



MADEMS

Maestría en Docencia
para la Educación Media Superior

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

MAESTRIA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**EL PROYECTO SITUADO
COMO ESTRATEGIA DE FORMACIÓN DE LA ÉTICA
EN EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES**

**T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR, EN
F I L O S O F Í A**

**P R E S E N T A
PAOLA ELIZABETH DE LA CONCEPCIÓN
ZAMORA BORGE**

Tutora: DRA. SOLEDAD ALEJANDRA VELÁZQUEZ ZARAGOZA



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos:

A mis jurados que además de realizar una valiosa revisión a este trabajo recepcional, me enseñaron con su ejemplo y sus siempre oportunas recomendaciones. Quiero agradecer en especial al Dr. Enrique Ruiz-Velasco, por su gran apoyo y aliciente para continuar, por su gran gentileza y cordialidad. A la Dra. Martha Diana Bosco, porque el mejor aprendizaje fue a través de su ejemplo, su calidad de persona. Al Dr. Armando Rubí, por quien realmente pude entender el sentido de esta maestría, y al Dr. Jorge Reyes, por todas sus pertinentes observaciones que me permitieron darle estructura a esta propuesta.

A la Dra. Alejandra Velázquez, a quien admiro desde siempre y guardo un profundo respeto, por su paciencia, dedicación y franca disposición y para enseñarme y hacerme aprender. Un especial agradecimiento a la Mtra. María del Carmen Calderón Nava, a quien le tengo un gran cariño y, en chiquito, diré que es mi estrellita marinera. Gracias por su luz y generosidad.

A mis amigos y colegas del Grupo de Trabajo Interplanteles del Colegio de Ciencias y Humanidades: de todos y cada uno he aprendido la auténtica labor docente y del hacerse filósofos. A la Mtra. Virginia Sánchez Rivera a quien estimo y le admiro por la gran persona que es; a Jesús Reyes, por su amistad y valiosa guía en todo este trayecto por el CCH, a Víctor Barrón, por ser un amigo franco, amable y auténtico, a Lucio Flores por todas las gentilezas y atenciones, a Fabiola por que ser cómo es, lo cual ya es suficiente para tenerle un gran afecto y estimación y a Roberto Florín, como amigo y pasajero del mismo barco.

Por último, aunque son el principio, a mi familia. A mi hermosa, amorosa y divertida familia con la que siempre el buen humor y el cariño hacen tan grato y maravilloso este estar en el mundo en cada uno de los momentos, incluso los más difíciles. Gracias por su comprensión, paciencia y sobre todo tolerancia ante las horas de desvelo o dedicación a este trabajo que significó distracción ante las cosas propias de nuestro hogar. A Gerónimo, mi amado hijo, por tu alegría, ingenio y ocurrencias siempre tan divertidas; por toda la luz que trajiste a mi vida. A Miguel Ángel, mi amado esposo, por caminar conmigo, por llenar de melodías y detalles cada día y cada cosa digna de ser amada, por tu gran apoyo y asesoría profesional para actualizarme y siempre mantenerme al día, pero sobre todo por lo que compartimos día a día y hace de mi corazón el mejor lugar habitado. A mi querida madre, Cristina. Por tu dedicación y apoyo cotidiano. Cada día agradezco que tu necesidad de conocer, ah y ese platicar, fuera el mejor ejemplo; por esas palabras con las que me enseñó el valor del estudio y marcaron para siempre este camino. Gracias mamá, por todo. A mi padre, Vicente. Siempre estará, de alguna forma, en mi corazón. Gracias a la vida por permitirme que al final de su camino, esta enorme decisión la compartimos y me alentó en emprenderla. Y por que en este tránsito me brindó dos hermosos regalos como hermanos: Vicente y Juan.

*Para todos aquellos que ven en la docencia
La forma de hacer posible las utopías*

*...Y para quienes piensan que la Filosofía se vive
y es un mundo posible.*

Resumen

Ante la dificultad de los estudiantes de Filosofía para comprender los tópicos y conceptos de la disciplina, se planteó cómo hacer posible que ésta, sin perder su rigor y condición crítica, lograra ser asequible para la comprensión de los alumnos. De tal manera que se formulara una propuesta que no sólo fuera empática sino valiosa y significativa para los jóvenes pero, más aun, que su aportación fuera efectiva en la formación integral como ser humano, dentro del contexto educativo actual. Para dar respuesta ello, a partir del enfoque del constructivismo social, la comunidad de diálogo filosófico y la enseñanza para la comprensión, se diseñó una estrategia didáctica, mediante el trabajo colaborativo, en la modalidad de Proyecto Situado, con el fin de que se pudiera propiciar el diálogo e indagación filosófica para resolver problemas vinculados con el contexto de los estudiantes. En este caso el problema generador es el *ciberbullying*, derivado de la importancia de la cibercultura y las implicaciones que tiene en la vida de los jóvenes y la necesaria reflexión y formación de una actitud crítica ante sus contenidos y repercusiones. Esta propuesta se articuló a través de prácticas docentes en el Colegio de Ciencias y Humanidades, constatando su efectividad así como consideraciones importantes que el docente que implemente dicha estrategia deberá tomar en cuenta.

Abstract

Given the difficulty of Philosophy students in understanding the topics and concepts of the discipline, it was suggested how to make it possible, without losing its rigor and critical condition, manage to be affordable for student understanding. Thus the formulation of a proposal that was not only sympathetic but valuable and meaningful for young people but, moreover, that their input was effective in the formation as a human being within the current educational context. To answer this, from a social constructivist approach, the community of philosophical dialogue and teaching for understanding, we designed a teaching strategy through collaborative work, in the form of Project Located in order that they could promote dialogue and philosophical inquiry to solve problems related to the context of the students. In this case the generator is the cyberbullying problem, derived from the importance of cyberculture and the implications it has on the lives of young people and the necessary reflection and formation of a critical attitude towards the content and impact. This proposal was articulated through practice teaching at the College of Sciences and Humanities, confirming its effectiveness as well as important considerations for the teacher to implement the strategy should take into account.

Contenido

| | |
|---|-----|
| Introducción | VI |
| 1. ÁMBITO SOCIO-EDUCATIVO. La formación filosófica ante el contexto de la sociedad de la información y el conocimiento | 1 |
| 2. Marco teórico disciplinario. La comunidad de diálogo como una práctica para la formación filosófica | 13 |
| 3. FUNDAMENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA. La formación ética en el bachillerato a partir de la modalidad de proyecto situado. | 27 |
| 4. ESTRATEGIA DIDÁCTICA. El proyecto situado a partir de la comunidad dialógica para la formación ética en el contexto de la sociedad de la información y el conocimiento | 39 |
| 5. ANÁLISIS DE RESULTADOS. Algunas consideraciones sobre la práctica docente del proyecto situado para la formación ética | 61 |
| ANEXO | 89 |
| Conclusión. Una comunidad de indagación dentro de un proyecto situado posibilita la formación ética en el bachillerato | 97 |
| BIBLIOGRAFÍA | 104 |

Introducción

La educación escolar, pese a jugar un papel central dentro de la Sociedad de la Información y el Conocimiento, se enfrenta a nuevos retos, poniéndose en entredicho su pertinencia y sentido (Coll, 2010). En un momento en que nuestra sociedad tiene una interrelación más compleja de los factores macroeconómicos, políticos, sociales y culturales, la escuela parece no responder a las necesidades de formación actual de los individuos con el mundo.

Un aspecto importante del problema es cómo dentro de esta Sociedad de la Información y el Conocimiento, el uso de la tecnología y los medios de Información son ya parte intrínseca de la cultura y formación de los jóvenes y parece incluso, estar sustituyendo muchas de las funciones que antaño eran exclusivas de la escuela. En correspondencia, las transformaciones educativas han tendido al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, como una forma de hacer frente y superar esta brecha que pone en jaque la labor escolar.

De cara a esta masificación de la cibercultura y las implicaciones que tiene en la vida de los jóvenes -quienes juegan un papel activo en estos espacios-, resulta pertinente e incluso necesaria la reflexión y con ello la formación de una actitud crítica ante sus contenidos y repercusiones.¹ Ante esta necesidad de reformular el sentido escolar, sobre todo en miras de la formación de los individuos, la enseñanza de la Filosofía cobra total pertinencia.

La Filosofía en occidente, desde hace más de 25 siglos, está ligada a la educación. El rigor reflexivo en la búsqueda de la verdad y del conocimiento que la caracteriza ha dado como resultado la especialización de todas las demás disciplinas que se imparten en las

¹ En cuanto al aspecto de cómo abordar los problemas éticos presentes en la cibercultura dado que éstos involucran otros campos de conocimiento como el derecho, las ciencias de la comunicación, la antropología, la política entre otros, resulta pertinente ampliar la perspectiva ética bajo la cual se pueden abordar estos problemas, siendo de gran utilidad la *Ética Práctica* (Cortina 1996; 2008).

escuelas. Con Sócrates, la Filosofía se muestra como una práctica que permite, mediante la indagación y el autoconocimiento, llegar formarse como un ser humano moral virtuoso. De este modo, la Filosofía es parte intrínseca de una educación humanista, es decir, que atiende primordialmente a la formación del hombre.

La Filosofía es un ejercicio que al reflexionar los aspectos de la realidad, se vincula con toda experiencia humana. La conduce al terreno amplio de las categorías y los juicios. Es decir, la Filosofía ve el bosque, no sólo el árbol. Por esta razón, a lo largo de la historia del pensamiento ha resultado ser una disciplina comprensiva y metacognoscitiva, es decir, que advierte y da cuenta de su propio proceso de conocimiento. A partir de su práctica, forma seres humanos críticos y libres, capaces de transformar la realidad en tanto la conocen y la juzgan. El papel de la Filosofía juega un papel importante en la construcción amplia de la reflexión en torno a los valores morales, (Vargas, 2010), además de ser la base del pensamiento humanista (ONU, 2010), posibilita la reflexión y búsqueda del sentido de lo humano en tanto ser sensible que despliega sus emociones y adquiere sentido moral.

Como parte del desarrollo cultural y humano de las naciones y de impulsar la reflexión libre y autónoma; la Declaración de Santo Domingo (UNESCO, 2009) enfatiza la importancia de garantizar la permanencia y ampliación de la enseñanza de la Filosofía. De hecho esta preocupación se hace manifiesta desde mediados del siglo pasado en la encuesta realizada por la UNESCO en los años 1951 y 1952 (Velázquez, 2011).²

Por las razones anteriormente expuestas, la Filosofía ha de estar presente en la reflexión del contexto en el que viven y se desarrollan los estudiantes. Por lo que, lejos de ser considerada meramente una disciplina transversal que puede diluirse y prescindirse de ella en el curriculum educativo (RIEMS, 2008), la educación ha de buscar fortalecerla y encontrar las formas óptimas para su aprendizaje.

² Estas encuestas estuvieron a cargo de George Canguilhem y señalaban la importancia de impulsar la reflexión libre y autónoma de acuerdo a los principios promulgados por la Declaración Universal de los Derechos del Hombre. En este documento también se señala la importancia de darle valor a la Filosofía para abordar los problemas filosóficos desde la experiencia y evitar el comentario libresco (Velázquez, 2011).

La Filosofía, como disciplina formativa del pensamiento crítico y de la formación humana integral, puede aportar desde la ética la formación de criterios y toma de posturas. Es planteamiento y definición de problemas, aspecto que requiere del pensamiento abstracto e hipotético. Por esta razón la enseñanza de esta disciplina se aborda hasta los últimos años de la educación media, momento en el que se espera el estudiante tenga un grado de maduración cognitiva.

Por ello es importante preguntar cómo hacer posible que la Filosofía, sin perder su rigor y su condición crítica, logre ser asequible para la comprensión de los estudiantes. Cómo incidir en que no sólo sea empática sino valiosa y significativa para los jóvenes pero, más aun, cómo lograr que su aportación sea efectiva en la formación integral del ser humano, dentro del contexto educativo actual.

Para Kant, no se puede enseñar Filosofía sino a filosofar, por lo que su enseñanza no es sólo la transmisión de datos o información relacionada con la disciplina, sino que ante todo tiene carácter formativo. Por ello, tiene que recurrir a la didáctica. No basta con el suministro de contenidos, se requiere hacer frente a nuevas formas de enseñanza y allegarse de recursos psicopedagógicos que hagan amable y logren con efectividad los aprendizajes deseados.

Por lo anterior, es necesario diseñar una estrategia didáctica que, atendiendo al contexto en que actualmente la Filosofía tiene lugar, incida en la formación de los estudiantes del bachillerato. Los supuestos pedagógicos que yacen en esta propuesta son: la consideración de que el aprendizaje se genera en una comunidad en la que se comparten y se construyen significados mediante prácticas de sentido, es decir, el aprendizaje se articula en la interacción social, con intereses y significados comunes. El aprendizaje auténtico se efectúa cuando se generan experiencias en las que el estudiante se siente identificado y realiza prácticas en las que se enfrenta con problemas concretos que tiene que resolver.

Lenguaje y pensamiento son dos caras de una misma moneda, en la que el lenguaje es el pensamiento externo y se desarrolla mediante el diálogo. Por estas razones la modalidad de *proyecto situado*, como estrategia didáctica, recurre al trabajo colaborativo en el que se propicia el diálogo filosófico a partir de la investigación para resolver problemas vinculados con el contexto de los estudiantes.³

De tal manera que, al implementar la estrategia didáctica se espera que el estudiante de Filosofía, pueda resolver problemas específicos de la ética, con base en la toma de posición crítica, al plantearle un problema específico que tenga que resolver, mediante una estrategia didáctica de *Proyecto situado*. Esta modalidad permite articular comunidades dialógicas reflexivas en las que, a partir de poner en práctica el trabajo colaborativo y la argumentación como recursos de investigación, el estudiante aprenda a resolver problemas, resolviéndolos.

La estrategia se sustenta en tres aspectos que desarrollaré a lo largo de este trabajo:

Primero. El sentido de la enseñanza de la Filosofía es el aprendizaje de filosofar para formar personas críticas. Si concebimos la Filosofía como la búsqueda del saber y la pregunta como su motor para la indagación, entonces encontramos en el método de la interrogación, problematización y diálogo como su condición de posibilidad y base de una estrategia didáctica. Esta idea será explicada en el primer apartado, correspondiente al fundamento teórico-disciplinario y en el cual consideraré la aportación de diversas reflexiones filosóficas que ponen el acento del filosofar en el diálogo y la argumentación, teniendo como sustento de las comunidades de indagación que propone Mathew Lipman (2002),⁴ para la formación ética.

³ Se entenderá en todo momento el aprendizaje como producto de la experiencia, es decir, conducir la estrategia hacia la práctica, Dewey (1967a; 1967b). En el caso del aprendizaje con base en la interacción social se ha consultado la aportación de Vigotsky (1995 y 2000). Se parte de la consideración de que el aprendizaje se da como un constructo colectivo, para lo cual también se puede consultar a Salomon (1993), particularmente para la reflexión de la inteligencia distribuida. Así mismo Mercier (1986) y Cazden (1991) nos brindan un acercamiento a la importancia y la forma cómo se articula el diálogo en el aula y se convierte en comunidades dialógicas. Esta consulta puede ser una guía del registro acerca de cómo se dan las dinámicas discursivas en el aula para registrar la experiencia de la práctica docente.

⁴ El diálogo es el mecanismo con el cual se pone en práctica el pensamiento filosófico (Sarbach, 2009).

Segundo. Para que la formación filosófica tenga impacto, significado y trascendencia en el estudiante, debe estar vinculada a su contexto y realidad, es decir, estar situada.⁵ Por ello, es necesario realizar un acercamiento a algunos elementos característicos de la cultura que rodea al estudiante, que serán expresados en el segundo apartado correspondiente al aspecto socio-educativo y para lo cual se abordará en términos generales el marco educativo a partir del contexto de la Sociedad de la Información y el Conocimiento (Levy, 1997)⁶.

Tercero. Para concretar la formación filosófica en el aula se debe estructurar una estrategia que considere las condiciones óptimas de posibilidad del aprendizaje. Aspecto que describiré en el tercer apartado, correspondiente al terreno psico-pedagógico y que de acuerdo a la propuesta específica de *Proyecto situado* se abordará con base en el enfoque pragmático de John Dewey (1967) destacando la importancia del diálogo y las comunidades de aprendizaje y el enfoque de la enseñanza para la comprensión (Stone, 1999).

Cuarto. El aprendizaje de la Filosofía resulta significativo cuando se realiza la acción misma del filosofar, es decir se genera la práctica. Ésta puede darse mediante una comunidad de diálogo filosófico motivada por la resolución de preguntas problema, que tiene impacto en los estudiantes cuando se vincula con el contexto de los estudiantes. De esta forma las actividades pueden articularse en un *proyecto situado* como estrategia didáctica. Por ello, en este apartado se describirá el Programa operativo con el cual se puede concretar y llevar a la práctica la propuesta de estrategia didáctica.

En el quinto apartado desarrollaré la descripción y análisis de resultados de las actividades realizadas en la práctica docente en la que se llevará a cabo la estrategia didáctica propuesta.

⁵ La Filosofía parte y está en la vida. Solo que la academia en su afán de su enseñanza no solo a la Filosofía sino todo lo que enseña lo ha desvinculado de la vida.

⁶ Una referencia obligada para familiarizarse con la era de la sociedad de la información nos la brinda Castells (1999) elementos relacionados con las interrelaciones sociales. Para comprender el desarrollo cognitivo o las habilidades que posibilita este nuevo entorno se recomienda Turkle (1997), para las implicaciones del uso de la imagen, Román Gubern (2008). Echeverría (1996, 2001, 2005) para abordar las implicaciones tecnológicas y sus repercusiones ambientales a partir de la ética aplicada se puede consultar a Linares (2008).

Finalmente, la propuesta didáctica está pensada para el bachillerato en general y de modo específico, la práctica docente se realizará en el Colegio de Ciencias y Humanidades, atendiendo a los propósitos específicos del programa de Filosofía. Éstos tienen como aspiración que el estudiante adquiera algunos elementos que lo ayuden a fundamentar racionalmente su propia existencia, con el fin de que asuma y actúe de manera autónoma y responsable, al vincular el conocimiento filosófico con problemas de su vida individual y social. Así también, que reconozca el ámbito de la ética mediante el análisis y la reflexión crítica de problemas morales prácticos (dilemas morales)⁷, para que pueda proponer vías razonables de solución individual y colectiva.

Esta propuesta va dirigida tanto a los docentes en Filosofía en el nivel bachillerato, como para los estudiosos que consideren que la Filosofía, en el ámbito escolar, requiere una didáctica para su aprendizaje. Con la experiencia y reflexión de la aplicación de esta estrategia didáctica en el aula, se pretende aportar una forma de abordar la enseñanza de la Filosofía para la formación de conceptos éticos. El enfoque en el que se sustenta es el constructivismo social, teniendo la problematización y el diálogo como elementos sustanciales para generar el pensamiento filosófico y su aprendizaje.

⁷ Para abordar la resolución de dilemas morales como contribución al desarrollo del juicio moral se puede consultar a Lawrence Kohlberg (1989)

1. ÁMBITO SOCIO-EDUCATIVO. La formación filosófica ante el contexto de la sociedad de la información y el conocimiento

Este apartado tiene como objetivo acercarse tanto al contexto del bachillerato que es el espacio en el que se imparte la Filosofía –en esta investigación– como a la cultura general del adolescente, a quien se pretende formar. En principio, haré una revisión sobre el bachillerato en general, para centrarme en la especificidad del Colegio de Ciencias y Humanidades, dónde tendrá cabida la propuesta de estrategia didáctica. Como segundo momento, en un acercamiento ya con la cultura en la que se desenvuelve el estudiante, me avoco a hablar de la relación de la cibercultura y el papel que juega la Sociedad de la Información y el conocimiento en la educación. Por último, tomando en cuenta los aspectos mencionados, destaco la importancia de considerar las oportunidades que los recursos digitales brindan en el campo de la educación, no sólo como herramientas de aprendizaje, sino también como tema de reflexión filosófica dentro del aula, de tal manera que el aprendizaje pueda ser situado a partir de este contexto.

1. El Colegio de Ciencias y Humanidades
2. Las tecnologías de la Información y la Comunicación en el ambiente escolar
3. Reflexionar desde las TIC

El Colegio de Ciencias y Humanidades

En nuestro país el bachillerato se considera como una etapa de estudio terminal que prepara para la inserción a la vida laboral o bien como una formación propedéutica para ciclo profesional.

Por ejemplo, la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), fundada en 1867, fue concebida como un ciclo terminal, para la formación de la aristocracia intelectual llamada a aplicar el positivismo en la educación para el progreso social. Pero durante las décadas 30 y 40 del siglo XX, con miras a una etapa de industrialización del país, el Estado se dio a la

tarea de fundar escuelas para el trabajo calificado (Cfr. Castañón, 2000, 55 - 64). En 1971, ante las demandas sociales y políticas que tienen como momento apoteótico el movimiento estudiantil del 68, se crea el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). Con ello se pretende ofrecer una alternativa educativa de vanguardia. Posteriormente durante la década de los setentas se amplió la matrícula para atender la excesiva demanda siendo la respuesta la creación del Colegio de Bachilleres.

De manera particular, el CCH ha atravesado desde su fundación por tres revisiones y modificaciones a su Plan y Programa de estudios.⁸ En un inicio (1971) se pensó en el trabajo interdisciplinario presentando una alternativa, distinta a la de la ENP, como opción para los jóvenes trabajadores dando una oferta de cuatro turnos y, por otra parte, como una forma de satisfacer la creciente demanda de la población de bachillerato. En su primera modificación (1996) la esencia del modelo giró en torno a la denominada cultura básica, mediante dos tipos de lenguaje: matemático y español; dos métodos: el experimental y el histórico social, y la enseñanza de un segundo idioma.

A partir de esta modificación, el modelo educativo se centró en el estudiante como sujeto activo y actuante. El objetivo de la educación se vinculó con el aprendizaje y la formación bajo tres pilares: *aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a ser* (Delors, 1997,34). Para 1996, el Plan de Estudios Actualizado (PEA) reafirmó el modelo educativo del colegio y precisó el sentido propedéutico de los cursos que se ofrecen en quinto y sexto semestre. En el caso específico de la Filosofía, se incluyó el estudio de la lógica y la ética. El perfil de egreso del estudiante, en el área histórico-social buscaba proporcionar:

[...] los elementos clave de la cultura básica que trata de promover un pensamiento argumentativo y cuestionador que posibilita la reflexión que ayuda a fundamentar las afirmaciones [...] la maduración y perfeccionamiento del juicio moral personal, la

⁸De acuerdo a la revisión curricular llevada a cabo en 2009, se abordaron los diversos factores del Colegio, expresados mediante siete cuadernillos. Por ejemplo, el cuadernillo 7 nos muestra las *continuidades y cambios en el Plan y los Programas de Estudio*, de aquí recupero las características principales del CCH.

autonomía o responsabilidad en la toma de decisiones, la necesidad de autogobernarse y la necesidad de afirmar la identidad del alumno (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2009).

En el ajuste de los programas de estudio efectuado en 2004, se colocaron los aprendizajes como eje para reorganizar los Programas y se modificó el diseño del formato (la llamada carta descriptiva). Asimismo, se reafirmaron los principios del Modelo Educativo y la formación de la cultura básica expresada en el desarrollo de habilidades intelectuales y en el trabajo académico. En esta última etapa se pretendió revisar y adecuar los aprendizajes, de modo que se adaptaron los contenidos programáticos y la vigencia de la bibliografía; se actualizaron las estrategias para propiciar efectivamente los aprendizajes y se procuró que los Programas fueran instrumentos de planeación, desarrollo y evaluación aplicables. Una de las aportaciones de esta más reciente modificación es la incorporación de la noción de aprendizajes relevantes. Se entiende esto como la relevancia en concentrar las acciones en los alumnos y lo que deben aprender. Esta concepción de aprendizajes relevantes considera que éstos

- Son las acciones que se llevan a cabo con los temas de las asignaturas: es decir, lo que los estudiantes logran hacer con los contenidos: entender, relacionar, distinguir, describir, aplicar, etcétera.
- Los aprendizajes así establecidos, tienen que ver con la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes respecto a la temática de las disciplinas.
- En la selección de aprendizajes globales, que van descritos en los propósitos de las unidades, se deben establecer como referentes las habilidades intelectuales de la cultura básica, núcleo central del modelo formativo del Colegio.
- Se gradúan los aprendizajes por unidad, y se incluyen las evidencias o desempeños a que aquéllos dan lugar, teniendo presente algún criterio o elemento de las posturas manejadas sobre el aprendizaje.

Con este enfoque se pretende atender los aprendizajes básicos de cada asignatura, el manejo de una serie de habilidades, desempeños o capacidades que ponen en juego un contenido temático; y, asimismo, se intenta seleccionar los aprendizajes significativos para la vida escolar y social de los estudiantes.

Por otra parte, el CCH es visto como bachillerato propedéutico además de que pretende promover la formación integral de sus alumnos. Una de las tareas que en la reciente evaluación diagnóstica que se realizó en 2009, es la de transformar la didáctica que supere los estilos tradicionales, reemplazándola por una de perspectiva constructivista que conduzca a concretar acciones, enfatizando las habilidades intelectuales como el eje de los aprendizajes, siendo importante, para lograr lo anterior, la consolidación de estrategias.

Paralelamente a las modificaciones curriculares del Colegio, se diversificó el bachillerato a nivel nacional. En este sentido, conforme se buscaron respuestas a las diferentes necesidades del país, se fueron diseñando y ofreciendo distintas modalidades de bachillerato. De tal suerte que, ante tal diversidad de modalidades curriculares, a partir del 2009 se ha intentado resolver esta problemática mediante la homogeneización del bachillerato, a través de la Reforma Integral al Bachillerato (RIEMS), (*Cfr.* SEP, 2008). El enfoque que promueve esta reforma es el modelo por competencias (*Cfr.* SEP, 2007), que sin duda demanda, primero, la sensibilización y conocimiento de lo que ello significa y de los modos en que esto se llevará a cabo.⁹ La implantación del modelo, sin embargo, no ha quedado al margen de discusiones tanto por su enfoque como por las modificaciones curriculares que en el caso de la Filosofía ha implicado (Observatorio Filosófico de México, 2011).

Otro género de aspectos que remiten a las modificaciones curriculares, es la que se deriva de las características de los alumnos. La población estudiantil del CCH es

⁹No obstante, el modelo por competencias no es un producto acabado, sino que se encuentra en discusión (*Cfr.* Barriga, 2005, 11-36; *Cfr.* Torres, 2010). Esta incipiente articulación con el sistema escolar, dadas sus variadas interpretaciones y enfoques y sobre todo en cómo lograr concretar esa idea integral del desarrollo humano, es decir una formación integral de conocimientos, habilidades y destrezas del individuo puestos en práctica. Se trata de que el individuo aprenda a aprender, aprenda a hacer, aprenda a ser y a convivir (*Cfr.* Delors, 1997, 37). Por lo tanto, involucra la totalidad del individuo, a partir de su formación en un saber hacer que movilice otros aprendizajes (*Cfr.* Perrenaud, 1999, 16 y 19). Sin embargo, el termino competencias, como está siendo concebido y abordado, pretende ante todo dar respuesta a demandas económico-laborales, de acuerdo al plan OCDE, Banco Mundial, Plan Bolonia y Tuning, que en realidad reducen la formación del ser humano a un ente productivo, aspecto que a todas luces no es la pretensión de esta propuesta, sino por el contrario, la de considerar la formación integral del ser humano no sólo como un sujeto para el otro, sino para sí. Y más cuando se trata de la filosofía como disciplina humanista de primer orden.

adolescente,¹⁰ cuya edad de ingreso al Colegio oscila en un rango de 15 a 16 años. Lo cual, entre otras cosas, manifiesta que éstos cursaron sus estudios previos en los tiempos establecidos, con promedios superiores al 8. Por lo anterior, es factible afirmar que, en términos generales, la población que ingresa al Colegio ha tenido una trayectoria de constancia y atención a los estudios. Sin embargo, esta tendencia no se observa durante la estancia del alumno en el bachillerato; al buscar las causas de lo anterior, se han sugerido nuevos ajustes al plan de estudios, que tomen en cuenta que la realidad del alumnado del colegio ha cambiado.

Primero, porque actualmente, el Colegio ya no se conforma mayoritariamente por población trabajadora. Hoy día, los estudiantes del Colegio son más jóvenes y, por ende, se encuentran aun en la etapa de formación y desarrollo de su pensamiento formal. Las asignaturas que más demandan la abstracción, como las matemáticas, la lógica, etc., necesitan replantarse sus procedimientos de enseñanza (*Cfr.* CCH, 2009,34). La Filosofía, adicional a ello, a diferencia de las asignaturas que el estudiante ha llevado en los años anteriores en el bachillerato, es una disciplina con la que por primera vez y quizá única, el estudiante se enfrentará. Así, para el aprendizaje de la Filosofía se requiere contar con estrategias que tomen en cuenta estas consideraciones.

En segundo término, en cuanto al material de consulta de los estudiantes, el uso de libros de texto, de periódicos y de otros sistemas de registros físicos disminuyó más de 25% a partir del año 2007, siendo sustituido por la Internet, significando un aumento porcentual que para el año 2009 alcanzó el 55% de uso como fuente de consulta. Por ello, resulta indispensable considerar esta nueva realidad, ella exige del docente el manejo de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como apoyo a sus actividades. Asimismo, el tema del surgimiento de la red, como ingrediente de alto impacto en la cultura juvenil actual, demanda ser abordado reflexivamente; ésta es una tarea de la Filosofía.

¹⁰A partir de la modificación de su plan de estudios efectuado en 1996 se ha dado una tendencia a disminuir la edad de ingreso en comparación a la que originalmente tuvo el colegio que en un inicio dio la oportunidad de ingreso a la clase trabajadora cuya población era adulta. Esto, entre otras cosas, por el cambio de turnos que significó la ampliación de las horas clases. (*Cfr.* CCH , 2009, 16)

Las tecnologías de la Información y la Comunicación en el ambiente escolar

Al respecto, los gobiernos implementan, cada vez más, políticas educativas en respuesta a la Sociedad de la Información y el Conocimiento, con lo que se ofrece un mayor abanico de recursos para acceder al saber (UNESCO, 2005). Sin embargo, además de mayores recursos para el registro y suministro de la información, se requiere garantizar la asimilación de ésta como conocimiento que incida en el desarrollo de aptitudes o habilidades para la vida. Incluso la integración de TIC en la educación demanda transformaciones de fondo para su efectividad, pues el simple hecho de incorporarlas sin una estrategia didáctico-pedagógica, en las clases, no garantiza el aprendizaje (*Cfr.* Coll, 2010b,). Tan sólo hay que considerar que el uso de la tecnología con fines comerciales se ha masificado permitiendo el acceso a un mayor número de población y en la cual los jóvenes no permanecen como simples espectadores, sino que participan de manera activa en su construcción (Levy, 1997: IX, 62)¹¹.

¹¹ El uso de la red se está fortaleciendo cada vez más dada la comunicación simultánea y la construcción e interacción de redes sociales. Los aparatos tecnológicos fomentan un tipo de comunicación instantánea, breve y codificada, que modifica la relación tiempo-espacio tradicional y las formas de construir relaciones sociales se han vuelto un medio de interacción importante sobre todo en los jóvenes. El entorno cibernético abre posibilidades al exterior virtual pero en correspondencia hay que considerar que uno de sus riesgos es que puede aislar y cerrar posibilidades de comunicación con las personas próximas. Dentro de esta cibercultura (*Cfr.* Levy, 1997, 1 y 14) la sobreproducción del lenguaje audiovisual enfoca la atención en contenidos procesados, que no permiten la asimilación de toda la información proporcionada (*Cfr.* Gubern, 2008): “La cibercultura es veneno para quienes no participan y antídoto para aquellos que se sumergen en sus remolinos y consiguen controlar su deriva en medio de esas corrientes” (*Cfr.* Levy, 2007, 15). Por ello, se pone de relieve la consideración de las amplias posibilidades de conocimiento e interacción social por este medio, junto con sus riesgos y desafíos. La cibercultura es un fenómeno en el que las nuevas generaciones se encuentran inmersas. Tiene como características principales un manejo del tiempo –espacio simultáneo, como un recurso de abolir distancias y acelerar la velocidad. Así como un sistema de intensificación del mensaje (*Cfr.* Virilio, 1998, 26). Incluso un uso indiscriminado de la imagen en los medios electrónicos con gran carga de información, que no se requiere ya almacenar (*Cfr.* Sartori, 1998). En esta cultura la realidad virtual permite que el espectador se integre a la imagen, de tal suerte que siendo virtualidades, predomina la simulación y sin embargo se logran configurar emociones, y sentires que realmente repercuten en el mundo real (*Cfr.* Quèau, 1995, 11).

La era tecnológica actual trae consigo transformaciones a nivel cognitivo (*Cfr.* Sherry, 1997), propiciando nuevas interrelaciones sobre todo mediante el Internet. Se alude a una sociedad de libertad informática, reforzada por la percepción de autonomía, organización y velocidad con que cuenta este medio electrónico. En la red cada quien puede navegar sin fronteras, en tiempo real. Esto provoca un imaginario que afianza el ideal del individualismo liberal. Las personas que transitan por la red pueden relacionarse con otros individuos, a través del *Chat* y las redes sociales, pueden intercambiar información, y conocer espacios virtuales inimaginados.

La red es un sitio en donde los actores pueden encontrarse y establecer con ello un nuevo sentido de orden social, un espacio que alberga comunidades virtuales modificando la esencia, el fundamento mismo de la comunidad de pensamiento (*Cfr.* Hiernaux, 2001, 34-38). Las sociedades irán encontrando en esta estructura puntos de encuentro e intercambio que están contribuyendo a que la presencia o ausencia en la red y la

Dentro de estos medios de acceso público los límites se desdibujan, el ciberespacio es un océano caótico en el que el sujeto se enfrenta a una inmersión masiva. También está presente, incluso, el uso de violencia hacia otros seres humanos -específicamente el fenómeno de ciber acoso o *cyberbullying* (Cfr. Spiegel, 2007,22)- la cual atenta y transgrede la dignidad humana, vulnerando la vida colectiva e individual. Ante este panorama, la muestra y contemplación de tales escenarios no logran ya despertar emociones compasivas o comprensivas ante el espectador (Cfr. Sontag, 2005).

Este carácter de la cibercultura, por sus propias características muestra múltiples posibilidades de interacción, creación y desarrollo de la inteligencia colectiva (Cfr. Levy, 2007, 13). Pero también muestra, con más efectividad, mensajes en que se desvanece la frontera entre lo público y lo privado, la enajenación del tiempo libre, la injusticia social, la violencia, la amenaza a la dignidad humana, la degradación medioambiental, entre otros muchos problemas latentes, llevando de la simulación a la presentación de lo antes indeseable, al espectáculo masivo de actos que a todas luces presentan al hombre en expresiones de denigración. Tal es el caso del bombardeo de imágenes explícitas de violencia, crueldad y barbarie humana tanto en los medios de comunicación como en el entorno cibercultural, por lo cual es indispensable una reflexión profunda y la toma de posición y actuación correspondiente.

El entorno cibercultural muestra acciones dignas de reflexión al ser un amplio abanico de posibilidades, en el que está presente el relativismo valorativo. Dicho entorno, si fomenta algunos valores, son aquéllos que desafortunadamente no obedecen a fines éticos sino mercantiles, impuesto por las leyes de la oferta y la demanda.¹² Por ello la pertinencia

dinámica de cada una frente al resto son fuentes cruciales de dominio en nuestra sociedad: una sociedad que, por lo tanto, puede llamarse la sociedad en red, caracterizada por la preeminencia de la morfología social sobre la acción social (Cfr. Castells, 1995, 513b).

¹²En la Sociedad de la Información como fenómeno que se ha producido a partir de la segunda mitad del siglo XX el conocimiento se ha convertido en la mercancía más valiosa de todas (Cfr. Bauman, 2007), y la educación y la formación en las vías para producirla y adquirirla (Cfr. Coll, 2010b). En este escenario la educación ya no es vista únicamente como un instrumento para promover el desarrollo, la socialización y la enculturación de las personas, como un instrumento de construcción de la identidad nacional o como un medio de construcción de la ciudadanía. En este escenario la educación adquiere una nueva dimensión: se convierte en el motor fundamental del desarrollo económico y social. Tradicionalmente, la educación ha sido considerada una prioridad de las políticas culturales, de bienestar social y de equidad. En la Sociedad de la

de tomar en consideración este aspecto en el entorno educativo y su impacto en la vida de los jóvenes, a quienes va dirigida la educación.

Reflexionar desde las TIC

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y la cibercultura ofrecen un contexto inédito, por una parte proporcionan la posibilidad de recursos de conocimiento, y por otra, la interacción de las redes sociales. Por todo lo anterior, es posible ver la formación ética que se imparte en el bachillerato como un nodo donde es posible reflexionar sobre las implicaciones de este contexto cibercultural, espacio en que nuestros estudiantes se encuentran inmersos y, por tanto, resulta ser un campo propicio para la formación de personas críticas en torno a sus contenidos y acciones. Reflexionar sobre los usos y prácticas que se realizan en este entorno, es abordar problemas éticos, y al considerar la inmersión e influencia que juega en la vida de los estudiantes, lo vuelve un espacio estratégico para el aprendizaje *situado* en la cotidianidad de los jóvenes.

La educación formal y escolar, a menudo, justifica las TIC por su potencial contribución a la mejora del aprendizaje y de la calidad de la enseñanza. Sin embargo, alcanzar ese balance positivo, resulta extremadamente difícil, pues intervienen simultáneamente otros muchos factores (Coll, 2010). Siguiendo a este autor, las TIC se muestran más bien, por lo general, como un elemento reforzador de las prácticas educativas existentes, pero se trata de hacer cosas diferentes, para poner en marcha procesos de aprendizaje y de enseñanza que no serían posibles en ausencia de éstas. Se trata de detectar sus bonanzas incluso para la enseñanza de la estrategia que nos ocupa, como herramienta didáctica tanto como objeto de estudio y reflexión en el aula, por tanto, objeto de un tema de discusión ética. En suma, los resultados de los estudios indican que ni la incorporación ni el uso en sí de las TIC comportan de forma automática la transformación, innovación y

Información, la educación y la formación se convierten además en una prioridad estratégica para las políticas de desarrollo, con todo lo que ello comporta.

mejora de las prácticas educativas; pero puede contribuir si se emplean como herramientas para pensar, sentir y actuar solos y con otros, es decir, como instrumentos psicológicos.¹³

De los diversos problemas que el ambiente cibernético presenta, esta investigación se concentra en la problemática referida al *cyberbullying*, pues ella es una de las que impactan de manera más directa a los jóvenes. En efecto, los valores y problemas inherentes al comportamiento humano, presentes en nuestra cultura, se han magnificado en vista de la expansión de nuestra cultura en el espacio cibernético. Encontramos por ejemplo que el *bullying* es la violencia en la escuela, incluso fuera del horario o muros escolares, y no sólo suele ser física sino incluso, mediante mensajes o contenidos discriminatorios o intimidatorios (Cfr. Spiegel, 2008, 18,19). Este fenómeno, llevado al ciberespacio, extiende la violencia y el acoso, multiplicando la esfera de su impacto. El *cyberbullying*, así denominado, incluye el uso de las TIC para apoyar comportamientos hostiles deliberados y repetidos, llevados a cabo por individuos o grupos, que intentan causar daño a otros. En éste encontramos alumnos hackers que violan o transgreden los filtros o límites a la navegación a través de las computadoras, modifican sitios oficiales de las escuelas o publican fotos retocadas o textos apócrifos (Cfr. Spiegel, 2008, 18 y 19). Es por ello, que he considerado oportuno plantear esta problemática como parte del problema de apertura de la estrategia didáctica que propongo en esta investigación.¹⁴

¹³ Este argumento se apoya en la naturaleza simbólica de las tecnologías de la información y la comunicación en general, y de las tecnologías digitales en particular, y en las posibilidades inéditas que ofrecen para buscar información y acceder a ella, representarla, procesarla, transmitirla y compartirla (Cfr. Coll, 2010b; Cfr. Levy, 2007, 130, 143 y 144). En realidad, los recursos semióticos que encontramos en las pantallas de los ordenadores son básicamente los mismos que podemos encontrar en un aula convencional. La novedad reside más bien en el hecho de que las TIC digitales permiten crear entornos que integran los sistemas semióticos conocidos y amplían hasta límites insospechados la capacidad humana para (re)presentar, procesar, transmitir y compartir grandes cantidades de información con cada vez menos limitaciones de espacio y de tiempo, de forma casi instantánea y con un coste económico cada vez menor (Cfr. Levy, 2007, 44).

¹⁴ Los problemas que presenta la siguiente estrategia están relacionados con el uso de la tecnología desde el límite de lo público y lo privado en las redes sociales, las relaciones filiales o amorosas en la red, el manejo de la violencia en los medios, las conversaciones y las redes sociales como paliativos a la sociedad, el tiempo destinado a navegar por la red y sus contenidos, la movilización social desde estos medios, hasta casos específicos como la tortura, la pornografía infantil, etc. Se han de definir las reglas generales de investigación y regulación de la interacción social. Definido el producto esperado, el programa de enseñanza irá ajustándose sin perder de vista los contenidos básicos de la disciplina lo cual hay que conjuntar, conciliar, coordinar y suministrar gradualmente.

La aparición del fenómeno mencionado se efectúa en un entorno peculiar del ambiente educativo. En efecto, tanto para los profesores como para los alumnos se pone de manifiesto la dificultad de encontrarle sentido a lo que intentan enseñar o aprender en las escuelas (*Cfr.* Coll, 2010a). Este desvanecimiento se debe, entre otras cosas a escenarios y agentes de desarrollo y socialización de las nuevas generaciones, la desresponsabilización de la educación, la sospecha de que los conocimientos y competencias que se aprenden en la escuela no sirven para vivir con plenitud en la sociedad actual y la crisis en la función de la transmisión del saber. Ante este panorama, la primera tarea consiste en dar sentido a lo que se enseña y vincularlo con la vida. Así que la enseñanza de valores resulta fundamental. En este contexto cobra importancia la formación de criterios de juicio mediante la sistematización de enseñanzas significativas. Es decir, que la escuela, al menos desde la perspectiva constructivista, que impera en las actuales políticas educativas, espera fomentar el saber como un recurso de adquisición de otros saberes, y que se sepa hacer algo con ello (*Cfr.* Delors, 1997). Sin embargo, un aspecto más importante y por ello más complejo es el llegar a lograr un saber ser y saber convivir y, en este aspecto, es donde cobra mayor importancia la reflexión en torno a los valores a través de la enseñanza de la ética.

Con este enfoque, la enseñanza de la ética puede, realmente, contribuir a reorientar el sentido de la educación escolarizada. Hay que recordar la importancia de la educación como formación integral del ser humano, pues el aula se vuelve el lugar donde mayormente se manifiesta el desvanecimiento progresivo del sentido de los aprendizajes escolares y por tanto donde también es posible neutralizar o reducir sus efectos. Por lo cual, a decir de Coll (2010, 110) es recomendable dar prioridad a los aprendizajes básicos imprescindibles; a la comprensión sobre la amplitud del aprendizaje de contenidos; ampliar el abanico de metodologías didácticas; actividades de enseñanza-aprendizaje auténticas, con relevancia, funcionalidad y, sobre todo, con anclaje en la vida cotidiana del alumnado,¹⁵ así como la planificación, autoregulación y autoevaluación de la enseñanza – aprendizaje.

¹⁵ Aspectos que el Plan Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades viene persiguiendo desde su más reciente reforma y que será mencionado en breve.

También hay que considerar que la adquisición de valores no sólo se da en la escuela o el hogar, sino a través de los medios extraescolares, tales como son los medios de comunicación cuyo fin no es educativo, por lo que no siempre difunden y refuerzan los valores más deseables de la sociedad. Si gozan de aceptación e influencia en los jóvenes es sobre todo porque, a diferencia de lo que ahora representa la escuela, seducen y proporcionan un sentido (Sarbach, 2009).

Actualmente vemos que los valores que caracterizan nuestra cultura influenciada por un fenómeno global en el que los valores son relativos y presentan como constantes el narcisismo y hedonismo exacerbado (*Cfr.* Lipovetsky, 1988), lo que podría terminar admitiendo prácticas que arriesguen la convivencia social a tal punto de anular cualquier garantía de la dignidad humana y para lo cual la escuela ha dejado de ser una guía. Pero, no hay que perder de vista que ésta, como institución tiene como fin en sí misma, como ya lo he planteada, la formación integral del ser humano y por tanto la formación de criterios de juicio mediante la sistematización de enseñanzas. Una de sus tareas ha sido encauzar la apropiación de valores que garanticen una convivencia social armónica de todos sus individuos.

Es pertinente tomar en cuenta que el aprendizaje de valores no es prescriptivo sino replicativo, mediante las dinámicas de interacción social en el aula. De tal suerte, que el aula ha de convertirse en el laboratorio donde los valores deseables se articulen con la práctica (*Cfr.* Dewey, 1967b, 108) y con el modelaje del docente. Pues, hacer atractiva la escuela a los jóvenes no esa partir de imitar aquellas cosas que los seducen, pues en el esfuerzo de competir con recursos tecnológicos mercantilistas, éstos siempre nos llevarán ventaja porque su necesidad de convencer requiere que sean seductores. En tanto que nuestro fin, en cambio, es educar, por lo que si la educación ha de responder a nuestros tiempos, entonces ha de reconocer la importancia, dentro de la Sociedad del Conocimiento y la Información, de formar seres críticos que sepan discernir entre el caudal informativo aquello que le permita su desarrollo integral como ser humano. Se trata de mirar la formación como una educación para la vida.

2. Marco teórico disciplinario. La comunidad de diálogo como una práctica para la formación filosófica

[...] Minoría de edad es la imposibilidad de servirse de su entendimiento sin la guía de otro. Esta imposibilidad es culpable cuando su causa no reside en la falta de entendimiento, sino de decisión y valor para servirse de lo suyo sin la guía de otro. *¡Sapere aude!* ¡Ten valor de servirte de tu propio entendimiento!

(Kant, 1999,64)

En este capítulo me propongo exponer los elementos básicos que constituyen el marco teórico disciplinario de esta investigación. Entiendo por ‘marco teórico disciplinario’ la articulación de conceptos y nociones que dan sustento a los planteamientos de este estudio. Dado que el núcleo de mi propuesta ubica el diálogo como una actividad indispensable para iniciar y desarrollar la reflexión filosófica, los conceptos que, a continuación, habré de explicitar se encuentran estrechamente enlazados con dicho aspecto.

De este modo, iniciaré con la exposición del problema que concierne a este trabajo, ya antes enunciado: la escasa vinculación que encuentra el alumno entre la filosofía —su enseñanza-aprendizaje en el aula— y su vida cotidiana. Dado que considero que éste no es un problema meramente académico, sino fundamentalmente práctico, tras lo anterior, trataré el tema de los valores, en la esfera relacionada con el ámbito de la formación escolar. Para ello, recorro al análisis kantiano en torno a las nociones de dignidad humana y autonomía, para enlazarlo con la perspectiva dialógica necesaria para darle sentido y validez en una comunidad. Nuestro siguiente paso es, entonces, preguntarnos acerca del procedimiento didáctico para allegar a los alumnos dicho cúmulo de reflexiones en torno al ámbito valorativo. En esta situación acudo a los planteamientos de M. Lipman en torno a la ‘comunidad de indagación’ quien, recogiendo la herencia de J. Dewey (‘aprendizaje situado’), lo incorpora como un tema central de su propuesta. Para finalizar el capítulo intentaré un sumario de los conceptos revisados y propondré una articulación entre ellos, misma que aplicaré en la estrategia didáctica de este trabajo.

1. El problema de partida
2. La formación ética. Algunas nociones kantianas
3. El tratamiento de los valores en el aula. Partir de problemas
4. Lipman. Comunidad de indagación
5. J. Dewey. Aprendizaje situado
6. Resumen y propuesta

El problema de partida

En vez de aprender Filosofía, se trata de aprender a filosofar, pues lo primero es una tarea que, en la vida del estudiante, llega a tener poco sentido, cuando sólo se le transmite como información. Pues, dado que la filosofía aborda los aspectos generales del conocimiento, requiere un grado de abstracción y comprensión de términos con los que el estudiante frecuentemente no se encuentra familiarizado. La información, en estas condiciones, no resulta clara para los alumnos y, así ésta resulta poco significativa para ellos.

Pero, aun cuando se lograra la comprensión de los conceptos filosóficos, esto no es suficiente para la formación filosófica del estudiante, pues además de la adquisición de información, se requiere aprender qué hacer con ella, es decir, se aprenda a filosofar y que esto tenga significado en la vida concreta del individuo.

Así pues la enseñanza de la filosofía debe considerar que la información que se adquiera pueda ser asimilable y comprendida por el estudiante y no se reduzca sólo al conocimiento declarativo, sino que se ejercite el quehacer filosófico y éste tenga un sentido para la vida de quien la practique (*Cfr.* Vigotsky, 2008,24 y 172).¹⁶

¹⁶ Uno de los problemas actuales del desarrollo del conocimiento es cuando desvinculamos la teoría de la práctica, o el conocimiento y el saber de las emociones y la sensibilidad. El ser humano cuando aprende, no está desvinculado de sus aspectos afectivos. En su formación de persona se debe entender la trayectoria que va desde las necesidades e impulso hasta la dirección específica que toman sus pensamientos. Es decir, detrás de cada pensamiento hay una tendencia afectivo-volitiva

Ahora bien, la pertinencia de aprender a filosofar, tiene relevancia en la vida de los individuos que en ella se forman, tanto por su carácter indagatorio y crítico como por su cualidad de desarrollar la precisión y rigor del pensamiento. La filosofía, entre otras cosas, permite dar y pedir razones, emitir juicios y construir conceptos, no sólo sobre los grandes principios o causas, también sobre las acciones humanas, a partir de la reflexión que hace, desde la ética, a la moral y los valores (Cfr. Cortina, 1996, 22). Es decir, la argumentación en la vida cotidiana, tanto para la toma de decisiones como para la formación del criterio, es uno de los aspectos que dan pertinencia al aprendizaje del filosofar, en vista de su aplicabilidad a la vida cotidiana del individuo, misma que redundará en la sociedad en la que se desenvuelve.

La formación ética. De algunas nociones kantianas a una ética dialógica

Dado que todo ámbito humano implica una interacción social, y en ésta operan códigos y preceptos morales, reguladores de la experiencia; entonces, la educación, cuya tarea es la formación de un ser humano, prescribe ciertos valores morales dentro la sociedad.

El que la educación sea formativa tiene dos vertientes: puede servir para preservar o moldear al individuo, en concordancia con ciertos preceptos morales, o para transformar los valores presentes, en otros deseables. Así pues, la educación puede ser conservadora del *status quo* y preformativa o bien reformadora y liberadora. La primera función requiere de un sujeto obediente, por tanto no necesita cuestionar o poner en duda lo que se le indica. En la segunda alternativa, por el contrario, se necesita que el sujeto reflexione y se forme un criterio propio para adquirir su plena autonomía (Cfr. Kant, 1999,43-60).¹⁷

Para la segunda alternativa, se considera la libertad como factor indispensable en la concepción de todo sujeto moral y como la condición fundamental para el despliegue del

¹⁷ Dentro del reino de los fines de Kant, vemos que la tarea del conocimiento es poner a la razón en servicio para ejercer la libertad, de tal manera que la voluntad se regule de acuerdo con las propias leyes emanadas de la razón, liberando al ser humano de la pura heteronomía.

ser humano. Es en este tenor que la filosofía (Vargas, 2011)¹⁸ adquiere su sentido más profundo en la educación: fomentar el desarrollo humano a partir de la libertad, mediante la formación del criterio.

Lo anterior nos plantea el reto de cómo enseñar sin adoctrinar, en una auténtica formación para la libertad. En este sentido, a partir de la filosofía, se trata de aprender un método de investigación ética, mediante el que el individuo desarrolle sus propios juicios morales, fundados en la autoconstrucción de su *ethos*, y no simplemente en la preservación de reglas morales específicas de un grupo concreto (Cfr. Cortina, 1996, 15-30). Antes de presentar a los estudiantes un conjunto de teorías éticas elaboradas, entre las que hubiese de elegir una conforme a la cual vivir, se trata de una enseñanza en la cual, a través del diálogo y la argumentación se pongan en práctica los recursos de la reflexión que permitan orientar a los estudiantes a reconocer e indagar, por si mismos, lo que es valioso (Cortina, 1996, 312).

Conviene precisar que la formación de la autonomía, no implica el abandono de todos los principios o reglas morales, sino por el contrario, como señala Kant, se trata de que el sujeto se autoimponga las leyes de las que se ha apropiado por medio de su razón, pues es ésta la verdadera autonomía.¹⁹ Así, esta formación para la libertad requiere un punto de partida, mismo que se puede abordar desde dos líneas posibles: la formación de la virtud moral como medio para la felicidad, o bien, la perspectiva deontológica como garante de la dignidad humana. Ante ello, considero que ambas son necesarias y complementarias: el motor o punto de arranque de la realización humana puede perseguirse mediante la formación de la virtud moral, en tanto que el límite de toda acción es el no atentar contra la

¹⁸ A decir de Vargas (2011) la filosofía juega un papel importante en la construcción democrática y ciudadana ésta cumple un papel crítico, como en Sócrates; en reformas al Estado vigente, como en Hegel; imaginando situaciones normativas de justicia, como en Rawls o vinculándose conscientemente a las fuerzas que llevarán a cabo el cambio, como en Marx o Gramsci.

¹⁹ La autonomía, como la autorregulación y autoimposición de leyes, es la concreción de la idea de libertad ilustrada. Si se enseña para la libertad es porque el hombre, falto de conocimiento, de un conocimiento de sí mismo y de su realidad, es un hombre que puede ser sujeto al engaño, a la debilidad de ser preso de la mentira y con ello no ser dueño de su voluntad. Ya Platón, mediante la alegoría de la Caverna (Cfr. Platón, 2008,338-342) nos muestra cómo el ser humano que no accede al conocimiento vive entre sombras, encadenado a su propia ignorancia, limitado a las penumbras en que no posee conocimiento real. Por ello, la educación, específicamente la escuela, ha de brindar al ser humano las herramientas para que éste sea capaz de detectar el engaño de los malos argumentos, de intereses que atenten contra su libertad y que debiliten su voluntad.

dignidad humana. La primera potencializa el Ser del hombre; la segunda, garantiza que éste no se anule ni en su reafirmación anule al otro.

Este último aspecto, se ve concretado en la máxima kantiana (Kant, 1996, 43) que remite a la dignidad humana: *“obra de tal modo que uses la humanidad, tanto en tu persona como la persona de cualquier otro, siempre como un fin al mismo tiempo y nunca solamente como un medio”*. Por lo cual, considero, debe ser la guía para la valoración de toda acción moral, puesto que la acción humana que violenta la dignidad humana resulta una contradicción, negando así misma su dignidad, y con ello se pone en riesgo la convivencia social pacífica, en la que no se reconoce el valor absoluto de la humanidad, y por ello, esta máxima ha de ser la guía de la formación ética mínima.

Pero, por otro lado, la formación ética implica reflexionar en torno al juicio moral, sin embargo, éste no se adquiere tan sólo mediante la formulación de principios pues, tal como lo había anunciado al principio de esta exposición, la formación del pensamiento reflexivo y crítico no se adquiere sólo con ideales que se profesen, sino que éstos deben ponerse en práctica y cumplirse (Lipman, 2002).

Por lo que, si bien partimos de Kant, como sustento teórico para el enfoque de la enseñanza-aprendizaje de la ética, es necesario precisar algunas consideraciones. Por ejemplo, la gobernabilidad propia de la razón y la autonomía no es una actividad que se de en solitario y se ejerza de manera absoluta en el individuo. Se parte del hecho de considerar que éste se hace tal, en tanto estar y ser con los otros. Es en la interacción social, donde se significan y adquieren sentido las normas morales, por lo tanto la reflexión ética y la universalización de la ley moral, ha de pasar por el tamiz del acuerdo y validación de una comunidad, de tal forma que las normas morales son constructos a partir de convenciones sociales, en las que los sujetos participan, modifican, interpelen y pueden intervenir. Desde este ámbito el mediador de estos acuerdos es el diálogo.

El intento de fundamentar la ética en la forma de una lógica de la argumentación moral, únicamente tiene perspectivas de éxito cuando podemos identificar una pretensión

de validez especial, unida a los mandatos y normas y podemos hacerlo en la esfera en la que surgen los dilemas morales; en el horizonte del mundo vital....” (Habermas, 1983, p.77.)

Por ello, desde esta perspectiva, el fundamento está dado en saber dialogar a la hora de decidir normas, teniendo en cuenta que cualquier afectado por ellas es un interlocutor válido y por eso es obligado a dejarle participar, en los diálogos que preceden a la decisión sobre esas normas (*cf.* Cortina, 1996, p. 28). De tal manera que la educación del hombre y el ciudadano ha de tener en cuenta, por tanto, la dimensión comunitaria de las personas, su proyecto personal y también su capacidad de universalización que debe ser dialógicamente ejercida, habida cuenta de que muestra saberse responsable de la realidad, sobre todo de la realidad social, aquel que tiene la capacidad de tomar cualquier otra persona como fin, y no simplemente como un medio, como un interlocutor con quien construir el mejor mundo posible (Cortina, 1996 p.120).

Por lo tanto, la primera vía de la formación moral mencionada, se basa en el ejercicio racional de la acción moral, pero desde una comunidad dialogal en la que está presente también la virtud como realización humana y la formación ética desde la reflexión y el modelaje de las virtudes y los valores en el aula.

El tratamiento de los valores en el aula. Partir de problemas

Como ya lo había señalado en líneas anteriores, así como en toda relación interpersonal están presentes valores también lo están en toda relación de enseñanza-aprendizaje. Si bien éstos no se enseñan, se aprenden, es importante propiciar el ambiente y las condiciones adecuadas para ello; crear un ambiente más amplio y mejor equilibrado que aquél por el cual el joven sería probablemente influido si se le abandonara a sí mismo (*Cfr.* Dewey, 1967).

De acuerdo con Wittgenstein, no sólo se dice, también se muestra. El aprendizaje no sólo se apoya en el discurso, también en la conducta, con la vida y con el ejemplo [⊢...]

También el paradigma, modelo o imagen, es cierto argumento, y para muchas cosas, el más persuasivo” (Beuchot, 1997). De tal suerte que el papel del maestro

[...] no se limita a proporcionar <entornos de aprendizaje> [...] la relación es más dialéctica e incluso una confrontación: el diálogo entre alumno y maestro puede revelar a los niños disyunciones entre sus creencias implícitas y las que ofrece el maestro. Convenientemente motivados, los niños pueden concentrarse en partes de su visión del mundo que antes no consideraban problemáticas, y luego pasar a recodificar su experiencia y reconstruir la comprensión de ésta (Mercer, 1986).

El docente, pues, como modelo que fomenta el diálogo auténtico y lo conduce a la reflexión y pensar filosófico, también debe considerar la generación de ambientes dialógicos en el interior del aula, como parte del aprendizaje.

En lo que respecta a la educación moral, el aprendizaje en valores requiere que las prácticas deseables se conviertan en hábitos concretos. Es en este sentido que la aportación de John Dewey, a la enseñanza aprendizaje de la filosofía, cobra relevancia, cuando ésta genera experiencias en el aula, así como un ambiente que potencialmente pueda ir más allá de ella. Lo anterior sólo es posible si se ejercita en la práctica cotidiana, replicando los valores y las condiciones deseables en la convivencia. En este sentido, rescato la metáfora de Dewey que señala “[...] en un juego de pelota lo que le interesa al niño no es la pelota ni lanzarla, sino la situación, el juego. El niño imita los medios de hacer, no la cosa o lo que ha de hacerse” (Dewey, 1967, 45).

Así pues, retomando la idea de que la formación hacia la libertad no implica prescribir normas, sino la de un pensamiento reflexivo y crítico, entonces, la práctica que ha de fomentarse en el interior del aula es el ejercicio dialógico para reflexionar en torno a los actos morales. Así, no importan las técnicas de argumentación, ni las teorías éticas, por sí mismas; importan en la medida en que forman parte de un ejercicio dialógico.²⁰ De tal

²⁰ El ejemplo paradigmático del ejercicio filosófico lo encontramos en la mayéutica socrática y los diálogos platónicos. En el caso de la mayéutica, Sócrates muestra que el diálogo es posible con cualquier individuo, en tanto se le haya formulado la pregunta adecuada que le provoque el pensar. De la interpelación socrática, que siempre está en la indagación hacia la verdad, no se puede ser indiferente pues muestra que ninguna verdad

suerte que esta práctica puede observarse, por ejemplo, en la metodología de Mathew Lipman, quien por una parte, enfatiza el ejercicio dialógico y de indagación a partir de la influencia de John Dewey; razón por la cual hablaré de ello en un segundo momento. De este modo, recupero algunos aspectos de Lipman para la estrategia didáctica que propongo.

Lipman. Comunidad de indagación

El diálogo es uno de los recursos más frecuentes del filosofar. Es dónde se articula el intercambio reflexivo. Aquí, la práctica del pensamiento filosófico tiene su origen en la palabra. En este sentido, podemos ver la estrecha relación entre palabra y pensamiento de tal suerte que, en la medida en que se desarrolla una se potencializa el otro. Así, Lipman, quien también recoge en este asunto, a Vigotsky, señala que la creencia de que la reflexión engendra diálogo es incorrecta: el diálogo engendra la reflexión: “[...] a menudo, cuando la gente establece un diálogo, se ve forzada a reflexionar, a concentrarse, a considerar otras alternativas, a escuchar atentamente, a poner mucha atención en las definiciones y significados, a admitir oposiciones en las cuales no nos habríamos metido, si la conversación no se hubiera dado” (Lipman, 2002, 113).

Para la formación filosófica en el interior del aula, la importancia de la generación del diálogo, tiene que ver con el hecho de que éste es un constructo reflexivo en el cual el saber no está dado, se articula en un juego de afirmaciones y negaciones respecto a las opiniones del otro. En el diálogo exponemos nuestros prejuicios ante los otros, se modifican nuestros horizontes y la comprensión cambia. Es el juego de la pregunta y respuesta, conversación que procura alcanzar el entendimiento mutuo, que muestra al otro su no saber y le abre los ojos (Cfr. Gadamer, 1997,76).

puede darse por sentada si no se ha realizado un ejercicio indagatorio. Por ejemplo, en los diálogos platónicos, cualquier tema es susceptible de ser filosofado y su ejercicio dialógico puede, incluso, quedar abierto. Este método de filosofar, si bien no es exclusivo o excluyente, en su reconocimiento con el otro, en su articulación entre lenguaje y pensamiento, ofrece un aspecto que reactualiza el quehacer filosófico que nos interesa: la formación de un sujeto que sea capaz de dar y pedir razones.

En este tenor, para Mathew Lipman la mejor pedagogía para el diálogo filosófico se da dentro del marco de la comunidad de indagación.²¹ En ésta la investigación desarrolla la inclinación natural –en este caso del adolescente- a ser curioso y a discutir. Como comunidad se delibera en grupo, en un proceso de pensamiento distribuido que lleva también al juicio.²² En ésta, se estimula el diálogo: dar razones y distinguir las buenas de las malas; construir inferencias y evaluar argumentos; generalizar y usar analogías (razonamiento inductivo); identificar, cuestionar y justificar supuestos; hacer preguntas y hallar problemas; discutir con base en los intereses comunes de los involucrados; corregir el propio pensamiento; formular y usar criterios; pedir evidencias; tomar en cuenta todas las consideraciones relevantes y tener apertura mental y ser imaginativo; ser cuidadoso con los procedimientos de indagación, respetar a las personas y sus puntos de vista (Lipman, 2002, 20). Se anima a los jóvenes a recurrir a técnicas de investigación, en una apertura hacia la evidencia y la razón. De tal manera que, una vez que dichas se han interiorizado, se convierten en hábitos reflexivos.²³

²¹ Para esta propuesta, he considerado la metodología de Mathew Lipman porque recupera dos aspectos relevantes del aprendizaje: la construcción social del conocimiento de Lev Vigotsky y la experiencia social del aprendizaje en aula para la formación de la ciudadanía democrática de John Dewey. En el aspecto filosófico, Lipman hace vigente la actualidad del diálogo filosófico para la indagación y la articulación de la lógica informal, como formación del juicio moral.

²² El programa de Matthew Lipman está pensado para ser desarrollado desde los primeros años de la infancia hasta entrada la adolescencia. A partir de la lectura colectiva de novelas filosóficas se presentan personajes contemporáneos a los lectores, lo cual permite una identificación con los estudiantes. Cada uno de los personajes se caracteriza por los distintos tipos de pensamiento, que propician discusiones dinámicas en torno a diversos temas. Tanto el ambiente como las tramas, son situaciones comunes que permiten la familiaridad con los lectores. Cada novela trata diversos problemas y disciplinas filosóficas de acuerdo con la edad y las formas de descubrimiento e inquietudes filosóficas correspondientes. Así mismo, cada novela está acompañada de un manual para apoyar la labor del docente como guía de la comunidad de indagación. En cuanto a su metodología, consiste en que todos los integrantes de la comunidad se distribuyen de modo circular y se inicia la lectura colectiva de algún episodio de la novela. Posterior a ello, se efectúa una lluvia de preguntas sobre algún tema que los estudiantes consideren importante discutir. En un tercer momento, todos votan para elegir las preguntas más significativas. En toda la dinámica, el docente juega el papel de guía y moderador de la comunidad.

²³ Para promover el aprendizaje del diálogo es importante tener en cuenta cuáles son las dificultades o limitaciones iniciales que suelen presentar los alumnos: aquellas que se relacionan con el procedimiento y las que se dan en relación con los contenidos. Sin embargo, se pueden encontrar algunas dificultades tales como la atención prioritaria a ideas propias y desatención de las ideas de los demás; ausencia de curiosidad por lo que los demás puedan aportar y falta de interés por contrastar el pensamiento propio y rectificar, poca flexibilidad, en la que se defienden posiciones, no intercambio de ideas ni construcción de pensamientos de manera colectiva; tener una frontera difusa entre el cuestionamiento de las ideas y el cuestionamiento a las personas. En cuanto a las dificultades de contenido, éstos pueden ser el mantener una línea continuada de argumentaciones; dificultad para retener argumentaciones previas y relacionadas con las nuevas y tendencia para centrar las intervenciones en los contenidos anecdóticos. Para Lipman, la racionalidad va más allá de la racionalidad, dado que resuelve cosas que aun con la ciencia no sería posible. Por ejemplo, en el caso de las disputas éticas, hay cuestiones polémicas que no se pueden resolver solo racionalmente ya que nos vemos

Pero, además, para Lipman este hábito no puede estar desvinculado del aspecto afectivo y relacional, como elementos que configuran el desarrollo humano. Por lo que apostará por la razonabilidad y no únicamente por la racionalidad, conjugando esta última con el pensamiento creativo y cuidante (*Cfr.* Lipman, 1997, 58 y *Cfr.* Echeverría, 2004, 67-70). Gracias al pensamiento creativo, que es un pensamiento divergente, es posible estar preparado para lo inesperado, ser flexible y propositivo ante lo que deviene; y, por cuidante podemos entender tanto el autocuidado: poner la mente y los pensamientos en orden,²⁴ como el cuidar a los demás: no violentar su dignidad humana y procurar también la relación vinculante. De esta manera, Lipman señala que la lógica informal muestra que el pensamiento reflexivo tiene aplicaciones en la vida diaria en contextos y situaciones reales, particulares y concretas (*Cfr.* Harada, 2011).

Estos tres tipos de pensamiento se conjugan en el llamado por Lipman pensamiento multimodal, con el fin de detectar y actuar ante la falsedad, pues “El problema con las falacias no es sólo que constituyan errores de razonamiento sino que implican estilos de pensamiento y por consiguiente, formas de comportamiento equívocos o dañinos” (*Cfr.* Harada, 2011). De esta manera, la razonabilidad se ocupa del comportamiento y las formas de ser razonables, busca el reconocimiento y el respeto de los diferentes modelos o estilos de pensar, actuar y vivir racionalmente. Como antes se menciona, la razonabilidad es el pensamiento cuidadoso, que toma en consideración el sentido del valor, junto con los afectos, las emociones, las personas, es decir, todo el ámbito moral que no es exclusivamente racional y sí integral de todo el ámbito humano, entendiendo por ello el pensamiento ético y responsable (*Cfr.* Harada, 2011).

Así pues, si consideramos, como antes se ha mencionado, que una comunidad de indagación pone en juego el diálogo como motor del pensamiento filosófico y que, a su vez, la reflexión moral favorece la detección de situaciones problemáticas, entonces, el

obligados a realizar compromisos, renunciar a cosas a cambio de otras y a defender el respeto a nosotros mismos (*Cfr.* Lipman M., 1997, 58)

²⁴ Edgar Morin, quien en otra línea también se ha ocupado de hablar del pensamiento complejo, expone la importancia de no limitarse en la racionalidad sino en lo razonable y comprensible, y el acento en una mente ordenada (*Cfr.* Morin (2009) y Morin (2001))

estudiante juega un papel activo en la búsqueda de sus posibles soluciones. A la vez, se enriquecen sus valoraciones al confrontarlas y construirlas con sus pares. Esta manera de concebir el diálogo, se nutre de la aportación desarrollada por Dewey con relación a la práctica y la experiencia auténtica.

John Dewey. Aprendizaje situado

El aprendizaje mediante la experiencia, en donde el estudiante valora los conocimientos como necesarios y útiles para su vida cotidiana, es la aportación que Lipman retoma de Dewey, misma que recupero para esta estrategia didáctica, a partir de la estructuración de un proyecto situado.

Considero que la formación que aporta la ética al estudiante, no se reduce al suministro teórico, se concreta mediante hábitos en los que la experiencia vivida modifica al que actúa.²⁵ Así nos dice Dewey que, puesto que las normas más profundas de los juicios de valor se estructuran por las situaciones habituales, “[...] los hábitos que se hallan bajo el nivel de la reflexión son precisamente aquellos que se han formado en el dar y tomar constantes de las relaciones con los demás.” (*cfr.* Dewey, 1967,27). En este sentido pues, de lo que se trata es de formar hábitos de pensamiento a partir de la práctica reflexiva que permite internalizar y apropiarse de los aprendizajes, en este caso del concerniente al juicio moral.

Pero la formación de hábitos no implica sólo la reiteración de ciertas acciones, sino que se presenten situaciones que pongan en práctica los conocimientos, procesos y actitudes que se espera sean apropiadas para ser utilizadas en otras situaciones. De este modo, por ejemplo, el aprendizaje mediante la resolución de problemas puede ser un motor para la práctica reflexiva, dado que el problema exige pensar en experiencias que ofrezcan formas de vencer la dificultad que se nos presenta. Una dificultad es un estímulo indispensable para pensar (*Cfr.* Dewey, 1967, 171), y exige o bien recurrir a conocimientos

²⁵ La formación de hábitos para la adquisición de virtudes es la base de la ética Aristotélica que aquí recuperamos mediante el pragmatismo de John Dewey, (*Cfr.* Dewey, 1961, 34).

previos que ayuden en su resolución o indagar en cómo y cuáles adquirir para resolver dicho problema.

En este sentido, la presentación de problemas a ser resueltos, como una motivación para el ejercicio filosófico, a su vez, demanda la formación de propósitos, acción que resulta una operación intelectual compleja que requiere la observación de las condiciones ambientales, situaciones similares ocurridas en el pasado y la relación entre lo que se observa y se recuerda (Dewey, 1967,85). Éstos son algunos elementos que conforman el contexto, situación o experiencia vivida, los cuales permiten que el aprendizaje responda a problemas auténticos y, en ese sentido, sea significativo.

Así pues, el mejor modo para articular la práctica filosófica lo encontramos en la experiencia dialógica a partir de la necesidad de resolver problemas mediante una planeación de propósitos y actividades que den sentido y propicien una indagación puntual. Estas actividades, pueden ser concretadas en una modalidad de proyecto, que recupere la aportación de Lipman, aplicándola al contexto del estudiante.

La modalidad de proyecto²⁶ genera un trabajo colaborativo en el cual todos los integrantes, mediante la indagación, resuelven una problemática que implica la formulación de hipótesis, la organización y secuencia de acciones y, finalmente, la sistematización de los resultados. De este modo, el filosofar puede verse enriquecido con la implementación de una estrategia articulada para la indagación filosófica que resuelva problemas y cuyo proceso implique la formación de hábitos del pensamiento y la práctica reflexiva desde la ética.

El aspecto específico de la caracterización de la modalidad de proyecto, requiere ser desarrollado, desde su enfoque psicopedagógico, en el tercer apartado correspondiente a este ámbito.

²⁶ Esta modalidad tiene su origen en John Dewey pero es concretado con Kipaltrick (1951) y retomada por Díaz Barriga (2006, 29-59).

Resumen y propuesta

Con lo anteriormente expuesto, se puede recapitular que la enseñanza de la filosofía es significativa cuando se realiza la práctica del pensamiento filosófico, es decir cuando se aprende a filosofar, desde el contexto del aprendiz y despertando su interés en ello. Éste es el supuesto que se encuentra en la base de la estrategia didáctica que propongo para la formación ética.

Esta forma de aprendizaje responde a una meta educativa en particular: la que considera que la educación para la libertad tiene como fin la formación de un sujeto autónomo; teniendo por un lado, como principio mínimo, la dignidad humana y que la formación de valores y virtudes como tales, sólo se entiende a partir del modelaje (acciones ejemplares) y la práctica cotidiana. Por ello, el aprendizaje efectivo requiere de prácticas y hábitos concretos que formen un pensamiento reflexivo. Con ello, se espera que el acto de filosofar contribuya a la formación del juicio y del criterio moral a partir de la reflexión ética.

Así pues, la práctica que posibilita esta formación es el diálogo filosófico, en el que se debe argumentar y establecer criterios y categorías para la toma de decisiones.

Por último, para que la problemática que desencadena el diálogo sea significativa, tiene que estar vinculada con la vida del estudiante, con su experiencia vivida y su contexto, de este modo es posible llegar a la comprensión de los problemas éticos y morales.

Esta modalidad de proyecto, como estrategia de trabajo en el aula, será desarrollada en el siguiente capítulo, desde el ámbito psicopedagógico.

3. FUNDAMENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA. La formación ética en el bachillerato a partir de la modalidad de proyecto situado.

La modalidad de *proyecto situado* se basa en dos principios: el primero considera que el conocimiento se construye mediante la interacción social. De aquí se deriva el segundo principio: a través del diálogo y la organización, se aprende mejor. De esta manera, en ambientes de aprendizaje colectivo se pueden articular estrategias didácticas para la comprensión de la filosofía, a tal punto de poder trasladar lo aprendido a otros campos de la acción humana. Para ello, es importante contar con instrumentos didácticos y un enfoque de la evaluación acordes.

Para exponer lo anterior, primero se plantea el conocimiento como construcción y el lenguaje como mediación para el desarrollo cognitivo. Estos elementos darán pie al papel que juega la interacción social tanto en la adolescencia como en la conformación de comunidades de aprendizaje. Por último, expondré la injerencia de la *Enseñanza y la evaluación para la Comprensión* como un mecanismo que puede articularse en concordancia con la estrategia de *Proyecto Situado*. De tal manera que se desarrollará esta exposición en los siguientes rubros:

1. El conocimiento como construcción social
2. La importancia del diálogo en el desarrollo de una comunidad
3. El aspecto de la interacción social en la adolescencia
4. La comunidad como factor de aprendizaje
5. La enseñanza para la comprensión
6. La evaluación como proceso

El conocimiento como construcción social

El principio del conocimiento como construcción social, considera que el sujeto que conoce, interviene en su proceso cognitivo, es decir, el conocimiento no es puro acto de contemplación, ni el sujeto cognoscente un observador pasivo (Cfr. Barnes, 1985, 50-64). Ahora bien, lo que se conoce no es directamente la realidad, sino una representación. Ésta depende del contexto, por ejemplo, un esquema, un diagrama o un mapa, y aunque no son la realidad ni un intento de imitarla pasivamente, su efecto es el de modificar la percepción. Entonces, en el conocimiento siempre interviene una mediación, no es una presentación directa de la realidad.

El acto de conocer no es desinteresado, implica la actividad humana de manipular, predecir y controlar el mundo en el cual existe. Por lo que aquél es una función de lo real y no puro producto del pensamiento y la imaginación. El aprendizaje es producto de la interacción de las comunidades humanas que operan y perciben la realidad en términos de diversos intereses, algunos de los cuales son instrumentales, particulares, manipuladores y predictivos. Así pues, el conocimiento tiene el carácter de ser un recurso para actuar e intervenir en el mundo (Cfr. Barnes, 1985, 64-69).

La importancia del diálogo en el desarrollo cognitivo al interior de una comunidad

Considerando lo anterior, es posible afirmar que el conocimiento surge como resultado de la acción; así, no se trata de un producto o cosa, susceptible de ser poseído. Conocer algo, en efecto, es percepción del ~~no~~ yo”, lo cual, a través de un proceso, se hace inteligible como una relación con ~~el~~ otro” o ~~lo~~ otro”. Por ello, no es posible concebir el conocimiento fuera de dicha relación. Conocer es relacionar.

Tal relación, como se ha mencionado, no se hace patente si no es mediante el lenguaje. De este modo, conocer es nombrar; y, en la medida en que se cuenta con una amplitud de repertorio conceptual y terminológico, aquél es más vasto y rico. Por ello, el

conocimiento se expande a través del enriquecimiento del lenguaje. Éste sólo es factible en el seno de una comunidad de intercambio lingüístico.

Cuando el individuo, desde sus primeros momentos, oye a las personas de su comunidad emplear el lenguaje para describir las experiencias y realizar actividades, adquiere un empleo cultural de las palabras y acaba convirtiéndolo en un instrumento psicológico propio. Con este proceso se adquieren maneras de comprender el mundo, a medida que aprende la capacidad de comunicación necesaria para convertirse en un miembro activo de su comunidad. Los individuos y sus sociedades están unidos por el lenguaje en una espiral de cambio histórico, continuo, dinámico e interactivo (*Cfr.* Mercer, 2001, 27).

De esta manera, la socialización ha jugado un papel medular en el desarrollo evolutivo del hombre. El lenguaje, por su parte, ha sido un elemento tanto de mediación social, como de incremento de la complejidad de los procesos mentales. Éste tiene dos facetas: como instrumento mediador de la cultura, en tanto que lo empleamos para comunicar significados y construir conocimientos en forma compartida; y, psicológico, para organizar, planificar y reflexionar sobre nuestros pensamientos.

Ahora bien, dicha comunidad lingüística remite siempre a un grupo humano específico, que genera un entorno cultural con prácticas y conocimientos peculiares. Éstos dan lugar a una red de intercambio que tejen los sujetos de acuerdo con lo que creen y perciben del mundo. Dicha red de intercambio no sólo consiste en una mera transmisión de información, se trata de un verdadero proceso de colaboración, en el que se negocian significados y se movilizan conocimientos comunes e intervienen, asimismo, emociones (Mercer, 2001, 22).

De este modo, la educación no es escindible de un proceso de socialización, el valor del cual se erige sobre la base de la identificación de fines y metas comunes. De ésta depende la cohesión del grupo, misma que se afianza a través de prácticas y hábitos

compartidos.²⁷ Por lo anterior, de igual manera que acontece con el conocimiento, el aprendizaje no es concebible sino en el contexto de una comunidad lingüística.

El aspecto de la interacción social en la adolescencia

Ahora bien, estos aspectos descritos en torno a la socialización como factores nodales del aprendizaje, se ven potencializados en la adolescencia. En esta etapa se da la construcción de identidad a partir de la interacción social.²⁸ En dicho estadio, las relaciones entre iguales son un estímulo para el aprendizaje en dos sentidos: contribuyen a la valoración externa de los jóvenes y a facilitarles ciertos aprendizajes fuera del entorno familiar (*Cfr.* Santrock, 2001, 152-167), resultando muy significativas para los adolescentes, pues se construyen lazos de amistad y compañerismo cargados de afecto. Los jóvenes pueden explorar, por ejemplo, los principios de igualdad y justicia resolviendo desacuerdos, y aprenden con ello a ser hábiles observadores de los intereses y perspectivas de sus compañeros para poder integrarse armónicamente en las actividades sociales.

En esta etapa, los jóvenes necesitan muchas oportunidades para hablar de sus experiencias sociales y de las presiones a las que están expuestos tanto con sus pares, como

²⁷ Así, los hombres viven en una comunidad por virtud de las cosas que tienen en común (*Cfr.* Dewey, 1967, 12), por lo tanto, toda educación dada por un grupo tiende a socializar a sus miembros, pero la calidad y el valor de la socialización depende de los hábitos y aspiraciones del mismo (*Cfr.* Dewey, 1967, 31, 93).

²⁸ (*Cfr.* Erickson, 1972, 14,15) Una de las ideas que ha prevalecido es considerar la pubertad como indicador del inicio de la adolescencia, sin embargo, no por ello es un asunto meramente biológico ya que su concepción se ha transformado con la historia y, por tanto, tiene que ver con la cultura y la sociedad en la cual se concibe (*Cfr.* Santrock, 2000, 6). Así, la adolescencia ha tenido diferentes concepciones e intereses que van desde el ámbito de económico hasta el político, educativo y cultural. Dentro de este enfoque la adolescencia se considera una creación sociohistórica. En este sentido, a principios del siglo XX, se promulgaron leyes que aseguraban la dependencia de los jóvenes, relegándolos a una esfera económica más manejable (*Cfr.* Santrock, 2001, 6). Vemos pues de la concepción biológica de la adolescencia de Stanley Hall como etapa turbulenta dominada por conflictos y cambios anímicos (*Cfr.* Santrock, 2001), y aunque ha predominado este estereotipo negativo, no se ha podido verificar su validez. Pues, por ejemplo, hay estudios que han mostrado que del 73 por ciento de los adolescentes estudiados tenían una imagen positiva de sí mismo, disfrutaban la vida se experimentaban así mismos capaces de ejercer autocontrol, valoraban el trabajo escolar, expresaban seguridad en su identidad sexual, tenían sentimientos positivos hacia su familia etc. (*Cfr.* Santrock, 2001, 9) mientras que en su aspecto positivo, podemos decir que la juventud es el campo donde se gesta el proyecto de vida lo que supone hacer su vida mientras se hace así mismo (*Cfr.* Castillo G, 2000,15). Aunque sin duda plantearse un proyecto de vida también conlleva una problemática en cuanto los modos de hacer. Por otra parte, la adolescencia, puede ser vista sólo como una edad de transición (*Cfr.* Perinat, 2003, 21 y Fize, 2001:17). Pero en todo caso lo importante es que puede ser estudiada desde diversos ángulos, como el psicológico y el sociológico y sobre todo el preguntar cómo es que la sociedad prescribe, tolera y prohíbe a los adolescentes (*Cfr.* Perinat, 2003, 21).

con los adultos, pues requieren ser aceptados por el grupo e incluso a veces van muy lejos para conseguir el estatus social.

Por las razones anteriormente expuestas, la escuela y en específico el trabajo que promueva el desarrollo interpersonal, pueden brindar un entorno positivo de convivencia con los pares contribuyendo al desarrollo social y emocional.²⁹ De aquí la pertinencia del diseño de planes de organización en el que se consideren las características evolutivas del grupo, y los procesos de interacción social como construcciones conjuntas para el aprendizaje.³⁰

Ahora bien, ¿pero, cómo articular los elementos antes expuestos –referidos al conocimiento— al ámbito didáctico? Sobre todo, ante una perspectiva tradicional de la enseñanza que ha soslayado la concepción de un sujeto activo que aprende con relación a los otros. En oposición a este enfoque, se debe considerar la pertinencia de enmarcar la enseñanza aprendizaje como una relación dialógica a través de comunidades que se articulan merced a fines educativos concretos. Abordaremos, a continuación, este tema.

La comunidad como factor de aprendizaje

La perspectiva antes mencionada se vincula a la concepción de comunidad de aprendizaje.³¹ Es posible fomentar comunidades de aprendices en las que los alumnos

²⁹ Para los jóvenes la escuela significa más un espacio de socialización con sus pares. El motivo más frecuente de deserción escolar son las condiciones socio-económicas que orillan a dejar la escuela por tener que trabajar. Pero, sin importar condición socio-económica, un factor relevante es el poco interés en la escuela (IMJUVE, 2005). Éste, acompañado de otros factores de deserción, tienen que ver con la función y significado que tiene para los jóvenes el estudio.

³⁰ Cuando se trata de un área de conocimientos que no es bien comprendida debe esperarse que se registre una regresión del que trabaja con un compañero cuyo pensamiento en ese dominio se haya en un nivel más bajo. También puede haber sentidos diferentes de acuerdo a las actividades en función de las inserciones diferenciadas en la organización del trabajo (Baquero, 2004: 208). De aquí la importancia de conocer las capacidades y potencialidades de cada uno de los integrantes de los equipos, lo cual demanda la evaluación constante.

³¹ Las comunidades de aprendizaje (*Cfr.* Stigliano, 2010, 70-739) las de práctica (*Cfr.* Wenger, 2001, 259-266) o discursivas (*Cfr.* Biddle, 2001, 131-175), se conforman en todos los espacios sociales. No son exclusivas del sistema escolar en la cual toda comunicación tiene sus propias instituciones, agentes y redes de enseñanza y aprendizaje operando formal e informalmente. Así, cada persona y cada miembro de la comunidad es potencialmente un educador y un educando, es decir, la comunidad y escuela no son entidades separadas.

dirigen la investigación independiente y de grupo, comparten la información y al final elaboran proyectos o informes de clase en los que documentan sus descubrimientos. Los integrantes de estas comunidades analizan diversas cuestiones y aprenden de los demás distintas destrezas; se articulan significados, prácticas con sus marcos de referencia y perspectivas compartidas que pueden sustentar el compromiso mutuo en la acción (Cfr. Wenger, 2001, 22). Aquí es factible generar experiencias de aprendizaje desde dinámicas de la existencia cotidiana, al abordar relaciones interactivas de las personas con su entorno, pues éstas se centran en la experiencia y en la construcción local de eventos individuales.³²

El conocimiento es socialmente elaborado y distribuido entre los distintos aprendices que allí participan. En este sentido, se trata de que los estudiantes se involucren en la forma en que a ellos les interesa pero realizando la actividad completa y no partes de una actividad. Una de sus características consiste en que se genera una atmósfera de responsabilidad individual junto al sentimiento de que algo está siendo compartido. Establecen una comunidad de discurso en la que existen discusiones constructivas, y las preguntas y las críticas son habituales; los estudiantes son responsables de su propio aprendizaje y el papel del maestro es el de introducir nuevas cuestiones o reconceptualizar el tema.

Estas agrupaciones pueden darse de modo cooperativo y colaborativo. El primero suele ser muy estructurado; a los alumnos se les asignan roles, tareas y procedimientos específicos. Mientras que la colaboración tiene una organización poco rígida: los roles, la dirección y las interacciones se negocian en gran medida entre los alumnos.

El aprendizaje cooperativo implica que los estudiantes trabajen en grupos reducidos para ayudarse a aprender los unos a los otros. En éste se generan recompensas grupales; se reconoce la responsabilidad de cada individuo; y se fomenta la interdependencia y la

³² (Cfr. Wenger, 2001, 32) Por otra parte, conviene considerar que, dentro de una comunidad también se gestan situaciones conflictivas, pues están presentes desacuerdos y tensiones, al surgir el compromiso con la práctica, el cual se aleja de formas idealizadas. Muchas de estas situaciones que suponen un compromiso interpersonal sostenido generan sus propias tensiones y conflictos de tal manera que están presentes los desacuerdos, los retos y la competencia como formas de participación. Esta parte conflictiva de la experiencia en comunidad aporta, empero, posibilidades y oportunidades muy valiosas para la formación del individuo.

conexión entre estudiantes. Pero lo anterior no se logra poniendo simplemente a los alumnos agrupados, aunque esto es sin duda una de las actividades más difíciles, pues involucra o requiere muchas estrategias, dinámicas y saberes del profesor sobre sus integrantes, así como tener claro los objetivos que se quieren lograr (*Cfr.* Díaz, 2002, 51-58).

En tanto que el trabajo colaborativo, implica un proceso de investigación. Mediante la enseñanza recíproca todos los alumnos del grupo de investigación participan en el aprendizaje y la comprensión del subtema de su grupo. Los alumnos producen diversos artefactos, por ejemplo, libros impresos de clases en los que se recopilan los informes de los grupos de investigación, exposiciones de carteles y presentaciones y demostraciones orales.

En esta modalidad se puede ir más allá de la clase, es decir, incluir a los alumnos y los profesores de un aula, pero también a alumnos, profesores, miembros de la comunidad o expertos de otros lugares. Si el aprendizaje cooperativo normalmente destaca la reproducción del conocimiento (los alumnos suelen compartir las respuestas y las explicaciones, con el fin de aprender conceptos y procedimientos predeterminados), la colaboración puede abarcar tanto la reproducción como la producción de conocimientos (*Cfr.* Biddle, *et al*, 2000,135).

La enseñanza para la comprensión

Sin embargo, todas estas actividades colaborativas y de interacción social, carecen de sentido sin una meta o finalidad específica. En este caso, uno de los propósitos de la enseñanza-aprendizaje de la filosofía, al menos en el bachillerato, es su comprensión. De tal modo que, la *enseñanza para la comprensión* (*Cfr.* Biddle, 2000, 173-175) pretende ayudar a los alumnos a desarrollar múltiples representaciones de los conceptos, al mismo tiempo que se buscan soluciones a problemas auténticos, aumentando de este modo las posibilidades de que las representaciones mentales se puedan aplicar a problemas diferentes. Esta manera de entender la enseñanza aprendizaje en el aula se ha desarrollado

en el seno de un proyecto de investigación educativa llamado *Enseñanza para la comprensión*.³³

En esta modalidad se pretende que los alumnos demuestren una actitud de reflexión acerca de los contenidos que se están tratando. Esta reflexión implica ofrecer, revisar y ampliar explicaciones así como articular conocimientos relacionados que sean significativos. La comprensión implica pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe, es poner en movimiento los conocimientos. Comprender un tópico es desempeñarse flexiblemente con relación a él: explicar, justificar, extrapolar, vincular y aplicar. Es decir, realizar acciones que van más allá del conocimiento y la habilidad rutinaria (*Cfr.* Wiske. M, 1991, 73).

La enseñanza para la comprensión se basa en un currículo construido alrededor de tópicos generativos que involucra a los alumnos en el desarrollo de comprensiones y ofrece una base para un trabajo más sofisticado en el dominio o en la disciplina. Estos tópicos están vinculados con conceptos centrales, controversias perdurables o modalidades de indagación importantes en su campo de conocimiento, son accesibles e interesantes para los alumnos, se vinculan con sus experiencias y preocupaciones y pueden abordarse desde diversas perspectivas disciplinarias (*Cfr.* Wiske. M, 1991, 97).³⁴

Por otro lado, es importante considerar que la comprensión no es posible si no hay una reflexión que dote de significado la experiencia de aprendizaje (*Cfr.* Dewey, 1967, 153). Pero llegar a esta reflexión sólo se concreta a partir de la necesidad de vencer

³³ (*Cfr.* Velázquez A. 2010) esta propuesta de enseñanza es el resultado del Proyecto cero en la Universidad de Harvard, que se basa en una investigación en la que se ha estudiado el desarrollo del aprendizaje en niños y adultos durante 30 años. Su aportación no implica una nueva teoría de enseñanza pero sí un marco conceptual derivado del paradigma constructivista. Cabe señalar la estrecha relación que puede articularse en torno a la Enseñanza para la Comprensión (EpC) puede conectar el marco conceptual de otros modelos de aprendizajes basados en proyectos (*Cfr.* Wiske, 1999, 172).

³⁴ Se han tenido diversas experiencias en torno a la Enseñanza para la Comprensión, como en el caso de la enseñanza de la física que nos refiere Eric Bochovecky en la Escuela Secundaria Belmont. Esta experiencia se implementó teniendo como eje el diseño y preparación de un modelo de investigación en el aula que partiera en este caso del tópico generativo de máquina. Una de las experiencias con mayor familiaridad a la filosofía sería la que diseñó Lois Heatland en torno a la clase de historia en la escuela media. Ésta se centró en la evaluación diagnóstica continua, promovió la colaboración interdisciplinaria entre docentes alrededor de temas centrales, clarificó las metas de enseñanza y articuló hilos conductores que finalmente se concretaron en un proyecto final de síntesis (*Cfr.* Wiske, 1999, 172- 2112).

dificultades, misma que es un estímulo indispensable para pensar; pero no todas las dificultades provocan una reflexión, sino sólo aquellas que implican un desafío posible de resolver (Cfr. Dewey, 1967, 171).

Así pues, la experiencia sólo es tal cuando ha sido posible reflexionar sobre ella y entonces adquiere significado. Pero la reflexión, por otra parte, requiere un momento de suspensión de la actividad para que sea posible analizarla. Pues el pensar reflexivo ocurre cuando las cosas son inciertas, dudosas o problemáticas, y requieren la suspensión del acto (Cfr. Dewey, 1967,162).

De acuerdo a lo anterior, se trata de presentar a los estudiantes situaciones dilemáticas que, a modo de provocaciones, comprometan su pensar, de tal manera que sea posible reflexionar sobre sus propias practicas. Esta actividad al interior del aula tiene como finalidad la metacognición, es decir, reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje. Este ejercicio, se convierte entonces en un mecanismo de autoevaluación y de pensar la forma de interrelación con los otros. Con estos elementos es posible entonces abordar el factor de la evaluación tanto como un proceso que fortalece el aprendizaje e incluso como el eje regulativo del desempeño escolar

La evaluación como proceso

El principio de la evaluación que vincula un *proyecto situado* desde una comunidad de aprendizaje y con base en una *enseñanza para la comprensión*, debe centrarse no sólo en los productos acabados, sino en todo el proceso. Lo anterior en virtud de que, al aprender un acto, en vez de tenerlo ya listo, se aprende por necesidad a variar sus factores y a hacer de ellos combinaciones diversas, según cambian las circunstancias. Con esto se abre una posibilidad de progreso continuo por el hecho de que al aprender se desarrollan métodos buenos para usarlos en otras direcciones.

Tradicionalmente, en el ámbito educativo se ha buscado la objetividad en la evaluación, por ello ésta se ha enfocado en medir los resultados y sus productos (Cfr.

Hernández, 2006, 191). De ahí que, la evaluación sea una tarea que ha de ser replanteada desde un enfoque de los procedimientos como necesarios para una evaluación integral.

La evaluación basada en los procesos considera que el conocimiento es una acción dinámica, por lo que no basta sólo considerar resultados sino también los mecanismos, el sistema y todo el conjunto de su estructura y organización, en este caso, de un *proyecto situado*. Esta forma de evaluación considera los productos finales, pero especialmente los procesos en desarrollo, por lo que se plantea una relación diferente entre examinador, examinado y la tarea. El primero puede prestar una serie de ayudas de distinto tipo y nivel que tienen que ver directamente con las conductas que el examinado debe efectuar para realizar la tarea que se está evaluando, de acuerdo con el nivel de desempeño máximo mostrado previamente por él en forma individual.

De manera específica, en el *aprendizaje para la comprensión*, la evaluación es continua y constante, basada en desempeños, fijando las metas de comprensión, definiendo metas específicas de las ideas, procesos, relaciones o preguntas que se espera que los alumnos comprenderán mejor por medio de su indagación.

Todos los criterios se desarrollan en conjunto con los alumnos y en un proceso continuo de revisión de sus desempeños directamente vinculados con las metas (Cfr. Wiske, 1991, 115-123). Pues un aspecto importante a tomar en cuenta es el interés del estudiante y sus condiciones contextuales, ya que una evaluación de este tipo no se puede plantear de manera rígida ni unidireccional sino que ha de responder a una planeación cooperativa y discutida con todos los participantes (Cfr. Díaz, 2006, 126-127). De tal manera que, involucrar a los estudiantes en la evaluación de su propio trabajo y el de sus compañeros de clase los invita a hacerse más responsables de su aprendizaje.

Así pues, los desempeños³⁵ de comprensión efectivos (Cfr. Wiske, 1991, 114) se vinculan directamente con metas de comprensión; se desarrollan y aplican por medio de la

³⁵ Un desempeño flexible no es la comprensión, pero sí su indicador. Señala que se está en posesión de la representación adecuada, no solo teniendo un modelo o mapa mental, sino operando en él o para él. Es decir no solo que lo sepa sino que sepa hacer algo con él.

práctica; utilizan múltiples estilos de aprendizaje y formas de expresión; promueven un compromiso reflexivo con tareas que entrañan un desafío y que son posibles de realizar. En resumen, la evaluación es un ejercicio constante que permite detectar a tiempo las oportunidades y dificultades a superar y además es un espacio en que se hace posible la metacognición del proceso de aprendizaje.

En conclusión, con los aspectos expuestos, se puede considerar, por un lado, la validez e importancia de generar comunidades de aprendizaje y, por otro, la pertinencia de un enfoque didáctico en el que se prioriza la comprensión, tanto en su enseñanza como en su evaluación. Así, la articulación de estos elementos, enriquecen el aprendizaje significativo y, por tanto, pueden articularse mediante un *proyecto situado*. Por lo anterior, es posible ahora desarrollar dicha propuesta en el apartado correspondiente a la estrategia didáctica.

4. ESTRATEGIA DIDÁCTICA. El proyecto situado a partir de la comunidad dialógica para la formación ética en el contexto de la sociedad de la información y el conocimiento

En el presente capítulo se expondrá el diseño de una estrategia didáctica basada en un *proyecto situado*. Éste integra a su vez la dinámica de comunidades dialógicas e indagación así como el enfoque de la *Enseñanza para la Comprensión*.

Para el desarrollo de la propuesta, este segmento se ha dividido en tres apartados: el primero, a modo de introducción, está integrando por una presentación que muestra en términos generales, en qué consiste un *proyecto situado*, sus antecedentes y consideraciones relevantes para su articulación. En el segundo apartado se desarrolla un programa operativo que, como tal, incluye propósitos, aprendizajes, descripción de la estrategia, secuencia didáctica y actividades del docente y el estudiante y su correspondiente evaluación. La estructura de este apartado tiene, a su vez, tres momentos: la fase de apertura o problematización, la fase de desarrollo o investigación y la fase de cierre o reforzamiento. Por último, el tercer apartado corresponde a los anexos, conformado por formatos y materiales que pueden ser útiles para la aplicación de la estrategia. De tal suerte que la organización del contenido se presenta con las siguientes secciones:

I Introducción

1. presentación
2. antecedentes
3. consideraciones

II Estrategia

4. fase inicial
5. fase de desarrollo
6. fase de cierre

III Anexos

I. Introducción

A) Presentación

La modalidad de proyecto situado consiste en que los estudiantes lleven a cabo un proyecto de investigación mediante la formación de equipos colaborativos y tiene como resultado la elaboración de un producto final que puede incluso presentarse fuera del aula.

Esta modalidad consiste en el desarrollo de una serie de actividades tales como abordar, concretar y definir un problema; indagar y diseñar la metodología propicia para su resolución; y tiempo considerable para la revisión, contrastación, análisis y síntesis de lo investigado para, finalmente, diseñar, elaborar y efectuar el producto que mostrará la conclusión del proyecto.

Su culminación puede realizarse ya sea en mesas de trabajo, plenaria, debate, incluso como parte de un micro congreso o feria filosófica. El registro de la actividad puede concretarse a través de una presentación audiovisual, revista, periódico mural, página web u otras modalidades que dependerán del tema, el tipo de investigación y la consideración consensuada del medio más óptimo para su difusión. Por lo anterior, es importante considerar la estrategia con un margen de tiempo suficiente para su desarrollo.

En cuanto al problema que ha de plantearse para realizar la investigación suele ser variable al estar sujeto a los intereses e inquietudes de los estudiantes. Sin embargo, para que esta estrategia se canalice a los aprendizajes esperados, se requiere el dominio y habilidad del docente para conducir la investigación de manera rigurosa y centrada en la disciplina. Por lo anterior, cabe precisar algunas consideraciones a tomar en cuenta. Aspectos que se abordarán más adelante.

B) Antecedentes

El *proyecto situado* tiene el enfoque pragmatista de Dewey³⁶, en el cual se sustenta la idea de que el aprendizaje se logra a partir de un contacto directo con las cosas, es decir se aprende haciendo. El proceso de aprender se da cuando el individuo se enfrenta a un problema vinculado con su persona, que lo motiva a resolver y tiene que acudir a los aprendizajes adquiridos o bien allegarse de otros.

Esta modalidad es uno de los pilares de la escuela activa, que consiste en que el aprendiz, a medida que va resolviendo sus necesidades de aprendizaje, los va construyendo. De tal manera que se investiga para resolver un problema y se hace un proyecto para que sea más efectiva la forma de llegar a la meta u objetivo. Desde esta perspectiva Dewey (Cfr. 1967)³⁷ consideraba que la escuela debía ser para la vida y la cooperación una forma de apoyo mutuo a partir de la identificación de intereses comunes.

C) Consideraciones

La primera actividad del docente debe ser un diagnóstico para detectar los conocimientos previos³⁸ y el contexto cultural del estudiante. La evaluación diagnóstica permite la identificación de los conocimientos previos con el fin de que el docente pueda ayudar a encuadrar el problema a resolver.

Se debe propiciar la comunidad –en la que se articula la discusión y el diálogo–, como la actividad generadora en la problematización e investigación, para ello el docente debe considerarse un guía que apoya la actividad.

³⁶ Se entiende por ello la integración que debe existir entre teoría y práctica, por lo que el pensamiento es una función mediadora e instrumental, destinado a resolver los problemas de la experiencia. Desde esta concepción se aprende mediante el enfrentamiento con situaciones problemáticas que surgen en el curso de las actividades que merecen interés para el que aprende. Consultado en <http://www.educar.org/articulos/johnDewey.asp>

³⁷ Para Dewey la educación debía tener como función la formación de un carácter que constituye la única base de la conducta moral identificando ésta con la práctica democrática, de tal manera que la escuela pudiera fomentar el espíritu social de los niños y desarrollar su espíritu democrático a partir de la organización en comunidad cooperativa.

³⁸ Para Dewey el estudiante no llega en blanco al aula, si no con experiencias, intereses y actividades de su hogar y del entorno en el que vive. Estos elementos constituyen la materia prima que sirve para orientar los resultados de aprendizaje deseados. El estudiante de bachillerato, adicional a este cúmulo de elementos que constituyen sus creencias y ciertas nociones con las que llega al aula, también suele tener algunos conocimientos adquiridos en la escuela, de los cuales abrevará para construir el nuevo conocimiento.

El docente, como guía de la investigación debe sugerir y alentar las actividades, siendo claro en la metodología y en el cumplimiento de plazos de cada una de las fases del proyecto.

Ante el problema que puede implicar la organización de grupos cooperativos y colaborativos es necesario tomar en consideración la composición, temporalidad, objetivos y situaciones de aprendizaje específicas para lograr una interdependencia positiva (Díaz, 2002:106).

Una vez definido qué medio y qué tema será el producto del proyecto,³⁹ se han de definir las reglas generales de investigación y regulación de la interacción social. El contenido y el programa de la estrategia tendrá que conciliar, coordinar y adecuarse a los conocimientos básicos de la disciplina.

Uno de los problemas de la organización en grupos de trabajo suele ser las diferentes actitudes frente al compromiso y aportación de los integrantes, lo que puede afectar o terminar por hacer inequitativo el trabajo del conjunto. Este factor ha de tomarse en cuenta, apoyándose en una evaluación y autoevaluación diagnóstica continua de cada integrante. Sin embargo, estos aparentes inconvenientes del trabajo colectivo, a partir de la reflexión de las reglas de interacción, los espacios para discutir, plantear problemáticas y buscar soluciones mediante el diálogo, puede ser visto como una oportunidad para fomentar la autorregulación grupal.

La modalidad de proyecto requiere de muchas herramientas y disposiciones que sólo se dan en una etapa de maduración del grupo en la que se conocen sus integrantes y cuando hay una nivelación de contenidos y aprendizajes mínimos, por lo que se recomienda

³⁹ Los problemas específicos de esta propuesta están relacionados con el uso de la tecnología pueden abordarse desde el límite de lo público y lo privado en las redes sociales, las relaciones filiales o amorosas en la red, la violencia en los medios, el uso de las conversaciones y las redes sociales como paliativos a la sociedad, el tiempo destinado a navegar por la red y sus contenidos, la movilización social desde estos medios, hasta casos específicos como la tortura, la pornografía infantil, etc.

articularlo en las últimas unidades de un curso, como un forma de consolidación del grupo y sus aprendizajes.

II Estrategia

De acuerdo a lo que se ha expuesto hasta el momento con relación a enseñar y aprender a filosofar para la formación del juicio moral del estudiante, se precisa ahora, presentar de modo concreto como llevar a cabo esta propuesta, mediante una estrategia didáctica, que de acuerdo al enfoque aquí planteado, también se enlaza con el programa operativo del curso de Introducción al pensamiento ético.

Ahora bien, conviene señalar que por estrategia didáctica se ha de entender el mecanismo específico para desencadenar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dicho mecanismo está constituido por lo objetivos que se pretende alcanzar, los materiales y recursos necesarios para realizar las acciones, actividades y técnicas grupales para la consecución de dichos objetivos, mismos que pueden ser organizados a partir de secuencias didácticas.

En el caso del Programa Operativo, éste es el diseño general de un curso que enuncia los propósitos generales, el enfoque, y programación de temas, unidades y estrategias en las que dicho curso está organizado. Un Programa Operativo tiene tantas estrategias como el docente tenga a bien implementar en el curso, para cada uno de sus objetivos o aprendizajes. En la siguiente propuesta, la estrategia de *Modalidad de Proyecto*, está diseñada para todo el curso, por lo tanto se inserta en la totalidad del Programa Operativo para el rubro correspondiente a Introducción al Pensamiento Ético.

FILOSOFÍA II

INTRODUCCIÓN AL PENSAMIENTO ÉTICO

Programa Operativo

Propósitos

El estudiante adquirirá algunos elementos que lo ayuden a fundamentar racionalmente su propia existencia, con el fin de que asuma y actúe de manera autónoma y responsable, al vincular el conocimiento filosófico con problemas de su vida individual y social.

El estudiante reconocerá el ámbito de la ética mediante el análisis y la reflexión crítica de problemas morales prácticos (dilemas morales), para que pueda proponer vías razonables de solución individual y colectiva.

Presentación

El proyecto situado es una investigación colectiva referente a un tema de la ética. Para que sea situado requiere captar el interés del estudiante a partir de un tema vinculado a su contexto, en el que se muestre la relación de la filosofía con la vida cotidiana. Dicho tópico debe ser expuesto como desafío que genere la necesidad de ser resuelto y que, de manera gradual, vaya involucrando al estudiante al ámbito de la reflexión moral. De tal suerte que esta fase tiene que hacer énfasis en el factor problemático de la filosofía y plantear los temas y aspectos de la ética a ser investigados.

En un segundo momento, se ha de conducir al estudiante a un ámbito más amplio de la ética que implique la investigación y discusión de conceptos e irlos enlazando con formas de resolver el conflicto moral. Esto permite preparar al estudiante para familiarizarse con los conceptos de la ética y encontrarlos pertinentes en la reflexión moral.

La última fase está pensada para concretar lo investigado, mostrar el dominio de conceptos y temas de la ética, al abordar problemas interdisciplinarios y amplios de la ética aplicada (Cfr. Cortina, 2008) como una etapa conclusiva en la que se pueda reflejar y concretar lo visto en el curso.

Descripción

La estrategia de modalidad de Proyecto Situado tiene tres fases:

Apertura.- Problematización de situaciones cotidianas del estudiante. A partir de la presentación de un factor detonador, que puede ser película, novela o medio audiovisual que presente un conflicto moral. En este caso se propone la revisión de videos que presentan el tema de la violencia en internet.

La evaluación diagnóstica se avocará a conocer sus creencias e ideas previas⁴⁰ de los temas a abordar. La metodología para discutir el problema presentado se realizará con base en la comunidad de indagación. Por lo que, una vez vista la serie de videos, se llevará a cabo lluvia de preguntas y la posterior selección de preguntas eje.

Desarrollo: *Investigación y discusión.* Con las preguntas eje seleccionadas, se detectarán los temas y conceptos necesarios a investigar para comprender y resolver mejor el conflicto presentado. A partir de ahí se diseña un método de investigación, estableciendo ruta crítica, tiempos de realización, distribución de tareas y objetivos parciales para cumplir. Se distribuyen tareas mediante grupos cooperativos para la indagación filosófica.

La evaluación se realizará mediante informes de trabajo. La autoevaluación de las actividades del proceso se efectuará bajo el modelo de desempeños establecidos en conjunto y la calificación se realizará mediante el criterio de rúbricas.

⁴⁰ Podemos distinguir entre noción y conocimiento, en cuanto que las nociones son referencias que pueden ser incluso vagas o imprecisas y variadas a diferencia del conocimiento que implica una adquisición más estructurada y sistemática. En el caso del aprendizaje de la Filosofía, a diferencia de muchas otras disciplinas que se abordan en la escuela, está es la primera y quizá la única vez que el estudiante se enfrente a ella, por lo que no podemos hablar de conocimientos propiamente dichos. Adicional a ello, parte del aprendizaje filosófico consiste en confrontar, analizar y revisar las creencias de los estudiantes, por lo que se considera más adecuado señalar un diagnóstico de ideas o nociones previas, y no de conocimientos.

Reforzamiento o cierre: conclusiones. Una vez realizada la indagación filosófica, se define la modalidad para socializar la investigación y, mediante grupo colaborativo⁴¹, efectuar el producto. Se culmina con mesas de trabajo o plenaria de acuerdo al formato del proyecto acordado. Se realizará autoevaluación grupal e individual. La actividad personal se concretará mediante un portafolios de evidencias.

⁴¹ Como se indicó en el capítulo 3, correspondiente al aspecto psicopedagógico, la estrategia se realiza con la organización de grupos cooperativos y colaborativos, y como se señaló en dicho apartado, la diferencia radica en la distribución, alcance de tareas y las responsabilidades de cada integrante. Por lo que de manera específica, lo que se espera en la etapa final de cierre de la estrategia es haber llegado a un trabajo de largo plazo, con responsabilidades compartidas pero funciones distintas, por ello, el trabajo con el que se concluye es colaborativo.

TIEMPO: 40 horas= 20 clases de 2 hrs. Cada una

Estrategia temática

| Fase | Aprendizaje | Acciones |
|----------------------------------|---|---|
| Apertura (4 clases: 8 hrs.) | El estudiante Identifica situaciones que presentan conflictos morales, mediante la observación y comparación con otras situaciones cotidianas Interpretará mediante la asociación y relación situaciones cotidianas como situaciones que conllevan dilemas morales | Docente: Presentación de texto desencadenador Todo el grupo: Planteamiento de problemas En equipos cooperativos: Relación con situaciones experienciales de los estudiantes En equipos cooperativos: Presentación y resolución de casos de dilemas morales |
| Desarrollo (12 clases: 4hrs.) | Identifica conceptos éticos en el trasfondo de los dilemas morales Contrasta distintas interpretaciones para resolver un dilema moral. Infiere implicaciones de distintas tomas de posición en cuanto solución de dilemas morales Ve riesgos de malas interpretaciones | Planteamiento de un problema específico a indagar Organización grupal Líneas de investigación Autores, textos, situaciones, casos Discusión y dialogo sobre lo investigado |
| Cierre (4 clases: 8 hrs.) | Reconoce sus propios prejuicios Se autoevalúa Acepta retroalimentación y críticas Toma posición en cuanto a un dilema moral Argumenta sobre su toma de posición | Elaboración de producto final Discusión de resultados Conclusiones Autoevaluación |

SECUENCIA DIDÁCTICA

Apertura: propiciar la problematización mediante la presentación del problema del ciberacoso

Tiempo estimado:

sesiones de 2 hrs. Cada una

Aprendizajes específicos

- El estudiante identificará situaciones que presentan conflictos morales.
- El estudiante Interpretará situaciones cotidianas como situaciones que conllevan dilemas morales

Procesos mentales a realizar

Observar: Observará algunos videos que presentan la misma problemática para identificar el problema que exponen

Comparar y relacionar: comparará lo observado con experiencias conocidas o familiares a su cotidianidad

Clasificar: clasificará lo visto de acuerdo a la fijación de criterios comunes y distintos en lo observado y contrastado

Analizar: revisará los juicios presentados en el video, junto con los emitidos por él y sus compañeros para analizar la complejidad del caso.

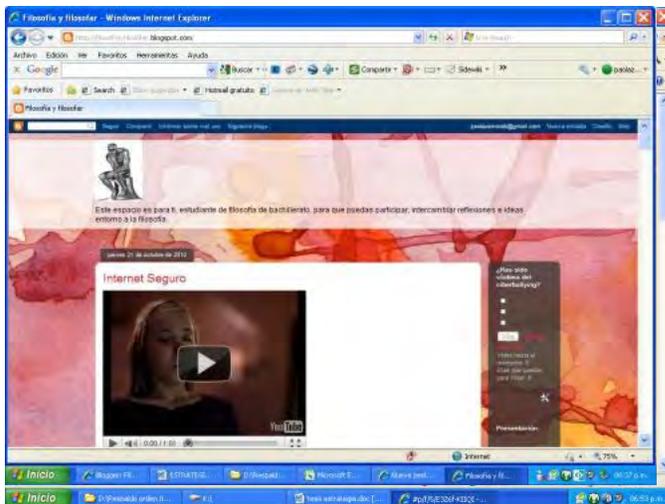
Formas de razonamiento

Inductivo: al revisar distintos casos que presentan la misma problemática

Analógico: puede esperar características comunes al realizar comparaciones y contrastaciones entre diversos casos

Diseño

Primera fase, apertura: El estudiante detectará problemas morales en los videos presentados relacionados con el *cyberbullying*:



42

Con el fin de canalizar la observación del video y que los estudiantes centren su atención en el objetivo se presenta cuestionario a modo de guía

| Factor | Pregunta |
|------------------------|---|
| Contexto | ¿Qué mensaje muestra el video? ¿Quiénes son los protagonistas? ¿En qué espacio se desenvuelve la acción? ¿Qué situación presenta? |
| Pensamiento hipotético | ¿Cuáles son las posibles consecuencias de dicha situación? ¿Qué medidas crees que se puedan establecer para evitar situaciones no deseables en torno al tema que trata el video? |
| Empatía | ¿Has conocido una situación semejante? ¿Te ha pasado algo relacionado con el mensaje del video? |
| Pensamiento crítico | ¿De qué forma se expresa el mensaje: situaciones posibles no deseables, amenaza, etc.? ¿Crees que el mensaje es exagerado, alarmista, mesurado, limitado o le pondrías algún otro adjetivo? Discute con tus compañeros sobre el problema presentado y definan si estás o no de acuerdo con ciertos aspectos relacionados con el mensaje del video |

Segunda fase, desarrollo: el estudiante relacionará situaciones personales con las presentadas en los videos presentados, discutiendo en clase, mediante grupos cooperativos, con el fin de compartir la situación y las posibles soluciones. Así mismo, participarán en un foro en el cual se discutirán tópicos relacionados con el problema moral expuesto.

43

⁴² <http://www.youtube.com/user/filosofiacch?feature=mhum#p/f/5/E3Z6f-KIIQI>

Tercera fase, reforzamiento y conclusión: en grupo cooperativo, los estudiantes identificarán valores, comportamientos y conceptos morales necesarios para investigar y tomar posición sobre los problemas presentados.

Acercamiento a dilemas éticos relacionados con el video detonador. Se recomienda las siguientes lecturas para la mejor comprensión. Discusión en plenaria y ejercicio de indagación de problemas

Definición de conceptos y registro en un glosario colectivo. Discusión el grupo y conclusiones en plenaria.

Tema: Dignidad humana

Guía de Lectura

Recomendación: Con el fin de que puedas comprender mejor la siguiente lectura, a continuación se presentan algunas preguntas que te ayudaran a detectar elementos importantes del texto.

Kant, Fundamentación a la metafísica de las costumbres, *Capítulo 2*, Ariel, Barcelona 1996

¿Qué definición Kant da del hombre?

¿Qué es la dignidad?

¿Qué es la autonomía?

¿Qué es la heteronimia?

Declaración Universal de los Derechos Humanos

¿A qué artículos de los derechos humanos estaría amenazando este tipo de prácticas presentes en el video?

⁴³ <http://www.youtube.com/watch?v=klhRLBgk-uo&NR=1&feature=fvwp>

Tema: Violencia

Guía de Lectura

Recomendación: Con el fin de que puedas comprender mejor la siguiente lectura, a continuación se presentan algunas preguntas que te ayudaran a detectar elementos importantes del texto.

Singer, P. (1995) *Ética práctica*, “Fines y medios” Cambridge, pág. 360-418

¿Crees que hay casos en los que la violencia sea justificable, porqué?

¿Qué consecuencias puede traer la violencia?

¿Cuál es tu posición respecto de la violencia?

¿Qué piensas respecto a la relación leyes y justicia?

¿Consideras que los medios justifican los fines, porqué?

¿Qué solución propondrías ante una manifestación de violencia?

Indicaciones: Revisa el periódico del día y contesta:

¿Qué tipo de violencia encontraste?

¿Encontraste acciones cuestionables que parecían justificar la violencia?

¿Qué crees que signifique violencia gráfica, qué opinas al respecto?

¿Crees que hay diferentes grados y formas de violencia?, ¿Cuáles conoces?

Encontraste noticias que presentaban medios cuestionables para alcanzar fines? ¿Cuáles?

De estar tú en ese caso, ¿qué harías?

Actividades

Docente: Presentación de texto desencadenador

Todo el grupo: Planteamiento de problemas

En equipos cooperativos:

Relación del problema con situaciones experienciales de los estudiantes

Presentación y resolución de casos de conflictos morales

4.2 Desarrollo: indagación filosófica sobre conceptos de la ética

Tiempo estimado: 12 clases de 2 hrs. Cada una

Aprendizaje

El alumno comprende algunos conceptos de teorías éticas sobre la libertad, el deber y la valoración moral, para construir posiciones razonables frente a dilemas morales que le ayuden a la toma de decisiones autónomas y auténticas.

Aprendizajes específicos

Identifica conceptos éticos en el trasfondo de los dilemas morales

Contrasta distintas interpretaciones para resolver un dilema moral.

Infiere implicaciones de distintas tomas de posición en cuanto solución de dilemas morales

Procesos básicos:

Formas de razonamiento: hipotético
deductivo

Procesos superiores:

Resolución de problemas

Pensamiento crítico

Toma de decisiones

Actividades

Estudiantes: Discusión y diálogo sobre lo investigado. A partir de lluvia de ideas presentado en la fase anterior se seleccionan los posibles temas a investigar para enlazarlo a

Planteamiento de un problema específico a indagar

Organización grupal

Líneas de investigación

Autores⁴⁴, textos, situaciones, casos

⁴⁴ Texto vinculante para propiciar indagación: Se retoma la comprensión de lectura del texto Kant, *Fundamentación a la metafísica de las costumbres*, y Singer, Peter, *Ética práctica*, y se localizan términos para indagar y alimentar con ello la actualización del glosario de conceptos.

Tópicos generativos⁴⁵



Diseño

Lluvia de ideas para seleccionar el problema a tratar

Propuesta de metodología de investigación y de la forma en que se realizará el acto y producto concreto para la difusión de resultados o conclusiones.

Se formarán grupos cooperativos para investigar los distintos tópicos o subtemas relacionados y se distribuirán tareas⁴⁶ transversales para la dinámica específica

⁴⁵ Stone, M (1991) *la enseñanza para la comprensión*, Paidós, Barcelona, p. 101

⁴⁶ La estrategia se apoya en la realización de tareas, mismas que serán agrupadas como familia de tareas secuenciadas (Denyer, 2007) que permitan la evolución y evaluación del proceso. El uso de las Tecnologías de la Información y el Conocimiento serán herramientas clave para su realización en tanto elaboración de los sistemas de registro como vía de comunicación fuera del aula. En el caso de las investigaciones a realizar, al ser la tarea eje de las actividades es necesario un acompañamiento y seguimiento permanente, centrándose en los sistemas físicos y priorizando la lectura de libros de primera fuente.

considerando a todo el grupo como un grupo colaborativo amplio. Entre ellos se discutirá, propondrá y elaborarán los diversos formatos de control y seguimiento de las actividades que se realicen para la investigación.

Sugerencia metodológica:

Planteamiento del problema.- Se proponen temas actuales controversiales de la ética mediante lluvia de ideas con los estudiantes, y de acuerdo a ello se distribuyen los temas en equipos cooperativos de 4 a 6 integrantes.

Investigación.- En cada equipo se dividirán los integrantes en corrientes a favor o en contra del tema y se organizarán para investigar y elaborar argumentos –fuera del aula- para una siguiente sesión en la que se discutirán a modo de debate o mesa de trabajo los distintos puntos de vista por equipo.

Discusión.- Se destinará una sesión de discusión y mesa de trabajo para que cada equipo discuta su tema, en el que se ponga en práctica la argumentación y se puedan también poner de acuerdo en los qué y cómo dar a conocer el resultado de su actividad.

Elaboración de propuesta.- Una vez definido el medio por el que cada equipo dará a conocer sus conclusiones, volverán a dividirse el trabajo formando de manera global un grupo colaborativo y a realizar un producto que de cuenta de los resultados de su investigación y discusión.

Difusión de la propuesta.- La última sesión se realizará una feria en la que se presenten todos los equipos junto con su propuesta de comunicación en la que tendrán que exponer en breve cuál fue el mecanismo que realizaron para llegar a lo que están presentando, que expongan los problemas y logros que obtuvieron y puedan responder a las dudas o preguntas de los otros equipos respecto al tema (Anexo 6).

4. 3 Cierre: propiciar la indagación de problemas de la ética aplicada

TIEMPO: 4 sesiones de 2 horas cada una

1 Aprendizaje

interpreta algunos conceptos de teorías éticas sobre la libertad, el deber y la valoración moral, para construir posiciones razonables frente a dilemas morales que le ayuden a la toma de decisiones autónomas y auténticas.

Aprendizaje específico

- Reconoce sus propios prejuicios al confrontarlos con otras ideas, tanto de sus pares mediante el diálogo como en la investigación con textos filosóficos
- Se autoevalúa
- Acepta retroalimentación y críticas
- Toma posición en cuanto a un dilema moral una vez investigado mediante la dinámica para la realización del proyecto
- Argumenta sobre su toma de posición

Procesos superiores:

- Resolución de problemas cotidianos como específicos de la ética aplicada
 - Pensamiento crítico
 - Toma de decisiones
 - Metacognición una vez que se ha realizado la autoevaluación en la que reconozca su proceso de aprendizaje como la visión global del proyecto.
-
- Elaboración de producto final
 - Discusión de resultados
 - Conclusiones
 - Autoevaluación

Diseño

En esta fase se puede recurrir a conocimientos de otras disciplinas que los estudiantes hayan o estén cursando de acuerdo al problema seleccionado. Es posible también estar en contacto con otros medios como artículos, ensayos,



entrevistas que puedan vincularse con textos filosóficos que el profesor recomendará de acuerdo al problema seleccionado, con el fin de construir los argumentos con los cuales defenderán sus puntos de vista.

Tema polémico donde existen al menos dos enfoques en oposición:

Debate: Pena de muerte

Problema: *El alto índice delictivo de actos criminales cuyos móviles y fines implican la motivación de implementar la pena de muerte*

Productos posibles:

Carta argumentativa dirigida a legisladores

Tríptico informativo a la comunidad estudiantil

Blog informativo

Actividad

Se forman tres equipos. Dos de ellos investigarán y detectarán los argumentos de cada uno de los enfoques por lo que se forma un grupo a favor y otro en contra.

Un tercer equipo fungirá como mesa moderadora, de la cual el secretario (a) tomará nota de la minuta de trabajo y la relatoría. El presidente fungirá como moderador y un tercer integrante detectará los aspectos relevantes de cada exposición para realizar el seguimiento de ideas, detectar fallas o aspectos de precisar de cada participación y efectuará la redacción de la conclusión.

Al final del debate, el presidente redactará la introducción del documento, la secretaria el desarrollo del debate y el relator las conclusiones. Se realiza una revisión mutua del informe y se realiza formato de difusión.

B) Tema: Problemas complejos y su argumentación.

Mesas de trabajo y plenaria:

Problemas: feminicidio, pobreza, problemas en el adolescente.

Productos posibles:

Historieta

Periódico mural

Revista

Actividad

Se forman equipos de entre 4 a 6 integrantes de acuerdo a los temas seleccionados.

Cada mesa aborda un tema presentando los argumentos necesarios para su sensibilidad y difusión del problema

De cada mesa se seleccionarán diversos integrantes que por sus características funjan como correctores de estilo de los documentos de los otros equipos, editor de información, editorial o introducción, diseño y elaboración de producto de difusión. De tal manera que se forman en paralelo al trabajo cooperativo, grupos transversales de acciones concretas para la realización del medio y propuesta de difusión.

Cada equipo realizará minuta de trabajo e informe de la investigación, argumentos y material gráfico para el formato de difusión.

Bibliografía específica

ABAGGANO, N. (1995) *Diccionario de Filosofía*. México FCE

ARISTÓTELES (1983) *Ética Nicomaquea*. México, UNAM, Instituto de Investigaciones Filológicas

Atlas Universal de Filosofía. Barcelona, Ed. Océano

BASSOLS, A. (et al.), (1995) *Dilemas morales de la sociedad contemporánea I*. México, Ed. Torres Asociados

CORNMAN, J.W. (1990) *Problemas y argumentos filosófico*. México, UNAM

- CORNMAN, J.W. (2006) *Introducción a los problemas y argumentos filosóficos*. México, UNAM
- CORTINA, A (2008) *Ética*. Madrid, Akal
- CORTINA, A. (1993). *Ética aplicada y Democracia radical*. Madrid, Tecnos
- DEWEY, J. (1967) *Experiencia y educación*, Buenos Aires, Losada
- DEWEY, J. (1967). *Experiencia y educación*. Buenos Aires, Losada
- GONZÁLEZ, J. (coord.), (2007) *Dilemas de bioética*, México UNAM-Comisión Nacional de Derechos Humanos-FCE
- HART, H.L.A (1977) *Obligación jurídica y obligación moral*. México UNAM,
- HERRERA, A. (et. al.), (1997) *Dilemas morales de la sociedad contemporánea 2*. México, Torres asociados
- HERRERA, A., (2000) *Dilemas éticos*. México, UNAM-IIFs-FCE
- JONAS, H. (1995) *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para una civilización tecnológica*. Barcelona, Herder
- KANT (1996) *Fundamentación a la metafísica de las costumbres, Capítulo 2*, Barcelona, Ariel
- KANT (1999) *En defensa de la ilustración*, Barcelona, Alba.
- KOHLBERG, L. (1989) *La Educación moral*. Barcelona, Gedisa
- KOHLBERG, L. (1989). *La educación moral*. Barcelona. Gedisa.
- LINARES, J. (2008) *Ética y mundo tecnológico*. México, FCE-UNAM- Facultad de Filosofía y Letras
- LOVELOCK, J. (2007) *La venganza de la tierra. La teoría de Gaia y el futuro de la humanidad*. Barcelona, Planeta
- LUNA, F. (2001) *Ensayos de Bioética. Reflexiones desde el Sur*. México, Fontamara
- PÉREZ TAMAYO R. (Coord.). (2007) *La construcción de la Bioética*, México, FCE
- PLATTS, M (Comp) (1997) *Dilemas éticos*, México. Fondo de Cultura Económica
- PLATTS, M. (comp.). (2006) *Conceptos éticos fundamentales*, México, UNAM-FCE
- PLATTS, M y HANSBERG, O. (Comp) (2002) *Responsabilidad y libertad*. México, UNAM
- SINGER, P. (1995) *Ética práctica*. Gran Bretaña, Cambridge University Press

Evaluación

La evaluación constará de tres fases:

Diagnóstica: Se evalúa el tema a escoger, la forma de organización de cada equipo con su asignación de tareas y el método de investigación. Se recomienda el formato de cuestionario, para registrar preguntas específicas abiertas que permitan el desenvolvimiento del estudiante y mostrar su estilo de escritura y pensamiento a través de ella. Las preguntas del cuestionario pretenden detectar conocimientos previos de la materia, pero también preguntas de reflexión sobre sí mismos, con el fin de propiciar también el autoconocimiento e ir detectando intereses e inquietudes.

Procesual: se evalúa la investigación realizada, los argumentos con los que se va a discutir en el debate o la mesa y la minuta con los acuerdos. Se recomienda la realización de una carpeta o portafolio individual en la que se vayan integrando las fichas de investigación, un glosario de términos y, reflexiones de los temas (tipo bitácora COL); así como informes de trabajo de cada equipo donde revisen sus avances junto con sus obstáculos y oportunidades, es decir que dicho informe además de señalar el proceso de la investigación, también sea el instrumento donde se registren las autoevaluaciones.

Final: Se evalúa el medio de difusión de resultados y la dinámica de todo el grupo. Mediante la revisión de lo investigado (premisas) y su conclusión tanto del contenido como del procedimiento que realizaron para llegar a ello, así como de la forma de trabajo de cada equipo y del grupo en general. Todo ello, mediante rúbricas previamente dadas a conocer a los estudiantes.

Actividad de reforzamiento: consumación del proyecto

Preguntas y elementos para realizar el proyecto (Díaz Barriga, 2006)

| | |
|------------------------------|--------------------------------------|
| 1 ¿Qué se quiere hacer? | Eje de realización, ámbito, contexto |
| 2 ¿por qué se quiere hacer? | Justificación, argumentación |
| 3 ¿Para qué se quiere hacer? | Objetivos |
| 4 ¿Cuánto se quiere hacer? | Metas |
| 5 ¿Dónde se quiere hacer? | Ubicación del espacio |
| 6 ¿Cómo se va a hacer? | Procedimiento |
| 7 ¿Cuándo se va a hacer? | Programación |
| 8 ¿A quiénes se dirige? | Destinatarios-beneficiarios |
| 9 ¿Quiénes lo van a hacer? | Distribución de tareas |
| 10 ¿Con qué lo van a hacer? | Recursos materiales |

Planeación de proyecto

| | |
|--|--|
| Título | |
| Propósito | |
| Problema | |
| El trabajo consiste en | |
| Metodología | |
| Bibliografía | |
| Comunicación de resultados | |
| Integrantes (nombre, firma, correo electrónico, teléfono para localizar) | |

Reporte de avance de proyecto

| | |
|--|--|
| Título | |
| Avances de acuerdo a la meta | |
| Obstáculos para avanzar | |
| Ayuda que requieran | |
| Funcionamiento del grupo de trabajo | |
| Integrantes (nombre, firma, correo electrónico, teléfono para localizar) | |

Formato para evaluación de proyecto

(5 completo y bien realizado, 3 bueno, 1 se intentó, 0 ausente)

| | |
|---|--|
| Creatividad | |
| Curiosidad | |
| Originalidad | |
| Pensamiento filosófico | |
| Planteamiento de problema | |
| Argumentación | |
| Metodología | |
| Habilidad | |
| Solidez y consistencia en la información | |
| Manejo de la comunicación | |
| Claridad | |
| Entendible | |
| Ordenado | |

Conclusión

El aspecto que da sentido a una estrategia de este tipo, no sólo es la investigación que conlleva un *proyecto situado*, la integración de grupos colaborativos, la comunidad de indagación donde se dé diálogo filosófico, sino sobre todo la reflexión constante del desarrollo de cada una de las actividades, aprendizajes y actitudes. La evaluación diagnóstica continua que considere las dinámicas, los retos, obstáculos y fracasos presentes para la realización del proyecto, junto con el significado que puedan encontrar entre la ética y su vida cotidiana, son los elementos que afianzan y propician un aprendizaje auténtico.

La modalidad de proyecto situado pretende propiciar la interacción social con un sentido reflexivo y vinculado con problemas reales. De tal manera que, esta estrategia, aunque en apariencia puede ser vista como una forma adecuada para aprender ciertos contenidos, en realidad muestra que forma y contenido están insertos para construir significado en el aprendizaje, por lo que es pertinente retomar a Dewey, en estas líneas:

Lo primero es que las reglas son una parte del juego. No están fuera de él. Si no hay reglas no hay juego... en tanto los jugadores no sientan que están sometidos a una imposición

externa, sino que están jugando al juego. En segundo lugar, un individuo puede sentir a veces que una decisión no es justa y hasta puede enojarse. Pero no se opone a una regla sino a lo que considera una violación a ella; a una acción parcial e injusta. En tercer lugar, las reglas, y por tanto la marcha del juego, están claramente determinadas.⁴⁷

Así pues, finalmente la reflexión filosófica y rigurosa, sobre estas condiciones de interacción social propiciadas, en el ámbito de la resolución de problemas éticos de manera sistemática como lo es mediante un proyecto, conducen al aprendizaje de ciertos tópicos filosóficos y a la formación de sujetos críticos y activos en su mundo.

⁴⁷ John Dewey, *Op. Cit.* págs. 59-60

5. ANÁLISIS DE RESULTADOS. Algunas consideraciones sobre la práctica docente del proyecto situado para la formación ética

Una de las funciones de las prácticas es echar a andar la propuesta de estrategia didáctica. Cada una de ellas permite una revisión de los aspectos posibles, de los que, en definitiva, debe prescindirse. De tal suerte que, al final, la propuesta didáctica sea más concreta y con elementos factibles para su aplicación. Dar cuenta de este proceso es el motivo del presente apartado, en el cual podrán apreciar los elementos básicos con los que se trabajó en principio y que tuvieron que ajustarse y enriquecerse con la inclusión de otros elementos hasta que, finalmente en la tercera práctica se articuló de manera completa toda la estrategia, pudiendo con ello, tomar en consideración los aspectos más relevantes para la implementación de la propuesta didáctica que nos ocupa.

Para exponer lo anterior, este capítulo se desarrolla en tres secciones: una correspondiente al reporte de resultados de cada una de las prácticas docentes, otra con el resultado final y, por último, la parte de anexos, en el que se encuentra el informe de cada práctica (anexo 1) así como los materiales utilizados en éstas. De tal manera que los apartados quedan organizados de esta forma:

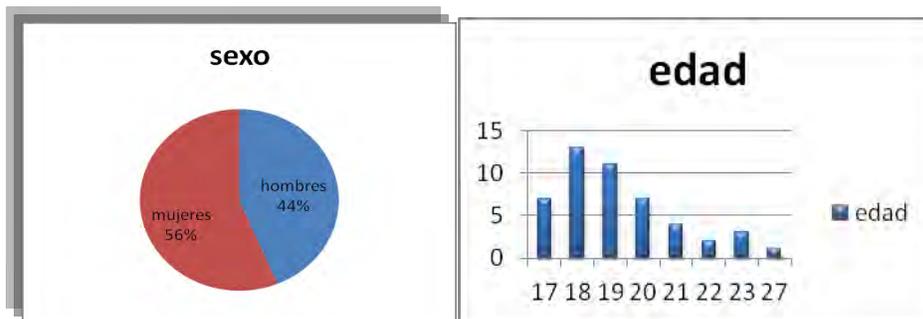
1. Primera práctica docente
2. Segunda práctica docente
3. Tercera práctica docente
4. Resultado final
5. Anexos

Primera práctica docente

Esta práctica tuvo como objetivo realizar una evaluación diagnóstica para tener referencia sobre los conocimientos previos de los estudiantes y poder ajustar el aprendizaje general del grupo; conocer la cultura tecnológica con la que se relacionan los estudiantes para comprender su contexto y tener un punto de partida y sustento para la propuesta de la estrategia didáctica, así como organizar dinámicas con base en grupos cooperativos. Para ello se realizó un diagnóstico con 48 estudiantes, a los que se les impartió la materia de filosofía I.

Como resultado de ello, para detectar los conocimientos previos, cultura tecnológica y manejo del tiempo libre se aplicó el cuestionario (anexo 1) correspondiente a los 48 estudiantes que tomaron el curso realizando un contraste entre diversas actividades con relación al uso del internet. De tal manera que, en términos generales, los resultados fueron:

Diagnóstico de cultura digital



el 56% eran mujeres y el 46% hombres, con una edad promedio de 18 años. Del total, el 90% escuchan música como parte de sus actividades diarias. El 80% usan el Internet un promedio de una a cuatro horas diarias, pese a que el 23% no cuentan con equipo de cómputo, pues recurren a otras alternativas como cafés internet. De aquí, el 35% lo utiliza para interactuar en las redes sociales, ver videos (24%) o conversar en línea (*chatear*) (16%) y sólo el 10% para realizar tareas. Estos elementos me permitieron considerar la necesidad de no descuidar, por un lado, el fomento de la lectura y también aprovechar las TIC como herramienta didáctica.



El programa operativo se basó en el conocimiento de contenidos declarativos. Para ello, la articulación de grupos cooperativos ayudó a simplificar las tareas no solo por su distribución sino porque el trabajar en equipos reducidos, permite el intercambio de conocimientos previos y la nivelación de éstos a partir de la ayuda mutua. Pero, debido a la extensión de los contenidos, no se contó con tiempo suficiente para la recuperación y reforzamiento de lo aprendido, por lo que se evidenció que un programa de este tipo demanda organización y manejo del tiempo, así como estrategias didácticas en las que se mostrarán resultados de recuperación del aprendizaje. Tomando en consideración que los temas filosóficos suelen ser abstractos, se manifestó la dificultad de los estudiantes en articularlos con su cotidianidad, pese al esfuerzo de trabajar con ejemplos que permitieran dicho vínculo.

Las lecturas efectuadas en clase fueron extractos de fuentes directas y se abordaron de modo grupal. Las lecturas al ser en voz alta y alternada, permiten escuchar y escucharse, lo que posibilita mayor autocorrección. Una segunda lectura, en grupos más reducidos, propicia el intercambio de dudas y observaciones, compartir otros aspectos y apreciaciones

del texto y el intento en explicar a los demás compañeros. Todo ello enriquece la comprensión del texto en conjunto e individualmente.

Por otra parte, el uso del internet como instrumento de consulta fue mínimo, pero mostró el poco dominio en términos de investigación de los estudiantes ya que se limitaban a sitios comunes, recurriendo al copiado y pegado de la información, por lo que se tuvieron que realizar trabajos adicionales para efectuar síntesis y análisis de la información adquirida.

La evaluación del proceso se apoyó en la bitácora de reflexión, y un glosario que se fue alimentando con los términos desconocidos de cada lectura realizada. A través de la bitácora de reflexión se evidenció que los estudiantes tenían escasa familiaridad con conceptos filosóficos así como una pobre formación reflexiva dado que sólo desarrollaban criterios como “es complicado” “es difícil” “no le entendí”, por lo que trabajar la reflexión filosófica distaba mucho de reflejarse en tan sólo el llenado de formatos específicos. Lo mismo ocurrió con el formato de autoevaluación, pues si bien se intentó llenar en todas las actividades y en todos sus rubros, al ser constante y mecánico se tendió a repetir la información vertida en la sesión anterior. Sin embargo, esto hizo ver todos los aspectos que intervienen en el desempeño de las actividades individuales y grupales.

Bitacora de reflexión

Se anotará la reflexión realizada durante en clase, o la recomendada por el profesor, pero no es limitativo. También se pueden realizar más reflexiones que se deriven de experiencias extraescolares.

Fecha _____

Título _____

¿Qué hecho, lectura o situación me hizo reflexionar?

Reflexiones

Conclusiones

Formato para glosario

Bitacora de reflexión

Fecha _____

concepto aprendido

| |
|--|
| |
| |
| |

usos posibles

| |
|--|
| |
| |
| |
| |

concepto aprendido

| |
|--|
| |
| |
| |

usos posibles

| |
|--|
| |
| |
| |
| |

La elaboración del portafolios como evidencia de aprendizaje fue una idea que entusiasmó a los estudiantes porque implicó poner su propia creatividad para su presentación, pero sobre todo porque con ello se recuperaron todas las actividades realizadas a modo de registro, ya fuesen apuntes o tareas. En el caso de la autoevaluación ésta se realizó por clase y la grupal se destinó la última sesión. En plenaria, se expuso como uno de los aspectos más relevantes la interacción grupal y las ventajas de trabajar en equipo para la comprensión de los contenidos y del ambiente en clase. Con ello se apreció la importancia de generar estrategias didácticas al agrupar a los estudiantes, no sólo reuniéndolos, sino de tener finalidades claras para llegar a tareas concretas.

El uso de formatos, sólo como ejercicio de registro fue positivo, pero si no se articula como parte del aprendizaje, el mismo se convierte en un instrumento mecánico poco relevante. Ahora bien, el trabajo cooperativo es una herramienta eficaz para simplificar y coadyuvar a la comprensión de los temas, pero resulta desgastante si no se tiene claridad en las formas de agrupar y en las tareas específicas de cada integrante. Uno de los aspectos que se pudo advertir fue que al realizar la programación de las actividades de acuerdo a los contenidos declarativos, lo cual limitó la obtención de aprendizajes pues éstos también involucran procesos y actitudes. Debido a lo anterior uno de los objetivos para la siguiente práctica tenía que diseñar un programa considerando los contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales. En el caso del uso de TIC como apoyo a la exposición docente, no fue lo más afortunado por los inconvenientes logísticos, que lejos de representar un garante expositivo, fue un inconveniente para lograr la comunicación esperada.

Formato para autoevaluación diaria

| Nombre | | Fecha: | | | | | | |
|---------------|---|--|--|--|---|---|---|-------------------------------|
| Clase | | Actividad | | | | | | |
| Nivel | | | | | | | | |
| ente evaluado | manejo del tiempo | comunicación | interacción | aprendizaje | mejoras | retos | compromisos | |
| 1.- | profesor | El tiempo proporcionado por el profesor fue: | Las instrucciones dadas por el profesor fueron | realizó algún tipo de acompañamiento o auxilio | ofreció algún elemento que permitió aprender a: | algún aspecto que se pueda mejorar o que se haya mejorado | algún objetivo que parezca difícil de lograr pero se piensa intentar | tarea a realizar para mejorar |
| | ¿Qué? ¿Por qué? | | | | | | | |
| | en tu criterio, cómo valorarías ese aspecto | | | | | | | |
| | qué recomendación crees que mejoraría ese aspecto | | | | | | | |
| 2.- | Compañeros | El tiempo utilizado para realizar la actividad fue utilizado | la comunicación con los compañeros fue | la interacción con los compañeros fue: | de mis compañeros aprendí: | que se puede mejorar de la relación con mis compañeros | que aspectos podríamos proponernos para lograr mejoras | se adquirió algún compromiso |
| | ¿Qué? ¿Por qué? | | | | | | | |
| | en tu criterio, como valorarías ese aspecto | | | | | | | |
| | qué recomendación crees que mejoraría ese aspecto | | | | | | | |
| 3.- | yo | Administre mi tiempo | ¿logré decir lo que quería o lo que pensaba? | cómo me relacioné con mis compañeros | en esta actividad aprendí | algún aspecto que se pueda mejorar o que se haya mejorado | algún objetivo que parezca difícil de lograr pero que pienso intentar | tarea a realizar para mejorar |
| | ¿Qué? ¿Por qué? | | | | | | | |
| | en tu criterio, como valorarías ese aspecto | | | | | | | |
| | qué recomendación crees que mejoraría ese aspecto | | | | | | | |

Segunda práctica docente

Con base en la experiencia obtenida en la primera práctica docente, además de articular la propuesta didáctica del *Proyecto situado*, se fijaron como objetivos: diseñar el programa operativo de acuerdo a los tres tipos de contenido. Declarativos, procedimentales y actitudinales; abordar el enfoque de resolución de problemas desde marcos de referencias contextuales de los estudiantes y recurrir a diversos tipos de evaluación que permitieran regular la enseñanza y el aprendizaje.

Por lo anterior, en esta ocasión se dio énfasis a la planeación, a la presentación de objetivos en cada actividad y en el esfuerzo de realizar una investigación en conjunto, a largo plazo y que congregara todo lo visto en clase..

Formato para planeación de proyecto

PLANEACIÓN DE PROYECTO

Planteamiento del problema

Formato de realización

Definición de tiempo (Cronograma)

| Actividad | Sesión 1 | Sesión 2 | Sesión 3 | Sesión 4 | Sesión 5 | Sesión 6 |
|-------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Distribuir tareas | | | | | | |
| Investigar | | | | | | |
| Sistematizar | | | | | | |
| Mesa de trabajo | | | | | | |
| socialización | | | | | | |
| evaluación | | | | | | |

Distribución de tareas

Reglas y compromisos

Diseño de ejecución

Investigación: Medios, instrumentos de indagación, sitios, bibliografía

Sistematización: Lectura, fichas

Estructuración: Redacción de informe

Discusión de ideas: mesas de trabajo

Preparación formato : logística

Aplicación: acto de divulgación/ intercambio

Evaluación

Lo relevante de esta práctica fue el acento puesto en los procesos con fines de un resultado en común. Por lo que el programa no se basó en contenidos sino en tareas a partir de iniciar los temas, situaciones y problemas, desde la cotidianidad e interés del propio estudiante

Actividades de nivelación

| ARGUMENTACIÓN EN EL AULA (total 28 hrs = 14 clases) | | | |
|---|--|---|----------------------------------|
| nivel 1 (4hrs) | comprensión de lectura | texto con exigencia media de comprensión | Platón, Aristóteles |
| | redacción de resumen | | |
| nivel 2 (4 hrs) | análisis del texto filosófico | texto con mayor complejidad | Descartes |
| | ideas principales | | |
| | conceptos problemáticos | | |
| | investigación de conceptos | | |
| | esquema /mapa conceptual | | |
| nivel 3 (6 horas) | análisis de argumentos filosóficos | texto con exigencia media de comprensión | Santo Tomas |
| | localización de argumentos | | Hume |
| | extracción de premisas y conclusiones | | Hegel |
| | diagramas | | |
| nivel 4 (6 horas) | elaboración de argumentos | textos publicitarios, o de difusión masiva | periódicos, revistas |
| | localización y diferenciación de tipos de argumentos | | textos de divulgación científica |
| | elaboración de argumentos de tema libre (con contenido filosófico) | | |
| nivel 5 (4 horas) | detección de falacias | textos publicitarios, o de difusión masiva, correos electrónicos etc. | filosóficos |
| | clasificación de falacias | | periódicos, revistas |
| | detección de falacias | | textos de divulgación científica |
| | elaboración de argumentos con falacias | | |
| nivel 5 (4 horas) | evaluación de argumentos | textos publicitarios, o de difusión masiva | filosóficos |
| | análisis de argumentos | | periódicos, revistas |
| | localización de errores de la argumentación | | textos de divulgación científica |
| | esquemas/mapas conceptuales | | |
| nivel 6 (4 hrs.) | Debate | textos diversos | filosóficos |
| | investigación de problema | | periódicos, revistas |
| | elaboración de argumentos de tema libre (con contenido filosófico) | | textos de divulgación científica |
| | dinámica de debate | | |

Para las tareas a corto plazo se trabajó con grupos cooperativos y para la realización del proyecto todo el grupo, de manera colaborativa. El uso de TIC se basó más en la comunicación intragrupal y para la elaboración de tareas. El formato de bitácora de reflexión fue sustituido por fichas de trabajo que registraron citas, glosas y comentarios a los textos e investigaciones. El manejo de glosario, se modificó por fichas de trabajo y el formato de evaluación por informes de avance de trabajo en equipo. Un elemento que se agregó a la evaluación fue la incorporación de rúbricas, proporcionadas a los estudiantes previamente para que conocieran lo que se esperaba de cada tipo de actividad y permitiera tener criterios para realizar las autoevaluaciones.

El trabajo cooperativo se efectuó en varias modalidades: para el proyecto se organizaron equipos que trabajarían con los mismos integrantes en cada actividad para darle continuidad a todo el proceso; en cambio, en las actividades de nivelación o vinculación indirecta con la investigación, de corto plazo, se formaron equipos con distintos integrantes, lo que permitió intercambio de experiencias y ampliar la socialización con los demás compañeros. Estas dinámicas facilitaron la integración y un trabajo colectivo positivo.

Galería de imágenes



Trabajos en equipo



Exposiciones



Realización de mapas conceptuales



Evidencias de aprendizaje: Bitácoras y portafolios

A partir del planteamiento de un caso problemático se generó un ambiente propicio para que, mediante lluvia de ideas, los estudiantes propusieran y seleccionaran un tema relacionado con su vida y cuyo interés fuera común para ser investigado. El proceso de investigación se fue canalizando de los aspectos generales del problema hacia el carácter propio de la filosofía; es decir, se partió del aspecto descriptivo al explicativo, llegando al carácter analítico de las causas y principios del problema. De tal manera que, ya en el terreno de la Filosofía, se trabajó con definiciones conceptuales y categorías.

Los grupos cooperativos, en la mayoría de los casos, lograron la integración, formándose lazos afectivos que permitieron generar confianza, distribución equitativa de tareas y resultados gratificantes para los integrantes. Sin embargo, por conflictos internos relacionados con el compromiso y comunicación de algunos integrantes, se generó mayor esfuerzo; pero, gracias a los informes de trabajo y las evaluaciones periódicas al mismo, fue posible establecer el diálogo para reasignar tareas y subsanar diferencias.

El trabajo colaborativo se articuló a la mitad del curso, cuando los integrantes de los equipos se conocían y habían interactuado entre ellos, con lo que se pudo distinguir características y capacidades idóneas para la distribución de tareas específicas. El conjunto de tareas tuvo como finalidad la concreción de una revista que recopilara los artículos que investigó cada equipo de acuerdo a un problema de la filosofía. Por último, la presentación final del proyecto, permitió un repaso general de los contenidos vistos del curso, y la comprensión de las distintas áreas de la filosofía como disciplinas para abordar problemas de su cotidianidad.

Del trabajo de investigación- reflexión realizado se muestra que, de manera distribuida, se realizaron más lecturas que fueron compartidas al momento de exponer los trabajos realizados mediante plenaria. En cuanto a la evaluación, las actividades fueron evaluadas de acuerdo a criterios de desempeño (rúbricas), teniendo mayor porcentaje el trabajo colaborativo y la realización del *proyecto*, mismos que debían conjuntar y articular las demás actividades. De esta forma tanto el trabajo colaborativo como el proyecto se volvieron los aspectos clave de las actividades específicas, tales como trabajo en equipo (grupos cooperativos) y presentación oral y escrita. En este sentido, el manejo de rúbricas fue acertado, pues a los estudiantes se les permitió conocer los criterios con los cuales debían realizar sus actividades, brindando claridad a los objetivos y reflexión ante los resultados.

Temas abordados por grupo colaborativo, para elaboración de revista

| Disciplina filosófica | Tema | Pregunta-problema | Autores revisados |
|-------------------------------------|-------------------------|---|---|
| Ética | Autoconocimiento | ¿El conocernos a nosotros mismos garantiza hacer el bien? | Platón, <i>la Apología de Sócrates</i> |
| | Placer y felicidad | ¿por qué escogemos aquellos nos da placer aunque nos haga mal? | Aristóteles, <i>Ética a Nicómaco</i> Séneca, |
| | La dependencia | ¿Por qué nos volvemos dependientes aun queriendo ser libres? (el problema de las adicciones). | Freud, <i>Eros y tanatos</i> <i>El principio del placer</i> |
| | El sentimiento | ¿Para qué nos sirven los sentimientos? | Kant, <i>Crítica de la razón pura</i> Julian, <i>La educación sentimental</i> |
| Metafísica | La muerte | ¿Por qué sabiendo que la muerte es nuestro destino final, no nos resignamos a ella? | León Olive, <i>Cómo acercarse a la filosofía</i> Platón, <i>la Apología de Sócrates</i> |
| Estética | La sensibilidad | ¿La sensibilidad estética es algo natural o lo aprendemos? | Diccionario de filosofía |
| | La belleza | ¿Se puede tener un criterio propio de la belleza o es universal? | Cassirer, <i>Antropología Filosófica</i> Bayer, <i>Historia de la estética</i> Kant, <i>lo bello y lo sublime</i> Eco, <i>Historia de la belleza</i> Charton, <i>introducción a la estética</i> Reale, <i>Platón en búsqueda de la sabiduría secreta</i> |
| Filosofía política/ética | Las reglas morales | ¿Son necesarias las reglas de convivencia? | Aristóteles, <i>la política</i> Kant, <i>ideas para una historia universal en clave cosmopolita</i> Roseeau, <i>el Contrato social</i> Thomas Hobbes, <i>el leviatán</i> |
| Historia de la filosofía/metafísica | La nada y la existencia | ¿Es posible pensar en la nada? ¿Por qué no la —nada—? | Los presocráticos |

La elaboración del portafolios tuvo como objetivo la recuperación de las actividades individuales que reflejaron el desempeño específico de cada estudiante, así como su contribución particular al trabajo conjunto. Pero, en la percepción de los estudiantes, el portafolio quedó en un segundo término, al enfocarse más los estudiantes en desarrollar el trabajo colectivo y la presentación del proyecto.

En lo concerniente al producto del proyecto se realizó una revista que se presentó en plenaria. Esto permitió a los demás compañeros conocer diversos temas, observar cómo habían trabajado los demás equipos y percatarse de otros problemas y cómo fueron abordados. Esta sesión resultó relevante para los estudiantes, quienes pudieron mostrar el producto de un esfuerzo realizado en cada sesión y que en el trayecto les fue alentando a reflexionar, discutir y formarse puntos de vista distintos a los iniciales. En cuanto a los temas y problemas filosóficos, la presentación de los diversos trabajos permitió una visión general y una visión más profunda del tema específico que habían trabajado. Sin embargo, a nivel de contenidos éstos fueron pocos debido a la demanda de tiempo que representó la organización, la planeación y distribución de tareas, el aprender herramientas de investigación, formas de trabajar y sobre todo el diseño, planteamiento y resolución de problemas.

Tercera práctica docente

En esta tercera y última práctica docente, se recuperó los elementos positivos de las prácticas anteriores y se logró subsanar aquellos aspectos que podían mejorarse. Así mismo se enfatizó la presentación de problemáticas éticas para la identificación de temas, la construcción de conceptos y el desarrollo de ideas propias concernientes a la ética, a partir de la dinámica de la comunidad de indagación que permitió la integración grupal, y la práctica del diálogo argumentativo. El uso de TIC fungió para la consulta de textos y la presentación del video detonador. En este caso, las TIC no fueron utilizadas como herramientas para el aprendizaje, sino como medio de reflexión a partir del *cyberbullying*.

La estrategia se basó en iniciar los temas, situaciones y problemas a partir de la comunidad de indagación, lo que propició mayor participación. Se trabajó con grupos cooperativos para las tareas a corto plazo y el grupo colaborativo para la indagación filosófica, discutiendo en plenaria los temas, así como la realización del proyecto. Se trabajó con reportes de reflexión, integración de un glosario y uso de fichas de trabajo que registraron citas, glosas y comentarios a los textos e investigaciones.

Con lo anterior se logró la cohesión grupal a partir de investigar un tema en común que tuviese que ver con su vida. La tarea específica fue la de investigar respecto a un tema-problema específico de la filosofía.

La concreción del aprendizaje individual se realizó mediante la disertación sobre el problema inicialmente expuesto: el cyberbullying. También se diseñó un mapa conceptual de los temas y problemas abordados y redacción de una disertación que recuperara los temas abordados en el curso mediante la comunidad de indagación. Por último, la integración de portafolio, al permitir la comparación entre los informes iniciales y finales, permitió evaluar todo el proceso de aprendizaje con miras a la autorregulación.

Mediante la dinámica del grupo colaborativo se realizó un debate para poner en práctica lo investigado y ejercitar la argumentación. La evaluación en su aspecto cualitativo se basó en la presentación de argumentos y el proceso dialógico. Y el producto final del proyecto se concretó en la realización de un tríptico con las conclusiones del mismo, bajo el tema de la ética aplicada. El instrumento de evaluación fueron rúbricas para evaluar el trabajo en equipo y escrito, para evaluar el desempeño individual se requirió una disertación del problema inicial presentado y un mapa conceptual de todos los temas vistos en el curso.

| Matriz de desempeño de elaboración de proyecto | | | | |
|---|--|---|---|---|
| | Excepcional | Destacable | Aceptable | Fallido |
| | 10 | 8 | 6 | N.A |
| BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN | Muestra una lista de por lo menos 5 fuentes de consulta diversas para su investigación y las presenta adecuadamente. | Muestra máximo 3 fuentes de consulta para su investigación, en el formato adecuado. | Incluye menos de 3 fuentes de consulta y no las incluye en el formato adecuado. | No indica fuentes de consulta. |
| MANEJO Y ORGANIZACIÓN DE INFORMACIÓN | El trabajo incluye todos los temas y puntos solicitados. | El trabajo no incluye todos los temas y puntos solicitados. | El trabajo incluye muy pocos temas y puntos solicitados. | El trabajo fue descargado de Internet tal cual se presentó. (plagio). |
| COMUNICACIÓN | El mensaje que presenta es claro y efectivo | El mensaje que presenta es claro pero no logra captar la atención | El mensaje que se presenta es confuso | No hay mensaje |
| ORGANIZACIÓN | La información está muy bien organizada con párrafos bien redactados y con subtítulos. | La información está organizada con párrafos bien redactados. | La información está organizada, pero los párrafos no están bien redactados. | La información proporcionada no parece estar organizada. |
| PROBLEMATIZACIÓN | Logra concretar y exponer el análisis de un problema filosófico | Se plantea un problema filosófico pero sin análisis | Presenta un tema filosófico pero no anticipa problema | La información no está vinculada con la filosofía |
| ENFOQUE Y CREATIVIDAD | Presenta una forma innovadora de plantear resolución de problemas filosóficos | la presentación de la resolución de problema contiene algunos elementos innovadores | La presentación de la resolución de problemas no tiene elementos innovadores pero presenta elementos originales | No hay innovación ni originalidad |
| CONGRUENCIA | Hay congruencia entre los elementos: resumen, introducción, desarrollo y conclusiones. | Hay congruencia sólo entre algunos elementos. | Hay muy poca congruencia o poca claridad entre los elementos. | No hay congruencia ni claridad entre los elementos. |
| REDACCIÓN | No hay errores de gramática, ortografía o puntuación. | Casi no hay errores de gramática, ortografía o puntuación. | Unos pocos errores de gramática, ortografía o puntuación. | Muchos errores de gramática, ortografía o puntuación. |
| FORMATO | El trabajo se entregó con los datos y en las condiciones solicitadas. | El trabajo se entregó con algunos datos y en las condiciones solicitadas. | El trabajo se entregó sin los datos solicitados o en condiciones diferentes a las solicitadas. | El trabajo no se entregó con los datos y en las condiciones solicitadas |

| MATRIZ DE DESEMPEÑO DE ELABORACIÓN DE PORTAFOLIO | | | | |
|---|--|--|---|---|
| | Excepcional | Destacable | Aceptable | Fallido |
| | 10 | 8 | 6 | N.A |
| PORTADA E INTRODUCCIÓN | El proyecto incluye una portada con todos los datos que requiere un trabajo y tiene una breve introducción del proyecto escrita en forma clara y precisa | El proyecto incluye una portada con todos los datos que requiere un trabajo y tiene una breve introducción del proyecto pero no es clara ni precisa. | El proyecto incluye una portada con todos los datos que requiere un trabajo y no tiene introducción. | El proyecto no incluye una portada ni introducción. |
| CONTENIDO | Cubre todos los elementos del proceso administrativo eligiendo los puntos importantes. El conocimiento del tema es excelente | Cubre mas de la mitad de los elementos del proceso administrativo, incluye conocimiento básico sobre el tema. El contenido parece ser bueno. | Cubre la mitad de los elementos del proceso administrativo, incluye conocimiento básico sobre el tema. El contenido parece ser regular. | Cubre menos de la mitad de los elementos del proceso administrativo. El contenido es mínimo y tiene varios errores en los hechos. |
| PRECISIÓN DEL CONTENIDO | Toda la información es precisa. | Casi toda la información es precisa. | Casi toda la información provista por el estudiante en el sitio web es precisa y casi todos los requisitos han sido cumplidos. | Hay varias inexactitudes en el contenido |
| ORGANIZACIÓN CONTENIDO | Contenido bien organizado usando títulos y listas para agrupar el material relacionado. | Usa títulos y listas para organizar, pero la organización en conjunto de tópicos aparenta debilidad. | La mayor parte del contenido está organizado lógicamente. | No hay organización |

RUBRICA PARA EXPOSICIÓN ORAL

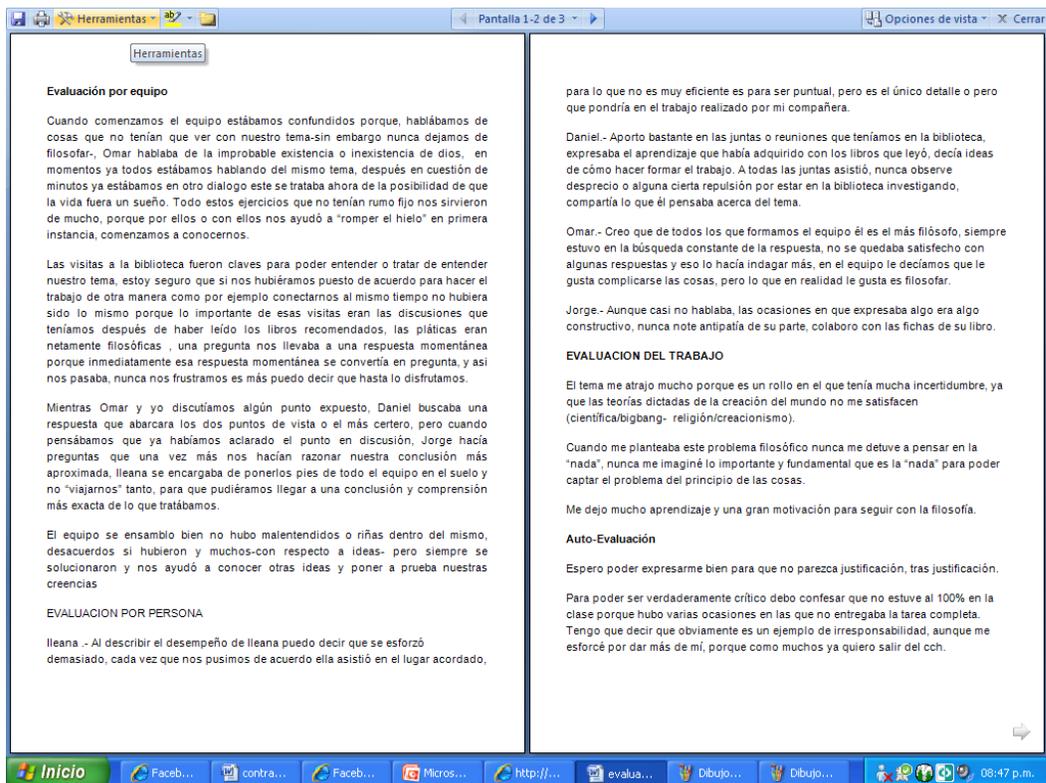
Rúbrica para trabajo escrito

| | Excepcional | Destacable | Aceptable | Fallido |
|---------------------------------|--|--|---|---|
| | 10 | 8 | 6 | N.A |
| Portada e introducción | El proyecto incluye una portada con todos los datos que requiere un trabajo y tiene una breve introducción del proyecto escrita en forma clara y precisa | El proyecto incluye una portada con todos los datos que requiere un trabajo y tiene una breve introducción del proyecto pero no es clara ni precisa. | El proyecto incluye una portada con todos los datos que requiere un trabajo y no tiene introducción. | El proyecto no incluye una portada ni introducción. |
| Contenido | Cubre todos los elementos del proceso administrativo eligiendo los puntos importantes. El conocimiento del tema es excelente | Cubre mas de la mitad de los elementos del proceso administrativo, incluye conocimiento básico sobre el tema. El contenido parece ser bueno. | Cubre la mitad de los elementos del proceso administrativo, incluye conocimiento básico sobre el tema. El contenido parece ser regular. | Cubre menos de la mitad de los elementos del proceso administrativo. El contenido es mínimo y tiene varios errores en los hechos. |
| Precisión del Contenido | Toda la información es precisa. | Casi toda la información es precisa. | Casi toda la información provista por el estudiante en el sitio web es precisa y casi todos los requisitos han sido cumplidos. | Hay varias inexactitudes en el contenido . |
| Organización Contenido . | Contenido bien organizado usando títulos y listas para agrupar el material relacionado. | Usa títulos y listas para organizar, pero la organización en conjunto de tópicos aparenta debilidad. | La mayor parte del contenido está organizado lógicamente. | La organización no... |

| | EXCEPCIONAL 10 | ADMIRABLE 8 | ACEPTABLE 6 | AMATEUR N.A. |
|-----------------------------|---|---|---|--|
| CONTENIDO | Abundante material relacionado con lo que se expone Puntos principales desarrollados Empleo variado de materiales | Información suficiente relacionada con lo que se expone Puntos desarrollados pero equilibrio irregular Poca variación de materiales | Cantidad de información pero inconexa al tema | No está claro el tema que se expone. La información que se incluye no da soporte al tema |
| COHERENCIA Y ORGANIZACIÓN | La tesis se desarrolla claramente Los ejemplos son apropiados Las conclusiones son claras Hay control del contenido Presentación fluida Transiciones organizadas | Secuencia lógica Bien organizada pero necesita mejorar la transición entre las ideas y los medios | Conceptos e ideas conectados Carece de transiciones claras El flujo de la información y organización están fragmentados | Presentación fragmentada No hay fluidez Desarrollo del tema vago No aparece orden lógico de presentación |
| CREATIVIDAD | Presentación de material original provecha lo inesperado para lograr un avance superior Captura la atención de la audiencia | Hay algo de originalidad en la presentación Variedad y combinación apropiada de materiales | Poca o ninguna variedad El material se presenta con poca originalidad | Presentación repetitiva Empleo insuficiente de materiales y medios |
| MATERIAL | Empleo balanceado de materiales y multimedia Se usan apropiadamente para desarrollar el tema central Empleo variado y apropiado | El empleo no es muy variado Inconexo con el tema | Empleo desigual de multimedia y materiales El empleo de multimedia no se vincula con el tema | Empleo pobre o ausente de multimedia Uno ineficaz de multimedia Desequilibrio del empleo de materiales |
| HABILIDADES EXPOSITIVAS | Articulación pausada, clara Volumen apropiado Ritmo constante Contacto visual | articulación clara pero no pulida | se habla entre dientes poco contacto visual ritmo irregular poca o ninguna expresividad | voz inaudible o muy alta no hay contacto visual el ritmo de la presentación es muy lento o muy rápido El expositor no parece involucrado y es monótono |
| RESPUESTA DE LA AUDIENCIA | Involucra a la audiencia en la presentación Se exponen los puntos principales de manera creativa Mantiene todo el tiempo la atención de la audiencia | Presenta los hechos con algunos giros interesantes Mantiene la atención de la audiencia la mayor parte del tiempo | Algunos hechos están relacionados pero se sale del tema Se presentan hechos con poca o ninguna imaginación | Presentación incoherente La audiencia pierde interés o podría no entender el aspecto central de la presentación |
| DURACIÓN DE LA PRESENTACIÓN | ± Dos minutos de tiempo asignado | ± cuatro minutos más del tiempo asignado | ± seis minutos más del tiempo asignado | ± demasiado extensa o breve más de 10 minutos por arriba o debajo de lo asignado |

| | RÚBRICA PARA EVALUAR PROCESOS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO | | | |
|-----------------------------------|---|---|---|--|
| | EXCEPCIONAL | ADMIRABLE | ACEPTABLE | AMATEUR |
| | 10 | 8 | 6 | 0 |
| PARTICIPACIÓN GRUPAL | Todos los estudiantes participan con entusiasmo | Al menos 3/4 de los estudiantes participan activamente | Al menos la mitad de los estudiantes participan activamente | Solo una o dos personas participan activamente |
| RESPONSABILIDAD COMPARTIDA | Todos comparten por igual la responsabilidad sobre la tarea | La mayor parte de los miembros del grupo comparten la responsabilidad en la tarea | La responsabilidad es compartida por la mitad de los integrantes del grupo | La responsabilidad recae en una persona |
| CALIDAD DE LA INTERACCIÓN | Habilidades de liderazgo y saber escuchar; conciencia de los puntos de vista y opiniones de los demás | Los estudiantes muestran estar versados en la interacción. Se conducen animadas discusiones centradas en la tarea | Alguna habilidad para interactuar se escucha con atención alguna evidencia de discusión o planteamiento de alternativas | Muy poca interacción Conversación muy breve alumnos estudiantes están distraídos o desinteresados. |
| ROLES DENTRO DEL GRUPO | Cada estudiante tiene un rol definido; desempeño efectivo de roles | Cada estudiante tiene un rol asignado, pero no está claramente definido o no es consistente | Hay roles asignados a los estudiantes, pero no se adhieren consistentemente a ellos | No hay ningún esfuerzo de asignar roles a los miembros del grupo |

Muestra de autoevaluación



Resultados generales

Una dinámica constante en todas las prácticas fue el trabajo grupal como un aspecto de cohesión y apoyo al aprendizaje. En un principio los criterios, objetivos y formas de organización, no tuvieron la claridad necesaria para lograr los resultados esperados pero, a partir de las siguientes prácticas docentes este ejercicio fue puliéndose.

Al respecto, se pudo constatar que no basta reunir a los estudiantes en grupo, sino que éstos deben tener tareas y dinámicas precisas. Con ello, como ya se mencionó, fue posible que los estudiantes expresaran de manera positiva la integración grupal, lográndose lazos afectivos que permitieron un trabajo cooperativo y colaborativo que repercutió en actividades y aprendizajes mejor logrados. Los estudiantes mostraron confianza en sí mismos, y en los demás compañeros. De tal suerte que, cuando se implementó la dinámica de comunidad de indagación, el trabajo al interior del aula permitió el intercambio de puntos de vista y se propició un mejor ambiente para la investigación y la argumentación.

La presentación de problemas, desde la cotidianidad del estudiante para encauzarlos al abordaje de temas-problema filosófico, rindió frutos, al involucrar a los estudiantes en aspectos vinculados con su contexto y, por tanto, significativos en su aprendizaje. Sin embargo, la modalidad de *proyecto situado*, tiene como base una investigación y para ello, elementos tales como la planeación, organización y adecuación del programa, resultó en definitiva, el reto más difícil de sortear, por parte del docente.

Esta modalidad, implica cambiar el enfoque tradicional de la enseñanza y exige un grado de dominio del docente no sólo en manejo organizativo del grupo, sino de los contenidos a investigar. Esto es así porque el docente, al ser un guía tiene que conocer el tema y encauzar la investigación del terreno de la vida cotidiana a lo filosófico. Ésta es una de las tareas que más esfuerzo le demanda al profesor, pues se trata de considerar las experiencias e intereses cotidianos de los estudiantes y vincularlos con conceptos y aspectos que requieren abstracción. De tal manera que, además de mantener el interés en investigar el tema, se haga evidente el vínculo de la Filosofía y su importancia en el contexto de los estudiantes.

Así mismo, es importante que el docente monitoree las actividades, brinde acompañamiento constante, se planifique constantemente con base en una evaluación y autorregulación continua de los logros y dificultades presentados. Por otra parte, la diversidad formativa en aspectos de técnicas de investigación de los estudiantes, demandó tiempo adicional para la nivelación de conocimientos. En este sentido, el docente tuvo que regular y enseñar a autorregular el trabajo grupal con el fin de que las tareas se distribuyeran equitativamente y se garantizara su cumplimiento.

Por último, otro aspecto que al principio contó con muchos instrumentos pero sin definición precisa para su instrumentación, fueron los formatos de evaluación. Por lo cual, fueron sustituyéndose por otros, cuya finalidad aunque era evaluativa su sentido era el de ser instrumentos para el aprendizaje, tales como las fichas y reportes de trabajo, por lo que al final pudo concretarse con rúbricas que daban mayor claridad a los criterios de evaluación y al uso de portafolio que efectivamente logró ser evidencia del aprendizaje.

Autorreflexión de la práctica docente

Primera práctica docente

| Elementos del informe | Fortalezas | Debilidades | Acciones |
|---|---|---|---|
| 2.1 Concepción de aprendizaje del estudiante de la MADEMS | Familiarización teórica con enfoques del conocimiento como construcción | Dificultad para distinguir entre la enseñanza y aprendizaje | Revisión de autores y textos que ayudaran a la distinción de dichos ámbitos |
| 2.2. Papel como docente en el aula durante las presentaciones | Extroversión, uso del lenguaje corporal | Poco uso de mediadores | Diseño de estrategias de mediación |
| 2.3 Pertinencia de la estructura y secuenciación del contenido temático, así como de las estrategias de enseñanza empleadas en las presentaciones | Visión general de la didáctica | Temática basada en contenidos y no en aprendizajes. | Comprensión de la importancia de los aprendizajes más que en los contenidos y la información. |
| 2.4 Concepciones sobre la disciplina y su papel como maestro | Concepción de la disciplina como formadora | Creencia en la importancia de los contenidos sobre los aprendizajes | Cambio de enfoque sobre el papel del docente. Investigación sobre didáctica de la disciplina |
| 2.5 Concepción sobre las condiciones requeridas para propiciar un ambiente de trabajo con los alumnos | Actitud de aprendizaje y comunicación en el aula. | Falta de conocimiento sobre las mediaciones | Investigación y reflexión sobre la mediación |
| 2.6 Pertinencia de las técnicas o estrategias empleadas en las presentaciones | Creencia en la necesidad de conocer y aplicar distintas técnicas de acuerdo a los objetivos y condiciones específicas del grupo | Insuficiente conocimiento sobre técnicas para manejo de grupo | Investigación sobre técnicas grupales |
| 2.7 Dominio de los conocimientos de los temas presentados | Conocimiento general del tema | Creencia en que abordar contenidos implicaba una cantidad suficiente de información | Trabajo de análisis y síntesis sobre contenidos y su relación con los aprendizajes relevantes |

| Elementos del informe | Fortalezas | Debilidades | Acciones |
|---|--|--|--|
| 2.8 Formas de fomentar el interés y la reflexión de los alumnos del bachillerato y procedimientos empleados para explicar, ejemplificar, demostrar y plantear actividades respecto de los temas impartidos | Actitud de interés en el aprendizaje e importancia de la reflexión en la práctica y experiencia de aprendizaje | Falta de conocimiento sobre técnicas para fomentar la reflexión en los estudiantes | |
| 2.9 Capacidad para generar curiosidad en los alumnos el bachillerato y para abordar las respuestas a sus preguntas y necesidades | Interés en allegarse de recursos extraacadémicos (películas, revistas, cuentos, novelas etc.) con el fin de propiciar el interés | Falta de claridad en cómo iniciar un tema que propicie curiosidad e interés en los problemas filosóficos | Investigar y articular temas con ejemplos, problemas y preguntas que propicien el interés filosófico a partir de textos y situaciones cotidianas |
| 2.10 Pertinencia de las técnicas de motivación y de manejo grupal empleadas en las presentaciones | Interés en el trabajo colectivo y colaborativo | Insuficiente conocimiento sobre las técnicas adecuadas para el manejo de grupo | Investigación sobre manejo grupal y adecuación a propuestas diversas al respecto. |
| 2.11 Recursos y materiales didácticos utilizados y resultados de su empleo en clase | Noción de materiales algunos materiales didáctico Dominio de las TIC | Apoyar demasiado la clase en TIC sin considerar todos los factores externos que pueden intervenir en eventualidades que no permitan el uso de dichos recursos | Apertura de espacios en línea como repositorio de documentos, presentaciones y recursos digitales para ser consultados extraclase |
| 2.12 Técnicas y criterios de evaluación utilizadas, tanto para evaluar el aprendizaje de los alumnos del bachillerato, como para recabar opiniones respecto de su trabajo como docente durante las presentaciones | Información sobre tipos de evaluación | diversos instrumentos de evaluación, pero sin claridad en la evaluación por desempeños y la evaluación cualitativa. Falta de estrategia en el método idóneo de evaluación de acuerdo a la actividad. Falta de visión integral de la evaluación | Comprensión integral de la evaluación, identificación de recursos de evaluación específicos de acuerdo a la actividad |

Segunda práctica docente

| Elementos del informe | Fortalezas | Debilidades | Acciones |
|---|---|--|--|
| 2.1 Concepción de aprendizaje del estudiante de la MADEMS | Distinción entre enseñanza y aprendizaje el papel y el objetivo de cada una de ellas | Falta de articulación entre la enseñanza y el aprendizaje para el diseño de una estrategia didáctica | Diseño de una estrategia didáctica en la que se distinga y se relacione el papel y objetivo de la enseñanza y el aprendizaje |
| 2.2. Papel como docente en el aula durante las presentaciones | Extroversión, uso del lenguaje corporal con asertividad y apoyo de mediaciones | Poco conocimiento sobre comunicación educativa | Investigación y reflexión sobre comunicación educativa |
| 2.3 Pertinencia de la estructura y secuenciación del contenido temático, así como de las estrategias de enseñanza empleadas en las presentaciones | Conocimiento de lo que es la planeación de clase y la secuencia didáctica | Falta de vinculación entre una secuencia didáctica y la vinculación con los aprendizajes | Investigación sobre niveles taxonómicos que aporten claridad a la consecución de aprendizajes y habilidades específicas de acuerdo a las actividades |
| 2.4 Concepciones sobre la disciplina y su papel como maestro | Conocimiento sobre algunas corrientes de la didáctica filosófica | Falta de criterio para seleccionar las corrientes y claridad de enfoque de la didáctica de la filosofía | Reflexión y definición del enfoque didáctico de la disciplina |
| 2.5 Concepción sobre las condiciones requeridas para propiciar un ambiente de trabajo con los alumnos | Conocimiento de mediaciones Empatía | Falta de comprensión sobre el papel de las emociones y los valores y la formación actitudinal en el aula | Investigación y reflexión sobre la importancia del factor emocional y valorar en el aula |
| 2.6 Pertinencia de las técnicas o estrategias empleadas en las presentaciones | Conocimiento de técnicas de grupo tanto colaborativo como cooperativo | Escasa articulación y recurso de técnicas grupales | Vinculación de técnicas grupales a la estrategia y plan de clase a partir del diseño de la estrategia didáctica |
| 2.7 Dominio de los conocimientos de los temas presentados | Puntualización en aspectos específicos de la disciplina poniendo atención en el aspecto procesual | Falta de reforzamiento o cierre de la presentación de conocimientos con su evaluación | Investigación sobre los temas a presentar, diseño de métodos más adecuados de acuerdo al tema. |

| Elementos del informe | Fortalezas | Debilidades | Acciones |
|---|---|--|---|
| 2.8 Formas de fomentar el interés y la reflexión de los alumnos del bachillerato y procedimientos empleados para explicar, ejemplificar, demostrar y plantear actividades respecto de los temas impartidos | Conocimiento de mediaciones y la pertinencia de utilizarlas dentro de la planeación de clase y la estrategia en general. Claridad en los modos y fines de la clase | | |
| 2.9 Capacidad para generar curiosidad en los alumnos del bachillerato y para abordar las respuestas a sus preguntas y necesidades | Se cuenta con recursos extraacadémicos (películas, revistas, cuentos, novelas etc.) para propiciar el interés y el uso de medios digitales en la red para comunicación adicional extraclase | Falta de estrategia para seguimiento y empleo del tiempo para solventar todas las dudas o darle continuidad a inquietudes de los estudiantes | Articular una estrategia que permita dar seguimiento a las preguntas planteadas por los estudiantes. Estudiar más los temas y diseño de estrategia con el fin de fomentar el aprendizaje autorregulado. |
| 2.10 Pertinencia de las técnicas de motivación y de manejo grupal empleadas en las presentaciones | Conocimiento del trabajo colectivo y colaborativo y contemplación de estos en la estrategia didáctica | Falta de articulación del trabajo colectivo y colaborativo en la estrategia didáctica y no consideración de las posibles eventualidades | Investigación y reflexión sobre posibles eventualidades y su resolución. |
| 2.11 Recursos y materiales didácticos utilizados y resultados de su empleo en clase | Dominio de las TIC's y uso de recursos en red para consulta y ejercicios de los estudiantes en actividades extraaulicos. | Falta de seguimiento al uso de materiales y su efectividad | Dar seguimiento al uso de materiales y su efectividad |
| 2.12 Técnicas y criterios de evaluación utilizadas, tanto para evaluar el aprendizaje de los alumnos del bachillerato, como para recabar opiniones respecto de su trabajo como docente durante las presentaciones | Conocimiento integral de la evaluación, diseño de una estrategia integral de evaluación | Falta de implementación de una estrategia de evaluación | Incorporar y articular la evaluación como una actividad de reflexión y autorregulación con el programa. |

Tercera práctica docente

| Elementos del informe | Fortalezas | Debilidades | Acciones |
|---|--|--|---|
| 2.1 Concepción de aprendizaje del estudiante de la MADEMS | Comprensión sobre el carácter del aprendizaje del estudiante y claridad en los modelos de enseñanza | Poner en práctica los aprendizajes | Análisis de las prácticas docentes |
| 2.2. Papel como docente en el aula durante las presentaciones | Mayor dominio sobre la exposición docente en el aula y la comunicación educativa | Poner en práctica los aprendizajes | Análisis de las prácticas docentes |
| 2.3 Pertinencia de la estructura y secuenciación del contenido temático, así como de las estrategias de enseñanza empleadas en las presentaciones | Conocimiento de lo que es la planeación de clase y la secuencia didáctica y su vinculación con los aprendizajes | Carencia de claridad sobre como llegar a algunos niveles taxonómicos | Elaboración de programa operativo con actividades concretas para el desarrollo de niveles taxonómico de actividades |
| 2.4 Concepciones sobre la disciplina y su papel como maestro | Identificación de aprendizajes relevantes | Falta de síntesis en el manejo de los contenidos | Adecuación de contenidos básicos en la secuencia didáctica |
| 2.5 Concepción sobre las condiciones requeridas para propiciar un ambiente de trabajo con los alumnos | Conocimiento de mediaciones, empatía y comprensión sobre el papel de las emociones y la importancia del aspecto actitudinal | Falta de indicadores para evaluar aprendizajes actitudinales | Investigación sobre evaluación de aprendizajes actitudinales |
| 2.6 Pertinencia de las técnicas o estrategias empleadas en las presentaciones | Conocimiento de técnicas de grupo tanto colaborativo como cooperativo y su vinculación en el diseño de la estrategia didáctica | | |
| 2.7 Dominio de los conocimientos de los temas presentados | Puntualización en aspectos específicos de la disciplina poniendo atención en el aspecto procesual, identificación de actividades de reforzamiento o cierre | | |

| Elementos del informe | Fortalezas | Debilidades | Acciones |
|---|--|---|----------|
| 2.8 Formas de fomentar el interés y la reflexión de los alumnos del bachillerato y procedimientos empleados para explicar, ejemplificar, demostrar y plantear actividades respecto de los temas impartidos | Conocimiento de mediaciones y la pertinencia de utilizarlas dentro de la planeación de clase y la estrategia en general. Claridad en los modos y fines de la clase | | |
| 2.9 Capacidad para generar curiosidad en los alumnos del bachillerato y para abordar las respuestas a sus preguntas y necesidades | Estrategia didáctica que hace uso de mediaciones a partir de recursos extraacadémicos (películas, revistas, cuentos, novelas etc.) para propiciar el interés y el uso de medios digitales en la red para comunicación adicional extraclase | | |
| 2.10 Pertinencia de las técnicas de motivación y de manejo grupal empleadas en las presentaciones | Articulación del trabajo colectivo y colaborativo en el diseño de la estrategia didáctica | Falta de consideración de posibles eventualidades | |
| 2.11 Recursos y materiales didácticos utilizados y resultados de su empleo en clase | Dominio de las TIC y uso de recursos en red para consulta y ejercicios de los estudiantes en actividades extra-áulicos. | Fomentar la motivación en el uso de recursos digitales y asertividad en el manejo de contenidos para su reflexión | |
| 2.12 Técnicas y criterios de evaluación utilizadas, tanto para evaluar el aprendizaje de los alumnos del bachillerato, como para recabar opiniones respecto de su trabajo como docente durante las presentaciones | Conocimiento integral de la evaluación, diseño de una estrategia integral de evaluación | | |

ANEXO Matriz de datos de encuesta

| No. | sexo | edad | tiempo libre | museo | cine | conciertos música | teatro | cine en casa | oir música | libros | internet | actividades en la red | red social | trabaja | s artísticas | deportivas | Sociales (horas a la semana) | pc. | |
|-----|------|------|---|-----------|-----------|-------------------|-----------|---------------|----------------|-----------|----------|------------------------------|------------|---------|--------------|------------|------------------------------|-----|----|
| 1 | f | 17 | diversos | regular | regular | regular | regular | regular | muy frecuente | poco | 24 | chat | si | no | no | no | no | 12 | si |
| 2 | f | 18 | leer, escuchar música, videojuegos | poco | poco | poco | frecuente | frecuente | muy frecuente | frecuente | 3 | chat | si | no | si | no | no | 14 | si |
| 3 | f | 18 | leer, escuchar música | poco | regular | poco | nunca | muy frecuente | muy frecuente | regular | 4 | chat, tareas, redes sociales | si | no | no | no | no | no | si |
| 4 | m | 18 | leer, escuchar música | poco | poco | poco | poco | muy frecuente | muy frecuente | frecuente | 4 | redes sociales | si | no | no | no | no | no | si |
| 5 | f | 18 | leer, escuchar música | poco | frecuente | regular | poco | frecuente | muy frecuente | frecuente | s | redes sociales | si | no | no | si | no | 16 | si |
| 6 | m | 20 | escuchar música, tocar guitarra, ver televisión, leer | poco | poco | poco | nunca | frecuente | muy frecuente | poco | s | videos, tareas | si | no | no | si | no | 14 | si |
| 7 | f | 19 | televisión | poco | poco | poco | poco | regular | frecuentemente | poco | NE | redes sociales y correo | si | si | no | si | no | 7 | si |
| 8 | f | 18 | cantar | frecuente | poco | poco | poco | poco | frecuentemente | frecuente | 40 | redes sociales | si | no | si | no | no | no | |
| 9 | f | 19 | escuchar música, ir al cine | poco | frecuente | poco | poco | frecuente | muy frecuente | poco | 7 | noticias, videos | si | si | no | si | si | 10 | si |

| No. | sexo | edad | tiempo libre | museo | cine | conciertos música | teatro | cine en casa | oír música | libros | verano internet | actividades en la red | red social | trabaja | artísticas | deportivas | sociales | L.V. - horas (a la semana) | pc. |
|-----|------|------|--------------------------------|---------|-----------|----------------------|---------|------------------|--------------------|---------------------------|--------------------|---|------------|---------|------------|------------|----------|----------------------------------|-----|
| 10 | f | 18 | pasear | nunca | frecuente | frecuentem ente | nunca | frecuente | muy frecuente | poco | 8 | redes sociales, correo | si | no | no | si | no | 14 | si |
| 11 | m | 17 | leer | regular | regular | regular | poco | muy frecuente | muy frecuente | muy frecuenteme nte | 7 | chat | si | no | si | no | no | | |
| 12 | f | 19 | escuchar música | regular | frecuente | poco | regular | poco | frecuenteme nte | poco | 28 | correo, videos | si | si | no | no | no | n/E | n/e |
| 13 | m | 18 | leer | regular | regular | regular | regular | frecuente | regular | muy frecuenteme nte | 4 | estudio | si | si | si | no | si | 5 | no |
| 14 | f | 21 | leer | poco | poco | poco | nunca | poco | muy frecuente | poco | s | redes sociales, correo | si | si | no | no | no | 12 | si |
| 15 | m | 19 | escuchar música | poco | frecuente | poco | nunca | frecuente | frecuenteme nte | poco | s | redes sociales, correo | si | si | no | si | no | 10 | no |
| 16 | f | 18 | escuchar música | nunca | poco | poco | nunca | poco | muy frecuente | poco | 5 | bajar música | no | no | no | si | no | 10 | si |
| 17 | f | 17 | pasear | regular | frecuente | regular | poco | poco | muy frecuente | poco | no | no | no | si | si | si | no | | |
| 18 | f | 20 | deporte | poco | regular | frecuentem ente | poco | muy frecuente | muy frecuente | poco | s | videos | si | no | si | si | no | 20 | si |
| 19 | f | 23 | escuchar música, caminar | poco | regular | poco | poco | muy frecuente | muy frecuente | poco | s | correo, redes sociales, videos | si | si | si | si | no | 8 | si |

| No. | sexo | edad | tiempo libre | museo | cine | conciertos musica | teatro | cine en casa | oir música | libros | internet | actividades en la red | red social | trabaja | artísticas | deportivas | sociales | T.V. (horas a la semana) | pc. |
|-----|------|------|--|-----------|-----------|----------------------|-----------|------------------|------------------|------------------|----------|---------------------------------------|------------|---------|------------|------------|----------|-----------------------------|-----|
| 20 | m | 20 | escuchar música, salir con amigos | regular | frecuente | poco | poco | muy frecuente | muy frecuente | poco | s | chat, redes sociales, videos | | si | no | si | s | 12 | si |
| 21 | m | 23 | escuchara música, bailar | poco | poco | nunca | poco | frecuente | muy frecuente | poco | 7 | correo, juegos | si | no | si | no | no | 14 | si |
| 22 | f | 23 | cantar, bailar, leer | frecuente | poco | regular | nunca | poco | muy frecuente | regular | 8 | videos, correo | si | si | si | si | si | 20 | si |
| 23 | m | 18 | leer, escuchar música | nunca | regular | frecuente | frecuente | frecuente | frecuente | frecuente | 7 | redes sociales, música | si | si | no | no | no | 2 | si |
| 24 | f | 20 | televisión | poco | frecuente | poco | regular | muy frecuente | muy frecuente | regular | s | redes sociales, chat | si | si | no | si | s | 3 | si |
| 25 | f | 27 | salir con amigos | poco | regular | poco | poco | muy frecuente | regular | muy frecuente | s | tareas | si | no | no | si | no | | |
| 26 | m | 21 | escuchar música | poco | regular | poco | poco | frecuente | muy frecuente | frecuente | 8 | música, tareas | si | no | si | si | no | 3 | si |
| 27 | m | 20 | salir con amigos | regular | poco | poco | regular | frecuente | muy frecuente | poco | 14 | redes sociales | si | no | no | no | no | 10 | si |
| 28 | m | 18 | escuchar música, ver televisión | frecuente | poco | nunca | frecuente | muy frecuente | frecuente | poco | 15 | redes sociales, videos | si | no | no | no | no | 6 | si |
| 29 | f | 19 | escuchar música, leer | poco | poco | poco | poco | poco | muy frecuente | regular | si | redes sociales, chat | si | si | no | si | no | 16 | si |

| No. | sexo | edad | tiempo libre | museo | cine | conciertos música | teatro | cine en casa | oír música | libros | horas de internet | actividades en la red | red social | trabaja | artísticas | deportivas | sociales | L.V. (horas a la semana) | pc. |
|-----|------|------|--|--|-----------|----------------------|------------------|------------------|------------------|------------------------|----------------------|---------------------------------------|------------|---------|------------|------------|----------|-----------------------------|-----|
| 30 | m | 18 | escuchar música | muy frecuentem nte: 3 a 4 veces por semana | poco | frecuentem ente | nunca | regular | muy frecuente | muy frecuentem e | 15 | videos, tareas | si | si | si | no | si | 8 | si |
| 31 | f | 17 | amigos | poco | poco | frecuentem ente | nunca | poco | muy frecuente | poco | 6 | chat, videos, música | no | si | no | si | si | no | si |
| 32 | m | 17 | leer, reciclaje, | frecuente | regular | muy frecuente | muy frecuente | muy frecuente | muy frecuente | frecuente | 5 | estudio | no | no | si | no | no | no | si |
| 33 | m | 17 | leer, ejercicio | nunca | poco | poco | poco | muy frecuente | muy frecuente | frecuente | 10 | estudio | no | si | si | no | s | 7 | si |
| 34 | m | 19 | escuchar música | poco | poco | poco | poco | regular | muy frecuente | poco | s | chat, redes sociales, videos | si | si | no | si | no | 5 | si |
| 35 | f | 20 | leer, ver videos | poco | poco | poco | poco | muy frecuente | muy frecuente | muy frecuentem e | 24 | videos, tareas | si | no | no | si | no | 10 | si |
| 36 | f | 18 | televisión , caminar | nunca | poco | poco | nunca | muy frecuente | frecuentem e | poco | 10 | redes sociales, videos | si | si | no | no | no | 24 | no |
| 37 | f | 19 | escuchar música y hacer deporte | poco | regular | poco | poco | frecuente | muy frecuente | nunca | s | redes sociales | si | si | no | si | no | 8 | si |
| 38 | m | 22 | escuchar música | poco | frecuente | poco | nunca | muy frecuente | muy frecuente | poco | s | correo, música, chat | si | si | no | si | no | 7 | n |

| No. | sexo | edad | tiempo libre | museo | cine | conciertos musica | teatro | cine en casa | oir música | libros | internet | actividades en la red | red social | trabaja | artísticas | deportivas | sociales | T.V. (horas a la semana) | pc. |
|-----|------|------|--|---------|-----------|----------------------|-----------|------------------|------------------|-----------|----------|-------------------------------|------------|---------|------------|------------|----------|-----------------------------|-----|
| 39 | m | 18 | cine, salir con amigos | poco | regular | nunca | poco | nunca | regular | poco | no | no | no | si | no | no | no | 10 | si |
| 40 | f | 19 | deporte | poco | nunca | nunca | poco | frecuente | nunca | regular | 5 | chat, estudio | no | si | no | si | no | n/E | n/e |
| 41 | m | 22 | escuchar música | poco | poco | poco | poco | poco | muy frecuente | poco | 15 | correo | si | si | no | no | no | 7 | si |
| 42 | f | 20 | salir con amigos | poco | poco | poco | nunca | muy frecuente | muy frecuente | poco | 14 | correo, videos | si | si | no | si | no | 10 | si |
| 43 | h | 19 | leer, escuchar música | poco | regular | poco | nunca | frecuente | muy frecuente | frecuente | s | redes sociales y correo | si | si | si | no | no | 2 | si |
| 44 | h | 19 | computador al | poco | poco | poco | nunca | regular | regular | poco | s | videos | si | no | no | no | no | 14 | si |
| 45 | m | 21 | escuchar música, tocar la batería | regular | regular | poco | poco | poco | muy frecuente | poco | s | arte y música | si | no | si | no | no | 10 | si |
| 46 | f | 17 | pasear, cine | poco | frecuente | poco | poco | regular | muy frecuente | regular | 8 | redes sociales | si | no | si | no | no | 5 | si |
| 47 | f | 21 | salir con amigos | poco | frecuente | poco | frecuente | frecuente | muy frecuente | poco | s | chat, redes sociales, | si | si | si | si | no | n/E | n/e |
| 48 | f | 19 | escuchar música | poco | regular | poco | poco | frecuente | muy frecuente | poco | s | redes sociales y correo | si | no | no | no | no | 14 | si |

Instrumento para diagnóstico *cultura digital*

Nombre _____ sexo _____ edad _____

ENTRETENIMIENTO

¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre? _____

¿Con qué frecuencia asistes a museos? _____ ¿A cuáles? _____

¿Con qué frecuencia asistes al cine? _____ ¿Qué género prefieres? _____

¿Con qué frecuencia ves películas en casa? _____ ¿Qué género prefieres? _____

¿Con qué frecuencia asistes a conciertos? _____ ¿De qué tipo? _____

¿Con qué frecuencia asistes al teatro? _____ ¿De qué tipo? _____

¿Con qué frecuencia lees libros? _____ ¿De qué tipo? _____

¿A qué otro tipo de actividades culturales asistes? (convenciones, exposiciones, espectáculos, etc) _____

¿Cuánto tiempo a la semana navegas en internet? _____ ¿Qué sitios frecuentas? _____

¿Por qué/para qué? _____

¿Perteneces a alguna red social (Facebook, Hi5, sonico, twitter, etc) _____

¿Con qué frecuencia a la semana escuchas música? _____ sí _____ no _____ ¿A cuál? _____ ¿Qué género te gusta más? _____

¿Cuál es tu banda o solista favorito (a) _____

ESPECTATIVAS

al concluir el CCH, seguirás estudiando? _____ sí _____ no _____

¿Qué seguirás estudiando? _____

¿Por qué? _____

¿a qué te gustaría dedicarte cuando termines tus estudios? _____

¿Cuáles son tus expectativas en la vida? _____

Nombre _____ sexo _____ edad _____

FAMILIA

Con quién (es) vives
tienes hermanas o hermanos _____
sí no

de qué edades _____

RESIDENCIA

Tienes un espacio exclusivo para ti (recámara,
estudio, etc.) si no ¿cuál? _____

En que delegación o municipio vives _____

Cuánto tiempo ocupas en trasladarte a la
escuela _____

TRABAJO

trabajas? si no

en qué actividad _____

cuántas horas a la semana _____

ESTUDIOS

cuántas horas al día te dedicas a estudiar
fuera de la escuela _____

¿En qué lugar te gusta más estudiar? _____

¿Como es el lugar dónde estudias? _____

¿De qué materiales te apoyas para hacer tus
tareas? _____

¿Qué libros tienes en casa? _____

RECREACIÓN

prácticas alguna actividad deportiva si no ¿Cuál? _____

¿Cuánto tiempo le dedicas a la semana? _____
¿Cuánto tiempo llevas
practicándola?

Prácticas alguna actividad artística si no ¿Cuál? _____

¿Cuánto tiempo le dedicas a la semana? _____
¿Cuánto tiempo llevas
practicándola?

prácticas alguna actividad social si no ¿Cuál? _____

¿Cuánto tiempo le dedicas a la semana? _____
¿Cuánto tiempo llevas
practicándola? _____

6. Conclusión. Una comunidad de indagación dentro de un proyecto situado posibilita la formación ética en el bachillerato

La conclusión es el resultado entre la formulación de nuestra hipótesis y lo que realmente logramos. Más que el recuento de lo que se hizo, es su análisis. En el presente apartado desarrollaré primero la contrastación en el cambio de enfoque entre el modelo tradicional y el modelo de *proyecto situado*. En un segundo momento, una valoración de los aspectos de la estrategia al interior del aula, y por último, algunas consideraciones que debe tomar en cuenta el docente para implementar esta modalidad en el aula.

De tal manera que su organización será

1. El enfoque
2. Elementos de la estrategia
3. Planteamiento de problemas
4. Investigación
5. El trabajo colaborativo
6. Diálogo
7. Autorregulación/evaluación

Consideraciones acerca del papel de profesor

El enfoque

El enfoque didáctico-pedagógico de la propuesta de este trabajo es una ruptura con el modelo de enseñanza aprendizaje tradicional en todos los aspectos. Desde el hecho de abordar los contenidos, la organización grupal, el papel del profesor hasta la forma de evaluar.

Plantear la modalidad de *proyecto situado* supone que el docente esté dispuesto a experimentar una serie de recursos didácticos como es el aprendizaje basado en problemas. Asimismo, supone el abordar el programa desde una planeación de los contenidos de manera no lineal sino arborescente pues se plantea a partir de tópicos generativos. Propiciar dinámicas grupales donde el diálogo y la participación del estudiante como sujeto activo y constructor de su aprendizaje es fundamental. Es decir, el papel del docente no es la del expositor sino, bajo el cuidado de que no se diluya su función, éste tiene que fungir como guía y asesor. Por último, conducir el tema a desarrollar desde la perspectiva de una investigación e instrumentar mecanismos de evaluación diagnóstica constante.

Articular todo lo anterior requiere tener claridad de cómo tienen que engranarse dichos aspectos en un proyecto de investigación cuyo como motor es la problematización, bajo una dinámica de comunidad de indagación en la que se tenga como enfoque de enseñanza la comprensión.

Así pues, en seguida expondré cada uno de los aspectos a considerar en el aula, y el perfil de profesor que se requiere para echar a andar esta propuesta.

Elementos de la estrategia

Hay que precisar que los objetivos de los estudiantes y del docente son distintos. Para los estudiantes, el interés en la Filosofía y en la ética no está dado, su interés fundamental consiste en entregar un trabajo colectivo que dé cuenta de lo visto en el curso, para acreditar la materia.

Para el docente, la estrategia es un medio para que los estudiantes ejerciten su capacidad de reflexión, argumentación y construcción de conceptos con el fin de formarse un juicio ético. Por ello, la implementación de la estrategia puede distraer la atención hacia la forma más que al contenido mismo del aprendizaje. De aquí la importancia en la claridad de los aprendizajes y de las metas a obtener, que no es la realización de un producto concreto, sino la formación del juicio moral de los estudiantes por encima de uno de los aspectos específicos de toda la actividad.

En la modalidad de *proyecto situado*, cambia el orden expositivo de los contenidos y el enfoque de enseñanza tradicional. No es lineal, es decir no parte de una secuencia temática, pues la estructura se da con base en los tópicos generativos, lo que plantea siempre una programación abierta. Esto pide del docente una visión panorámica e integral para que, aunque los contenidos no se aborden de modo secuencial, sí deban abarcarse y se cumpla con la función de fondo y forma de los aprendizajes declarativos. Por ello, es recomendable implementar la estrategia para una unidad específica y no todo un curso, con el fin de tener control sobre los temas a manejar.

Planteamiento de problemas

Para que los estudiantes reconozcan la importancia de formarse un juicio ético, se requiere generar la necesidad de ello. Ésta se hace posible, por ejemplo, cuando se aborda una estrategia a partir del planteamiento de problemas. Éstos deben considerarse conflictivos para los estudiantes, pero posibles y sobre todo necesarios de resolver. Es tarea del docente conducir los problemas familiares de los estudiantes a los específicos de la Filosofía que son amplios y complejos. Pues en caso contrario, los problemas presentados pueden quedarse en el anecdotario y no profundizar ni llegar a los contenidos propios de la disciplina.

Los estudiantes se apropian de lo que investigan cuando esto les ayuda a comprender lo que en un inicio se les presentó como confuso y problemático. Sin embargo,

un aspecto a considerar es la frustración que puede causar haber indagado algún problema que, aun cuando se definieron los conceptos, no tuvo solución. El manejo de la frustración, originado por una formación escolar donde la expectativa es adquirir la resolución dada de problemas, en contraposición con la Filosofía cuya característica es ser problematizadora y para la que no hay verdades absolutas sino supuestos siempre por discutir, es uno de los retos del docente. Bien manejado este aspecto puede ser un elemento facilitador de la comprensión de la Filosofía pero, en caso contrario, un desmotivante para abordarla.

Con esta estrategia es posible que los estudiantes se den cuenta que detrás de toda acción humana hay conceptos, principios y problemas, tales como la definición del ser humano, la libertad, la justicia, la igualdad, la moral, la sociedad, los valores etc. Pero el reto que supone llegar a la reflexión de categorías a partir de los problemas cotidianos demanda pensar en todas las mediaciones posibles para superarlo.

Investigación

El proyecto situado, al ser un trabajo basado en la investigación con miras a la realización de un fin común, propicia el aprendizaje de una metodología en la que la planeación, la organización y la evaluación continua permite llegar a los objetivos planeados por el grupo. La diversidad formativa con la que cuentan los estudiantes en términos de técnicas de investigación, la nivelación y la preparación para lograr esta actividad, puede distraer de la tarea principal de la estrategia. Por lo que se requiere contar con materiales previos de nivelación y trabajar en la formación de esta habilidad, a la par del desarrollo de la formación filosófica.

El trabajo colaborativo

Uno de los aspectos centrales del proyecto situado es el trabajo colaborativo. Con ello la interacción social generada en el grupo facilita el aprendizaje de los contenidos que se abordan. Esto, promueve mayor diálogo e intercambio de saberes entre los pares. El ser situado permite que el estudiante se apropie de los conocimientos, puesto que tienen

significado en su contexto. Es decir, le dicen algo en su vida, siempre y cuando aquello en lo que se sitúe, realmente le sea valioso. Una circunstancia, aun presente en su entorno, pero en la que no se evidencia un problema real, no suele atraer su atención ni mucho menos vincularlo con la necesidad de aprehenderlo.

Así mismo, si el trabajo colaborativo resulta valioso es porque fortalece vínculos emocionales y muestra que la distribución de tareas y la colaboración enriquece el trabajo individual. Por ello, es necesaria una evaluación y autoevaluación continua para detectar aquellos momentos en que estos aspectos no se estén cumpliendo.

Diálogo

La pertinencia de un *proyecto situado* en la Filosofía como estrategia es que efectivamente se aborden los contenidos y sobre todo, que al interior de cada dinámica, se generen prácticas dialógicas y reflexivas. Este aspecto no lo garantiza el *proyecto situado* por sí mismo. Estas prácticas no se desarrollan sólo en la interacción social, se requiere poner en práctica en cada actividad ejercicios de reflexión compartida e individual. Entonces el *proyecto situado* adquiere sentido para propiciar situaciones que demandan diálogo, reflexión e intercambio de conocimientos y donde el producto final es sólo una muestra de dicha práctica. Por ello, resulta pertinente, incluso al margen de una estrategia didáctica específica, la articulación de una comunidad de dialógica como práctica cotidiana. Ésta propicia la indagación y reflexión filosófica.

El planteamiento de preguntas es el aspecto nodal de una comunidad filosófica, pero antes de llegar a ello, muchas de las intervenciones de los estudiantes suelen ser imprecisas y vagas. Llegar a plantear preguntas filosóficas requiere práctica constante y sobre todo guía del docente. Los estudiantes deben identificar la necesidad de plantear preguntas hasta llegar a aquellas que son específicamente de la Filosofía. La detección de preguntas insta a resolver problemas conceptuales. A su vez, la actividad de indagar significa encontrar preguntas que conduzcan a problemas filosóficos. Resolver dichos problemas obliga a definir conceptos y para ello se requiere también argumentar.

La argumentación es una herramienta y procedimiento para clarificar conceptos, aunque en ocasiones, se presentan supuestos que se dan por hecho, aparentemente no problemáticos y, por tanto, sin motivo de indagación. Investigar sobre un problema filosófico a resolver implica detectar los temas que convergen y con ello los conceptos a que se refiere. En este aspecto el texto filosófico es un recurso pertinente como herramienta o medio para llegar a la construcción de conceptos.

Autorregulación/evaluación

Ahora bien, un *proyecto situado*, aun cuando logre la plena realización de los objetivos planteados, en sí mismo no garantiza la formación de actitudes tales como la reflexión moral o la comprensión ética. En principio porque es impreciso hablar de formación ética. En todo caso, de lo que es posible hablar es del conocimiento y comprensión de conceptos éticos y de una actitud crítica hacia problemas de la ética. En este sentido, una actitud es una predisposición reiterada, por lo que para ser auténtica debe prevalecer a largo plazo, situación que un curso escolar no es capaz de registrarse de manera objetiva.

Sin embargo, aunque la formación ética no es posible evaluarla como tal, sí es la familiaridad con los conceptos y ciertos procedimientos fomentados mediante la interacción en el grupo. Hay actitudes que los estudiantes muestran como parte de la respuesta que el mismo docente espera de ellos. En el caso de la actitud reflexiva e indagadora, al interior de una comunidad dialógica, ésta suele ser más genuina ya que, al originarse y resolverse en plenaria, implica actuar no sólo como el docente espera escuchar o ver, sino lo que cada uno de los estudiantes presenta a sus pares.

Al establecerse una evaluación diagnóstica continua el avance del aprendizaje no es lineal, ya que puede retroceder o cambiar de ruta de acuerdo al proceso comprensivo. De tal manera que abordar los contenidos no es sólo su planteamiento sino verificar su

comprensión, en miras de intensidad y profundidad de los contenidos más que en su extensión.

El papel del maestro

Consideraciones

El trabajar con grupos implica actitud y carácter empáticos del docente para regular la libertad y el orden. Es decir, que pueda darse margen de libertad para la exploración que permita problematizar y, a la vez, delimitar el orden para investigar. También se requiere creatividad ante cualquier problema que los estudiantes presenten y que el maestro lo pueda conducir o ir canalizando hacia un problema filosófico. El docente tiene que dominar su disciplina para canalizar los problemas expresados por los estudiantes, que por lo regular son inmediatistas y de sentido común, hacia problemas filosóficos.

El diálogo no es una práctica dada, pues no consiste sólo en hacer hablar. Se trata de emprender un diálogo filosófico, y por tanto problematizador y argumentativo. Por ello, el docente debe ofrecer herramientas para la argumentación, conducir el intercambio dialógico pero no tomar partido o exponer los temas sino hasta que surjan de la propia demanda de los estudiantes al pedir ayuda para clarificar sus ideas.

Otro aspecto clave es la figura del docente. Si bien no prescinde del papel tradicional de expositor, sí tiene que quedar conciliado con el papel de moderador, asesor, guía. El maestro abre y cierra los temas, los clarifica, precisa, amplía, concreta, pero tiene que dejar un margen de libertad para la exploración filosófica.

Es frecuente que los primeros años del ejercicio docente, el profesor se preocupe por los contenidos en el cumplimiento del programa, y considere que deben abordarse todos en un estricto orden. Desde este estadio un *proyecto situado* que demanda improvisación junto con el control de los contenidos, generaría mucha incertidumbre.

En la modalidad de *proyecto situado*, el programa de contenidos no está preestablecido sino que se arma con los estudiantes y, por tanto, varía de acuerdo a la composición e intereses del grupo. Esto no significa que no se vayan a ver todos los temas de un programa, pero el orden y énfasis cambia, por ello el maestro debe tener mayor seguridad en el dominio temático.

El docente como guía y promotor de la investigación debe hacer el trabajo a la par de los estudiantes, pues nadie enseña lo que no sabe, no se puede enseñar sin hacer lo mismo, por eso el modelaje es un aspecto importante en la enseñanza y en esta modalidad, que se sustenta en la práctica, lo es aún más.

Por otro lado, el planteamiento de problemas a los estudiante suele no ser fácil, sobre todo, en una sociedad en la que lo que menos se quiere es tener problemas, sino buscar siempre los caminos fáciles, las soluciones a la mano. Esta tarea, que es con la que los estudiantes se quedan enganchados, es lo más difícil porque los problemas que el docente considera como tales, probablemente no lo sean para el estudiante, por eso es importante conocer su contexto, lo que realmente para ellos resulte interesante.

El caso específico del problema de la cibercultura, como aspecto detonador de reflexión que en esta propuesta se expuso, partió tanto del diagnóstico realizado a los estudiantes como por la pertinencia que considero debe tener la Filosofía en abordar temas cotidianos. Cabe señalar que la cibercultura es un tema, que de modo específico, no se plantea de modo recurrente como problema filosófico. Pero, este tema es pertinente en el contexto específico que nos ocupó sin embargo, esto no se cumple en cualquier contexto ni de manera general con todos los jóvenes.

Cabe resaltar que el ciberacoso como aspecto para problematizar y arrancar la estrategia tuvo dos vertientes. Por un lado, el tema, como parte de su cultura, no les fue ajeno a los estudiantes. Por el otro, la familiaridad con éste hizo difícil advertir los riesgos sin caer en una actitud moralina por parte del docente.

Adicional a ello, resultó necesario pasar de lo anecdótico hacia el planteamiento de los tópicos que tenderían el puente hacia conceptos y problemas filosóficos implica el mayor reto del docente. Pues, el problema del impacto de la cibercultura dentro de la Filosofía sigue siendo un tema en ciernes y sobre todo su vinculación con la docencia y la ética.

Finalmente, a partir de las prácticas docentes, se pudo manifestar que la estrategia didáctica de *proyecto situado*, --al incorporar la problematización, el diálogo reflexivo y argumentativo junto con la autoevaluación continua-- permitió el desarrollo de la metacognición y autorregulación del aprendizaje. Sobre todo que tomando en consideración los aspectos antes descritos, resulta un medio efectivo para la formación de un juicio ético con aplicación en la vida práctica del estudiante, en tomar mejores decisiones y encontrar mejores modos de convivencia.

Un aspecto relevante del trabajo grupal como lo es la modalidad de *proyecto situado*, además de la interacción social, es la conjunción de los afectos y las distintas personalidad de cada integrante, por lo que es recomendable, abrevarse de otras fuentes e investigaciones como lo pueden ser las investigaciones concernientes a los grupos operativos que consideran estos aspectos en el aula.

En este tenor, el manejo afectivo en el aula, en el que incluso dentro del ejercicio argumentativo para la formación ética está presente, es un aspecto que no puedo soslayarse, antes bien, es un elemento en el que puede profundizarse aun más debido a la influencia y énfasis que los estudiantes mostraron como parte del desarrollo de su aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- ARAYA, D. (2003). *Didáctica de la filosofía.*, Ed. Magisterio, Bogotá.
- ARPINI DE MARQUEZ, A. (1987). *Orientaciones para la enseñanza de la filosofía en el nivel medio*, Buenos Aires. El ateneo.
- BAUMAN, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona. Gedisa.
- BAQUERO, R. (1999). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*, Argentina, Aique
- BARTOLUCCI, J., (1994). *Desigualdad social, educación y sociología en México*, México, CESU-Porrúa
- BAZÁN, L. (2001). *Aportes, Educación Media superior*, México. Dirección General del CCH.
- BELL, D., (1977). *Las contradicciones culturales del capitalismo*, México. Alianza Editorial.
- _____, (enero 2002) “Internet y la nueva tecnología” México en *Letras Libres*, No. 13, pág. 50
- BERGER, J (1974). *Modos de ver*, Barcelona. G. gili.
- BEUCHOT, M., (1997). *Tratado de hermenéutica analógica*, México, UNAM.
- (2005). *Perfiles Esenciales de la hermenéutica*. México. UNAM.
- (2003). *Quintas Jornadas de Hermenéutica*. México, UNAM.
- (2005). *Interculturalidad y derechos humanos*. México. UNAM-Siglo XXI.
- BIDDLE, (2000). *La enseñanza de los profesores II*. Barcelona. Paidós Ibérica.
- BIDDLE, GOOD Y GOODSON, (2000). *La enseñanza y los profesores I, capítulo "El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición"* Barcelona. Paidós.
- BOISVERT, J. (2000). *La formación del pensamiento crítico*, México. Fondo de Cultura Económica.
- BRENIFIER, O (2006). *Aprendiendo a filosofar, el estado y la sociedad* Madrid, Ed. Laberinto
- (2006). *Aprendiendo a filosofar, el trabajo y la tecnología*. Madrid, Ed. Laberinto

- BURBULES, N.C (2001). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la Información*. Buenos Aires Granica.
- CABERO, J. (1996). *Nuevas Tecnologías, comunicación y educación*, en EDUTEC: *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, número 1, febrero.
- CALVINO, I. (2000). *Seis propuestas para el próximo milenio*, Segunda (2ª. Edición) Barcelona Ed. Siruela.
- CAMPS, A., (1995). *Introducción: enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual*, en *Enseñar a argumentar*, Madrid CL&E.
- CAMPIRÁN, A. (2001). “*La pregunta como estrategia didáctica para la transmisión de la lógica*” XI Congreso de la Asociación Filosófica de México, Fac. de Filosofía y Letras, UNAM, coloquio de Lógica y teoría de la argumentación.
- CAPALDI, N. (1990). *Cómo ganar una discusión*, Barcelona. Gedisa.
- CASTAÑÓN, R. (2000). *La Educación media superior en México: una invitación a la reflexión*, México, Limusa.
- CASTELLS, M. (1999). *La era de la información. La sociedad red, Vol. 1*, México Siglo XXI.
- CAZAS, F. (2006). *Enseñar filosofía en el siglo XXI*, Herramientas de Trabajo para trabajar en el aula. Buenos Aires Ed. Lugar.
- CAZDEN, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Buenos Aires. Paidós.
- COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES (2009). *Proyecto académico para la revisión curricular, Continuidades y cambios en el Plan y los Programas de Estudio* cuadernillo 1-7. México.
- COLL, C. (1997). *El Constructivismo en el aula*, Barcelona. Grao,
- (2010 a). “*Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares*” en *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*, Buenos Aires. OEI, Santillana.
- (2010b). *Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades* (CD-Rom-www.educ.ar) EDUC.AR, Febrero, Buenos Aires.
- (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona. Paidós.
- COPI, I. (2009). *Introducción a la lógica*, México. Limusa.

- CORNMAN, J.W. (2006) *Problemas y argumentos filosófico*. México, Tercera sesión. UNAM-IIF.
- CORTINA, A. (1996). *El quehacer ético*, Madrid, Santillana.
----- (2008). *Ética*, Madrid. Akal.
----- (1989). *Ética mínima*, (2ª. Edición). Madrid. Tecnos.
- CROOK, Ch. (1998). *Ordenadores y aprendizaje colaborativo*, Madrid, Morata
- DANIELSON, CH. (2004). Una introducción al uso de portafolio. México. (2ª edición). Fondo de Cultura Económica.
- DELEUZE, G. (1993). *¿Que es la filosofía?* Anagrama, Barcelona.
- DELORS, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*, Unesco, Santillana.
- DENYER, M. (2007). *Las competencias en la educación un balance*. Fondo de Cultura Económica, México.
- DEREK, E, y MERCER, N. (1986). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula.*. Barcelona, Paidós.
- DEWEY, J. (1967a). *Experiencia y educación*, Buenos Aires, Losada.
----- (1967b). *Democracia y educación*, Buenos Aires, Losada.
----- (1998). *Cómo pensamos*, Buenos Aires, Paidós.
- DIAZ B, F. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, México, Mc Graw Hill Interamericana.
_____ (2006). *Enseñanza situada, vínculo entre la escuela y la vida*. México, Mc Graw Hill Interamericana.
- DÍAZ, A. (2005). “*El enfoque de competencias en la educación ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?*”, México .sept. 2005, *Perfiles Educativos*
----- (1992). *Didáctica y curriculum*. Paidós, Barcelona
- ECHEVARRIA, J. (1999). *Los señores del aire: telepolis y el tercer entorno* Barcelona. Destino
- ECHEVERRÍA, E. (2004). *Filosofía para Niños* México México, S.M.
- EDWARD, D, y MERCER, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona, Paidos
- ERIKSON, E., (1978). *Infancia y Sociedad*, Buenos Aires. Paidós.
_____, (1969). *La Juventud en el mundo moderno*. Buenos Aires. Paidós.

- _____, (2001). *Sociedad y Adolescencia*, México. (20ª Edición). Siglo XXI.
- ESTÉVEZ, E. (2002). *Enseñar a aprender*, Barcelona, Paidós.
- FERNANDEZ, F. (2003). *Sociología de la educación*, España. Pearson Prentice Hall.
- FIZE, M. (2003). *Adolescencia en crisis. Por un derecho al reconocimiento social*. (2ª edición). México. Siglo XXI.
- _____ (2007). *Los adolescentes*. México Fondo de Cultura Económica.
- GARCÍA, F. (1998). *ed. Crecimiento moral y filosofía para niños*, Bilbao. Desclee de Boruwer.
- GARCÍA, E. (2000). *La construcción histórica de la mente*, México, Trillas
- GARZÓN, M. (2001). *www.la_ciber_ética.com*, México. Torres y asociados.
- GÓMEZ M. (2005). *Didáctica de la disertación en la enseñanza de la filosofía*. Ed. Magisterio. Bogotá.
- GONZÁLEZ, J. (2007). *Dilemas éticos*. México. Fondo de Cultura Económica.
- GUBERN, R. (2008). *Encuentro internacional de Cultura y Medios*, conferencia. México, 24 de junio.
- GUBERN, R. (1999). *Del bisonte a la realidad virtual*. (2ª edición). Barcelona Anagrama.
- HABERMAS, J. (1983) *Conciencia moral y acción comunicativa*, Barcelona, Ed. Planeta Agostini,
- HARADA, E. (2011). *El pensamiento multimodal*, ponencia presentada en el “Encuentro de la filosofía de Matthew Lipman y la educación”, México, 12 y 13 de mayo 2011.
- HERNÁNDEZ, G. (2006). *Miradas constructivistas en psicología de la educación*, Barcelona. Paidós.
- HIERNAUX, D. (2001). *Cultura y Territorio Identidades y Modos de Vida*, México Red Nacional de Investigación Urbana.
- HUNT, B. (2009). *Efectividad del desempeño docente*. Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina, Chile PREAL, documento núm. 43.
- INEE (2008). *Panorama Educativo de México*. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2008, México INEE.
- JOHNSON, D. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Paidós, México.
- KANT, I. (1996). *Fundamentación a la metafísica de las costumbres*. Barcelona. Ariel.

- KIPALTRICK, J. (1951) *Filosofía de la Educación*, Buenos Aires. Ed. Nova.
- KOHAN, W. (2000). *Filosofía para niños. Discusiones y propuestas*, Buenos Aires. Novedades educativas.
- _____ (2006). *Teorías y práctica en filosofía con niños y jóvenes*. Buenos Aires. Ed. Novedades Educativas.
- _____ (2008). *Filosofía. La paradoja de enseñar y aprender*. Buenos Aires. Zorza.
- KOHLBERG, L. (1989). *La Educación moral*. Barcelona. Gedisa.
- LIPMAN, M., (1997). *Pensamiento Complejo y educación* Madrid Ed. Torre.
- _____, (2002). *Filosofía en el Aula*. Madrid Ed. la Torre.
- _____ (1998). *Lisa*, Barcelona. Ed. Torre.
- _____ (1998). *Mark*. 2da. Edición. Barcelona. Ed. Torre.
- _____ (2004). *Natasha: Aprender a pensar con Vigotsky*, Barcelona Gedisa.
- LIPOVEYSKY, G. (1986). *La era del vacío*. Barcelona. Editorial Anagrama.
- LYOTARD, J. (1989). *¿Por qué filosofar?* Barcelona. Paidós
- MACINTYRE, A. (2008) *Tras la virtud*, Barcelona. rítica.
- MERCER, N. (2001). *palabras y mentes. Como usamos el lenguaje para pensar*, Barcelona, Paidos.
- MIRANDA A. (1995). *El Juego de la argumentación*, México. De la Torre.
- MORADO, R. (1999). *La razón comunicada I*, México. Torres y asociados.
- _____ (1999). *La razón comunicada I*, México. Torres y asociados.
- MORENO, A. (2000). *la experiencia adolescente: a la búsqueda de un lugar en el mundo*. Buenos Aires. Aique.
- MORIN, E. (2001) *Los siete saberes para la educación del futuro*, México UNESCO.
- _____ (2006) *Educación en la era planetaria*. Barcelona. Gedisa.
- _____ (1984). *Ciencia con conciencia*, Barcelona, Anthropos.
- _____ (1998). *Introducción al pensamiento complejo*, Madrid. Ed. La torre.
- NEGRETE, A. (2008). *la divulgación de la Ciencia a través de formas narrativas*, México, UNAM.
- NUSSBAUM, M., (2003). *La terapia del deseo*, Barcelona. Paidos
- OCDE (2004). *Panorama de la educación, indicadores de la OCDE 2003*, México Santillana .

- OEI (1998). *Análisis de los currículos de Filosofía en el nivel medio de Iberoamérica*. OEI. Madrid.
- OLIVE, L. (2006). *Cómo acercarse a ... la filosofía*, México, Limusa.
- OLIVÉ, L., (1994). *La explicación social del conocimiento*, México (2ª edición), IFF, UNAM.
- PLATÓN (2008). *La República*, Madrid. Gredos.
- PEREYRA, C. Et al (1993). *¿Historia para qué?* Siglo XXI, (14ª edición) México.
- PERELMAN, O. (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid. Gredos.
- PERINAT, A. (2003). *Los adolescentes en el siglo XXI*, Barcelona Ed. UOC,
- PERRENAUD. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Chile. Océano
- PIAGET, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño: Imitación, juego y sueño*. México. Fondo de Cultura Económica.
- _____ (1970). *Sabiduría e ilusiones de la filosofía*. Barcelona. Península.
- _____ (1971). *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. Madrid. Alianza.
- _____ (1999). *La psicología de la inteligencia*. Barcelona. Crítica.
- _____ (2000). *La equilibración de las estructuras cognitivas: problema central del desarrollo*. México. Siglo XXI.
- _____ (2001). *Inteligencia y afectividad*, Buenos Aires. Aique.
- _____ (1997). *Construir una mente*, Barcelona. Paidós.
- PIZARRO, F. (1986). *Aprender a Razonar*, México. Alambra.
- PLATTS, M. (1997). *Dilemas éticos*. México. Fondo de Cultura Económica,
- _____ (2006) *Conceptos éticos fundamentales*, México UNAM-IIF.
- POWELL, M (1994). *la psicología de la adolescencia*, México. Fondo de Cultura Económica.
- PORLAN, R., (1998) *Constructivismo y escuela: hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*, Sevilla. Diada.
- QUEAU, P. (1995). *Lo virtual: virtudes y vértigos*, Barcelona. Paidós-Ibérica.
- RODRÍGUEZ, J.L. (2004). *El aprendizaje virtual: Enseñar y aprender en la era digital*. Rosario. Homo sapiens.
- SAINT-ONGE, M. (1997). *Yo explico pero ellos¿Aprenden?* Fondo de Cultura Económica (3ª edición). México.

- SALOMON; G. (1993) *Cogniciones distribuidas*, Amorrortu
- SANTIAGO, G. (2006) *Filosofía, niños, escuela*. Buenos Aires Ed. Paidós Educador.
- SANTOS, R. (2004) *Reflexiones en torno a la filosofía para niños de Lipman*, México, UNAM.
- SANTROCK, J.W. (2001) *Adolescencia*. McGraw-Hill Higher Education Madrid
- SARBACH, A. (2009). *Filosofar con jóvenes*. Buenos Aires. Eduvin.
- SARTORI, G. (2000). *Homo videns, la sociedad teledirigida*, México. Taurus.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2007), *Programa Nacional de Educación 2007-2012*, México Gobierno de la República.
- (2008), *Reforma Integral a la Educación Media Superior*. SEP. México.
- SINGER (1995). *Ética práctica*. Cambridge. (2ª edición) Cambridge University Press
- SHERRY T. (1997). *La vida en pantalla*. Buenos Aires Paidós,
- STIGLIANO, D. (2010). *Comunidades de Diálogo y Encuentro*. Novedades Educativas,
- SUBIRATS (2001). *Culturas Virtuales*, México. Coyoacán.
- TEDESCO, J. (2010). *Educación en la sociedad del conocimiento*. México Fondo de Cultura Económica.
- TOMASINI, A. (1995). *Dilemas morales de la sociedad contemporánea*. México. Ed. Torres.
- TORRES, J (2010). *Filosofía por competencias, un comentario crítico*, coloquio –Situación Actual de la Filosofía en el IIF, México, mayo 2010
- TOVAR, A. (2001). *El constructivismo en el proceso enseñanza-aprendizaje*. México. IPN.
- UNESCO (2004). *Las tecnologías de la información y la formación docente*, UNESCO
- (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. UNESCO.
- VÁZQUEZ, T (2009) *El programa filosofía para niños en México y su incidencia formativa en la educación*, UNAM
- ONU, (2010) *Informe del Relator especial sobre el derecho a la educación Sr. Vernor Muñoz*, Consejo de Derechos Humanos. 2 de junio 2010.
- Investigaciones Filosóficas. UNAM, México 28 de mayo de 2010.
- VELÁZQUEZ, A. (2011). “*Los retos de la Filosofía en torno a un mundo en crisis*” Ponencia. Jornadas Académicas IEMS, México

----- (2011) *La filosofía como integradora de los aprendizajes en el marco de la propuesta: Enseñanza para la Comprensión (EpC)* en el IX Encuentro académico, Cuarto Encuentro Institucional de Filosofía, UNAM-ENEP.

VARGAS, G. *¿De quién y para quién la filosofía?* en “La función de la filosofía en la enseñanza media superior”. Ponencia. Instituto de Investigaciones Filosóficas. UNAM, México 28 de mayo de 2010.

VIGOTSKY, L. S. (2001). *La imaginación y el arte en la infancia. Ensayo psicológico*. México. Coyoacán,

_____ (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona. Crítica.

_____ (1995). *Pensamiento y Lenguaje*, Barcelona. Paidós.

WAKSMAN V., *Filosofía con niños: aportes para el trabajo en clase*

WELLS; G. (2001). *Indagación dialógica*, Barcelona, Paidós.

WELLMAN, H. (1995). *Desarrollo de la teoría del pensamiento en los niños*, Bilbao. Desclee de Brouwer.

WERTSCH, J.V. (1988). *Vigotsky la Formación social de la mente*, Barcelona. Paidós.

WENGER, E. (2001). *Comunidades de práctica*. Barcelona. Paidós,

WESTON, A., (2002). *Las claves de la argumentación*, Barcelona. Ariel.

WOOD, D., (2000). *Cómo piensan y aprenden los niños*, México. Siglo XXI.