forma cómo elaborarlo. Así que lo que media entre el dictado y la elaboración del estudiante es la elaboración del docente y su consiguiente explicación. Sin embargo, la explicación explica el contenido mas no la manera de hacer el mapa, pues se presupone que los estudiantes ya deben saber. En ese

sentido, se obvian los sub-procesos que hacen parte de la elaboración, es decir, la forma como deben elaborarlo no es del todo clara; lo que se relaciona a lo procedimental. Por ejemplo, no se explicita que se debe leer lo transcrito para elaborar el mapa, por lo cual: la lectura individual de cada estudiante queda sobrentendida. Tampoco se señala la necesidad de subrayar todas aquellas palabras que el estudiante considere significativas.

El punto cardinal es la ausencia de seguimiento en las elaboraciones de los estudiantes; esto se puede ver por ejemplo cuando Luisa señala:

[...] el profesor no le dice a uno si está bien o está mal: una vez dejo un trabajo, yo no dormí en toda la noche haciéndolo; al día siguiente cuando se lo mostré no me dijo si estaba bien o mal. En serio eso desmotiva. (Hernández Sánchez, 2019, Anexos I, p. 122, F 19-21)

Lo anterior no quiere decir que el docente no sea accesible a los estudiantes; por el contrario, él se muestra afable ante las inquietudes de estos, sin embargo, tal actitud no es un proceso de seguimiento, pues, no se señala a los estudiantes sus aciertos y desaciertos en las actividades. Estar al tanto de lo que hacen los estudiantes, no es simplemente una forma de regulación disciplinar, sino que se refiere a la necesidad (desde el punto de vista del aprendizaje), de orientarlos en sus inquietudes, pues no se permanece atento simplemente para que los estudiantes realicen los trabajos, sino para retro-alimentar sus elaboraciones. Como no hay proceso de seguimiento ni retroalimentación, es válido suponer que tales vacíos procedimentales tienen como consecuencia que la mayoría del estudiantado se desentiende de las labores académicas y se propician la recurrencia al celular, el diálogo, el chaneo, la desgana y la somnolencia ante lo que el docente llama la atención sobre la responsabilidad estudiantil por un período que oscila entre 2 y 3 minutos.

Durante el llamado de atención los estudiantes se muestran atentos y de nuevo emprenden la elaboración de los trabajos, pero al poco tiempo muestran los comportamientos señalados; lo cual quiere decir que el efecto que se logra es momentáneo. Al aparecer de nuevo, el docente baja la nota grupal y reitera el llamado de atención. Este segundo llamado tiene un tono todavía más fuerte, es más prolongado y trata sobre el rol y responsabilidad estudiantil, es decir, por lo que hacen o dejan de hacer los estudiantes.

Dado el ímpetu de este llamado los estudiantes siguen ocularmente al docente, se muestran en silencio y atentos a sus palabras, sin embargo, igual que el primer llamado, tiene efecto momentáneo en los estudiantes y poco a poco este porcentaje descende conforme se posterga

el discurso de 15 minutos en adelante. En tal caso, de los 33 estudiantes solamente de 5 a 7 (normalmente los más aplicados) prestan atención al docente, visiblemente con esfuerzo; esto es: siguen al docente ocularmente, los demás observan al frente en silencio o posan su rostro sobre la raqueta del puesto. Esto hace que en principio la única interacción sea unidireccional, es decir, docente-estudiantes, a partir del discurso; donde uno habla y los demás escuchan. Además, se presentan situaciones donde el desarrollo de la temática es interrumpido abruptamente para tratar temas que, si bien no son ajenos a los fines de la enseñanza de la filosofía, no son introducidos apropiadamente, pues no se explicita su relación con la temática. Esto da un carácter fragmentario a la clase y genera los comportamientos que indican desmotivación (Hernández Sánchez, 2019, Anexos I, p. 88, d 1-23).

Es válido suponer que el énfasis del discurso sugiere falencias en la planeación; así, como se carece de ruta a seguir del tiempo del discurso y de actividades para que los estudiantes realicen durante la clase: el discurso aparece como el medio que se usa para acaparar el tiempo de clase o el excedente a las explicaciones de contenidos. De lo anterior se puede extraer: 1) la desmotivación es una constante a la cual se enfrenta el docente durante la clase; 2) mediante el llamado de atención y el descenso de la nota grupal el docente hace frente a esta; 3) ni el llamado de atención ni el descenso de la nota son eficaces para motivar a los estudiantes en la realización de sus labores. La razón de tal afirmación es la siguiente: el docente acude al descenso de la nota y a un segundo llamado de atención como última instancia para que los estudiantes se regulen.

Durante la actividad denominada «El termómetro» se evidencia que los estudiantes presentan comportamientos totalmente distintos a los habituales; por ejemplo: en las fechas 07 y 14 de marzo, si bien la participación oral no es total, hay una curiosidad particular por el desarrollo de la dinámica y la discusión. «El termómetro» tiene cuatro elementos indispensables. En primer lugar, posee **un tema de discusión** sobre el cual los estudiantes deben hacer sus aportes desde la oralidad y la escucha activa. En segundo lugar, muestra **un objetivo claro**, el cual consiste en subir o mantener la nota; si la actividad inicia con la nota en 0 los estudiantes deben subirla con sus aportes, comentarios, observaciones y posturas sobre el tema. En tercer lugar, muestra los **medios para lograr tal objetivo**; en este caso los estudiantes comprenden que no solo mediante sus aportes (observaciones, preguntas, comentarios y conclusiones al tema) sino mediante sus posturas, actitudes y comportamientos se logra el objetivo. En cuarto lugar, dado que la nota es grupal, la actividad es colectiva; de manera que todos los estudiantes ponen de su parte para que el objetivo (subir o mantener la nota) sea alcanzado. Además, el

tiempo también juega un papel importante en esta actividad, si la nota grupal baja a pocos minutos del cierre de la clase: se implican y ven en la necesidad de participar, esto da un carácter emocional en la medida de albergar la incertidumbre y la expectativa. Es válido suponer que el docente, a partir de su experiencia e intuición aplica elementos de los juegos.

Durante la sesión del 15 de marzo (clase de religión) la dinámica comprende una variación del termómetro, así pues, en esta sesión hay dos partes. Una de las partes (un grupo) lee un escrito propio donde responde a la cuestión: ¿Es útil la religión?, mientras la segunda parte (auditorio) debe señalar si en el escrito se responde a la pregunta. En el caso de no ser así, el grupo debe explicar lo expuesto en el escrito; en este ejercicio emergen comentarios, preguntas, puntos de vista, etc., sobre el tema. Por otro lado, la aplicación del termómetro varía aquí; mientras que en las otras sesiones la nota es grupal, en esta cada parte tiene una nota que sube o baja según la profundidad de los aportes.

En esta dinámica los estudiantes muestran auto-regulación grupal. Por ejemplo, cuando Yaneth, Magdalena y Mabel (grupo 3) sostienen que la religión es inútil emergen todo tipo de comentarios a los cuales ninguna puede dar respuesta. Las más de las veces Yaneth se limita a responder: «“La religión es inútil. Yo no creo en la religión, pero si en Dios”» (Hernández Sánchez, 2019, Anexos I, p. 110, b 2-3). Este momento supuso un escoyo pues miembros del auditorio bombardearon con preguntas al grupo (que a su vez quedan inconclusas). En algún momento los estudiantes se hicieron conscientes que la discusión había quedado petrificada entre la afirmación de Yaneth y el cúmulo de preguntas sin responder. Ante la situación Luisa señala: «“Si el tema es sobre religión, entonces ¿por qué hablan de Dios?”» (Hernández Sánchez, 2019, Anexos I, p. 111, b2 14) lo cual sube la nota hasta 3.3. Ahora, si bien la pregunta queda igualmente inconclusa, es la pauta para que dos estudiantes más señalen: «“Debemos definir si el tema es: ¿Tiene utilidad la idea de Dios?, o si es ¿tiene utilidad la religión?”» (Hernández Sánchez, 2019, Anexos I, p. 111, b2 16-17). La situación sugiere que el grupo y el auditorio llevan la discusión hasta la existencia de Dios, por lo que los demás estudiantes exigen precisar la temática. Otro matiz de tal auto regulación se puede ver durante la exposición de Kenny, Jonny y Adrián (grupo 4). Durante este momento, dado que el docente baja la nota se presentan una arremetida de comentarios y preguntas que quedan sin respuesta; Ante la situación Dalía señala: «“¡Esperen!, déjenlos hablar”» (Hernández Sánchez, 2019, Anexos I, p. 112, b3 14). Conforme a lo anterior, es válido suponer que al entablar una discusión se genera la necesidad de entender

y hacerse entender, por tanto, los estudiantes son capaces de reconocer en el discurso, lo que no permite el desarrollo de la discusión.

Otro ejemplo es cuando en estados de ánimo igualmente enardecidos, Dalia señala: «“Solo son cuestionamientos sobre las creencias, no hay que enojarse”» (Hernández Sánchez, 2019, Anexos I, p. 112, b2 37). De lo cual es válido decir: 1), cuando la conversación es lo bastante interesante los estudiantes se desbordan en preguntas y comentarios socavando la dinámica y objetivo de la actividad; 2), al mismo tiempo los estudiantes reconocen que en el diálogo se producen emociones, y hacen un llamado para que aquellas no sobrepasen las razones, y la finalidad de la actividad. Así pues, sobresale la disposición de la mayoría de estudiantes para escuchar, entender e interpretar, lo que sus compañeros están diciendo. Al respecto el MEN señala: «El ejercicio de hablar y escuchar, de preguntar y responder, exige una actitud de apertura al otro, un esfuerzo para interpretarlo, [y] buscar las mejores razones por las cuales se considera que un argumento es el mejor» (2010, p. 35). En ese sentido, se evidencia un autocontrol sobre las valoraciones, juicios y demás aspectos que atraviesan el discurso, para poder seguir adelante con la discusión.

Ahora, como ya vimos, en este proceso de autorregulación tiene cabida la pregunta de los estudiantes, pero también la del docente. Retomando la afirmación de Yaneth: «“La religión es inútil. Yo no creo en la religión, pero si en Dios”» (Hernández Sánchez, 2019, Anexos I, p. 110, b2 3) la cual generó preguntas, comentarios y réplicas; por ejemplo, Raquel señala: «“Si la religión creó a Dios, ¿por qué creer en un Dios que creó la religión?”» (Hernández Sánchez, 2019, Anexos I, p. 110, b2 6). Otro ejemplo se da cuando Sergio comenta: «Yo no creo en la religión, pero creo en una necesidad de creer en algo» (Hernández Sánchez, 2019, Anexos I, p. 111, b2 12). Al respecto el MEN señala que la formulación de preguntas tiene un papel central en la orientación de la discusión y en la elaboración de nuevas preguntas (2010, p. 34).

Frente a comentarios como estos, Yaneth, Magdalena y Mabel se quedan en silencio. Esto supone un bache en la discusión, así que **el docente re-orienta y pregunta** al grupo: «“¿La iglesia es perjudicial?”» (Hernández Sánchez, 2019, Anexos I, p. 111, b2 19). De manera certera la primera afirma que sí, pues: «“[...] quita a los pobres lo poco que tienen, porque hay casos de sacerdotes que violan a niños o porque hacen política! Por eso digo: la religión ya no es útil”» (Hernández Sánchez, 2019, Anexos I, p. 111, b2 21 y 22). No pasa lo mismo con Magdalena y Mabel; antes bien, se ven limitadas para responder. Para sobrepasar esta dificultad el docente otra vez re-formula la pregunta en los siguientes términos: «“¿Qué necesita para que sea útil la

religión?» (Hernández Sánchez, 2019, Anexos I, p. 111, b2 26). Y Magdalena responde: «“Ayudar a la gente”» (Hernández Sánchez, 2019, Anexos I, p. 111, b2 27).

De lo anterior se puede afirmar que las preguntas del docente permiten que la conversación no se estanque, sino que se sumen comentarios, más preguntas y posturas frente al tema. Así pues, en este momento el docente desempeña el papel de observador de la dinámica y, cuando aparece algún obstáculo, se introduce para soslayarlo reformulando las preguntas para que los estudiantes expliciten su parecer. Al respecto Barrena señala que es necesario saber delimitar los objetivos de la cuestión que nos ocupa, pues muchas veces la clave para solucionar bien algo está en plantear las preguntas adecuadas, en delimitar bien las cuestiones; en esto el alumno aprende a dejar atrás prejuicios e ideas preconcebidas, y a valorar los obstáculos y las discrepancias (2015, p. 140).

Ahora, como ya vimos, en ocasiones la consecución del objetivo (subir la nota a 5.0) genera en los estudiantes la necesidad de regularse y de regular a los demás, a fin de ponerse de acuerdo sobre lo que hay que decir, pero también para conseguir un objetivo en común que no se reduce a la nota como tal sino al dar razones y argumentos para que el debate continúe y no se agote en apasionamientos. De lo anterior es válido suponer que la nota es utilizada como forma de presión extrínseca para generar una participación verbal. Conviene precisar otro elemento cardinal; a saber: el proceso de explicitación de lo entendido. Dicho de manera sencilla: hay momentos en los cuales se hace indispensable retomar lo que los demás están diciendo (esto supone interpretar el sentido de sus palabras). Por ejemplo, durante la presentación de Kenny, Jonny y Adrián (grupo 4). Dada la dificultad para explicitar verbalmente su pensamiento, los estudiantes del auditorio se desconectan y vuelven a mostrar comportamientos que obstaculizan el desarrollo de la discusión propuesta por el grupo. Por tal motivo, la nota vuelve a descender hasta 3.0; esto provoca que algunos estudiantes re-interpretan y aclaren los argumentos del grupo. En ese sentido deben comprenderse las palabras de Abel cuando señala: «“Ustedes dicen que la religión es útil porque enseña valores, pero eso se aprende en la casa y sin ir a la iglesia”» (Hernández Sánchez, 2019, Anexos I, p. 112, b3 6-7).

Algunos estudiantes que sobresalen por su agudeza al momento de hacer una observación, un comentario o una pregunta son quienes suben la nota, lo cual de alguna forma descarga el nivel de compromiso que pueden sentir los estudiantes silenciosos. No obstante, hay momentos en los cuales el profesor hace sentir la necesidad de participación de los últimos con la premisa según la cual la nota sube solamente con la participación verbal de estos. Ahora, si bien en

principio los estudiantes (con el peso de una nota inferior a 3.0 a minutos del fin de clase) vociferan solicitudes como: «¡digan cualquier cosa, pero digan algo ya!» (Hernández Sánchez, 2019, Anexos I, p. 97, Obs IV), la exigencia del docente no supone que como el fin es hablar: decir cualquier cosa sea válido. Por el contrario, es una exigencia de reflexión, criticidad, precisión y rigor en lo expresado; lo cual implica consciencia, valentía e iniciativa. Por ejemplo, Abel si bien se arriesga a expresar su punto de vista y falla irremediabilmente pues «[...] no es concreto: tartamudea una y otra vez; abre ideas y salta de una a otra y tras algunos instantes desiste» (Hernández Sánchez, 2019, Anexos I, p. 111, b2 34-35), asume el reto de equivocarse, condición para aprender.

Por su parte, en Lorena, Dalia y Jacqueline se produce la necesidad de hablar entre ellas para acordar qué decir y quién ha de decirlo (Hernández Sánchez, 2019, Anexos I, p. 112, b3 9-10). Un caso similar se presenta cuando Camila que, bajo la misma premisa, se dirige a Alexander y le dice: «¡Es que lo que yo quiero decir es...!» (Hernández Sánchez, 2019, Anexos I, p. 113, b3 23). Es decir, le expresa lo que quiere decir pero que no se atreve. En este momento Camila se muestra con interés de hacerse entender, hace pausas para hablar y rectifica que ha dicho antes. Este mismo comportamiento vuelve a presentarse durante el refrigerio; momento donde los estudiantes, si bien se muestran más tranquilos, continúan hablando del tema con despreocupación.

En este proceso los estudiantes se apoyan mutuamente. De un lado, los primeros al posibilitar que los segundos se expresen, crean la necesidad de verbalizar lo entendido y lo creído, de tomar una postura; escuchar implica ponerse en el lugar de los otros, luego es posible expresar lo que se entendió, con el fin de comprobar si era lo que el otro quería decir. En algunos casos, los primeros con sus puntos de vista les aportan a los segundos con comprensiones más elaboradas o profundas sobre el tema. De otro lado, durante el proceso en que Camila verbaliza percepciones, impresiones, pensamientos, creencias o dificultades emerge una comprensión de la situación. Conforme a lo anterior es válido suponer que la interacción produce motivación por el hecho de hablar, escuchar, pensar y contrastar las propias creencias con los demás, pues el debate y el diálogo permite que aflore lo que los estudiantes piensan y reflexionan frente a sus propias creencias.

Finalmente, el cuestionamiento sobre Dios o la religión hace que estos comuniquen una serie de valoraciones, juicios y prejuicios que se entrelazan a sus experiencias y sobre los que han reflexionado. Dado el interés que sienten por la discusión sobre la existencia de Dios y la utilidad

de la religión, es válido suponer que estos temas se entrelazan a sus experiencias, pues han sido objeto de inquietud y reflexión en su vida cotidiana. Es el caso de Kenny cuando al momento de sustentar su escrito señala: «“Yo una vez le pregunté a un padre: si Dios viene de un espíritu ¿entonces de dónde viene el espíritu?, el padre me dijo que yo no debía preguntar eso”» (Hernández Sánchez, 2019, Anexos I, p. 112, b3 15-16). Es legítimo suponer que estas temáticas llaman la atención de los estudiantes, y lo hacen porque tienen una relación con su experiencia, de la cual ellos extraen insumos para participar en la discusión. Este hecho asigna un papel importante a la experiencia de los estudiantes en la motivación y explica el nivel de acogida de la actividad. Dicho de otra manera, la participación, sea como escucha activa o participación oral, se ve facilitada porque el contenido se engarza con su propia experiencia.

También es válido suponer que la misma dinámica de «El termómetro» genera motivación pues permite a los estudiantes conocer las creencias, pensamientos y posturas de los otros estudiantes. Así pues, lo que se evidencia es que los estudiantes sienten curiosidad por saber el punto de vista de sus compañeros.

CAPÍTULO DOS

6. ENFOQUE FILOSÓFICO

John Dewey señala que la **experiencia** tiene un **carácter pasivo** y un **carácter activo** (1995, p. 124) Es **pasiva** porque, al ser parte del ambiente, la persona está sometida a las alteraciones y las fuerzas de aquel. En un primer momento, esta se ve sometida a los cambios que presenta el ambiente, puesto que tiene condiciones externas que afectan de manera negativa o positiva a la persona. Lo cual quiere decir que el sujeto no es independiente a dichas condiciones.

En ese sentido, la experiencia tiene que ver con lo que se siente, es decir, con los sentimientos, las emociones o pensamientos que se viven. Esto que se vive deja una **impronta** a manera de **referente**, es decir, aquello que es el contenido de la experiencia, afecta de manera singular **dejando un rasgo** que se vive. Así pues, todo lo que se le presenta cotidianamente a la persona es asimilado en emociones, sentimientos o pensamientos formados en otras experiencias. Dicho de otra manera, la persona tiene estructurada una manera de pensar y de sentir las cosas que le acontecen. Lo anterior es denominado por Dewey **principio de continuidad** y significa que **hay algo que se transmite de una a otra experiencia** (2004, p. 79). Esto que se lleva puede ser emocional (preferencias, disposiciones, aversiones...) o intelectual (recuerdos, conocimientos, información...). Dicho de otra manera, cada experiencia es una herramienta para abrir nuevos caminos.

Según señalan Contreras Domingo y Pérez de Lara Ferré (2013) no todo lo que se vive de manera cotidiana puede denominarse como experiencia. Antes bien, la experiencia es un tipo de ruptura del fluir de la cotidianidad, pues algo no encaja con los esquemas sobre algo. Esto que irrumpe, en tanto no planeado ni controlado, recubre a la experiencia de un carácter de **incertidumbre e inquietud**, con lo cual adquiere **un matiz problemático**, elemento cardinal. Además, para que emerja una experiencia debe haber una **preparación** que comienza con una apertura a lo que pueda suceder, a aceptar lo inesperado para hacer significativo aquello que se vive.

La experiencia [...] requiere pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, pararse a [...]sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención [...], abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, [...]. (Contreras Domingo y Pérez de Lara Ferré, 2013, p. 36)

Todas estas cuestiones del **pensar más despacio**, del **ver más despacio**, del **escuchar más despacio**, del **sentir más despacio**, del **contenerse** y **guardar silencio** implican una actividad. Así pues, el lado activo de la experiencia consiste en hacer algo a las cosas que nos afectan. En palabras de Dewey (2010) las cosas hacen algo en nosotros a la vez que nosotros hacemos algo a ellas. Padecer no es pasividad simplemente, sino que implica a alguien que reacciona y está comprometido con dicho padecimiento de manera que intenta influenciar en lo que puede suceder. Dicho de otra manera, todo padecimiento es realizar algo también.

Retomando el carácter problemático de la experiencia, Dewey (en Molinos Tejada, 2002, p. 120) señala que el pensamiento se origina por la necesidad de dar solución a una situación problemática. Así pues, aquel resulta de la necesidad de dirigir la acción. «[...] el acto de pensar es esencialmente la solución de una tensión». Sin embargo, para poder pensar es necesario tener experiencias, pues:

El material del pensar no son los pensamientos, sino las acciones, los hechos, los sucesos y las relaciones de las cosas. En otras palabras, para pensar eficazmente debemos haber tenido, o tener ahora, experiencias que nos ofrezcan recursos para vencer la dificultad que se presenta. (Dewey 1998, p. 138)

Como se sugirió, el humano como ser natural se desarrolla en un ambiente natural y social; por un lado, este comprende no solo el espacio sino las cosas y objetos circundantes. Por el otro, es la sociedad donde este tiene un tipo de experiencia particular. En ese sentido, su experiencia se da con otros. Lo anterior quiere decir que la interacción es un elemento constitutivo de la experiencia, pues eso que se vive es precisamente las relaciones que se establecen con el otro en un ambiente social, cultural, familiar... En palabras de Dewey «[...] toda experiencia humana es últimamente social: [...] representa contacto y comunicación.» (2004, p. 80).

Es válido suponer que respecto al contacto, este se vive como encuentro, desencuentro, compaginación o discrepancia con el otro. Así pues, la experiencia en tanto interacción con el otro, es la consciencia de esa relación, es decir, de eso que los une. Supone un estar abierto a dejarse tocar por las palabras, los pensamientos, los sentimientos y las emociones de este. Lo anterior supone una apertura al otro y dejar que se muestre desde su particularidad. En palabras de Barrena el sujeto se caracteriza:

[...] por su apertura, por su capacidad de conexión, por su capacidad de estar en comunicación con otros, en relación con el mundo. Ser un yo supone formar parte [...] de una comunidad. (2015, p. 59)

Lo anterior otorga gran importancia la comunicación. Por un lado, es interacción; por otro porque el mismo desarrollo de la comunicación fortalece la expresión del pensamiento y el desarrollo de la personalidad. Aquello que es propio, es decir tanto los pensamientos como los sentimientos, hábitos, instintos e imaginaciones, es decir, todo nuestro ser se pone en juego cuando elaboramos nuestras opiniones y pensamientos. En esto está implicada la inteligencia, pero también la voluntad, el gusto, la pasión, nuestras preferencias, nuestras creencias, nuestras intuiciones personales. Todas esas dimensiones pueden ser expresadas en conexión con la razón. (Barrena, 2015, p. 59). En opinión de la autora, mediante la expresión el ser humano desarrolla la subjetividad y conforma la personalidad, pues, la expresión no es distinta del pensamiento (2015, p. 60). De ahí que señale:

La mente va creciendo a través de su expresión autocontrolada, y esa expresión tiene una doble vertiente. Por un lado, se vierte hacia fuera. El pensamiento se articula a través del lenguaje y así se va desarrollando. Por otro lado, en el proceso de expresión, crece, se va creando la subjetividad misma: al producir algo externo se va formando la propia personalidad. (Barrena, 2015, p. 60)

7. ENFOQUE PEDAGÓGICO

La relación que hay entre experiencia y pensamiento, y los principios de continuidad e interacción tienen implicaciones en el ámbito educativo. En primera instancia, dado que el material del pensamiento surge de la experiencia, el ámbito educativo debe centrarse en promover la formación de la persona desde la misma experiencia. Así pues «[...] existe una íntima y necesaria relación entre los procesos de la experiencia real y la educación.» (Dewey, 2004, p. 68).

Según Contreras Domingo y Pérez de Lara Ferré (2013), entender la educación como experiencia es acercarse a lo que personas concretas, que se localizan en un tiempo y lugar, viven y experimentan. Es centrarse en las cualidades de lo que se vive, y situarse ante la forma en que algo es experimentado, sentido y vivido por alguien en particular; que lo conmueve y le da que pensar.

7.1. PRINCIPIO DE CONTINUIDAD

En el ámbito educativo, el principio de continuidad constituye un factor que debe cumplirse para que se produzca el desarrollo de la experiencia. En opinión de Molinos Tejada, puesto que los estudiantes tienen experiencias propias, la continuidad hace referencia a la conexión que debe mediar entre estas y los nuevos contenidos. Gracias a esta conexión, los estudiantes hallan nuevos significados que enriquecen y alimentan tanto sus experiencias previas como su interacción con el entorno. Así pues, es necesario que los nuevos conocimientos se incorporen a las experiencias previas para crear nuevos campos de experiencias, pues «[...] el sujeto, al entrar en contacto con círculos cada vez más complejos de una misma realidad, va recapitulando, [...] los contenidos de su experiencia anterior, enriqueciéndola [...]» (Molinos Tejada, 2002, p. 17). Dicho de otra manera, debe haber una continuidad entre lo que viven los estudiantes, sus experiencias y los contenidos de la escuela. Esta continuidad entre experiencias previas y nuevos contenidos es capaz de generar motivación o interés en el estudiante.

Dos procesos son centrales para lograr esta continuidad. Por un lado, debe haber una **selección** de los contenidos. Por el otro, debe haber una **secuenciación** de estos. La primera debe dar centralidad a los contenidos que, partiendo desde la experiencia, permitan articular más aspectos del mundo de la realidad vivencial y social del estudiante. La segunda debe entenderse como el proceso por medio del cual: «[...] lo complejo se apoyará en lo simple, lo desconocido en lo familiar, [de esta manera el estudiante tendrá] control sobre sus experiencias sucesivas para poderlas dirigir y dotar de significado, gracias a las experiencias anteriores.» (Molinos Tejada, 2002, p. 216). Lo anterior implica una ordenación progresiva de los contenidos, las tareas o las actividades que se exige hacer a los estudiantes.

La educación debe favorecer las experiencias que provocan experiencias nuevas; en ese sentido, el proceso educativo se puede identificar como crecimiento continuo de la dimensión física, ética, intelectual, moral, artística..., para lo cual la educación formal deberá buscar la reconstrucción de la experiencia. «[Cuando] el desarrollo en una dirección particular conduce a un desarrollo continuado, responde al criterio de la educación como crecimiento [...]» (Dewey, 2004, p. 80).

Así que, una experiencia es educativa en la medida en que permite aplicar lo que se ha aprendido a diversos contextos y dimensiones. De tal manera que la experiencia, y el conocimiento que deriva de esta, se constituye en un escalón o herramienta para tratar otras situaciones y permite un **crecimiento continuo**.

[...] si una experiencia provoca curiosidad, fortalece la iniciativa y crea deseos y propósitos que son lo suficientemente intensos para elevar a una persona sobre puntos muertos en el futuro, la continuidad actúa de un modo muy diferente. Cada experiencia es una fuerza en movimiento. Su valor sólo puede ser juzgado sobre la base de aquello hacia lo que mueve. (Dewey, 2004, p. 81)

7.2. PRINCIPIO DE INTERACCIÓN

Hay que mencionar las condiciones internas y las condiciones objetivas como los factores que intervienen en el proceso educativo. Las primeras refieren gustos, necesidades, habilidades, intereses, sentimientos... Las segundas al mobiliario, objetos y personas. «Toda experiencia normal es un juego recíproco de estas dos series de condiciones. Tomadas juntas, o en su interacción, constituyen lo que se llama una situación.» (Dewey, 2004, p. 85). La experiencia será educativa en la medida en que busca la interacción de los dos tipos de condiciones, es decir, en la medida en que implica la interacción de un sujeto con su entorno.

Conforme al proceso de observación y al PEI del Colegio Altamira Sur Oriental (2016) y su misión: desarrollar habilidades comunicativas que permitan la reflexión y la acción para aprehender la realidad y generar procesos de transformación social; esta propuesta privilegia la comunicación oral como forma de interacción, en tanto proceso donde se comparte la propia experiencia con los demás hasta convertirla en una posesión común que modifica a las dos partes (Dewey, 1998). En el marco democrático, es una forma de interacción expresada en el diálogo por medio del cual se construyen acuerdos o se explicitan diferencias sin recurrir a la violencia. En efecto, la comunicación constituye un elemento vertebral para la democracia, puesto que es a través de esta que el estudiante aprende a valorar y compartir su experiencia con los demás. Este ejercicio parte de la disposición que tiene el ser social para expresar lo que ha construido. Tal proceso permite a través del diálogo sopesar intereses personales y colectivos.

En este marco, la democracia implica liberar las potencialidades de los estudiantes para construir estilos de vida donde participen y pongan en consideración sus intereses con los demás, a partir de la exposición de razones y argumentos que persuadan y permitan entablar consensos colectivos. Visto de este modo, se espera que el sujeto piense por sí mismo, se exprese libremente, tome decisiones, haga uso del juicio sin dejarse influir y que tenga la capacidad de descubrir las intenciones que contienen los discursos, desde una postura reflexiva y crítica (MEN, 2010).

7.3. JUEGO

A partir de la segunda mitad del siglo XIX y durante el XX, se señaló la importancia del juego para la cultura y la historia humana, desde la biología, la psicología, la pedagogía y la filosofía. Desde tales disciplinas el fenómeno lúdico se extendió al plano educativo; el punto central fue señalar el tipo de relación del juego con el aprendizaje y los procesos educativos. Al respecto, Dewey, desde un enfoque biológico, señala que el juego corresponde a la necesidad de movimiento. Además, distingue entre juego espontáneo y juego regulado (2010, p. 104).

El primero se concibe como el medio para aliviar el tedio y la tensión del trabajo escolar, es decir, como mera diversión agradable, pues el juego no tiene un fin más allá de sí mismo. El segundo tipo de juego tiene fines e implican razones sociales e intelectuales. Cuando se juega, más que un movimiento físico, se trata de hacer algo que supone una actitud de revisión hacia las acciones subsiguientes, lo cual lo dota de un carácter reflexivo (Dewey, 1998).²

Se debe distinguir entre libertad de movimiento y libertad de inteligencia o autocontrol. La primera designa la libertad de los movimientos corporales del estudiante, la segunda es «[...] la libertad de observación y de juicio ejercida respecto a propósitos que tienen un valor intrínseco.» (2004, p. 101). La primera es una condición para llegar a la segunda, pues «No puede existir [...] una intensa actividad intelectual sin una franca actividad corporal.» (Dewey, 2004, p. 102). En sí el juego se relaciona estrechamente al desarrollo del autocontrol, entendiendo por este término el autodisciplinamiento. En la medida en que el juego tiene normas que se deben cumplir para desarrollarse, es una forma de control social sobre la actividad en que se realiza, esto a su vez exige a los estudiantes a ejercer un autocontrol sobre sus impulsos, comportamientos y acciones. Así pues, el juego enseña a seguir normas no como algo impuesto desde fuera sino como un interés común para que el juego pueda continuar, en ese sentido, es un medio pertinente para formar la autodisciplina.

² El pensamiento reflexivo surge cuando aparecen experiencias de duda e incertidumbre mental, cognitiva o moral, y es necesario hallar una posible solución. Así pues, es un tipo de pensamiento que está dirigido a un fin como es: solucionar una situación conflictiva, responder a una pregunta, tomar decisiones para realizar acciones o hallar una solución. Además, es secuencial, esto es: se establece un tipo de control y de organización de las ideas de acuerdo al propósito a que responde, con lo que es un encadenamiento gradual de estas, según un orden donde cada una no sólo es determinada por la anterior, sino que determina a la vez a la subsiguiente (Dewey, 1989). El pensamiento reflexivo además supone una valoración de la creencia pues es sobre ésta que se apoya y trabaja, así que se enfoca en examinar sus bases, examinando las razones (experiencias o pruebas) que la sustentan. También se enfoca en las consecuencias que se derivan de tales creencias, con lo cual se enfoca sobre la validez de estas. En ese sentido, «Lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende.» (Dewey, 1989, p. 10, párr. 3). Ahora, dada la situación problemática, el pensamiento reflexivo tiene cinco momentos según Dewey: aparición de sugerencias, intelectualización del problema, elaboración de hipótesis, razonamiento y comprobación de hipótesis (1989). Aunque Dewey desarrolla estos cinco momentos desde una óptica científica, esta propuesta entiende el pensamiento reflexivo como la crítica de las propias creencias.

Al respecto para Dewey (2004) las reglas son algo constitutivo de todo juego, pues este se caracteriza precisamente por sus reglas. Asimismo, los participantes del juego no se oponen a estas, sino que las acogen entusiastamente. Finalmente, las reglas, y por ende la marcha del juego, están claramente determinadas. Las reglamentaciones determinan y regulan los acontecimientos, comportamientos o las acciones de los jugadores dando sentido al juego. Así pues, estos asumen sus comportamientos precisamente de acuerdo con estas reglas y en pro del desarrollo del juego.³ En palabras de Dewey: «[...] el control de las acciones individuales es afectado por la situación total en que se hallan los individuos, en la que participan y de la que son parte cooperadora o integrante.» (2004, p. 95) por lo que el juego se constituye en una experiencia común. Los ambientes lúdicos son formas de propiciar que el control de la actividad sea social y no una imposición externa.

Para Paredes Oviedo el juego abre la posibilidad a los participantes de hacer juicios de la aplicación justa de la norma sobre una acción (2016). Esto quiere decir que, el tratamiento desigual que se haga de la norma, puede causar disputas; pues la norma es la directriz que permite la igualdad de condiciones entre los jugadores. Frente a lo anterior, el juego también promueve el desarrollo de habilidades sociales pues, con vista a la consecución del logro colectivo, los estudiantes deberán sobreponerse a tales disputas. Además, el juego permite desarrollar valores importantes para una sociedad democrática como es el compañerismo y la capacidad de colaborar con otros (Barrena, 2015).

8. DEFINICIÓN DE GAMIFICACIÓN

En lo que sigue se muestra dos acepciones de gamificación. La primera desde el ámbito académico y formal señala que el término *gamificación* es un neologismo derivado del anglicismo *gamification*, que a su vez proviene de *game*. En sí, el concepto varía su definición según el ámbito al que corresponda, pues tiene aplicación en el mercadeo, la salud y la educación entre otros sectores. De modo general, puede definirse la gamificación como la aplicación de elementos

³ Por su parte para Huizinga el juego es esencialmente libre en la medida en que cada persona decide jugar. Además, es una actividad ‘como si’, entendiendo por esto una suerte de simulación de un mundo alterno con una lógica propia, donde quien juega se comporta de acuerdo con esta (2007). Un ejemplo es la situación en que el niño, en el interior de una caja de cartón, realiza los movimientos y sonidos para simular estar en un carro fórmula 1. Desde el punto de vista formal, lo anterior quiere decir que el juego debe concretarse en un tiempo y espacio determinados. Cualquier acontecimiento o comportamiento del jugador en el juego sólo tiene sentido en una unidad temporal específica y en un campo delimitado (Huizinga 2007). Además, el juego es una actividad reversible, pues puede volver a empezar siempre, desdibujando los encadenamientos y las consecuencias inevitables de la realidad. Finalmente, en la medida en que es un mundo alterno, el juego **es** y **crea** orden, pues debe tener reglas para que pueda realizarse (Huizinga 2007).

propios de los videojuegos en contextos ajenos al juego, a fin de volverlos interesantes y motivantes (Gómez García, 2015). Por su parte, la segunda acepción de gamificación pone el énfasis en la noción de experiencia, razón por la cual conforme a esta última se estructura la presente experiencia gamificada: esta segunda acepción comparte carices con la experiencia deweyana, como aparece más adelante. De momento conviene precisar en la primera definición, el tema de motivación y los elementos propios de los videojuegos.

8.1 GAMIFICACIÓN-MOTIVACIÓN

Lo anterior pone de manifiesto que la gamificación busca generar motivación y transformar los comportamientos de los estudiantes. En función de lo educativo, la gamificación genera importantes beneficios a nivel de la actitud y el comportamiento tales como: la motivación, la inmersión, la anticipación y planificación de situaciones, el compromiso, la interactividad y la interacción (Ortiz Colón, Jordán, y Agredal 2018).

Ahora, la motivación es influenciada por factores intrínsecos o extrínsecos que a su vez determinan el comportamiento de quien realiza una acción, es decir, existen dos tipos de motivación. La extrínseca es provocada desde fuera del organismo, siendo la más utilizada en educación para premiar el comportamiento y el desempeño académico mediante notas, puntos, insignias digitales, etc. Por su parte, la motivación intrínseca se origina en el individuo y lo activa hacia aquello que le interesa y le atrae. No sobra decir, que los dos tipos de motivación son importantes; pues en el aula es normal encontrar estudiantes que se motivan por acciones externas como la nota, o a los que les motiva el tema, el aprender, el sentirse constructores de su propio conocimiento, el hablar y el escuchar las opiniones de sus compañeros.

Ahora bien, el juego es una actividad intrínsecamente motivadora, que al llevarlo al campo educativo puede ayudar al docente a trabajar en un contexto de persuasión e invitación en lugar de obligación (Ortiz *et al.*, 2018), donde quien juega se implica placenteramente «[dado que] el juego permite crear situaciones de aprendizaje y experimentación para desarrollar habilidades de inteligencia emocional y social.» (Ortiz *et al.*, 2018, p. 6).

Conviene señalar que los estudiantes se ven atraídos por diferentes tipos de juego, ya que estos responden a sus estilos de aprendizaje, intereses y gustos. En este sentido, existe variedad de jugadores, razón por la cual el docente debe observar, analizar y proponer experiencias gamificadas que tengan en cuenta las motivaciones de estos, y les permita alcanzar los objetivos del aprendizaje, pues como ya se ha señalado «La motivación y el interés son los pilares que

sustentan el compromiso de los estudiantes con una actividad en particular.» (Ardila Muñoz, *et al.*, 2015, p. 95).

En opinión de Torres Sánchez y Escobar Parra (2017) el rendimiento académico se ve influenciado por la didáctica utilizada por el docente, lo que causa que los estudiantes no entiendan los contenidos y por ende se vean desmotivados durante las clases. A causa de lo anterior es fundamental encarar las situaciones por medio de estrategias que generen motivación. De ahí que, «[...] la gamificación es la iniciativa para explorar nuevos motivadores funcionales que buscan mejorar la calidad de la vida académica de los estudiantes [...]» (Torres Sánchez y Escobar Parra, 2017, p. 11).

Con lo anterior, la gamificación convierte el aprendizaje en una actividad motivadora y tiene gran influencia en el desarrollo cognitivo, emocional y social de los estudiantes. Puesto que, trata de estimular las disposiciones y actitudes de los estudiantes a la hora de realizar una actividad determinada como: leer, escribir, hablar, escuchar a los compañeros, investigar sobre un tema, etc. Según se ha observado, cuando una actividad resulta altamente motivante, se pierde la noción del tiempo, no hay un sentido de obligación, se quiere saber más, se dedica el tiempo necesario, se emplea los recursos disponibles, se imprime esfuerzo, se trazan objetivos del aprendizaje, se está dispuesto a trabajar en equipo y a construir acuerdos para alcanzar objetivos comunes.

De modo general, los elementos que contiene la gamificación son: objetivo claro, narrativa, puntos, insignias, barra de progreso y *ranking*. Dado que cada uno de estos intensifica sentimientos como la capacidad, la competencia, la colaboración, la autonomía y la interacción puede generar motivación.

CAPÍTULO TRES

9. EXPERIENCIA GAMIFICADA

En el presente apartado se precisa la orientación que toma la propuesta en términos de experiencia gamificada. Para esto, es importante señalar, por un lado, qué la propuesta no hace **gamificación** entendida como la aplicación de elementos propios de los videojuegos en contextos ajenos al juego (Gómez García, 2015), sino que la entiende como la creación de experiencias interesantes de aprendizaje (González Ripoll, 2017). De otro, se toma en cuenta algunos aportes realizados por García Velategui (2015), respecto al uso concreto de los elementos de la gamificación en el aula.

Como se señaló anteriormente, al entender la gamificación como la creación de experiencias interesantes de aprendizaje, se pone el acento en la experiencia, por lo cual esta segunda acepción parte de los presupuestos expuestos por Dewey de la experiencia; a saber: principio de continuidad y principio de interacción. En la acepción de gamificación de González Ripoll el principio de continuidad es denominado como curva de aprendizaje y el de interacción como elemento correlacional.

El primero consiste en dosificar los contenidos, las actividades, los retos, las tareas, los desafíos..., que se presenten de manera que no aparezcan demasiado fáciles ni demasiado difíciles, pues el estudiante debe sentirse capaz. (González Ripoll, 2017). Debe haber una progresión de las dificultades para que estas aparezcan estimulantes a los estudiantes. Estas deben incrementar su profundidad y demandar la utilización de capacidades o habilidades establecidas ya en etapas previas (Barrena, 2015). Así pues, es indispensable responder cuestiones como ¿qué es lo que el estudiante debe aprender primero?, y ¿qué es lo que debe aprender después?, hasta elevar la dificultad. En otras palabras, las actividades son dosificadas, de tal forma que los elementos (o conocimientos) de una actividad deben posibilitar abordar las siguientes. Así pues, los problemas que se proponen a los estudiantes deben ser fáciles en un principio y progresivamente deben aumentar su dificultad, a medida que las habilidades se desarrollen (González Ripoll, 2017). Esto implica que la actividad de un día no puede estar desconectada o repetir lo mismo de la anterior o la subsiguiente (Barrena, 2015).

El segundo hace referencia al trabajo grupal que fomenta habilidades sociales y comunicativas como el trabajo cooperativo, la competencia, la construcción de acuerdos, el diálogo, la toma de decisiones y la formulación de estrategias con el fin de aprender conjuntamente. Hasta aquí se esbozaron brevemente los dos principios que contiene la

experiencia, en relación a los elementos del juego introducidos en la experiencia para gamificarla y generar motivación González Ripoll (2017) y Beltrán Llera (1998). Utilizan la narrativa, el objetivo claro y significativo, creación de una forma ágil de conseguirlo (retroalimentación) y el uso de la sorpresa.

La experiencia debe aplicarse con independencia de las TIC, alguna estructura o material específico. Sin embargo, «[...] dada la importancia que el apartado estético tiene en los juegos, conviene que el espacio sea funcional y pueda adaptarse a las diferentes narrativas que se establezcan, facilitando la inclusión de paneles y/o elementos del propio juego.» (García Velategui, 2015, p. 19). Desde el punto de vista del autor, los elementos que se deben utilizar para gamificar la experiencia son: la narrativa, la puntuación, el *ranking*, el monedero y los coleccionables.

Pues para diseñar una experiencia gamificada se deben articular de un lado, las normas de comportamiento; y de otro, los contenidos curriculares. En cuanto a al primer aspecto, propone utilizar algunos componentes del juego como: los retos, el *feed-back*, el trabajo por equipos y las recompensas. En cuanto al segundo, propone como elementos vertebrales de la unidad didáctica: la narrativa, como historia que articula el juego; las emociones, que acompañan el juego; el sentido de progreso, que le permite saber al estudiante, dónde va y qué le hace falta para cumplir el objetivo; y las relaciones, que se consolidan en el trabajo cooperativo.

9.1. ELEMENTOS PARA GAMIFICAR LA EXPERIENCIA

Como se ha planteado es necesario introducir algunos elementos que gamifiquen la experiencia, en este orden de ideas, se introducirán 5 elementos: objetivo claro, medios para alcanzarlo-retroalimentación, narrativa transmedia, puntos y tabla de *ranking*. A continuación, se explicará cada uno en términos de elementos motivadores.

9.1.1. Objetivo claro

Implica ofrecer una explicación a los estudiantes de: qué es lo que se busca, a dónde se quiere llegar. En la gamificación esto implica responder a las cuestiones: ¿qué hay que hacer?, ¿por qué se ha de hacer? y ¿cómo ha de hacerse? Cuando el estudiante comprende porque se explica o se estudia determinado tema se siente motivado (Barrena 2015). La importancia de los objetivos radica en que direccionan la experiencia gamificada y permiten que los estudiantes reconozcan que tan cerca o lejos se encuentran de alcanzarlos. Pues, aportan el propósito

concreto que orienta la acción de los estudiantes y a la vez les permite conocer los aspectos que deben mejorar. Los desafíos son asumidos en grupo y los retos de forma individual, lo cual permite que los estudiantes desarrollen diferentes habilidades que luego serán útiles en el ámbito de la competencia.

9.1.2. Medios para conseguirlo: Retroalimentación

Los medios hacen referencia a todas aquellas ayudas materiales o intelectuales de las que disponen los estudiantes para conseguir el objetivo. En el caso de esta propuesta, se utilizarán cuatro paneles que intervienen el aula. 1). Panel de objetivos; muestra el objetivo de cada experiencia. 2). El cuadro de criterios; contiene los desempeños que los estudiantes deben realizar. 3). El repositorio de ideas, contiene las construcciones conceptuales que los estudiantes y el docente construyen a lo largo de la experiencia. Y 4). La tabla de *ranking*, les permite a estos saber su desempeño en relación con los demás.

Dichos paneles tienen como función retroalimentar, en el sentido de que las reglas, el objetivo, los contenidos y los desempeños sean visibles permanentemente, para que los estudiantes cuenten con esa información cada vez que sea necesario. De otro lado, el (*feed-back*, pregunta-respuesta) es una acción que debe hacer el docente constantemente, para que los estudiantes conozcan su desempeño, aciertos y errores.

9.1.3. Narrativa Transmedia

Antes de entrar en materia sobre este punto, es necesario señalar que la narrativa es una historia o trama que presenta distintos personajes, escenarios y situaciones. La trama permite identificarse con estos, transforma la asignatura en un mundo paralelo, en el que la ambientación guía las acciones de los estudiantes, dándoles un sentido y un propósito.

Ahora bien, la narrativa transmedia es una historia contada a través de distintas plataformas mediáticas. Según Scolari: «las narrativas transmedia son una particular forma narrativa que se expande a través de diferentes sistemas de significación (verbal, icónico, audiovisual, interactivo, etc.) y medios (cine, cómic, televisión, videojuegos, teatro, etc.)» (2013, p. 24).

En la experiencia gamificada la narrativa transmedia tiene el papel de narrar historias en diferentes formatos, dichas historias se relacionan con los contenidos y permiten a los estudiantes analizar, reflexionar, criticar y problematizar situaciones cotidianas, relacionadas con la información y los distintos medios de comunicación. La narrativa transmedia, es una estrategia

versátil que ofrece al docente la posibilidad de abordar un tema desde diferentes formatos. Pues, para nadie es un secreto que los estudiantes están inmersos en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, son amplios conocedores de dispositivos, plataformas, programas, juegos... En este sentido, es importante apoyarse en tales experiencias y sacar provecho a partir de las narrativas que contienen estos tipos de texto.

9.1.4. Puntos

Los puntos sirven de guía para premiar el nivel de participación en la experiencia, además permiten que el estudiante conozca su nivel de dominio en las actividades propuestas y la posición que ocupa en la tabla de ranking. Representan una cantidad obtenida de acuerdo al grado de cumplimiento con los objetivos y con los criterios de desempeño. La obtención de estos, está sujeta a factores como el compromiso en la elaboración de la actividad, la calidad del trabajo y el trabajo en equipo.

Para llevar el conteo de estos, se debe proveer a los estudiantes de hojas de puntuación, que contenga dos ítems básicos, el primero señala la actividad y el segundo la experiencia. Es decir que, cada experiencia comprende una serie de actividades, las cuales tienen una puntuación, que será asignada por los mismos estudiantes según el cumplimiento de los criterios. Al final de cada experiencia, estos deberán sumar los puntos obtenidos en cada actividad, el grupo que obtenga la mayor puntuación encabeza la tabla de *ranking*.

9.1.5. Tabla de *Ranking*

Representa el progreso que obtienen los estudiantes en relación con los demás. Dicho progreso subirá o bajará la posición, de acuerdo con los puntajes alcanzados por estos. La tabla de ranking permite a los estudiantes conocer su desempeño y compararlo con el de sus compañeros, lo cual, fomenta el sentido de competencia y por ende la necesidad de superarse y mejorar el desempeño en las experiencias. Su elemento motivador radica en que el estudiante conoce su desempeño, lo compara y esto le incentiva a mejorar, por el deseo de ocupar la primera posición.

10. EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Por la naturaleza misma de la propuesta, el proceso evaluativo debe ser flexible y utilizar diferentes estrategias. En este sentido, **la evaluación formativa y continua** responde de manera precisa con dos elementos de la gamificación que generan motivación, como son: el objetivo claro y la retroalimentación (*feedback*). Este tipo de evaluación tiene por objeto, que el estudiante aprenda y sea consciente de su propio proceso de aprendizaje, a partir de un acompañamiento continuo e inmediato, que le permita alcanzar los objetivos del aprendizaje.

De lo anterior cabe señalar que, uno de los elementos centrales de la evaluación formativa es el feedback, pues, cumple una serie de funciones que mejoran los procesos de formación y evaluación. La primera función, es facilitar al estudiante la autoevaluación y reflexión sobre su propio proceso. La segunda consiste, en facilitar la comunicación entre docentes-estudiantes y entre los mismos estudiantes. La tercera implica presentar los criterios claros, sobre lo que se va a evaluar y la manera en que serán evaluados. La cuarta apunta a transformar los malos hábitos de estudio. La quinta refiere a que la información que se le brinda a los estudiantes debe ser clara y específica. La sexta se relaciona con la percepción del estudiante sobre sus propias capacidades y posibilidades. Y la séptima que el feedback debe ser adecuado y oportuno (Morales Vallejo, 2010).

Ahora bien, asumiendo tal postura cabe mencionar que dentro de cada experiencia se hace uso de dos tipos de retroalimentación. Por un lado, se utilizan los cuatro paneles que intervienen los muros del aula y que brindan información clara, continua e inmediata que les permite conocer y recordar a los estudiantes las reglas, objetivos, conceptos y posiciones, aspectos necesarios para el desarrollo de la experiencia. Por otro, es el docente quien realiza un acompañamiento constante, adecuado y oportuno durante todas las actividades de la experiencia, pues, es importante retroalimentar en el momento en el que se presentan dificultades o algún tipo de limitación.

Cada experiencia está compuesta por una serie de actividades sujetas a unos criterios o desempeños que los estudiantes deben alcanzar, estas a su vez equivalen a una cantidad de puntos que son acumulables. Cada grupo de estudiantes debe tener una hoja de puntuación con el fin de que al final de la experiencia sumen los puntos y saquen el puntaje total. Este puntaje, debe ser revisado por ellos mismos, a la luz de los criterios que orientan cada actividad, pues, en esta

parte de la experiencia se busca que los estudiantes hagan conciencia de lo que hicieron en los diferentes momentos y de si sus acciones se corresponden con los desempeños esperados.

Las experiencias integran la **evaluación formativa y continua** a través de una retroalimentación visual, escrita y verbal, que busca brindar información clara e inmediata, a los estudiantes para que conozcan concretamente en que está fallando, en que aspectos deben esforzarse más y cuáles son las fortalezas. En la última experiencia se proponen tres momentos de evaluación: autoevaluación; los estudiantes reflexionan y son críticos de su propio desempeño. Coevaluación; estos deben evaluar el desempeño de sus demás compañeros, desde una postura respetuosa, crítica y objetiva. Y heteroevaluación; el docente evalúa la experiencia en general, haciendo un balance entre las fortalezas y debilidades del proceso, que le permitan ajustar estrategias, medios, recursos y demás elementos para mejorar posteriores experiencias.

La gamificación permite hacer un cambio del lenguaje, en este caso no se habla de notas, se habla de puntos, puntajes y posiciones en la tabla de ranking. No se habla propiamente de autoevaluación, pero se habla del “momento de la verdad” el cual se da al final de todas las experiencias, durante este momento los estudiantes deben sacar los puntajes, pero, no sin antes hacer una revisión concienzuda de lo que hicieron durante la experiencia desde lo individual en relación con el trabajo grupal.

11. DISEÑO DE LA EXPERIENCIA

Este apartado está dedicado a dos aspectos centrales, de un lado, presenta el rol del estudiante y del docente. De otro, presenta la experiencia gamificada que a su vez se compone de diez experiencias.

11.1. ROL DEL ESTUDIANTE

El estudiante se concibe como un sujeto activo en la medida en que es artífice de su propio conocimiento. Esto quiere decir que debe desarrollar sus propias formas de pensar y aprender a pensar creativamente, es decir, que tenga la capacidad de «[...] ver nuevas relaciones entre las cosas y a tratar de otra manera los asuntos.» (Barrena, 2015, p. 211). Esta capacidad es producto de «[...] un proceso continuado en el tiempo que requiere una actitud de perseverancia y trabajo tenaz. Para ser creativo es preciso trabajar con constancia y con una actitud de confianza en nuestras propias posibilidades.» (Barrena, 2015, p. 90). Para ello el estudiante debe cuidar y mejorar su capacidad imaginativa. «No puede haber avance ninguno sin imaginación.» (Barrena, 2015, p. 196).

Este debe **partir de la experiencia**, valorarla y aprender a organizarla para comunicarla (Barrena, 2015). Debe desarrollar la capacidad de observar las sensaciones, los sentimientos y los pensamientos, que inevitablemente nacen de los acontecimientos y las relaciones con sus iguales. Además, de discernir las formas en que estas relaciones influyen en la manera de pensar y de actuar.

Al ejercitar, la observación, la reflexión, el análisis y la comunicación de situaciones o problemas cotidianos, le permitirán desarrollar conciencia de su entorno social y habilidades para interpretar la realidad. Para el desarrollo de **la capacidad de dar solución a situaciones problemáticas, la pregunta** ocupa un papel central; así pues, el estudiante debe preguntarse por las cosas y situaciones de la vida cotidiana. Como señala Barrena: «[debe aprender] hacerse preguntas y a formular con claridad y precisión las cuestiones. [...] Los estudiantes tienen que aprender a valorar las preguntas [...]» (2015, p. 136). Esto es, darles un sentido práctico que permita apropiarse una actitud crítica y transformadora de su actuar.

De otro lado, el desarrollo de su **autonomía y autocontrol**. Estas dos capacidades se relacionan con la actitud crítica y reflexiva que incluye:

[...] cuestionarse las fuentes y el significado del conocimiento, el saber realizar un examen crítico de uno mismo y de las tradiciones, no aceptar las cosas sin cuestionarlas. [...] ser capaz de razonar sobre las propias creencias con independencia de pensamiento [...]. [El] alumno [debe] examinar las situaciones con claridad, a prever y a considerar las posibilidades, a tomar decisiones sopesando las consecuencias y no deduciéndolas de algo precedente. (Barrena, 2015, pp. 76-77)

La actitud autónoma debe ser voluntaria, basada en la propia motivación del estudiante por hacer, aprender e investigar..., pues, «Los alumnos han de ser capaces de ir más allá de lo que saben sus profesores. Para ello el alumno debe aprender a salirse de los esquemas preconcebidos y de las ideas dadas.» (Barrena, 2015, 119). Lo anterior implica que los estudiantes han de aprender a poner de sí mismos y valorar positivamente el **error**, como medio para la comprensión.

El estudiante debe tomar decisiones, formar un juicio y un criterio que le permitan interpretar y darle sentido al conocimiento como algo que sirve para la vida cotidiana y que trascienda la mera acción de transmitir información, como algo desconectado que no tiene que ver con la vida real.

11.2. ROL DEL DOCENTE

En relación al principio de continuidad, para el diseño de una experiencia gamificada el docente deberá seleccionar los contenidos atendiendo a la experiencia previa de los estudiantes con miras a ampliarla y enriquecerla (Molinos Tejada, 2002). La selección inicia con el reconocimiento que hace este de los conocimientos que poseen los estudiantes sobre la materia; así pues, su función es conectar tales conocimientos con otros nuevos que a su vez continuarán en experiencias de aprendizaje posteriores. Para ello, el docente debe proporcionar los medios y recursos suficientes.

Cabe señalar que los criterios que orientan la selección son tres: I) partir de la experiencia del estudiante, II) por un lado responder a las necesidades del contexto social en el cual se encuentra este, por el otro, a las exigencias propias de la materia de estudio, y III) el contenido debe provocar el interés del estudiante presentándole una situación problemática de la realidad (Molinos Tejada, 2002).

Para responder a dichos criterios, el docente debe **seleccionar** y **secuenciar** un contenido y **problematizar situaciones cotidianas** para estimular en el estudiante el aprendizaje y la necesidad de resolver un problema determinado. Esta necesidad, orientada desde la pregunta,

genera la incertidumbre de lo que no se conoce y a su vez necesita ser resuelto, este impulso, lleva a que el estudiante haga uso del material disponible en sus experiencias, a partir de las cuales inicia un proceso de búsqueda que implica el desarrollo de la investigación. El hecho de que el contenido carezca de un carácter cerrado en sí y que a partir de la pregunta adquiera un matiz inconcluso estimula al estudiante a dar una posible respuesta.

En términos del principio de interacción, al docente le corresponde regular las condiciones objetivas para que respondan de manera favorable a las condiciones internas del estudiante (Dewey 2010). Esto implica por un lado la intervención del espacio físico, de los materiales y los contenidos. Por el otro, promover escenarios de diálogo y participación donde los estudiantes puedan afianzar habilidades, reflexivas, comunicativas y democráticas.

El docente es quien acompaña al estudiante en la travesía del aprender; le guía, le explica, le ayuda a superar las dificultades a través de una retroalimentación continua y le propone experiencias interesantes de aprendizaje. «[...] un maestro acompaña siempre a los alumnos cuando están [en las respectivas actividades] para explicarles lo que están haciendo y por qué, y para llamar su atención sobre las cosas que les rodean [...]» (Paredes Oviedo 2002, p. 199).

«Los maestros deben pensar y hacer pensar en las aulas, desterrar de ellas procedimientos o costumbres que atentan contra la independencia intelectual y el autocontrol [...]» (Barrena, 2015, pp. 78-79)

Si se promueve el autocontrol y se trata de enseñar a pensar a cada uno por sí mismo, será necesario ir más allá de la disciplina que impone modos uniformes de acción. Hay que crear las condiciones para que pueda darse la autonomía del alumno y no limitarse a imponer modelos y normas externas para guardar el orden. (Barrena, 2015, p. 81)

En suma, el docente asume un rol activo, observador, reflexivo y propositivo de su propia práctica y de los factores que inciden en esta. Para lo anterior, efectúa una observación detallada tanto de los comportamientos y motivaciones de los estudiantes, como de las condiciones del aula, de los contenidos, de los materiales y de los tiempos. Dicho proceso arroja recursos que nutren la reflexión y el análisis para el diseño de nuevas experiencias en conexión con las experiencias cotidianas de los estudiantes a fin de provocar el pensamiento reflexivo, la autonomía y el autocontrol, la comunicación y la creatividad.

CAPÍTULO CUATRO

12. EXPERIENCIA GAMIFICADA: RASHOMON

EXP 1	OBJETIVO: Identificar las características del rumor y conceptos relacionados con este (comunicación, inventar, mentira, rumor, desastre, creencia...)				MISIÓN: Obtener 100 puntos de Experiencia
10.º					120MIN
M.	ACT.	DESCRIPCIÓN	RECURSOS Y MATERIALES	PUNTOS DE EXP	CRITERIOS
Contextualización de la experiencia	Socialización: objetivo e instrucciones metodológicas (5min).	El docente indica a los estudiantes el objetivo de la experiencia y los recursos disponibles para cumplirlo. Para lo anterior, el docente interviene el salón en cada experiencia con recursos gráficos. Tabla de objetivo Tabla de criterios <u>Hoja de puntuación grupal</u>. La puntuación sube o baja de acuerdo al desempeño de los integrantes de los grupos según cumplimiento de los criterios. Tabla de <i>ranking</i> Repositorio de Ideas El docente entrega al inicio de cada experiencia una hoja de puntuación grupal, para que cada grupo registre los puntos que van acumulando a lo largo de las actividades.	— Tabla de objetivo (Anexo 2, imagen 1) — Tabla de criterios (Anexo 2, imagen 2) — Tabla de <i>ranking</i> (Anexo 2, imagen 3) — Repositorio de Ideas (Anexo 2, imagen 4) — 8 bloc de Notas adhesivas de colores (75x75mm) — 4 marcadores permanentes colores variados — 4 marcadores borrables-colores variados — Hoja de puntuación grupal (Anexo 2, imagen 5)		
	Formación de grupos de cuatro integrantes.	El docente solicita a los estudiantes que se organicen por grupos de cuatro integrantes. Además, precisa que cada grupo debe darse un nombre y diseñar un logo para identificarse (el docente da a cada grupo un bloc de Notas adhesivas donde dibujarlo). Estos grupos permanecen durante las 12 experiencias.	— 8 bloc de notas adhesivas — Hoja de puntuación grupal		
Indagación sobre saberes previos del rumor	Lluvia de ideas (25min).	Tras lo anterior, el docente propone la <i>lluvia de ideas</i> que consiste en una estrategia grupal para indagar u obtener información de lo que el grupo conoce sobre el tema (Pimienta, 2012). Para lo anterior, el docente facilita a cada grupo: 1) las siguientes preguntas: ¿Qué es el rumor? ¿Cuáles son los elementos del rumor? ¿Por qué hay rumores? ¿El rumor es bueno o es malo? ¿El rumor es verdad o es mentira? ¿Qué tan chismosa es la sociedad actual? ¿Por qué? ¿Qué ejemplos hay que sustenten la respuesta Cada grupo de manera interna debe señalar elementos o experiencias que den respuestas a las preguntas (10min). 2) Durante este momento el docente visita los grupos para retroalimentar y orientar. El docente facilita a cada grupo un bloc de Notas adhesivas para que estos escriban sus aportes. En esta parte el grupo debe escoger un representante que recoge las ideas que aporta el grupo. Cuando cada grupo haya respondido las preguntas, el docente abre un espacio para la socialización general de las respuestas. En este caso, el docente modera las intervenciones (10min). Los representantes de los grupos se desplazan al Repositorio de ideas y escribe el nombre de grupo en el recuadro que escojan, fijan la nota adhesiva del logo y las notas adhesivas con los aportes grupales.	— Repositorio de Ideas — 8 bloc de Notas adhesivas — 8 esferos — Hoja de puntuación grupal	15	COMUNICATIVOS — Escucho activamente. — Guardo silencio en intervenciones. — Respeto la palabra del otro e intervengo cuando haya concluido la idea. — Solicito la palabra para realizar intervenciones. DIALÓGICO — Participo activamente en las discusiones de la experiencia. — Reconozco mis saberes previos y los desarrollo a partir de las discusiones propuestas en la experiencia. CRÍTICO — Hago uso adecuado del lenguaje oral y escrito.

		Finalmente, el docente se dirige al Repositorio y, a modo de síntesis, señala ideas centrales sobre el rumor (5min).			
“Algo malo va a pasar en este pueblo”	Lectura: «Algo muy grave va a suceder en este pueblo» (15min).	El docente proporciona a cada grupo el relato «Algo muy grave va a suceder en este pueblo» para la lectura grupal. Tras lo anterior, los grupos deben analizar el contenido; para esto, el docente entrega un formato con 9 preguntas orientadoras para que puedan entablar el análisis (10min). Los representantes de cada grupo deben ubicar los formatos resueltos en el Repositorio en el lugar correspondiente a cada grupo.	— 8 copias del relato: «Algo malo va a suceder en este pueblo». (Anexo 2, imagen 6) — 8 formatos de análisis (Anexo 2, imagen 7) — 8 esferos — 8 rollos de cinta pegante — Repositorio de Ideas — 8 hojas de puntuación grupal	15	DIALÓGICO — Participo activamente en las discusiones de la experiencia. — Reconozco mis saberes previos y los desarrollo a partir de las discusiones propuestas en la experiencia. CRÍTICO — Hago uso adecuado del lenguaje oral y escrito. — Pongo en entredicho creencias y opiniones del sentido común. CREATIVO — Propongo nuevas interpretaciones del texto.
¿Qué queremos saber sobre el rumor?	Formulación de preguntas, (15min).	Cada grupo debe formular una pregunta en relación al tema. Paralelo a esto, el docente rota en los grupos a fin de retroalimentar la formulación. Es posible que en los grupos emerjan o no preguntas; en el primer caso, el docente debe guiar los grupos para que seleccionen la pregunta mejor formulada y la más pertinente para el desarrollo del tema; en el segundo caso, debe facilitar su formulación con preguntas de carácter denotativo. Finalmente, tras la formulación, la pregunta se escribe en una nota adhesiva para ser consignada en el Repositorio de ideas en el espacio correspondiente al grupo.	— Cuaderno — 8 esferos — 8 bloc de Notas adhesivas — 4 marcadores permanentes colores variados — Repositorio de Ideas — Hoja de puntuación grupal	15	COMUNICATIVOS — Escucho activamente. — Guardo silencio en intervenciones. — Respeto la palabra del otro e intervengo cuando haya concluido la idea. — Solicito la palabra para realizar intervenciones. CREATIVO — Formulo preguntas que promueven la discusión y genero nuevas preguntas. — Propongo nuevas interpretaciones del texto. CRÍTICO — Hago uso adecuado del lenguaje oral y escrito.
Juguemos con los conceptos.	Juego de conceptos (10min).	Para hallar una solución a las preguntas anteriores, el <u>Cuadro A</u> tiene ocho sobres numerados; en el interior de cada uno hay una tarjeta con conceptos clave para dar una posible respuesta a las preguntas de los grupos. Para obtener un sobre, un delegado de cada grupo debe lanzar un dodecaedro (cuyas 12 caras están numeradas). Según el número que señale el dodecaedro toma un sobre con el número correspondiente. Con un número mayor a 8 o repetido, el delegado repite el lanzamiento. Solo hasta cuando cada grupo obtenga su sobre, el docente autoriza abrirlo y solicita que cada grupo realice una lectura de su contenido. los grupos deben analizar el concepto y cuestionarse si el concepto responde a la pregunta.	— <u>Cuadro A</u> (Anexo 2, imagen 8) — 8 sobre de cartas numerados del 1 a 8 — Memofichas con concepto claves — Dodecaedro cuyas 12 caras están numeradas (Anexo 2, imagen 9). — 8 hojas de puntuación grupal	15	COMUNICATIVOS — Escucho activamente. — Guardo silencio en intervenciones. — Respeto la palabra del otro e intervengo cuando haya concluido la idea. — Solicito la palabra para realizar intervenciones.

Hagamos intercambio.	Negociemos, (15min).	Es posible que la tarjeta no contenga información que ayude a responder la pregunta grupal; en tal caso, los miembros de cada grupo deben planear una estrategia para saber los conceptos de las tarjetas de los demás grupos y, si encuentran una tarjeta que dé respuesta a su pregunta, negociar con el grupo al que pertenece a fin de obtenerla.	— Memofichas con concepto claves. — 8 hojas de puntuación grupal	15	CRÍTICO — Hago uso adecuado del lenguaje oral y escrito. — Selecciono la información recibida. CREATIVO — Propongo nuevas interpretaciones del texto. — Propongo nuevas soluciones a problemas. — Concibo cursos inéditos de acción para transformar la realidad. DIALÓGICOS: — Preciso el sentido de las palabras. — Solicito precisiones sobre el sentido de las palabras.
Hablemos de lo sucedido	Socialización de la pregunta, ¿qué ocurrió en el juego y el intercambio?, (20min).	El grado se organiza en círculo, después cada grupo se presenta, socializa su pregunta, señala el concepto de la tarjeta y si la responde (¿cómo lo hace?), si no (¿por qué no?) (¿qué hallazgos?). El docente debe recoger las ideas centrales de los conceptos trabajados y escribirlos en las notas adhesivas para fijarlas al Repositorio. Así, al finalizar la experiencia, el docente presenta a los grupos el Repositorio, donde se evidencie el progreso de los saberes previos a los nuevos conceptos.	— Memofichas con concepto claves. — 8 bloc de Notas adhesivas — 4 marcadores permanentes colores variados — Repositorio de Ideas — 8 hojas de puntuación grupal	25	CRÍTICO — Hago uso adecuado del lenguaje oral y escrito. — Selecciono la información recibida. DIALÓGICO — Participo activamente en las discusiones de la experiencia. — Comunico adecuadamente mis ideas, emociones y expectativas en forma oral y escrita. CREATIVO — Propongo nuevas interpretaciones del texto. — Propongo nuevas soluciones a problemas.
La hora de la verdad	Sumatoria de puntos (10min).	Finalmente, el docente solicita a los grupos realizar la sumatoria de los puntos obtenidos en cada una de las actividades. Estos puntos son acumulables durante las experiencias y, según el total, cada grupo ocupa un lugar en la tabla <i>ranking</i> . En esta parte los grupos deben hacer una revisión de la puntuación, dicha revisión debe dar cuenta si el grupo cumplió o no con los criterios propuestos en cada momento de la experiencia. Con lo anterior se busca que cada grupo reflexione y evalúe su desempeño en el proceso.	— 8 hojas de puntuación grupal — 8 esferos — Tabla de <i>ranking</i>		

EXP 2	OBJETIVO: Elaborar una representación esquemática que permita identificar las ideas principales y secundarias del rumor.				MISIÓN: Obtener 100 de Experiencia
10.º					120MIN
M.	ACT.	DESCRIPCIÓN	RECURSOS Y MATERIALES	PUNTOS DE EXP	CRITERIOS
Contextualización de la experiencia.	Retomar la experiencia anterior (5min).	Recordatorio de los puntos centrales de la experiencia anterior tales como: formación de grupos, los conceptos que emergieron de la lluvia de ideas, las preguntas de cada grupo y las respuestas consignadas en el Repositorio de ideas. Orientación y retroalimentación.	— Repositorio de Ideas — Notas adhesivas de la experiencia anterior. — 8 hojas de puntuación grupal	Bonus 10	CRÍTICO — Hago uso adecuado del lenguaje oral y escrito. DIALÓGICO — Participo activamente en las discusiones de la experiencia. — Comunico adecuadamente mis ideas, emociones y expectativas en forma oral y escrita.
	Socialización de objetivo e instrucciones metodológicas (5min).	El docente indica a los grupos el objetivo de la experiencia y los recursos disponibles para cumplirlo.	— Repositorio de Ideas — Tabla de ranking — Tabla de criterios — 8 bloc de Notas adhesivas — 4 marcadores permanentes colores variados. — 4 marcadores borrables-colores variados — 8 hojas de puntuación grupal		
Manos a la obra.	Elaboración de mapa mental (35min).	El docente solicita a los grupos elaborar un <i>mapa mental</i> con los insumos que ya tienen. Debe representar el rumor como elemento central y su relación con los conceptos emergidos de la primera experiencia (25min). Para lo anterior el docente debe explicar qué es, para qué sirve y cómo se hace un mapa mental. Da dos ejemplos (10min). Durante el momento de elaboración de los mapas el docente visita los grupos para retroalimentar y orientar .	— 8 pliegos de cartón cartulina (100cm x 70cm). — 4 marcadores borrrable de colores. — 8 cajas de marcadores de colores. — 8 reglas rectangulares y circulares. — cajas de colores. — hojas de puntuación grupal	30	CRÍTICO — Hago uso adecuado del lenguaje oral y escrito. — Selecciono la información recibida. DIALÓGICO — Participo activamente en las discusiones de la experiencia. — Comunico adecuadamente mis ideas, emociones y expectativas en forma oral y escrita. CREATIVO — Propongo nuevas interpretaciones del texto. — Propongo nuevas soluciones a problemas.
Compartamos nuestro trabajo.	Presentación del mapa mental (40min).	Tras la elaboración del mapa mental cada grupo lo presenta a los demás. El docente sugiere a los grupos utilizar diferentes lugares del salón para realizar las exposiciones y asigna los turnos de estas (5min). Exposiciones (35min). El docente debe escribir en las notas adhesivas las ideas importantes que presentan los grupos y consignarlas en el Repositorio de Ideas.	— Mapas mentales. — 4 rollos de cinta transparente. — 6 tijeras. — Salón. — 8 bloc de Notas adhesivas	30	CRÍTICO — Hago uso adecuado del lenguaje oral y escrito.

			— 8 hojas de puntuación grupal		DIALÓGICO — Participo activamente en las discusiones de la experiencia. — Comunico adecuadamente mis ideas, emociones y expectativas en forma oral y escrita. CREATIVO — Propongo nuevas interpretaciones del texto.
Juguemos a comunicarnos.	El teléfono roto (15min).	Se debe formar 2 filas de 4 grupos. La mecánica consiste en recibir un mensaje y transmitirlo a su compañero. El docente proporciona un mensaje en forma oral a un estudiante, quien debe representarlo por medio de mímica al estudiante siguiente; esta mecánica se repite hasta llegar al final de la fila 1. Lo mismo se hace con la fila 2.	— 8 hojas de puntuación grupal — Esfero.	20	CRÍTICO — Hago uso adecuado del lenguaje oral y escrito. DIALÓGICO — Participo activamente en las discusiones de la experiencia. — Comunico adecuadamente mis ideas, emociones y expectativas en forma oral y escrita.
Dialoguemos sobre lo ocurrido.	Reflexión de la experiencia (10min).	Después los estudiantes se organizan en círculo y socializan sus pareceres sobre lo ocurrido durante el juego. Algunas preguntas para guiar este momento son: ¿cómo se sintieron?, ¿fue fácil?, ¿fue difícil?, ¿había algún objetivo?, ¿se cumplió?, etc.		20	CRÍTICO — Hago uso adecuado del lenguaje oral y escrito. DIALÓGICO — Participo activamente en las discusiones de la experiencia. — Comunico adecuadamente mis ideas, emociones y expectativas en forma oral y escrita. CREATIVO — Propongo nuevas interpretaciones del texto.
La hora de la verdad.	Sumatoria de puntos (10min).	Finalmente, el docente solicita a los grupos realizar la sumatoria de los puntos obtenidos en cada una de las actividades. Estos puntos son acumulables durante las experiencias y, según el total, cada grupo ocupa un lugar en la tabla <i>ranking</i> . Sobre todo, en esta parte los grupos deben hacer una revisión de la puntuación, dicha revisión debe dar cuenta si el grupo cumplió o no con los criterios propuestos en cada momento de la experiencia. Con lo anterior se busca que cada grupo reflexione y evalúen su desempeño en el proceso.	— 8 hojas de puntuación. — 8 esferos — Tabla de <i>ranking</i>.		

EXP 3	OBJETIVO: Identificar e interpretar distintos tipos de intenciones comunicativas y sus características.				MISIÓN: Obtener 100 de Experiencia
10.º					120MIN
M.	ACT.	DESCRIPCIÓN	RECURSOS Y MATERIALES	PUNTOS DE EXP	CRITERIOS
Contextualización de la experiencia.	Retomar la experiencia anterior, (10min).	Proyección de fragmento de la película Madagascar 2 (1:12: 00 a 1:14:38) en el que se puede observar la tergiversación de un mensaje al pasar por varios emisores. La idea es que los grupos entablen relaciones entre la situación que plantea el vídeo y el juego del teléfono roto de la experiencia anterior. El docente debe tejer conceptualmente elementos importantes de los mapas mentales y las exposiciones, acudiendo a lo consignado en el Repositorio de Ideas.	— Televisor — Vídeo — USB — Repositorio de Ideas — 8 bloc de Notas adhesivas — 8 hojas de puntuación grupal	Bonus 10	CRÍTICO — Hago uso adecuado del lenguaje oral y escrito. DIALÓGICO — Participo activamente en las discusiones de la experiencia. — Comunico adecuadamente mis ideas, emociones y expectativas en forma oral y escrita.
	Socialización: objetivo e instrucciones metodológicas (5min).	El docente indica a los grupos el objetivo de la experiencia y los recursos disponibles para cumplirlo.	— Repositorio de Ideas — Tabla de ranking — Tabla de criterios — 8 bloc de Notas adhesivas — 4 marcadores permanentes colores variados. — 4 marcadores borrables-colores variados — Hojas de puntuación.		
Descifrando el mensaje	Rompecabezas a ciegos (25min).	Tras proporcionar a cada grupo un rompecabezas y dos vendas, 2 miembros de cada grupo deben vendarse los ojos y armar el rompecabezas mientras los 2 restantes los guían solamente a partir de palabras. Regla: no tocar las piezas ni las manos de quien arma. Durante el ensamble, el docente visita cada grupo a fin de orientar el ejercicio. Los 6 rompecabezas permiten lecturas múltiples (ilustración Gestalt). Se debe explicitar que las imágenes tienen como función: 1) hacer sentir a dificultad a la hora de comunicarse para cumplir un objetivo y 2) plantearse como enigmas y sugerir conexiones. Durante el momento de ensamble el docente visita los grupos para retroalimentar y orientar. El docente profundiza los pareceres de los grupos con las imágenes. Además, tiene el objetivo secreto de hacer que los grupos hagan una lectura específica pero no dar el sentido de estas. Una vez los grupos terminan de armar los rompecabezas, el docente invita a conversar sobre el ejercicio, orientando la discusión con preguntas como: ¿cómo se sintieron? ¿qué estrategias utilizaron para conseguir el objetivo? ¿qué dificultades se presentaron y cómo fueron resueltas? ¿qué limitaciones tuvieron al guiar a sus compañeros? Los grupos deben recoger los elementos más relevantes en notas adhesivas y consignarlos en el Repositorio de ideas, pueden escribir y dibujar.	— 8 rompecabezas (papel Durex, 22 cm altura x 33 cm ancho) — 16 vendas — 8 mesas — 8 hojas de puntuación grupal	25	CRÍTICO — Hago uso adecuado del lenguaje oral y escrito. — Examino las razones de los demás y mis propias razones. — Pongo en entredicho creencias y opiniones del sentido común DIALÓGICO — Participo activamente en las discusiones de la experiencia. — Comunico adecuadamente mis ideas, emociones y expectativas en forma oral y escrita.

Un rumor en Springfield	(15min).	Una vez los grupos se ubican, se presenta brevemente el vídeo <i>Y con Maggie son tres</i> (Los Simpson), el docente subraya la importancia de observar en este, aquellos elementos que permitan atender a cuestiones tales como: ¿cómo se origina el rumor?, ¿quiénes lo generan? y ¿cuáles son las intenciones de las personas que lo difunden? Proyección de fragmento (5:58 a 14:36) del cap. 13, temp. 6. Tras proyectar el vídeo el docente debe retomar las preguntas para que los grupos las respondan a partir de un análisis de las escenas, los personajes y las situaciones.	— Televisor — Vídeo — USB — Repositorio de Ideas — 8 bloc de Notas adhesivas — 8 hojas de puntuación grupal	25	CRÍTICO — Hago uso adecuado del lenguaje oral y escrito. — Examino las razones de los demás y mis propias razones. — Pongo en entredicho creencias y opiniones del sentido común para someterlas al examen filosófico. DIALÓGICO — Participo activamente en las discusiones de la experiencia. — Comunico adecuadamente mis ideas, emociones y expectativas en forma oral y escrita.
Manos a la obra.	Periódico mural (45min).	El docente explica en qué consiste el periódico mural, cómo se elabora y tipos de periódico mural. Ejemplos. Intención comunicativa: Informar. Objetivo: informar a sus demás compañeros sobre el tema acudiendo a imágenes, dibujos y texto, que permitan ampliar y entablar relaciones entre el rumor y la comunicación. Medios: Repositorio de ideas, imágenes de revistas, periódicos, preguntas, texto «algo malo va pasar en este pueblo» y los dos videos. Tópicos: rumor, comunicación e intenciones. También se les debe indicar que el trabajo en grupo es fundamental, de manera que todos deben participar y colaborar en su elaboración. Durante el momento de elaboración del periódico el docente visita a los grupos para retroalimentar y orientar. Tras terminar los periódicos, los grupos deben presentarlos a sus compañeros. Se recomienda utilizar varios espacios del aula para las presentaciones y así, a modo de recorrido, observar el trabajo de cada grupo.	— Repositorio de Ideas — marcadores de colores variados — 6 unidades de Cinta adhesiva — 8 pliegos de cartón cartulina — 6 tarros de colbón 125g — 20 revistas variadas — 6 periódicos — Tijeras — 8 cintas métricas — 8 bloc de Notas adhesivas — 8 hojas de puntuación grupal	30	CRÍTICO — Examino las razones de los demás y mis propias. — Hago uso adecuado del lenguaje oral y escrito. — Selecciono la información recibida. DIALÓGICO — Participo activamente en las discusiones de la experiencia. — Comunico adecuadamente mis ideas, emociones y expectativas en forma oral y escrita.
Dialoguemos sobre lo ocurrido.	Reflexión final de la experiencia, (10min).	A continuación, los grupos se organizan en círculo y el docente les pregunta. Operativas: ¿cómo se sintieron? ¿cómo se dividieron el trabajo? ¿cómo organizaron la información? ¿qué información fue la más relevante? Contenido: ¿qué relación encuentran entre rumor y comunicación? Con las anteriores preguntas se busca que los grupos hablen y reflexionen en torno a la experiencia. Un integrante de cada grupo, recoge en una hoja de manera escrita las ideas más importantes y que les llamó la atención de la presentación y de las intervenciones en el espacio de reflexión. Al final el docente recoge las hojas y las pone en el Repositorio como nuevo insumo.	— Hojas blancas — esferos — 4 marcadores borrables-colores variados — Repositorio de Ideas — Chinchos	20	CRÍTICO — Examino las razones de los demás y las propias. — Hago uso adecuado del lenguaje oral y escrito. DIALÓGICO — Participo activamente en las discusiones de la experiencia. — Comunico adecuadamente mis ideas, emociones y expectativas en forma oral y escrita. CREATIVO — Propongo nuevas interpretaciones de textos.

La hora de la verdad.	Sumatoria de puntos (10min).	Finalmente, el docente solicita a los grupos realizar la sumatoria de los puntos obtenidos en cada una de las actividades. Estos puntos son acumulables durante las experiencias y, según el total, cada grupo ocupa un lugar en la tabla <i>ranking</i> . En esta parte los grupos deben hacer una revisión de la puntuación, dicha revisión debe dar cuenta si el grupo cumplió o no con los criterios propuestos en cada momento de la experiencia. Con lo anterior se busca que cada grupo reflexione y evalúen su desempeño en el proceso.	— 8 hojas de puntuación.		
-----------------------	------------------------------	---	--------------------------	--	--

EXP 4	OBJETIVO: Identificar características y aspectos relevantes de las dos primeras versiones de Rashomon, los personajes y lugares en que se desarrollan los hechos.				MISIÓN: Obtener 100 de Experiencia
10.º					120MIN
M.	ACT.	DESCRIPCIÓN	RECURSOS Y MATERIALES	PUNTOS DE EXP	CRITERIOS
Contextualización de la experiencia.	Retomar la experiencia anterior (5min).	Recordatorio de los puntos centrales de la experiencia anterior tales como: intención comunicativa y sus características en el fragmento de Madagascar, rompecabezas a ciegas, fragmento de los Simpson y periódico mural.	— Repositorio de Ideas — Notas adhesivas de la experiencia anterior — 8 hojas de puntuación grupal	Bonus 10	CRÍTICO — Hago uso adecuado del lenguaje oral y escrito. DIALÓGICO — Participar activamente en el recordatorio de la experiencia. — Comunico adecuadamente mis ideas, emociones y expectativas en forma oral y escrita.
	Socialización de objetivo e instrucciones metodológicas (5min).	El docente indica a los grupos el objetivo de la experiencia y los recursos disponibles para cumplirlo.	— Repositorio de Ideas — Tabla de ranking — Tabla de criterios — 8 bloc de Notas adhesivas — 4 marcadores permanentes colores variados. — 4 marcadores borrables-colores variados — 8 hojas de puntuación grupal		
Visionado: Rashomon	Proyección fragmento 1 (45min).	El docente presenta brevemente la película (año, director y sinopsis), así como un encuadre breve de los personajes a fin de facilitar la comprensión; además, enfatiza que los grupos presten atención a los detalles (escenarios, clima, personajes, objetos, hechos...) a fin de responder a las preguntas del cuadro N (5min). PROYECCIÓN: FRAGMENTO 1 (min 00:00 a 40: 00).	— Televisor — Vídeo — USB — 8 esferos — 8 hojas de puntuación grupal	20	— Escucho activamente. — Guardar silencio en presentaciones, intervenciones... — Respeto la palabra del otro e intervengo cuando haya concluido la idea. — Solicito la palabra para realizar intervenciones.
	Actividad: 3Q (15min). Dialoguemos sobre lo ocurrido.	Tras organizarse, los grupos discuten sobre el contenido del fragmento. Paralelamente el docente pasa por cada uno de los grupos y entrega el Cuadro N. El docente explica qué es, para qué sirve y cómo se hace. En el cuadro los grupos encontrarán tres columnas. En la columna A figura la pregunta: ¿qué veo?; en la B ¿que no veo? y en la C ¿qué infiero? Dicho cuadro propicia que los grupos realicen una lectura denotativa (5min). Tras dialogar los grupos deben consignar en cada una de las columnas aportes que den respuesta a cada pregunta. Paralelamente, el docente pasa por los grupos para retroalimentar y guiar los aportes de cada uno (10min).	— 8 unidades de Cuadro N (Anexo 2, imagen 10). — 8 esferos — 8 hojas de puntuación	40	CRÍTICO — Examino las razones de los demás y mis propias razones. — Hago uso adecuado del lenguaje oral y escrito. DIALÓGICO — Participo activamente en las discusiones de la experiencia. — Comunico adecuadamente mis ideas, emociones y expectativas en forma oral y escrita. CREATIVO

				— Formulo preguntas que promueven la discusión filosófica — Propongo nuevas interpretaciones del texto.
Manos a la obra	Elaboración de Cuadro comparativo (1ª parte) (40min).	El docente explica qué es, para qué sirve y cómo se hace un Cuadro comparativo. A partir de este los grupos reconocerán los elementos necesarios para comprender el fragmento (5min). Elaboración. Durante este momento el docente visita los grupos para retroalimentar y orientar (30 minutos). Finalmente, a modo de cierre, el docente realiza un proceso de síntesis de las principales ideas aportadas por los grupos (35 minutos).	— 8 unidades cuadro comparativo (Anexo 2, imagen 11). — 8 hojas de puntuación grupal — 8 esferos — 4 cajas de colores.	40 CRÍTICO — Examino las razones de los demás y mis propias razones. — Hago uso adecuado del lenguaje oral y escrito. — Selecciono la información recibida DIALÓGICO — Participo activamente en las discusiones de la experiencia. — Comunico adecuadamente mis ideas, emociones y expectativas en forma oral y escrita. CREATIVO — Formulo preguntas que promueven la discusión filosófica. — Propongo nuevas interpretaciones del texto.
La hora de la verdad.	Sumatoria de puntos (10min).	Finalmente, el docente solicita a los grupos realizar la sumatoria de los puntos obtenidos en cada una de las actividades. Estos puntos son acumulables durante las experiencias y, según el total, cada grupo ocupa un lugar en la tabla <i>ranking</i> . En esta parte los grupos deben hacer una revisión de la puntuación, dicha revisión debe dar cuenta si el grupo cumplió o no con los criterios propuestos en cada momento de la experiencia. Con lo anterior se busca que cada grupo reflexione y evalúen su desempeño en el proceso.	— 8 hojas de puntuación. — 8 esferos — Tabla de <i>ranking</i>.	

Película Rashomon

Efecto Rashomon. de Comunicación icónico-verbal: cine y filosofía: <https://comunicacion-iconico-verbal.blog/2018/03/19/comunicacion-iconico-verbal-cine-y-filosofia/>

EXP 5	OBJETIVO: Identificar semejanzas y diferencias entre versiones que plantea la película Rashomon. Exponer razones y argumentos que ayuden a responder a las preguntas ¿quién es el asesino? y ¿Por qué?				MISIÓN: Obtener 100 de Experiencia
10.º					120MIN
M.	ACT.	DESCRIPCIÓN	RECURSOS Y MATERIALES	PUNTOS DE EXP	CRITERIOS
Contextualización de la experiencia.	Retomar la experiencia anterior, (5min).	Recordatorio: 1) Visionado del fragmento 1 de Rashomon, temática, escenarios, climas de los escenarios, personajes, que dicen cada uno de los personajes, cómo cada uno describe los acontecimientos, cómo se representan, qué objetos hay. 2) Cuadro N para precisar las tres preguntas: ¿Cuáles son las diferencias entre las distintas versiones? ¿Qué semejanzas hay entre las distintas versiones? ¿A qué conclusión se llega? Este momento prepara a los grupos para el siguiente, pues, los estos sabrán que han de buscar y estar atentos.	— Repositorio de Ideas — Notas adhesivas de la experiencia anterior — 8 hojas de puntuación grupal	Bonus 10	CRÍTICO — Hago uso adecuado del lenguaje oral y escrito. DIALÓGICO — Participar activamente en el recordatorio de la experiencia. — Comunico adecuadamente mis ideas, emociones y expectativas en forma oral y escrita.
	Socialización: objetivo e instrucciones metodológicas	El docente indica a los grupos el objetivo de la experiencia y los recursos disponibles para cumplirlo.	— Repositorio de Ideas — Tabla de ranking — Tabla de criterios — 8 bloc de Notas adhesivas — 4 marcadores permanentes colores variados. — 4 marcadores borrables-colores variados — 8 hojas de puntuación grupal		
Visionado Rashomon	Proyección fragmento 2 (30min).	El docente presenta brevemente la película (año, director y sinopsis), así como un encuadre breve de los personajes a fin de facilitar la comprensión; además, enfatiza que los grupos presten atención a los detalles (escenarios, clima, personajes, objetos, hechos...) a fin de responder a las preguntas del cuadro comparativo (5min). PROYECCIÓN: FRAGMENTO 2 (min 36:00 a 1: 01: 00).	— Televisor — Vídeo — USB — 8 hojas de puntuación grupal — Esferos	10	COMUNICATIVO — Escucho activamente. — Guardo silencio en intervenciones — Respeto la palabra del otro e intervengo cuando haya concluido la idea. — Solicito la palabra para realizar intervenciones.

Elaboración de cuadro comparativo, (20min).	Finalizada la proyección, los grupos se organizan por grupos y discuten sobre el contenido. Posteriormente, se anexa al Cuadro comparativo las versiones de la esposa y del samurái. Teniendo como base el Cuadro comparativo cada grupo deben responder las preguntas: — ¿Cuáles son las diferencias entre las distintas versiones? — ¿Qué semejanzas hay entre estas? Una vez resueltas estas interrogantes cada grupo debe responder a: — ¿Quién es el asesino? — ¿Por qué? (razones apoyan tal respuesta). Estos interrogantes pretenden que los grupos discutan y argumenten acerca de los personajes y sus historias. Durante este momento el docente debe pasar por los grupos para retroalimentar y guiar los aportes de cada grupo (20min). El docente debe formular preguntas de las razones del porque formulan tal pregunta.	— 8 unidades del cuadro comparativo (Anexo 2, imagen 11). — 8 esferos — 8 hojas de puntuación grupal	40	CRÍTICO — Examino las razones de los demás y mis propias razones. — Hago uso adecuado del lenguaje oral y escrito. — Selecciono la información recibida DIALÓGICO — Participo activamente en las discusiones de la experiencia. — Comunico adecuadamente mis ideas, emociones y expectativas en forma oral y escrita. CREATIVO — Formulo preguntas que promueven la discusión filosófica. — Propongo nuevas interpretaciones del texto.
Dialoguemos sobre lo que vemos.	Una vez los grupos se organizan en mesa redonda, cada uno debe exponer la solución a las preguntas: — ¿Quién es el asesino? — ¿Por qué? Para lo anterior cada grupo tendrá 4 minutos para exponer las razones que justifican su respuesta. 1. Grupo que socializa: debe dar respuestas a las dos preguntas. 2. Tras lo anterior, los demás grupos tendrán 4 minutos para solicitar precisiones o formular contra preguntas. Conforme a la pertinencia argumentativa de los grupos el puntaje baja o sube. Finalmente, se debe buscar que los grupos establezcan conclusiones desde el punto de vista filosófico (sobre la verdad).	— 8 hojas de puntuación grupal — Esfero	50	CRÍTICO — Examino las razones de los demás y mis propias razones. — Hago uso adecuado del lenguaje oral y escrito. DIALÓGICO — Participo activamente en las discusiones de la experiencia. — Comunico adecuadamente mis ideas, emociones y expectativas en forma oral y escrita. CREATIVO — Formulo preguntas que promueven la discusión filosófica. — Propongo nuevas interpretaciones del texto.
La hora de la verdad.	Finalmente, el docente solicita a los grupos realizar la sumatoria de los puntos obtenidos en cada una de las actividades. Estos puntos son acumulables durante las experiencias y, según el total, cada grupo ocupa un lugar en la tabla <i>ranking</i>. En esta parte los grupos deben hacer una revisión de la puntuación, dicha revisión debe dar cuenta si el grupo cumplió o no con los criterios propuestos en cada momento de la experiencia. Con lo anterior se busca que cada grupo reflexione y evalúen su desempeño en el proceso.	— 8 hojas de puntuación. — 8 esferos — Tabla de <i>ranking</i>.		

Videografía de apoyo

Perspectivismo. <https://www.youtube.com/watch?v=AXoiXVJ6ysg>

El perspectivismo de Ortega y Gasset. <https://www.youtube.com/watch?v=h9ZIRPnXrsQ>

El perspectivismo de Ortega y Gasset. https://www.youtube.com/watch?v=F2lk_75ioro

EXP 6	OBJETIVO: Contrastar las versiones de la película Rashomon, que permitan generar relaciones con el perspectivismo y las imágenes de la Gestalt.				MISIÓN: Obtener 100 de Experiencia
10.º					120MIN
M.	ACT.	DESCRIPCIÓN	RECURSOS Y MATERIALES	PUNTOS DE EXP	CRITERIOS
Contextualización de la experiencia.	Retomar la experiencia anterior, (5min).	El docente realiza un recordatorio de los puntos centrales de la experiencia anterior tales como: 1) Visionado del fragmento 2 de Rashomon, temática, escenarios, climas de los escenarios, personajes, que dicen cada uno de los personajes, cómo cada uno describe los acontecimientos, cómo se representan, qué objetos hay. 2) Discusión sobre el fragmento 2 de Rashomon 3) Anexar al cuadro comparativo la versión de la esposa y el samurái 4) En mesa redonda responder a preguntas como: ¿Quién es el asesino? ¿Por qué? (razones apoyan tal respuesta).	— Repositorio de Ideas — Notas adhesivas de la experiencia anterior — 8 hojas de puntuación grupal	Bonus 10	CRÍTICO — Hago uso adecuado del lenguaje oral y escrito. DIALÓGICO — Participar activamente en el recordatorio de la experiencia. — Comunico adecuadamente mis ideas, emociones y expectativas en forma oral y escrita.
	Socialización: objetivo e instrucciones metodológicas	El docente indica a los grupos el objetivo de la experiencia y los recursos disponibles para cumplirlo.	— Repositorio de Ideas — Tabla de ranking — Tabla de criterios — 8 bloc de notas adhesivas — 4 marcadores permanentes colores variados. — 4 marcadores borrables-colores variados — 8 hojas de puntuación grupal		
Visionado: Rashomon	Proyección: fragmento 3 (32min).	El docente presenta brevemente la película (año, director y sinopsis), así como un encuadre breve de los personajes a fin de facilitar la comprensión; además, enfatiza que los grupos presten atención a los detalles (escenarios, clima, personajes, objetos, hechos...) a fin de responder a las preguntas del cuadro comparativo (5min). PROYECCIÓN: FRAGMENTO 3 (min: 1:00:00 a 1:27:00).	— Televisor — Vídeo — USB — Computador — 8 hojas de puntuación grupal	20	COMUNICATIVOS: — Escucho activamente. — Guardar silencio en presentaciones, intervenciones... — Respeto la palabra del otro e intervengo cuando haya concluido la idea. — Solicito la palabra para realizar intervenciones.

Elaboración de cuadro comparativo, (23min).	Tras conformar los grupos, los grupos deben completar el cuadro comparativo con la versión del leñador. La idea es que mediante este los grupos aborden las preguntas y evidencien las comprensiones, análisis, deducciones y reflexiones sobre el tema. Durante este momento el docente pasa por cada uno de los grupos a fin de retroalimentar y guiar el análisis del cuadro comparativo con las preguntas: — ¿Cuáles son las diferencias entre las distintas versiones? — ¿Qué semejanzas hay entre estas? — ¿A qué conclusión se llega?	— 8 Formatos del cuadro comparativo (Anexo 2, imagen 11). — 8 esferos — 8 hojas de puntuación grupal	50 CRÍTICO — Examino las razones de los demás y mis propias razones. — Hago uso adecuado del lenguaje oral y escrito. — Seleccione la información recibida DIALÓGICO — Participo activamente en las discusiones de la experiencia. — Comunico adecuadamente mis ideas, emociones y expectativas en forma oral y escrita. CREATIVO — Formulo preguntas que promueven la discusión filosófica — Propongo nuevas interpretaciones del texto.
Dialoguemos sobre lo ocurrido.	Proyección: 20 imágenes PERSPECTIVISMO: Dado que las imágenes permiten más de una lectura, los grupos tendrán interpretaciones diversas de una misma imagen. — 8 Ambiguas — 3 Reversibles — 4 Camuflaje ENGAÑOS VISUALES Presentan ilusiones ópticas a los sentidos. — 1 Imposibles — 1 Movimiento Metodología: El docente se detiene en cada una de las imágenes, en tal momento provoca la intervención de los grupos a través de las preguntas: — ¿Qué veo? — ¿Qué no veo? — ¿Qué infiero? Preguntas para concluir: ¿por qué uno/a ve lo que ve? Finalmente, la última imagen permite ilustrar que los sentidos nos engañan. Es decir, <u>imágenes que señalen las ilusiones ópticas</u>. La conexión con la experiencia siguiente es el tema de que los sentidos nos engañan. En ese sentido, mostrar cinco imágenes para finalizar la clase.	— Televisor — 20 imágenes (Anexo 2, imagen 12 a la 31). — USB — 8 hojas de puntuación grupal	30 CRÍTICO — Examino las razones de los demás y mis propias razones. — Hago uso adecuado del lenguaje oral y escrito. DIALÓGICO — Participo activamente en las discusiones de la experiencia. — Comunico adecuadamente mis ideas, emociones y expectativas en forma oral y escrita. CREATIVO — Formulo preguntas que promueven la discusión filosófica — Propongo nuevas interpretaciones del texto.

La hora de la verdad.	Sumatoria de puntos (10min).	Finalmente, el docente solicita a los grupos realizar la sumatoria de los puntos obtenidos en cada una de las actividades. Estos puntos son acumulables durante las experiencias y, según el total, cada grupo ocupa un lugar en la tabla <i>ranking</i>. En esta parte los grupos deben hacer una revisión de la puntuación, dicha revisión debe dar cuenta si el grupo cumplió o no con los criterios propuestos en cada momento de la experiencia. Con lo anterior se busca que cada grupo reflexione y evalúen su desempeño en el proceso.	— 8 hojas de puntuación. — 8 esferos — Tabla de <i>ranking</i>.		
-----------------------	------------------------------	---	---	--	--

EXP 7	OBJETIVO: Reconstruir el papel de los sentidos en la formación del conocimiento.				MISIÓN: Obtener 100 de Experiencia
10.º					120MIN
M.	ACT.	DESCRIPCIÓN	RECURSOS Y MATERIALES	PUNTOS DE EXP	CRITERIOS
Contextualización de la experiencia.	Retomar la experiencia anterior, (5min).	El docente realiza un recordatorio de los puntos centrales de la experiencia anterior tales como: 1) Visionado del fragmento 3 de Rashomon, temática, escenarios, climas de los escenarios, personajes, que dicen cada uno de los personajes, cómo cada uno describe los acontecimientos, cómo se representan, qué objetos hay. 2) Terminar el cuadro comparativo y abordar las siguientes preguntas ¿Cuáles son las diferencias entre las distintas versiones? ¿Qué semejanzas hay entre estas? ¿A qué conclusión se llega? 3) Proyección de imágenes de la Gestalt. 4) Actividad QQQ. El desarrollo de la temática de la sesión anterior y los grupos que están en los primeros lugares y el por qué.	— Repositorio de Ideas — Notas adhesivas de la experiencia anterior — 8 hojas de puntuación grupal	Bonus 10	CRÍTICO — Hago uso adecuado del lenguaje oral y escrito. DIALÓGICO — Participar activamente en el recordatorio de la experiencia. — Comunico adecuadamente mis ideas, emociones y expectativas en forma oral y escrita.
	Socialización: objetivo e instrucciones metodológicas	Esta primera parte de la experiencia se hace en el aula donde se ha venido trabajando. El docente indica a los grupos el objetivo de la experiencia y los recursos disponibles para cumplirlo.	— Repositorio de Ideas — Tabla de ranking — Tabla de criterios — 8 bloc de Notas adhesivas — 4 marcadores permanentes colores variados. — 4 marcadores borrables-colores variados — 8 hojas de puntuación grupal		

	(50min)	Para este momento el docente debe contar con dos aulas. En el aula 1 el docente comienza narrando lo siguiente: “emprenderemos un viaje muy lejos, en busca de un tesoro oculto en un lugar recóndito. Para llegar allí deben tener los ojos vendados y tomarse de las manos”. Una vez vendados y cogidos de la mano, ustedes (en una gran fila) siguen mis indicaciones (guía), pues a partir de palabras da instrucciones donde deben ir”. Llegados a la entrada de la caverna (aula 2), una voz dice: “¡Alto!... Si quieren proseguir su camino en sus términos, deben responder un acertijo; de lo contrario entrarán como mis esclavos. ¿Qué es algo que crece y al mismo tiempo se encoge?” Tras 30 segundos, el docente ata las manos y continúa la narración: “¡Jajajaja!... podéis entrar, pero como mis esclavos ¡jajajaja!”. El docente debe modular la voz a fin de diferenciar narrador, águila y mago oscuro. Previamente el docente debe oscurecer el aula, ubicar un proyector hacia una tela, tener figuras de personas, animales u objetos en cartón; acondicionar con sonidos de cueva o ambientes naturales; en una mesa debe tener objetos con diferentes tamaños y texturas, frutas, alimentos, algunos aromas y un lazo para atar las manos. El docente guía la entrada a la caverna y les hace sentarse en el suelo, luego les indica que preparen sus sentidos porque los van a necesitar si quieren encontrar el tesoro. En este punto debe tomar los objetos de diferentes tamaños y texturas y pasarlos por sus manos, luego debe pasar aromas diferentes y que se contrasten, también debe darles a probar sabores variados y poner sonidos de ambientes naturales diferentes. Cuando todos los grupos hayan tocado, oído, saboreado y escuchado, se les pide que reflexionen sobre lo que acaba de suceder con sus sentidos, entre tanto, el maestro se esconde detrás de la tela y les indica que se quiten la venda, abran los ojos lentamente y miren al frente, este, detrás de la tela, muestra las imágenes de fondo, paralelo se oyen murmullos (grabación). Tras ver las imágenes, los grupos cierran los ojos y nuevamente deben ser vendados. Un integrante de cada grupo es desatado, después se solicita a los liberados levantarse. El docente los reúne e indica tomarse de la mano. Éste los guía a partir de indicaciones. Tras salir, los estudiantes deben intentar caminar un poco, posteriormente se quitan la venda para observar. Terminada esta parte el docente comunica a estos ocho estudiantes que hay bonus de 20 puntos de Exp, para obtenerlos deben retornar a la caverna y convencer a su grupo para salir. Para esto pueden utilizar la estrategia que quieran; posteriormente, los estudiantes caminan por los alrededores. Los estudiantes no pueden decir nada del bonus (3min). Mientras hacen lo anterior, el docente indica a los estudiantes cautivos en la caverna que hay un bonus de 20 puntos de Exp. Para obtenerlos deben convencer al miembro liberado de quedarse con ellos, es decir	— Aula oscura — Video Beem — Tela blanca — Siluetas de objetos, animales y personas — Mesa — Objetos de diferentes tamaños y texturas — Frutas — Chocolates — Alimentos — Aromas variados (suaves-fuertes) — Sonidos de cueva y ambientes naturales — USB — Cabina de Sonido — 40 unidades de Vendas — Tira de tela larga — 8 bloc de Notas adhesivas — 8 esferos — Repositorio de Ideas — 8 hojas de puntuación grupal	25 Bonus 20	CRÍTICO — Hago uso adecuado del lenguaje oral y escrito. DIALÓGICO — Participo activamente en las discusiones de la experiencia. — Comunico adecuadamente mis ideas, emociones y expectativas en forma oral y escrita.
--	---------	--	---	---	---

		no pueden salir ni ellos ni él. Asimismo, los estudiantes liberados no pueden decir nada del <i>bonus</i> (3min). La idea es incentivar a los miembros de cada grupo a que se persuadan entre sí para que decidan salir o quedarse dentro. Terminada la parte anterior, los estudiantes se desatan las manos, quitan las vendas y se sientan en círculo por grupos para contestar de manera escrita las siguientes preguntas en notas adhesivas: ¿cómo se sintieron?, ¿qué es lo que más recuerdan de la experiencia? ¿qué experimentaron con sus sentidos?, ¿qué se imaginaron?, ¿qué entendieron de la proyección de las imágenes? y ¿qué estrategia utilizaron para convencer al otro?			
	Lectura y análisis del mito de la caverna (20min).	El docente entrega a los grupos la lectura: «Mito de la caverna» de Platón. Cada grupo realiza la lectura prestando atención a los escenarios, personajes, hechos, objetos... Finalmente, responden las preguntas: — ¿En qué lugares se desarrolla la historia? — ¿Cuáles son los personajes? — ¿Qué pasa a cada personaje? — ¿Qué representan las sombras en la caverna? — ¿Por qué los esclavos son esclavos? — ¿De qué son esclavos? — ¿Qué representa el esclavo liberado? — ¿Qué simboliza la caverna? — ¿Qué simboliza el exterior y el sol? — ¿Qué papel cumple los sentidos? Cada grupo debe escribir las respuestas y conclusiones en las notas adhesivas para consignarlas en el Repositorio. Durante este momento el docente debe pasar por los grupos para retroalimentar y guiar los aportes de cada grupo (20min).	— 8 formatos del «<u>Mito de la caverna</u>» — 8 bloc de Notas adhesivas — Repositorio de Ideas		CRÍTICO — Hago uso adecuado del lenguaje oral y escrito. DIALÓGICO — Participo activamente en las discusiones de la experiencia. — Comunico adecuadamente mis ideas, emociones y expectativas en forma oral y escrita. CREATIVO — Propongo nuevas interpretaciones del textos.

	Visionado de Matrix Conversatorio dirigido- (30min)	El docente presenta brevemente el fragmento y la película a la que pertenece (año, director y sinopsis). Hace encuadre breve de los personajes a fin de facilitar la comprensión; además, enfatiza que los grupos presten atención a los detalles (escenarios, clima, personajes, objetos, hechos...) (5min). Proyección: fragmento-Matrix min 30 a 37. Tras la proyección se abre un espacio de discusión donde se analiza y comparar los dos tipos de texto — ¿Cuáles son las semejanzas? — ¿Cuáles son las diferencias? El docente debe buscar que los grupos formulen preguntas. Algunas a modo de guía son: — ¿Qué tan actual es el mito de la caverna? ¿Por qué? — ¿Cuál es la caverna actual? — ¿En qué se relaciona el mito de la caverna con el fragmento de Matrix? — ¿Cuál sería la Matrix de nuestra realidad? — ¿podemos considerar que somos prisioneros? ¿de qué? — ¿Cómo nos mantienen sometidos? — ¿Qué herramientas utilizan? — ¿Qué pastilla tomaría usted? y ¿por qué? Cada grupo debe sacar apuntes de los elementos y las conclusiones más importantes del conversatorio en las notas adhesivas para ponerlas en el Repositorio de ideas.	— 8 bloc de Notas adhesivas — 8 esferos — Repositorio de Ideas — Cuadro comparativo: Mito de la Caverna (Anexo 2, imagen 9).	20	CRÍTICO — Examino las razones de los demás y mis propias razones. — Hago uso adecuado del lenguaje oral y escrito. DIALÓGICO — Participo activamente en las discusiones de la experiencia. — Comunico adecuadamente mis ideas, emociones y expectativas en forma oral y escrita. CREATIVO — Formulo preguntas que promueven la discusión filosófica — Propongo nuevas interpretaciones del texto
La hora de la verdad.	Sumatoria de puntos (10min).	Finalmente, el docente solicita a los grupos realizar la sumatoria de los puntos obtenidos en cada una de las actividades. Estos puntos son acumulables durante las experiencias y, según el total, cada grupo ocupa un lugar en la tabla <i>ranking</i>. En esta parte los grupos deben hacer una revisión de la puntuación, dicha revisión debe dar cuenta si el grupo cumplió o no con los criterios propuestos en cada momento de la experiencia. Con lo anterior se busca que cada grupo reflexione y evalúen su desempeño en el proceso.	— 8 hojas de puntuación. — 8 esferos — Tabla de <i>ranking</i>.		

Videografía

matrix: neo y morfeo pildoras <https://www.youtube.com/watch?v=rGSV0asHSPU>

<https://www.dailymotion.com/video/x7l0u8t>

EXP 8	OBJETIVO: Identificar y analizar las características de la publicidad, que permitan reconocer las intenciones comunicativas y persuasivas.				MISIÓN: Obtener 100 de Experiencia
10.º					120MIN
M.	ACT.	DESCRIPCIÓN	RECURSOS Y MATERIALES	PUNTOS DE EXP	CRITERIOS
Contextualización de la experiencia.	Retomar la experiencia anterior, (5min).	El docente presenta un <i>bonus</i> de 20 puntos de Exp. para obtenerlos un grupo (escogido aleatoriamente) debe realizar el recordatorio de los puntos centrales de la experiencia anterior apoyándose en el Repositorio de ideas.	— Repositorio de Ideas — Las notas adhesivas de la experiencia anterior — 8 hojas de puntuación grupal	Bonus 15	CRÍTICO — Hago uso adecuado del lenguaje oral y escrito. DIALÓGICO — Participar activamente en el recordatorio de la experiencia. — Comunico adecuadamente mis ideas, emociones y expectativas en forma oral y escrita.
	Socialización: objetivo e instrucciones metodológicas (5min).	El docente indica a los grupos el objetivo de la experiencia y los recursos disponibles para cumplirlo.	— Repositorio de Ideas — Tabla de ranking — Tabla de criterios — 8 bloc de Notas adhesivas — 4 marcadores permanentes colores variados. — 4 marcadores borrables-colores variados — 8 hojas de puntuación grupal		
Dialoguemos sobre lo ocurrido.	Visionado fragmentos: Ellos viven nosotros dormimos (20min).	El docente presenta brevemente el fragmento de la película <i>Ellos viven nosotros dormimos</i>. (año, director y sinopsis). Hace un encuadre breve de los personajes a fin de facilitar la comprensión; además, enfatiza que los grupos presten atención a los detalles (personajes, objetos, hechos...) (5min). VISIONADO: <u>FRAGMENTO 1</u>, min 28:00 A 36:00 Tras la proyección los grupos se organizan en círculo y el docente promueve la discusión sobre el contenido. — ¿Qué vimos? — ¿De qué trata la historia? — ¿Qué características tiene el protagonista? — ¿Qué pasa tras ponerse las gafas? — ¿Qué ve cuando no las tiene puestas? — ¿Qué representan las gafas? — ¿Qué papel tiene la publicidad? — ¿Qué es publicidad?	— Televisor — Vídeo — USB — 8 hojas de puntuación grupal	20	CRÍTICO — Examino las razones de los demás y mis propias razones. — Hago uso adecuado del lenguaje oral y escrito. — Selecciono la información recibida DIALÓGICO — Participo activamente en las discusiones de la experiencia. — Comunico adecuadamente mis ideas, emociones y expectativas en forma oral y escrita. CREATIVO — Formulo preguntas que promueven la discusión filosófica. — Propongo nuevas interpretaciones del texto

	Explicación de la publicidad (20min)	Diferenciar entre publicidad y propaganda. Explicación sobre las características de la publicidad (algo que se presenta en los distintos medios de comunicación). El docente realiza la explicación utilizando la proyección de una imagen publicitaria. En este momento debe señalar los elementos que comprenden la publicidad [producto, marca, imagen y leyenda (intención persuasiva)]. y su intención comunicativa: ¿qué estrategia presenta? persuasión emocional o persuasión racional.	— Video beam. — Imagen publicitaria	20	COMUNICATIVOS — Escucho activamente. — Guardo silencio en intervenciones. — Respeto la palabra del otro e intervengo cuando haya concluido la idea. — Solicito la palabra para realizar intervenciones.
Manos a la obra	Visionado de publicidad en revistas y análisis de estas (50min).	Par esta parte de la experiencia se recomienda al docente hacer una selección previa de las revistas teniendo en cuenta los elementos que componen la publicidad. Los grupos deben identificar las características de la publicidad en revistas de entretenimiento, la idea es que las vean y escojan la publicidad que más les atraiga y que contenga todos los elementos abordados por el docente. Luego, les debe proponer que retiren la hoja de la revista y realicen el análisis de esta, teniendo en cuenta las siguientes preguntas: — ¿Qué producto ofrece? — ¿Cómo lo presenta? — ¿Cuál es la marca? — ¿Cuál es el símbolo que representa el producto? — ¿Cuál es el lema que acompaña al producto? — ¿Qué estrategias de persuasión utiliza (emoción o lógica)? Este análisis lo deben presentar en un esquema. en medio pliego deben pegar la publicidad recortada. y señalar con una línea de color los elementos analizados basados en las preguntas. Después, el docente les debe sugerir que realicen las presentaciones de los esquemas, haciendo uso de diferentes espacios del aula. En la presentación de los esquemas deben participar todos los integrantes del grupo, dando cuenta del análisis y desarrollo de las preguntas a partir de argumentos. Los grupos deben apuntar en notas adhesivas: aportes, ideas, comentarios y demás intervenciones que sean importantes sobre el tema para ponerlas en el Repositorio de ideas	— 8 revistas de entretenimiento — 8 esferos — 8 medios pliegos de cartulina — 8 cintas — 8 Tijeras — marcadores de colores — 8 Reglas — 8 bloc de Notas adhesivas — Repositorio de ideas — 8 hoja de puntuación grupal	40	CRÍTICO — Examino las razones de los demás y mis propias razones. — Hago uso adecuado del lenguaje oral y escrito. — Seleccione la información recibida DIALÓGICO — Participo activamente en las discusiones de la experiencia. — Comunico adecuadamente mis ideas, emociones y expectativas en forma oral y escrita. CREATIVO — Formulo preguntas que promueven la discusión filosófica. — Propongo nuevas interpretaciones del texto.
cierre		Conversar sobre u ocurrido. En este momento el docente debe promover un espacio de reflexión en que los grupos saquen conclusiones generales de toda la experiencia. (10min)		20	COMUNICATIVOS — Escucho activamente. — Guardo silencio en intervenciones. — Respeto la palabra del otro e intervengo cuando haya concluido la idea. — Solicito la palabra para realizar intervenciones. DIALÓGICO — Participo activamente en las discusiones de la experiencia. — Comunico adecuadamente mis ideas, emociones y expectativas en forma oral y escrita.

La hora de la verdad.	Sumatoria de puntos (10min).	Finalmente, el docente solicita a los grupos realizar la sumatoria de los puntos obtenidos en cada una de las actividades. Estos puntos son acumulables durante las experiencias y, según el total, cada grupo ocupa un lugar en la tabla <i>ranking</i> . En esta parte los grupos deben hacer una revisión de la puntuación, dicha revisión debe dar cuenta si el grupo cumplió o no con los criterios propuestos en cada momento de la experiencia. Con lo anterior se busca que cada grupo reflexione y evalúen su desempeño en el proceso.	— 8 hoja de puntuación grupal — esferos — Tabla de <i>ranking</i> .		
Videografía Žižek - They Live (Subtitulado). https://www.youtube.com/watch?v=CMRM_bfCBig Película ELLOS VIVEN. https://www.youtube.com/watch?v=BRK449yY_Yo&list=PLjINcbjnNsggSgm9E4z4nFJmihlUigO33&index=5 Medio de comunicación. https://es.wikipedia.org/wiki/Medio_de_comunicaci%C3%B3n Medio de comunicación de masas. https://es.wikipedia.org/wiki/Medio_de_comunicaci%C3%B3n_de_masas					

EXP 9	OBJETIVO: Reconocer las características de la noticia, que permitan analizar las intenciones informativas y desinformativas que generan los medios.				MISIÓN: Obtener 100 de Experiencia
10.º					120Min
M.	Act.	DESCRIPCIÓN	RECURSOS Y MATERIALES	PUNTOS DE EXP	CRITERIOS
Contextualización de la experiencia.	Retomar la experiencia anterior, (5min).	El docente realiza un recordatorio de los puntos centrales de la experiencia anterior tales como: 1) Visionado del fragmento de la película <i>Ellos viven nosotros dormimos</i> . 2) Discusión sobre la película a partir de preguntas orientadoras. 3) Características de la publicidad. 4) Visionado y análisis de la publicidad en revistas. 5) Reflexión final de la experiencia.	— Repositorio de Ideas — Notas adhesivas de la experiencia anterior — Hoja de puntuación grupal	Bonus 15	CRÍTICO — Hago uso adecuado del lenguaje oral y escrito. DIALÓGICO — Participar activamente en el recordatorio de la experiencia. — Comunico adecuadamente mis ideas, emociones y expectativas en forma oral y escrita.
	Socialización: instrucciones metodológicas (5min).	El docente indica a los grupos el objetivo de la experiencia y los recursos disponibles para cumplirlo.	— Repositorio de Ideas — Tabla de ranking — Tabla de criterios — 8 bloc de Notas adhesivas — 4 marcadores permanentes colores variados. — 4 marcadores borrables-colores variados — 8 hojas de puntuación grupal		
	Explicación de lo que es la noticia (15min).	En este momento el docente hace una breve explicación de la noticia, sus características y las 7 preguntas a las que responde (15min).	— Televisor — Vídeo — USB — 8 hojas de puntuación grupal	25	COMUNICATIVOS — Escucho activamente. — Guardo silencio en intervenciones. — Respeto la palabra del otro e intervengo cuando haya concluido la idea. — Solicito la palabra para realizar intervenciones.

	Visionado de Noticias (40min).	Para este momento el docente debe, por un lado, seleccionar una noticia; por el otro lado, debe mostrar dos puntos de vista de esta, para esto se recomienda, mostrar la misma noticia desde distintos noticieros. La noticia debe ser coyuntural. Al tiempo que el docente proyecta los fragmentos de las noticias debe pausar y provocar el análisis sobre el punto en que se quiere centrar. Para esto puede formular preguntas. Esta propuesta propone como ejemplo la noche del 21 de noviembre de 2019, fecha en la cual se realizó un paro y en la cual la ciudad de Bogotá se desató el pánico por la violencia y el vandalismo. Al respecto presenta una tabla de análisis y comparación de las dos versiones. — <u>Noticias Caracol</u> 1:45 (15min) En este primer fragmento el docente hace pausas en las partes que considere pertinentes para responder las preguntas del cuadro comparativo. Durante estas pausas el docente señalará elementos como: respuestas a las 6 preguntas, símbolo, presentador/narrador, titulares, los sentimientos que provoca en el televidente, la narración, subtítulos, imágenes/vídeo. Para que los grupos entren en contacto con lo anterior el docente debe formular las siguientes preguntas. — <u>Noticias Uno</u> 7: 53-12:30 (4:40s) (15min) En este segundo fragmento el docente hace pausas en las partes que considere pertinentes para responder las preguntas del cuadro comparativo. Durante estas pausas el docente señala elementos como: símbolo, presentador/narrador, titulares, los sentimientos que provoca en el televidente la narración, subtítulos, imágenes/vídeo. Lo importante de este momento es señalar que si bien todos los actos son reales: lo importante es cuestionar la manera en cómo son tratados o manipulados por el canal que la transmite. Para que los grupos entren en contacto con lo anterior el docente debe formular las siguientes preguntas: ¿Por qué se hace un énfasis en la violencia? ¿qué diferencias hay entre las versiones? ¿que se dice en la noticia 1?, ¿cómo se dice? ¿que se dice en la noticia 2?, ¿cómo dice?, ¿qué es desinformación?	— Televisor — Vídeo — USB — 8 formatos — 8 esferos — Hoja de puntuación grupal	25	CRÍTICO — Examino las razones de los demás y mis propias razones. — Hago uso adecuado del lenguaje oral y escrito. — Selecciono la información recibida DIALÓGICO — Participo activamente en las discusiones de la experiencia. — Comunico adecuadamente mis ideas, emociones y expectativas en forma oral y escrita. CREATIVO — Formulo preguntas que promueven la discusión filosófica. — Propongo nuevas interpretaciones del texto.
	Discusión sobre el tema (15min)	En ese sentido, tras observar los fragmentos el docente abre la discusión sobre lo que narra las noticias ¿Qué es lo que más señalan?, ¿cómo lo hacen?, ¿cómo se expresan sobre el tema?, ¿qué no dicen? ¿por qué las cuentan así? ¿por qué los noticieros informan ciertas cosas y otras no?	—	20	COMUNICATIVOS — Escucho activamente. — Guardo silencio en intervenciones. — Respeto la palabra del otro e intervengo cuando haya concluido la idea. — Solicito la palabra para realizar intervenciones.

	Termómetro (30min)	Los grupos deben establecer una relación con la alegoría de la caverna, Fragmento Matrix y Fragmento Ellos viven nosotros dormimos. La relación está dada en que los medios de comunicación pueden ser considerados como tipos de cavernas modernas en la medida en que muestran hechos que no necesariamente son reales o verdaderos. También se puede generar la actividad del termómetro sobre una pregunta: ¿los medios de comunicación pueden considerarse la nueva caverna?	— 8 hojas de puntuación grupal. — Esfero	30	CRÍTICO — Examino las razones de los demás y mis propias razones. — Hago uso adecuado del lenguaje oral y escrito. — Selecciono la información recibida DIALÓGICO — Participo activamente en las discusiones de la experiencia. — Comunico adecuadamente mis ideas, emociones y expectativas en forma oral y escrita. CREATIVO — Formulo preguntas que promueven la discusión filosófica. — Propongo nuevas interpretaciones del texto.
La hora de la verdad.	Sumatoria de puntos (10min).	Finalmente, el docente solicita a los grupos realizar la sumatoria de los puntos obtenidos en cada una de las actividades. Estos puntos son acumulables durante las experiencias y, según el total, cada grupo ocupa un lugar en la tabla <i>ranking</i> . En esta parte los grupos deben hacer una revisión de la puntuación, dicha revisión debe dar cuenta si el grupo cumplió o no con los criterios propuestos en cada momento de la experiencia. Con lo anterior se busca que cada grupo reflexione y evalúen su desempeño en el proceso.	— 8 hojas de puntuación grupal. — 8 esferos — Tabla de <i>ranking</i>.		

Exp 10					
10.º	OBJETIVO: Promover un espacio de reflexión sobre el proceso de aprendizaje propio, el aprendizaje grupal y el desarrollo de la experiencia en general.				
M.	ACT.	DESCRIPCIÓN	RECURSOS Y MATERIALES		120Min
Contextualización de la experiencia.	Retomar la experiencia anterior, (25 min).	El docente realiza un recordatorio de los aspectos centrales de todas las experiencias haciendo uso de las notas, textos y demás insumos conservados en el repositorio de ideas. En este momento se busca que los estudiantes recuerden lo que se ha hecho y les den sentido a los contenidos.	— Repositorio de Ideas — Las notas adhesivas de la experiencia anterior.		
	Socialización: objetivo e instrucciones metodológicas (5 min).	El docente indica a los grupos el objetivo de la experiencia final y lo que deben tener en cuenta para el desarrollo de la misma.	— Repositorio de Ideas — Tabla de ranking — Tabla de criterios — 8 Bloc de notas adhesivas — 4 marcadores permanentes colores variados. — 4 marcadores borrables-colores variados		
Autoevaluación	Reflexiono sobre mi propio proceso. (20 min).	Los estudiantes se organizan por grupos de trabajo y el docente reparte las hojas de puntuación, luego les indica que deben revisirlas y recordar como fue el desempeño individual y si este cumplió con los criterios propuestos en cada experiencia. Una vez realizan esta revisión del proceso personal, el docente entrega notas adhesivas y les pide que allí cada estudiante escriba lo que aprendió y le pareció más significativo de las experiencias, al final deben poner un puntaje de su propio trabajo.	— hojas de puntuación grupal — Las notas adhesivas — Esferos		
Coevaluación.	Revisemos el trabajo de los demás. (30 min).	El docente enumera los grupos y pone el número de cada grupo en una nota adhesiva y visible para todos, luego pasa por cada grupo, con una bolsa que contiene 8 pimpones enumerados del 1 al 8, los reparte asegurándose que el número del ping pon sea distinto al número del grupo. Una vez entregados los pimpones, les indica que deben evaluar el desempeño del grupo que le correspondió, para esto el docente les entrega una hoja con los criterios con el fin de que los estudiantes sepan que deben tener en cuenta para efectuar la evaluación. Al terminar el grupo debe escribir en una nota adhesiva como fue el desempeño del grupo, cuales son los aspectos a resaltar y deben asignar un puntaje.	— Las notas adhesivas enumeradas del 1 al 8 — Bolsa en tela — 8 pimpones enumerados — 8 hojas con los criterios — Las notas adhesivas — Esferos		
Evaluación General.	Valoremos la experiencia. (30 min).	El docente pide a los estudiantes que se organicen en círculo para realizar el proceso de evaluación general de la experiencia. Para esto el docente formula preguntas orientadoras como: ¿Cómo les pareció la metodología utilizada? ¿Cuál fue la experiencia que más les gusto y por qué? ¿Cuál fue la experiencia que menos les gusto y por qué? ¿Cuáles son los elementos fuerza que cabe resaltar de las experiencias? ¿Cuáles son los elementos débiles que cabe resaltar de las experiencias? ¿Qué proponen para mejorar la experiencia? (las preguntas deben estar escritas en fichas y le docente las pega en el tablero). Lo anterior se dará a modo de conversación, al final el docente les entrega una nota adhesiva a cada estudiante en la cual deben escribir y valorar la experiencia en general y poner un puntaje.	— Preguntas en fichas. — Cinta. — Notas adhesivas. — Esferos.		

.	Al finalizar el docente cuenta con 4 notas, la primera es la sumatoria de los puntajes de cada experiencia según la ubicación de los grupos en la tabla de ranking. Las otras tres notas son el resultado del proceso de autoevaluación, coevaluación y evaluación general.			
---	---	--	--	--

13. CONCLUSIONES

La propuesta parte de problematizar la enseñanza de la filosofía en el ámbito escolar actual, centrándose en la desmotivación. A este respecto cabe señalar que, si bien se reconoce que la desmotivación académica es multicausal, con lo cual sería ingenuo e imprudente adjudicar la responsabilidad solo al docente, no es menos cierto que esta también puede ser provocada por las formas y prácticas docentes. Por tanto, es importante, por un lado prestar atención a los rasgos que indican desmotivación, pues esta influye negativamente en el desempeño académico y en el aprendizaje de la filosofía; por el otro lado, que el docente, habiendo detectado desmotivación, sea crítico de los elementos de su práctica que pueden provocarla.

Es necesario considerar que el rol docente y el rol del estudiante conforman una serie de rutinas, de formas de ser y hacer que pueden generar desmotivación o motivación. Solo a partir del reconocimiento de tales factores y de las características de tales elementos, y las formas como entran en relación, es posible identificar las acciones y metodologías que perturban o facilitan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De lo anterior, cabe señalar que la enseñanza de la filosofía debe partir de la experiencia de los estudiantes y entablar conexiones entre esta y los contenidos. Además, cuando el docente transforma su práctica, y se convierte en guía, facilitador u orientador los estudiantes asumen un rol activo y participativo. Allí la pregunta convierte el discurso en un bien común, es decir, no solo es el docente quien habla, sino que la palabra es compartida por todos. En este sentido, la pregunta, es un elemento vertebral de la clase de filosofía, pues, permite que los estudiantes reflexionen y pongan en tensión creencias y paradigmas aprendidos. Así pues, se debe aprovechar el potencial de la pregunta, dad que los estudiantes atraviesan por dilemas existenciales, morales y éticos que son necesarios de abordar en colectivo.

El docente como investigador, identifica, analiza, diseña y pone a disposición una serie de recursos, materiales, espacios y actividades que responden a una población o contexto determinado. Es quien propone dinámicas, contenidos y temáticas que generan interés en los estudiantes, debido a la relación que teje entre la noción de experiencia y el ambiente, que es intervenido por una serie de recursos que guían, tanto la labor del docente, como las acciones de los estudiantes.

Para diseñar una experiencia gamificada, se deben detectar cuáles son esas acciones que generan motivación. Luego, haciendo uso de la gamificación se pueden utilizar elementos como la narrativa, el objetivo claro, los medios para lograrlo (retroalimentación) los puntos y la tabla de ranking; los cuales buscan generar motivación y transformar las prácticas docentes en términos de la enseñanza de la filosofía.

De otro lado, el proceso evaluativo tiene un carácter flexible, reflexivo y participativo donde los estudiantes y el docente hacen una revisión constante del proceso de aprendizaje; lo cual implica detenerse a pensar en las acciones propias y las de los demás. La finalidad de este tipo de evaluación, más que asignar una nota, es provocar la consciencia en los estudiantes del proceso de aprendizaje.

Finalmente cabe resaltar, que la interacción (entendida como: intercambio de ideas entre los estudiantes, el trabajo en equipo, la colaboración y competencia entre los mismos estudiantes) es un elemento que genera motivación, pues mediante aquella los estudiantes contrastan, interpretan y reinterpretan lo que el otro dice. De esta manera se considera que la comunicación y el diálogo permiten que los estudiantes se expresen y valoren las expresiones de los demás y con esto construyan nuevas posturas o puntos de vista frente a un tema. La comunicación es motivante por su carácter interactivo; en ella los estudiantes comparten sus puntos de vista con los demás.

14. REFERENCIAS

- Ardila Muñoz, J. Y., Molina Sosa, D. A., & Rodríguez Hernández, K. D. (18 de 11 de 2015). *Incidencias de la gamificación en la relación enseñanza-aprendizaje*. Obtenido de Educación y Territorio: <https://www.jdc.edu.co/revistas/index.php/reYTE/article/view/88>
- Barrena, S. (2015). *Pragmatismo y educación Charles S. Pierce Y John Dewey en las aulas*. Madrid: Machado.
- Beltrán Llera, J. (1998). Claves psicológicas para la motivación y el rendimiento académico. En J. Beltrán Llera, A. Clemente Carrión, A. E. Arbués, & J. Navarro Guzmán, *Creatividad, motivación y rendimiento académico* (págs. 39-52). Malaga: Aljibe.
- Carreras, C. (26 de 03 de 2017). *Del Homo Ludens a la gamificación*. Obtenido de Quaderns de Filosofia: <https://ojs.uv.es/index.php/qfilosofia/issue/view/695>
- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Obtenido de Academia.edu: https://www.academia.edu/36490849/Cerletti_Alejandro_-_La_ense%C3%B1anza_de_la_filosof%C3%ADa_como_problema_filos%C3%B3fico.pdf
- Colegio Altamira Sur Oriental. (12 de 09 de 2016). *Proyecto Educativo Institucional*. Obtenido de issuu: https://issuu.com/altamirasuroriental/docs/pei_2016
- Contreras Domingo, J., & Pérez de Lara Ferré, N. (2013). La experiencia y la investigación educativa. En A. Arévalo Vera, R. Arnaus i Morral, Z. Caballero Esnaola, M. Caramés Boada, J. Contreras Domingo, J. Larrosa Bondía, . . . M. Ventura Robira, *Investigar la experiencia educativa* (2 ed., págs. 21-86). Madrid: Morata, S. L.
- Dewey, J. (1989). *CÓMO PENSAMOS Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. (M. A. Galmarini, Trad.) Obtenido de In SlideShare: <https://es.slideshare.net/tomasrg/como-pensamos-de-jhon-dewey>
- Dewey, J. (1998). *Democracia y Educación Una introducción a la filosofía de la educación* (Tercera ed.). (L. Luzuriaga, Trad.) Madrid: Morata. S. L. Obtenido de <http://ceiphistorica.com/wp-content/uploads/2016/08/Dewey-John-Democracia-y-Educacion.pdf>
- Dewey, J. (2000). El concepto de arco reflejo en psicología. En J. Dewey, & Á. M. Faerna (Ed.), *La miseria de la epistemología Ensayos de pragmatismo* (Á. M. Faerna, Trad.). Madrid: Biblioteca Nueva, S. L.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y Educación*. (L. Luzuriaga, Trad.) Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Dewey, J. (31 de 07 de 2018). *La necesidad de una recuperación de la filosofía*. Obtenido de unav.es: <http://www.unav.es/gep/Dewey/DeweyEspanol.html>
- García del Dujo, Á., & García Carrasco, J. (1988). Técnicas y métodos de motivar el aprendizaje en la enseñanza de la filosofía. *Revista Española de Pedagogía*, 46(180), 243-264. Obtenido de https://www.jstor.org/stable/23763669?seq=1#metadata_info_tab_contents

- García Velategui, A. (10 de 09 de 2015). *Gestión de aula y gamificación. Utilización de elementos del juego para mejorar el clima de aula*. Obtenido de Repositorio Abierto de la Universidad de Cantabria: <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/7595>
- Gómez García, I. (06 de 2015). *Gamificación como recurso de la ingeniería en comunicación social*. Obtenido de ResearchGate: https://www.researchgate.net/publication/278320494_Gamificacion_como_recurso_de_la_ingenieria_en_comunicacion_social
- Gómez Mendoza, M. Á. (2003). *Introducción a la didáctica de la filosofía*. Pereira: Editorial Papiro.
- Hegel, G. (1991). Acerca de la exposición de la filosofía en los Gimnasios. En G. Hegel, *Escritos pedagógicos* (A. Ginzo, Trad., págs. 133-145). Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta ed.). México D.F.: McGraw-Hill Interamericana. Obtenido de <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (Cuarta ed.). Mexico D. F.: McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández Sampieri, R., Méndez Valencia, S., & Mendoza Torres, C. P. (2019). *Capítulo 13 Profundización en temáticas de la investigación cualitativa*. Obtenido de Metodología de Investigación Centro de recursos en línea: http://highered.mheducation.com/sites/1456223968/student_view0/capitulos_1_a_13.html
- Hernández Sánchez, R. (2019). *Registro de Observación*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media* (Primera ed.). Bogotá: men. Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340033_archivo_pdf_Orientaciones_Pedagogicas_Filosofia_en_Educacion_Media.pdf
- Molinos Tejada, M. (2002). *Concepto y práctica del currículo en John Dewey*. Navarra: Ediciones Universidad de Navarra, S. A.
- Novoa Camargo, E. (26 de 05 de 2015). *La organización escolar por ciclos: sus contribuciones y transformaciones en la política de calidad para Bogotá, Distrito Capital (2009 - 2012)*. Obtenido de [bdigital.unal.edu.co: http://bdigital.unal.edu.co/47820/](http://bdigital.unal.edu.co/47820/)
- Ortiz Colón, A. M., Jordan, J., & Agredal, M. (23 de 04 de 2018). *Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión*. Obtenido de Scielo: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022018000100448&script=sci_abstract&tlng=es
- Osorio V, A. (2011). Puntos de vista y elementos de configuración de una didáctica de la filosofía. En L. G. Cárdenas Mejía, & C. E. Restrepo (Edits.), *Didácticas de la FILOSOFÍA Para una pedagogía del concepto* (Vol. 1, págs. 71-99). Bogotá: San Pablo.
- Perelló, J. (2008). DIDÁCTICA DE LA FILOSOFÍA. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*(4), 155-210. doi: <https://doi.org/10.17163/soph.n4.2008.07>

- Pérez López, I. J., Rivera García, E., & Trigueros Cervantes, C. (2017). *La profecía de los elegidos: un ejemplo de gamificación aplicado a la docencia universitaria*. Obtenido de Dialnet: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6123830>
- Salazar Bondy, A. (1967). *Didáctica de la filosofía*. Lima: EDITORIAL ARICA S. A. Obtenido de <http://revistasolar.org/wp-content/uploads/2017/12/ASB-Did%C3%A1ctica-de-la-filosof%C3%ADa.pdf>
- Sandoval Bravo, J. E. (2011). *La reconstrucción de la experiencia en la filosofía de John Dewey*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Filosofía. Obtenido de <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/6785>
- Torres Sánchez, L. F., & Escobar Parra, N. D. (08 de 2017). *La gamificación como estrategia de motivación a la excelencia académica en los estudiantes de segundo semestre de la carrera de ciencias psicológicas de la Universidad Tecnológica Indoamérica*. Obtenido de DSpace Universidad Indoamerica: <http://repositorio.uti.edu.ec/handle/123456789/564>
- Universidad Politécnica de Madrid. (18 de 06 de 2017). *Gamificar las aulas para transformar el aprendizaje (IV GATE 5/7) [Archivo de Vídeo]*. Obtenido de Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=KQvbfoNHJ24&t=1857s>
- Vásquez Osswald, S. (2015). Menú filosófico experiencia de filosofar con TIC. En M. Gaete Vergara (Ed.), *Experiencias didácticas para la enseñanza de la filosofía en el aula* (págs. 181-202). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

15. ANEXO I

15.1. REGISTROS DE OBSERVACIÓN I

Fecha: 21/02/2019

8:20 a.m. a 10:20 a.m.

Materia: Filosofía

Grado: 10-4

Tema: Revisión de sellos.

Metodología: Magistral

Introducción

Cada registro presenta una descripción, sus observaciones y un cuadro de síntesis. Respecto a la descripción cabe señalar que esta comprende varias secciones, cada una de las cuales es un momento específico de la clase que se identifica con una letra [a), b), c), etc.]. Asimismo, cada una de las líneas de estas secciones aparecen numeradas. Respecto a las observaciones cabe señalar que estas son notas interpretativas. El espacio se organiza en 6 hileras de puestos; 3 ubicadas de espalda al Oriente mirando al centro del salón y otras 3 de espalda al Occidente mirando al centro del salón, de tal manera que los estudiantes se encontraban frente a frente; solo los separaba un pasillo en el centro del salón, por donde el profesor se desplaza. Esta organización se mantiene en todas las sesiones salvo el 11/04/2019, fecha en la cual se realizó la evaluación.

DESCRIPCIÓN

- a) Él intenta que aquellos precisen en el ‘error por generalización’. Esto quedó como tarea la sesión anterior, sin embargo, ningún estudiante la realizó. Al respecto, el docente hace un llamado de atención a la razón de estar en la clase, señala la importancia de la ‘convicción’ sobre el rol estudiantil. Promovía al diálogo señalando:

«Puesto que el grado viene de la tarde a la mañana, están habituados a otro ambiente escolar, donde son normales ciertos comportamientos. Sin embargo, por dichos comportamientos los estudiantes de 10-4 son tildados de ‘ñeros’, ‘marihuaneros’, ‘ladrones’ y ‘tontos’ entre los demás estudiantes del plantel jornada mañana. Incluso, tienen una muy mala reputación entre los profesores, quienes los critican por su comportamiento y desempeño académico».

El profesor cuestiona si están conformes con ello. Parece que a los estudiantes no les importa, o no dimensionan lo que se esconde detrás de tal señalamiento. La mayoría se ven indiferentes; gran parte se mostraron distraídos: se chanceaban, observaban los celulares, hablaban entre ellos con susurros, o, simplemente se quedaban en silencio forzándose a prestar atención. Respecto a los comportamientos de juego y dependencia al celular el docente llama fuertemente la atención y baja la nota grupal. Este momento se posterga hasta las **8:50 a.m.**

1 b) Posteriormente, a fin de provocar discusión el docente formuló a los estudiantes las
2 siguientes preguntas:

3 «¿Tiene algo de malo vestirse como ñero?, o, ¿la imagen de ñero se relaciona con
4 la imagen del marihuanero?».

5 Unos respondieron: «¡No! Son prejuicios de la gente: no por vestirse como ñero
6 se es marihuanero».

7 Otros dijeron: «Pero también hay personas que se visten y se comportan como
8 ñeros por apariencia; por parecer peligrosos y malos o porque se dejan llevar».

9 Mientras esta situación transcurría alguien golpeó a la puerta. Abrí... Era una estudiante de
10 un grado superior, encargada del conteo y registro de los estudiantes para los refrigerios. Al
11 ver a un estudiante de nombre Michel que estaba a mi lado expresó:

12 «¡Ahh! Para ustedes hay las sobras».

13 Michel: «¡Ahh?» —expresa sorpresa como si relacionara el comentario con lo
14 dicho minutos antes por el profesor. La estudiante procedió a tomar el registro y
15 solicitar la firma del docente.

16 Tras la interrupción el docente continuó señalando que, si bien tales encasillamientos no
17 dicen nada de la persona criticada, pues pueden ser producto de rumores o mentiras: resulta
18 fundamental justificar ante la sociedad por qué se piensa o se viste de tal manera. A partir
19 del cuestionamiento algunos estudiantes mencionaron una serie de ‘percepciones y
20 posiciones frente a su libertad y su vida estudiantil’. Algunos aportes sugieren una
21 indiferencia por parte de sus progenitores por su desempeño académico. Por ejemplo, uno
22 señaló:

23 «A mis padres no les importa si yo ando bien en el colegio».

24 «Sí, a mi papá y a mi mamá no les importa si vengo al colegio» —apoyó otro.

25 «Mi mamá me dice: “yo ya no puedo hacer nada más, su futuro depende de
26 usted”» —tercio una estudiante.

27 «¡Profe! uno viene a la escuela porque quiere o porque lo obligan» —concluyó
28 otro.

29 Mientras se presenta esta situación varios estudiantes se ven callados y con somnolencia; se
30 tiran sobre el puesto, otros observan sus celulares, escuchan música y están en redes sociales.
31 La participación es de 5 o 6.

1 c) A las **9:10 a.m.** el docente inicia la revisión de trabajos y el conteo de sus respectivos sellos.
2 Para lo anterior señala:

3 «Conforme al llamado en orden de lista, ustedes se acercan y me muestran sus
4 trabajos. Los que no los han hecho aprovechen para hacerlos».⁴

5 Mientras realiza tal labor y comenta los trabajos, algunos estudiantes observan sus celulares
6 (12 dispersos en todo el salón). Por ejemplo, un grupo sobresaliente de 6 hombres (Michel,
7 Abel, Harold, Lázaro, Omar y Javier) juega con un celular; mientras antes lo hacían a
8 hurtadillas ahora lo hacen abiertamente: se lo rotan, se retan, se lanzan golpes, se realizan
9 chanzas y se someten a chistes. Sus comentarios sugieren una especie de reto entre ellos que
10 consiste en: obtener un mayor puntaje o llegar más lejos en los juegos de los dispositivos.
11 Por su parte, estudiantes circundantes a este grupo comparten entre ellos a partir del diálogo.
12 Otros (Daniela, Mabel, Adrián, Saúl, Magdalena, Luisa, Jonny entre otros) esperan.
13 Dada esta situación el docente se levanta de su puesto y llamando la atención señala:

14 «¿Qué es lo que pasa? Es que ustedes no entienden que tienen un rol el cual
15 deben cumplir».

16 Tras el llamado de atención los estudiantes se quedan en silencio, guardan celulares.
17 A las **9:50 a.m.** el panorama no cambia, algunas mujeres también realizan actividades como
18 observar las redes sociales o tomarse fotografías con los dispositivos móviles. Otras
19 comparten, dialogan y se acicalan entre ellas. Durante este momento solamente 4
20 estudiantes adelantan o transcriben los trabajos de quien los tiene hechos; además son
21 intermitentes en la elaboración, es decir, tras unos 4 minutos desisten y recurren al celular,
22 diálogo, chanceo, etc. Otros esperan el desarrollo de la clase como esperando actividades:
23 en algunos momentos se muestran inquietos; mueven los pies con movimiento incesante,

⁴ El control de trabajos consiste en que en la revisión de trabajos el docente asigna sellos a cada trabajo realizado.

24 ponen sus brazos cruzados sobre la raqueta del puesto y se acuestan en esta. Frente a lo
25 anterior el docente se ve en la necesidad de llamar la atención; esta vez se pone de pie, se
26 dirige al tablero y escribe 3.5. La razón es que varios estudiantes no sólo se presentan sin
27 los trabajos, sino que (si bien el docente dio tiempo) no mostraron motivación en realizarlos
28 durante la clase y volvían a mostrar indiferencia.
29 Finalmente, a las **10:05 a.m.** el docente señala respecto a los trabajos que sólo tres o cuatro
30 estudiantes tienen claro que: hasta la fecha debían contar con tres sellos correspondientes a
31 tres trabajos escritos.⁵ Los demás no hacen sus deberes y en consecuencia no tienen sellos.
32 En palabras del docente:

33 «La mayoría de ustedes aún no han llegado al grado décimo, no parece que
34 estuvieran en este. Solo se limitan a copiar de *Internet* o entre ustedes mismos, por
35 eso no pueden dar cuenta del tema, aunque lo transcriban en sus cuadernos».

OBSERVACIONES

- 1 I. Según el docente, los estudiantes de 10-4 (provenientes de la jornada tarde) están
2 acostumbrados a ciertas prácticas que hacen que dicho grado sea objeto de atención no
3 solo de los docentes sino de los demás estudiantes de la jornada mañana. Algunos
4 comportamientos son el robo, el no vestir o vestir mal el uniforme estudiantil, los
5 rumores, el desinterés y el bajo rendimiento académico. Estas características son
6 manifestadas y enfatizadas por el docente en este primer llamado de atención. Es de
7 suponer que esta dinámica no es negativa, pero cuando se torna recalcitrante y se
8 posterga en el tiempo, genera comportamientos de desdén, pues, pese a que este
9 ejercicio refiere cuestiones o experiencias que los afectan; a saber: críticas o
10 señalamientos hacia ellos; no logra que los estudiantes desarrollen la suficiente
11 motivación como para implicarse en una argumentación de su postura.
- 1 II. La mayoría se muestra **indiferente** frente a los cuestionamientos que les propone el
2 docente y la realización de trabajos; esta disposición aparece a la vez que la recurrencia
3 a observar los dispositivos móviles, el chanceo, el diálogo, esfuerzo y la somnolencia.
4 Sobresalen por su participación activa (manifestar sus pareceres en relación al tema) más

⁵ Hasta esta fecha los sellos corresponden a dos escritos: uno correspondiente a un texto abordando la cuestión de si los animales piensan y otro sobre las fuentes del error.

- 5 o menos 6 estudiantes. El resto sale de ese estado de indiferencia cuando se les llama la
- 6 atención respecto de su comportamiento.

21/02/2019 ERROR POR GENERALIZACIÓN	CUADRO DE SÍNTESIS			
	DESARROLLO DE LA CLASE DE FILOSOFÍA			
MOMENTO	PRÁCTICA DOCENTE	ACTIVIDAD	COMPORTAMIENTO	REGULACIÓN DOCENTE
a) Llamado de atención 25min	- Llamado de atención sobre el rol estudiantil. - Parte de una situación de conflicto que viven los estudiantes, en torno a su comportamiento y desempeño académico. - Llamado de atención fuerte.	- Escucha - Reflexionar en torno a la situación.	- Indiferencia ante lo señalado por el docente - Se distraen con el celular - Chanceo - Hablan entre ellos - Ansiedad - Algunos guardan silencio, pero se nota que se esfuerzan para escuchar.	- Llamado de atención - Descenso de la nota
b) Diálogo docente-estudiante 20min	- Promueve la discusión en torno al problema a partir de preguntas. - Intervenciones verbales sobre la importancia que tiene la manera de ser, pensar y vestir ante los demás.	- Reflexionar y responder a las preguntas. - Exponer ideas y argumentos.	- Escucha activa (moderada) - Participación moderada (6) - Relacionar la problemática de la clase con un comentario hecho por una estudiante de otro curso que paso a repartir el refrigerio. - Somnolencia - Recurrencia al celular (hurtadillas)	- Reformulación de preguntas
c) Revisión de sellos 75min	- Llamado por orden de lista. - Revisión de trabajos - Calificación de trabajos	- Presentar trabajos - Adelantar trabajos	- Ver el celular abiertamente - Ver en el celular Facebook - Juegan en el celular abiertamente lo rotan para jugar por turnos - Se retan a obtener mayor puntaje o llegar más lejos - Se lanzan golpes - Hacen bromas - Dicen chistes - Otros estudiantes hablan sobre aspectos ajenos a la clase - Otros esperan o están esperando actividad - Tomarse fotos - Hablar de aspectos que no se relacionan con la actividad que deben realizar - Acicalarse - Ansiedad - Desentendimiento por la actividad y los trabajos (carencia o superficialidad) - Somnolencia - Indiferencia ante el llamado de atención realizado por el docente	- Llamado de atención acerca del rol que cumple el estudiante en la escuela - Llamada de atención - Utiliza la nota en sentido descendente 3.5
	- Comenta sobre los trabajos	- Escuchar - Reflexionar en torno al rendimiento académico	- Ver el celular - Chancearse - Hablan entre estudiantes - Indiferencia ante el llamado de atención realizado por el docente - Esfuerzo por escuchar - Somnolencia	- Llamado de atención frente al no cumplimiento con los deberes de la clase

15.2. REGISTROS DE OBSERVACIÓN II

Fecha: 28/02/2019

8:20 a.m. a 10:20 a.m.

Materia: Filosofía

Grado: 10-4

Tema: El conocimiento y sus niveles: conocimiento empírico y conocimiento científico.

Metodología: Magistral, dictado, lectura y elaboración de mapas conceptuales.

DESCRIPCIÓN

- 1 a) Tras la llegada de los estudiantes a las **8:25 a.m.** el profesor recuerda elementos respecto al
2 conocimiento como: sujeto, objeto, mundo y concepto. Finalmente, menciona que el tema
3 a abordar en la sesión son los distintos niveles de conocimiento: **empírico, científico,**
4 **filosófico y teológico.** Algunos estudiantes, específicamente hombres y una que otra mujer,
5 muestra aburrimiento con el tema del conocimiento. Otros dibujan en sus cuadernos,
6 algunos más juegan en sus celulares o entre ellos. Mientras pasa esto, el profesor señala:

7 «La metodología de hoy consiste en un **dictado muy corto** de cada uno de estos
8 tipos de conocimiento. Acto seguido, alguien lee su transcripción del dictado
9 mientras hago un mapa conceptual a partir de tal lectura. Por último, explicaré lo
10 que entendí de la temática a partir del mapa conceptual hecho. Usted deberá
11 hacer lo mismo, es decir, realizar un mapa conceptual que le ayude en la
12 comprensión del tema para el **rendimiento oral**».

- 1 b) A las **8:30 a.m.** inicia el dictado: **El conocimiento y sus niveles**

2 «Mediante el conocimiento el hombre profundiza las diversas áreas de la realidad
3 para tomar posición de ella. Y la propia realidad presenta niveles y estructura en
4 su constitución. Esta complejidad de lo real como objeto de conocimiento dictará
5 necesariamente formas diferentes de aproximación por parte del sujeto
6 cognoscente; estas formas darán los diferentes niveles de conocimiento según el
7 grado de profundidad o penetración de este y la consiguiente posesión de la
8 realidad en el área o estructura considerada. Lo anterior da lugar a cuatro niveles
9 de conocimiento de la misma realidad, a saber: conocimiento empírico,
10 conocimiento científico, conocimiento filosófico y conocimiento teológico».

11 Durante este primer dictado, estudiantes que en el principio de la clase se muestran
12 aburridos, se ven prestos con la actividad del dictado y se enfocan en no perder palabra
13 alguna; permanecen erguidos y, si no escuchan alguna palabra, preguntan para confirmarla.

14 **Conocimiento empírico:**

15 «También conocido como conocimiento vulgar o popular, se tiene por azar luego
16 de innumerables tentativas cotidianas. Es a-metódico y a-sistemático, le permite
17 al sujeto conducirse por la vida en todas sus rutinas el conocimiento empírico
18 No es teórico sino práctico y por lo tanto no intenta alcanzar explicaciones
19 racionales. Le interesa la utilidad antes que poder descifrar la realidad, por este
20 conocimiento pasamos todos los humanos, sin embargo, lo consideramos propio
21 de aquellos que no han tenido formación académica. Su ‘fuente’ principal son los
22 sentidos. Todos estos conocimientos son conocidos como saberes».

23 Durante el segundo dictado, los estudiantes pierden el entusiasmo que mostraron en el
24 primero; al poco tiempo de iniciar, algunos apoyan el pecho sobre la raqueta del puesto
25 hasta quedar totalmente encima de esta mientras escriben. Otros observan secretamente sus
26 celulares, por lo cual el docente hace un llamado de atención.

27 **Conocimiento científico:**

28 Este va más allá del empírico. Busca conocer las causas y las leyes que lo rigen.
29 Conocer, verdaderamente, en este aspecto es conocer por las causas. El
30 conocimiento científico elabora y utiliza conceptos, delineando así las
31 ambigüedades del lenguaje cotidiano. El conocimiento científico es
32 objetivo, racional, sistemático, (falible) y metódico. Se caracteriza por
33 desarrollarlo un espíritu crítico. Su carácter abierto lo aparta de todo dogma o
34 verdad revelada. Una afirmación, cualquiera que sea, solo alcanza el rango
35 científico cuando es fundamentada».

36 Durante el tercer dictado los comportamientos señalados se repiten: los estudiantes al
37 escribir se inclinan hasta que sus caras quedan a pocos centímetros del cuaderno, otros
38 bostezan. Tras el dictado la estudiante Dalia lee lo relacionado al conocimiento empírico,
39 momento durante el cual el docente elabora el mapa conceptual en el tablero.

40 Conviene señalar que para la explicación del conocimiento empírico el docente toma como
41 ejemplo a una persona que vende arepas frente al colegio. En palabras del docente:

42 «La señora Martha no fue a la academia ni se leyó ‘El tratado de la arepología’,
43 para adquirir el saber de las proporciones de los ingredientes, sobre el punto de
44 consistencia de la masa, sobre la temperatura y el tiempo. Entonces: ¿cómo
45 aprendió a hacer arepas?».

46 Durante este momento los estudiantes se mostraron interesados; siguen ocularmente al
47 docente y se ven atentos a lo que comenta este.

1 c) A las **9:00 a.m.** el docente da 20 minutos para que los estudiantes desarrollen los mapas
2 conceptuales. En principio aquellos emprenden la elaboración, sin embargo, a los pocos
3 minutos de empezar desisten y recurren al celular, al diálogo, al chanco, somnolencia. Por
4 ejemplo: 12 estudiantes distribuidos en el salón observan o juegan con los celulares; al igual
5 que en la sesión anterior, el mismo grupo de 6 hombres juega, se retan, lanzan golpes,
6 chancoan y se someten a chistes con el celular. Otros más socializan experiencias propias a
7 partir del diálogo. 6 o 7 más solitarios cruzan y descruzan los pies una y otra vez y esperan
8 en silencio tras terminar los mapas; por ejemplo: Daniela, estudiante ubicada delante de mí
9 tras terminar de elaborar su mapa, se sienta en silencio. A partir de su comportamiento es
10 válido suponer que se esfuerza por prestar atención.
11 Dados estos comportamientos el docente se dirige al tablero y escribe 3.0. Acto seguido,
12 llama la atención fuertemente durante 10 minutos. En este momento vuelve a señalar el rol
13 estudiantil. Frente al llamado, gran parte de los estudiantes guardan los celulares y en silencio
14 escuchan las palabras de docente.

1 d) Tras el llamado de atención, a las **9:15 a.m.** el profesor expresó su posición respecto a
2 Venezuela y la situación de sus nacionales en Colombia:

3 «Si se trata de hablar de Venezuela, es mejor confiar en el testimonio de una
4 persona que haya vivido allí durante algún tiempo a creer lo que transmiten los
5 medios de comunicación».

6 En relación a lo anterior, establece el cuestionamiento sobre el significado de los términos
7 ‘vida’, ‘dignidad’ y ‘comunicación’. Exploró si los estudiantes conocen el principio del PEI:
8 ‘comunicación para una vida digna’. En sí, hace el fuerte llamado a los estudiantes que es
9 fundamental hablar con conocimiento de causa de la situación del país hermano. Esto
10 generó atención en algunos al principio, sin embargo, tras algunos minutos notablemente
11 pierden el interés. A las **9:40 a.m.** la mayoría de los estudiantes muestran esfuerzo para
12 prestar atención; otros que definitivamente no responden, muestran su indiferencia y
13 desgana por la situación: se tiran sobre el puesto, tras 2 o 3 minutos se incorporan y pasan
14 sus manos sobre su cara y miran a lado; otros miran sus celulares secretamente. A las **9:50**
15 **a.m.** todavía quedan 7 que visiblemente muestran interés: prestan atención y siguen al
16 docente ocularmente, parecen reflexionar el mensaje; después de un tiempo pierden

17 totalmente el interés, bostezan y se acuestan en los pupitres. De los que se esforzaban para
18 prestar atención solo quedan 3 o 4. Esto se prolongó aproximadamente 45 minutos.

19 A las **10:00 a.m.** el docente solicita a los estudiantes relacionar la palabra ‘sofisma’ (consultar
20 su sentido había quedado como trabajo en una sesión anterior). Al respecto, ningún
21 estudiante indagó y consecuentemente no pudieron dar cuenta de su significado, ni
22 establecer una relación con el tema que propone el docente. Esto hizo que se reiterara el
23 llamado de atención sobre su responsabilidad como estudiantes.

24 En un momento el profesor se vio en la necesidad de salir por pocos minutos, tiempo en
25 que algunas estudiantes me preguntaron por las razones de mi asistencia. En este momento
26 también Harold, Javier, Lázaro y Michel aprovechan la ausencia del docente para salir al
27 pasillo. En algún momento les llamé la atención para mantener la disciplina, a lo que
28 respondieron positivamente. Una vez adentro Sergio me dijo:

29 «El profesor está como bravo».

30 «Él se refiere a la importancia de tener un fundamento para poder establecer un
31 juicio sobre un tema» —señale.

32 En todo momento Sergio, quien sugirió la molestia del docente, se mostró empático
33 conmigo, prestó atención a mis palabras.

1 e) Tras regresar, a las **10:05 a.m.** el profesor continuó con sus observaciones. Ahora pregunta
2 sobre el sentido del conocimiento de la siguiente manera:

3 «¿El conocimiento para qué?, ¿para que ir al colegio, a la escuela o a la universidad
4 si para aprender no se necesitan? El conocimiento que se imparte en estas es solo
5 uno, y hay otros tipos de conocimiento».

6 Sin embargo, esta pregunta no tuvo los resultados esperados y gran parte de los estudiantes
7 se ven indiferentes frente el tema propuesto por el docente y no participaron.

1 f) Hacia las **10:10 a.m.** el docente autoriza el consumo de refrigerio.

2 Al finalizar la clase, el docente me manifestó:

3 «Dispénseme Rigo, pero sentí la necesidad de llamarles la atención a estos
4 muchachos respecto de la población venezolana. Me enteré que manifiestan unas
5 posiciones de desprecio y odio hacia ellos; díque de: ‘casarlos y sacarlos’» —
6 dijo.

OBSERVACIONES

- 1 I. Si bien la actividad del dictado generó una disposición activa en los estudiantes, esta fue
2 temporal y al poco tiempo se mostraron con sensación de cansancio, pesadez o sueño.
3 Es de suponer que la disposición activa se genera porque la actividad exige un tipo de
4 dinamismo, sin embargo, al implicar un tiempo prolongado haciendo lo mismo (ser
5 repetitiva), provoca desgana y a la postre somnolencia en los estudiantes.
- 1 II. En la explicación del conocimiento empírico los estudiantes se mostraron interesados.
2 Cabe suponer que esto se relaciona a: 1) la forma como el docente explicó el tema, pues,
3 utilizó como ejemplo una situación común para los estudiantes; 2) a su concreción, pues
4 el docente habló durante menos de 8 minutos.
- 1 III. Durante la actividad de elaboración de los mapas conceptuales los estudiantes se
2 mostraron indiferentes, razón por la cual les llamo la atención. En principio los
3 estudiantes prestan atención y al poco tiempo muestran desgana por las palabras del
4 docente.
- 1 IV. Durante la mayor parte del tiempo de clase el docente habló en tono amonestador. Esto
2 causó que los estudiantes asumieran el rol de oyentes a quienes se regaña. Si bien
3 algunos estudiantes llegaron animados, algunos se sintieron confrontados, lo cual hizo
4 que al finalizar la clase se retiraran prevenidos.
- 1 V. El llamado de atención del profesor albergó gran parte del tiempo de la clase. En este
2 se mezcla el tema de la responsabilidad con los trabajos (rol como estudiantes) y el
3 asunto del comportamiento respecto a la población venezolana. Este cambio de tema
4 no supone algo negativo, de hecho, es conforme a los fines de la enseñanza de la
5 filosofía; pero dado que: 1) no se hace explícita su relación con la clase de filosofía y 2)
6 el excesivo tiempo que acapara: da a la clase un carácter fragmentario.
- 1 VI. Es válido suponer que la desgana que muestran los estudiantes frente a las preguntas
2 que plantea el docente, deriva como consecuencia del prolongado llamado de atención.

28/02/2019 CONOCIMIENTO Y SUS NIVELES	CUADRO DE SINTESIS			
	DESARROLLO DE LA CLASE DE FILOSOFÍA			
	MOMENTO	PRÁCTICA DOCENTE	ACTIVIDAD	COMPORTAMIENTO
				REGULACIÓN DOCENTE

a) <u>Mención de: elementos del conocimiento, sus niveles y la Metodología de la clase</u> 5min	- Discurso docente	- Escucha	- Recurrencia al celular	
b) <u>Explicación: conocimiento y sus niveles.</u> 30min	- Dictado: niveles de conocimiento	- Escucha - Transcripción: niveles del conocimiento.	- Entusiasmo y dinamismo	
	- Dictado: Conocimiento empírico	- Escucha - Transcripción: Conocimiento empírico.	- Somnolencia - Recurrencia al celular	- Llamado de atención
	- Dictado: Conocimiento científico	- Escucha - Transcripción: Conocimiento científico	- Somnolencia	
	- Elaboración mapa conceptual: conocimiento empírico	- Lectura	- Somnolencia	
	- Explicación: conocimiento empírico a partir del mapa	- Escucha	- Escucha - Atención	
c) <u>Elaboración mapas conceptuales.</u> <u>Estudiantes</u> 20min		- Elaboración mapas conceptuales.	- Recurrencia al celular (hurtadillas) - Chanceo - Diálogo - Ansiedad - Somnolencia - Desentendimiento de trabajos (carencia o superficialidad)	- Descenso de la nota - Llamada de atención durante 10 minutos - Ausencia de seguimiento de las elaboraciones de los estudiantes.
d) <u>Llamada de atención: posturas xenófobas hacia la población venezolana</u> 45	- Discurso docente largo y con carácter amonestador.	- Escucha	- Recurrencia al celular - Chanceo - Diálogo - Ansiedad - Esfuerzo - Somnolencia	- Llamada de atención con carácter amonestador
e) <u>¿El conocimiento para qué?, ¿para que ir al colegio, a la escuela si para aprender no se necesita?</u> 10min	- Preguntar	- Responder	- Somnolencia	
f) Refrigerio 10min				

15.3. REGISTROS DE OBSERVACIÓN III

Fecha: 07/03/2019

8:20 a.m. a 10:20 a.m.

Materia: Filosofía

Grado: 10-4

Tema: Conocimiento filosófico

Metodología: Magistral, dictado, lectura y elaboración de mapa conceptual.

DESCRIPCIÓN

- 1 a) Para iniciar la clase el profesor pregunta por la metodología utilizada en la sesión anterior.
2 Ya que los estudiantes no responden, señala que esta consiste en: un dictado, la lectura de
3 lo transcrito y una elaboración de un mapa conceptual. En este momento los estudiantes
4 los estudiantes observan sus celulares, se chancean y dialogan.

- 1 b) A las **8:30 a.m.** el docente inició dictando lo siguiente:

2 **«Conocimiento filosófico:**

3 Se distingue del científico por el objeto y por el método. Atiende a realidades
4 inmediatas no perceptibles (suprasensible) por los sentidos y que traspasan la
5 experiencia (método racional). El conocimiento filosófico es un interrogar
6 constante, un continuo cuestionarse sobre sí y sobre la realidad, no es algo hecho
7 ni acabado. Es una búsqueda constante de sentido, de justificación, de
8 posibilidad e interpretación sobre todo aquello que rodea al hombre mismo. No
9 ofrece soluciones definitivas, pero habilita al ser humano en el uso de sus
10 facultades para ver mejor el sentido de la vida concreta».

11 Al principio del dictado los estudiantes se muestran atentos a anotar las palabras del docente,
12 quien hace las pausas necesarias para que estos terminen de escribir cada línea. Tras pocos
13 minutos, lentamente pierden esta posición y se inclinan sobre sus puestos mientras escriben.
14 A las **8:45 a.m.** mientras la estudiante Dalia lee el dictado, el profesor hace un mapa
15 conceptual en el tablero y después explica el conocimiento filosófico a partir de este.

- 1 c) A las **9:00 a.m.** el docente abre un espacio de 30 minutos donde los estudiantes deben
2 elaborar el mapa conceptual. En este momento juegan y se chancean, otros comparten entre
3 ellos y se ven tranquilos u observan sus celulares; por ejemplo: Susana se muestra indiferente
4 a la situación y mira su celular. Pregunté:

5 «¿Cómo va con los trabajos?».

6 «Me robaron el cuaderno de filosofía» —me responde sin despegar la vista del
7 celular.

8 «¡Ay no!... ¡Ayúdeme! ¿Es esto?, ¿dónde lo encuentro?» —le dice a Alexander,
9 hace esto en varias ocasiones.

10 Supongo que están buscando elementos para elaborar los trabajos.

11 «¿Aquí hay *Wifi* cierto?» —pregunté.

12 «Sí, pero no sirve de nada, hay como tres redes y ninguna carga» —responde
13 Susana mirándome de reojo.

14 En este momento el profesor llama la atención no sólo de la realización de los trabajos sino
15 sobre la calidad de estos señalando:

16 «¡Estudiantes de 10-4!, no solo se trata de hacer los trabajos, sino de hacerlos
17 bien... ¡Ojo!».

18 El llamado de atención hace que algunos estudiantes se dispongan a elaborar los trabajos de
19 manera superficial, otros gestionan cuadernos para transcribir el mapa; por ejemplo: Lorena
20 pidió el cuaderno prestado a Alexander, a lo que éste contesta:

21 «Pero yo no tengo nada en el cuaderno».

22 Al poco tiempo los estudiantes de nuevo recurren al celular, al chanco y al diálogo entre sí,
23 generando algarabía. Así que el docente vuelve a reiterar el llamado de atención con un tono
24 más fuerte durante más o menos 20 minutos. Durante este período los estudiantes se
25 muestran atentos, lentamente esta disposición cambia y muestra desgana.

1 d) A las **9:35 a.m.**, el docente intenta provocar un diálogo donde se relacione el tema del
2 conocimiento filosófico con la escuela y la vida, para lo cual señala:

3 «Reflexionemos filosóficamente en torno a la escuela: ¿para que ir a la escuela?,
4 si uno aprende de todos y en todo lugar» —preguntó.

5 Frente a la pregunta los estudiantes, parecen pensar en las cuestiones sugeridas por él. Por
6 ejemplo, Javier señaló:

7 «Profe Yo me he preguntado eso, pero dígaselo a mi mamá y vera».

8 Michel dijo: «Si uno no tiene el bachillerato no puede trabajar».

9 «Para mantener el orden» —señala una estudiante.

1 e) A las **9:40 a.m.** el profesor inicia una actividad que denomina «El termómetro». En esta el
2 grado 10-4 ya tiene una nota grupal de 3.0 la cual se consigna en el pizarrón. La meta es
3 obtener el 5.0 antes del fin de la sesión; para lo cual los estudiantes deben participar
4 activamente en la discusión; es decir, especificando el punto de vista propio frente a un tema
5 propuesto por el docente. Durante este momento el docente aprovecha que varios
6 estudiantes observan o escuchan música en sus dispositivos móviles y baja la nota a 1.5.
7 En palabras del docente:

8 «Al igual que en la relación padres e hijos, entre el estudiante y profesor no hay
9 una comunicación horizontal e igualitaria, sino que es más bien una
10 comunicación vertical; es decir, de arriba a abajo. ¿Qué piensan ustedes?».

11 «Sí porque los padres, profesores y adultos nos callan» —señala una estudiante.

12 «Ellos tienen el poder y uno tiene que hacer lo que ellos quieren» —señala otro.

13 «No nos dejan pensar».

14 «Es que a uno le toca venir y estarse aquí así a uno no le guste, y como uno no le
15 puede decir nada a los adultos. Por ejemplo, a mí no me gusta su clase» —
16 comenta Javier.

17 Tras los aportes de los estudiantes el docente sube la nota a 2.0. Vuelve a insistir
18 reformulando la pregunta en los siguientes términos:

19 «Teniendo en cuenta lo que ustedes han dicho, entonces: ¿para qué venir a la
20 escuela?

21 A la que los estudiantes comentan:

22 «Nos envían a estudiar porque es una manera de entender».

23 «Venimos a la escuela para formarnos» —dijo Luisa.

24 «Es difícil escuchar, hay muchas reglas».

25 «La escuela no sirve para nada; yo no quiero estudiar, yo quiero trabajar» —señala
26 Michel.

27 Ante el comentario de este último el docente se dirige al tablero y sube la nota a 2.5; después
28 reformula la pregunta en los siguientes términos:

29 «Bueno, sí, pero... ¿Para qué educarse?».

30 A la que los estudiantes comentan:

31 «La educación no es buena ni mala».

32 «Para unos sí sirve y para otros no sirve».

33 «Nos califican de inmaduros y por eso no nos dejan hacer lo que queremos».

34 «Pero si nos unimos podemos hacer cambios».

35 Ante los comentarios el docente baja la nota a 2.0; después reformula la pregunta en los
36 siguientes términos:

37 ¿Para qué ir a la escuela?

38 A la que los estudiantes comentan:

39 «Porque hay gente que sí quiere conocer».

40 «Yo creo que la escuela es una etapa de la vida».

41 «Yo quiero estudiar y salir a trabajar».

42 «Los padres nos dicen que debemos ir a la escuela para que seamos alguien en la
43 vida».

44 «Los padres nos lo dicen porque quieren que seamos mejores que ellos».

45 «Venimos a la escuela porque es una manera de salir adelante».

46 «Nos envían para que aprendamos».

47 Durante este momento el docente promueve la participación de los estudiantes a modo de
48 lluvia de ideas, es decir, no se detiene en ningún aporte, sin embargo, es evidente que el
49 docente los valora y de acuerdo a su profundidad mueve la nota. Cabe señalar que durante
50 este momento el docente se desplaza por el pasillo que media entre los estudiantes, lo cual
51 dota de dinamismo al momento. Por su parte, los estudiantes se ven atentos a la discusión,
52 es decir, no solo siguen ocularmente al docente, sino que permanecen atentos a quién dice
53 qué, como siguiendo el recorrido de la palabra.

f) A las **10:10 a.m.** el docente autoriza el consumo de refrigerio

OBSERVACIONES

- 1 I. Los estudiantes se mostraron indiferentes en el momento de la explicitación de la
2 metodología, frente a esto el docente simplemente solicita la atención.
- 1 II. Igual que en la sesión anterior, en el principio de la actividad del dictado, los estudiantes
2 se mostraron con disposición activa y atentos. Sin embargo, tras pocos minutos pierden
3 este entusiasmo y adoptan comportamientos que sugieren cansancio, pesadez y sueño,
4 tales como: bostezos, posiciones encorvadas hasta quedar sobre las raquetas de los
5 puestos mientras escriben.
- 1 III. Igual que como en la sesión anterior, en el momento dedicado a hacer los mapas
2 conceptuales, los estudiantes presentan desgana para hacer los trabajos. Algunos más
3 bien gestionan cuadernos para transcribir los mapas (Lorena); otros de plano no los hacen
4 (Susana) y observan sus celulares. El docente llama la atención, durante este momento
5 los estudiantes se muestran con desgana. Para romper este estado el profesor genera
6 chistes.
- 1 IV. El Termómetro provoca una disposición activa en los estudiantes. Este comprende: a)
2 un tema, el cual es contextualizado por el docente en una narración; b) presenta un
3 objetivo claro: **mantener** o **subir** la nota hasta 5.0; c) tiene reglas para lograr dicho
4 objetivo: escucha activa (ausencia de celulares), participación activa planteando una
5 postura, preguntando, dar o pedir precisiones y argumentando. La nota baja conforme
6 transcurre el tiempo sin participación estudiantil, si los estudiantes recurren al celular, si
7 dialogan o se chancean entre ellos. La nota sube conforme a la profundidad y coherencia
8 de los aportes. Si la participación oral no es coherente, es decir, si no hay un nivel de

argumentación concreta, la nota no bajá, sino que el docente pasa al siguiente osado/a, no sin antes decir al anterior que: «piense la idea mejor y concrétela». Lo anterior hace que la nota esté en movimiento; este hecho imprime una emocionalidad y dinamismo a la actividad: casi como de juego. Ahora, tal disposición activa tiene su raíz en la nota, por lo que los estudiantes se preocupan más por esta que por la coherencia de lo que dicen. De hecho, es usual escucharlos decir: «¡digan cualquier cosa, pero digan algo ya!».

V. En términos generales, en esta clase los estudiantes participaron activamente especialmente en esta última actividad. Hubo un momento donde la preocupación por la nota desapareció y primó los puntos de vista personales; pues varios de ellos se veían impulsados a expresarlos frente a la situación. Ahora, si bien hubo quienes no participaron expresándose públicamente, estuvieron atentos al desarrollo de la discusión. En síntesis, los estudiantes tuvieron una ‘experiencia estimulante’, donde el tiempo se pasó rápido; salieron entre comentarios y alegría, se acercaban al docente, preguntaba sobre algún tema, asunto o a despedirse.

07/03/2019 CONOCIMIENTO FILOSÓFICO	CUADRO DE SÍNTESIS			
	DESARROLLO DE LA CLASE DE FILOSOFÍA			
MOMENTO	PRÁCTICA DOCENTE	ACTIVIDAD	COMPORTAMIENTO	REGULACIÓN DOCENTE
a) <u>Mención de:</u> <u>magistral</u> <u>5 min</u>	- Discurso docente	- Escucha	- Recurrencia al celular - Chanceo - Diálogo	
b) <u>Explicación:</u> <u>conocimiento</u> <u>filosófico</u> <u>30</u>	- Dictado: conocimiento filosófico	- Escucha - Transcripción: conocimiento filosófico	- Recurrencia al celular (hurtadillas) - Somnolencia	- Ausencia de seguimiento de las elaboraciones de los estudiantes.
	- Explicación	- Escucha	-	-
c) <u>Elaboración de</u> <u>mapa</u> <u>30min.</u>		- Elaboración de mapa conceptual	- Recurrencia al celular (hurtadillas) - Somnolencia	- Ausencia de seguimiento de las elaboraciones de los estudiantes.
d) <u>Diálogo: sentido de</u> <u>asistir a la escuela</u> <u>5min</u>	- Pregunta	- Participación oral de los estudiantes		- Reformular preguntas
e) <u>Termómetro</u> <u>30min</u>	- Pregunta	Participación oral de los estudiantes	- Escucha activa - Plantear una postura propia	- Reformular preguntas
f) <u>Refrigerio.</u> <u>10min</u>				

15.4. REGISTROS DE OBSERVACIÓN IV

Fecha: 14/03/2019

8:20 a.m. a 10:20 a.m.

Materia: Filosofía

Grado: 10-4

Tema: Conocimiento teológico

Metodología: Magistral, dictado, lectura y elaboración de mapa conceptual.

DESCRIPCIÓN

a) 10-4 ingresa al salón a las **8:23 a.m.** los estudiantes se ven alegres y hablan entre ellos. Hacia las **8:30 a.m.** después que todos los estudiantes se ubicaron en los puestos, doce (entre los que se encuentra Michel y compañía) observan sus celulares; el docente solicita guardarlos para iniciar clase. Señala la finalización del tema niveles del conocimiento en esta fecha. Antes de abordar el tema extiende una invitación a 10-4, para asistir a la obra «Por algo seria» en Terrantes. Para lo anterior narra cómo fue su inicio en el trabajo como profesor en los siguientes términos:

«Cuando comencé en la labor docente no tenía experiencia en 'jaula', y al llegar me responsabilicé del grupo que nadie quería; el que no le copiaba a ningún profesor puesto que había aprendido a no confiar en estos. Recuerdo que en una ocasión una profesora dijo a una madre de un estudiante que su hijo era una porquería; y la madre, en vez de reclamarle, entre sollozos dio la razón».

En esta anécdota el profesor arroja chistes y bromea constantemente, lo cual llama la atención de los estudiantes. Mientras lo anterior pasa, otros se mandan notas. En el discurso del profesor aparece la palabra *lumpen*, a lo que el estudiante Castiblanco pregunta por el significado del término. Tras llamar la atención a Javier por escuchar música el profesor responde:

«*Lumpen* quiere decir escoria, pero en el ámbito social».

Cabe señalar que para las **8:40 a.m.** algunos estudiantes ya presentan síntomas de somnolencia; se esfuerzan por prestar atención, se acuestan sobre el pupitre y se incorporan al poco tiempo; otros comienzan a dialogar entre ellos, miran o juegan con el celular. Ante la situación el docente llama la atención. Después de obtener la atención de los estudiantes continuó señalando:

24 «El discurso del profesorado nos hace creer que es normal que los estudiantes
25 sean ladrones —dice el docente como crítica a quienes naturalizan ciertos
26 comportamientos de los estudiantes—, pero hasta para robar se necesita
27 conciencia de clase [...] No estoy promoviendo el robo, más bien digo que el
28 hampón si roba a la señora de la esquina, es como si robara a la mamá, a la tía o
29 a la abuela».

30 A las **8:50 a.m.** Camila, Dalia y Jacqueline se acicalan. Del otro extremo del salón, Javier
31 habla con Yuli, John y Alexander juegan con un celular.

32 «La obra es sobre el conflicto armado y social en Colombia [...]. La entrada tiene
33 un valor de 10.000 pesos; pero, por convenios institucionales entre el Colegio
34 Altamira y Terrantes, la boleta tiene un valor de 5000 pesos para cada estudiante
35 [...]. Además, aunque la obra se relaciona con la clase de Cátedra de paz, no es
36 obligatorio ir» —señala el docente.

37 A mi espalda el grupo compuesto por Magdalena, Yaneth, Inés, Susana y Alexander
38 conversan. La primera no elaboró su propio mapa conceptual: sino que transcribía lo hecho
39 por el profesor. Alexander comparte e intercambia notas, dialoga y juguetea con Susana.
40 Esta estudiante muestra desinterés en la clase: las más de las veces observa su celular, se deja
41 caer una y otra vez sobre el puesto cuando la clase se vuelve muy tediosa para ella.
42 Magdalena, Yaneth y compañía hablan entre ellos numerosas veces. Tras saber la ubicación
43 de la obra Javier dice:

44 «¿Nos toca caminar? —es abucheador.

45 «¡Yo creí que nos iban a llevar en transporte y que los 5000 son para el bus!».

46 Finalmente, el profesor rota la circular. Los estudiantes la leen. Alexander dijo:

47 «¡Vale 10.000 y no 5.000 pesos!».

48 «¿No puso atención?, el profesor ya dijo que valía 10.000 pesos pero que el
49 colegio ponía 5000, entonces a nosotros nos tocan 5000 pesos» —contestó
50 Yaneth.

1 b) Hacia las **9:00 a.m.** se inicia el desarrollo de la clase de filosofía en términos del contenido,
2 pero antes el profesor muestra la hierba Mate y dice:

3 «Consumir Mate es una práctica tradicional, el mate es una planta indígena que
4 los españoles vincularon a su cultura con el paso del tiempo».

5 «¡Rótela profe!» —dice algún estudiante.

6 «¡Jaa! ¿Cuántos somos?» —dijo Javier sugiriendo que no le iba a alcanzar para
7 todos.

8 Irrumpe la estudiante encargada del registro de refrigerios. Va Michel y Abel por el. Por
9 otro lado, algunos estudiantes preguntan:

10 «¿Qué genera el Mate?».

11 «El mate es estimulante pero no alcanza para volar» —señala el docente. Risas y
12 comentarios de los estudiantes.

13 «¿El mate es rico? —me pregunta John.

14 «Es amargo» —contesté.

15 Michel y compañía hacen ruido, Luisa los acalla. Al lado del profesor Mabel escribe en su
16 cuaderno; el comportamiento de esta estudiante es particular; se esfuerza por estar atenta a
17 la clase, pero se distrae con facilidad y no participa.

18 «¡Ya terminó la primera hora!» —señala el profesor.

19 Aproveché para preguntar a Yaneth y compañía qué clase termina. Sus respuestas no son
20 concretas; se detienen a pensar y, entre dudas, unos dicen que es la clase de Filosofía, otros
21 la de Cátedra de paz o Religión. Al respecto Magdalena señaló:

22 «Los jueves son... (?) sí, dos horas de filosofía. Los viernes es... una hora de
23 Cátedra de paz y una hora de Religión».

24 c) A las **9:18 a.m.** el docente solicita a Omar repartir el refrigerio. Mientras ingieren el refrigerio
25 en calma, los estudiantes comparten y hablan entre ellos, sacan sus celulares y los observan.
26 Por ejemplo: cerca de mí, Camila vuelve a escuchar música; Sergio, Michel y compañía
27 observan un celular abiertamente; antes lo hacían en el momento en que el docente hablaba,

28 por lo que éste inmediatamente bajaba la nota grupal. Esto llevó, más que a evitar ver el
29 celular, a hacerlo a hurtadillas. Por su parte, Alexander lee la mano a Yaneth.

30 «¡Yo no creo en eso! Eso es malo» —dice ella. Él intenta de nuevo, ahora con
31 Magdalena.

1 d) A las **9:28 a.m.** para retomar la clase el profesor escribe en el tablero ‘conocimiento
2 empírico’, ‘conocimiento científico’ y ‘conocimiento filosófico’. Después señala 10 líneas
3 vacías a fin de jugar ‘ahorcado’. Los estudiantes se entusiasman y descubren rápidamente
4 que la palabra secreta es ‘teológico’. Acto seguido el docente señala lo que se debe entender
5 por ‘conocimiento teológico’. Mientras esto transcurre Yaneth y compañía me preguntan:

6 «¿Leer la mano es verdad o mentira?».

7 «No sé» —contesté.

8 «¡Eso es una mierda! —dice ella.

9 Gran parte de estudiantes hablan y juegan entre ellos. Por ejemplo: Javier arroja pepas de
10 mandarina. El profesor lo ve y en consecuencia se dirige al tablero y escribe 4.0 como nota
11 grupal, a la vez que les llama la atención a todos. Algunos estudiantes suben la voz y dicen:

12 «¡Cállensen que empezó el termómetro!».

1 e) A las **9:33 a.m.** el inicia el dictado sobre el **conocimiento teológico señalando:**

2 En sentido general se llama teología al discurso o tratado que tiene como objeto
3 a Dios y las cosas divinas. Filosóficamente hablando podríamos decir que
4 teología viene a significar del ser mismo de Dios en cuanto que se manifiesta en
5 sus obras. La teología se proyecta en dos caminos. 1) Lo que Dios ha dicho de sí
6 mismo a través de los libros sagrados (por revelación). No es filosófica (fe). 2)
7 Teología natural que trata qué trata de lo que Dios ha dicho y lo que de él se ha
8 dicho a través de la razón.

9 Durante el dictado, si bien los estudiantes realizan la transcripción de las palabras del docente,
10 muestran comportamientos de cansancio, esto es, bostezan, se frotan la cara con las manos
11 y se acuestan al lado de las raquetas de los puestos. Tras el dictado Michel intenta leer su
12 transcripción pero desiste: no solo los estudiantes no le prestan atención, sino que choca con

13 dificultades propias en la lectura; tartamudea y no comprende su letra, así que la estudiante
14 Raquel realiza la lectura para que el docente elabore el mapa conceptual en el tablero.

1 f) A partir de las **9:45 a.m.** el docente da 15 minutos para que los estudiantes elaboren el mapa;
2 antes el profesor señala:

3 «¡Pilas con los mapas que voy a poner sellos; así que cuidado con copearse entre
4 ustedes!, cuando dos personas piensan igual: alguna de las dos sobra».

5 Pese a lo anterior, la mayoría no elabora su mapa, sino que transcribe lo escrito por el
6 profesor. Sólo Daniela (estudiante frente a mí) elabora uno propio. Mientras esto pasa unos
7 audífonos suenan duro y el docente se ve en la necesidad de llamar la atención. El sonido
8 proviene del celular de Camila. El docente se dirige al tablero, tacha el 4.0 y debajo escribe
9 3.0, con lo cual ella baja el volumen. Por su lado, Alexander deja de leer la mano a
10 Magdalena.

11 **Irrumpe el orientador escolar con tramites institucionales**

12 Tras la interrupción el docente solicita la atención de los estudiantes; sin embargo, dado
13 que estos continúan, observando los celulares, dialogando entre ellos y generando ruido:
14 de nuevo se dirige al tablero, tacha el 3.0 y debajo escribe 1.0.

1 «¡Shhh que la nota está bajando. Hay que copiar el mapa que hizo el profesor»
2 —expresa Magdalena a su grupo.

3 «¡No! Ustedes tienen que elaborar un mapa propio que les permita dar cuenta de
4 lo que entendieron» —señalé, ella me mira y sonríe.

1 g) A las **10:00 a.m.** el docente inicia la actividad ‘El termómetro’, donde los estudiantes deben
2 explicitar su punto de vista sobre porque creer que existe Dios. En ese sentido el docente
3 señala:

4 «A partir de este momento inicia ‘El termómetro’, la nota es de 1.0... ¡Los
5 escucho!».

6 Durante este momento el docente se desplaza por el pasillo que media entre las dos hileras
7 de estudiantes, da la impresión de estar preocupado con la cuestión.

8 A los pocos minutos Ian pregunta:

9 «Yo no entiendo: ¿por qué la gente cree en Dios si nadie lo ha visto?»

10 El docente se dirige al tablero, tacha el 1.0 y escribe 2.0. Y mientras se desplaza por el pasillo
11 señala:

12 «¡Muy bien, pero ¿qué más? Quiero escuchar voces!»

13 «Lo han visto por sueños, pero a esta gente la consideran locos» —responde
14 Alexander.

15 «Si Dios no existe, entonces ¿cómo aparesimos nosotros?» —pregunta
16 Magdalena.

17 «Si, ¿cómo aparesimos?... porque ese cuento de la explosión nadie se lo cree» —
18 comenta Yaneth.

19 «Yo creo que Dios es una invención para explicar lo que no se puede explicar»
20 —vuelve a señalar Ian.

21 «¡Pónganme en el tablero 3.7!» —señaló el docente.

22 Ahora, ya que el objetivo es alcanzar el 5.0 antes que la clase termine, estos comentarios son
23 seguidos por la mayoría de los estudiantes y el docente con una especie de ‘emoción’.

24 Por su parte Yaneth me pregunta en susurros:

25 «¿Se puede ver el aire?».

26 «Depende, si hay gran cantidad concentrada en un mismo lugar sí».

27 Posteriormente, tratando de defender su postura señala frente al docente

28 «El aire no se puede ver, pero se puede sentir —dice Yaneth.

29 «No se puede ver, pero se puede explicar de forma científica, mientras que Dios
30 no —esgrime el profesor.

31 «Yo digo que, si Dios no existe entonces: ¿por qué hay tantas palabras o tantos
32 nombres para referirse a él» —señala de nuevo Yaneth.

33 «Lo que usted dice es muy interesante y más porque lo que no tiene nombre no
34 existe».

35 Para finalizar la clase, el profesor solicita indagar el tema sugerido por Yaneth, señala que la
36 nota queda en 3.7 y autoriza de salida a descanso. Si bien participaron solo 8 estudiantes
37 desde el ámbito verbal, el resto de los estudiantes estaban atentos a lo que decían sus
38 compañeros. Finalmente, los estudiantes se retiran hablando sobre el tema, algunos se
39 acercan al docente a comentar algún punto o situación.

OBSERVACIONES

1 I. De las dos horas de clase de filosofía, aproximadamente 55 minutos se utilizaron en la
2 narración de la anécdota del profesor. Si bien en un principio aquella llamó la atención
3 de estos, conforme se posterga los estudiantes pierden el interés y muestran una
4 posición de desgana frente a las palabras del docente. Elementos que logran sacarlos de
5 tal estado son los comentarios y comportamientos jocosos del docente; de acuerdo a lo
6 anterior, es válido suponer que la risa renueva el interés y libera del estado de
7 somnolencia. Por otro lado, la anécdota del docente no se relaciona con los contenidos
8 de la clase de filosofía, más bien se relaciona a la clase de cátedra de paz, y fue el gancho
9 para invitar a los estudiantes a la obra. Lo anterior da a la clase un carácter fragmentario
10 pues se pierde de vista el contenido. Conforme a lo anterior, es válido suponer que bajo
11 ciertas condiciones el discurso provoca la atención de los estudiantes y en otras provoca
12 comportamientos como: recurrencia al celular, ensimismamiento, pereza, pasividad,
13 diálogo entre los estudiantes. ¿Cómo el mismo elemento puede generar dos actitudes
14 antagónicas? Es válido suponer que esto se relaciona por un lado al tiempo que el
15 docente emplee; por el otro, al carácter de sus palabras.

1 II. Para retomar la clase de filosofía el docente introduce el juego del ahorcado, en principio
2 este capta la atención de los estudiantes, sin embargo, dado que este no representa un
3 reto y es muy fácil para los estudiantes, al poco tiempo recurren a celular, chanco y
4 diálogo.

1 III. La actividad del dictado genera comportamientos que indican somnolencia y desgana
2 por parte de los estudiantes.

1 IV. Durante el momento de elaboración los estudiantes muestran indiferencia hacia los
2 trabajos que deben hacer, en su lugar recurren al celular, al chanco y al diálogo. El
3 docente llama la atención respecto de la realización de los trabajos; no obstante, los
4 estudiantes se limitan a transcribir a sus cuadernos el mapa hecho por el docente.

- 1 V. Durante el momento del termómetro algunos estudiantes participan preguntando,
 2 contra preguntando y explicitando sus creencias y pareceres. Ahora, los que no
 3 participan de manera verbal no asumen una posición meramente pasiva, sino que
 4 muestran un particular interés en el desarrollo de la discusión. Tales comportamientos
 5 sugieren que los estudiantes se han preguntado por la existencia de Dios, pues sienten
 6 curiosidad por el asunto y por saber qué piensan los demás compañeros al respecto.
 7 Como la palabra no es propiedad de una sola persona la clase adquiere variedad y
 8 vivacidad, con lo cual se dinamiza.
- 1 VI. Cabe señalar que el discurso en principio causa atención e interés porque el docente usa
 2 un lenguaje cotidiano y sencillo. Que pone ejemplos accesibles a los estudiantes porque
 3 narra situaciones cotidianas. En ese sentido se puede ver una continuación entre la
 4 experiencia de los estudiantes y el sentido del contenido. El docente configura el
 5 discurso a las experiencias de los estudiantes

14/03/2019 CONOCIMIENTO TEOLÓGICO	CUADRO DE SÍNTESIS			
	DESARROLLO DE LA CLASE DE FILOSOFÍA			
MOMENTO	PRÁCTICA DOCENTE	ACTIVIDAD	COMPORTAMIENTO	REGULACIÓN DOCENTE
a) Invitación para asistir a la obra: «Por algo sería». Narración de anécdota 40min	- Discurso docente con narrativa: anécdota	- Escucha	- Recurrencia al celular (hurtadillas) - Chanceo - Diálogo - Ansiedad - Tomarse fotos - Acicalamiento - Desentendimiento de trabajos (carencia o superficialidad) - Somnolencia - Dependencia a regulación docente - No poder dar cuenta de los temas - No asumir una postura propia	- Llamado de atención
b) Narración: yerba mate 15min	- Narrativa	- Escucha	- Escucha activa	-
c) Refrigerio 10min			- Recurrencia al celular - Chanceo - Diálogo - Tomarse fotos - Acicalamiento	-
d) Juego ahorcado. 5min		- Dictado - Lectura - Elaboración de mapa conceptual	- Disposición a tomar nota - Recurrencia al celular (hurtadillas) - Ansiedad - Transcribir - Desentendimiento de trabajos (carencia o superficialidad) - Somnolencia - Dependencia a regulación docente	- Termómetro
e) Dictado: Conocimiento teológico	- Dictado: Conocimiento teológico	- Escucha	- Recurrencia al celular (hurtadillas)	-

Explicación del conocimiento teológico 15min	- Elaboración mapa conceptual: conocimiento teológico	- Transcripción: conocimiento teológico - Lectura	-	-
	- Explicación: conocimiento teológico a partir del mapa	- Escucha	- Recurrencia al celular (hurtadillas) - Chanceo - Diálogo - Ansiedad - Acicalarse - Desentendimiento por la actividad - Somnolencia - Dependencia a regulación docente	- Termómetro
f) Elaboración de mapa conceptual estudiantes 20min	-	-	- Recurrencia al celular (hurtadillas) - Chanceo - Diálogo - Ansiedad - Tomarse fotos - Acicalamiento - Desentendimiento de trabajos (carencia o superficialidad) - Somnolencia - Dependencia a regulación docente - No poder dar cuenta de los temas - No asumir una postura propia	- Llamados de atención - Descenso de la nota
g) Termómetro 25min	- Pregunta: ¿por qué creer que existe Dios?	- Preguntar - Argumentar -	- Escucha activa - Plantear preguntar - Señalar que entendió del otro - Plantear una postura propia - Argumentar - Dar cuenta de los temas - Independencia de la regulación docente	- Reformular preguntas - Realizar observaciones - Promover la participación -

15.5. REGISTROS DE OBSERVACIÓN V

Fecha: 15/03/2019

Hora: 8:20 a.m. a 10:20 a.m.

Materia: Religión

Grado: 10-4

Tema: ¿Es útil la religión?

Metodología: Lectura de escritos elaborados por los estudiantes, argumentación de la postura consignada en el escrito y actividad termómetro.

DESCRIPCIÓN:

- 1 a) Los estudiantes llegan a salón a las **8:20 a.m.** Tras ubicarse el docente señala lo que se va a
2 realizar en el día.
- 1 b) Llama estudiantes que tienen pendiente algún sello en la materia: Ian, Saúl, Jonny, Omar y
2 Daniela (la última no asistió). El grupo se alista para presentarse y leer un escrito donde
3 sustenta su postura frente al tema de la religión. A la par Luisa, Verónica, Lorena, Inés, Ciro,
4 Abel, Mabel, etc., adelantaban trabajos. Por otro lado, estudiantes como Harold, Javier y
5 Kenny juegan plata ‘cerca pared’. Por su parte, Raquel hablaba con Michel, mientras
6 Jacqueline y Antonio observan un celular.
- 7 El grupo pasa y hace lectura del texto. Mientras esto transcurre, los estudiantes no prestan
8 atención: Susana se lima las uñas, otros observan su celular, otros dialogan entre ellos, de
9 manera que no dejan escuchar la lectura. Tras la lectura del texto el profesor señala que el
10 termómetro inicia con una nota de 5.0.
- 11 Mientras que ellos sostenían su postura Lázaro, Inés, Ian, Ciro, Abel, Lorena, etc.,
12 adelantaban trabajos. Por su parte Mabel dibujaba, esto hacía que los estudiantes no
13 prestaran atención al grupo. Varios estudiantes dijeron:
- 14 «¡No entendimos!».
- 15 «¡No se escucha!».
- 16 «¡Quien lee lo hace como niña!».
- 17 «¡Hágame el favor, colóqueme un 2.0 bajo el 5.0! Esa nota va a nombre de quien
18 dijo eso, pero también va por todo el auditorio: el grupo hace la lectura y ustedes
19 o están haciendo el amor a sus celulares, o están escuchando música, o están
20 hablando, etc. Vuelvan a leer el texto por favor» —esta vez la lectura la hizo
21 Steven Ríos.

22 Tras la lectura, el auditorio hace que el grupo precise la postura frente a la religión.

23 «En el texto decimos que la religión no sirve para nada y que va desaparecer con
24 tanta tecnología» —dice Saúl.

25 Michel: «Ustedes dicen que la religión va a desaparecer, pero si fuera cierto ya se
26 hubiera desaparecido. La religión nunca se va acabar».

27 Antonio: «Además, la tecnología hace parte de la iglesia».

28 Michel: «yo no entiendo... ¿por qué dicen que la religión se va a acabar?» —
29 pregunta al grupo.

30 Saúl pregunta a Michel: «¿Usted va a la iglesia?».

31 Michel: «¡No!».

32 Saúl: «por eso es que la religión se va acabar, porque los jóvenes no creemos en
33 eso» —alboroto del auditorio.

34 Harold: «¡Huy! Miguel le pegaron un pedradón».

35 Dalia pregunta al grupo:

36 «Ustedes dicen en el texto que la religión no sirve de nada; que no sirve de nada
37 estudiarla, pero hay gente que estudia Teología; entonces: ¿cómo hacen y para
38 que la estudian?».

39 Omar, miembro del grupo, señala que la religión se acabará porque las personas están
40 cansadas de esta. El comentario genera alboroto en el auditorio, en especial porque Omar
41 comulga con la vertiente Evangélica.

42 Michel: «Pero usted es evangélico... ¿no?».

43 Dalia: «¿Por qué dice que se va acabar si usted es evangélico?».

44 Raquel: «¡Eso se llama hipocresía!».

45 Alexander: «Sí, eso es ser doble...» —no alcanza a finalizar.

46 De forma abrupta el docente interrumpe los comentarios: pide que el auditorio modere el
47 lenguaje como crítica y no como ofensa.

48 «Raquel, utilice un mejor lenguaje; acuérdesse que usted ha sido víctima de ese
49 mismo trato» —señala el docente.

50 Raquel: «¿Y de qué otra manera se puede decir?».

51 Dalia: «Se puede decir que Omar es contradictorio».

52 Rigo: «estudiantes de 10-4, esto se relaciona con la verdad moral; ¿Omar usted
53 habla de una religión en particular o de la religión en general?

54 Omar: «De la religión en general».

55 Tras lo anterior el docente enfatiza en el comentario que hizo Rigo, destaca la importancia
56 de recordar el tema de la verdad moral en términos de la coherencia entre pensamiento y
57 acción o comportamiento. Después, a partir de la intervención de Abel, la discusión vira.

58 Abel: «Sí es verdad que la religión se va acabar y que por eso no sirve para nada;
59 entonces ¿porque hay instituciones que exigen o que deben enseñar religión?

60 Saúl: «La enseñan para que las personas no sean malas, sin embargo, la religión
61 no influye en uno».

62 «Ojo estudiantes: ser evangélico no es el problema, ser religioso no implica no
63 ser crítico. El problema es robar, matar o delinquir. La nota queda en 3.5» —
64 señala el docente.

65 Durante este momento varios estudiantes (Susana, Camila, Javier, Michel, Ciro, etc.)
66 observan sus celulares, el profesor baja la nota a 2,5 mientras llama la atención al respecto.

1 b1) A las **8:50 a.m.** Por su parte el grupo 2 (Javier, Abel, Michel y Sergio), durante la lectura de
2 su escrito, están distraídos, toman la situación a risa, y tartamudean en la lectura pues no
3 entienden lo que escribieron; esto hace que sea poco comprensible lo que manifiestan.

4 «¡Muéstreme el documento! —dice el docente.

5 «¡Sí!... ¡Pero no nos vaya a regañar!» —comenta Michel mientras se lo entrega.

6 El docente hace lectura en voz alta del texto del grupo. Inmediatamente después solicita al
7 auditorio expresar una postura frente al escrito. Dado que ningún estudiante habla, la nota
8 desciende hasta 2,0. Después Dalia y Jacqueline señalan:

9 «Ustedes se contradicen, además no responden cuál es la utilidad de la religión».

10 «Lo que pasa es que no sabemos que escribir porque en el grupo unos creen y
11 otros no» —responde Michel.

12 «Es que no se pregunta si usted cree o no cree, sino si tiene o no utilidad la idea
13 de Dios» —precisa el docente.

14 Durante este momento hay una discusión entre estos dos grupos; parece que esta se alimenta
15 de ‘roces personales’. Paralelo a lo anterior, gran parte de estudiantes no presta atención;
16 unos observan sus celulares, otros hablan entre sí (algunos se susurran). Con lo anterior la
17 nota bajó a 1.0. Otros (como grupo) se preguntan por el escrito y acuerdan que decir al
18 momento de presentarse. En algunos casos parece que ciertos miembros de los grupos hasta
19 ahora se enteran del trabajo.

1 b2) A las **9:10 a.m.** tras la lectura del escrito del grupo 3 (Yaneth, Magdalena y Mabel) el profesor
2 solicita explicitar su postura, pues el texto no lo hace.

3 «La religión es inútil. Yo no creo en la religión, pero si en Dios» —señaló Yaneth.

4 Frente a esta afirmación, inmediatamente emergieron diversos comentarios y réplicas,
5 algunos de los más destacados son los siguientes:

6 «Si la religión creó a Dios, ¿por qué creer en un Dios que creó la religión?» —
7 cuestionó Raquel, con lo cual la nota subió a 3.5.

8 Frente a este cuestionamiento no hubo una respuesta concreta; las más de las veces Yaneth
9 manifestó:

10 «Yo creo en Dios porque debe haber algo que nos hiciera».

11 Magdalena y Mabel permanecieron silentes.

- 12 «Yo no creo en la religión, pero creo en una necesidad de creer en algo» —dijo
13 Sergio, con lo cual la nota subió a 3,0.
- 14 «Si el tema es sobre religión, entonces ¿por qué hablan de Dios?» —cuestiona
15 Luisa, con lo cual la nota subió a 3.3.
- 16 «Debemos definir si el tema es: ¿tiene utilidad la idea de Dios?, o si es ¿tiene
17 utilidad la religión?» —señalan dos estudiantes.
- 18 Buscando reorientar la discusión el docente pregunta al grupo:
- 19 «¿La iglesia es perjudicial?». A lo que las estudiantes responden afirmativamente.
- 20 «¿Por qué es perjudicial?» —insiste.
- 21 «¡Porque quita a los pobres lo poco que tienen, porque hay casos de sacerdotes
22 que violan a niños o porque hacen política! Por eso digo: la religión ya no es útil.
23 ¡Solo crean en Dios y ya!» —contesta Yaneth, quien opacó a sus compañeras de
24 grupo.⁶
- 25 Para profundizar en las posturas de Magdalena y Mabel, el docente pregunta:
- 26 «¿Qué necesita para que sea útil la religión?».
- 27 «Ayudar a la gente» —responde Magdalena.
- 28 «este... este...» —Mabel se ve con dudas y no responde nada.
- 29 «La religión no sirve para nada» —señala Jair.
- 30 «¿Si Dios es omnipotente por qué ir a la iglesia para adorarlo, como si lo
31 necesitara?» —pregunta Raquel, con lo cual la nota subió a 4.0.
- 32 «Quiero escuchar voces nuevas: a partir de este momento la nota se sube sólo
33 con las voces de quienes no han hablado hasta ahora» —señala el docente.

⁶ El hecho que Yaneth frecuente la comunidad evangélica incide para apoderarse de tema, se toma la vocería del grupo y establecer su propia posición como la postura del grupo. En ese sentido se le facilitó defender su posición. Magdalena sostiene lo mismo que la primera; según su comportamiento es válido suponer que en parte por influencia de Yaneth. Por su parte, Mabel no se expresa verbalmente respecto al tema, manifestó no saber que decir.

34 Abel intenta, pero no es concreto: tartamudea una y otra vez; abre ideas y salta de una a otra
35 y tras algunos instantes desiste. Para este momento, los estudiantes tienen roces con
36 miembros de otros grupos, lo que muestra conflictos entre ellos.

37 «Solo son cuestionamientos sobre las creencias, no hay que enojarse» —señala
38 Dalia.

Pausa registro de refrigerio

1 **b3) A las 9:40 a.m.** momento de escuchar el escrito del grupo 4 (Jonny, Adrián, Kenny...) el
2 auditorio se desconcentra; una gran parte observa sus celulares, otros hablan o juegan entre
3 sí, lo cual conllevó al descenso de la nota a 3,0. Producto de lo anterior, algunas
4 intervenciones intentaron reinterpretar o rectificar lo manifestado por el grupo en términos
5 de ‘ellos dijeron’. Por ejemplo, Abel señala:

6 «Ustedes dicen que la religión es útil porque enseña valores, pero eso se aprende
7 en la casa y sin ir a la iglesia».

8 «¡Sí!, uno lo aprende solo» —apoyó otro.

9 Mientras pasa lo anterior Dalia, Jacqueline y Lorena hablan entre ellas; se ponen de acuerdo
10 que decir y quien lo ha de decir para subir la nota (Lorena). La pasión que inspira el tema a
11 algunos de los estudiantes, junto a la necesidad de participación de nuevas voces hace que
12 el grupo expositor sea bombardeado con comentarios y preguntas a las que no dan
13 respuesta.

14 «¡Esperen!, déjenlos hablar» —dijo Dalia.

15 «Yo una vez le pregunté a un padre: si Dios viene de un espíritu ¿entonces de
16 dónde viene el espíritu?, el padre me dijo que yo no debía preguntar eso» —señala
17 Kenny.

18 «¡Para subir la nota que hablen los que no lo hayan hecho! —enfatisa el docente
19 tras llamar la atención a Javier por escuchar música.

20 Los estudiantes verbalizan lo que entendieron de sus compañeros y piden ayuda para
21 verbalizar lo que quieren expresar. Por ejemplo: Camila habla con Alexander y le
22 expresa:

23 «¡Es que lo que yo quiero decir es...!».

24 Para este punto los estudiantes ya no comentan, preguntan y responden al grupo
25 expositor, sino a distintos miembros del auditorio. Camila dice:

26 «se aferran a ejemplos y sus experiencias, que no hablen de sus experiencias» —
27 se ruboriza.

28 «No es obligatorio, pero Yo sí quiero creer en Dios» —señala Alexander, a la par
29 Jacqueline muestra deseos de participar.

1 b4) A las **10:00 a.m.** Para finalizar el grupo 5 (Alexander, Camila, Susana e Inés) señalan en su
2 escrito que la religión no sirve de nada. Lo que este grupo explicitó fue nulo; pues, durante
3 y tras la lectura del escrito, la mayoría de los estudiantes se mostraban inquietos y dispersos:
4 se levantaban del puesto, se acercaban a otros compañeros o permanecían de pie, jugaban
5 o conversaban entre ellos, tres o cuatro se lanzaban trozos de papel.

1 c) A las **10:10 a.m.** el docente, ya no utilizó la nota, sino autorizó el consumo del refrigerio
2 para sosegar estos comportamientos. Durante este momento los estudiantes hablan y
3 comparten entre ellos, Camila me pregunta porque estoy acá. Otros estudiantes, todavía
4 incitados por el tema, ponen en sus palabras lo que entienden de los compañeros frente a
5 otros. Alexander le explica a Luisa como leer la mano, lo que llamó la atención de los
6 estudiantes circundantes a ellos. Por último, al momento de salir los estudiantes se vieron
7 animados; algunos seguían hablando sobre el tema.

OBSERVACIONES

1 I. La sesión fue estimulante para varios estudiantes. Sin embargo, si bien el tema es
2 provocador para estos, la fijación en el celular para jugar, escuchar música o consultar
3 redes sociales se presenta. En algún momento la sesión generó confusión. Además, los
4 estudiantes toman partido por algún otro miembro; en varios momentos algunos
5 estudiantes del auditorio, en lugar de al grupo, dirigían sus cuestionamientos hacia otros

miembros del auditorio. Increpaban a ciertos estudiantes en defensa de otro u otras compañeras. Es válido suponer que: esto tiene su raíz en roces con las personas contra quien se argumenta.

II. Dada la metodología de la sesión, es válido suponer que el docente organizó los contenidos para que se diera una relación de apoyo entre la clase de Filosofía y la de Religión. La sesión anterior (clase de filosofía) el tema que se desarrolló fue: el conocimiento teológico. En esta sesión, en la clase de Religión, se debe argumentar una postura respecto a la idea de Dios.

III. El tema reviste interés para gran parte de los estudiantes. Hay algunos que si bien no participan activamente se ven atentos al desarrollo de la discusión. A un número más pequeño incita a participar activamente. Es válido pensar que el docente apunta a este tipo de contenido precisamente porque genera apasionamiento en los estudiantes. Un caso similar se registra en la sesión del 21/02/2019; cuando confrontó la postura de los estudiantes que saben que las críticas se dirigen hacia ellos. Esta situación pone a los estudiantes (que puedan sentirse afectados) en la necesidad de verbalizar sus ideas a fin de formar una postura frente a las críticas.

IV. Si bien hay roces entre distintos miembros de 10-4, también se ayudan para esclarecer sus propias ideas frente al tema. En algunos casos, tras verbalizar el pensamiento (en términos de: «es que lo que yo quiero decir es...») con un compañero o compañera, se arriesgan a hablar en público. En otros casos, el compañero o compañera presta su voz y expresa lo que quiere decir el otro. Entonces lo expresan de la siguiente manera «lo que ella quiere decir es: "...»». Una especie de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Esto tiene que ver con la actividad del 'termómetro'. Por un lado, la prioridad de subir la nota; por el otro, la requisición de que hablen los que no hablan: los pone en la necesidad de explicitar su pensamiento con el compañero con quien tiene más afinidad. También cabe señalar que parece haber un punto en la actividad, en la que el verbalizar las ideas frente a otro, se vuelve un interés de los estudiantes. Dicho de otra manera, es una actividad con motivación intrínseca puesto que es una acción en relación a la clase, además que lo continúan haciendo tras terminar esta; como una especie de ayuda o entrenamiento y necesidad de expresar lo pensado o creído.

¿ES ÚTIL LA RELIGIÓN?				
MOMENTO	PRÁCTICA DOCENTE	ACTIVIDAD	COMPORTAMIENTO	REGULACIÓN DOCENTE
a) Explicación de metodología	- Este los organiza e indica verbalmente lo que deben hacer: lectura del documento que explica si ¿es útil la religión?	Los estudiantes se organizan en 5 grupos. Postura del grupo frente al texto. Los demás grupos deben decir si el documento explica la postura del grupo.	- Los estudiantes se disponen para presentar sus escritos.	- Pide que hagan silencio y escuchen las indicaciones sobre lo que hay que hacer a lo largo de la clase.
b) Lectura y sustentación de escrito Grupo 1	- Solicita la lectura del texto. - Hace uso del termómetro.	- Lectura del escrito. - Hablan sobre lo que escribieron.	- Estos verbalizan sus ideas, aunque no lo hacen de forma clara y no se ponen de acuerdo para explicar lo que plasmaron en el escrito. - Varios estudiantes se encuentran dispersos y observan sus celulares.	- Llamado de atención - Descenso de la nota a 2.5.
b1) Lectura y sustentación de escrito Grupo 2	- Realiza la lectura del documento del grupo y solicita a los demás grupos que expresen una postura frente al trabajo de sus compañeros. - Actividad termómetro.	- Lectura del documento. - Explicación de este. - Algunos integrantes del grupo se hacen preguntas sobre el texto y acuerdan que decir.	- Los estudiantes se encuentran distraídos, se ríen y en tartamudean en la lectura porque no entienden lo que escribieron. - Se quedan en silencio. - Al sentir la presión por el descenso de la nota, algunos estudiantes hablan y manifiestan que el grupo se contradice y no responden a la pregunta. - Algunos estudiantes discuten entre sí y se denotan roces personales. - Mientras esto sucede los demás, no prestan atención, miran sus celulares, conversan y susurran.	- El docente baja la nota hasta 2.0, debido a que los estudiantes no participan. A causa de la falta de atención, hablar de otras cosas y ver el celular, el docente baja la nota hasta 1.0.
b2) Lectura y sustentación de escrito Grupo 3	- Solicita a los estudiantes que expliquen el escrito. - Realiza otra pregunta con el fin de que los estudiantes sigan hablando sobre el tema. - Solicita que hablen los estudiantes que no han hablado. - Presiona a los estudiantes que no han hablado. - Actividad termómetro.	- Lectura del escrito. - Explicación del escrito. - Intervenciones sobre el tema, desde una postura propia.	- Debido a la intervención de una de las estudiantes, otros realizan preguntas. - Aunque no responden concretamente la pregunta, continúan dando su punto de vista frente a la creencia en Dios. - Con la pregunta realizada por el docente, los estudiantes, responden con argumentos lo que piensan sobre la iglesia y si esta es perjudicial. - Atendiendo a la solicitud del docente uno de los integrantes del grupo intenta hablar, pero no es claro, se pone nervioso y tartamudea.	Como respuesta a la intervención y la pregunta realizada por una estudiante el docente sube la nota hasta 2.5. Como siguieron sumándose al tema más estudiantes la nota subió a 3.0. Debido a la precisión que realiza una estudiante la nota subió a 3.3. Por nuevas intervenciones que proponen argumentos válidos la nota sube a 4.0. -
b3) Lectura y sustentación de escrito Grupo 4	- Llama la atención a algunos estudiantes por hablar, jugar, ver el celular y escuchar música. - Presiona con la nota. - Actividad termómetro.	- Lectura del texto. - Explicación de lo escrito. - Intervenciones verbales.	- Observan los celulares - Hablan - Juegan - Algunos estudiantes interpretan y corrigen lo manifiesto por el grupo. - Se ponen de acuerdo algunos integrantes del grupo para contra argumentar y subir la nota. - Se interesan en el tema y lanzan diferentes preguntas y comentarios. - El grupo expositor se ve limitado al momento de dar respuestas a las intervenciones de los demás. - Median entre ellos para que escuchen las razones o argumentos del grupo.	- Debido a la dispersión de la mayoría de los estudiantes la nota descendió a 3.0.

			- Se ayudan entre sí para expresar lo que piensan frente al tema, de esta manera un estudiante le explica lo que quiere decir a una compañera, esta interpreta y se lo expresa a los demás. - Se muestran inquietos, interesados y con ganas de hablar sobre el tema.	
b4) Lectura y sustentación de escrito Grupo 5	- Solicita la lectura del texto y que sustenten lo que escribieron. - Nota el cansancio de los estudiantes y detiene la clase.	- Lectura del escrito. - Explicación muy breve del texto.	- El grupo no se esfuerza por argumentar y las explicaciones que brindan son cortas y nada claras. - Estaban inquietos, se levantaban del puesto y se acercaban a hablar con otros compañeros, jugaban, permanecían de pie y tiraban trozos de papel.	- Ya no hace uso de la nota.
c) Refrigerio 10min	- Autoriza el consumo del refrigerio.	- Se disponen a comer los alimentos.	- Conversan y comparten entre ellos. - Aún hablan sobre el tema y ponen en sus palabras lo que entendieron que querían expresar sus compañeros. - Se fueron animados y hablando sobre el tema.	- Detiene la clase para que coman el refrigerio.

15.6. REGISTROS DE OBSERVACIÓN VI

Fecha: 26/03/2019

8:20 a.m. a 10:20 a.m.

Materia: Filosofía

Grado: 10-4

Tema: Verdad moral

Metodología: Magistral, dictado, lectura y elaboración de mapa conceptual.

DESCRIPCIÓN

- 1 a) Tras el ingreso de los estudiantes a las **8:25 a.m.** el docente escribe en el tablero:
- 2 1) Derechos humanos de primera, segunda y tercera generación
- 3 2) Reseña histórica de los Derechos Humanos
- 4 3) Escrito donde reflexionen los derechos humanos en relación a la experiencia
- 5 personal, familiar y comunitaria)
- 6 4) Consultar en materia de derechos humanos: ¿quién es el garante de su defensa?
- 7 Acto seguido señala que los cuatro puntos deben traerse consignados en el cuaderno para la
- 8 siguiente clase de cátedra de paz.
- 9 b) Tras un breve recuento de los temas vistos el docente señala:

10 «La temática de hoy es verdad ontológica, verdad lógica y **verdad moral**. Pero

11 como la idea es relacionar lo que estamos viendo con la vida cotidiana, hoy sólo

12 se trabaja la última. **Antes de iniciar con la explicación aviso que para**

13 **mañana hay rendimiento oral**; así que usted debe tener en su cuaderno: 1) un

14 mapa conceptual por cada uno de los niveles de conocimiento, en total son

15 cuatro mapas mentales que ustedes debieron ya haber realizado. 2) Realizar un

16 cuadro comparativo de los niveles de conocimiento. Y 3) elaborar tres ejemplos

17 de verdad moral. Hoy tendrá 30 minutos de clase para realizar el cuadro y los tres

18 ejemplos».

19 Mientras esto pasa algunos estudiantes hablan entre ellos, observan sus celulares o parecen

20 distraídos.

- 1 c) A las **8:30 a.m.** el docente inicia el **dictado** sobre ‘verdad moral’ señalando:
- 2 «Es la ‘conformidad’ (igualdad) de lo que se dice con lo que se piensa y lo que se
- 3 hace. Es la correspondencia de la expresión exterior dado el pensamiento con el
- 4 pensamiento mismo y sus actos. La verdad moral es la relación de
- 5 correspondencia o igualdad entre lo que uno dice, lo que uno piensa y lo que uno
- 6 hace. La verdad moral existe siempre que el que habla expresa lo que está en su
- 7 mente incluso si de facto está equivocado, a condición de que él diga lo que cree
- 8 ser verdadero. Esta última condición, sin embargo, es necesaria. Con todo lo
- 9 anterior podemos concluir la siguiente definición: La correspondencia de la
- 10 expresión exterior con la cosa tal cómo es concebida por el que habla, y a su vez,

11 puesta en acto por el mismo. Una respuesta tiene verdad moral cuando decimos
12 lo que sentimos sinceramente en nuestra conciencia y lo hacemos en práctica en
13 nuestros actos».

14 Los estudiantes se enfocan en no perder palabra alguna, sin embargo, algunos se acercan
15 cada vez más al cuaderno hasta apoyar el pecho y el rostro en el puesto mientras transcriben,
16 por ejemplo: Ciro, Jacqueline, Raquel, Lázaro, John, Dalia, Luisa, Mabel, Susana, Lorena,
17 entre otros. Pocos escriben en una posición erguida; y los que lo hacen, lentamente van
18 perdiendo esta postura hasta quedar encima del puesto. Tres aprovechan esta posición para
19 observar sus celulares.

20 Tras el dictado, Raquel realiza la lectura. Esta vez el docente no hace un mapa conceptual,
21 ni explica los términos, sino que señala:

22 «Es más importante ver la filosofía en la vida, es decir, en relación a nuestra
23 cotidianidad».

24 A las **8:42 a.m.** el docente empieza a **narrar** jocosamente una historia de un padre que
25 exhorta a su hijo a no beber, pero llega borracho a la casa. En un momento el docente para
26 durante un instante la narración; se escucha el diminuto sonido de una cumbia argentina
27 como la que acompaña los cánticos barristas, ante la situación el docente baila de manera
28 jocosa. Los que prestan atención dejan escapar risas. Volteé a mirar a mi izquierda. Javier,
29 recién se percató, sonrío. Por su parte el docente señala:

30 «Como estará de fuerte esa música, que hasta todos la escuchamos, por favor
31 apáguela o bájele».

32 Durante este momento, algunos estudiantes (frente a mí) evidencian sueño (John, Lorena,
33 Susana, Luisa, Verónica, etc.). Ian y Javier escuchan música, el profesor lo nota y les llama
34 la atención. Un golpeteo en la puerta interrumpe la narración, ocasión que el profesor
35 aprovecha; abre la puerta de forma graciosa, se generan risas de los que seguían pista al
36 docente. Tras superada la interrupción el docente retoma la historia, mientras tanto algunas
37 estudiantes ven el celular; aproximadamente 14 estudiantes de 10-4 tienen el celular sobre
38 el puesto.

39 Durante la clase el docente se desplaza por el pasillo que media entre los estudiantes, en
40 ocasiones hace pausas en distintos puntos del salón. Durante este momento Antonio abraza
41 a Luisa, posa la cabeza en su brazo, posteriormente la sube paralela a la cabeza de ella.

42 A las **9:00 a.m.** el docente continúa señalando:

43 «La siguiente ejemplificación tiene como protagonistas a algunos estudiantes de
44 10-4; el curso es famoso en el colegio por evadir clase, todo el colegio ya sabe.
45 Además, también son conocidos, por lo menos entre los docentes, por no utilizar
46 (o en ocasiones vestir inapropiadamente) el uniforme».

47 Mientras que el docente señala lo anterior, 10-4 se fragmenta; cinco o seis prestan atención
48 (Dalia, Jacqueline, Magdalena, Luisa y Yaneth) al docente en el tablero y en su discurso.
49 Otros miran el celular (Javier, Susana, Ciro, Alexander, Verónica, Wanda, etc.). Algunos se
50 tiran de nuevo sobre el puesto (Dalia, John, Lorena e Inés). Otros escriben en sus cuadernos:
51 Mabel, Daniela y Saúl.

52 El profesor posterga el tema mientras se desplaza de un extremo al otro por el pasillo que
53 media entre las dos hileras de estudiantes; dramatiza situaciones que causan risas a algunos,
54 generalmente los ya enganchados en la narración del docente. Del extremo de la ventana,
55 algunos bostezan: John, Lorena y Susana. A mi lado derecho Kenny saca una navaja de su
56 maleta, la muestra a Saúl y tras guardarla juegan en sus celulares a hurtadillas. Por su parte,
57 Javier dibuja a escondidas. Finalmente, el docente llama la atención a Susana por utilizar el
58 celular.

1 d) A las **9:30 a.m.** el docente escribe en el tablero en vertical: ‘conformidad’, ‘expresión’,
2 ‘exterior’ y ‘correspondencia’. En paralelo también escribe: ‘decir’, ‘pensar’ y ‘actuar’. Por un
3 lado, hace una distinción entre la autoridad, y la obediencia que se le debe a esta; por el otro,
4 la obediencia o respeto que se debe a la verdad moral. Al respecto señala:

5 «En algunas ocasiones se obedece porque toca. Es decir, sin importar que quien
6 obedezca vea contradicciones en quien tiene el poder. Mientras en otra ocasión,
7 quien tiene el poder también se somete a sus mismas leyes, es decir, que no está
8 por encima del cumplimiento. Teniendo en cuenta los ejemplos, ¿es coherente lo
9 que los docentes y padres exigen?, es decir: que los estudiantes vestan
10 adecuadamente el uniforme escolar, o que saquen buena nota, o que lleguen
11 puntual a clase. A partir de ahora comienza el termómetro, pero hoy la nota inicial
12 es 1.0, ustedes tendrán que elevarla hasta 5.0».

13 En el momento solo dos estudiantes participan:

14 «Los docentes no están en verdad moral» —señala Yaneth.

15 «El profesor (refiriéndose al docente) si está en verdad moral, porque nos exige
16 vestir bien el uniforme y el también viene de traje» —dice Jacqueline.

17 A fin de promover la participación el docente reformula la pregunta:

18 «¿Por qué hay personas que pueden vestir como quieran en la escuela?, ¿acaso
19 existen personas de primera categoría y otras de segunda categoría?».

20 Al respecto Abel señala:

21 «Todos debemos obedecer a los directivos».

22 «Pero la rectora está por encima de los directivos» —dice Dalia.

23 «Sí porque hay personas que pueden vestirse como quieran en la escuela mientras
24 que a otras si debemos usar uniformes» —contesta Jacqueline.

25 Tras la interrupción del conteo y registro del refrigerio Luisa dice:

26 «El hecho que puedan vestirse como quieran va contra la igualdad».

27 «La nota sube a 4.5» —señala el docente.

28 Mientras transcurre esta situación algunos estudiantes se tiraban una y otra vez sobre la
29 mesa. Lorena e Inés bostezan. Javier jugaba en su celular a hurtadillas. Varios escribían o
30 dibujaban en sus cuadernos mientras el profesor continuaba hablando. Dado que estos
31 comportamientos se generan en otros estudiantes la nota baja a 3.5, Posteriormente, puesto
32 que el docente notó que Susana y Javier continúan utilizando sus celulares descendió a 1.0.
33 Para generar la participación el profesor cambia de nuevo el ejemplo; así pues, señaló:

34 «¿Qué se requiere para tener verdad moral?».

35 «Ser un ejemplo de lo que se dice» —expresó Raquel.

36 «La correspondencia entre lo que se exige y lo que se hace» —señala Harold.

37 «El profesor tiene verdad moral porque viene de traje para exigirnos el uso del
38 uniforme» —señala Michel.

39 Al tiempo que se da esta situación Verónica y Mabel disimuladamente mantienen una
40 conversación con notas. Javier se tira sobre el puesto. Jacqueline se ve inquieta. El profesor
41 cambia de estrategia y reformula la pregunta; esta vez señala:

42 «los docentes exigen a los estudiantes: ‘estar sentados’ y ‘observar lo que escriben
43 en el tablero’; pero difícilmente estos hacen lo que los profesores piden. Entonces
44 culpan a los estudiantes. Pero, si los estudiantes no están atentos a la clase: ¿esto
45 no tiene que ver con la metodología, o con cómo explique el profesor?».

1 e) Hacia las **9:40 a.m.** el docente continúa insistiendo, pero, dado que ningún estudiante se
2 manifestó sobre la pregunta y muestran desgana, opta por distribuir el refrigerio. Durante
3 este momento le pregunté a Saúl si le gusta la clase de filosofía, a lo que responde:

4 «Sí, pero el profesor habla mucho y a veces me pierdo».

5 A los pocos minutos realicé la misma pregunta a Kenny, a lo que él contesta:

6 «No».

7 Buscando profundizar pregunto el por qué no le gusta, a lo que el estudiante contesta:

8 «Es que solo se habla».

9 Mientras consumen el refrigerio, 7 estudiantes dispersos en el salón hacen o transcriben los
10 trabajos. John, Luisa y Antonio comparten y hablan entre ellos. Inés consulta el celular
11 detrás de Yaneth. Finalmente, Michel pasa con la caneca de desechos para recoger los
12 empaques del refrigerio; Harold le tira papel en la espalda y culpa a Javier.

1 f) A las **9:45 a.m.** el docente señala:

2 «Desde este momento tienen 40 minutos para desarrollar el cuadro comparativo
3 y tres ejemplos de verdad moral».

4 En principio gran parte de los estudiantes se ven activos en la elaboración de los trabajos
5 solicitados por el docente. A las **9:48 a.m.** paran la elaboración y realizan otras actividades.
6 Por ejemplo, al lado de la puerta, Michel, Abel, Harold, Lázaro y otros juegan con un celular.
7 A la derecha están Adrián y Saúl, estos dos estudiantes son bastante silenciosos;
8 generalmente se quedan sentados y esperan. Tras ellos están Javier y Yuli mirando sus
9 celulares. Kenny y otros tres estudiantes dialogan a la vez que juegan en sus dispositivos.

10 Por su parte, en la hilera de la ventana (junto al escritorio del docente), Jacqueline y Raquel
11 se aplican pestañina y labial una a la otra. Junto a ellas están Dalia, Mabel y Magdalena
12 quienes apoyan el pecho y las cabezas en sus puestos.

13 A mi lado Luisa bosteza y pone la frente sobre el cuaderno. Le pregunto:

14 «¿Cómo va con los trabajos?».

15 «Ya terminé el cuadro» —responde.

16 «Muéstrole al docente» —dije.

17 «Mejor no» —responde.

18 «¿Y por qué no?».

19 «Porque el profesor no le dice a uno si está bien o está mal: una vez dejo un
20 trabajo, yo no dormí en toda la noche haciéndolo; al día siguiente cuando se lo
21 mostré no me dijo si estaba bien o mal. En serio eso desmotiva».

22 Por otro lado, Lorena permanece sentada mientras se mordisquea el labio inferior; mira a
23 su alrededor y, finalmente, se acerca a Wanda para gestionar dos cuadernos para transcribir
24 los mapas conceptuales de sesiones anteriores. Por su parte, Susana y Alexander siguen
25 mirando sus celulares; buscan algo, pero no hablan del tema. John y Saúl juegan piedra-
26 papel-tijera cacharrazo con dos compañeros más, después de un rato también juega Harold.
27 En otro grupo Lázaro y Omar hacen lo mismo. Respecto a Susana y Alexander, buscan en
28 sus dispositivos móviles una configuración especial de *Whatsapp*. De ahí sus palabras:

29 «¡Alexander, no pude conseguir el fondo azul para mi *Whatsapp*!».

30 «Pero si es re-fácil... ¡Mire!...» —dice aquel antes de quitarle el celular.

31 A las **10:05 a.m.** para controlar esta situación el docente llama la atención señalando:

32 «¡10-4 se están rajando por no escuchar, les doy tiempo de la clase para adelantar
33 trabajos, pero se dedican a pajarear...».

34 En este momento el docente los amonesta alrededor de 5 minutos, razón por la cual, tras el
35 llamado, algunos estudiantes como Michel, Javier y Kenny se disponen a trabajar, otros se

36 rotan un cuaderno para transcribir los datos (Omar). Las chicas se ayudan a partir de susurros
37 Yaneth. Tras un buen tiempo jugando y chanceándose, Abel y Michel se sientan en sus
38 puestos y, faltando 10 minutos para el fin de clase, sacan sus cuadernos y comienzan a
39 escribir, después se les unió Harold. Por su lado, Durante esta sesión, igual que ayer
40 Verónica transcribe la información consignada en los cuadernos de sus compañeros.
41 Tras elaborar los mapas, algunos estudiantes los muestran al docente y preguntan si están
42 bien hechos. Ante esto, el docente solicita la atención del salón y señala:

43 «¡Ustedes no entendieron que los mapas deben servirles a ustedes para que
44 puedan rendirme cuentas del tema, es decir, debían escribir lo que entendieron...
45 lo que me presentan son las copias de las copias de las copias! ¡Estudiantes,
46 ustedes están en décimo grado»!

47 Finalmente, el profesor recuerda que la siguiente sesión habrá rendimiento oral y da la señal
48 de salida, tras la cual los estudiantes salen en silencio.

OBSERVACIONES

- 1 I. Durante el momento de solicitud de trabajos de cátedra de paz y de filosofía, la mayoría
2 de estudiantes se vieron preocupados y confundidos sobre los trabajos.
- 1 II. Igual a las sesiones anteriores, en el momento del dictado varios estudiantes se
2 muestran con desgana y somnolencia; esto es: bostezan, se frotan los ojos con el dorso
3 de la mano y, finalmente, se inclinan lentamente sobre el puesto mientras escriben.
4 Estos comportamientos se extienden a la lectura de lo transcrito por parte de una
5 estudiante.
- 1 III. Durante el momento de la explicación de la verdad moral, el docente mediante una
2 narración de lenguaje es sencillo y accesible logra provocar la atención de los
3 estudiantes. La historia plantea una situación de la vida diaria donde un padre
4 convencional se contradice. A la narración se vinculan caracteres cómicos más propios
5 del *stand up comedy* que causan sonrisas; por ejemplo: las interrupciones son
6 aprovechadas por el docente para usar lo **cómico** a fin de enganchar a los estudiantes.
7 Cuando funciona se renueva el interés por la situación; sin embargo, es eficaz con los
8 estudiantes que ya prestan atención al docente y que visiblemente manifiestan esfuerzo
9 en mantenerla. Con el resto de estudiantes no pasa lo mismo: estos no se ríen
10 precisamente porque su atención está en otra parte; a saber: en el celular. El segundo

11 ejemplo que usa el docente se relaciona con las exigencias que hacen los docentes a los
 12 estudiantes de usar bien el uniforme, durante este segundo ejemplo pocos estudiantes
 13 manifiestan atención a la clase, la mayoría se muestran todavía más dispersos en asuntos
 14 ajenos a esta como la recurrencia al celular y la somnolencia.

1 IV. Durante el momento del termómetro, igual que en las sesiones anteriores, pocos
 2 participaron oralmente, pero, a diferencia de estas, no hubo una particular atención de
 3 los escuchas. Más bien, se muestran con somnolencia y observando los celulares. Para
 4 provocar la participación el docente utiliza el descenso de la nota y reformula las
 5 preguntas, sin embargo, estos comportamientos no cambian.

1 V. Durante el momento de refrigerio pregunté a dos estudiantes si les gustaba la clase; el
 2 primero dice que sí, aunque el docente habla mucho y esto lo confunde; el segundo me
 3 dice que no porque solo se habla.

1 VI. Al comienzo del proceso de elaboración de mapas conceptuales los estudiantes se
 2 muestran atentos y, aunque hablan entre ellos, no pierden de vista la elaboración y se
 3 preguntan entre sí que poner. Al poco tiempo recurren al celular, al chaceo, al diálogo,
 4 al acicalamiento o se muestran con somnolencia. Para controlar estos comportamientos
 5 el docente baja la nota grupal en dos ocasiones; esto hace que los estudiantes se
 6 apacigüen por un tiempo corto, al cabo del cual vuelven a presentar tales
 7 comportamientos. Cabe mencionar dos puntos esenciales de este momento: 1) Luisa
 8 señala que el docente no dice si los trabajos están bien o mal; 2) algunos estudiantes
 9 muestran sus elaboraciones al docente, no obstante, este señala que tanto los mapas
 10 como el cuadro les deben servir para el rendimiento oral. De lo anterior es válido
 11 suponer que no hay un proceso de seguimiento de tales elaboraciones, por lo cual no
 12 hay una retroalimentación para los estudiantes.

CUADRO DE SÍNTESIS				
DESARROLLO DE LA CLASE DE FILOSOFÍA				
MOMENTO	PRÁCTICA DOCENTE	ACTIVIDAD	COMPORTAMIENTO	REGULACIÓN DOCENTE
a) Solicitud de trabajos requeridos catedra de paz. 5min	- Hablar	- Escucha	-	-
b) Solicitud de trabajos requeridos filosofía. 5min	- Hablar	- Escucha	-	-
c) Explicación: verdad moral	- Dictado	- Escucha - Transcripción: verdad moral	- Recurrencia al celular (hurtadillas)	-

45min	- Narrativa: Padre borracho	- Escucha	- Escucha activa (moderada) - Risas - Recurrencia al celular (hurtadillas)	-
	- Exigencia de los padres y docentes a los estudiantes.	-	- Recurrencia al celular (hurtadillas) - Chanceo - Diálogo - Acicalamiento - Ansiedad - Somnolencia	- Llamado de atención - Descenso de la nota grupal
d) Termómetro 15min	- Pregunta:	-	- Escucha activa (moderada) - Responder preguntas - Plantear una postura propia - Recurrencia al celular y somnolencia	- Reformular preguntas - Descenso de la nota
e) Refrigerios 10min	-	-	-	-
f) Elaboración de trabajos 40min	-	- Cuadro comparativo - Tres ejemplos de autoridad moral	- Recurrencia al celular (hurtadillas) - Chanceo - Diálogo - Acicalamiento - Ansiedad - Somnolencia	- Llamado de atención - Descenso de la nota grupal

15.7. REGISTROS DE OBSERVACIÓN VII

Fecha: 02/04/2019

8:20 a.m. a 10:20 a.m.

Materia: Filosofía

Grado: 10-4

Tema: Rendimiento oral

Metodología: Diálogo docente-estudiante

DESCRIPCIÓN

1 a) Los estudiantes hacen su ingreso a las **8:20 a.m.** después de que estos se ubican el docente
2 llama la atención por el comportamiento de 10-4 en la clase de filosofía y el plantel
3 educativo. En palabras del docente:

4 «Si se han generado ‘señalamientos’ y ‘rumores’ sobre el grado 10-4; es porque,
5 por un lado, ciertos miembros del mismo curso los promueven. Es decir,
6 inventan mentiras o rumores de sus propios compañeros. Por otro lado, porque
7 sus formas de vestir, de hablar, así como de interactuar con los otros grados y de
8 responder a las exigencias académicas o disciplinares no es el adecuado. Así que
9 es fundamental que el curso entienda que de la imagen que proyecta salen los
10 señalamientos y rumores que los otros estudiantes tienen hacia 10-4».

11 Este momento se prolongó por 40 minutos aproximadamente, período durante el cual los
12 estudiantes se mostraron distraídos en sus celulares, chanceo, conversaciones o
13 simplemente en silencio sobre sus puestos. En este momento el docente llamó una vez la
14 atención. Gran parte de los estudiantes miraban hacia las raquetas de sus puestos y
15 escuchaban las palabras del docente.

1 b) Sobre las **9:00 a.m.** termina el llamado de atención y empieza la revisión de sellos y el
2 rendimiento oral. En este momento, tras el llamado, un grupo de estudiantes con sus
3 cuadernos se acerca a la mesa del docente; una vez ubicados, el docente formula tres
4 preguntas a cada estudiante, quien debe apoyarse en los mapas y el cuadro comparativo. Así
5 pues, el docente llama a Lorena, Raquel, Jacqueline, Dalia y Luisa (grupo 1). El docente
6 pregunta a la última:

7 «Hasta el momento se ha hablado de muchas cosas, pero no se ha dicho nada
8 sobre lo que es la filosofía: ¿qué puede ser la filosofía Luisa?».

9 «Una manera de ver más allá, de estudiar las cosas más a fondo» —responde ella.

10 Docente: «De los temas que se han visto ¿cuál fue el que más le gustó?».

11 Luisa: «El que trata sobre las fuentes del error».

12 Docente: «¿Qué son las fuentes del error?».

13 Luisa: «Es... ¿Puedo mirar el cuaderno? —tras algunos segundos—, es cuando,
14 una persona que está haciendo las cosas bien, cree que las cosas están bien, pero
15 al mismo tiempo tiene dudas».

16 Mientras pasa esta situación, los otros estudiantes observan sus celulares, juegan y hablan
17 entre sí; lo cual genera bastante ruido. El profesor utiliza el termómetro; escribe 5.0 en el
18 tablero y expresa:

19 «¡Si se quedan quietos se puede trabajar y ustedes conservan una buena nota!».

20 Tras 15 minutos Yaneth y Magdalena van por el refrigerio, mientras un grupo de nueve
21 estudiantes juegan con 2 o 3 celulares.

1 b1) El profesor pregunta a Dalia:

2 «¿Qué entendió por filosofía?».

3 Dalia: «Para mí la filosofía nos permite la libertad».

4 Docente: «¿Qué es la verdad moral?».

5 Dalia: «La verdad moral es la capacidad de conjugar lo que pensamos con lo que
6 hacemos».

7 Docente: «¿De todo lo visto que llamó su atención?».

8 Dalia: «el conocimiento empírico».

9 Docente: «¿Qué es el conocimiento empírico?».

10 Dalia: «Es el que se adquiere por medio de la experiencia».

11 Tras solicitar apellidos y el nombre, el docente pone la nota.

1 b2) El docente pregunta a Jacqueline:

2 «¿Para qué sirve la filosofía?».

3 Jacqueline: «La filosofía sirve porque nos hace cuestionarnos a nosotros
4 mismos».

5 Docente: «¿Cuál tema llamó su atención?».

6 Jacqueline: «El conocimiento teológico».

7 Docente: «Hábleme de este».

8 Jacqueline: «La teología intenta explicar la religión».

9 Tras solicitar apellidos y el nombre, el docente pone la nota.

1 b3) El docente pregunta a Raquel:

2 «¿La filosofía tiene alguna utilidad en el tema de diversidad de género?».

3 Raquel: «La filosofía fundamenta que la diversidad no es mala, mientras que la
4 religión nos limita... La filosofía sí sirve en ese tema porque uno se siente más
5 liberado al hablar y expresarse de uno mismo y lo que nos limita».

6 Docente: «Hábleme sobre el tema que más le llamó la atención».

7 Raquel: «A mí me interesa la diferencia entre los tipos de conocimiento, hay
8 conocimientos que buscan certezas, y buscan ver las cosas de un modo más
9 lógico».

10 Docente: «¿Y el conocimiento teológico?».

11 Raquel: «Lo teológico se refiere a los cambios... (?)» —se ve confundida en este
12 momento.

13 Tras solicitar los apellidos y el nombre, el docente pone la nota.

1 b4) El docente pregunta a Lorena:

2 «¿Para qué sirve la filosofía?».

3 Lorena: «La filosofía sirve... (?) Porque es una manera de pensar... (?)» —se ve
4 con dudas.

5 Tras 2 o 3 minutos el docente sale. Momento que Dalia aprovecha para decirle a Lorena:

6 «Diga qué sirve para saber nuevas cosas».

7 Por su parte, Luisa le dice:

8 «Diga que sirve porque nos permite hablar».

9 Al regresar, el docente baja la nota por el ruido que causaban los demás estudiantes. Tras

10 sentarse, se dirige a Lorena y le manifiesta:

11 «Lorena, no quiero escuchar nada en especial; simplemente, lo que usted piensa

12 o lo que siente».

13 «Yo creo que pensar es importante» —dice ella.

14 Docente: «¿Por qué?».

15 Lorena: «Porque... (?)» —no responde.

16 Docente: «¿Qué se aprende en la clase de filosofía?».

17 Lorena: «Se aprende a saber hablar».

18 Docente: «¿Qué tema llamó su atención?».

19 Lorena: «A mí mee... (?)» —no responde.

20 Docente: «Observe su cuaderno».

21 Tras solicitar los apellidos y nombre de la estudiante el docente pone la nota. Después

22 autoriza a Yaneth y Magdalena distribuir del refrigerio a las **9:25 a.m.**

1 c) A las **9:35 a.m.** llama a Michel, Harold, Antonio, Omar y Abel (grupo 2). Una vez ubicados,

2 le pregunta a Michel:

3 «¿Sirve para algo la filosofía?».

4 «Nos enseña cosas para la vida» —responde Michel.

5 Docente: «¿Qué tan importante es la filosofía?».

6 Michel: «Es muy importante porque nos enseña los comportamientos y valores
7 que debemos tener, [...] también nos enseña la verdad de lo que pasa».

8 Docente: «¿Qué tema le gustó?».

9 Michel: «El tema de la verdad moral».

10 Docente: «¿Qué es la verdad moral?».

11 Michel: «Lo que uno siente... (?)».

12 Tras solicitar apellidos y el nombre, el docente pone la nota.

1 c1) El docente pregunta a Harold:

2 «Para qué sirve la filosofía».

3 Harold: «...» —no responde.

4 Docente: «¿Qué diferencia hay entre antes en la tarde y ahora en la mañana?».

5 Harold: «En la tarde son muy básicos, a uno le regalaban las notas. En la mañana
6 nos enseñan a ser responsables».

7 Docente: «¿Qué tema le llamó la atención?».

8 Harold: «El tema del conocimiento empírico».

9 Docente: «Hábleme sobre el conocimiento empírico».

10 Harold: «El conocimiento empírico pasa cuan... (?)». No sé cómo explicarlo
11 profe».

12 Tras solicitar apellidos y el nombre, el docente pone la nota. Mientras esta situación se
13 desarrolló, Michel toma lentamente los marcadores del docente, y empieza a trazar en la
14 esquina del tablero.

1 c2) El docente pregunta a Antonio:

2 «¿Para usted qué es filosofía?».

3 Antonio: «Es... (?)» —se ve confundido y no contesta.

4 Docente: «¿Cuál fue el tema que más le llamó la atención?».

5 Antonio: «El de las fuentes del error... (?)».

6 Docente: «Hábleme sobre el error por generalización».

7 Antonio: «Generalizar es una fuente de error, porque uno se puede equivocar.
8 Un ejemplo es lo que pasa con 10-4; dicen que en el curso todos son ñeros,
9 marihuaneros o ratas, pero no es verdad».

10 Docente: «¿Para qué sirve la filosofía?».

11 Antonio: «...» —no responde.

12 Tras solicitar apellidos y el nombre, el docente pone la nota. Mientras que pasa esto, Michel
13 y Harold se levantan del puesto, toman los marcadores del profesor y comienzan a dibujar
14 sobre una de las esquinas inferiores del tablero. El dibujo (estilo *graffiti*) presenta a dos
15 personajes: un aerosol y un frijol que están fumando. Por su parte, Luisa acicala a Lorena.
16 Los otros estudiantes están utilizando celulares o hablan entre ellos.

1 c3) El docente pregunta a Omar:

2 «¿Para qué sirve la filosofía?».

3 Omar: «...» —no responde.

4 Docente: «Cuál fue el tema que más le llamó la atención».

5 Omar: «El de los niveles del conocimiento».

6 Docente: «Hábleme sobre el conocimiento científico y el conocimiento
7 teológico».

8 Omar: «El conocimiento científico descubre verdades, mientras que el
9 conocimiento teológico las inventa».

10 Tras solicitar apellidos y el nombre, el docente pone la nota.

1 c4) El docente pregunta a Abel:

2 «¿Qué es la filosofía?».

3 Abel: «Es entender más sobre la vida... (?) . Y sobre nuestros derechos... (?)».

4 Docente: «¿Qué tema le llamó la atención?».

5 Abel: «El que habla de la verdad moral... (?)» —responde tras segundos de
6 silencio).

7 Docente: «¿Qué es la verdad moral?».

8 Abel: «Es ser uno mismo... (?) . Es como querer ser...(?)» —está confundido.

9 Docente: «¿Qué tema le llamó la atención?».

10 Abel: «El error por pasión... (?)» —está confundido.

11 Docente: «hábleme del error por pasión».

12 Abel: «El error por pasión es como cuando un hincha siempre se basa en lo
13 mismo y puede agredir por su equipo».

14 Tras solicitar apellidos, nombre y escribir la nota.

1 d) A las **9:55 a.m.** El docente llama a Yaneth, Mabel, Susana, Magdalena y Adrián (grupo3).
2 Mientras que las estudiantes se instalan en los puestos, Michel, Harold, Antonio y Abel
3 toman abiertamente los marcadores del docente y dibujan en el tablero. El docente pregunta
4 a Yaneth:

5 «¿La filosofía tiene alguna utilidad?».

6 Yaneth: «La filosofía no sirve para nada». (La pone a dudar de la religión, Yaneth
7 se ve confundida. Se expresa bien del conocimiento teológico: ella es religiosa).

8 Docente: «¿Qué tema le llamó la atención?».

9 Yaneth: «...» —no responde.

10 Tras solicitar apellidos y nombre el docente pone la nota.

1 d1) El docente pregunta a Mabel:

2 «¿Qué es la filosofía?».

3 Mabel: «...» —no responde.

4 Docente: «¿Qué tema le llamó la atención?».

5 Mabel: «...» —no responde.

6 Tras solicitar apellidos y nombre el docente pone la nota.

1 d2) El docente pregunta a Susana:

2 «¿Qué es la filosofía?».

3 Susana: «...» —no responde.

4 Docente: «¿Qué tema le llamó la atención?».

5 Susana: «...» —no responde.

6 Tras solicitar apellidos y nombre el docente pone la nota.

1 d3) El docente pregunta a Magdalena:

2 «¿Qué es la filosofía?».

3 Magdalena: «Es una ciencia que uno puede estudiar para saber algo más de lo
4 natural».

5 Tras solicitar apellidos y nombre el docente pone la nota.

1 d4) El docente pregunta a Adrián:

2 «¿Qué es la filosofía?».

3 Adrián: «...» —no responde.

- 4 Docente: «¿Qué tema le llamó la atención?».
- 5 Adrián: «...» —no responde.
- 6 Tras solicitar apellidos y nombre el docente pone la nota y autoriza la salida a descanso.

OBSERVACIONES

- 1 I. Desde el punto de vista de los estudiantes que sustentaron oralmente, la experiencia
2 fue desconcertante. La mayoría planteaban sus respuestas con dudas; y dado que los
3 estudiantes restantes hablaban, jugaban u observaban sus celulares generando
4 bastante ruido (solo tres estudiantes adelantaban cuaderno, 4 estaban echados
5 silenciosamente sobre la raqueta del puesto), se desconcentraban con facilidad. Por
6 otro lado, hubo estudiantes que tuvieron una experiencia exitosa y el rendimiento
7 oral solo sirvió para reafirmar sus saberes.
- 1 II. Los estudiantes que manifiestan escucha y participación activa e interés en el debate
2 y la argumentación, tuvieron un buen desempeño en el rendimiento oral.
- 1 III. Los estudiantes que usualmente están enganchados a sus celulares, (muestran
2 desinterés, tedio, bostezan, etc.) no pueden dar una respuesta (oral ni escrita) a las
3 preguntas del docente.
- 1 IV. Los últimos ‘parecían no haber visto algún tema’. Es válido suponer que no es una
2 cuestión de capacidad intelectual, sino que (en el momento de la clase) su mente se
3 ocupó en asuntos de su interés, razón por la cual no registran nada de lo desarrollado
4 en aquella. También hubo estudiantes que, si bien permanecen callados, en el
5 rendimiento oral fueron concretos. Lo que permite suponer que, si bien no
6 participan expresando sus ideas, si están atentos al desarrollo de esta.

02/04/2019 RENDIMIENTO ORAL I	CUADRO DE SÍNTESIS			
	DESARROLLO DE LA CLASE DE FILOSOFÍA			
MOMENTO	PRÁCTICA DOCENTE	ACTIVIDAD	COMPORTAMIENTO	REGULACIÓN DOCENTE
a) Llamado de atención 30min	- Hablar	- Escuchar	- Recurrencia al celular (hurtadillas) - Chanceo - Diálogo - Ansiedad - Acicalamiento - Somnolencia	- Llamado de atención
b)	- Llamado de lista de cuatro estudiantes	- Cada estudiante debe responder	- Recurrencia al celular (hurtadillas) - Chanceo - Diálogo	-

<u>Rendimiento oral:</u> Luisa <u>Refrigerio</u>	- El docente pregunta a cada estudiante: - ¿Qué es la filosofía? - ¿de los temas vistos cuál llamo la atención? - ¿En qué consiste tal tema?		- Ansiedad - Tomarse fotos - Acicalamiento - Desentendimiento de trabajos (carencia o superficialidad) - Somnolencia - Dependencia a regulación docente - No poder dar cuenta de los temas - No asumir una postura propia	
<u>b1)</u> <u>Rendimiento oral:</u> Dalia	-	-	-	-
<u>b2)</u> <u>Rendimiento oral:</u> Jacqueline	-	-	-	-
<u>b3)</u> <u>Rendimiento oral:</u> Raquel	-	-	-	-
<u>b4)</u> <u>Rendimiento oral:</u> Lorena	-	-	-	-
<u>c)</u> <u>Rendimiento oral:</u> Michel	-	-	-	-
<u>c1)</u> <u>Rendimiento oral:</u> Harold	-	-	-	-
<u>c2)</u> <u>Rendimiento oral:</u> Antonio	-	-	-	-
<u>c3)</u> <u>Rendimiento oral:</u> Omar	-	-	-	-
<u>c4)</u> <u>Rendimiento oral:</u> Abel	-	-	-	-
<u>d)</u> <u>Rendimiento oral:</u> Yaneth	-	-	-	-
<u>d1)</u> <u>Rendimiento oral:</u> Mabel	-	-	-	-
<u>d2)</u> <u>Rendimiento oral:</u> Susana	-	-	-	-
<u>d3)</u> <u>Rendimiento oral:</u> Magdalena	-	-	-	-
<u>d4)</u> <u>Rendimiento oral:</u> Adrián	-	-	-	-

15.8. REGISTROS DE OBSERVACIÓN VIII

Fecha: 03/04/2019

Día: 3

8:20 a.m. a 10:20 a.m.

Materia: Religión

Grado: 10-4

Tema: Rendimiento oral

Metodología: Diálogo docente-estudiante

Nota introductoria

Pese a que esta es la clase de religión el docente continúa con la actividad de la sesión anterior; a saber: el rendimiento oral de la clase de filosofía. Posteriormente saca la nota académica, actitudinal y de coevaluación.

DESCRIPCIÓN:

- 1 a) Tras el ingreso de los estudiantes a las **8:25 a.m.** el docente señala que en la fecha se continúa
- 2 el rendimiento oral. Así pues, llama a Johan Ríos, Javier, Saúl y Lázaro (grupo 4). El docente
- 3 pregunta al primero:
- 4 «¿Qué es filosofía?».
- 5 Johan: «...» —no responde.
- 6 Docente: «¿Qué tema fue el que más le llamó la atención?».
- 7 Johan: «El de los niveles del conocimiento... (?)» —se demora unos minutos en
- 8 contestar.
- 9 Docente: «¿De qué niveles se acuerda?».
- 10 Johan: «El científico y el filosófico... (?)».
- 11 Docente: «Cuénteme algo sobre cada uno de ellos».
- 12 Johan: «El científico se basa en la experiencia... (?). Y el Filosófico... (?)» —no
- 13 termina.
- 14 Tras solicitar apellidos y nombre, el docente pone la nota.
- 1 a1) El docente pregunta a Javier:
- 2 «¿Para usted qué es filosofía?».

3 Javier: «...» —no contesta.

4 Docente: «¿Qué tema fue el que más le llamó la atención?».

5 Javier: «Me gustó el tema de la verdad moral».

6 Docente: «Qué es la verdad moral».

7 Javier: «Es cuando le dicen a uno que no fume, pero la persona que le dice a uno
8 fuma».

9 Tras solicitar apellidos y nombre, el docente pone la nota.

1 a2) El docente pregunta a Saúl:

2 «¿Qué es filosofía?».

3 Saúl: «Es reflexionar sobre la vida».

4 Docente: «¿Qué tema fue el que más le llamó la atención?».

5 Saúl: «El tema de los niveles del conocimiento».

6 Docente: «Cuénteme algo sobre los tres niveles que vimos».

7 Saúl: «El conocimiento empírico se da por azar y se basa en nuestra experiencia,
8 el conocimiento científico es el que tiene un método, genera hipótesis y busca
9 verdades, y el conocimiento teológico es espiritual y se basa en la fe y en Dios».

10 Tras solicitar apellidos y nombre, el docente pone la nota.

1 a3) El docente pregunta a Lázaro:

1 «¿Qué es filosofía?».

2 Lázaro: «...» —no responde.

3 Docente: «¿Qué tema fue el que más le llamó la atención?».

4 Lázaro: «...» —no responde.

5 Tras solicitar apellidos y nombre el docente pone la nota.

6 b) Durante el período de rendimiento oral, se llamó a varios estudiantes los cuales no
7 asistieron. Por ejemplo; Belisario, Camila, Alexander, entre otros. Tras finalizar el
8 rendimiento oral, el docente hace recuento de notas: en primera instancia saca una nota
9 grupal de 3.3; esta nota se origina, en la actividad ‘El termómetro’ (debates) y surge como
10 nota de la autorregulación de los estudiantes.

1 c) Posteriormente se hace la co-evaluación en la que varios estudiantes ofrecen una nota y
2 justifican la razón del porqué.

3 Raquel: «la nota debe ser 4.5; hay un grupo que no aporta, además, la gente que
4 se la pasan con el celular hacen que la nota nos baje».

5 Yaneth: «Para mí la nota debe ser 4.2; hay gente que participa y hace los trabajos,
6 pero hay mucha más gente que ni participa ni hacen los trabajos».

7 Michel: «la nota debe ser 4.5; esta clase es más dinámica».

8 Abel: «la nota es 4.5; cada uno puede hablar [...] se hicieron buenos debates».

9 Dalia: «la nota es 4; en ocasiones nos tiramos unos a otros y más porque hay
10 personas que inventan rumores de los compañeros».

11 Alexander: «4 porque no hemos hecho los trabajos».

12 El docente saca un ponderado de las propuestas: la nota de co-evaluación es 4.2 Esta se
13 suma al 3.3 del trabajo grupal. El docente señala:

14 «El curso pudo dar más, 10-4 puede ser el mejor de los décimos sus estudiantes
15 son prometedores, pero ustedes vienen de unas prácticas que reflejan
16 mediocridad y lástima. En la jornada de la mañana no les vamos a tener lástima»
17 —para este momento los estudiantes parecen cansados.

OBSERVACIONES

1 I. Los estudiantes se mostraron activos en cuanto a la metodología para sacar las notas.
2 Señalaron que lo que les afecta como curso es: el desorden, la utilización de los
3 celulares, los rumores y su irresponsabilidad en la elaboración de trabajos, y que
4 afecta el desarrollo normal de las actividades académicas. También señalan que los
5 conflictos nacen de mentiras y rumores que se generan en 10-4.

1 II. Los estudiantes se vieron interesados en la clase. Estaban atentos al desarrollo de
2 esta especialmente por ser la concreción de las notas.

1
2

03/04/2019 RENDIMIENTO ORAL II	CUADRO DE SÍNTESIS			
	DESARROLLO DE LA CLASE DE FILOSOFÍA			
MOMENTO	PRÁCTICA DOCENTE	ACTIVIDAD	COMPORTAMIENTO	REGULACIÓN DOCENTE
a) Rendimiento oral: Johan Ríos	-	-	- Recurrencia al celular (hurtadillas) - Chanceo - Diálogo - Ansiedad - Tomarse fotos - Acicalamiento - Desentendimiento de trabajos (carencia o superficialidad) - Somnolencia - Dependencia a regulación docente - No poder dar cuenta de los temas - No asumir una postura propia	-
a1) Rendimiento oral: Javier	- Llamado de lista de cuatro estudiantes - El docente pregunta a cada estudiante: ¿Qué es la filosofía?, ¿de los temas vistos cuál llamo la atención? ¿En qué consiste tal tema?	- Cada estudiante debe responder	- Recurrencia al celular (hurtadillas) - Chanceo - Diálogo - Ansiedad - Tomarse fotos - Acicalamiento - Desentendimiento de trabajos (carencia o superficialidad) - Somnolencia - Dependencia a regulación docente - No poder dar cuenta de los temas - No asumir una postura propia	-
a2) Rendimiento oral: Saúl	-	-	-	-
a3) Rendimiento oral: Lázaro	-	-	-	-
b) Sacado de notas Grupal	-	-	- Escucha activa (moderada) - Plantear preguntar - Señalar que entendió del otro - Plantear una postura propia - Argumentar - Dar cuenta de los temas - Independencia de la regulación docente	-
c) Coevaluación	-	-	-	-

1

15.9. REGISTROS DE OBSERVACIÓN IX

Fecha: 11/04/2019

8:20 a.m. a 10:20 a.m.

Materia: Filosofía

Grado: 10-4

Tema: Evaluación de filosofía

Metodología: Lectura de preguntas tipo icfes y selección de la opción correcta

DESCRIPCIÓN

- 1 a) Los estudiantes hacen el ingreso a las **8:20 a.m.** se ven serios. Tras ubicarse en sus puestos,
2 el docente los organiza en cinco hileras en dirección al tablero. Este momento dura 5
3 minutos aproximadamente.
- 1 b) Posteriormente, tras entregar a cada estudiante dos hojas: a) una de tamaño oficio con 22
2 preguntas numeradas; b) otra de 10cm. x 7cm. donde se consigna el número de la pregunta
3 y las opciones de respuesta (a, b, c y d) para marcar. Tras lo anterior señala:
- 4 «La evaluación es sencilla, es una cuestión de **comprensión de lectura**, una
5 prueba tipo ICFES. Es decir, encontrarán un enunciado con una pregunta y cuatro
6 opciones de respuesta. Ustedes deberán seleccionar en completo silencio la
7 opción que consideren es la correcta. Para lo anterior hay dos hojas. En la grande
8 encontrarán las preguntas y las opciones de respuesta, mientras en la pequeña,
9 deberán marcar la opción que consideren es la correcta. La evaluación durará
10 toda la clase».
- 11 «Profe, detrás de la hoja de respuesta dice: revisor, *ítem* y nota. ¿Qué toca hacer
12 ahí?» —pregunta Dalia.
- 13 «Eso se relaciona con la última parte de la evaluación. Por ahora, realicen la
14 evaluación» —señala el docente.
- 1 c) Después de que el docente da la señal de inicio, los estudiantes se disponen a leer las
2 preguntas; se enfocan en la hoja. **Tras 20 minutos** algunos ponen los codos sobre la raqueta
3 del puesto, dan impresión de esforzarse por comprender o concentrarse. Ocasionalmente,
4 miran de reojo a algún compañero; seis se muestran tensos, mueven incesantemente las
5 piernas; sujetan sus cabezas con sus dos manos a centímetros de la hoja y cada vez se
6 inclinan más sobre sus puestos.
- 7 **A los 30 minutos** del inicio de la evaluación, Mabel, Camila, Susana, Abel, Harold, Javier,
8 entre otros, se ven ansiosos. Mientras leen, se tocan el pelo y la frente con el esfero;

9 paralelamente mueven los pies incesantemente. Parece que leen y releen con detenimiento
10 cada una de las preguntas y sus opciones.

11 **A los 50 minutos** del inicio de la clase, el docente desde su puesto observa y está atento a
12 las preguntas por parte de los estudiantes. Durante estos momentos Mabel, Camila y Lorena,
13 entre otros estudiantes, se muestran

14 Otros como Luisa, Jacqueline, Ciro, Yaneth entre otros se recarga varias veces sobre la
15 raqueta del puesto.

16 Por otra parte, hay estudiantes como Magdalena y Daniela a los que se le facilita la lectura.
17 Otras parece que con esfuerzo permanecen inmersos en esta como Wanda, Inés, Raquel,
18 entre otras. Otros como Javier, Luisa, Alexander, Camila y Lázaro Omar bostezan y se ven
19 con somnolencia. Cada vez se inclinan más sobre las raquetas de sus puestos. Los que están
20 contiguos a la pared de la puerta se apoyan sobre la pared.

21 **Tras 60 minutos**, en ocasiones el docente hace chistes para romper la atención. Frente a
22 esto, los estudiantes disimuladamente manifiestan sonrisas y después regresan a la
23 evaluación. Quienes van terminando entregan la evaluación al docente y tras algunos
24 momentos, empiezan a observar los celulares y conversar entre ellos.

25 Frente a lo anterior, el docente llama la atención para que estos hagan silencio. Tras esto,
26 los estudiantes se quedan sentados y se tiran sobre la raqueta del puesto. En ocasiones se
27 tapan la cabeza, después de algún tiempo parecen somnolientos.

28 A los 80 minutos Conforme transcurre el tiempo, estudiantes como Kenny, Camila, Mabel
29 y Lorena se ven preocupadas; miran a distintos compañeros, y mueven con mayor
30 intensidad algún pie. Cabe señalar que tras entregar la evaluación y regresar a su puesto,
31 Magdalena encontró una pipa para fumar marihuana; llamó al docente, quien la recogió y,
32 tras regresar e instalarse en su puesto, la dejó sobre este. Michel permaneció atento a toda
33 esta situación. Tras observar que el profesor la botó en la caneca de desechos y esperar al
34 fin de la clase la recogió.

- 1 d) Una vez todos los estudiantes entregan: a) la hoja de preguntas y b) la hoja de respuestas a
2 **los 95 minutos del inicio de la clase**, el profesor devolvió la última de manera aleatoria.
3 Señala:

4 «En esta última parte de la evaluación ustedes podrán calificar y saber sus notas.
5 ¿Cómo vamos a hacer esto? Pues básicamente yo les voy a dar la respuesta de

6 cada pregunta. Ustedes, van a señalar si su compañero marcó a respuesta correcta
7 (con un chulo) o si marcó una incorrecta (con una x)».

8 Tras especificar que al respaldo de cada hoja debían escribir el nombre del/ la estudiante
9 quien revisa, el valor de cada respuesta correcta (0,22) y el número de respuesta correctas
10 (x), para finalmente, multiplicar tal número por el valor de cada *ítem*.

11 e) Durante el momento de retroalimentación el docente menciona la opción que respondía a
12 la pregunta. Esto genera ciertos comportamientos de espontaneidad y alegría donde los
13 estudiantes manifestaban expectativa por el resultado de evaluación. La posibilidad de saber
14 la nota de una manera tan rápida les genera curiosidad, y espontáneamente pregunta por la
15 nota que obtuvieron.

16 Cabe señalar que 5 estudiantes tuvieron notas de superiores a 4.0; 12, superiores a 3.0; los
17 restantes inferiores a 2.5.

OBSERVACIONES

1 I. Llama la atención el tipo de evaluación, y más teniendo en cuenta que, si bien la misión
2 del colegio es el desarrollo de habilidades comunicativas, la clase de filosofía no se
3 centra en el desarrollo de habilidades en la lectura como habilidad comunicativa. Dicho
4 de otra manera, la evaluación evalúa habilidades que la clase de filosofía no aborda,
5 pero que se supondría los estudiantes deben poseer.

1 II. Esta sesión fue tensionante para los estudiantes. Al final, producto de saber sus notas y
2 de la retroalimentación los estudiantes se vieron más tranquilos y espontáneos.

11/04/2019 EVALUACIÓN TIPO ICFES	CUADRO DE SÍNTESIS			
	DESARROLLO DE LA CLASE DE FILOSOFÍA			
MOMENTO	PRÁCTICA DOCENTE	ACTIVIDAD	COMPORTAMIENTO	REGULACIÓN DOCENTE
a) Organización del mobiliario 5min	-	- Organizar los puestos en fila con vista al tablero.	-	-
b) Instrucciones de la evaluación 5min	- Explica en que comprende la hoja A) - Explica en que consiste la hoja B)	- Escucha	-	-
c) Evaluación 70min	- Observar - Responde inquietudes de estudiantes	- Lectura - Selección de respuesta correcta	- Ansiedad	- Observar
d) Instrucciones de la retroalimentación 5min	- Explica en que consiste la hoja B)	- Escucha	-	-
e) Retroalimentación de la evaluación. 25min	- Señala las opciones correctas	- Revisión de la hoja de respuestas. - Marca las respuestas correctas. - Sumatoria de respuestas correctas - Multiplicación el valor de cada ítem por el número de correctas	- Espontaneidad - Curiosidad - Alegría -	-

16. ANEXO II

Imagen 1

Tabla de objetivos	
EXPERIENCIA 1 OBJETIVO: Identificar las características del rumor y conceptos relacionados con este (comunicación, inventar, mentira, rumor, desastre, creencia, etc.).	EXPERIENCIA 3 OBJETIVO: Identificar e interpretar distintos tipos de intenciones comunicativas y sus características.
EXPERIENCIA 2 OBJETIVO: Elaborar una representación esquemática que permita identificar las ideas principales y secundarias del rumor.	EXPERIENCIA 4 OBJETIVO: Identificar características y aspectos relevantes de las dos primeras versiones de Rashomon, los personajes y lugares en que se desarrollan los hechos.
EXPERIENCIA 5 OBJETIVO: Identificar semejanzas y diferencias entre versiones que plantea la película Rashomon.	EXPERIENCIA 7 OBJETIVO: Reconstruir el papel de los sentidos en la formación del conocimiento.
EXPERIENCIA 6 OBJETIVO: Contrastar las versiones de la película Rashomon, que permitan generar relaciones con el perspectivismo y las imágenes de la Gestalt.	EXPERIENCIA 8 OBJETIVO: Identificar y analizar las características de la publicidad, que permitan reconocer las intenciones comunicativas y persuasivas.
EXPERIENCIA 9 OBJETIVO: Reconocer las características de la noticia, que permitan analizar las intenciones informativas y desinformativas que generan los medios.	
EXPERIENCIA 10 OBJETIVO: Promover un espacio de reflexión sobre el proceso de aprendizaje propio, el aprendizaje grupal y el desarrollo de la experiencia en general.	

Elaboración propia.

Imagen 2

Tabla de Criterios	
COMUNICATIVOS ★ Escucho activamente ★ Guardo silencio en presentaciones, intervenciones... ★ Respeto la palabra del otro e intervenir cuando haya concluido la idea. ★ Solicito la palabra para realizar intervenciones	DIALÓGICOS ❖ Participo activamente en las discusiones de la experiencia. ❖ Comunico adecuadamente mis ideas, emociones y expectativas en forma oral y escrita. ❖ Preciso el sentido de las palabras. ❖ Solicito precisiones sobre el sentido de las palabras.
CRÍTICOS ✓ Hago uso adecuado del lenguaje oral y escrito. ✓ Pongo en entredicho creencias y opiniones del sentido común. ✓ Selecciono la información recibida. ✓ Examino las razones de los demás y mis propias razones. ✓ Pongo en entredicho creencias y opiniones del sentido común.	CREATIVOS ➤ Formulo preguntas que promueven la discusión y genero nuevas preguntas. ➤ Propongo nuevas interpretaciones del texto. ➤ Propongo nuevas soluciones a problemas. ➤ Concibo cursos inéditos de acción para transformar la realidad. ➤ Formulo preguntas que promueven la discusión filosófica.

Elaboración propia.

Imagen 3

Posición	GRUPO	Puntos
1º	Las Panteras	100
2º	Los Tiburones	95
3º	Las Aguilas	80
4º	Las Mariposas	77
5º	Los Lobos	65
6º	Las Leonas	63
7º	Los Jaguares	55
8º	Las Luciérnagas	50

Elaboración propia.

Imagen 4

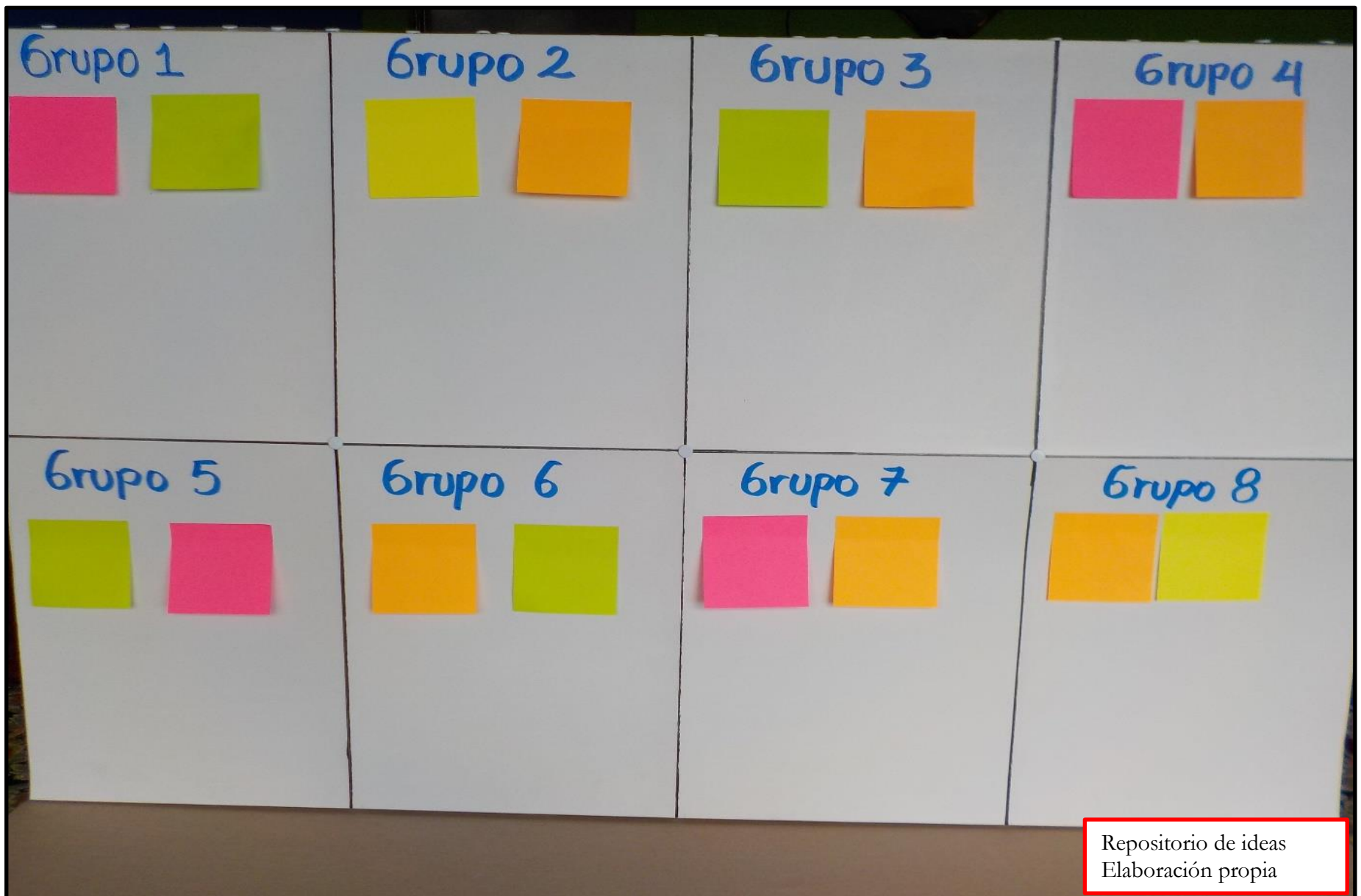


Imagen 5

HOJA DE PUNTUACIÓN GRUPAL									
Act	Exp 1	Exp 2	Exp 3	Exp 4	Exp 5	Exp 6	Exp 7	Exp 8	Exp 9
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
Total									

Imagen 6

ALGO MUY GRAVE VA A SUCEDER EN ESTE PUEBLO

Imagínese usted un pueblo muy pequeño donde hay una señora vieja que tiene dos hijos, uno de 17 y una hija de 14. Está sirviéndoles el desayuno y tiene una expresión de preocupación. Los hijos le preguntan qué le pasa y ella les responde:

—No sé, pero he amanecido con el presentimiento de que algo muy grave va a sucederle a este pueblo.

Ellos se ríen de la madre. Dicen que esos son presentimientos de vieja, cosas que pasan. El hijo se va a jugar al billar, y en el momento en que va a tirar una carambola sencillísima, el otro jugador le dice:

—Te apuesto un peso a que no la haces.

Todos se ríen. Él se ríe. Tira la carambola y no la hace. Paga su peso y todos le preguntan qué pasó, si era una carambola sencilla. Contesta:

—Es cierto, pero me ha quedado la preocupación de una cosa que me dijo mi madre esta mañana sobre algo grave que va a suceder a este pueblo.

Todos se ríen de él, y el que se ha ganado su peso regresa a su casa, donde está con su mamá o una nieta o en fin, cualquier pariente. Feliz con su peso, dice:

—Le gané este peso a Dámaso en la forma más sencilla porque es un tonto.

—¿Y por qué es un tonto?

—Hombre, porque no pudo hacer una carambola sencillísima estorbado con la idea de que su mamá amaneció hoy con la idea de que algo muy grave va a suceder en este pueblo.

Entonces le dice su madre:

—No te burles de los presentimientos de los viejos porque a veces salen.

La pariente lo oye y va a comprar carne. Ella le dice al carnicero:

—Véndame una libra de carne —y en el momento que se la están cortando, agrega—: Mejor véndame dos, porque andan diciendo que algo grave va a pasar y lo mejor es estar preparado.

El carnicero despacha su carne y cuando llega otra señora a comprar una libra de carne, le dice:

—Lleve dos porque hasta aquí llega la gente diciendo que algo muy grave va a pasar, y se están preparando y comprando cosas.

Entonces la vieja responde:

—Tengo varios hijos, mire, mejor deme cuatro libras.

Se lleva las cuatro libras; y para no hacer largo el cuento, diré que el carnicero en media hora agota la carne, mata otra vaca, se vende toda y se va esparciendo el rumor. Llega el momento en que todo el mundo, en el pueblo, está esperando que pase algo. Se paralizan las actividades y de pronto, a las dos de la tarde, hace calor como siempre. Alguien dice:

—¿Se ha dado cuenta del calor que está haciendo?

—¡Pero si en este pueblo siempre ha hecho calor!

(Tanto calor que es pueblo donde los músicos tenían instrumentos remendados con brea y tocaban siempre a la sombra porque si tocaban al sol se les caían a pedazos.)

—Sin embargo —dice uno—, a esta hora nunca ha hecho tanto calor.

—Pero a las dos de la tarde es cuando hay más calor.

—Sí, pero no tanto calor como ahora.

Al pueblo desierto, a la plaza desierta, baja de pronto un pajarito y se corre la voz:

—Hay un pajarito en la plaza.

Y viene todo el mundo, espantado, a ver el pajarito.

—Pero señores, siempre ha habido pajaritos que bajan.

—Sí, pero nunca a esta hora.

Llega un momento de tal tensión para los habitantes del pueblo, que todos están desesperados por irse y no tienen el valor de hacerlo.

—Yo sí soy muy macho —grita uno—. Yo me voy.

Agarra sus muebles, sus hijos, sus animales, los mete en una carreta y atraviesa la calle central donde está el pobre pueblo viéndolo. Hasta el momento en que dicen:

—Si éste se atreve, pues nosotros también nos vamos.

Y empiezan a dismantelar literalmente el pueblo. Se llevan las cosas, los animales, todo. Y uno de los últimos que abandona el pueblo, dice:

—Que no venga la desgracia a caer sobre lo que queda de nuestra casa —y entonces la incendia y otros incendian también sus casas.

Huyen en un tremendo y verdadero pánico, como en un éxodo de guerra, y en medio de ellos va la señora que tuvo el presagio, clamando:

—Yo dije que algo muy grave iba a pasar, y me dijeron que estaba loca.

GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

Imagen 7

ANÁLISIS: ALGO MALO VA A PASAR EN ESTE PUEBLO	
¿Cuáles son los personajes?	
¿En qué lugar se desarrolla la historia?	
¿De qué trata el relato?	
¿Cuál es el rumor?	
¿Cómo se sabe que algo malo va a pasar en el pueblo?	
¿Qué es un presentimiento?	
¿El presentimiento es conocimiento?	
¿Cómo se esparce el rumor?	
¿El rumor es falso o es verdadero?	

Imagen 8



Imagen 9



Dado-dodecaedro
Elaboración propia

Imagen 10

CUADRO N		
a ¿Qué veo?	b ¿Qué no veo?	c ¿Qué infiero?

Imagen 11

CUADRO COMPARATIVO				
¿Qué lugares muestra en la película?				
¿Cómo es el lugar 1?		¿Cómo es el lugar 2?		¿Cómo es el lugar 3?
¿Qué pasa en tal lugar?		¿Qué pasa en tal lugar?		¿Qué pasa en tal lugar?
¿Qué clima se presenta? ¿Qué sugiere el clima?		¿Qué clima se presenta? ¿Qué sugiere el clima?		¿Qué clima se presenta? ¿Qué sugiere el clima?
Tiempo		Tiempo		Tiempo
¿Qué objetos aparecen en la película?				
Personaje	¿Qué dice? ¿Quién es el asesino?	¿Qué razón motivo el asesinato?	Desenlace	¿Cómo se representa?
Leñador				
Monje				
Peregrino				
Guarda				
Tajumaru				
Juez				
Samurái				
La esposa				
Leñador				

Imagen: 12

Camuflaje

¿Qué ves?

¿Qué no ves?

¿Qué infieres?





Imagen: 13

Engaño

[Leona](#)

¿Qué ves?

¿Qué no ves?

¿Qué infieres?

Imagen: 14

Camuflaje:

«La familia del general» Octavio
Ocampo

¿Qué ves?

¿Qué no ves?

¿Qué infieres?

Descripción: Visto de lejos,
apreciamos el retrato de un señor de
uniforme y mano en pecho. Visto
con detalle, se aprecian más las
personas y un perro tumbado en la
calle. Incluso en el cielo, a ambos
lados del arco, hay varios perfiles.

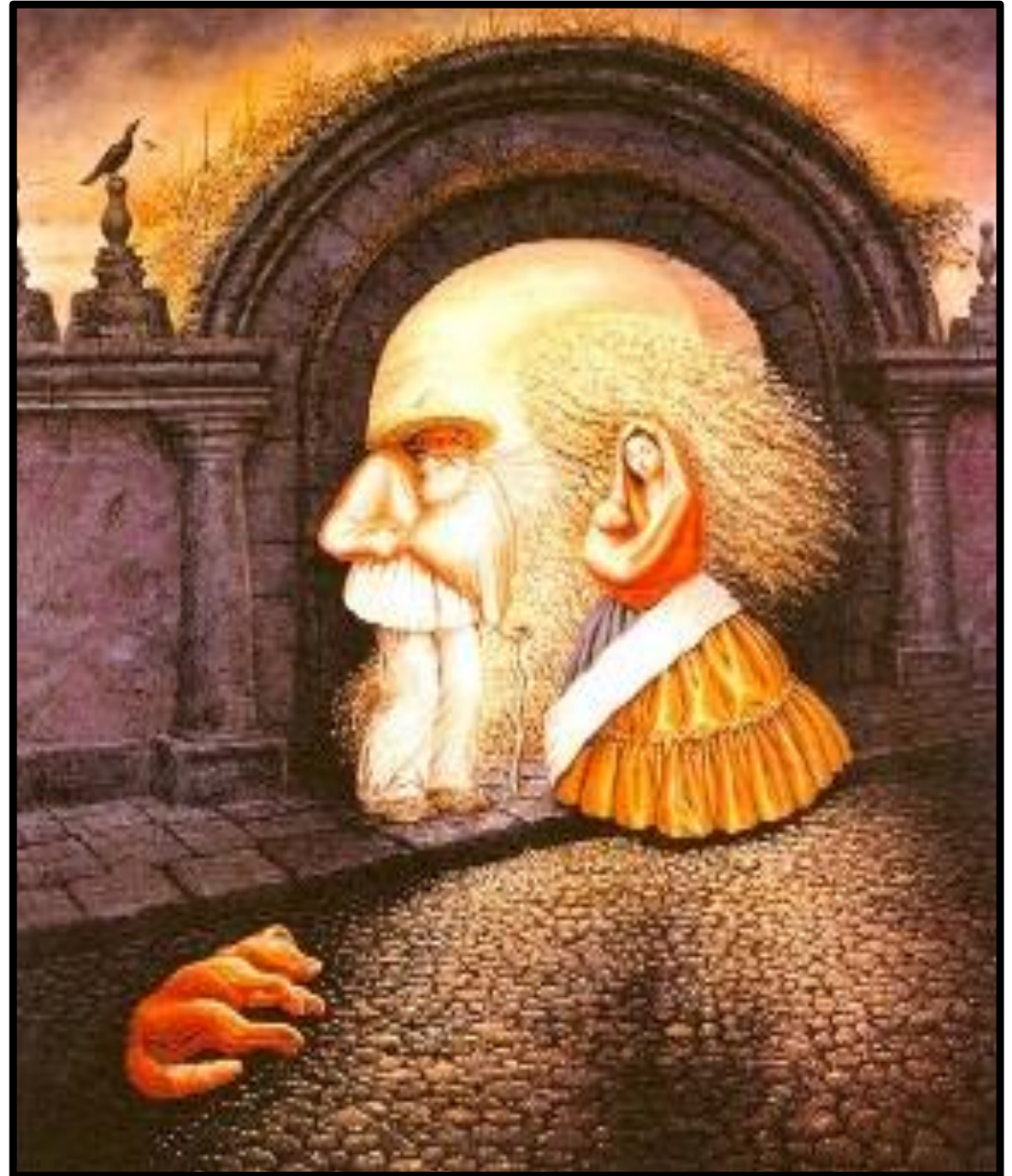




Imagen: 15

Camufladas

Pintos", mimetismo de Bev
Doolittle

¿Qué ves?

¿Qué no ves?

¿Qué infieres?

Imagen: 16

¿Qué ves?

¿Qué no ves?

¿Qué infieres?

Reliters





Imagen: 17
camuflaje

¿Qué ves?
¿Qué no ves?
¿Qué infieres?

Imagen: 18

Reversible

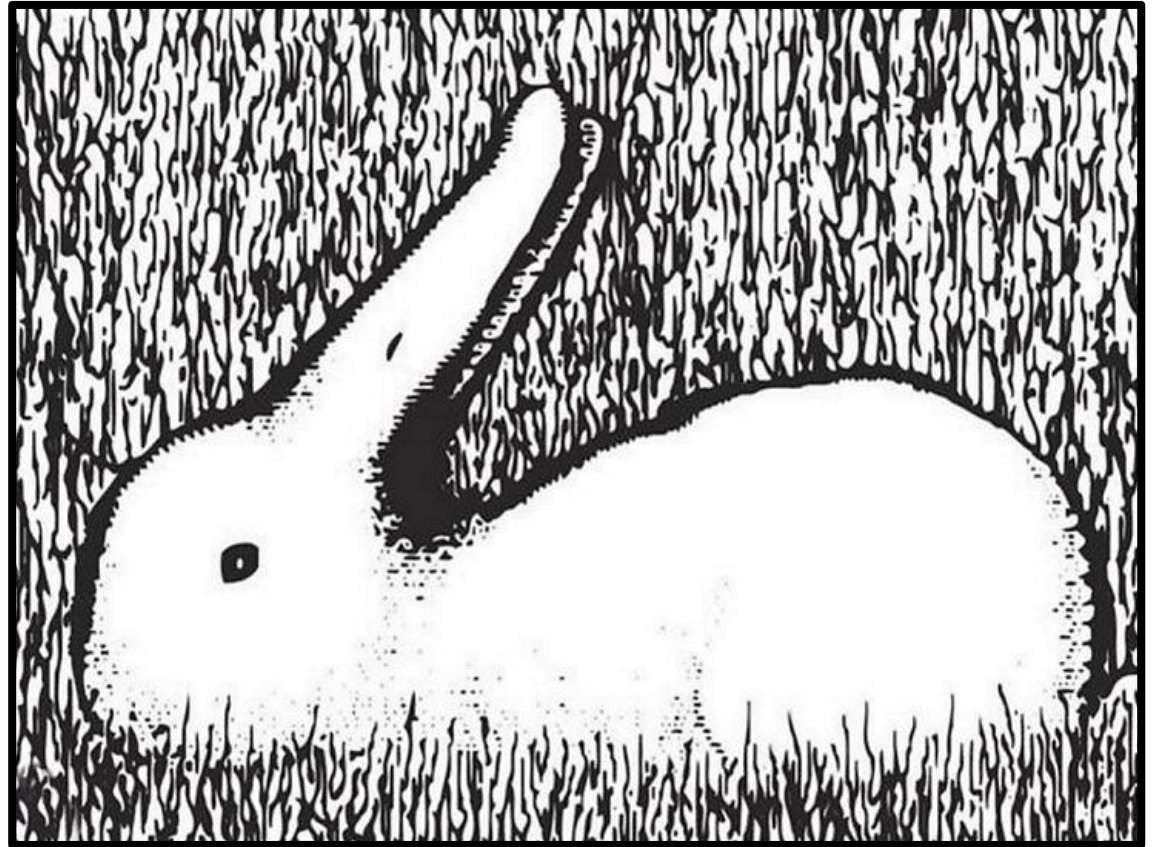
¿Qué ves?

¿Qué no ves?

¿Qué infieres?

Podemos ver un conejo o un pato de espalda al piso, nunca no ambos simultáneamente.

«[Mind Sights](#)» de Roger N. Shepard (1929)



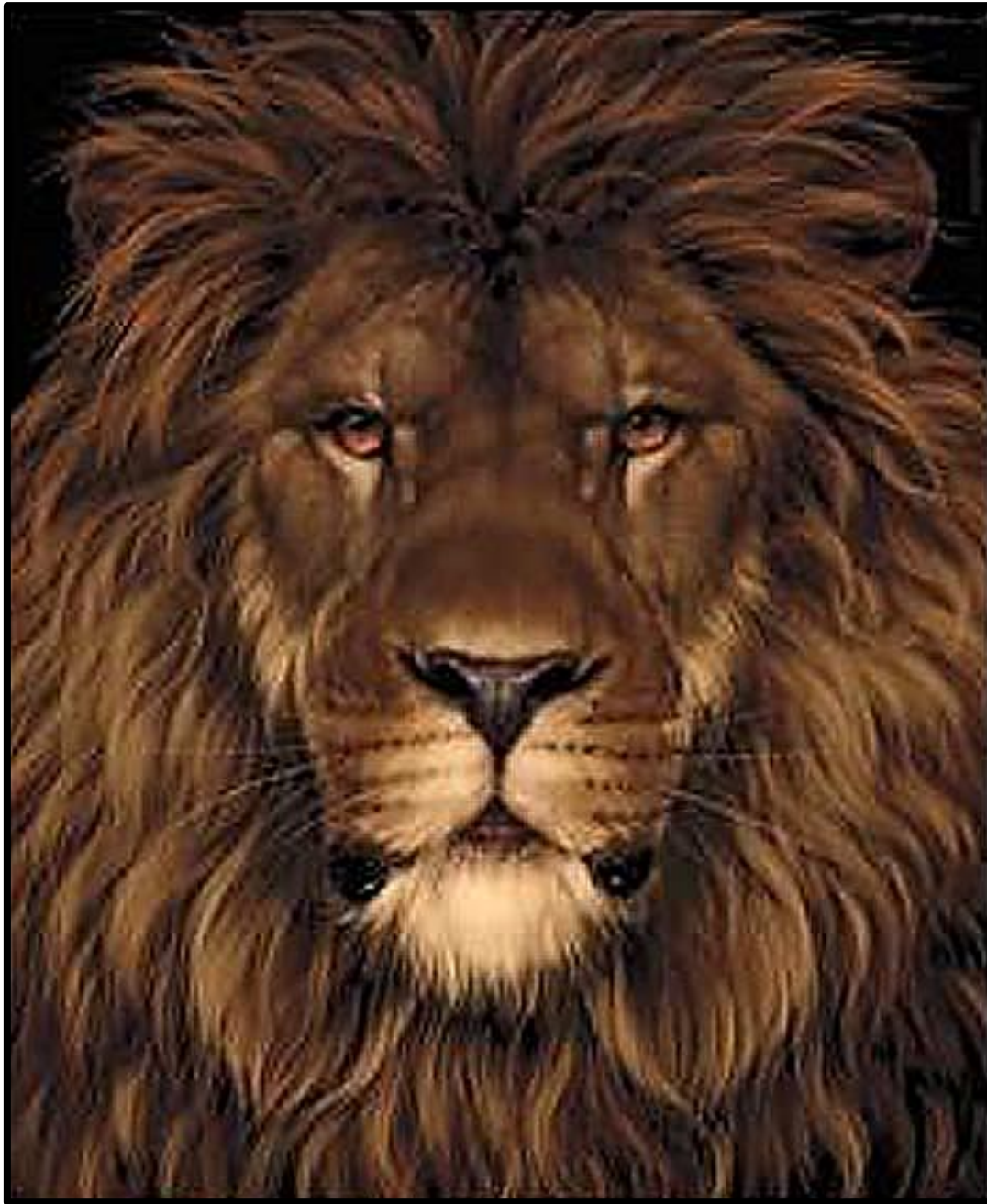


Imagen: 19

Reversible

¿Qué ves?

¿Qué no ves?

¿Qué infieres?

Reconocemos sin dificultad lo representado en la imagen, pero al invertirla 180° aparece otra completamente distinta

Imagen: 20

Ambigua

¿Qué ves?

¿Qué no ves?

¿Qué infieres?

Podemos ver un saxofonista, o un
rostro de mujer, nunca no ambos
simultáneamente.

«Sara Nader» de Roger N.
Shepard (1929)



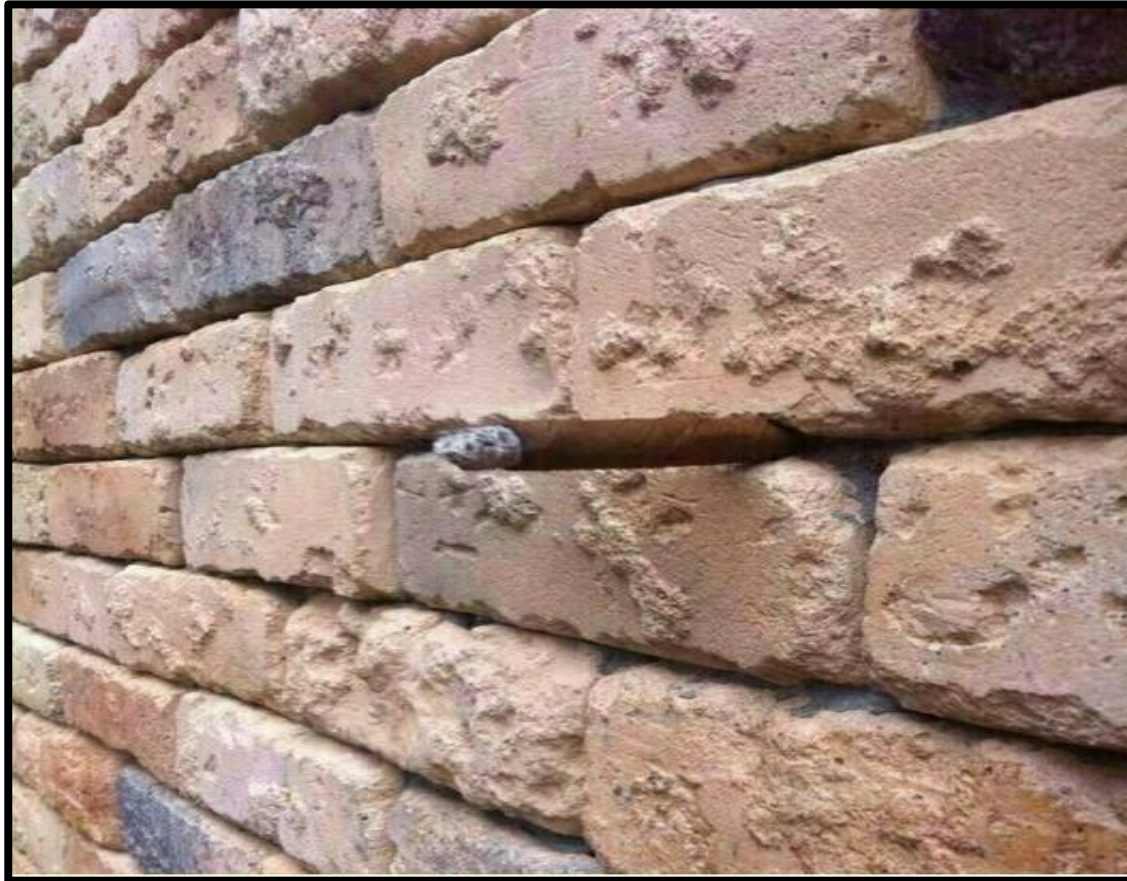


Imagen: 21

Camuflaje

[Pared de ladrillos](#)

En la pared hay algo que no debería estar ahí.

Imagen 10

¿Qué ves?

¿Qué no ves?

¿Qué infieres?

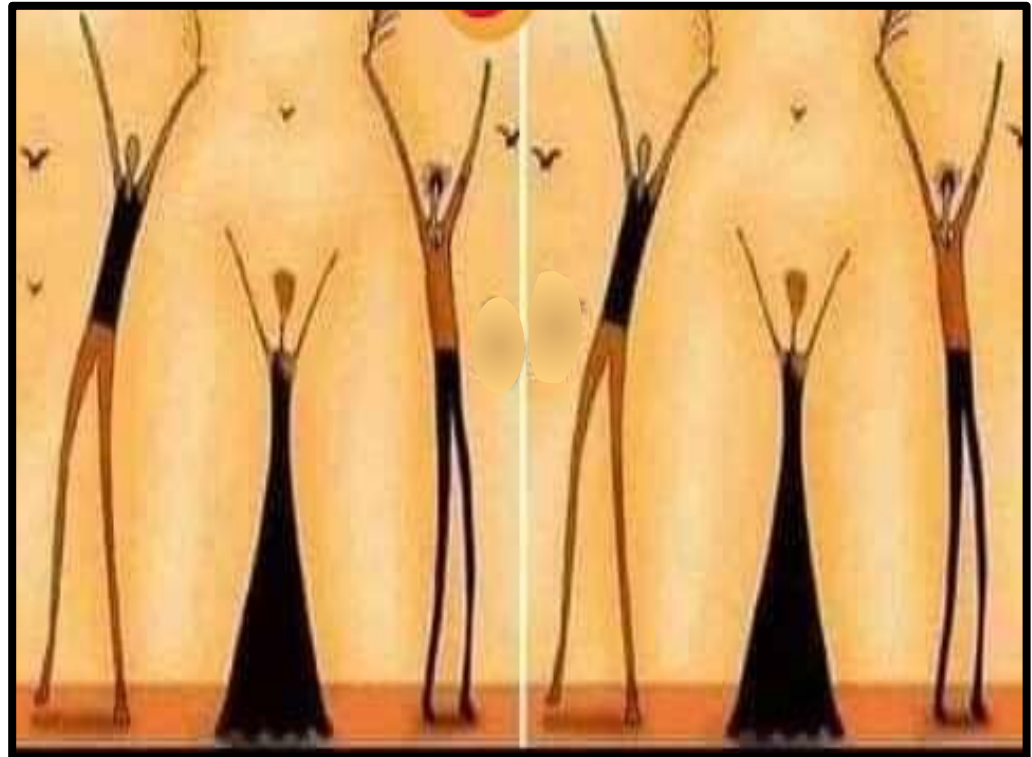
Imagen: 22

Ambigua

¿Qué ves?

¿Qué no ves?

¿Qué infieres?



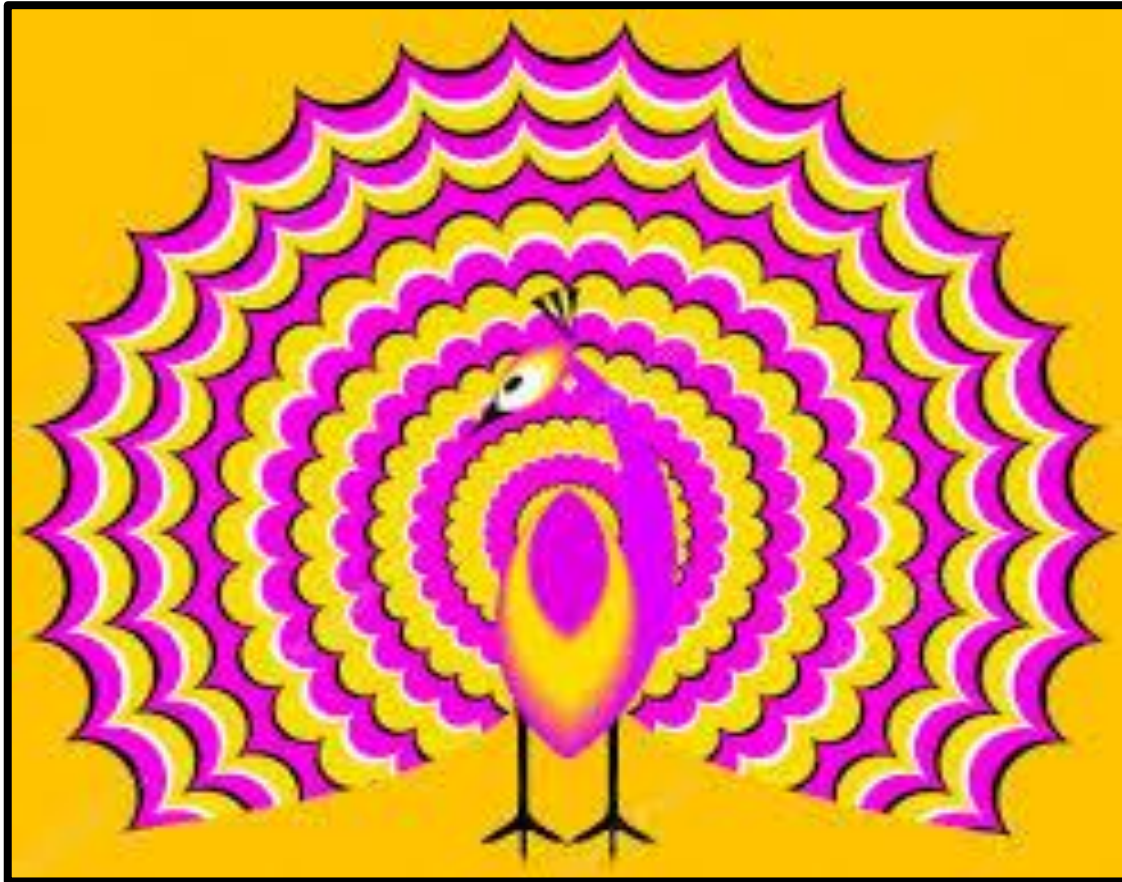


Imagen 23
Movimiento

¿Qué ves?
¿Qué no ves?
¿Qué infieres?

La imagen genera una fuerte
ilusión de movimiento.

Imagen: 24

Ambigua

¿Qué ves?

¿Qué no ves?

¿Qué infieres?

La joven y la vieja se alternan. Un mismo dibujo origina dos percepciones distintas

«[Mi mujer y mi suegra](#)». W. E. Hill, 1915





Imagen 25

Reversible

¿Qué ves?

¿Qué no ves?

¿Qué infieres?

Está clarísimo que este es el dibujo de un caballo. Aunque si lo giramos 90° vemos que el caballo se transforma ha salido rana.

Imagen: 26

[Caras](#)

¿Qué ves?

¿Qué no ves?

¿Qué infieres?





Imagen: 27

Ambigua

¿Qué ves?

¿Qué no ves?

¿Qué infieres?

¿El gato sube o baja?

Imagen: 28

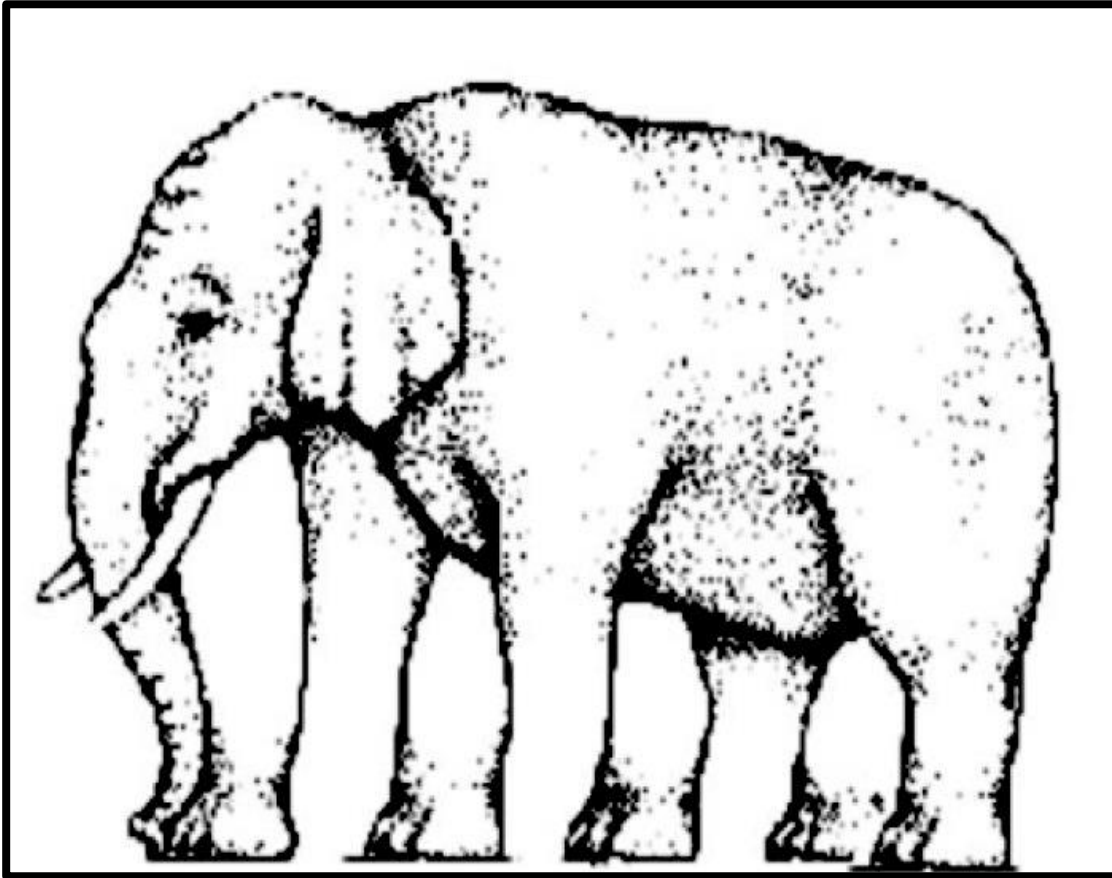
Ambigua

¿Qué ves?

¿Qué no ves?

¿Qué infieres?





Imágenes: 29

Imposibles

«L' Egs-istential Quandary»

[Roger N. Shepard](#)

¿Qué ves?

¿Qué no ves?

¿Qué infieres?

Son un tipo de imágenes que no se pueden dar. La imagen está diseñada para que las personas no puedan calcular el número de patas del elefante.

Imagen: 30

Engaño

Si entre cierras los parpados
desaparece el engaño.

[Victoria Skye](#)

¿Qué ves?

¿Qué no ves?

¿Qué infieres?

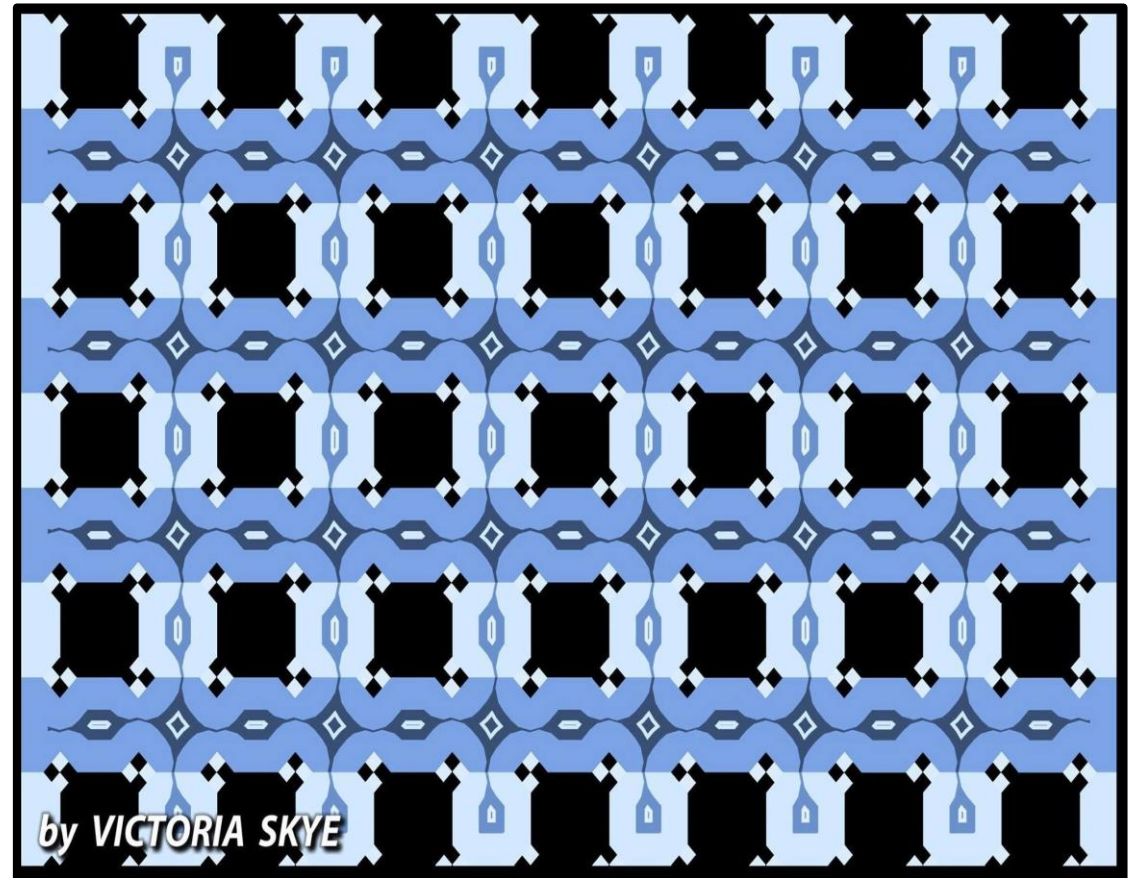




Imagen: 31

Engaño

Lápiz

¿Qué ves?

¿Qué no ves?

¿Qué infieres?

Imagen 32

CUADRO COMPARATIVO: MITO DE LA CAVERNA		
¿En qué lugares se desarrolla la historia?	¿Cómo es el escenario 1?	¿Cómo es el escenario 2?
¿Qué objetos hay en cada escenario?		¿Qué objetos hay en cada escenario?
¿Cuáles son los personajes?	¿Qué pasa a los esclavos cautivos?	¿Qué pasa al esclavo liberado?
¿Qué representan las sombras en la caverna?		
¿Por qué los esclavos son esclavos?		
¿De qué son esclavos?		
¿Qué representa el esclavo liberado?		
¿Qué simboliza la caverna?		
¿Qué simboliza el exterior?		
¿Qué simboliza el sol?		

