



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MAESTRIA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA COMPRENSIÓN DE LA
FILOSOFÍA EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRO EN DOCENCIA
PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR, FILOSOFÍA.

PRESENTA
JORGE LEÓN SALINAS

TUTOR
DRA. MARTHA DIANA BOSCO HERNÁNDEZ
FFyL_UNAM

México, D.F. Septiembre de 2014



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.

“la filosofía debe partir del saber ya dado, debe deslindar críticamente su situación frente al saber pasado y a partir de ahí construir un saber nuevo.... Labor profesional ligada al desarrollo socio-económico de una cultura que permita su existencia. Junto con ello, se afirma, la filosofía tiene la responsabilidad y el compromiso de descubrir su propia función (o uso) ideológico y de establecer claramente su relación con la sociedad y con la política” (José Ignacio Palencia. Sentido y enseñanza de la filosofía).

Agradecimientos

A mí querida hija: Daira Atenea León Soto

Quiero agradecer a todos aquellos docentes que contribuyeron al desarrollo de esta investigación, quienes con sus atinadas observaciones, críticas, comentarios y sugerencias guiaron la conclusión del trabajo, mil gracias, sin su ayuda, difícilmente hubiera logrado el objetivo esperado: Al Dr. Armando Rubí Velasco (quien me asesoro atinadamente en la parte disciplinaria); Mtra. Norma Angélica Lozano Aguilar; Dr. Victorio Muñoz Rosales; Dra. Nora Matamoros Franco; Mtro. Ernesto González Canseco.

A la Dra. Martha Diana Bosco Hernández: Que en momentos de oscuridad y desgano, supo conducirme a la conclusión de este trabajo de investigación, más allá de lo meramente psicopedagógico, le estoy muy agradecido, muchas gracias.

ESTRATEGIA DIDACTICA PARA LA COMPRESIÓN DE LA FILOSOFÍA EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

INDICE 3

Introducción 5

CAPITULO I: El Colegio de Bachilleres 8

1.1. Antecedentes Históricos del Colegio de Bachilleres 8

1.2. Creación del Colegio de Bachilleres 11

1.3. El Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres 19

1.4. Marco Conceptual: 22

a) Orientación filosófica; b) Orientación axiológica; c) Orientación Epistemológica.

1.5 La Asignatura de Filosofía dentro del programa de Estudios del Colegio de Bachilleres; a) Introducción y características del programa de la asignatura de filosofía I y II en el Colegio Bachilleres; b) Ubicación de la asignatura de filosofía I y II en el Colegio de Bachilleres. 28

1.6 La Enseñanza de la Filosofía en el Colegio de Bachilleres 30

CAPITULO II: MARCO TEORICO: EL CONSTRUCTIVISMO Y LA FILOSOFIA 33

2.1. Justificación 34

2.2. Sobre una fundamentación filosófica 39

2.2.1. En torno a una introducción a una idea de la filosofía 39

2.2.2. El diálogo 41

2.2.3. Hermenéutica analógica 42

a) ¿Qué es la hermenéutica?; b) La analogía; c) ¿Qué es la hermenéutica analógica?

2.2.4. Interpretación y transformación 47

2.2.5. En relación a la falta de capacidad para dialogar (Gadamer) 49

2.3. Principios Constructivistas (generalidades del constructivismo) 53

2.4. La teoría de Vygotsky: a) El Constructivismo Social; b) La Zona de Desarrollo Próximo 60

2.4.1. La Mediación: a) El proceso de mediación. Las tecnologías del pensamiento y la comunicación social; b) La mediación social 66

CAPITULO III: La enseñanza de la filosofía a través de una estrategia didáctica para la comprensión de la filosofía en el Colegio de Bachilleres 71

INTRODUCCIÓN 71

3.1. a) Una estrategia didáctica para alumnos de quinto semestre del Colegio de Bachilleres en el ejemplo de la clase introductoria a la filosofía aristotélica 72

3.2. Análisis e interpretación de resultados sobre una introducción a la filosofía aristotélica 81

3.2. a) Evaluación e interpretación de resultados sobre una introducción a la filosofía aristotélica 81

Introducción 81

Actividad 1: Línea del tiempo 85; Actividad 2: Cuestionario (Preguntas intercaladas) 90; Actividad 3: Bitácora 101; Actividad 4: Prueba objetiva (2 reactivos sobre la filosofía aristotélica en examen final del Bloque III) 105

3.3. Una estrategia didáctica para alumnos de quinto semestre del Colegio de Bachilleres en el ejemplo de la enseñanza de la gnoseología kantiana 107

3.4. Evaluación de la propuesta didáctica para alumnos de sexto semestre 114:

a) El cuadro comparativo; b) El cuestionario; c) El crucigrama; d) La sopa de letras; e) La prueba objetiva; f) La bitácora; g) Examen de prueba objetiva.

Actividad 1: Cuadro comparativo entre empirismo/racionalismo 119

Actividad 2: Cuestionario 124

Actividad 3: Crucigrama 126

Actividad 4: Sopa de letras 129

Actividad 5: Ejercicio de 10 reactivos (Prueba objetiva) 133

Actividad 6: Bitácora 136

Actividad 7: Ejercicio de 2 reactivos (Prueba objetiva), examen al final del Bloque III 140

Conclusiones 142

Anexos 145

Bibliografía 163

Introducción

El presente trabajo responde a una problemática detectada sobre la enseñanza y aprendizaje de la filosofía, es decir, si los alumnos logran tener los aprendizajes significativos que el profesor pretende con ellos, y si el docente logra sus propósitos en su estrategia (En este caso de una introducción a la filosofía aristotélica y la gnoseología kantiana) en el Colegio de Bachilleres¹. Como docente de este sistema educativo, a través de 17 años de labor ininterrumpida, y por medio de la Maestría en Docencia en Educación Media Superior (MADEMS) tengo la oportunidad de diseñar una estrategia didáctica que permita a los alumnos una mejor comprensión de la filosofía y sea una alternativa a los maestros que se inician en el terreno de la educación, de este nivel educativo.

Esta investigación es el resultado de lo aprendido en la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS-Facultad de Filosofía y Letras, campo de conocimiento filosofía), espacio donde se fueron diseñando, analizando y reflexionando cada una de sus partes.

El capítulo I inicia con el Colegio de Bachilleres, sus antecedentes históricos para la creación del colegio en 1973 como una necesidad de cubrir la demanda educativa que en ese momento se venía incrementando, así como los fines del Modelo educativo, que ha sido reformado en diferentes ocasiones, hasta llegar en la actualidad a un Modelo educativo basado en competencias. Cabe señalar, que nuestra estrategia didáctica se apoyó en los programas de la materia de filosofía I y II versión de 1993 y 1996 respectivamente, y que en la actualidad continúan reformándose los programas de estudio y haciendo ajustes para este semestre que inicia en agosto de 2014.

1 Dichos aprendizajes se desglosan en los planes de estudio que se encuentran en el Capítulo II de este trabajo. Por otro lado, la problemática tiene que ver, entre otras cosas, con la manera en que el maestro hace que sus alumnos se interesen por la filosofía, y lejos de acercarlos a ella los aleja, y la materia se le hace pesada y aburrida, sin sentido alguno, por ello, considero que la planeación es muy importante para lograr los objetivos, sean generales o particulares de un programa de estudio.

En este capítulo, además de lo mencionado anteriormente, se aborda el marco conceptual y sus elementos que lo conforman (orientación filosófica, orientación axiológica, orientación epistemológica), las características y funciones de la asignatura dentro del colegio, así como su enseñanza.

El capítulo II está desarrollado por nuestro marco teórico, el cual se apoya del constructivismo desde un enfoque histórico cultural (Vygotsky), en donde los alumnos son capaces de construir el conocimiento con ayuda del docente que funge como mediador, la propuesta de este pensador ruso va en el sentido de que el sujeto humano debe actuar sobre la realidad para adaptarse a ella transformándola y transformándose a sí mismo por medio de instrumentos que él denomina “mediadores”, es decir, como los recursos materiales, signos, siendo el lenguaje el principal signo.

La parte disciplinaria tiene como base y fundamento la filosofía crítica, propuesta por Sánchez Vázquez Adolfo, en la que se haga necesario poner en práctica la teoría y se deje sólo de interpretar el mundo para transformarlo, se trata que al estudiar filosofía no sólo se haga para sí mismo sino para los demás, para transformar a la sociedad.

También se sostiene de la propuesta antropológica filosófica de Bartolomé De Las Casas, quien propone en su época (1474-1566) utilizar el diálogo como forma de comunicación y entendimiento entre los seres humanos, ya que en esa época no se daba por los prejuicios de la cultura occidental en relación a la cultura indígena, en donde la primera se ostentaba superior a la otra y reducían su entendimiento a la violencia.

Pero, además se apoya de la hermenéutica analógica que propone Mauricio Beuchot, ya que el docente lo que realiza en clase, es una interpretación de textos para ponerlos en su contexto, y tiene que mediar, o buscar un término medio para no caer en los extremos.

Continuando con la parte disciplinaria, incluimos de Gadamer al diálogo como posibilidad de apertura con el otro, dicho ejercicio se da socialmente en un acto de interpretación donde el individuo se humaniza. Lo cual nos sirve de enlace con las ideas de Vygotsky (el constructivismo social, la zona de desarrollo próximo, la mediación, el proceso de mediación, la mediación social).

En dicho capítulo, además, iniciamos con una justificación que critica la postura de algunos docentes donde su enseñanza se remite a transmitir los propios conocimientos, limitando considerablemente el sentido de la docencia, pues no se trata de “exponer con palabras” los propios conocimientos, o que se domine la materia con mayor profundidad, pues eso no asegura que ese conocimiento arraigue y desarrolle en los alumnos, sino que hay que recrearlo en uno mismo y ser capaz de hacerlo.

En cuanto al capítulo III presentamos dos planeaciones didácticas, la primera sobre una introducción a la filosofía aristotélica y la otra sobre una introducción a la gnoseología kantiana, pues hemos observado que son dos temas que se les dificulta a los jóvenes en el bachillerato, sobre todo, las categorías que ellos utilizan, por ejemplo: acto, potencia, materia, forma, primer motor (Aristóteles); en el segundo caso (Kant), fenómeno, noúmeno, las categorías, los juicios sintéticos y analíticos. Por señalar sólo algunas categorías.

En este apartado, comenzamos con los planes de clase diseñados que fueron trabajados con un grupo de quinto semestre del Colegio de Bachilleres, los contenidos fueron elaborados con estrategias didácticas como el desarrollo de una línea del tiempo, preguntas intercaladas (trabajo colaborativo), una bitácora, prueba objetiva, un cuestionario, un crucigrama, una sopa de letras.

Al final del capítulo encontraremos una evaluación e interpretación de resultados, en donde se analizan cada uno de los instrumentos de evaluación empleados, con sus respectivas estadísticas y ajustes.

CAPITULO I: El Colegio de Bachilleres.

1.1. Antecedentes Históricos del Colegio de Bachilleres

Los antecedentes de la creación del Colegio de Bachilleres, tiene sus inicios a partir de la conferencia Internacional sobre la Crisis Mundial de la Educación convocada por la UNESCO y realizada en octubre de 1967, en la cual se estudió, entre otras cosas, un conflicto que se detectaba a nivel mundial: que la matrícula estudiantil estaba siendo rebasada.

En el escenario de esta Conferencia se elaboraron propuestas que intentaban no solo responder a la demanda cuantitativa, sino hacerlo de manera cualitativa con nuevos proyectos sobre la educación. Se pensó que no bastaban reformas parciales, sino que era necesario innovar sobre los conceptos, enfoques y estructuras básicas de la educación, la que hasta ese momento no había podido enfrentar la crisis de la creciente demanda. Se requería, entonces, de un cambio para elevar la calidad y la eficiencia en la educación.

Cabe señalar que a principios de los años setenta, la política educativa representaba una verdadera prioridad para el Estado, esto se da, básicamente a raíz de la crisis social del sesenta y ocho. Los planteamientos de reforma emergían de distintas fuentes, entre los acontecimientos de aquellos años cabe citar por ejemplo la apertura del Colegio de Ciencias y Humanidades (1971), la creación de la Universidad Abierta (1972), la promulgación de la Ley Federal de Educación (1973), los acuerdos de Chetumal en relación a la Educación Secundaria (1974) y la creación del Sistema Nacional de Educación Técnica (1975).

La dirección de las reformas de educación media superior se delegó –por la vía gubernamental- a la Asociación Nacional de Institutos y Universidades de Educación Superior (ANUIES). Dicha asociación, en el año de 1973, propuso la creación –junto a la de la Universidad Autónoma Metropolitana- del Colegio de Bachilleres (ANUIES, 1973). En los documentos de las reuniones de esta asociación, sobre todo las celebradas en las ciudades de Villahermosa (1971),

Toluca (1971) y Tepic (1972), se observan las definiciones que constituyen la estructura académica y organizativa del Colegio de Bachilleres.

A petición del Ejecutivo Federal (Luis Echeverría Álvarez 1970-1976), la Asociación de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES) efectuó a partir de 1970, una serie de estudios cuyo objetivo era plantear (sanear) una oferta educativa, por medio de la cual se pudiera responder a la progresiva demanda de educación en los niveles Medio Superior y Superior. Un primer resultado de esos estudios se presentó en la XIII Asamblea General Ordinaria de esa asociación realizada en Villahermosa, Tab.,² en la que se señaló:

El nivel superior de la enseñanza media, con educación de tres años, deberá ser formativo en el sentido genérico de la palabra; más que informativo o enciclopédico, se concebirá en su doble función de ciclo terminal y antecedente propedéutico para estudios de licenciatura. Incorporará los conocimientos fundamentales tanto de las ciencias como de las humanidades y, en forma paralela, capacitará específicamente para la incorporación al trabajo productivo.³

Con el sostén de esta concepción, en la XIV Asamblea General Ordinaria⁴, se presentó un modelo de estructura académica para el bachillerato, de cuyo alegato y aprobación se originó el siguiente acuerdo:

La adopción de una nueva estructura académica en el ciclo superior de la enseñanza media debe caracterizarse en lo fundamental por:

a) La realización de las actividades de aprendizaje en tres áreas de trabajo: actividades escolares, capacitación para el trabajo y actividades paraescolares.

a) La división de las actividades de aprendizaje de carácter escolar en dos núcleos: uno básico o propedéutico, que permitirá el aprendizaje de la metodología y la información esencial de la lengua, la matemática, las ciencias naturales, las ciencias histórico-sociales y las humanidades, y en un núcleo de actividades selectivas que permitirán un aprendizaje de contenidos de cierta especialización que en forma flexible se adecuarían a los intereses y propósitos del estudiante.

2. Abril de 1971.

3. ANUIES, 1971: 26.

4. Realizada en Tepic Nayarit, en octubre de 1972.

b) La realización de actividades de capacitación para el trabajo en estrecha relación con las actividades escolares, utilizando con frecuencia recursos externos y tomando en cuenta las condiciones económicas y ocupacionales de la región.

c) Las actividades paraescolares destinadas a satisfacer intereses no académicos del estudiante en los campos cívico, artístico y deportivo, que podrían ser libres y no sujetarse a evaluación.⁵

Posteriormente, en mayo de 1973, la ANUIES elaboro el *Estudio sobre la demanda de educación en el nivel Medio Superior y nivel Superior de la república mexicana y proposiciones para su solución*, tal documento puntualizó que la capacidad de atención a la demanda para el nivel Medio Superior en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México en ese año, era de “83 000 alumnos”. De ese total, la UNAM atendía 40 000, el IPN 20 000, las escuelas incorporadas a la UNAM 10 000, otras instituciones educativas 9 400, y las escuelas normales incorporadas a la SEP 3 600⁶.

Además de la marcada desproporción de estas cifras –la UNAM atendía a casi la mitad de los estudiantes y, junto con el IPN, a poco más o menos tres tercios de la población- en ese año se registraba un déficit de aproximadamente 17 000 lugares y se calculaba que para 1980 podría crecer hasta en 83 000 lugares, cifra semejante a la capacidad de atención de 1973⁷.

De acuerdo con el estudio señalado, el hecho de que el déficit fue cubierto con un mayor crecimiento de la UNAM y el IPN, además de que no resolvía el problema de la concentración de servicios, significaba un exceso de población en estas Instituciones, de la que en mayor parte correspondería al nivel Medio Superior y lo que implicará una modificación de los fines y prioridades de cada una de las instituciones antes señaladas.

5. ANUIES, 1972: 51-52.

6. Documento presentado por la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior a la consideración del señor Presidente de la República, el día 28 de mayo de 1973.

7. Documento de trabajo, mayo de 1973. Op. Cit.

1.2. Creación del Colegio de Bachilleres

Ante este marco de ideas, y situaciones surge el Colegio de Bachilleres como una forma de atender la demanda de educación en el bachillerato y contribuir al fortalecimiento de las instituciones ya existentes, por ello, la ANUIES recomendó al Ejecutivo Federal.

La creación por el Estado de un organismo descentralizado que pudiera denominarse Colegio de Bachilleres, institución distinta e independiente de las ya existentes, que coordinaría las actividades docentes de todos y cada uno de los planteles que la integraran, vigilando y evaluando que la educación que en ellos se imparta corresponda a programas, sistemas y métodos valederos a nivel nacional; y que sus estudios sean equivalentes y tengan igual validez que los que imparten la UNAM, el IPN y las demás instituciones educativas que ofrecen este nivel de estudios.⁸

La recomendación fue aceptada. La nueva institución sería regida por la concepción del bachillerato plasmada en la Declaración de Villahermosa y la estructura académica, acordada en la Asamblea de Tepic, conformaría un cimiento para la elaboración del primer plan de estudios del Colegio de Bachilleres.

Así, considerando “la necesidad que confronta la juventud mexicana de capacitarse profesionalmente para responder a los requerimientos que plantea el desarrollo económico, social y cultural de la nación”⁹, se creó el Colegio de Bachilleres como un sistema que viene a ampliar las oportunidades de educación en el nivel Medio Superior, y que contribuye a la transformación de los métodos y contenidos de la enseñanza y cuyos fines generales fueron definidos inicialmente del siguiente modo:

Que sea formativo, entendiendo por formación el desarrollo de las habilidades y actitudes que caracterizan el pensamiento racional: objetividad, rigor analítico, capacidad crítica y claridad expresiva. Una formación de esta naturaleza hará posible que el estudiante asuma una actitud responsable, lúcida y solidaria como miembro de una comunidad.

Que capacite para el ejercicio de los métodos y el uso de la información básica de las ciencias de la naturaleza y la cultura.

8. Colegio de Bachilleres, 1973^a: 16-17

9. Colegio de Bachilleres, 1975: 4.

Que permita el dominio de las técnicas y destrezas de una actividad especializada y económicamente productiva.¹⁰

Así se dio apertura al Colegio de Bachilleres como un organismo del gobierno federal con posibilidad de establecer planteles en cualquier estado de la República mexicana, los cuales dependerían de él en lo orgánico, en lo académico y en lo financiero, inaugurando sus actividades en septiembre de 1973, y cuyo objeto consiste en ofrecer estudios de bachillerato a los egresados de educación secundaria, con tres planteles en la Ciudad de Chihuahua y cinco más en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, que iniciaron actividades a partir de febrero de 1974.

Más adelante se desarrollan las bases jurídicas que determinaron la creación de cada Colegio de Bachilleres como organismo descentralizado en su respectiva Entidad Federativa, dotado de autonomía orgánica y administrativa, apoyado en lo financiero por un convenio del Gobierno del Estado con la Secretaría de Educación Pública y, al principio asesorado en lo académico por el Colegio de Bachilleres de la Ciudad de México, este marco asentó las bases para la conformación del Sistema Nacional de Colegios de Bachilleres.

En lo que se refiere a la ciudad de México y su zona conurbada, el número de planteles se fue incrementando paulatinamente hasta llegar a 19 en 1979, y el último de ellos en 1985, para dar un total de 20 planteles. Este modelo educativo también se ha extendido en los estados de la república; en la actualidad en varios estados del país existen Colegios de Bachilleres, como es el caso de: Baja California (Norte y Sur), Chiapas, Chihuahua, Durango, Guerrero, Hidalgo, Oaxaca, Querétaro, Quintana Roo, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora, Tabasco, Tlaxcala, Veracruz, Yucatán y Zacatecas. Es oportuno mencionar, que esta institución en la capital del país en:

...sus primeros nueve años, tuvo un crecimiento acelerado: ya que de 1974 a 1982, su matrícula aumento de 11 837 alumnos a 66 616; su planta

10. Colegio de Bachilleres, 1973b: 1-2.

docente, de 324 a 2 846. A partir de 1983, en sus 20 planteles el Colegio atendía a una población aproximada de 83 000 alumnos en la modalidad escolarizada y 35 000 en la modalidad abierta; su personal académico oscila entre 3 000 y 3 200 profesores.¹¹

Simultáneamente, el Sistema Nacional de Colegios de Bachilleres amplió su cobertura en el país, expandiéndose a 25 estado de la República mexicana que, con 605 planteles y 15 456 docentes, atendían a más de 326 000 alumnos.”¹² En la actualidad:

...en la capital del país “su modalidad escolarizada atiende a una población de más de 88 mil jóvenes, el 80% de los cuales tiene entre 15 y 19 años de edad y la mayoría, el 90%, se dedica únicamente a estudiar. De acuerdo con la estadística básica del Colegio de 2006–B, ingresan al Colegio cada semestre, entre 19,000 y 23,000 jóvenes, el 49% son hombres y el 51% mujeres.”¹³

En su modalidad no escolarizada cuenta con una población activa¹⁴ aproximada a los 24,000 estudiantes, particularmente adultos de más de 20 años de edad, que viven en circunstancias heterogéneas, principalmente personas que trabajan y dejaron por algún tiempo la escuela, así como algunas personas privadas de su libertad¹⁵.

Además, el Colegio es una de las opciones de educación Media Superior en la Ciudad de México y su zona conurbada para los jóvenes que pretenden seguir estudiando después de la secundaria¹⁶, ya que ofrece espacios en 20 planteles que funcionan en dos turnos, de 7 a 13 y de 15 a 21 (o 22 horas.) horas. Los

11. Colegio de Bachilleres (1998), *Modelo educativo*.

12. SEP. SESIC. DGB. 1997.

13. Colegio de Bachilleres. (2006). *Estadística Básica 2006*. México.

14. En el Colegio de Bachilleres un estudiante activo en las modalidades no escolarizadas es aquel que ha presentado por lo menos una evaluación en los últimos seis meses.

15. Colegio de Bachilleres (2009), *Modelo Académico*, mayo.

16. Solo por debajo de la Escuela Nacional Preparatoria (UNAM), Vocacional (IPN) y Colegio de Ciencias y Humanidades (UNAM), que siguen siendo los colegios más demandados.

cuales están ubicados en 12 de las 16 delegaciones del Distrito Federal¹⁷, y en tres municipios del Estado de México¹⁸.

Dentro de su Plan de estudios existen dos modalidades de atención; la escolarizada y la abierta¹⁹, el Plan de Estudios de Bachilleres se ha organizado en tres Áreas de Formación: Básica, Específica y para el Trabajo.

Lo compone un conjunto de materias que representan los conocimientos considerados como indispensables para todo estudiante de bachillerato, por ser los más relevantes y representativos de los diversos campos del conocimiento humano.

Favorece la formación propedéutica general a través de materias optativas que fortalecen los conocimientos, habilidades, valores y actitudes desarrollados en el área básica, profundizando en diversos campos del saber y ayudando a la definición vocacional del estudiante.

Contribuye en el proyecto de construcción de vida del estudiante en el ámbito de lo laboral, a través de situaciones que le permitan adquirir conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas para producir algún bien o servicio, satisfaciendo sus necesidades materiales y existenciales, que posibiliten su transformación como sujeto individual y social, en el momento histórico y cultural en el que vive; fortaleciendo la capacidad de ingresar, mantenerse y progresar exitosamente en el mundo laboral.²⁰

Su sistema escolar se rige por un calendario anual de actividades que toma en cuenta las fechas más importantes de los dos semestres lectivos que comprende cada año, donde se marcan el inicio y término de los períodos de clase; los días de inscripción y de aplicación de los exámenes extraordinarios e intersemestrales que se programan en cada semestre; los períodos vacacionales y los días de

17. Azcapotzalco -Planteles 1 y 18-, Gustavo A. Madero -Planteles 2, 9 y 11-, Iztacalco -Plantel 3-, Coyoacán -Planteles 4 y 17-, Iztapalapa -Planteles 6 y 7-, Cuajimalpa -Plantel 8-, Venustiano Carranza -Plantel 10-, Xochimilco -Plantel 13-, Milpa Alta -Plantel 14-, Magdalena Contreras -Plantel 15-, Tláhuac -Plantel 16- y Benito Juárez -Plantel 20-.

18. Tlalnepantla -Plantel 5-, Nezahualcóyotl -Plantel 12- y Ecatepec -Plantel 19-.

19. En la escolarizada asisten alumnos diariamente a sus clases, ya sea en el turno matutino o vespertino, y en el sistema abierto lo hacen alumnos con otras características, por ejemplo, que no puedan presentarse todos los días a la escuela porque trabajen. Además, el Colegio se encuentra actualmente en una etapa de reforma, por lo que hay otras modalidades de atención a los estudiantes, Cfr. Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres de mayo de 2009.

20. Cfr. *Modelo Académico* de mayo de 2009.

suspensión de clases; así como las fechas de inscripción y reinscripción que corresponden a cada semestre lectivo.

Los jóvenes que eligen esta institución, además de asistir a las clases que corresponden a las asignaturas que cursan y tienen la oportunidad de inscribirse en alguno de los talleres artísticos que funcionan en cada plantel, Música, Danza, Artes Plásticas, Teatro; así como de actividades deportivas entre las que se encuentran el fútbol, básquetbol, voleibol y atletismo; también pueden participar en concursos de cuento corto, poesía, cómic, fotografía, carteles ecológicos, entre otros. Asimismo (cuentan con el servicio de biblioteca y con apoyo de orientadores escolares y de un servicio médico).

Con relación al desarrollo académico del Colegio de Bachilleres de la Ciudad de México²¹, es preciso señalar, que el primer plan de estudios fue congruente con el modelo propuesto en la XIV Asamblea de la ANUIES, en cuanto a sus objetivos y su estructura académica, que comprendió un núcleo básico con las materias propedéuticas obligatorias, un núcleo complementario con las materias optativas y un núcleo de capacitación para el trabajo que incluía una serie de capacitaciones. Las áreas de conocimiento en las que se organizaron las asignaturas del núcleo básico fueron cinco: Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Humanidades, Lengua y Literatura, además de una Lengua Extranjera.

Para 1975 comenzó a ser punto de discusión en el ámbito nacional el diseño de un tronco común para el plan de estudios, cuya pertinencia fue analizada por los directores de enseñanza media superior.

En julio de 1981 se llevó a cabo la “*Reunión para el Estudio de los Problemas del Bachillerato*”, creándose una comisión interinstitucional en donde participaron el Colegio de Ciencias y Humanidades, la Escuela Nacional Preparatoria, la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, la

21. Breve síntesis.

subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica, la Dirección General de Educación Media Superior y el Colegio de Bachilleres.

Los documentos generados sirvieron de base para la discusión en el Congreso Nacional de Bachillerato, celebrado en Cocoyoc Morelos, en marzo de 1982, en donde se concluyó y se recomendó que el bachillerato:

...es una fase de la educación de carácter esencialmente formativo, que debe ser integral y no únicamente propedéutico.

Al bachillerato, se le debe ubicar como un ciclo con objetivos y personalidad muy propios, para un grupo de edades en el que es necesario que los conocimientos den una visión universal, y que tenga a la vez una correlación con la realidad del país y de cada región.

Se considera que la finalidad esencial del bachillerato es generar en el joven el desarrollo de una primera síntesis personal y social, que le permita su acceso tanto a la educación superior como a la comprensión de su sociedad y de su tiempo, así como su posible incorporación al trabajo productivo.²²

En este sentido, se decía que se debía favorecer en el joven bachiller:

La adopción de un sistema de valores propio; la participación crítica en la cultura de su tiempo; la adquisición de los instrumentos metodológicos necesarios para su formación y su acceso al conocimiento científico; la consolidación de los distintos aspectos de su personalidad que permita desarrollar su capacidad de abstracción en términos de autoaprendizaje.²³

En dicho congreso se acordó, para este ciclo educativo, el establecimiento del tronco común, entendido éste como el mundo de lo básico para desarrollar en el alumno una cultura integral, misma que adquirió carácter formativo a partir de la publicación del “Acuerdo 71 de la SEP.”²⁴

Para instrumentar el acuerdo, se conformaron comisiones de especialistas quienes elaboraron los programas maestros correspondientes a las materias del tronco común, labor que sirvió de base para la expedición del “Acuerdo 77”, que en su

22. Ver. SEP, 1982c: pág.16.

23. *Ibíd.*, pp. 36-37.

24. Cfr. Secretaría de Educación Pública (1982), 28 de mayo *Acuerdo N° 71* Por el que se determinan objetivos y contenidos del bachillerato.

artículo segundo establece que para cada materia habrá un programa maestro flexible²⁵.

Posteriormente en junio de 1982, el Colegio de Bachilleres incorporará un tronco común al plan de estudios y señaló que se hicieran las modificaciones necesarias, considerando que:

...la adopción del tronco común implica un cambio radical, tanto por la orientación esencialmente formativa del Curriculum como por la metodología seguida para la reestructuración y enfoque de los contenidos programáticos. El tronco común no es solo un cambio de nombre en las asignaturas sino una estrategia integral para la articulación, dosificación y distribución de los contenidos y procesos académicos.²⁶

En este caso y, como consecuencia de las transformaciones que se venían dando en la institución:

Se reestructuró la organización de las asignaturas en función de cinco áreas de conocimiento: Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Histórico-Sociales, Metodología-Filosofía y Lenguaje-Comunicación.

Se elaboraron 19 programas nuevos correspondientes a las asignaturas del tronco común y se reelaboraron 13 programas de asignaturas propedéuticas obligatorias, en virtud de la necesidad de mantener la coherencia entre todas las materias y asignaturas del núcleo básico.²⁷

Al terminar las labores de incorporación del tronco común, se realizaron investigaciones en torno a la orientación, estructura y operación de las materias optativas y de las capacitaciones, ya que deberían quedar a la par en el núcleo básico. Posteriormente:

Con base en dichos estudios, de 1985 a 1987 se procedió a desvincular las materias optativas de las capacitaciones, reorganizando a las primeras en función de las áreas de conocimiento del núcleo básico; asimismo, se elaboraron nuevos programas para un primer grupo de asignaturas optativas. Por otra parte, la función de las capacitaciones tuvo una

25. Artículo 2o.- Para cada materia habrá un programa maestro flexible que tendrá como elementos fundamentales los contenidos, articulaciones, clasificaciones, distribución y cargas horarias.

26. Colegio de Bachilleres, 1982: 10.

27. Ibídem, págs. 10-11.

reorientación con base en la cual algunas fueron reestructuradas y se implantaron nuevas.²⁸

Asimismo, en 1989, el “*Programa para la Modernización Educativa*”²⁹, expresada por el Gobierno Federal, “*postuló en sus objetivos para la Educación Media Superior:*

... la necesidad de concertar las transformaciones requeridas para lograr que los estudios del nivel respondan, por su pertinencia, a las expectativas de sus demandantes, así como a los requerimientos del desarrollo nacional y regional. Los planes y programas de estudio, en este sentido, deben proporcionar la formación humanística, científica y tecnológica necesaria para que el alumno se incorpore a una sociedad en desarrollo, refuerce su identificación con los valores nacionales y su comprensión de los problemas del país, mediante una metodología que lo lleve al desarrollo de su capacidad para aprender por sí mismo, de manera crítica y sistemática.³⁰

En este orden de ideas, y con fundamento en su “Programa de Desarrollo Institucional de Mediano Plazo 1991-1994”, el Colegio “planteó entre sus proyectos, la definición de un Modelo Educativo que permitiera recuperar la experiencia del Colegio e incorporar los avances registrados en los ámbitos de la psicología educativa, la pedagogía y la didáctica; como resultado de dicho proyecto, se elaboró entonces una primera versión que fungió como elemento normativo en la actualización de los programas de estudio, proceso iniciado paralelamente. Dicha versión fue ajustada tomando en consideración la experiencia obtenida de su aplicación y enriquecida con las aportaciones de personal académico y directivo³¹.

Es así como de acuerdo con los mandatos de la política educativa nacional y por una necesidad de responder a las necesidades económicas y sociales actuales, así como a las que se perciben para el país futuro, se concreta el Modelo

28. Colegio de Bachilleres 1988, pág. 11.

29. 1989-1994.

30. Colegio de Bachilleres, 1982, pág. 11.

31. Op. Cit., pág.11.

Educativo del Colegio de Bachilleres, como definición de su identidad institucional y sustento de su práctica educativa³².

1.3. El Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres

El Colegio de Bachilleres como organismo descentralizado del Estado con personalidad jurídica y patrimonio propios, tiene como objetivo, entre otras cosas, impulsar e impartir educación media superior, en su función propedéutica, el Colegio sigue básicamente el modelo de un bachillerato general, que proporciona formación para estudios superiores y formación laboral, particularmente esta institución no está vinculado a universidad alguna: sus egresados deben hacer un examen de admisión y/o además requisitos que cada universidad establezca³³.

En su función laboral (terminal), a los alumnos se les ofrece una formación para el trabajo, de tres a seis diferentes opciones en su plantel entre las cuales deben elegir, en total se imparten en el Colegio las siguientes capacitaciones para el trabajo: Administración de Recursos Humanos, Biblioteconomía, Contabilidad, Dibujo Arquitectónico y de Construcción, Dibujo Industrial, Empresas Turísticas, Informática, Laboratorista Químico y Organización y Métodos³⁴.

Entre algunos objetivos del Modelo Académico del Colegio está:

Desarrollar la capacidad intelectual del estudiante mediante la obtención y aplicación de conocimientos.

Crear en el estudiante una conciencia crítica que le permita adoptar una actitud responsable ante la sociedad.

Proporcionar formación laboral que permita al estudiante el desarrollo de competencias profesionales para la realización de una función productiva.³⁵

32. *Ibíd.*, pág., 11.

33. Este es uno de los motivos por los cuales algunos jóvenes no eligen esta institución.

34. Cfr. cbachilleres.edu.mx *Modelo Educativo del Colegio* (2010), 29 de julio.

35. Cfr. *Modelo educativo* de mayo de 2009.

Para complementar la formación integral del estudiante, y en espera de obtener mejores resultados en sus estudiantes, se agregó, como novedad de la Reforma a la Educación Media Superior, el servicio de ayuda tutorial³⁶.

Cabe mencionar, que el “Plan de Estudios del Colegio de Bachilleres ha estado vigente por más de cuatro décadas, por lo que en ese lapso, las acciones educativas institucionales han variado y derivado en prácticas que se alejan del modelo previsto. Ejemplo de esto es que en los últimos cuatro años en este bachillerato han coexistido, al menos, cuatro planes de estudios diferentes (Plan vigente, Plan de la Reforma Curricular 2001-2006, Plan de Formación Pertinente y Plan del Sistema Abierto y a Distancia); empero, estos planes están estructurados con base en enfoques centrados en las disciplinas científicas y humanísticas”³⁷.

Otra de las dificultades que se han detectado tiene que ver con los resultados que da el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL):

...los estudiantes de primer ingreso tienen severas deficiencias, principalmente en razonamiento verbal y matemático; además, más del 80% no seleccionó al Colegio como su primera opción para estudiar el bachillerato, lo cual contribuye a disminuir su autoestima y, posiblemente, sea uno de los motivos de deserción escolar. Cabe mencionar, que si bien el ingreso por género está casi equilibrado, pues las mujeres superan a los varones en menos del 2%, al término del bachillerato son muchas más mujeres las que egresan con un nivel de excelencia y, regularmente, en menos tiempo.³⁸

Se observa también que, muchos estudiantes tienen deseos y ganas de continuar sus estudios en el Nivel Superior, sin embargo, están siendo desplazados en los concursos de admisión por egresados de otras instituciones de Nivel Medio Superior.

36. Se proporcionan a alumnos que enfrentan algún factor de riesgo para su regularidad académica o egreso, aunque todavía no hay una claridad en cuanto a su funcionalidad y normatividad.

37. *Modelo Educativo* de mayo de 2009, pág., 17.

38. *Modelo educativo del Colegio de Bachilleres*, en: González, J. y R. Velázquez. (2005). *Colegio de Bachilleres: Factores que influyen en el desempeño escolar, un análisis de género*. México: CENEVAL.

De lo anterior se desprende, que si es que se quieren revertir estos hechos, los cuales nos indican que algo está fallando y hasta el momento, por más que se den reformas no se ha sabido cómo abatir estos resultados negativos. Hay muchas cosas por hacer en esta institución educativa.

Por lo que se refiere a los docentes del Colegio, éstos, podríamos decir que cuentan con una formación pedagógica y disciplinaria sólida que les permite planear e impartir sus clases y elaborar materiales didácticos, en la modalidad no escolarizada se ha impulsado el uso de tecnologías a través de materiales didácticos multimedia, de la sistematización de la evaluación, y de prácticas educativas innovadoras. En el ciclo escolar 2007-2008, el 53.5% de los profesores habían aprobado por lo menos un curso del programa de actualización³⁹. Aun así, las tecnologías de la información y la comunicación no se han aprovechado como debiera ser en todo su potencial didáctico⁴⁰.

En términos generales se podría apuntar que la planta docente del Colegio es muy estable; ya que aproximadamente sólo un 15% de los docentes de ingreso relativamente reciente no permanece en la institución más de tres años. Además, un porcentaje significativo de ellos tiene una antigüedad cercana a la edad de retiro, lo que se refleja en una práctica educativa rutinaria; además la mayoría de los maestros no participa en los programas de formación instrumentados por la Institución⁴¹.

39. *Ibíd.* Colegio de Bachilleres. (2008). *Sistema de Evaluación y Mejora*.

40. Esto se debe, entre otras cosas a múltiples factores, entre los cuales destacamos serios rezagos tecnológicos en la institución, así como el poco o nulo apoyo a la labor docente por parte de la institución en términos tecnológicos, además de una planta docente que está en proceso de jubilación y que no tiene realmente interés en actualizarse en torno a las tecnologías de la información y comunicación, y si a eso le agregamos que los que se actualizan se enfrentan a un sin fin de problemas al querer poner en práctica lo aprendido en sus cursos, por cuestiones de orden burocrático.

41. Ya sea por la actitud de algunos docentes hacia los cursos, algunos problemas a la hora de inscribirse, y por una metodología que en la actualidad no ha funcionado.

Para complementar el panorama descrito, en el Colegio no hay suficientes mecanismos de evaluación para el análisis de la calidad y pertinencia educativa para la rendición de cuentas. Esto resulta de vital importancia, dado que el rendimiento escolar de los estudiantes es multifactorial y se debe tener claro sobre cuáles de esos factores pueden modificarse institucionalmente, para poder remontar las deficiencias que ahora son cotidianas en sus aulas.

1.4. Marco Conceptual

Orientación Filosófica

De acuerdo con su orientación filosófica, es decir, y apoyado en el artículo tercero constitucional, “la educación tiene como propósito facilitar el desarrollo integral del Hombre, en su devenir como ser individual y como ser social, como producto y como productor de la cultura.”⁴²

A partir de lo antes citado, se pretende tomar el compromiso educativo desde una postura que tome como base la política de la institución académicamente hablando y guíe las labores abordadas por el Colegio. En tal sentido, la reflexión en torno a algunas concepciones educativas y los modos presentes de enseñanza nos exige revisar y fundamentar los principios que la sustentan, sus fines y nociones de enseñanza aprendizaje que deben conducir la práctica educativa.

Bajo este marco de ideas, se plantea el soporte filosófico de la institución desde tres aspectos:

a) La Teleológica

La naturaleza del trabajo educativo comprende tres puntos básicos: la humana, la social y la ambiental, como elementos inherentes que permiten dar cuenta de la realidad y de su transformación. Cada uno de estos puntos determina los propósitos del Colegio en relación al Hombre, a la sociedad y a la naturaleza.

42. Modelo Educativo (1998). *Colegio de Bachilleres*. México pág.18.

También se reúnen los valores, posibilidades y necesidades del ser humano en interacción con su entorno. En relación a lo social toma en cuenta las inquietudes, necesidades y valores del desarrollo colectivo. El aspecto ambiental congrega los elementos a partir de donde se reconocen, estudian y expresan las maneras de relación del Hombre y la sociedad con su ambiente natural.

Estos tres aspectos forman una totalidad, la institución tiene como fin favorecer el desarrollo pleno de la persona para que este tenga una mejor calidad de vida. Considerada ésta “como la satisfacción de las necesidades afectivas, materiales, sociales y culturales del individuo, mediante el ejercicio de la creatividad y la interacción para el análisis y la solución de los problemas de su entorno social y natural.”⁴³

a) La Axiológica

La base axiológica resulta de vital importancia para la práctica educativa, dado que toma el desarrollo de las actividades básicas del alumno, con la finalidad de mejorar el comportamiento del estudiante en todos sus aspectos. De ahí que la institución considere necesarios para el desarrollo y consolidación de los valores los siguientes asuntos:

Aprecio a la vida y a la dignidad de las personas, así como a la integridad y estabilidad de sí mismo y de la familia.

Lealtad a la Patria, defensa de su soberanía, así como respeto a sus tradiciones e historia, lo que implica un sentimiento de pertenencia y orgullo respecto a la nacionalidad mexicana y de unión e identificación con sus connacionales, sin distinción de raza, grupo étnico o lugar de origen, credo, ideología, edad, sexo o condición socioeconómica.

Responsabilidad y honestidad para consigo mismo y para con los demás en cuanto pueda asumir sus propios actos, logrando una postura ética y congruente entre el pensar, el decir, el sentir y el actuar.

Interés y compromiso con el conocimiento, juzgando la validez de los argumentos por su consistencia conceptual, su estructura lógica, su evidencia empírica o su pertinencia ética.

43. Ibíd. Pág. 18.

Tolerancia respecto a las creencias, costumbres, preferencias y valores que no coincidan con los propios, reconociendo el derecho a diferir de los grupos o individuos que los sustentan.

Respeto y reconocimiento al derecho propio y al de los demás, con un sentido de justicia y de igualdad entre los hombres y entre las naciones.

Aprecio y defensa de la libertad y la democracia, de la libre expresión de las ideas y de la igualdad de oportunidades en lo político, económico y social.

Responsabilidad y compromiso en el aprovechamiento, la conservación y el desarrollo del medio natural.

Aprecio por la expresión del arte y la belleza.⁴⁴

Aunque en los hechos se puede observar que alguno de estos valores no se realizan por las actitudes de algunos trabajadores: ya sean administrativos, docentes o trabajadores de confianza.

b) La Epistemológica

El sostén epistemológico considera que el individuo, individual y social es el constructor de su propio conocimiento. Desde esta postura se traza la construcción como una manera de reunir el conocimiento en interacción con los objetos. La integración es el vínculo de distintas interpretaciones en relación a un objeto de conocimiento, para:

La explicación del objeto de conocimiento mediante la aplicación de los aportes de diversas disciplinas.

La contextualización de las necesidades e intereses de los sujetos, tanto individuales como comunitarios, dentro del conjunto de condiciones sociales e históricas en que se desenvuelven.

El desarrollo intelectual, mediante la construcción de conocimientos nuevos, en los que se subsumen e integran conocimientos y procesos más elementales.⁴⁵

Otros aspectos relevantes del Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres, son por ejemplo: la Educación, la Cultura y el Conocimiento, que integradas en su conjunto a la estructura académica requiere identificar y articular los conocimientos

44. Ibíd., pág. 19.

45. Ibídem pág. 19.

que el estudiante debe aprender de la ciencia y de la tecnología, de las humanidades y de las artes, considerando que lo básico no radica en los contenidos en sí, sino en la posibilidad de representación, interpretación y aplicación que éstos generen, donde la experiencia y los ámbitos social y material son considerados elementos sustanciales y contextualizadores de las acciones para que el individuo construya su conocimiento⁴⁶.

Además de la relevancia del Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación, que se ha sustentado en el aula desde diversas posturas teóricas por el docente, lo que ha generado diferentes paradigmas; uno de los cuales abordaremos en el Capítulo II, el cual tiene que ver con el constructivismo social de Vygotsky.

1.5 La Asignatura de Filosofía dentro del programa de Estudios del Colegio de Bachilleres

a) Introducción y características del programa de la asignatura de Filosofía I y II en el Colegio Bachilleres para alumnos de quinto y sexto semestre.

El programa de estudios de la asignatura de Filosofía I tiene como uno de sus propósitos, informar a los docentes sobre los aprendizajes que pretende lograr en el alumno, así como la perspectiva teórico-metodológica y pedagógica desde donde deberán ser enseñados. Dicho programa constituye así el instrumento que proporciona al profesional de la enseñanza elementos que le permitan planear, operar y evaluar el curso⁴⁷.

El programa de Filosofía I comprende las siguientes partes:

El marco de referencia está conformado por la ubicación, intención y enfoque. La ubicación nos da la información sobre el lugar que ocupa la asignatura de Filosofía I dentro del plan de estudios y sobre sus relaciones, ya sea horizontal y vertical

46. Ibíd. págs. 20-22.

47. Programa de la asignatura (1993). *Filosofía I Secretaria académica*. Dirección de Planeación académica.

con otras asignaturas del Colegio; en cuanto a las intenciones, éstas nos informan sobre la función que desempeñan cada una de ellas para el fin de los propósitos educativos de la institución; Por su parte el enfoque informa sobre la organización y el manejo de los contenidos para su enseñanza.

La base del programa especifica las perspectivas educativas mencionadas en el marco de referencia por medio de los objetivos de unidad y de operación para temas y subtemas.

Los objetivos de unidad señalan, de manera general, los conocimientos, habilidades, valores y actitudes que comprenden los aprendizajes propuestos para esta parte del programa; los objetivos de operación para temas y subtemas determinan los límites de amplitud y profundidad con que los contenidos serán abordados y guían el proceso de interacción entre contenidos, docente y alumnos; esto es, mencionan los aprendizajes que se quieren lograr (el qué) los conocimientos o habilidades que se necesitan para lograrlo (el cómo) y la función de tales aprendizajes dentro de cada unidad o tema (el para qué).⁴⁸

En cuanto al programa de estudios de Filosofía II de sexto semestre, esta asignatura tiene la función, no solo de informar a los docentes sobre los aprendizajes que pretende lograr el joven bachiller, sino la perspectiva teórico-metodológica y pedagógica desde donde es enseñada. Además, dicho programa le brinda al profesor los elementos necesarios para planear, operar y evaluar el curso.⁴⁹

El programa contiene las siguientes divisiones:

El marco de referencia: que lo integra, ubicación, intención y enfoque.

48. *Ibíd.*, págs. 1 y 2.

49. Programa de la asignatura *Filosofía II* (1994). Secretaría Académica. Dirección de Planeación Académica.

El primero nos proporciona la información sobre el lugar que ocupa la asignatura al interior del plan de estudios y sobre sus relaciones, horizontal y vertical, con otras asignaturas del colegio; el segundo informa sobre la función que desempeña cada una de ellas para el logro de los fines educativos de la institución.; el tercero informa sobre la organización y manejo de los contenidos para su enseñanza.

En lo que se refiera a la base del programa, este concreta las perspectivas educativas que observamos en el marco de referencia por medio de los objetivos de unidad y de operación para temas y subtemas.

Los objetivos de unidad señalan, de manera general, los conocimientos, habilidades, valores y actitudes que establecen los aprendizajes propuestos para esta parte del programa; los objetivos de operación para temas y subtemas precisan los límites de amplitud y profundidad con que los contenidos serán abordados y guían el proceso de interacción entre contenidos, docentes y alumnos; esto es, nos dicen de los aprendizajes a obtener (el qué) los conocimientos o habilidades que se requerirán para lograrlo (el cómo) y la función de tales aprendizajes dentro de cada unidad o tema (el para qué).⁵⁰

a) Ubicación de la asignatura de Filosofía I y II en el Colegio de Bachilleres.

El programa de la asignatura de Filosofía I se imparte en el quinto semestre y, junto con filosofía II, aunque esta última se da en sexto semestre. La asignatura de Filosofía está ubicada en el área de formación básica,⁵¹ ya que presenta, junto con otras asignaturas, tanto la metodología como los elementos formativos e informativos fundamentales de la filosofía y los problemas que atiende. En este sentido, Filosofía I de quinto semestre y filosofía II de sexto semestre contribuyen a las finalidades del área, que son:

Favorecer que el estudiante integre a sus estructuras conceptuales los conocimientos y habilidades de las disciplinas básicas del conocimiento humano.

50. Ibíd. págs. 1-2.

51. Ibíd. pág. 3

Lograr que el educando lleve consigo una idea general del mundo que le rodea, tanto en lo físico como en lo social y que se familiarice con las distintas formas de dividir el conocimiento humano. Esto es, un hombre informado dentro de las generalidades de la sociedad en que vive.

Preparar al estudiante como individuo activo para el desempeño de funciones sociales de mayor complejidad y responsabilidad.

Proporcionar al educando los elementos necesarios que le permitan profundizar y ampliar los conocimientos más representativos y relevantes del patrimonio cultural, científico, tecnológico y humanístico.

Propiciar en el estudiante el desarrollo de las actitudes que lo harán integrarse a su comunidad de forma responsable y productiva.⁵²

La finalidad de la asignatura de Filosofía I y II, es que el alumno desarrolle los conocimientos, habilidades y actitudes que caracterizan al quehacer filosófico y científico como son: la objetividad, el rigor analítico, la capacidad crítica y la claridad expresiva. Su enseñanza se organiza en relación a un eje epistemológico por medio del cual se estructuran los contenidos de sus programas⁵³. Explica cómo se construye el conocimiento del sujeto, de lo inductivo a lo deductivo; esto es, inicia con las estructuras cognoscitivas que tiene el alumno y se verá como interactúa con objetos de la realidad y de la ciencia lo que permitirá avanzar en la construcción del conocimiento.

La asignatura de Filosofía I proporciona elementos que permiten al estudiante la reflexión y el análisis crítico, además, sus grandes bloques de contenido son: *Introducción al estudio de la filosofía, principales problemas de la filosofía antigua, principales problemas filosóficos en Europa durante la época medieval y el pensamiento Náhuatl*. Para la asignatura de Filosofía II de sexto semestre: *Principales problemas filosóficos en Europa durante el Renacimiento y su influencia en el México colonial. Inicio de la Modernidad; principales problemas*

52. Ibíd. pág. 3.

53. Que eran: *Métodos de investigación I y II* para primero y segundo semestre respectivamente (y ahora han sido substituidos por: Filosofía I: *Filosofía y Construcción de Ciudadanía* y Filosofía II: *Filosofía y Formación Humana*).

*filosóficos de la Modernidad en Europa y en América Latina, y principales problemas filosóficos a partir del siglo XX.*⁵⁴

Filosofía I y II,⁵⁵ es considerada dentro del plan de estudios del Colegio como básica, esto se debe, entre otras cosas, a que pretende integrar los conocimientos del área, además de ser obligatoria, intenta desarrollar en el alumno capacidad de síntesis, por lo cual requiere de una serie de conocimientos adquiridos en otras asignaturas de los elementos comprendidos entre primero y cuarto semestre.

La intención de Filosofía I y II, básicamente, es que el joven tenga una visión general del quehacer filosófico y de su relación con la cultura, también que sea capaz de manejar conceptos y categorías inherentes a la disciplina, con lo cual le permitan asumir una actitud reflexiva y crítica para explicar *los problemas filosóficos y culturales, desde la antigüedad hasta los que surgen a partir del siglo XX.*⁵⁶

Además busca que el alumno comprenda que el quehacer filosófico es un proceso reflexivo que sigue una línea de análisis en relación con algunos problemas cotidianos. Con lo cual advertirá el carácter integrador de la filosofía, como una área reflexiva y totalizadora del entorno social, intentando valorar y adoptar una postura propia con la cual extrapolar las formas de explicación y solución que da la filosofía a problemas que se dan en una gran diversidad de contextos histórico-culturales con aquellas que le rodean, a la vez que adquiere los elementos básicos que le permiten progresar hacia un nivel superior.⁵⁷

Filosofía I, de manera particular, pretende que el estudiante de quinto semestre *conozca las características generales de la filosofía, sus problemas principales y*

54. *Ibíd.*, pág. 5.

55. Antes de que iniciara la reforma de 2009, junto con *Métodos de Investigación I y II*, eran consideradas básicas. Posteriormente: *Filosofía y construcción de ciudadanía*, y *Filosofía y formación humana*, primero y segundo semestre respectivamente. Aunque para el semestre 2014-B, *Filosofía y construcción de ciudadanía* pasa a ser *Introducción a la filosofía*.

56. *Cfr. Ibíd.*, pág. 7.

57. Programa de la asignatura de *Filosofía I y II* (1993-1994), pág. 7.

que los ubique en el contexto histórico-cultural, ya sea en el periodo antiguo, en la época medieval de Europa, así como lo que tiene que ver con el pensamiento prefilosófico y filosófico del periodo precolombino en México, dentro de ese programa operativo.

Sobre este andamiaje, tendrá los elementos que le permitan relacionar esta disciplina con otras áreas de la cultura, el conocimiento, la ciencia, el arte y la sociedad en general, con ello se le facilitará explicarse los problemas filosóficos y los problemas socio-culturales que ocurren hoy en día, por medio de la explicación que dieron los filósofos de las épocas mencionadas a una gran variedad de cuestiones de su tiempo.⁵⁸

Igualmente, Filosofía II para alumnos de sexto semestre, de manera particular busca que el alumno conozca los principales problemas ya sean; *gnoseológicos, éticos u ontológicos, para que los ubique en su contexto histórico-cultural desde el Renacimiento en Europa y la llegada de los europeos a América latina*, así como las posibles cuestiones que la filosofía atiende o atenderá en un futuro. Con este soporte el joven tendrá elementos que le permitan relacionar esta disciplina con otras áreas de la cultura, el conocimiento y la sociedad en general; y podrá con más facilidad intentar explicarse los problemas filosóficos y los fenómenos socioculturales que suceden en la actualidad, a partir de la explicación que dieron y dan los filósofos de las épocas mencionadas a diversos problemas de su tiempo.⁵⁹

1.6. La Enseñanza de la Filosofía en el Colegio de Bachilleres

Se ha observado a través de la experiencia, la forma en que algunos docentes de la institución, tradicionalmente han abordado la enseñanza de la filosofía a través de las asignaturas de Filosofía I y II, en sus problemas, temas y subtemas. En una clase de Aristóteles o Kant, por ejemplo, sea que se aborden problemas éticos (en el primero) o gnoseológicos (en el segundo), generalmente el maestro usa

58. *Ibíd.*, pág.7.

59. *Ibíd.*, pág. 7.

materiales tales como: marcadores o gises, pizarrón, manuales elaborados por la institución de hace dos o tres décadas o el propio docente, y algunas estrategias de enseñanza-aprendizaje donde generalmente pretenden generar un aprendizaje memorístico sobre el estudio de los temas mencionados o la clase sea meramente expositiva. De ahí que no sea extraño, ni sorprenda que al paso de los días, semanas o meses el estudiante abandone la clase o, poco o nada recuerde sobre los contenidos y mucho menos logre adquirir los aprendizajes⁶⁰ requeridos para su nivel de estudio, e incluso llegue a decir “filosofía para qué”, es decir, qué sentido tiene su estudio para ellos, para el joven del Colegio de Bachilleres.

Ante esta situación de desánimo, es posible que algunos docentes piensen que “con que alguien entienda es suficiente”, sin embargo, no estoy de acuerdo que sea esta la mejor solución posible al problema de la enseñanza de la filosofía en el bachillerato, por ello, se busca construir una estrategia didáctica orientada a dar una solución a dicha problemática educativa, encaminada por un lado, sobre el tema de “los problemas éticos y gnoseológicos planteados por Aristóteles” (introducción) conociendo sus planteamientos sobre el bien, el mal, la felicidad, el conocimiento y la ciencia para que el alumno identifique, que algunas de sus explicaciones han repercutido hasta nuestros días.

Cabe hacer mención que esta estrategia se aplicó a alumnos de quinto semestre del Colegio de Bachilleres, en un grupo del turno matutino para detectar las dificultades de su aplicación, en ella se realizó el análisis de los aprendizajes obtenidos por parte de los alumnos, de una lectura diseñada con preguntas intercaladas para contestarlas en equipos de dos, tres o cuatro alumnos y exponerlas en plenaria, además de capsulas informativas, cuestionario, crucigrama, sopa de letras y utilizando como instrumento de evaluación una prueba objetiva y una bitácora que nos permita detectar dificultades en su aplicación.

60 . Por ejemplo, en la enseñanza de la gnoseología kantiana, que sea capaz de identificar los juicios analíticos de los sintéticos, cómo, por medio de un cuadro comparativo, problematizando y ejemplificando.

Por otra parte, en el tema de “los problemas gnoseológicos planteados por el criticismo”, donde el alumno analiza la forma en la que Kant pretende sintetizar la confrontación entre el racionalismo y el empirismo, con la finalidad de que el joven bachiller de sexto semestre del Colegio de Bachilleres adquiera bases que le permitan explicarse la problemática filosófica posterior, en términos del conocimiento, y la solución que da Kant a tales problemas.

Para concluir este capítulo quiero señalar, que no siempre se logran los aprendizajes esperados como parte de tu estrategia de enseñanza y aprendizaje, ya que no todos los estudiantes cumplen con sus tareas, ni quieren trabajar en equipo, mucho menos realizan la investigación fuera del aula, además que no asisten con regularidad a clases.

CAPITULO II: EL CONSTRUCTIVISMO Y LA FILOSOFÍA

Partimos de una problemática detectada en torno al estado actual que guarda la educación media superior en México⁶¹, en donde se da una gran deserción de los alumnos, que los aprendizajes, por ejemplo, en habilidades matemáticas y lectoras no es nada favorable, mucho menos para los que estamos involucrados en el fenómeno educativo. En México se vive una situación crítica de sobrepoblación, crisis económica, violencia, drogadicción, pobreza, marginación, exclusión educativa y analfabetismo.

Ante este panorama, nuestra propuesta de estrategia didáctica aborda algunos aspectos filosóficos que se muestran más adelante, para orientar la enseñanza de la filosofía en el nivel medio superior y que ello nos permita sensibilizarnos para que nuestra práctica educativa sea más efectiva, además de reflexionar, entre otras cosas, sobre: ¿Cómo enseñamos filosofía en el nivel medio superior? ¿Por qué enseñamos filosofía en el bachillerato? ¿Para qué enseñamos filosofía en el bachillerato? ¿Cuáles son las actitudes de los docentes ante el abandono escolar de los jóvenes? ¿Qué hacer para mejorar nuestra práctica educativa?

Nuestro marco teórico retoma elementos del constructivismo desde un enfoque histórico cultural (Vygotsky), de la filosofía crítica (Adolfo Sánchez Vázquez), del humanismo de Bartolomé De Las Casas, de la hermenéutica analógica (Beuchot), y del diálogo como apertura del otro en un proceso de humanización (Gadamer) para fundamentar una propuesta de Estrategias de enseñanza de la filosofía en el Colegio de Bachilleres aplicada en un grupo de quinto semestre de Filosofía III: Filosofía y argumentación.

La finalidad de esta estrategia, en un primer acercamiento, es realizar una reflexión para mejorar mi propia manera de ejercer la enseñanza de la filosofía en el bachillerato, con el fin de favorecer y desarrollar en el alumno el análisis, la reflexión y la crítica en este nivel escolar. Por ello, con esta estrategia de

61. Aunque en este caso, sólo me voy a remitir de manera general al Colegio de Bachilleres de la Ciudad de México.

enseñanza y aprendizaje se pretende establecer un enlace entre la filosofía y el filosofar, entendida como un proceso de aprendizaje y practica que un estudiante puede lograr con tal disciplina, además del desarrollo del pensamiento que se requieren en la actualidad y que pueden obtenerse a partir de la enseñanza de la filosofía.

2.1. Justificación

“Enseñar es transmitir los propios conocimientos.”⁶²

Esta es una expresión común entre algunos docentes que limita considerablemente el sentido de la docencia como actividad profesional. Justamente, si enseñar sólo consiste en “exponer con palabras” los propios conocimientos, el puro dominio de la asignatura que se ha de enseñar es, en la práctica, la única condición para su eficacia. Y de ser esto así, la reflexión pedagógica no tendría razón de existir.

Sin embargo, hay que señalar que el sólo conocimiento por parte del profesor, de la materia que imparte no asegura que ese conocimiento arraigue y se desarrolle en los estudiantes a su cargo. En efecto, ni la comunicación y la explicación de nuestro saber ante los alumnos son suficientes para activar en ellos el proceso de aprendizaje. El conocimiento, como dice Michel: “Hay que recrearlo en uno mismo. Y, para ello, hay que ser capaz de hacerlo.”⁶³

Hay que subrayar que el interés de muchos profesionales de la enseñanza, sea del campo de estudio que sea, está centrado más en su materia que en el modo de enseñarla, y en relación con el que se dedica a la enseñanza de la filosofía en el bachillerato no es la excepción: el profesional de la enseñanza piensa que con el dominio que tiene de su disciplina son suficientes para garantizar la eficacia en la enseñanza. Es el caso del docente de filosofía, que se niega a adoptar nuevas

62. Saint-Onge, Michel (1997), *Yo Explico Pero ellos... ¿Aprenden?*, pág. 7. Bilbao, ediciones mensajero.

63. Ibid, pág. 14.

prácticas pedagógicas basadas por ejemplo, en la reforma actual de la educación media superior, como el de enseñanza en competencias o situada, etc., con el pretexto de que su asignatura es demasiado extensa para cambiar la forma de enseñar.

La entrega al estudio de una asignatura por parte de los docentes, no surge necesariamente del contenido mismo. Con todo, circula aun entre algunos profesores la idea de que unas asignaturas interesan más a los alumnos mientras que otras no. Esta opinión se asocia a otra también perjudicial: Hay una forma de enseñar para cada materia. Por eso, si los alumnos aborrecen las matemáticas o la filosofía no hay nada que hacer, ¡porque estas asignaturas no pueden enseñarse de otra forma! Sin embargo, pensando sobre esto, podríamos preguntarnos: ¿no hay entre los profesores de una misma materia formas de explicar que fomentan en los alumnos una mayor o menor entrega al estudio para aprender?

Así, algunas clases dan la impresión de que la actividad del profesor se aboca a dar información y la de los alumnos a reproducirla, ese proceso sería el siguiente: “Transmitir-transcribir-memorizar”. En este supuesto no es extraño escuchar decir que hay que “aprender la materia”, aunque sea más tarde cuando se comprenda su utilidad.

Para que la enseñanza sea pura transmisión de contenidos, hay que presuponer que el aprendizaje es una simple operación de registro. Pero, para llegar a reducir el aprendizaje a estos términos, hay que ignorar el fenómeno de la comprensión y el proceso de creación de sentido. Concretamente, lo que se registra es el sonido, la forma en que la información es transmitida. La lectura de los apuntes de clase de los alumnos muestra que esto es lo que ocurre la mayoría de las veces: las frases están incompletas, los contenidos se relacionan sin sentido, algunas palabras sólo tienen un cierto parecido con lo que se ha expuesto. Los alumnos, entonces, se han preocupado sólo de reproducir, de captar la exposición del profesor. El tiempo se ha dedicado a esta tarea; la comprensión se ha dejado para más tarde.

Es oportuno resaltar que la enseñanza no consiste sólo en transmitir contenidos. Es la organización de métodos de apoyo que permitan a los alumnos construir su propio saber partiendo del conocimiento del modelo educativo que se trabaje, y de los propósitos de las diferentes asignaturas escolares. La enseñanza no es equiparable meramente a una exposición. Aunque admite una gran variedad de formas, tiene una estructura básica que se busca identificar. Lo que propone Barak Rosenshine resalta siete funciones que pueden colocarse en este orden:

Recordar los conocimientos anteriores que son de interés con relación a los nuevos aprendizajes. Fijar a los alumnos objetivos en el aprendizaje. Presentar los nuevos elementos de conocimiento. Organizar pruebas de evaluación. Corregir los errores en el aprendizaje. Fomentar ejercicios de iniciativa personal (trabajos, estudio). Hacer periódicamente síntesis de contenidos ya aprendidos.⁶⁴

Como se observa, la enseñanza no es una labor tan sencilla como a veces se quiere dar a entender. “Dar clase” comporta algo más que ofrecer una disertación magistral: es aplicar un método de enseñanza que ayude a que los alumnos aprendan con interés lo que se desea que ellos consigan⁶⁵.

Evidentemente, este método habrá tenido que ser ideado y planificado por los que enseñan, es decir, por el docente, que planifique su estrategia de enseñanza y aprendizaje, que se prepare cada vez más, no sólo para estar a la altura del nivel moral que le corresponde, sino porque la sociedad lo demanda, y porque es urgente e inevitable.

De ahí la gran responsabilidad que trae consigo la formación de jóvenes en el nivel medio superior. Sobre todo cuando pensamos en las deficiencias que presenta el sistema educativo nacional en sus diferentes niveles, incluido el bachillerato.⁶⁶

64. Rosenshine, B. V. (1986), *Synthesis of Research on Explicit Teaching, Educational Leadership*, vol. 43, # 7, abril, pp. 60-69.

65 .Cfr. *Ibíd.*

66. Cfr. Los altos índices reprobatorios obtenidos en las evaluaciones del *Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes “PISA”*, prueba generada por la OCDE (*Organización para la cooperación y el Desarrollo*).

La poca o nula significatividad que tiene la educación con la realidad los problemas serios de los alumnos para aprender, por la ausencia de instrumentos pedagógicos que se adecuen a las necesidades en el aprendizaje del estudiante por parte del docente, por los problemas propios de la edad, como pueden ser; la búsqueda de identidad, el manejo adecuado de la sexualidad, la drogadicción, la delincuencia, disfuncionalidad en la familia, violencia intra-familiar, y las deficiencias disciplinarias de la planta docente.

Lo anterior viene a repercutir de muchas maneras: la falta de concentración de los alumnos en lo que hacen y dejan de hacer, reprobación, deserción escolar, bajo rendimiento, problemas de conducta, desmotivación o nula comprensión de la asignatura por parte de los estudiantes, representa un serio problema, no sólo para el propio alumno y su familia, sino para las instituciones educativas de enseñanza media superior del país, y pone en tela de juicio la forma de enseñanza del docente y exige replantearla.

Al no contar, entre otras cosas, con estrategias didácticas efectivas que permitan “conducir a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes (Ausubel),”⁶⁷ es un problema serio. Pero en su mayoría, aunque no es justificación, los profesores de asignatura, cubren interinatos con grupos de más de cincuenta alumnos y tienen que llevar a cabo su labor educativa en varias instituciones, y en diferentes turnos para poder cubrir sus necesidades económicas por ello se ven obligados a sacrificar su preparación profesional. Entonces, no es que el docente no quiera prepararse para sus alumnos, ni para él mismo, sino que el mismo contexto o la circunstancia en que se encuentre como profesional de la enseñanza, lo obliga a dar prioridad al trabajo y no a la formación.

Sin embargo, a pesar de todo ello es urgente implementar acciones para interesar al alumno del bachillerato por la filosofía. Una de tantas puede ser revisar y aplicar

67. Frida Díaz-Barriga A. Y Gerardo Hernández Rojas (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México, McGraw-Hill.

la propuesta del constructivismo, pues podría ayudar a los alumnos a desarrollar habilidades como la reflexión, el análisis, la crítica, plantear y resolver problemas, el trabajo colaborativo, el compromiso ético, etc. En efecto, en este enfoque teórico se intenta que el alumno edifique su propio conocimiento teniendo como guía al maestro.

La propuesta de estrategias constructivistas en la enseñanza, en el Colegio de Bachilleres, tiene como fin fomentar la participación más abierta del joven, ya que se le da la libertad de utilizar el conocimiento que posee para dar respuesta a las diferentes situaciones de enseñanza, se trata de planear, guiar el aprendizaje del alumno, debe tenerse en cuenta que el papel del docente, además de proporcionar conocimientos, debe dar elementos que motiven al estudiante a buscar y encontrar por sí mismo el aprendizaje.

Pero se trata del constructivismo de Vygotsky, pues este responde a una filosofía educativa y humanista, que permite que los alumnos realicen su avance de aprendizaje de manera colaborativa y la construcción de un aprendizaje significativo.

Así, trabajar con esta perspectiva teórica en el Colegio de Bachilleres en un grupo de quinto semestre de Filosofía III: Filosofía y argumentación, tiene como propósito que los alumnos reconozcan el problema para trabajar en él, analizándolo, reflexionándolo, para luego pensar en dónde y cómo aplicarían dicha situación en un espacio real y ante qué circunstancias lo aplicaría todo ello basados en su propia experiencia, en el análisis de lectura, como es las actividades de aprendizaje.

En el recorrido que viven los alumnos desde el planteamiento original del problema hasta su solución trabajan de manera colaborativa, en pequeños grupos, compartiendo en esa experiencia de aprendizaje la posibilidad de practicar y desarrollar habilidades, de observar y reflexionar sobre actitudes y valores que adoptarán mediante el estudio introductorio a la filosofía aristotélica y la gnoseología kantiana.

2.2. Sobre una fundamentación filosófica

2.2. 1. En torno a una Introducción de una Idea de la Filosofía

Los docentes de filosofía solemos pensar y afirmar, al menos en mi caso, que la filosofía debe ocupar un lugar importante en la educación de los adolescentes de bachillerato. Ya que ésta aporta los elementos que posibilitan al estudiante la reflexión y el análisis crítico, además, de estar en contacto con temas básicos para entender los fundamentos de la realidad y favorece que se desarrolle en ellos las capacidades cognitivas y afectivas exigidas en nuestra sociedad compleja, plural y cambiante de la actualidad.

Empero lo anterior y para abordar este apartado en nuestra fundamentación filosófica, es necesario precisar más bien lo que entendemos por filosofía, aunque sería arriesgado partir de una sola definición de filosofía, ya que en la actualidad ni siquiera podemos decir que existe una única tradición filosófica como proceso evolutivo del pensamiento, esto es, la filosofía no es la única manera de pensar la realidad desde un sólo tiempo y espacio, y de ahí los seres humanos tengan que seguir esa misma línea de interpretación y reflexión para responder a las interrogantes a las que la propia realidad nos enfrenta.

Sin embargo, no obstante lo anterior, la filosofía es una forma de pensar la realidad y de plantearse los problemas, desde nuestra condición a los que la misma realidad nos enfrenta, pero, la filosofía no es solamente realizar una lectura de la realidad e interrogar su condición frente a la misma, la filosofía es capaz de proponer caminos y soluciones de transformación.

Como vemos, entonces, uno de los problemas centrales de la filosofía radica en definir o precisar qué es, o qué entendemos por filosofía, sobre todo, de manera específica, en este caso, para fundamentarla en nuestra propuesta de trabajo; las respuestas dadas a este problema podrían ser numerosas, lo cual daría pie a otra investigación más profunda. Y no es de extrañar, por tanto, que sea necesario ser más preciso saber de qué filosofía hablamos.

Además, al precisarlo queremos dar a entender, según decía Fichte: “Qué clase de filosofía se elige, depende de qué clase de hombre se es”⁶⁸, elegimos qué tipo de persona queremos y luego los medios para lograrlo, así, al elegir un docente una determinada filosofía, se ve reflejado en la clase de joven que se quiere o pretende educar en el nivel medio superior, sin el afán de adoctrinar. Aunque lo anterior también nos llevaría a cuestionarnos sobre: ¿Qué tipo de persona queremos en México y en nuestra propia aula?, ¿Bajo qué parámetros elegiremos este tipo de persona que deseamos?, ¿Quién determinará el tipo de persona que deseamos?⁶⁹, etc., preguntas que incursionan en el terreno de la filosofía y la educación.

Bajo este orden de ideas, parece oportuno y necesario acompañar la reivindicación de la presencia de la filosofía con una definición de la misma rigurosa y no dogmática que nos ayude a saber de qué estamos hablando. De forma breve y aclaratoria, en un primer acercamiento, tenemos las siguientes características de la filosofía:

Utiliza los procesos de argumentación racional en su sentido más amplio y profundo pues se esfuerza por razonar bien (...), en el marco de una comunidad de personas implicadas en la búsqueda de la verdad; exige, además, una actitud de tolerancia, receptividad, escucha, cuidado, curiosidad...

Es un saber sistemático, que si bien puede abordar cualquier tema, se caracteriza en especial por reflexionar sobre temas de elevado nivel de abstracción o de generalidad (la realidad, la verdad, el bien, la belleza, el ser humano...).

Es un riguroso esfuerzo intelectual que se centra sobre todo en los problemas más que en las respuestas. Constantemente formula preguntas, dirigidas incluso sobre aspectos que la gente puede dar por completamente aclarados. Esa capacidad de preguntar y problematizar obedece al (...) deseo de aproximarse a una comprensión (...) del mundo que nos rodea y de nosotros mismos que haga posible que estos tengan un sentido.⁷⁰

68. En Nicol. Eduardo (1951) *Otra idea de la filosofía*, pág. 119.

69 . Aunque la institución ya eligió y determino el tipo de persona a educar.

70. García Moriyón, Félix (1990). *La enseñanza de la filosofía: algunos problemas que deben ser resueltos*. Pp. 29-42.

Otra característica viable de la filosofía es que constantemente se está cuestionando sobre su legitimidad. Razón por la cual quienes nos dedicamos a la filosofía nos vemos obligados a defender la legitimidad de nuestra actividad.

Otro rasgo fundamental de toda real actitud filosófica, es una actitud crítica, decía el Dr. Salmerón:

La necesidad de someter a discusión todo punto de vista. La discusión libre, el principio del diálogo, es la única condición a que debe someterse la filosofía. Pero el deber del diálogo, de someterse a la crítica tiene su lado contrario, que es la voluntad de comprender lo que se discute y el derecho a ser comprendido.⁷¹

2.2. 2. El Diálogo

Después de señalar algunas características de la filosofía, pasamos a considerar que ésta ayuda a desarrollar una capacidad de abstracción y ciertas actitudes de comunicación, o diálogo que son necesarios en una sociedad en la cual los procesos acelerados de globalización amenazan seriamente, no sólo la estabilidad social de las naciones, sino lo que en un modelo educativo se persigue.

Así, el diálogo o la comunicación, que queremos resaltar es innegable o fundamental, ya que es uno de los elementos necesarios para la correcta relación, no sólo entre los seres humanos, sino entre las culturas en general, pues su importancia radica en una comunicación acertada. Si yo no entiendo el contexto o lenguaje del otro, es decir, por ejemplo, del alumno, - como a veces sucede- no puedo entender su mensaje, mucho menos su forma de pensar.

Por ello, traigo a colación, en este caso, durante la conquista, la propuesta filosófica de Bartolomé De Las Casas⁷², que propone, entre otras cosas, que la comunicación o el diálogo sea uno de los principios básicos sobre el cual se constituya la interpretación del otro, es decir, del indígena, del violentado, pero, no

71. Salmerón Fernando (1960) *Sobre la enseñanza de la filosofía*, pág. 120.

72. Cfr. Mauricio Beuchot (1994). *Los fundamentos de los derechos humanos en Bartolomé De Las Casas*. Ed. Anthropos, Barcelona.

se puede dialogar si uno de ellos utiliza la violencia como uno de los elementos básicos para que el otro entienda o se someta al entendimiento del otro.

Obviamente lo anterior, implica un proceso de sociabilidad, en el cual existe una serie de signos y símbolos más o menos comunes. Sin embargo, trasladando esto a la educación, a veces, entre maestros y alumnos la comunicación o el diálogo que existe es precario lo cual dificulta o impide la relación entre ambos en el proceso para lograr los fines educativos.

El hombre moderno se enorgullece de la compleja red de comunicación tecnológica que ha logrado desarrollar en la actualidad, ya que podemos comunicarnos con una persona que se encuentra del otro lado del mundo, sin embargo, no podemos comunicarnos con la persona que está a nuestro lado. Hoy, como hace varios siglos, la comunicación sigue jugando un papel muy importante, puede hacer la diferencia entre la guerra y la paz, la solidaridad y el egoísmo, el amor y el odio, y en el aula, no puedo entender al alumno si no entiendo lo que dice⁷³.

En el diálogo, la reflexión y la conversación son las dos fuentes del filosofar, en el dialogo, dice Beuchot: “se da no tanto por el hablar con el otro, sino por el oír al otro. Más que en el emitir, se sitúa en el recibir”⁷⁴, además, tiene sentido cuando en algo se va a intercambiar y cambiar creencias, esto lo veremos en la hermenéutica analógica.

2.2.3. Hermenéutica analógica

Quienes elegimos como proyecto de vida la noble y difícil tarea de educar, debemos buscar la vía que nos permita desarrollar un ambiente favorable en el aula, por ello es pertinente ubicar un punto en el que perviva la armonía entre alumnos y maestros, entre la enseñanza y el aprendizaje, donde el joven aprenda en un espacio de respeto, tolerancia, motivación, libertad y de conocimiento.

73. León Salinas Jorge (2006) *Humanismo y liberación: Una aproximación a los planteamientos éticos de la teología de la liberación latinoamericana*. (Tesis de licenciatura).pág. 33.

74. Beuchot, Mauricio (1999) *Virtudes, valores y educación moral*, pág. 96.

Para encontrar este punto de armonía o equilibrio, es necesaria la figura de alguien que funja como mediador entre los extremos, de ahí que en este apartado se pretenda, de manera general acercarse a la hermenéutica analógica y su implicación en la educación, se busca hacer una reflexión que nos sirva de fundamento filosófico, en nuestra propuesta de estrategia de enseñanza de la filosofía en el Colegio de Bachilleres, que es donde nos situamos, y pensamos que el docente, entre otras cosas, transmite modelos de comportamiento, conocimientos, valores⁷⁵, etc., en dicho sentido, él es un exponente oral, de ahí que consideremos a la hermenéutica analógica como un puente entre el exponente y el receptor en su teoría de la educación.

a) ¿Qué es la hermenéutica?

No voy a entrar aquí en la historia de la hermenéutica pues eso daría pie a otra investigación, así que iré directo al punto, para ello recurro a Beuchot quien sostiene que “la hermenéutica es la disciplina de la interpretación”⁷⁶, donde se busca un sentido sobre la comprensión de textos, pero, también del alumno, del maestro, de un modelo educativo, etc., para evitar la incompreensión o la mala comprensión que surge del “descontextuar”, tal es el acto interpretativo y a la vez la finalidad de la interpretación, a mi ver en la educación.

En cuanto a su objeto de estudio, este lo constituye el texto, cuya finalidad, es la comprensión del texto mismo, ya sea escrito o hablado pero también, su labor consiste en detectar la dimensión de la comprensión en todo su alcance y de analizar su relevancia para nuestra visión del mundo, ya que se encarga de la interpretación y de todo aquello que puede llegar a ser símbolo, esto es, de todo aquello que puede tener significado en todas sus maneras o formas posibles.⁷⁷

Además, la hermenéutica se constituye como un camino que nos conduce a investigar nuestro entorno social, por medio de las interpretaciones, pues nuestro

75. Esto se observa, desde la forma en que da su clase, si es formal, si es riguroso, metódico, puntual, responsable, estricto, entre otras cosas.

76. Beuchot Puente, Mauricio (2005). *Perfiles esenciales de la hermenéutica*, pp. 9-10.

77. Gadamer Hans Georg (2006), *Verdad y método. Tomo I*, Salamanca Sígueme. pág. 24.

conocimiento del mundo no es una captación pasiva del mismo por el intelecto, sino que somos actores en el proceso, el cual está determinado por perspectivas que condicionan dicha construcción. De tal forma que en realidad no vemos el mundo, sino que lo interpretamos.

Así, por ejemplo, el estudio de nuestro entorno realizado por la filosofía puede ser considerado como una interpretación; aunque tal interpretación puede ser considerada de mucha valía y con enormes resultados prácticos, esto no es porque se capte la verdad, sino porque es un sistema simbólico consistente.

Es oportuno subrayar que la hermenéutica, es “la disciplina o saber de la interpretación, de la comunicación” y en tanto comprensión de algo tiene lugar en el diálogo, y si el diálogo se caracteriza en términos de entendimiento mutuo, éste solo se produce en el seno de vínculos solidarios, entonces esto último termina por convertirse en algo importante para la estructura y la mediación entre los hombres.

b) La analogía.

¿Qué es la analogía?

Otra de las categorías importantes de la hermenéutica es la analogía, así, siguiendo al Dr. Beuchot, la analogía dice es: “proporción, proporcionalidad, medida, moderación, búsqueda de armonía”⁷⁸. Es mediación, es la virtud que ayuda a encontrar y disponer de los medios para lograr los fines. Además, la analogía se nos presenta sobre todo como procedimiento dialógico o de diálogo, ya que sólo a través de la discusión que obliga a distinguir se capta la semejanza y sobre todo, las diferencias, pues en ella está la *phrónesis*, la cual da sentido del término medio, por eso, señala Beuchot que “la *phrónesis* (...) es la analogía puesta en práctica.”⁷⁹

78. Beuchot Mauricio (2007), *Phrónesis, Analogía y Hermenéutica.*, pág. 96.

79. *Ibíd.*, pág. 98.

c) ¿Qué es la hermenéutica analógica?

La hermenéutica analógica es una tentativa de incrementar el margen de las interpretaciones sin perder los límites; de abrir la verdad textual, es decir, la de las posibles lecturas de un texto, sin que se pierda la posibilidad de que haya una jerarquía de acercamientos a una verdad delimitada o delimitable. Es la interpretación de un proceso.

Donde se busca aportar las condiciones para un pensar moderado en el acto interpretativo. El pensamiento se encuentra en esta situación, en la búsqueda de la analogía. Ni lo uno ni lo otro, sino parte y parte, dice Beuchot⁸⁰. La tendencia univocista, representada por muchas actitudes científicas, se ha mostrado en intentos de un lenguaje perfecto, de una ciencia unificada, etc. Todo ello se ha puesto en grave crisis; brota, pues, la necesidad de revisarlo y de mitigarlo. Pero, dado que para el hombre es difícil lograr el equilibrio, y tiende fácilmente a los excesos, se ha oscilado entre el univocismo y el equivocismo.

Es necesario centrar y modelar las fuerzas en tensión, y lograr un equilibrio (no estático, sino dinámico) entre la pretensión de univocidad y la disgregación de la equivocidad, es decir, una integración. En esta tensión reside la hermenéutica analógica. Ella responde a la pregunta por su caracterización.

La hermenéutica analógica nos proporciona una herramienta metodológica para posibilitar la interpretación como una inducción o penetración en lo profundo a partir de la sutileza. Sin embargo hay que tener presente que un texto, o comprensión de algo puede ser interpretado de diversas maneras, es decir infinitamente, por lo que la analogía es el recurso que se coloca como intermedio entre lo unívoco o de sentido idéntico y lo equívoco o de sentido diverso.

80. Beuchot Puente Mauricio (2005), *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*. Capítulo II. Los márgenes de la interpretación: Hacia un modelo analógico de la hermenéutica. Pp37-63.

Trasladando esto a la educación podemos sostener que, estos vaivenes entre univocismo y equivocismo permitirán al docente, de acuerdo con las características de sus alumnos, y ante ciertos contextos y circunstancias, se sitúe en cada uno de los extremos, buscando interpretar, comprender y aplicar adecuadamente, lo que en el aula se le presenta. Ya sea, orientando al joven en su formación integral; o enseñando conceptos, conocimientos y transmitiendo valores que los alumnos interpretan adecuadamente; o motivando a sus alumnos y dándose aprendizajes; además, considerando que la educación lleva a la formación y esta es replanteada a partir de virtudes (como: prudencia, templanza, fortaleza y justicia).

De lo anterior se sigue que, con los alumnos del docente analógico, los estudiantes tenderían a ser reflexivos, críticos, analíticos y libres (al tener una concepción más amplia de la realidad); y lograrían aplicar sus conocimientos y entender su entorno social⁸¹.

Ahora bien, si nos preguntamos: ¿Qué tiene que ver lo antes expuesto con el modelo académico del Colegio de Bachilleres? Podemos mencionar que el modelo educativo del Colegio de Bachilleres, entre otras cosas, busca formación para estudios superiores y formación terminal (laboral: al dar una capacitación para el trabajo), sus enfoques están centrados en disciplinas científicas y humanísticas, además, en su Orientación filosófica, busca facilitar el desarrollo integral del hombre como ser individual y ser social, como producto y como productor de la cultura, en lo axiológico, se destaca el aprecio a la vida, la dignidad y la tolerancia⁸², sólo por mencionar algo.

81. Esto no quiere decir que los docentes con características no analógicas, logren sus propósitos aquí mencionados.

82. Para más información, confrontar el *Modelo educativo* del Colegio de Bachilleres (1982, y cbachilleres.edu.mx Modelo educativo del colegio (2010) 29 de julio. Además, del *Modelo educativo* de mayo de 2009. También, en el apartado 1.3 y 1.4 de este trabajo de investigación.

De ahí que el uso de la hermenéutica analógica nos permitiría ser más meditados⁸³ o prudentes en nuestra práctica educativa situándonos en los diferentes puntos de vista, tanto del alumno, los turnos, grupos, la institución, los textos, la realidad, buscando sobre todo, la formación de los alumnos en el Colegio de Bachilleres, teniendo una perspectiva más amplia de la realidad, al no pretender reducir nuestra enseñanza a algo específico de la realidad. Nuestra función docente (por lo menos, la que a mi atañe), es crear una función crítica y de autonomía, pero poniendo en la balanza, los diferentes extremos, por ejemplo, si tomamos la postura de Kant, en torno al conocimiento de su época, podríamos decir, que es una postura más abierta, si la comparamos con los empiristas ingleses (Hume, Locke, Berkeley), o con los racionalistas (Descartes, Leibniz, Spinoza), ya que él no reduce el conocimiento de manera general; a los sentidos, la experiencia, o la razón, sino que sintetiza y va más allá que esas corrientes en términos del conocimiento.

Para concluir este apartado quiero agregar que el sentido de la enseñanza a donde se remite esta investigación, ante todo debe estar orientada a preparar a los jóvenes para que asuman una postura crítica, analítica, argumentativa, y transformándose transformen la realidad (labor complicada para quienes quieren transformarla), nuestra función no es formar una personalidad para asimilar una ideología hegemónica, sino intentar crear frente a esta una actitud crítica y de autonomía.

2.2.4. Interpretación y Transformación

En un mundo globalizado donde imperan notablemente las desigualdades e injusticias sociales, se quiera o no, necesariamente se toma partido ideológicamente hablando, como dice Sánchez Vázquez Adolfo⁸⁴ siguiendo a Marx, al elegir una de dos posturas filosóficas: “dejar el mundo como está” o

83. Aunque la hermenéutica analógica no es la única forma de ser meditado, o prudente, para no caer en los extremos.

84. Cfr. *Por qué y para qué enseñar filosofía. En Ensayos marxistas sobre filosofía e ideología*, págs. 80-81.

“rechazarlo y contribuir a transformarlo”, la filosofía que se asuma, se ajusta a una de esas dos posturas, si se deja como esta sólo se está interpretando el mundo, ya Marx decía en la primera de las tesis sobre Feuerbach; “los filósofos lo único que habían hecho era interpretar la realidad y que lo que él veía que hacía falta era transformarla”⁸⁵, ya que sólo se habían quedado en el nivel de la interpretación, de la pura teoría, pero hacía falta a su vez, llevar a cabo la teoría, por lo que privilegia la “praxis”, la cual es el eje en que se articula el marxismo en una triple dimensión: como proyecto de transformación radical del mundo, como crítica de lo existente y como conocimiento necesario de la realidad a transformar⁸⁶, de lo que se trata es de ponerla en movimiento.

En este sentido podemos decir que la filosofía tiene esos dos aspectos: Interpretación y transformación⁸⁷, los cuales hay que unirlos para filosofar y para que la interpretación de la realidad nos dirija a un cambio, y quien tiene que hacer esto es el maestro, generalmente esto se lleva a cabo con el ejemplo, es decir, modelando, el docente es un ejemplo para el alumno, al actuar de acuerdo con la filosofía que se profesa, así, estamos de acuerdo con Beuchot cuando nos dice que:

El filósofo de la actualidad se encuentra con un mundo sociopolítico que le pide lucidez. Para ello tiene que interpretar. Pero esa lucidez es para transformar. Tiene que impulsar la transformación. Y ésta se da sobre todo desde el fondo de lo simbólico de cada cultura. Tiene que cuidar ciertos símbolos, los buenos, y destruir otros, los malos. Tiene que impulsar la transformación y orientar en ella. No sólo interpretar, sino transformar. Transubstanciar.⁸⁸

85. En Beuchot Mauricio. *Virtudes, valores y educación moral.*, pág.99.

86. Cfr. Sánchez Vázquez Adolfo (1970). *Por qué y para qué enseñar filosofía*, en *Ensayos marxistas sobre filosofía e ideología*, págs. 80-82.

87. Y si nos cuestionamos. ¿qué tiene que ver que ver todo esto con el *Modelo Académico* del Colegio de Bachilleres del Distrito Federal? Podemos señalar, que no hay una separación entre educar para interpretar o educar para transformar, pues se trata principalmente, es de formar al alumno, en un cambio, y no en una mera interpretación, así, el Modelo Académico del Colegio de Bachilleres, sigue el modelo de un bachillerato general que proporciona formación para estudios superiores y formación laboral. (Cfr. Cbachilleres.edu.mx Modelo Educativo del Colegio 2010, 29 de julio).

88. *Ibíd.*, pág. 99.

De lo anterior se sigue que quien estudia filosofía, no sólo debe hacerlo para sí mismo, no sólo se está formando él, sino también para la sociedad, para servir a los demás, en una labor de construir la sociedad. En este caso, dice Sánchez Vázquez “el marxismo no puede, ni debe ser reducido a una filosofía académica, ya que su sentido último lo recibe de un proyecto de transformación global de la sociedad.”⁸⁹

Además para contribuir a que la filosofía asumida como nuestra sea, tanto para el docente como para el estudiante, dice Sánchez Vázquez, “un pensamiento vivo”. “Hay que poner la enseñanza de la filosofía a la altura de la necesidad de la filosofía misma, de la importante función que cumple en la sociedad, tanto teórica, académica, como ideológica y social que ha cumplido históricamente y que hoy puede y debe cumplir.”⁹⁰

2.2.5. En relación a la falta de capacidad para dialogar (Gadamer)

Habíamos señalado anteriormente (2.2.2. El diálogo) sobre la importancia del diálogo como vía de comunicación entre dos culturas, esto es, a partir de la llegada de los españoles a tierras americanas, donde se levanta la voz de Bartolomé De Las Casas proponiendo el diálogo como forma de comunicación para llegar a un entendimiento sin el uso de la violencia⁹¹ como lo hacían los venidos del mar.

Sin embargo, hay una incapacidad por dialogar de los conquistadores, ya que dicho entendimiento, como sabemos era remitido al uso de la violencia, como vemos, no hay una comunicación acertada, pues si yo no entiendo cabalmente el lenguaje del otro – como se dio entre españoles e indígenas-, no puedo entender su mensaje, mucho menos su forma de pensar. De ahí que, Bartolomé sabedor de

89. *Ibíd.*, pág. 82.

90. *Ibíd.*

91. Aunque cabe señalar que hay algunos críticos de Bartolomé que sostienen que él también quería o pretendía llevar a los indígenas a la “Modernidad”, empero, lo que aquí se valora es el método utilizado, esto es, el diálogo, la comunicación, antes que la violencia.

esa dificultad propone que la comunicación sea uno de los principios sobre el cual se constituya la interpretación del otro, y ello implica un proceso de sociabilidad.

Hoy, como hace más de quinientos años, la comunicación sigue jugando un papel muy importante, así lo vemos en Gadamer (*La incapacidad para el diálogo* 1971)⁹², quien nos dice, aunque en otro contexto que: “La capacidad para el diálogo es un atributo natural del ser humano”, sin embargo, nos hace ver, entre otras cosas, que está desapareciendo el arte de la conversación, ya sea por “un fenómeno natural de nuestra civilización que se relaciona con el modo de pensar científico-técnico, o ciertas experiencias de autoenajenación y soledad del mundo moderno las que le cierran la boca a los más jóvenes.”⁹³

Lo anterior ha propiciado la desaparición del diálogo, no obstante “ser algo natural al ser humano”, ya Aristóteles nos había mencionado al hombre como “ser dotado de lenguaje”, y el lenguaje se da sólo en el diálogo, de donde surge su vitalidad, su envejecimiento, su renovación, deterioro y depuración, de ahí que “el lenguaje sólo exista en la conversación.”⁹⁴

Siguiendo con este autor alemán, pero en otro escrito (*Educación es educarse*), hace un análisis sobre todo de la sociedad alemana de su tiempo en relación a la educación y la formación, donde nos dirá que: “la educación es educarse, y que la formación es formarse”⁹⁵, pero para ello, inicia su discurso señalando la enorme importancia que tiene la lengua materna que “encierra fuerzas insuperables que no cabe subestimar”, y todo comienza en el infante, en sus primeros años escolares (Kínder, primaria) donde se da todo un proceso de socialización.

92. Gadamer Hans-Georg (2006). *Verdad y método II*. Ed. Salamanca Sígueme.

93. *Ibíd.*, pág. 203.

94. *Ibíd.*, pág. 203.

95. Has-Georg Gadamer (2000). *Educación es educarse*. Trac. Castellana de Francesc Pereña Blasi Ed. Paidós. Barcelona.

www.uis.edu.co/webUIS/es/medioscomunicación/revistaSantander/revista6nuevascorrientesintelectuales.pdf.

Nuestro pensador se pregunta: ¿Quién es propiamente el que educa?, ¿Cuándo comienza propiamente la educación?, ¿Con qué empiezan?, la respuesta es, ante todo, con sus compañeros, de lo que sí y no te gusta (entre otras cosas), se va dando la igualación y la adaptación, en ese proceso se va perfilando algo nuevo para ellos que luego se manifiesta de múltiples maneras por medio del lenguaje y la comunicación.

Ya en la adolescencia, vemos que el joven hace cuestionamientos, aprende y mantiene conversaciones de acuerdo a esta etapa de su vida, donde lo habitual en ellos (al menos, eso supongo, debería ser) es la conversación, la cual se da en nuestro mundo social, y dice Gadamer: “Uno va viendo cada vez más lo que la conversación significa para el otro”. De ahí que, justo el diálogo me posibilita la apertura con el otro, puesto que, expresa Gadamer:

Existe, por demás, algo así como una sensibilidad para lo que uno debe saber y para lo que uno desea saber, en donde sólo en último término, en el trato con el otro, en el uso, es que se le puede mostrar efectivamente a uno. Es lo que uno necesita para poder entenderse con el otro.⁹⁶

Vemos pues que el diálogo es un acto de interpretación, en el cual los individuos se humanizan, este ejercicio de comunicación e interpretación humana (Diálogo) lo vamos a encontrar en las asociaciones, en donde hay algo que debemos aprender (Gadamer), en ellas dice: “se ejercita la convivencia humana (...) ésta es en efecto la palabra clave con la cual la naturaleza nos ha elevado por encima del mundo animal, justamente por medio del lenguaje como capacidad de comunicación.”⁹⁷

Resalta el hecho de iniciativa y capacidad de juicio en los jóvenes, en un proceso de comunicación dialógica (el cual no encontraremos en las máquinas, no obstante tener un alto valor informativo), del cual nos vamos formando.

De lo anterior se desprende (en el ámbito educativo) que nos educamos a nosotros mismos, y el docente participa sólo, ya sea como maestro, padre o como madre, con una modesta contribución” (Gadamer), esto quiere decir que la

96. *Ibíd.*, Gadamer (2000).

97. *Cfr. Ibíd.*, Gadamer (2000).

educación consiste en educar-se, que la responsabilidad de nuestra educación recaerá sobre nosotros mismos, de ahí que no se deba poner en manos ajenas la aspiración al perfeccionamiento constante de la persona humana.

Muy ligado a esta forma de pensar, que se ha mostrado anteriormente, lo observamos en el pensador ruso Vygotsky⁹⁸ para quien el lenguaje es la herramienta que posibilita el cobrar conciencia de uno mismo y el ejercitar el control voluntario de nuestras acciones. Con el lenguaje tenemos la posibilidad de afirmar o negar, lo cual indica que el individuo tiene conciencia de lo que es y que actúa con voluntad propia. Pero, además, el aprendizaje no es considerado como una actividad individual, sino social, el individuo interacciona socialmente para adquirir el aprendizaje.

El alumno de bachillerato aprende en un ambiente de forma eficaz cuando lo hace en un contexto de colaboración e intercambio con sus compañeros, e igualmente, de los mecanismos de carácter social que estimulan y favorecen el aprendizaje, como son las discusiones en grupo y el poder de la argumentación en la discrepancia entre alumnos que tienen distintos grados de conocimiento sobre un tema. Como vemos, el mundo social es esencialmente un mundo formado por procesos simbólicos, entre los que se destaca el lenguaje hablado.

Para Vygotsky, la comunicación verbal sólo es posible a causa de la representación. Esto es, la representación lingüística tan sólo emerge a causa de las demandas de la comunicación humana. El pensamiento es considerado una actividad que se desarrolla a la par con el habla, pero mantenida en el contexto social. Partiendo del pensamiento prelingüístico, la interacción social permite la expresión, mediante el habla, de la representación de las actividades sociales y culturales.

98. Ideas que desarrollaremos más adelante.

2.3. Principios Constructivistas (Generalidades del Constructivismo).

Como mencionamos al inicio de este capítulo, nuestra principal línea de acción es el constructivismo, ya que explica cómo se construye el conocimiento del estudiante de acuerdo al programa de estudio de la asignatura de Filosofía II (1994) que hace un análisis integrado de la formación de la personalidad en el adolescente, que podríamos decir, es la concepción de la construcción del aprendizaje en la que se concede gran importancia a las actitudes que alumnos y docentes presentan en su actividad didáctica, pues intenta dar respuesta a algunas de las problemáticas: ¿Por qué el alumno no aprende, construye o estructura lo que se pretende transmitir en el aula? ¿cuál es el origen o causa de su fracaso escolar? ¿qué dificultades están asociadas a su falta de aprendizaje?, ¿qué debe hacer el docente para remediar los fracasos escolares de los alumnos?, ¿cómo mejorar la actividad docente?, etc. Las preguntas anteriores nos conducen a interrogarnos sobre las aptitudes y actitudes tanto de alumnos como de profesores, en el sentido de lograr efectividad en la actividad docente. Por ello es factible y relevante, para reflexionar respecto del aprendizaje de los estudiantes que cursan la asignatura de filosofía en el Colegio de Bachilleres.

Es oportuno subrayar, que es preciso reflexionar sobre las cuestiones que se plantean, su marco de referencia (lo que sabe o cree saber), su sistema de operación (los argumentos que acepta o no acepta), las formas de razonamiento que utiliza y su disponibilidad hacia nuestra asignatura (filosofía), entre otras cosas que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Podemos mencionar que en la práctica el Modelo Académico del Colegio de Bachilleres descansa en el constructivismo, aunque, con versiones diferentes (por ejemplo: Ausbel, o Vygotsky, por mencionar algunos, las cuales difieren.)⁹⁹, Coll, explica que el constructivismo:

99. Aunque no es el caso entrar en esas diferenciaciones. Además de las teorías: Cognitiva de Jean Piaget, Constructivistas (Ausubel, Novak, Gowing), Conductista de Skinner (aprendizaje conductual programado), Aprendizaje Creativo (Guilford, de Bono), Aprendizaje Creativo de José Bleger.

... parte del hecho de que el individuo no es un mero producto del ambiente ni de un simple resultado de sus disposiciones internas, y que su conocimiento es una construcción que se va produciendo día a día. (...), el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano. ¿Con qué instrumentos realiza la persona dicha construcción? Fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea.¹⁰⁰

Esto explica que el alumno no llega al aula; con la mente en blanco; trae una experiencia fuerte y profunda de sus vivencias personales, la cual le han configurado unas formas de pensamiento que interfieren con la información que recibirá en el aula. Cabe pensar que tal experiencia puede obstaculizar la correcta asimilación de los conceptos a aprender motivo por el cual es necesario considerar que los resultados del aprendizaje no solo dependen de las experiencias que se proponen a los alumnos, sino también de sus conocimientos previos, concepciones y motivaciones.

Dado que el profesor representa solo una parte en esta interacción es necesario tener claro que la construcción del conocimiento debe ser pausada y a la par del nivel cognitivo del alumno, a través de aquellas interacciones que tiene el estudiante sobre conceptos del conocimiento y que lo obligan por lo menos a cuestionar sus creencias para reorganizar sus conocimientos.

La concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, es interpelada e interrogada, a partir de la problemática y de las características propias y específicas de la educación escolar. Uno de los rasgos distintivos de la concepción constructivista se da en el hecho de que adopta un planteamiento epistemológico radicalmente distinto al tradicional en lo que concierne a la manera de entender las relaciones entre el conocimiento psicológico y la teoría y la práctica educativa.

Para Coll, "El término constructivismo encierra una confusa polisemia y sirve para englobar un numeroso grupo de teorías psicológicas y pedagógicas de diferentes

100. Coll, C. (1997), *Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica*. En M.J. Rodrigo y J. Arnay (Comp.) *La construcción del conocimiento escolar*, pp.14-15.

bases conceptuales e inclusive filosóficas. Es ilusorio y falaz hablar de constructivismo en singular.”¹⁰¹

Así, la concepción constructivista es tributaria de cuatro grandes teorías explicativas (Teoría Psicogenética, Sociocultural, del Aprendizaje significativo y el Procesamiento Humano de la Información), en estos referentes teóricos está la base de los conceptos y principios que utiliza la concepción constructivista en su aproximación al estudio de los cambios que se producen en las personas como consecuencia de la participación en situaciones educativas. De esta manera, el concepto constructivista hace referencia a un conjunto de elaboraciones teóricas, concepciones, interpretaciones y prácticas que en conjunto tienen un cierto acuerdo entre sí, poseen también una gama de perspectivas, interpretaciones y prácticas bastante diversas y que hacen difícil el considerarlas como una sola. Fundamentalmente, podríamos decir, que es una posición (pedagógica) filosófica o epistemológica sobre cómo se adquiere el conocimiento.

El constructivismo, es el esfuerzo por integrar la psicología del aprendizaje humano y la epistemología de la producción del conocimiento. Se enfatiza la idea de que tanto la psicología como la epistemología deben centrarse en los procesos de la producción de significados que implique la adquisición de conceptos y en las relaciones entre los conceptos¹⁰². Desde esta perspectiva se rechaza que el alumno sea un mero, pues se le concibe un agente activo de su propia educación¹⁰³, por lo que propone que la educación debe permitir que el joven construya una identidad propia en un contexto social y cultural determinado.

El constructivismo es una actividad (física y mental) que por naturaleza lleva a cabo la persona, es justamente aquello que le permite desarrollarse progresivamente, conocerse a sí mismo y a la realidad externa. El constructivismo

101. Cfr. Coll, C. (1994), *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Editorial Graó. Y (1996), *Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo, ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica*. Anuario de Psicología de la Universidad de Barcelona, Núm. 69.

102. Porlan, et al. 1997. Cit. por Praudel, 2000.

103. Calero Pérez, Mavilo, (2009). *Aprendizaje sin límites. Constructivismo*. pág. 6.

maneja una serie de principios, entre los más importantes tenemos los que en seguida se mencionan:

Todo cambio en la organización cognitiva es una construcción personal del alumno, a partir de las experiencias de aprendizaje. La progresiva capacitación del alumno, le permite una creciente autonomía intelectual y moral.

Lo que se construye a través de la educación escolar son capacidades relacionadas con el conocimiento y uso de contenidos culturales. El curriculum escolar organiza los contenidos por áreas de experiencia y en términos de conocimiento, procedimientos y actitudes, valores, normas y las secuencias en una etapa sucesiva.

El proceso de construcción de los contenidos culturales se relacionan con la ayuda contingente de otras personas con más experiencia cultural, que facilita dicha construcción. Los recursos y procedimientos de ayuda que maneja el maestro en un momento y situación y con los alumnos, depende de su percepción de las capacidades progresivas y posibilidades de los alumnos.

El contexto influye en la construcción de los conocimientos y capacidades porque da sentido a la experiencia. El contexto determina la funcionalidad de lo que se aprende, tanto la funcionalidad mediata (la valoración social) como la inmediata (el éxito en los logros escolares).

La construcción del conocimiento escolar es una función de la ayuda prestada a las necesidades educativas del alumno. La ayuda del maestro media las actividades del alumno con el contenido y facilita en mayor o menor medida la tarea de construcción.

Hay muchas maneras de aprender. La adquisición de un aprendizaje depende de factores ligados al alumno (capacidad previa y disposición intelectual y actitudinal), al contenido del aprendizaje (tipo de contenido, sistema notacional, complejidad), al tipo de ayuda recibida (modalidad de enseñanza) y al contexto en el cual se aprende (metas y finalidad del aprendizaje, motivos personales, necesidades).

Se aprende lo que se comprende. Dos factores facilitan la aprehensión, una de índole subjetiva y emocional, el sentido de lo que se aprende, y el otro de carácter lógico, la presentación de los contenidos estructurados con la conveniente claridad y orden.

Cuanto más variado es el repertorio de conocimientos construidos por el alumno, más rica es su organización cognitiva, más facilidades tendrá para comprender nuevos significados y retenerlos de forma duradera.

El pensamiento autónomo se construye a partir del diálogo y la toma de conciencia. Para comprender hay que pensar y pensando es como llega el

alumno a construir las estrategias de pensamiento y de aprendizaje que le permitirán seguir aprendiendo sin necesidad de ayuda externa.¹⁰⁴

De esta manera, el constructivismo sostiene que el individuo, tanto en los aspectos cognitivos como en los afectivos, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores.

Así, el conocimiento no es una copia de la realidad sino una construcción del ser humano.¹⁰⁵ Dicho proceso de construcción depende de dos aspectos fundamentales:

- a) De los conocimientos previos o representación que se tenga de la nueva información o de la actividad o tarea a resolver.
- b) De la actividad externa o interna que el aprendiz realice al respecto.

A partir de este análisis, Collins, Brown y Newman, sugieren que en una perspectiva constructivista, se debe prestar atención a cuatro dimensiones:

Los contenidos a enseñar. Un ambiente de aprendizaje debe contemplar, las estrategias de control y de aprendizaje en la elaboración de significados.

Los métodos a enseñar. Es ofrecer a los alumnos la oportunidad de adquirir el conocimiento y de practicarlo en un contexto realista, el autoconocimiento y la opinión de uno mismo sobre las habilidades propias.

La secuenciación de los contenidos. Comenzar con los elementos más generales y simples e ir introduciendo progresivamente los más detallados y complejos. La organización social de las actividades de aprendizaje. Tomar en cuenta los aspectos positivos que pueden tener las relaciones entre los alumnos, sobre la construcción del conocimiento, especialmente

104. Cfr. Ortega, Luque, y Cubero, (1997). *Concepciones Constructivistas y Practica Escolar. La Construcción del Conocimiento Escolar*. Barcelona., pp. 313-336.

105. Cfr. Díaz-Barriga y Hernández (2002), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*.

entre las relaciones de cooperación, colaboración e intercambio de información.¹⁰⁶

Esto implica, que la concepción constructivista se organiza en los siguientes aspectos:

El alumno es el responsable último de su propio aprendizaje. Él es quien construye los saberes de su grupo cultural, y éste puede ser un sujeto activo cuando, explora, descubre o inventa.

La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración.

La función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno en el saber colectivo culturalmente organizado. Esto implica que la función del profesor es orientar y guiar explícita y deliberadamente la actividad.¹⁰⁷

La intervención pedagógica del docente desde el constructivismo consiste en favorecer que el alumno desarrolle la capacidad de realizar aprendizajes significativos¹⁰⁸ por sí mismo. Así el estudiante podrá ampliar o ajustar los esquemas como resultado de su participación en un proceso instruccional. De ahí que la enseñanza deba plantearse como un conjunto de acciones dirigidas a favorecer el proceso constructivo del alumno, que se traduce en enseñar a aprender de forma autónoma en situaciones diversas, que permitan superar los retos de nuevos conocimientos.

Todas estas ideas, como hemos observado anteriormente, han sido tomadas de matices diferentes, sin embargo, para los fines de este trabajo, destacaremos a uno de los autores más importantes que han aportado mucho al constructivismo: Lev Semionovich Vygotsky quien fue un pensador muy prolífico en la psicología

106. Coll, 1993; en Glatthorn, (1997). *Constructivismo: Principios básicos*. pp. 42-48.

107. Coll C. (1990), *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Paidós Educador, Buenos Aires.

108. El cual “ocurre cuando la información nueva por aprender se relaciona con la información previa ya existente en la estructura cognitiva del alumno de forma no arbitraria ni al pie de la letra; para llevarla a cabo debe existir una disposición favorable del aprendiz, así como significación lógica en los contenidos o materiales de aprendizaje”. Frida Díaz-Barriga Arceo (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo.*, pág. 428.

de la educación¹⁰⁹, sobre todo con su propuesta del "Constructivismo Social". Aunque antes sea necesario hablar de los supuestos.

Para Vygotsky se hace necesario que el docente se auxilie de instrumentos psicológicos, los cuales son: todos aquellos objetos cuyo uso sirve para ordenar y repositonar externamente la información de modo que el sujeto pueda escapar de la dictadura del aquí y ahora y utilizar su inteligencia, memoria o atención en lo que se podría llamar una situación de situaciones, que se pueden operar cuando se quiere tener éstos en la mente. Son para este autor ruso instrumentos psicológicos “el nudo en el pañuelo, la moneda, una regla, una agenda o un semáforo y, por encima de todo, los sistemas de signos: el conjunto de estímulos fonéticos, gráficos, táctiles, etc., que se construyen como un gran sistema de mediación instrumental: el lenguaje.”¹¹⁰

Además, el estado del desarrollo mental de un niño puede determinarse únicamente sí se lleva a cabo una clasificación de sus dos niveles: del nivel real del desarrollo y de la zona de desarrollo potencial.¹¹¹

Se puede ver, que estos conceptos suponen una visión completamente renovadora de muchos supuestos de la investigación psicológica y de la enseñanza, al menos tal y como se los ha entendido durante mucho tiempo, puesto que parten de la idea que aprender no sólo depende de su actividad individual. Por tanto, como podría esperarse, la concepción de Vygotsky sobre las relaciones entre desarrollo cognitivo y aprendizaje está condicionado por el aprendizaje social.

También, mantiene una concepción que muestra la influencia permanente del aprendizaje en la manera en que se produce el desarrollo cognitivo. Por tanto, un alumno que tenga más oportunidades de aprender que otro, no sólo adquirirá más

109. Cfr. Liev Semionovich Vygotsky. *Psicología pedagógica*, pp15-43.

110. Cfr. Vygotsky en <http://constructivismos.blogspot.com/>

111. Carretero, Mario. (1997). *Desarrollo cognitivo y Aprendizaje. Constructivismo y educación en: Carretero, Mario. Progreso. México. pp. 133-134*

información, sino que logrará un mejor desarrollo cognitivo. Cabe mencionar, que Vygotsky “pone énfasis en los procesos vinculados al aprendizaje en general y al aprendizaje escolar en particular.”¹¹²

Otro aspecto relevante a destacar, gira en torno a la influencia del lenguaje en el desarrollo cognitivo en general y más concretamente en relación con el pensamiento. Vygotsky considera que el lenguaje realiza unas contribuciones importantes al desarrollo cognitivo del niño o del joven. En primer lugar, porque es un paso para que se produzca el lenguaje interiorizado, que resultará esencial en etapas posteriores, y en segundo lugar, porque el lenguaje posee posibilidades comunicativas. En cierta medida, esta visión de la función del lenguaje¹¹³ se encuentra relacionada con la importancia de los procesos de aprendizaje en la medida en que es un instrumento que cumple una clara función en la mejora del desarrollo cognitivo del alumno desde los primeros años.

2.4. La teoría de Vygotsky¹¹⁴

a) El Constructivismo Social

Vygotsky estudió el impacto del medio y de las personas que rodean al niño y también al joven en el proceso de aprendizaje y desarrolló la teoría del «origen social de la mente».¹¹⁵ Para este autor, el constructivismo Social es un modelo basado en el constructivismo, el cual sostiene que el conocimiento se forma a partir de las relaciones ambiente-yo: Donde los conocimientos se forman a partir de los propios esquemas de la persona producto de su realidad, y su comparación con los esquemas de los demás individuos que lo rodean.

112. *Ibíd.* pp. 39-71

113. Egocéntrico

114. Se piensa que “...la concepción constructivista no es en sentido estricto una teoría (...) sino más bien un marco explicativo (...) que integra aportaciones diversas”. Coll y Sole (1999) *Los profesores y la concepción constructivista*. En *El Constructivismo en el aula*, pág.83.

115. Cfr. Vygotsky (2001), *Psicología pedagógica*.

Este constructivismo pretende explicar cuál es la naturaleza del conocimiento humano, busca ayudar a los estudiantes a internalizar, reacomodar, o transformar la información nueva. Esta transformación se da por medio de la creación de nuevos aprendizajes y ello resulta del surgimiento de nuevas estructuras cognitivas, que permiten enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad.

Retomando *el constructivismo* percibe el aprendizaje como una actividad personal enmarcada en contextos funcionales, significativos y auténticos.

Podríamos decir que los principales principios de Vygotsky en el salón de clase son:

El aprendizaje y su desarrollo son una actividad social y colaborativa que no puede ser "enseñada" a nadie. Depende del estudiante construir su propia comprensión en su propia mente.

La Zona de Desarrollo Próximo puede ser usada para diseñar situaciones apropiadas durante las cuales el estudiante podrá ser provisto del apoyo apropiado para el aprendizaje óptimo.

Cuando es provisto por las situaciones apropiadas, uno debe tomar en consideración que el aprendizaje debería tomar lugar en contextos significativos, preferiblemente el contexto en el cual el conocimiento va a ser aplicado.

b) La Zona de desarrollo Próximo

El concepto básico aportado por Vygotsky es el de «*zona de desarrollo próximo*». Según él, cada alumno es capaz de aprender una serie de aspectos que tienen que ver con su nivel de desarrollo, pero existen otros fuera de su alcance que pueden ser asimilados con la ayuda de un adulto o de alguien similar o igual, aunque más aventajado. Esta fracción entre lo que el estudiante puede aprender

por sí mismo y lo que puede aprender con ayuda de otro es lo que llama «zona de desarrollo próximo».¹¹⁶

Este concepto es de gran interés, puesto que define una zona donde la acción del docente incide de manera notable en el alumno para lograr los aprendizajes requeridos. En este sentido la teoría de Vygotsky concede al profesor un papel esencial al considerarle mediador o facilitador del desarrollo de estructuras mentales en el alumno al capacitarlo para construir aprendizajes más complejos.

La zona de desarrollo próximo, es el área que existe entre la ejecución espontánea que realiza el adolescente utilizando sus propios recursos y el nivel que puede alcanzar cuando recibe apoyo externo. Es precisamente en esta área donde la educación debe intervenir. La interacción social no debe darse exclusivamente con los profesionales de la educación sino con quienes pertenecen a su contexto sociocultural. La educación debe ofrecer a los adolescentes posibilidades de intercambio social que vayan más allá de lo que éstos encuentran en sus medios cotidianos. Es en esta *zona de desarrollo próximo* donde los jóvenes interactúan con quienes pueden ejercer una influencia formadora en ellos, de lo cual se desprende que no sólo los docentes se encontrarían en estas condiciones, sino los padres de familia, los medios masivos de comunicación, su entorno comunitario.

Es oportuno resaltar, que aunque esta función les corresponde propiamente de manera especial a los maestros, sería posible extender la función formadora a las otras áreas de la zona. De lo que se trata es de que entre los ámbitos familiar, escolar y comunitario se tejan redes de interacción educativa.

Para Vygotsky, la *zona de desarrollo próximo* es la distancia entre el nivel de desarrollo del adolescente, tal y como puede ser determinada a partir de la resolución independiente de problemas, y el nivel más elevado de desarrollo potencial, tal y como es determinado bajo la guía del adulto o tutor educativo. En

116. Díaz-Barriga Arceo, Frida y Hernández Rojas (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, pág. 7

este sentido, el papel explícito del profesor es el de provocar en el alumno avances que no sucederían de manera espontánea, que el alumno no podría alcanzar por sí solo. Ahora bien, esto no significa que el muchacho tenga que depender siempre y en todo momento de su tutor, de los adultos en general, para alcanzar los niveles de desarrollo que va necesitando en la vida.

Otra de las funciones de los maestros es la de hacerse cada vez menos indispensable en la medida en que se desarrolla en el alumno la conciencia de la autonomía y la capacidad de conducir sus propios procesos de formación.

Se trata de una función doble con la guía y las relaciones de confianza y afecto que se construyen entre el alumno y sus maestros, y con su medio sociocultural, el alumno busque ser poco a poco autogestivo. Por esta razón, la zona de desarrollo próximo es una comunidad de aprendizaje, conformada por la escuela, la familia y el medio sociocultural donde ha convivido el alumno. En este contexto se tendrían que dar de manera permanente las condiciones más favorables al desarrollo de una conciencia crítica, de una actitud solidaria al trabajar colaborativamente, de un pensamiento crítico y analítico, de las cualidades que se requieren para el conocimiento de la ciencia y el dominio de la tecnología más avanzada, de un compromiso con las necesidades y aspiraciones de desarrollo que tiene la sociedad.

Antes de empezar a construir alguna forma de coordinación entre estos tres ámbitos, o al mismo tiempo, se tendrían que revisar las condiciones que prevalecen en cada uno de ellos y de qué manera influyen entre sí. Se impone, entonces, la necesidad de transformar democráticamente la organización escolar para que los procesos de formación que se dan en estos tres ámbitos se puedan conducir intencionalmente, con un plan elaborado que se sustente en fundamentos teóricos y empíricos, se tendrían que modificar las relaciones del

medio sociocultural para que influyan de una manera positiva en la formación de los alumnos¹¹⁷.

En una comunidad de aprendizaje así el aula podría dejar de ser el único espacio donde los procesos de formación pueden tener lugar. De hecho, la escuela, como el microcosmos social que es, ejerce en diversos sentidos una influencia formativa en el alumno. Pero la escuela misma no puede tampoco ser considerada como el único espacio de desarrollo educativo. El alumno tiene otros espacios de convivencia cuyas influencias determinan de distintas maneras su desarrollo moral e intelectual, como es la familia y la sociedad.

Son tres ámbitos que se encuentran aislados¹¹⁸, cuyos responsables, maestros, autoridades educativas, padres de familia, autoridades civiles, representantes comunitarios, no se han propuesto integrarlos en un solo organismo formativo. Y tampoco los programas de estudio pueden ser el único instrumento de donde se deriven los contenidos y los métodos de enseñanza. Además de ellos, o partiendo de ellos, con una previa revisión, selección, jerarquización, adecuación a la realidad, se tendrían que tomar en cuenta los problemas que se tienen en la comunidad para convertirlos en objetos de estudio, investigación, conocimiento y transformación a través de una práctica consciente, colectiva.

La práctica pedagógica puede, empezar en los espacios de interacción social que hay al interior de la escuela, pero tendrían que pasar por encima de obstáculos que se le presentan y ligarse con la sociedad, pasando por la familia. En esta comunidad de aprendizaje¹¹⁹ los procesos de formación involucran a todos sus integrantes, aunque cada uno tiene funciones específicas, con objetivos comunes. Una comunidad de aprendizaje con formas de organización y de participación que

117. En la realidad esto no se da plenamente, ya que no está contemplado en el *Modelo Educativo* del Colegio de Bachilleres, y generalmente, no se incorpora a los alumnos a la toma de decisiones y a la construcción de proyectos de participación comunitaria.

118. Pero, que tienden a relacionarse cada vez más como parte de una política institucional del Colegio de Bachilleres al involucrar a los padres de los alumnos en situaciones de conflicto de sus hijos.

119. La escuela, la familia y el medio sociocultural.

se sostengan en principios y valores democráticos, en actitudes de solidaridad social, de ayuda mutua, de cooperación interna y entre una comunidad de aprendizaje y otra, fomentando todas las áreas de formación, incluyendo las que se refieren al arte y la cultura, el deporte, el cuidado práctico del medio ambiente natural, el desarrollo económico con equidad, la convivencia civilizada.

Como observamos, La *zona de desarrollo próximo*, está determinada socialmente. En el aula, Se aprende con la ayuda de los demás, el trabajar colaborativamente con sus compañeros de grupo, se aprende en el ámbito de la interacción social y esta interacción social como posibilidad de aprendizaje es la zona de desarrollo próximo¹²⁰.

Cabe subrayar, que la idea sobre la construcción de conocimientos evoluciona desde un proceso fundamentalmente individual con un papel más bien secundario del profesor, a una consideración de construcción social donde la interacción con los demás a través del lenguaje es muy importante. Por lo tanto, el profesor adquiere especial protagonismo, al ser un agente que facilita el andamiaje para la superación del propio desarrollo cognitivo personal.

Vygotsky propone también la idea de la doble formación, al defender que toda función cognitiva aparece primero en el plano interpersonal y posteriormente se reconstruye en el plano intrapersonal. Esto es, se aprende en interacción con los demás y se produce el desarrollo cuando internamente se controla el proceso, integrando las nuevas competencias o habilidades a la estructura cognitiva.

Este pensador ruso pone énfasis en la influencia del aprendizaje en el desarrollo, el aprendizaje contribuye al desarrollo; esta consideración le atribuye al profesor y a la escuela un papel relevante, al conceder a la acción didáctica la posibilidad de influir en el mayor desarrollo cognitivo del alumno. La interacción entre el alumno y el docente o los adultos se produce sobre todo a través del lenguaje. Así,

120. Cfr. Frawley, William (1997). Vygotsky and cognitive science: Language and the unification of the social and computational mind.

verbalizar los pensamientos lleva al joven a reorganizar las ideas y por lo tanto facilitar el desarrollo.

La importancia que Vygotsky concede a la interacción con adultos y entre iguales ha hecho que se desarrolle una interesante investigación sobre el aprendizaje cooperativo como estrategia de aprendizaje, y sobre todo ha promovido la reflexión sobre la necesidad de propiciar interacciones en las aulas, más ricas, estimulantes y saludables. En este sentido, el modelo de profesor observador-interventor¹²¹, que crea situaciones de aprendizaje para facilitar la construcción de conocimientos, que propone actividades variadas y graduadas, que orienta y reconduce las tareas y que promueve una reflexión sobre lo aprendido y saca conclusiones para replantear el proceso, parece más eficaz que el mero transmisor de conocimientos o el simple observador del trabajo autónomo de los alumnos.

La contribución de Vygotsky es muy significativa para las posturas constructivistas, puesto que el aprendizaje no es considerado como una actividad individual, sino más bien social. Además, es importante la interacción social para el aprendizaje.

En este marco de ideas se desprende, que a través de la experiencia docente se ha observado que el alumno aprende de forma más eficaz cuando lo hace en un contexto de colaboración e intercambio con sus compañeros, e igualmente, de los mecanismos de carácter social que estimulan y favorecen el aprendizaje, como son las discusiones en grupo y el poder de la argumentación en la discrepancia entre alumnos que poseen distintos grados de conocimiento sobre un tema.

2.4.1. La mediación

Vygotsky considera que el desarrollo humano es un proceso de desarrollo cultural, siendo la actividad del ser humano el motor de este proceso. El concepto de actividad adquiere de este modo un papel especialmente relevante en su teoría. La instrumentalización del pensamiento superior mediante signos, específicamente

121. Cfr. Coll (1987). *Psicología y currículum*. Barcelona, Editorial Paidós.

los verbales, clarifica la relación entre el lenguaje y el pensamiento.¹²² “El pensamiento y la palabra no están cortados por el mismo patrón. En cierto sentido existen más diferencias que semejanzas entre ellos.”¹²³

Nuestro pensador propone que el sujeto humano debe actuar sobre la realidad para adaptarse a ella transformándola y transformándose a sí mismo a través de unos instrumentos psicológicos que los denomina "mediadores". Este fenómeno, denominado mediación instrumental, es llevado a cabo a través de "herramientas" (mediadores simples, como los recursos materiales) y de "signos" (mediadores más sofisticados, siendo el lenguaje el signo principal).

También, establece que la actividad es un conjunto de acciones culturalmente determinadas y contextualizadas que se llevan a cabo en cooperación con otros y la actividad del sujeto en desarrollo es una actividad mediada socialmente.

La actividad que propone Vygotsky, es una actividad culturalmente determinada y contextualizada, en el propio medio humano, los mediadores que se emplean en la relación con los objetos, tanto las herramientas como los signos, pero especialmente estos últimos, puesto que el mundo social es esencialmente un mundo formado por procesos simbólicos, entre los que destaca el lenguaje hablado. El lenguaje es la herramienta que posibilita el cobrar conciencia de uno mismo y el ejercitar el control voluntario de nuestras acciones. Ya no imitamos simplemente la conducta de los demás, ya no reaccionamos simplemente al ambiente, con el lenguaje ya tenemos la posibilidad de afirmar o negar, lo cual indica que el individuo tiene conciencia de lo que es, y que actúa con voluntad propia. En ese momento empezamos a ser distintos y diferentes de los objetos y de los demás.

a) El proceso de mediación. Las tecnologías del pensamiento y la comunicación social.

122. Cfr. Frawley William, (1997). *Vygotsky and cognitive science: Language and the unification of the social and computational mind*.

123. Vygotsky, (1962). *Thought and Language*. -Pensamiento y lenguaje- pág. 126.

La mediación instrumental: se ha referido ya al concepto psicológico con el que Vygotsky caracterizaba la actividad humana, le preocupan los cambios que el hombre provoca en su propia mente y se fija en aquellos apoyos externos que le permiten mediar un estímulo, esto es, representarlo en otro lugar o en otras condiciones.

Volcará su esfuerzo en el lenguaje como medio para desarrollar más rápidamente su modelo de mediación, en esta perspectiva, las tecnologías de la comunicación será con lo que el hombre construya realmente la representación externa que más tarde se incorporará mentalmente, se interiorizará. De este modo, el sistema de pensamiento sería fruto de la interiorización de procesos de mediación desarrollados por y en la cultura.

La mediación es de vital importancia para la educación, puesto que es a través de ella cómo el niño o joven puede incorporar de una manera más controlada y experta los procesos de representación, cuya identidad y función difícilmente pueden establecerse, sino desde esa perspectiva. De hecho, la educación ha abierto una línea de producción de instrumentos psicológicos de finalidad estrictamente educativa, es decir, concebidos implícitamente como mediadores representacionales en la Zona de Desarrollo Próximo. Al decir esto se hace referencia a los llamados materiales didácticos.

b) La Mediación Social.

La mediación instrumental converge en otro proceso de mediación que la hace posible y sin ella el hombre no habría desarrollado la representación externa con instrumentos. Vygotsky distingue entre mediación instrumental y mediación social. Sería precisamente la mediación interpersonal, entre dos o más personas que cooperan en una actividad conjunta o colectiva, lo que construye el proceso de mediación que el sujeto pasa a emplear más tarde como actividad individual. Este

proceso de mediación social es el que define el autor ruso en su ley de la doble formación¹²⁴ de los procesos psicológicos.

Esta ley de la doble formación explica, extendiéndola a la mediación instrumental que se realiza articuladamente con lo social, tanto en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores en la historia o en el devenir de un niño o joven concreto en una cultura determinada. Vygotsky analiza la actividad conjunta padre-hijo y la interacción entre ambos señalando que el adulto impone al niño el proceso de comunicación y representación aprovechando las acciones naturales de él; para alcanzar un objeto inalcanzable, así, el camino de la cosa al niño y de ésta a aquélla, pasa a través de otra persona, el camino a través de otra persona es el punto central del desarrollo de la inteligencia práctica.

Puede apreciarse indirectamente así la estrecha articulación entre ambos tipos de mediación, instrumental y social. Se podría decir que esa frase se completa con su simétrica: el camino del niño a otra persona pasa a través del objeto. El adulto utiliza los objetos reales para establecer una acción conjunta y, de este modo, una comunicación con el niño, de modo que la comunicación inicial del niño con el adulto se construirá con objetos reales o con imágenes y sonidos físicos claros, con entidades físicas que se asocian a las primeras, esto es a los instrumentos psicológicos.

Este proceso de mediación gestionado por el adulto u otras personas permite que el niño disfrute de una conciencia impropia, de una memoria, una atención, unas categorías, una inteligencia, prestadas por el adulto que suplementan y conforman paulatinamente su visión del mundo y construyen poco a poco su mente que será así, durante bastante tiempo, una mente social que funciona en el exterior y con apoyos instrumentales y sociales externos. Solo a medida de que esa mente externa y social va siendo dominada con maestría y se van construyendo

124. "Se refiere a que toda función psicológica superior aparece en el desarrollo cultural del individuo dos veces; primero en lo interpsicológico (en el plano de lo social) y posteriormente en lo intrapsicológico (en el plano individual, dentro del individuo). Ibíd. Frida Díaz-Barriga (2002), pág. 432.

correlatos mentales de los operadores externos, esas funciones superiores van interiorizándose y conformando la mente del niño.

Es oportuno resaltar que, emplear conscientemente la mediación social implica dar educativamente importancia no solo al contenido sino también mediadores instrumentales esto es, qué es lo que se enseña y con qué, sino también a los agentes sociales esto es quién enseña en sus peculiaridades.

CAPITULO III: La enseñanza de la filosofía a través de una estrategia didáctica para alumnos del Colegio de Bachilleres

INTRODUCCIÓN

Nuestra propuesta de trabajo se ubica (en la Unidad II de quinto semestre: “Principales problemas de la filosofía antigua”. Programa del Colegio de Bachilleres 1998), que se da en quinto semestre, en el siguiente cuadro se presenta el plan que se siguió.

Dicho plan es la planeación de las sesiones que se trabajaron con los alumnos de quinto semestre en el Colegio de Bachilleres.

La instrumentación didáctica propuesta se llevó a cabo desde la perspectiva sociocultural para que los alumnos adquirieran aprendizajes significativos.

En ese sentido, los contenidos fueron trabajados con algunas estrategias didácticas como: el desarrollo de una línea del tiempo, preguntas intercaladas, trabajo colaborativo, una bitácora, una prueba objetiva, un cuestionario, un crucigrama, una sopa de letras con la finalidad de valorar el grado de comprensión del tema, de la aprehensión de los contenidos y su aplicación, de su actitud hacia el trabajo colaborativo, de elaborar propuestas para mejorar las sesiones de trabajo y para la evaluación del profesor. Todo ello con la intención de:

- a) Mejorar el ambiente de aprendizaje en el aula.
- b) Cambiar la estrategia didáctica para la comprensión del tema.
- c) Utilizar los recursos didácticos.
- d) Propiciar actitudes favorables hacia el trabajo colaborativo.
- e) Promover diferentes técnicas de estudio.
- f) Proponer diversos tipos de evaluación.

3.1. Una estrategia didáctica para alumnos de quinto semestre del Colegio de Bachilleres en el ejemplo de la clase introductoria a la filosofía aristotélica.

PLAN DE CLASE	
TEMA: Introducción a la filosofía aristotélica y su concepción de hombre.	CLASE: 1 de 2 horas.
Objetivo General de la Unidad II: “El estudiante analizará la filosofía antigua en Europa durante los siglos VI a. C. al siglo V d. de C., distinguiendo en ese contexto histórico cultural los problemas gnoseológicos éticos y ontológicos, para que los ubique como antecedentes en la explicación de muchos de los problemas” ¹²⁵ filosóficos posteriores.	
Objetivo Específico: El alumno se introducirá al pensamiento aristotélico, donde identificará los problemas éticos planteados por Aristóteles, conociendo sus planteamientos sobre el bien, el mal, la felicidad, para que comprenda como algunas de sus explicaciones han repercutido en la actualidad.	
<p>Aprendizajes Conceptuales a Lograr:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Ubicar al filósofo en su contexto socio-histórico-cultural. -Definir la concepción aristotélica de hombre. -Caracterizar al hombre como un ser complejo, que posee alma y cuerpo. -Comprender que el conocimiento humano de su entorno, inicia siempre por la experiencia. <p>Aprendizajes Procedimentales: Análisis, reflexión y crítica, por medio de una línea del tiempo y de lectura individual de preguntas intercaladas (tarea en casa) y en sesión en clase, se revisa la línea del tiempo de manera individual, a través de una lluvia de ideas (el joven identificará en ese contexto histórico cultural, los problemas gnoseológicos, éticos y ontológicos, para ubicarlos como antecedentes en la explicación de muchos problemas de la filosofía posteriormente. Al término de este ejercicio introductorio a la filosofía</p>	<p>Conocimientos Previos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Contexto histórico cultural en que surge la filosofía griega (siglo VI a. c.). -Condiciones políticas, económicas y sociales que favorecieron el surgimiento de la filosofía en Grecia (siglos VII-VI a. c.). -Contexto histórico-cultural en Grecia en el siglo V a. C. -Caracterizar la concepción platónica de hombre. -Identificar el objeto de estudio de la filosofía, sus problemas que aborda, así como las áreas o sus disciplinas.

125. Colegio de Bachilleres (1993) *Programa de la asignatura. Filosofía I*, pág. 21.

<p>aristotélica, se revisa la estrategia de enseñanza de preguntas intercaladas en grupos de 2, 3 ó 4 alumnos, se confrontan ideas, donde se mantiene la atención y favorece la práctica, la retención y la obtención de información relevante, para que en plenaria se exponga y revise. Se detectan prejuicios y se llega a conclusiones.</p> <p>Aprendizajes Actitudinales: Trabajo colaborativo donde se respete a los (as) compañeros (as), así como la diferencia de ideas, la tolerancia, responsabilidad, y solidaridad entre iguales.</p>	
<p>ACTIVIDADES</p>	
<p style="text-align: center;">FASE DE APERTURA</p>	
	<p>Tiempo: 10 Minutos.</p>
<p>Socialización de Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Presentación de los objetivos de la sesión, así como los aprendizajes a lograr durante la clase. -Retroalimentación de la sesión anterior (en torno al debate)¹²⁶. -Introducción al pensamiento Aristotélico. -Concepción aristotélica del hombre. -Dudas. -Al terminar la primera sesión de introducción a la filosofía aristotélica se les pide a los alumnos que, como actividad en casa, hagan una bitácora 	<p><u>Técnica:</u></p> <p>Expositiva e interrogativa.</p> <p>Lluvia de ideas:</p> <p>Línea del tiempo para introducir a la filosofía aristotélica.</p> <p>Lectura de preguntas insertadas en el texto.</p> <hr/> <p><u>Material:</u></p> <p>Pizarrón blanco, marcadores de colores, ilustraciones de Aristóteles, papel rotafolio, mapas conceptuales, lectura de preguntas insertadas en el texto, material didáctico, cámara de filmar. Lista de</p>

126. Como es un grupo de quinto semestre donde se aplicó la estrategia y la materia se llama: Filosofía III Filosofía y argumentación, en las sesiones anteriores se realizó un ejercicio donde se llevó a cabo un debate, el cual les interesó bastante, entonces se aclararon algunas cosas que tenían que ver, básicamente con ese ejercicio, y la idea era que se continuará con ese mismo espíritu argumentativo en clase, aunque varios alumnos ya estaban cansados de confrontarse con sus compañeros, y el tema de Aristóteles no era como los anteriores (Eutanasia, pena de muerte, aborto y ¿si el reggaetón es un arte?, es decir, el tema es más complejo.

<p>describiendo las siguientes preguntas:</p> <p>1.- ¿Qué paso en la clase?; 2.- ¿Cómo se sintieron?; 3.- ¿Qué aprendieron del tema en clase?; 4.- ¿Qué aportaron a la clases?; 5.- ¿Qué proponen para mejorar la clase?</p>		<p>asistencia oficial, pluma y bitácora.</p>
		<p><u>Recomendaciones:</u></p> <p>Procurar ser breve, hablar con voz clara y fuerte, de igual manera, procurar que el grupo ponga atención, guarde orden en dicha actividad y no demorarse.</p>
<p>Recapitulación del tema anterior</p>	<p>Tiempo: 10-15 Minutos.</p>	<p><u>Técnica:</u></p> <p>Expositiva e interrogativa.</p>
<p>Retroalimentación de la sesión anterior. Pequeño recordatorio del docente sobre el contexto en que surge la filosofía griega, y las condiciones políticas, económicas y sociales en Grecia en el siglo VI y V a. c. (conocimientos previos) y sobre Platón. Introducción a Aristóteles, así como una secuencia sobre el aprendizaje de los alumnos que se persiguen en la sesión. Posteriormente se le preguntara al grupo si existe alguna duda, de ser así el alumno (a) lo comentara, de lo contrario el docente hará los comentarios pertinentes</p>		<p><u>Material:</u></p> <p>Pizarrón blanco, marcadores de colores, papel rotafolio, mapas conceptuales, lectura de preguntas insertadas en el texto, material didáctico, cámara de filmar. Lista de asistencia oficial, pluma y bitácora.</p>
		<p><u>Recomendaciones:</u></p> <p>Procurar ser claro, hacer hincapié en la elaboración de las actividades, para poder identificar y comprender las ideas principales del autor, así como aclarar las dudas.</p>
<p>FASE DE DESARROLLO</p>		
<p>Introducción a la filosofía Aristotélica. TIEMPO: 30/40 mts., aproximadamente.</p> <p>Propósito de la actividad:</p> <p>-Presentar el pensamiento aristotélico como un producto de su tiempo.</p> <p>-El profesor colocará la ilustración de Aristóteles al centro del pizarrón, dará una pequeña introducción, posteriormente organizará a los alumnos en equipos donde los alumnos leerán, y expondrán</p>		<p><u>Técnica:</u></p> <p>Expositiva e interrogativa.</p> <p>Exposición individual y grupal, revisión de la actividad en plenaria.</p>
		<p><u>Material:</u></p> <p>Pizarrón blanco, marcadores de colores, papel rotafolio, mapas conceptuales, lectura de preguntas insertadas en el</p>

<p>en equipos la línea del tiempo, la biografía de Aristóteles e ideas generales del autor.</p> <p>-Resaltarán las principales ideas aristotélicas, ubicando al pensador en su contexto histórico.</p> <p>-Ya con el contexto realizado y caracterizando la vida del autor, el profesor continuara con la lectura de preguntas intercaladas¹²⁷ para su análisis y respuesta del cuestionario que se dejó de actividad, el cual se revisará en plenaria.</p> <p>-Al concluir la sesión el alumno realizará una bitácora para revisar en la siguiente clase con las preguntas ya señaladas anteriormente, lo cual servirá como retroalimentación del tema visto en clase.</p>		<p>texto, material didáctico, cámara de filmar. Lista de asistencia oficial, pluma y bitácora.</p>
		<p><u>Recomendaciones:</u></p> <p>-Hablar fuerte y claro, apoyarse en la línea del tiempo, la lectura para contextualizar al pensador y facilitarle al alumno la comprensión de las ideas aristotélicas, aclaras dudas.</p>
<p>Concepción aristotélica de hombre.</p>	<p>Tiempo: 20/30 Minutos.</p>	<p><u>Técnica:</u></p> <p>Interrogativa y expositiva.</p>
<p>Propósito de la actividad:</p> <p>-El alumno identificará y comprenderá cómo define y está constituido el hombre (Aristóteles), dicho elemento permitirá comprender la propuesta ética y gnoseológica del autor. -El profesor solicitara a los equipos para que lean o exponga el fragmento del tratado Acerca del Alma, y aclara dudas.</p> <p>-El objetivo es que el alumno comprenda que para Aristóteles no hay separación entre alma y cuerpo; que el ser humano es una unidad con una parte material (cuerpo) y una parte formal (alma) y que en ellas están albergadas la razón y la</p>		<p>Trabajo grupal colaborativo y sesión en plenaria en donde todos tendrán la responsabilidad de aportar conclusiones del tema.</p>
		<p><u>Material:</u></p> <p>Pizarrón blanco, marcadores de colores, papel rotafolio, mapas conceptuales, lectura de preguntas insertadas en el texto, material didáctico, cámara de filmar. Lista de asistencia oficial, pluma y bitácora.</p>
		<p><u>Recomendaciones:</u></p>

127. La cual ya debieron realizar en casa.

<p>voluntad.</p> <p>-Que el alma es el motor de nuestro ser y que todo conocimiento empieza por la experiencia.</p> <p>-Aristóteles concibe la vida humana, como una tensión entre la voluntad, la razón y el deseo, pero esto no es negativo, sino que de hecho esa es nuestra naturaleza.</p>	<p>-Mencionarse que el ideal griego de perfección en el ámbito humano nunca será alcanzado, pero que es un anhelo constante en la vida humana, y que tal lucha nos cuesta la vida.</p> <p>Se debe leer el libro I Acerca del alma para tener un mejor panorama de la concepción aristotélica de hombre.</p>
<p>FASE DE CIERRE</p>	
<p>Aclaración de dudas</p>	<p>Tiempo: 20/25</p>
<p>Propósito de la actividad:</p> <p>-Constatar la integración significativa de las principales ideas expuestas.</p> <p>-El profesor al azar o en equipo interrogará sobre las características generales de las ideas del Estagirita, es decir: ¿Qué sabemos del autor? El docente continuará interrogando a modo de lluvia de ideas, para que los alumnos resalten la propuesta del pensador griego, de tal modo que sobresalga la propuesta empirista y realista de Aristóteles. Después de dicha actividad se solicitará al grupo que lean como actividad extra-clase la parte complementaria de las preguntas intercaladas del texto, en caso de no concluir las, donde está la propuesta ética del autor.</p> <p>Se aplicará un cuestionario abierto sobre la temática trabajada en la sesión y en la bitácora se contestarán las siguientes preguntas:</p> <p>1.- ¿Qué paso en la sesión?; 2.- ¿Cómo se sintieron?; 3.- ¿Qué aprendizajes obtuvieron de la clase?; 4.- ¿Qué fue lo que aportaron a la sesión?; 5.- ¿Qué proponen para mejorar las sesiones áulicas?</p>	<p><u>Técnica:</u></p> <p>Expositiva del docente.</p> <p>Interrogatorio dirigido y lluvia de ideas.</p> <p><u>Material:</u></p> <p>Pizarrón blanco, marcadores de colores, papel rotafolio, mapas conceptuales, lectura de preguntas insertadas en el texto, material didáctico, cámara de filmar. Lista de asistencia oficial, pluma y bitácora.</p> <p><u>RECOMENDACIONES:</u></p> <p>Procurar ser claro en las preguntas y no ahondar en conceptos que dificulten el objetivo de la actividad. Hacer hincapié en los conceptos aristotélicos. De igual forma, hacer ver a los alumnos que la realización de la tarea es importante no sólo para reforzar su conocimiento, sino también para facilitar la comprensión de nuevos temas de filósofos posteriores.</p>

PLAN DE CLASE	
TEMA: Introducción a la filosofía Aristotélica y su concepción de hombre.	CLASE: 2 de 1 hora.
Objetivo General de la Unidad II: “El estudiante analizará la filosofía antigua en Europa durante los siglos VI a. C. al siglo V d. de C., distinguiendo en ese contexto histórico cultural los problemas gnoseológicos éticos y ontológicos, para que los ubique como antecedentes en la explicación de muchos de los problemas” filosóficos posteriores (Colegio de Bachilleres, 1993. Programa de la asignatura. Filosofía I, pág. 21).	
Objetivo específico: El alumno se introducirá al pensamiento aristotélico, donde identificará los problemas éticos planteados por Aristóteles como el bien, el mal, la felicidad, para que comprenda como algunas de sus explicaciones han repercutido en la actualidad.	
<p>Aprendizajes conceptuales a lograr retomando lo visto en la clase anterior:</p> <p>-Ubicar al filósofo en su contexto histórico-cultural. Definir la concepción aristotélica de hombre. Caracterizar al hombre como un ser complejo, que posee alma y cuerpo. Comprender la concepción aristotélica de felicidad.</p> <p>Aprendizajes Procedimentales: Análisis, reflexión crítica a través de una bitácora individual donde por medio de ella se generen habilidades argumentativas, y en sesiones individuales, el alumno contesta en plenaria para confrontar ideas en torno al autor, y sobre lo que entendieron o no del tema, detectando dificultades, aclarando dudas, y llegar a una conclusión.</p> <p>Aprendizajes Actitudinales: Trabajo colaborativo, en donde se respete la diferencia de ideas, se fomente la responsabilidad, la ayuda entre iguales y la solidaridad.</p>	<p>Conocimientos Previos:</p> <p>-Contexto histórico-cultural en Grecia en el siglo V a. C.</p> <p>-Introducción al autor.</p> <p>-Caracterización de la concepción aristotélica de hombre.</p> <p>-Identificación de las principales ideas aristotélicas.</p> <p>-Identificación de la ética como disciplina filosófica, y la ética aristotélica.</p> <p>-Conclusión del tema.</p>
ACTIVIDADES	

FASE DE APERTURA

	10 Minutos.	
<p>Socialización de Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Presentar los objetivos de la sesión, así como los aprendizajes a lograr durante la clase. -Retroalimentación de la sesión anterior por medio de la bitácora. -Concepción aristotélica de hombre. -La concepción del bien, el mal y la felicidad en Aristóteles. -Actividad post-instruccional. 		<p><u>Técnica:</u></p> <p>Interrogativa y expositiva del docente.</p>
		<p><u>Material:</u></p> <p>Pizarrón blanco, marcadores de colores, papel rotafolio, mapas conceptuales, lectura de preguntas insertadas en el texto, material didáctico, cámara de filmar y bitácora.</p>
		<p><u>Recomendaciones:</u></p> <p>Procurar ser breve, hablar con voz clara y fuerte, de igual manera, procurar que el grupo guarde orden en dicha actividad y no demorarse.</p>
Recapitulación del tema anterior	Tiempo: 10 Minutos.	<p><u>Técnica:</u></p> <p>Expositiva e interrogativa.</p>
<ul style="list-style-type: none"> -Retroalimentación de la sesión anterior sobre las principales ideas aristotélicas expuestas. -Secuencia sobre el aprendizaje de los alumnos que se persiguen en la sesión. -Lectura de 3 a 5 t Bitácoras en plenaria. -La definición Aristotélica de hombre servirá para entender la propuesta ética y gnoseológica de Aristóteles. <p>Posteriormente se le preguntara al grupo si existe alguna duda, de ser así el alumno (a) lo comentara, de lo contrario el docente hará los comentarios pertinentes en relación al tema.</p>		<p><u>Material:</u></p> <p>Pizarrón blanco, marcadores de colores, papel rotafolio, mapas conceptuales, lectura de preguntas insertadas en el texto, material didáctico, cámara de filmar y bitácora.</p>
		<p><u>Recomendaciones:</u></p> <p>Procurar ser claro, hacer hincapié en la elaboración de las actividades, tratando de hacerles ver que desarrollen su bitácora en una cuartilla, así como aclarar las dudas.</p>

FASE DE DESARROLLO

<p>Propósito de la actividad:</p> <p>Aristóteles y su concepción sobre el bien, el mal y la felicidad. Tiempo: 20/30 aproximadamente.</p> <p>-Presentar el pensamiento ético aristotélico como un producto de su tiempo.</p> <p>-El profesor solicitará algunos voluntarios para que lean su bitácora, la cual permitirá, entre otras cosas, conectarnos con la segunda sesión.</p> <p>Ubicar al pensador en su contexto histórico.</p> <p>-Revisión en plenaria del cuestionario (en caso de no haberlo concluido en la sesión anterior) que se dejó de tarea como actividad.</p> <p>-Realización del docente de un diagrama en el pizarrón a medida que vayan apareciendo los conceptos centrales, así como para que el alumno también pase a completarlo, y el docente lo guía.</p> <p>-Al terminar el profesor aclara dudas.</p> <p>-Se anexa al plan de clase un diagrama que puede servirle de apoyo al docente para la clase, ya sea que utilice éste o construya otro para la sesión.</p>	<p><u>Técnica:</u></p> <p>Interrogativa.</p> <p>Con base en la bitácora hecha en casa los alumnos expondrán individualmente las principales ideas contenidas en ella.</p> <hr/> <p><u>Material:</u></p> <p>Pizarrón blanco, marcadores de colores, papel rotafolio, mapas conceptuales, lectura de preguntas insertadas en el texto, material didáctico, cámara de filmar y bitácora.</p> <hr/> <p><u>Recomendaciones:</u></p> <p>Hablar fuerte y claro, procurar apoyarse en el texto y en la bitácora, de tal forma que se le facilite al alumno la comprensión de las ideas de Aristóteles.</p> <p>Aclarar dudas.</p>
---	--

FASE DE CIERRE

Actividad Pos-Instruccional	Tiempo: 10/20 Aproximadamente.	<u>Técnica:</u> Interrogatorio dirigido y lluvia de ideas
<p>Propósito de la actividad:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Constatar la integración significativa de las principales ideas éticas en Aristóteles expuestas. -El profesor ira interrogando a modo de lluvia de ideas, sobre la propuesta ética de Aristóteles. -posteriormente aclarará dudas. -Se dejará como actividad que realicen una bitácora describiendo las siguientes preguntas: <ol style="list-style-type: none"> 1.- ¿Qué paso en la sesión? 2.- ¿Cómo se sintieron en la sesión? 3.- ¿Qué aprendizajes obtuvieron en dicha sesión? 4.- ¿Qué fue lo que aportaron a la sesión? 5.- ¿Qué proponen para mejorar las sesiones áulicas? <p>Se les indicará que cuando se realice el examen del tercer bloque, algunas preguntas del tema de Aristóteles vendrán en él, por lo que deberán estudiar la propuesta filosófica del autor vista en clase.</p>		<p><u>Material:</u></p> <p>Pizarrón blanco, marcadores de colores, papel rotafolio, mapas conceptuales, lectura de preguntas insertadas en el texto, material didáctico, cámara de filmar y bitácora.</p> <p><u>Recomendaciones:</u></p> <p>Procurar ser claro y breve en las preguntas y no ahondar en conceptos que dificulten el objetivo de la actividad.</p>

3.2.- Análisis e interpretación de resultados sobre una introducción a la filosofía aristotélica.

En el transcurso de nuestra práctica docente se realizó una planeación didáctica sobre una introducción a la filosofía aristotélica con base a los objetivos planteados en el programa de Filosofía I de quinto semestre del plan 97 (94) en el grupo: 516 de quinto semestre del Colegio de Bachilleres, en el plantel “01 El Rosario”.

En la siguiente práctica se llevó a cabo una nueva planeación didáctica sobre una introducción a la gnoseología kantiana con base a los objetivos planteados en el programa de Filosofía II de sexto semestre del plan anterior (97) en el grupo 516 de quinto semestre del Colegio de Bachilleres, en el plantel “El Rosario”.

3.2 a) Evaluación e interpretación de resultados sobre una introducción a la filosofía aristotélica.

Introducción

En este apartado llevaremos a cabo un ejercicio de reflexión y análisis en torno a la evaluación de nuestra práctica docente I y II; partiendo de la estructura misma de nuestra planeación, la cual fue analizada con ayuda de las aportaciones de la maestra Carmen Calderón Nava (profesora MADEMS, Práctica docente II, CCH SUR), y la Dra. Rosa Elena Pérez de la Cruz profesora de Didáctica de la disciplina I y Optativa disciplinaria II (MADEMS) en la Facultad de Filosofía y Letras (UNAM).

El grupo donde se llevó a cabo tal proceso de implementación de nuestra estrategia didáctica, como ya se mencionó anteriormente, es el grupo 516 de quinto semestre del turno matutino del Colegio de bachilleres plantel “El Rosario”; en donde en general las evaluaciones de los dos primeros bloques presentan un

considerable índice de reprobación (más del 50%), de ahí la necesidad de seleccionar y utilizar estrategias de acuerdo a diferentes factores contextuales.¹²⁸

De lo antes expuesto se desprende que, a veces, aunque se tenga planeada una clase para un determinado grupo y turno, si no se tiene contemplado el modelo educativo del colegio, el turno, el horario, la escuela, etc., no funcionan las estrategias o no cumplen con la finalidad para la cual fueron diseñadas.

Se implementó la estrategia docente con un tiempo de 3 horas a la semana, aunque, antes del inicio de la clase de introducción a la filosofía aristotélica los alumnos ya debían traer una línea del tiempo y un cuestionario (de preguntas intercaladas) sobre el tema señalado.

Cabe mencionar, que a los alumnos desde el inicio del semestre, cuando se realiza el encuadre de la materia y del curso, se les dice la forma de evaluación, en el cual, se les informo que se evaluaría de la siguiente manera: 60% examen (el cual puede ser sobre preguntas abiertas, opción múltiple, ensayo, etc.), 20% correspondiente a reportes o tareas (generalmente, antes de abordar un tema o subtema, se les deja una pequeña investigación, reflexión, o trabajo en equipo, ya sea en casa o en el salón de clase en un mínimo de una cuartilla, entre otras cosas para fomentar el desarrollo de la argumentación, y la capacidad de análisis y síntesis) y 20% en participación, apegada a la lectura o la investigación que se dejó¹²⁹.

No obstante lo anterior, aunque al inicio del semestre se informa a los alumnos la forma de evaluación, sin que ellos se opongan, en el segundo y tercer bloque,

128. Cfr. Díaz Barriga Frida y Hernández Rojas Gerardo (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Mac Graw Hill, México.

129. Cabe aclarar, que el tema de una introducción a la filosofía aristotélica no viene propiamente como tal, en el programa de estudios de Filosofía III: Filosofía y argumentación, por ello se tuvo que ser más flexible a la hora de evaluar para no perjudicar a los alumnos en su calificación. De ahí que se evaluó el trabajo cooperativo del estudiante acorde con el constructivismo, donde se dio: una interdependencia positiva, una valoración individual, el liderazgo era compartido, había responsabilidad por los demás, se fomentaron habilidades sociales, y se intervino como docente cuando fue necesario, en ello se fomentaron habilidades para identificar y comprender la filosofía aristotélica por medio de preguntas intercaladas en el texto, y socializando la información.

dependiendo los resultados de la evaluación del primer bloque, ya empiezan a tratar de intervenir en el proceso de construcción de la evaluación, sobre todo si el docente favorece el diálogo y la comunicación en un ambiente de autonomía y libertad sin alterar las normas establecidas en el salón de clase.

Regresando a la evaluación, muchas veces, sobre todo, cuando me iniciaba en el terreno de la docencia y al final de la entrega de las evaluaciones finales, me preguntaba: ¿es justa la forma como he evaluado a los alumnos? tal vez al principio se cometí algunas injusticias, pero, conforme pasa el tiempo, la experiencia me obliga a tratar de evitar esas injusticias, considero que es aquí donde entra la hermenéutica analógica, ya que me pongo del lado de los alumnos, y trato de buscar un término medio y ser prudente a la hora de evaluar.

Por ello, en el tercer bloque (Praxis argumentativa) se toma la decisión de evaluar en nuestra planeación didáctica del tema: Introducción a la filosofía aristotélica, de tal modo que se cumpliera con los objetivos principales del proceso de enseñanza y aprendizaje; para ello se involucró al alumno en la construcción de su conocimiento de acuerdo a su contexto, mediante una evaluación donde se toman en cuenta sus puntos de vista, es decir, incluyente del alumno, que por ser diversa, se buscan características importantes del mismo durante su proceso de aprendizaje; pues es importante tener presente lo que implica la evaluación, pues “evaluar no es calificar” la evaluación es la columna vertebral de nuestra actividad docente, es lo que nos permitirá de cierta manera llegar en tiempo y forma de un punto X a un punto Y en el proceso de enseñanza y aprendizaje (utópico si se quiere, pero con objetivos y con un buen diseño de trabajo se puede lograr alcanzar ese, o esos objetivos), así, Sacristán, señala: “Cualquier proceso didáctico, intencionalmente guiado conlleva una revisión de las consecuencias, una evaluación del mismo. La evaluación sirve para pensar y planificar la práctica didáctica.¹³⁰”

130.Cfr. Sacristán J. Gimeno (1989). *El currículo: Una reflexión sobre la práctica*, ediciones Morata. España.

Los instrumentos de evaluación empleados en el transcurso de nuestra práctica docente fueron:

- a) Línea del tiempo.
- b) Cuestionario (12 preguntas intercaladas).
- c) Bitácora (desarrollar 5 preguntas en una cuartilla como mínimo).
- d) Prueba objetiva (Se intercalaron dos reactivos al final del bloque como parte de la evaluación).

En este sentido podemos decir que el proceso reflexivo sobre la evaluación de nuestra estrategia didáctica estará enfocada en los avances del alumno y lo que evaluamos en nuestra práctica docente

Para ello, es necesario saber las características del grupo, sin dar por hecho que así serán todos los alumnos, y sabiendo que es un tema que no entra en el bloque III, que los alumnos del bachillerato tienen problemas con las habilidades lectoras, además, que la filosofía aristotélica no es fácil de comprender, entonces, es necesario ejercer una mediación entre el texto y el alumno para lograr los aprendizajes esperados.

Como ya se tenía cierto conocimiento de los alumnos, nuestra estrategia didáctica (plan de acción general, elección de técnicas grupales y técnicas didácticas) fue más fácil de aplicar, la actitud de los alumnos fue positiva, receptiva aunque no todos cumplen con las actividades encomendadas (por ejemplo, en el caso de la línea del tiempo 18% de los alumnos, es decir, alrededor de 6 u 8 alumnos no cumplieron con la actividad), el trabajo colaborativo fue de vital importancia en este caso para integrarlos al grupo de trabajo.

En cuanto a la participación de los alumnos, se rompieron esquemas, al pasar de ser alumnos meramente receptivos, lográndose una evaluación formativa por medio de una participación más activa en clase, ello fue posible gracias a la línea del tiempo, cuestionario de preguntas intercaladas y bitácora. La participación se

dio de manera individual, como grupal, donde todos los alumnos tenían la oportunidad de participar, y dependiendo la intervención en la participación, el docente (yo) como facilitador del aprendizaje guiábamos las intervenciones de acuerdo a su argumentación, en este aspecto, al concluir las sesiones la mayoría de los alumnos participaron activamente al percatarse que también sus ideas favorecían la construcción del conocimiento y que para eso era necesario esforzarse por aprender a dialogar y comunicar esos saberes.

Cuando se dio el caso de participar del grupo en binas o equipos (4), la estrategia de preguntas intercaladas funcionó adecuadamente, ya que los jóvenes lograron identificar y exponer las ideas generales, aunque, por momentos dudaban y se angustiaban de saber si su participación era o no la adecuada, en otros casos al ver la participación de los otros equipos, y no tener argumentos para participar, sentían que perdían puntos, y si faltaba un integrante del equipo ni se diga, aunque, cabe señalar, que se les pidió que trabajaran en equipos de 4, empero, algunos prefirieron hacerlo con su compañera(o), o de tres integrantes ya que así, dicen, trabajan mejor.

Se evaluaron cuatro actividades, las cuales se revisaban el día de la entrega de la misma y se retroalimentaba por medio de la bitácora que se dejaba del tema o subtema, fue necesario darles el guion de lectura con preguntas intercaladas ya que muchas veces la información que traen los alumnos es muy limitada, prueba de ello es la investigación de la línea del tiempo, donde sólo el 18% (6) de los alumnos logro traer un excelente trabajo, y un 21% (8) un trabajo bien, y 43% (16) un trabajo regular, el restante 18% (6) no cumplió.

Por lo que se refiere a las últimas dos preguntas (actividades del cuestionario) los alumnos tenían que realizar un mapa conceptual, el cual es un medio para promover el aprendizaje significativo en la construcción de mapas conceptuales, este recurso esquemático presenta un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones, esta técnica nos ayudó a entender e interpretar la lectura sobre una introducción a la filosofía aristotélica.

En la segunda clase de 1 hora fue donde se revisó la bitácora, esta nos permite conectarnos con la sesión anterior, así como retroalimentarnos, en dicha actividad se les formularon 5 preguntas para desarrollar individualmente en un mínimo de una cuartilla, las preguntas que tienen que describir son: ¿Qué paso en la sesión?, ¿Cómo se sintieron en la clase?, ¿Qué fue lo que aprendieron, si es que así lo hicieron?, ¿Qué fue lo que aportaron a la clase?, y ¿Qué es lo que ellos proponen para mejorar el sistema de enseñanza-aprendizaje?. Los porcentajes de aciertos o desaciertos de los alumnos con respecto de sus respuestas y desarrollo de las mismas pueden observarse a continuación.

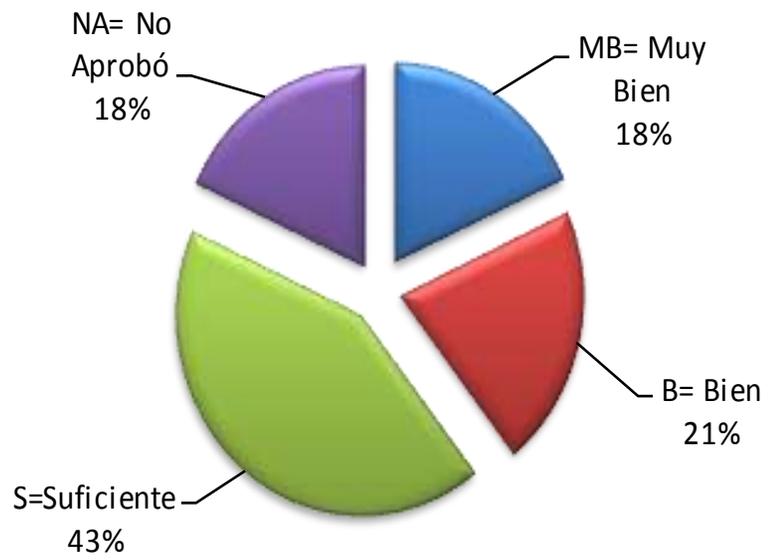
Actividad 1: Línea del tiempo

Profesor: Jorge León Salinas		Grupo: 516 Filosofía III: Filosofía y Argumentación				
Evaluación Línea del Tiempo Aristóteles						
<p>MB=Muy Bien: Contesto de manera completa y clara, identificó ideas principales, utilizó categorías, e imágenes. Bien= Bien: Contesto de manera un poco ambigua pero con la idea correcta, además utilizó imágenes. S= Suficiente: No utilizó categorías, imágenes ni ideas principales. NA= No aprobó.</p>		VALORES: MB= 10 pts., B= 8 pt., S= 6 pt., NP= 0 pt.				Calif.
		Evaluación				
		Resultados				
No	Alumno	Muy Bien	Bien	Suficiente	No Aprobó	
1	Aguilar Zarate Gabriela Guadalupe			S		6
2	Almaraz Hernández Antonio				NA	0
3	Álvarez Ángeles Brenda		B			8
4	Barajas López Guadalupe	MB				10
5	Bolaños Palma Tania			S		6
6	Cobos López Edson Alejandro			S		6
7	Carranza C. Brenda Nayeli			S		6
8	Fuentes Morales Alejandra		B			8
9	García Vargas Itzel Monserrat		B			8
10	Gaytán López Laura	MB				10
11	Hernández Hernández Joana Raquel		B			8
12	Hernández Rosas Alma Belén				NA	0
13	Huitrón Esquivel Verónica B.			S		6
14	Jaramillo Cruz Ana Leticia	MB				10
15	López Romero Leticia			S		6
16	Luna Lina Mariel Yamileth			S		6
17	Martínez Villegas Hasar Ulises			S		6
18	Mejía Oaxaca Itzel Estefanía		B			8
19	Montes de Oca Domínguez Andrea		B			6

20	Nava Mora André Margarita	MB					10
21	Nieto Alvarado Perla	MB					10
22	Ortiz Jiménez Vianey	MB					10
23	Ramírez Badillo María de Jesús					NA	0
24	Ramírez Martínez Alma Pamela					NA	0
25	Robledo Hernández Isabel			S			6
26	Sánchez Rodríguez Itzel			S			6
27	Sigüenza Pacheco Jorge Agnes			S			6
28	Soto Soto Karina			S			6
29	Torres Cruz Luis Martín		B				8
30	Vásquez Sanabria Sebastián			S			6
31	Vergel Moreno Gonzalo			S			6
32	Zavala Segura Zeltzin Amor					NA	0
33	Zurita Aguilar Alexis					NA	0

Evaluación Línea de Tiempo Aristóteles									
Profesor: Jorge León Salinas							Grupo : 516		
Asignatura: Filosofía III: Filosofía y argumentación					Bloque III				
Resultado	Muy Bien		Bien		Suficiente		No Aprobó		Propuesta de ajuste
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	
Porcentaje	6	1.8	7	2.1	14	4.2	6	1.8	

Porcentaje de Evaluación de Línea de Tiempo Aristóteles



COLEGIO DE BACHILLERES

Actividad 2: CUESTIONARIO SOBRE LA FILOSOFÍA ARISTOTELICA: PREGUNTAS INTERCALADAS (PROBLEMAS ETICOS Y ONTOLOGICOS EN ARISTOTELES).

Profesor: Jorge León Salinas.

OBJETIVO DE OPERACIÓN: El estudiante comprenderá los problemas éticos y gnoseológicos planteados por Aristóteles conociendo sus planteamientos sobre el bien, el mal, la felicidad, el conocimiento y la ciencia para que identifique, que algunas de sus explicaciones han repercutido hasta nuestros días.

OBJETIVO DE LECTURA: En la siguiente lectura de preguntas intercaladas en el texto; primera parte encontrarás la biografía de Aristóteles, y cómo concebía al hombre. Esto te acercará a comprender la propuesta ética del filósofo griego descrita en la segunda parte. En la primera parte de la lectura el docente explicará la parte introductoria de la filosofía aristotélica, para lo cual el alumno debe poner atención. En la segunda parte de la lectura lee con atención e identifica las ideas principales, reflexiona y contesta de manera breve las preguntas que aparecen al término de la lectura. Tales preguntas intercaladas en el texto sobre la filosofía aristotélica te permitirán caracterizar la concepción de hombre, comprender su propuesta ética y ontológica, a través de los siguientes conceptos: alma, cuerpo, phrónesis, felicidad, motor inmóvil y causa.

Al término de la sesión realiza una bitácora con las siguientes preguntas: 1.- ¿Qué pasó en la sesión?, 2.- ¿Cómo te sentiste en la sesión?; 3.- ¿Qué aprendizajes lograste obtener en la clase de Aristóteles?, 4.- ¿Qué fue lo que aportaste a la clase de introducción a la filosofía aristotélica?, 5.- ¿Qué propones o sugieres para que la clase sea más atractiva y significativa?

PRIMERA PARTE

ARISTÓTELES (384-322 A. C.)

Filósofo griego, nació en Estagira (Tracia) cerca de Macedonia, por lo que es conocido como *El estagirita*, hijo del médico Nicómaco, (de lo cual podemos inferir su interés por las ciencias experimentales) íntimo amigo de Amintas II, rey de Macedonia y de Hefestiada. Quedó pronto huérfano de padre y madre y fue adoptado por un pariente llamado Próxeno, quien lo trató bien, cuidando escrupulosamente su educación. A los dieciocho años se trasladó a Atenas e ingresó a la Academia de Platón del que fue su discípulo más distinguido. Asimiló pronto las enseñanzas de su Maestro, las cuales eran a su vez enseñanzas del maestro (Sócrates) de su maestro. Desde muy joven tuvo diferencias filosóficas con Platón, por lo que llegó a sentenciar "*Amicus Sócrates, amicus Plato, sed magis amicus-veritas*" (Amigo de Sócrates, amigo de Platón, pero es más grande ser amigo de la Verdad). Permaneció en la escuela platónica por veinte años, de ahí heredó problemáticas centrales para su pensamiento: la búsqueda de la naturaleza de las cosas: la idea del Ser (Idea) y la búsqueda de la virtud en la vida humana.

Partió a Artanea invitado por Hermias para enseñar en su corte, ahí se casó con Pitias sobrina de él, quien le dio una hija; durante su estancia maduró muchas de sus disertaciones, a la muerte de su mujer Teofrasto de la Isla de Lesbos lo invitó a hacer sus investigaciones en Mitilene, éste aceptó pero sólo estuvo año y medio pues una propuesta más tentadora se le presentó cambiando el rumbo de la Historia griega: Filipo II Rey de Macedonia le encomendó educar a su hijo Alejandro. Aristóteles vio entonces la oportunidad de realizar una realidad sólo pensada, la unión de toda Grecia bajo el mando de un "rey filósofo o rey dios" el cual educaría él mismo; filosofía y política unidas. Sin embargo a lo largo de esta relación maestro - alumno, Aristóteles nunca abandonó la convicción de que era más valiosa la amistad que sacar cualquier ventaja política, lo que por diversas acciones de Alejandro, Aristóteles rompió amistad con él.

Regresó a Atenas en el 335 A. C. donde fundó el Liceo, una escuela donde se discutía paseando por los Jardines, por lo que se les apodó "peripatéticos". Ahí continuó con sus reflexiones, siendo el primero en separar a la filosofía en disciplinas (metafísica, ética, política, lógica, física y filosofía del arte -poética-). En esa época escribe sus grandes obras, de las cuales sólo nos quedan apuntes para sus clases y que después fueron acabadas con los apuntes de sus alumnos. Entre la basta obra; están *Metafísica, Ética Nicomáquea, Ética Eudemia, Organon, Política, Poética, Retórica*.

A la muerte de Alejandro, por persecución política, Aristóteles huyó a Calcis en el 322 A. C. a una casa propiedad de su madre donde padeció la agonía provocada por un mal estomacal incurable. Muere ese mismo año procurando dejar en bienestar a su familia. Se tiene noticia que tomó el acónito¹³¹ para acortar su agonía.

Aristóteles buscó en este amor al saber, el método o la forma en conquistar el ideal griego: la perfección. Encontrar un modo en el que los hombres se asemejaran a los dioses, en su ciencia, su arte, sus actos, hacer una propuesta que revalorara la vida humana.

CONCEPCIÓN ARISTOTÉLICA DEL HOMBRE

Instrucciones: lee con atención el fragmento de *Acerca del Alma* de Aristóteles y después atiende la exposición de tu compañero o, del profesor para que te permita conocer más sobre este autor y contestar las preguntas al final de la lectura.

Aristóteles, (2000), *Acerca del alma*, Madrid, Gredos.

Las afecciones del alma, por su parte, presentan además la dificultad de si todas ellas son también comunes al cuerpo que posee alma o si, por el contrario, hay **(5)** alguna que sea exclusiva del alma misma. Captar esto es desde luego, necesario, pero nada fácil. En la mayoría de los casos se puede observar cómo el alma no hace ni padece nada sin el cuerpo, por ejemplo, encolerizarse, envalentonarse, apetecer, sentir en general. No obstante el intelegir¹³² parece algo particularmente exclusivo de ella; pero ni esto siquiera podría tener lugar sin el cuerpo [...] del mismo modo parece que las afecciones del alma se dan con el cuerpo, valor, dulzura, miedo, compasión, osadía, así como la alegría, el amor y el odio. El cuerpo, desde luego, resulta afectado conjuntamente en todos estos casos. [...] el alma es primordialmente y de manera especialísima el elemento motor. [...] es aquello que procura el movimiento a los animales. De donde resulta también que la frontera del vivir se encuentra en la respiración; [...] el alma es lo que se mueve a sí misma [...] para poder vivir. 403a5-404b

SEGUNDA PARTE

Instrucciones: Lee con atención los siguientes fragmentos de *la Ética Nicomáquea* e identifica las ideas principales. Después, contesta las preguntas que aparecen al final de la lectura, de manera breve.

131 Planta venenosa de flores azules utilizada en la medicina para curar la fiebre y las neuralgias.

132 Pensar, razonar.

LIBRO I: Sobre La Felicidad

Aristóteles, (2000), *Ética Nicomáquea*, Madrid, Gredos.

Todo arte y toda investigación e, igualmente toda acción y libre elección parecen tender a algún bien; por esto se ha manifestado, con razón que el bien es aquello hacia lo que todas las cosas tienden. **1094a**. Si, pues, de las cosas que hacemos hay algún fin que queramos por sí mismo, y de las demás cosas por causa de él, y lo que elegimos no está determinado por otra cosa -pues así el proceso seguiría hasta el infinito, de suerte que el deseo sería vacío y vano-, es evidente que este fin será lo bueno y lo mejor. ¿No es verdad, entonces, que el conocimiento de este bien tendrá un gran peso en nuestra vida y que, como aquellos que apuntan a un blanco, no alcanzaremos mejor lo que debemos alcanzar?

Si es así, debemos intentar determinar, esquemáticamente al menos, cuál es este bien y a cuál de estas ciencias o facultades pertenece. Parecería que ha de ser la suprema y directiva en grado sumo. Ésta es manifiestamente, la política. [...] Pues aunque sea el mismo el bien del individuo y el de la ciudad, es evidente que es mucho más grande y más perfecto alcanzar y salvaguardar el de la ciudad; porque procurar el bien de una persona es algo deseable, pero es más hermoso y divino conseguirlo para un pueblo y para ciudades. **1094a20-1094b10**

1.- ¿Por qué crees que Aristóteles le da tanta importancia a nuestros actos, a las cosas que hacemos? ¿Qué relación hay entre lo que hacemos con nuestra vida?

2.- ¿Consideras qué es posible que un ser humano pueda vivir sin comunidad?

3.- ¿Por qué para el pensar Aristotélico, es mejor procurar el bien para una ciudad que para un individuo solamente?

[...] cuál es la meta de la política y cuál es el bien supremo entre todos los que pueden realizarse. Sobre su nombre, casi todo el mundo está de acuerdo, pues tanto el vulgo¹³³ como los cultos dicen que es la felicidad, y piensan que vivir bien y obrar bien es lo mismo que ser feliz. **1095a20**

El mejor de todos los hombres es el que por sí mismo comprende todas las cosas; es bueno, así mismo, el que le hace caso al que bien le aconseja; pero el que ni comprende por sí mismo ni lo que escucha a otro retiene en su mente, éste, en cambio, es un hombre inútil.

Hesíodo 1095b10

133 Gente común, sin educación, el pueblo.

Por consiguiente, si hay un solo bien perfecto, éste será el que buscamos, y si hay varios, el más perfecto de ellos. [...] Sencillamente, llamamos perfecto lo que siempre se elige por sí mismo y nunca por otra cosa. Tal parece ser, sobre todo, la felicidad¹³⁴, pues la elegimos por ella misma y nunca por otra cosa, mientras que los honores, el placer, la inteligencia y toda virtud, los deseamos en verdad, por sí mismos, [...] pero también los deseamos a causa de la felicidad, pues pensamos que gracias a ellos seremos felices. [...] Parece que también ocurre lo mismo con la autarquía¹³⁵, pues el bien perfecto parece ser suficiente. Decimos suficiente no en relación con uno mismo, con el ser que vive una vida solitaria, sino también en relación con los padres, hijos y mujer, y, en general, con los amigos y conciudadanos, puesto que el hombre es por naturaleza un ser social¹³⁶. [...] Es manifiesto, pues, que la felicidad es algo perfecto y suficiente, ya que es el fin de los actos. 1097a30-1097b20

5.- Para Aristóteles: ¿Cuál sería el fin de la vida humana?

6.- ¿Existe la felicidad o hay momentos felices? ¿Qué significa ser feliz para ti?

7.- ¿Piensas que para ser feliz es necesario ser autosuficientes?

Concuerta también con nuestro razonamiento el que el hombre feliz vive bien y obra bien, pues a esto es, poco más o menos, buena vida o buena conducta. Es evidente, además, que todas las condiciones requeridas para la felicidad se encuentran en nuestra definición. En efecto a unos les parece que es la virtud, a otros la prudencia¹³⁷, a otros una cierta sabiduría, a otros estas mismas cosas o

134 Eudaimonia, término griego utilizado por Aristóteles para definir la felicidad. Consideramos a la felicidad como algo que se basta a sí mismo y que incluye en sí todo lo deseable en la vida. Según el autor, la felicidad es una actividad del alma de acuerdo con la virtud perfecta: la vida contemplativa, la del filósofo.

135 La felicidad es el bien que, cuando lo poseemos, nos hace independientes, y el hombre es independiente cuando posee todo lo necesario para su felicidad.

136 Propiamente “animal político”, es decir, hecho para vivir en una pólis, en una ciudad. El individuo solitario es, para Aristóteles un desgraciado.

137 “Llamo término medio de una cosa al que dista lo mismo de ambos extremos, y éste es uno y el mismo para todos; y en relación con nosotros, al que ni excede ni se queda corto, y éste no es

algunas de ellas acompañadas de placer o sin él; otros incluyen, además la prosperidad material. [...] Nuestro razonamiento está de acuerdo con los que dicen que la felicidad es la virtud o alguna clase de virtud, pues la actividad conforme a la virtud es una actividad propia de ella. Pero quizá haya no pequeña diferencia en poner el bien supremo en una posesión o en un uso, en un modo de ser o en una actividad. Porque el modo ser puede estar presente sin producir ningún bien. Y así como en los Juegos Olímpicos no son los más hermosos ni los más fuertes los que son coronados, sino los que compiten (algunos de éstos vencen), así también en la vida los que actúan rectamente alcanzan las cosas buenas y hermosas¹³⁸; y la vida de estos es por sí misma agradable. 1099a5

uno ni el mismo para todos". 1106^a30 Definición de Aristóteles de phrónesis, equilibrio o prudencia con relación al ámbito ético.

138 La vida humana es, preferentemente, acción, y son nuestras acciones las que nos hacen felices o infelices.

8.- ¿Por qué la felicidad es una clase de virtud?

9.- ¿Cómo debemos entender que es más importante competir que lograr el triunfo? ¿Por qué es más bello, y por consiguiente más perfecto?

10.- ¿Por qué debemos guardar un equilibrio (*phrónesis*) en nuestra vida, en lo que elegimos?

[...] el fin de la política es el mejor bien, y la política pone el mayor cuidado en hacer a los ciudadanos de una cierta cualidad, esto es, buenos y capaces de acciones nobles. [...] Pues la felicidad requiere como dijimos una virtud perfecta y una vida entera, ya que muchos cambios y azares de todo género ocurren a lo largo de la vida, [...] 1099b30-1100a

En efecto, en ninguna obra humana hay tanta estabilidad como en las actividades virtuosas, que parecen más firmes, incluso, que las ciencias; y las más valiosas de ellas son las más firmes, porque los hombres virtuosos viven sobre todo y más continuamente de acuerdo con ellas. Y ésta parece ser la razón por la cual no las olvidamos. Lo que buscamos, entonces, pertenecerá al hombre feliz, y será feliz toda su vida; pues siempre o preferentemente hará o contemplará lo que es conforme a la virtud, y soportará las vicisitudes¹³⁹ de la vida lo más noblemente y con moderación en toda circunstancia el que es verdaderamente bueno y “cuadrilátero” sin tacha¹⁴⁰. 1100b15

11.- ¿Por qué dice Aristóteles que ser felices nos llevará toda la vida? ¿Cómo debemos afrontar los momentos difíciles?

Instrucciones: Explica la propuesta ética aristotélica a modo de resumen.

Instrucciones: Elabora una síntesis de los conceptos que conforman la propuesta ética de Aristóteles.

139 Accidente, evento, suceso brusco, que puede ser bueno o malo.

140 Expresión griega, un equivalente sería “hombre sin tacha”.

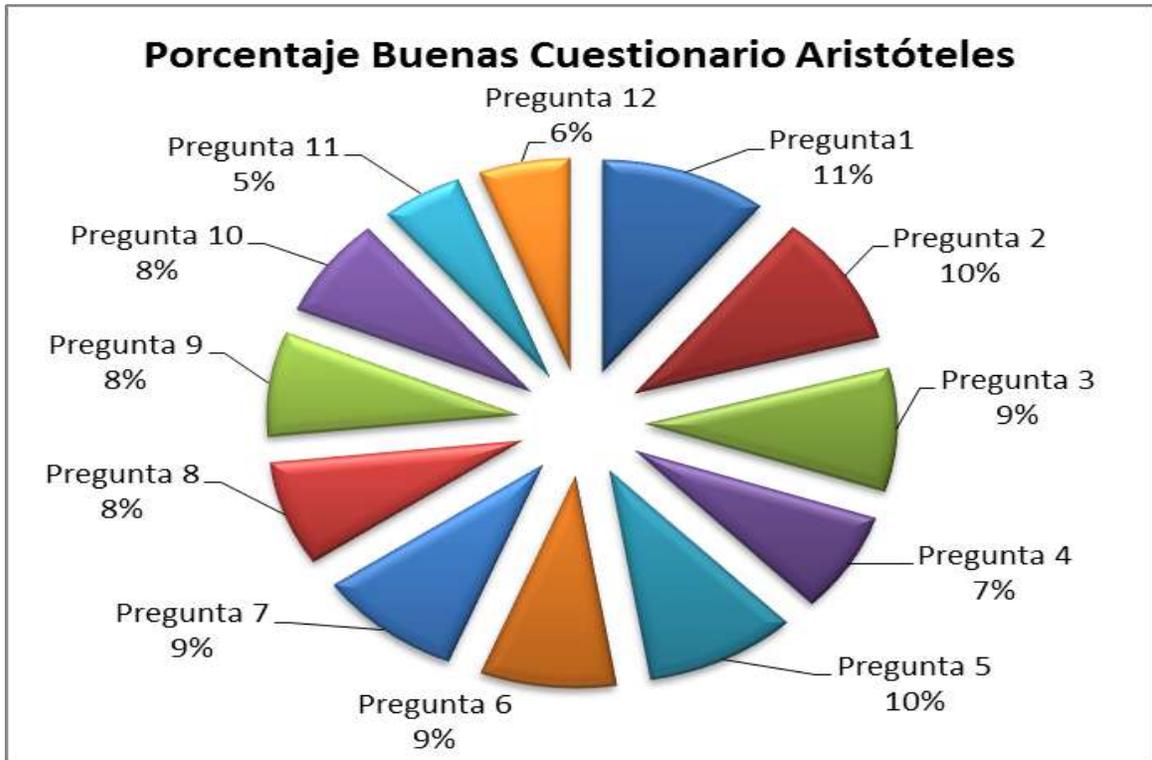
Actividad 2: Cuestionario (Preguntas intercaladas) Aristóteles.

Profesor: Jorge León Salinas		Grupo 516 Filosofía III: Filosofía y Argumentación												
Cuestionario Aristóteles														
B= Bien: Contesto de manera completa y clara. R= Regular: Contesto de manera un poco ambigua pero con la idea correcta. M= Mal: Contesto vagamente, y sin idea alguna de la pregunta. NP= No presentó o no asistió.		VALORES: B= 1 pts., R= 1/2 pt., M= 0 pt., NP= 0 pt.												
		Preguntas											Calif.	
		Resultados												
No.	Alumno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
1	Aguilar Zarate Gabriela Guadalupe	B	B	R	B	B	B	B	R	R	B	B	B	8.7
2	Almaraz Hernández Antonio	B	B	R	M	R	R	R	M	M	M	M	M	3.3
3	Álvarez Ángeles Brenda	B	B	B	M	R	R	B	B	B	B	B	B	8.3
4	Barajas López Guadalupe	B	B	B	M	R	R	B	B	B	M	R	R	6.6
5	Bolaños Palma Tania	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	10
6	Cobos López E. Alejandro	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	R	M	8.7
7	Carranza C. Brenda Nayeli	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	M	M	8.3
8	Fuentes Morales Alejandra	B	B	B	B	B	R	B	B	B	B	B	B	9.5
9	García Vargas Itzel Monserrat	R	R	B	R	B	B	B	R	R	B	R	R	7
10	Gaytán López Laura	B	B	B	B	B	M	B	B	B	M	R	M	7
11	Hernández Hernández Joana	B	B	B	B	B	B	R	R	B	B	M	M	7.5
12	Hernández Rosas Alma Belén	B	B	B	B	B	B	B	R	R	R	R	R	7.9
13	Huitrón Esquivel Verónica B.	B	B	B	M	B	B	B	B	B	B	M	M	7.9
14	Jaramillo Cruz Ana Leticia	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	M	M	8.3
15	López Romero Leticia	B	B	B	B	R	M	B	B	B	M	R	M	6.6
16	Luna Lina Mariel Yamileth	B	B	B	B	B	B	R	B	B	R	B	B	9.1
17	Martínez Villegas Hasar	B	B	B	M	B	B	B	B	B	B	B	R	8.7
18	Mejía Oaxaca Itzel Estefanía	R	B	B	M	B	B	R	R	M	B	B	B	7
19	Montes de Oca Domínguez Andrea	B	B	B	B	B	B	B	R	R	B	B	B	9.1
20	Nava Mora André Margarita	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	10
21	Nieto Alvarado Perla	B	B	B	M	B	B	B	B	B	B	B	B	9.1

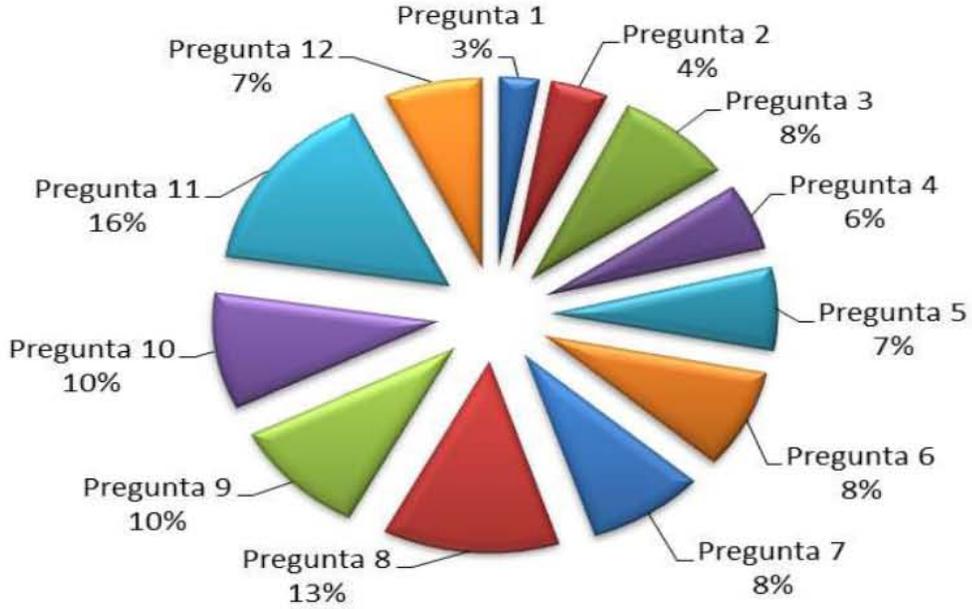
22	Ortiz Jiménez Vianey	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	10
23	Ramírez Badillo María de Jesús	B	B	B	R	B	B	B	B	R	R	R	M	7.5
24	Ramírez Martínez Alma Pamela	B	B	B	B	B	B	R	R	R	R	R	B	7.9
25	Robledo Hernández Isabel	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	10
26	Sánchez Rodríguez Itzel	B	B	R	B	B	R	B	B	B	B	M	M	7.5
27	Sigüenza Pacheco Jorge Agnes	B	B	B	B	B	B	B	B	B	R	R	B	9.1
28	Soto Soto Karina	B	R	R	R	B	B	B	B	B	B	B	B	8.3
29	Torres Cruz Luis Martín	B	B	R	M	B	B	B	B	B	B	R	B	8.3
30	Vásquez Sanabria Sebastián	B	B	B	B	B	B	B	R	R	B	B	R	8.7
31	Vergel Moreno Gonzalo	B	R	R	R	R	R	R	R	R	R	M	M	4.5
32	Zavala Segura Zeltzin Amor	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	10
33	Zurita Aguilar	B	M	B	B	B	B	B	B	B	R	R	B	8.3

Análisis de actividad: Cuestionario (preguntas intercaladas) Aristóteles									
Profesor: Jorge León Salinas		Filosofía III: Filosofía y argumentación		Bloque III		Grupo: 516		Asignatura	
Resultado:		Buenas		Regulares		Malas		Propuesta de ajuste	
No.	Del reactivo	No.	%	No.	%	No.	%		
1	31	93.9	2	6	0	0			
2	29	87.8	3	9	1	3			
3	27	81.8	6	18.1	0	0			
4	21	66.6	4	12.1	8	24.2			
5	28	84.8	5	15.1	0	0			
6	25	75.7	6	18.1	2	6			
7	27	81.8	6	18.1	0	0			
8	23	69.6	9	27.2	1	3			
9	23	69.6	7	21.2	2	6			

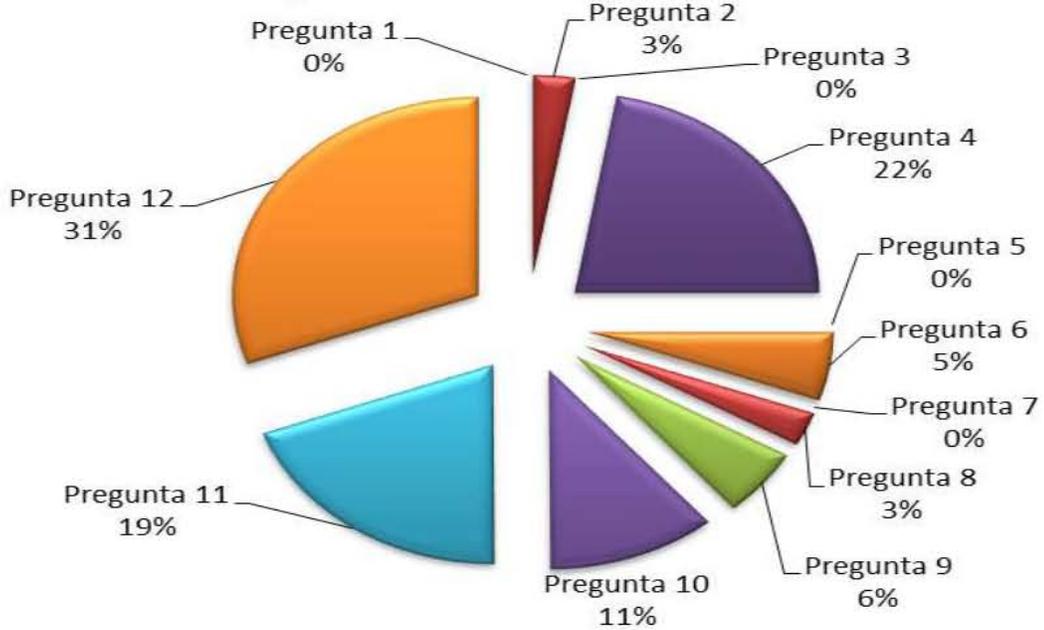
10	21	66.6	7	21.2	4	12.1	
11	15	45.4	11	33.3	7	21.2	
12	17	51.5	5	15.1	11	33.3	



Porcentaje Regulares Cuestionario Aristóteles



Porcentaje Malas Cuestionario Aristóteles



Actividad 3: Bitácora sobre la filosofía aristotélica

Profesor: Jorge León Salinas		Grupo 516 Filosofía III: Filosofía y Argumentación					
Bitácora Aristóteles							
B= Bien: Contesto de manera completa y clara. R= Regular: Contesto de manera un poco ambigua pero con la idea correcta. M= Mal: Contesto vagamente, y sin idea alguna de la pregunta. NP= No presentó o no asistió.		VALORES: B= 2 pts., R= 1 pt., M= 0 pt., NP= 0 pt.					Calif.
		Preguntas					
		Resultados					
No.	Alumno	1	2	3	4	5	
1	Aguilar Zarate Gabriela Guadalupe	B	B	M	B	B	8
2	Almaraz Hernández Antonio	M	B	B	M	B	6
3	Álvarez Ángeles Brenda	NP	NP	NP	NP	NP	0
4	Barajas López Guadalupe	B	B	B	B	B	10
5	Bolaños Palma Tania	M	B	B	B	B	8
6	Cobos López Edson Alejandro	B	B	B	M	M	6
7	Carranza C. Brenda Nayeli	NP	NP	NP	NP	NP	0
8	Fuentes Morales Alejandra	B	B	B	M	M	6
9	García Vargas Itzel Monserrat	NP	NP	NP	NP	NP	0
10	Gaytán López Laura	B	B	B	B	B	10
11	Hernández Hernández Joana Raquel	NP	NP	NP	NP	NP	0
12	Hernández Rosas Alma Belén	NP	NP	NP	NP	NP	0
13	Huitrón Esquivel Verónica B.	NP	NP	NP	NP	NP	0
14	Jaramillo Cruz Ana Leticia	NP	NP	NP	NP	NP	0
15	López Romero Leticia	B	B	B	M	M	6
16	Luna Lina Mariel Yamileth	B	B	B	B	B	10
17	Martínez Villegas Hasar	M	B	B	M	B	6
18	Mejía Oaxaca Itzel Estefanía	B	B	B	B	B	10
19	Montes de Oca Domínguez Andrea	B	B	M	M	M	4
20	Nava Mora Andrea Margarita	B	B	B	M	M	6

21	Nieto Alvarado Perla	B	B	M	B	M	6
22	Ortiz Jiménez Vianey	B	B	B	B	B	10
23	Ramírez Badillo María de Jesús	B	B	R	R	M	6
24	Ramírez Martínez Alma Pamela	NP	NP	NP	NP	NP	0
25	Robledo Hernández Isabel	B	B	B	M	B	8
26	Sánchez Rodríguez Itzel	M	B	B	M	B	6
27	Sigüenza Pacheco Jorge Agnes	B	B	B	M	M	6
28	Soto Soto Karina	B	B	B	B	B	10
29	Torres Cruz Luis Martín	M	B	B	M	B	6
30	Vásquez Sanabria Sebastián	NP	NP	NP	NP	NP	0
31	Vergel Moreno Gonzalo	M	B	B	M	B	6
32	Zavala Segura Zeltzin Amor	M	B	B	B	B	8
33	Zurita Aguilar Alexis	M	B	B	M	M	4

Análisis de la actividad 3: Bitácora de Aristóteles.

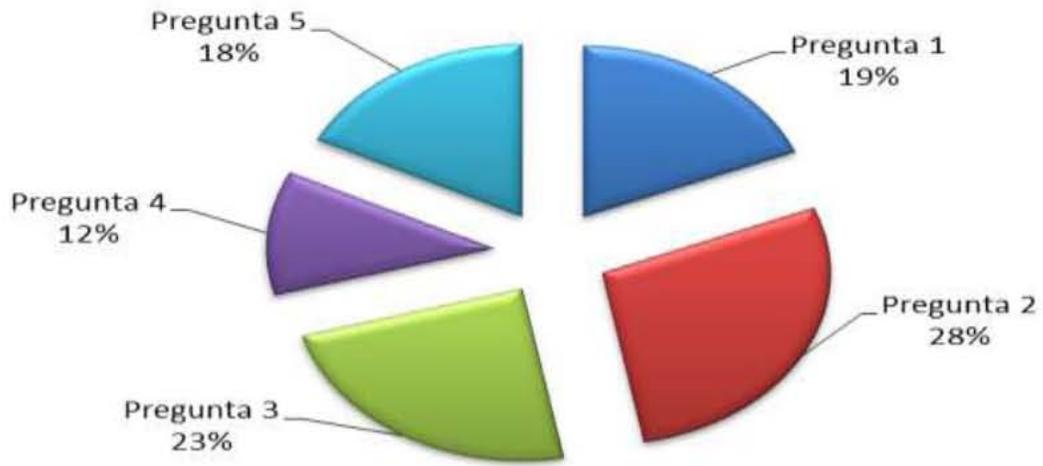
Profesor: Jorge León Salinas
Asignatura: Filosofía III: Filosofía y argumentación

Grupo : 516

Bloque III

Resultado	Buena		Regular		Mala		No contesto		Propuesta de ajuste
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	
No. Del reactivo									
1	16	4.8	0	0	8	2.4	9	2.7	
2	24	7.2	0	0	0	0	9	2.7	
3	20	6	1	0.3	3	0.9	9	2.7	
4	10	3	1	0.3	13	3.9	9	2.7	
5	15	4.5	0	0	9	2.7	9	2.7	

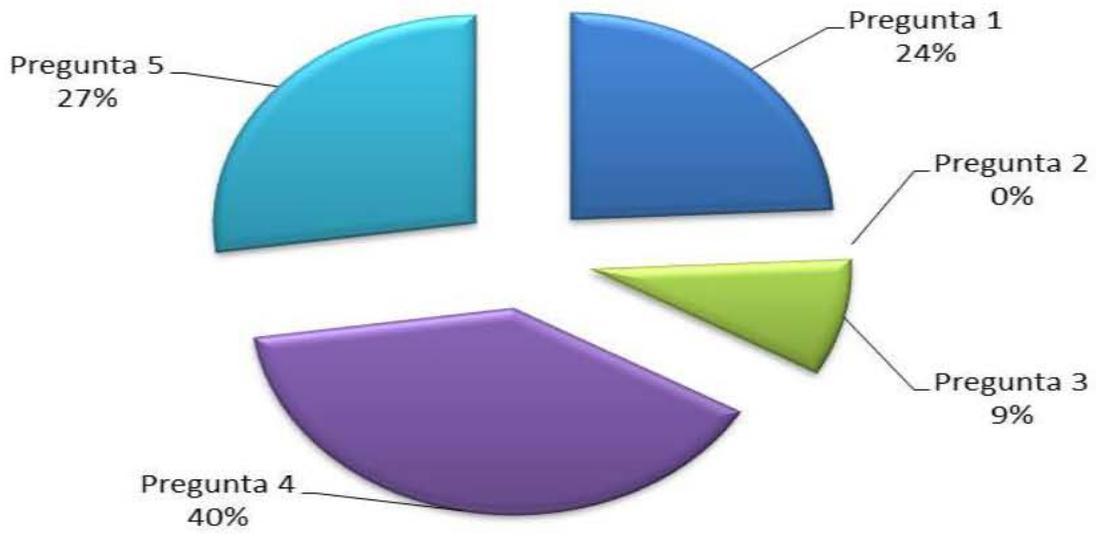
Porcentaje Buenas Bítacora Aristóteles



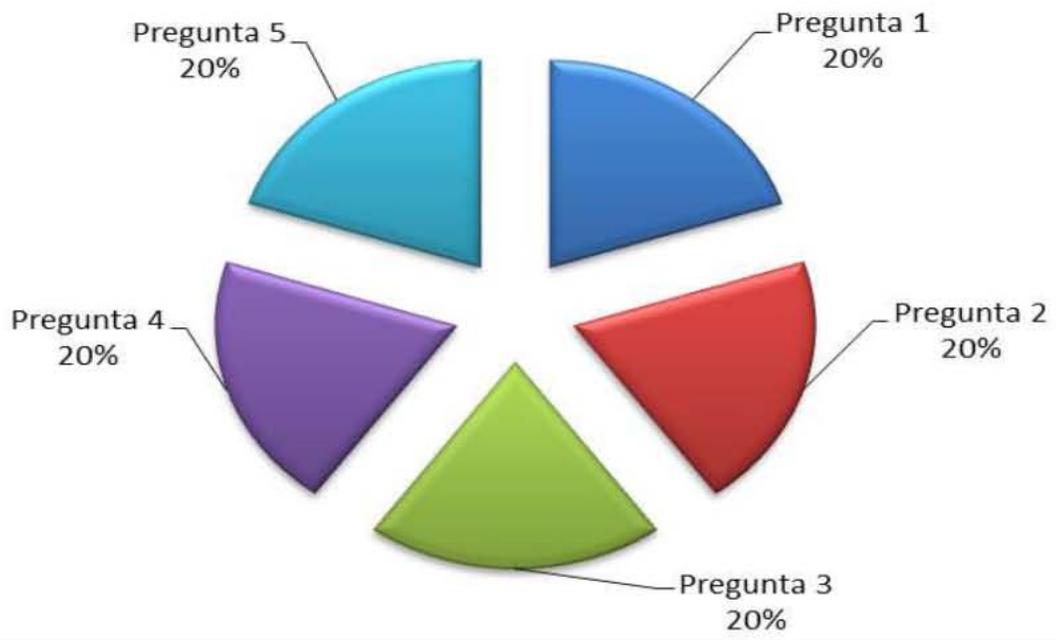
Porcentaje Regulares Bítacora Aristóteles



Porcentaje Malas Bítacora Aristóteles



Porcentaje No Presentó Bítacora Aristóteles



Actividad 4: Prueba objetiva (2 reactivos sobre la filosofía Aristotélica).

Análisis de reactivos de Prueba Objetiva de la Evaluación Sumativa del Bloque III. Filosofía III: Filosofía y Argumentación.	
Profesor: Jorge León Salinas	Grupo : 516
Asignatura Filosofía III: Filosofía y Argumentación	Bloque III

1.- () Aristóteles dice que _____ es lo que ya es y no podría dejar de ser y que _____ es lo que no es, pero que podría llegar a ser. ¿Qué categorías completarían el enunciado anterior.

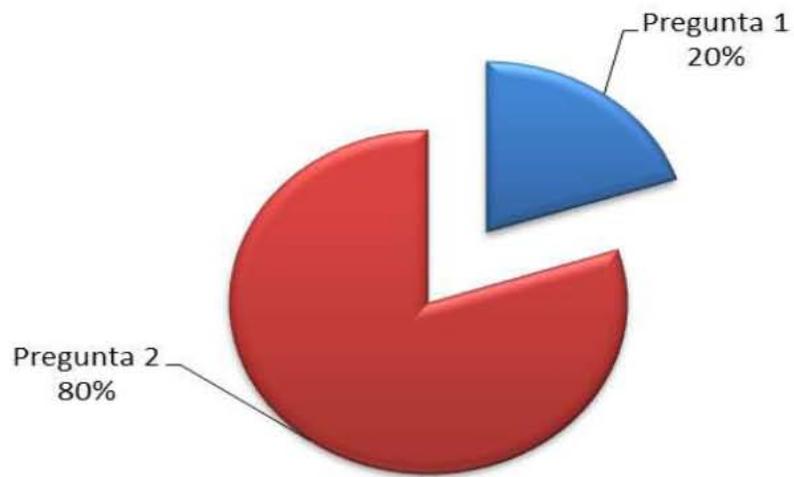
- a) Materia y forma.
- b) Acto y potencia
- c) Causa eficiente y causa final.
- d) El motor inmóvil y móvil.

2.- () ¿En qué enunciado se ve reflejada la ética aristotélica?

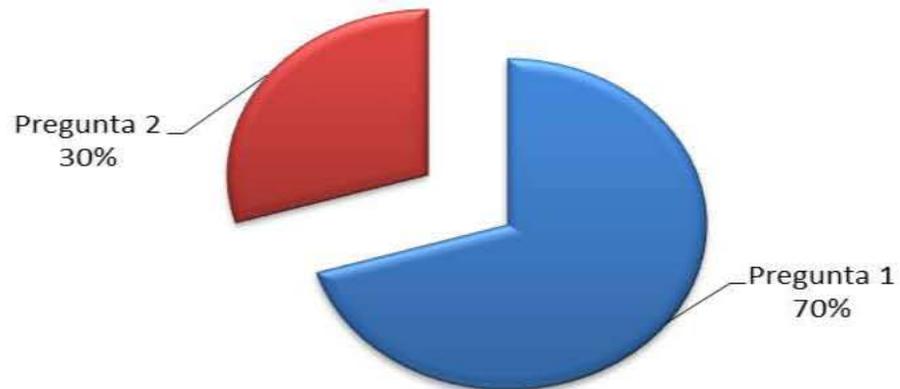
- a) El exceso de tus actos o acciones morales.
- b) La represión de tus actos o acciones morales.
- c) La justa medida de tus actos o acciones morales.
- d) En el momento de elegir determinados actos o acciones morales.

No. Del reactivo	Buena		Mala		No contesto		Propuesta de ajuste
	No.	%	No.	%	No.	%	
1	6	1.6	31	8.3	0	0	
2	24	6.4	13	3.5	0	0	

Porcentaje de Buenas Prueba objetiva Aristóteles



Porcentaje Malas Prueba objetiva Aristóteles



3.3. Una estrategia didáctica para alumnos de quinto semestre del Colegio de Bachilleres en el ejemplo de la enseñanza de la gnoseología kantiana.

PLAN DE CLASE	
TEMA: Problemas del conocimiento en Kant.	CLASE: 1 de 2 horas.
Objetivo General de la Unidad II: “El estudiante analizara el pensamiento filosófico de Europa entre los siglos VXII-XIX y su influencia en la filosofía iberoamericana, ubicándolas en su contexto histórico-cultural correspondiente y distinguiendo los problemas gnoseológicos, éticos y ontológicos de las principales corrientes filosóficas que se desarrollaron en esa época. Con estos conocimientos el estudiante valorará la importancia y trascendencia de este periodo en el desarrollo de la filosofía y de las ciencias de ambos continentes” (Programa de filosofía II del Colegio de Bachilleres 1994, pág. 22.).	
Objetivo específico del tema: El alumno identificará los problemas gnoseológicos planteados por Kant, analizando la forma en que este autor sintetiza la confrontación entre racionalismo y empirismo, con lo cual estará dotado de una base que favorecerá entender y explicarse una problemática filosófica posterior.	
<p>Aprendizajes Conceptuales a lograr:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Ubicar y definir la propuesta del conocimiento en Kant. -Definir las categorías kantianas. -Comprender que el conocimiento en Kant no se reduce a la experiencia por un lado o, a la razón por otro, sino que van ligados. <p>Aprendizajes Procedimentales: Análisis, reflexión, crítica a través de una tarea individual de un cuadro comparativo entre empirismo y racionalismo, y de una lectura y en sesión de trabajo colaborativo colectivizar para confrontar ideas o, detectar prejuicios y llegar a una conclusión.</p> <p>Aprendizajes Actitudinales: Trabajo en equipo en donde se respete la diferencia de ideas, y se fomente el trabajo en equipo.</p>	<p>Conocimientos Previos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Características generales de la Edad Media y el Renacimiento. -Ruptura epistemológica del paradigma aristotélico-ptolemaico-medieval-tomista. -Características generales del empirismo y del racionalismo. -Comparación: (cuadro comparativo) empirismo y racionalismo.
ACTIVIDADES	

FASE DE APERTURA			
		TIEMPO: 10/15 Minutos.	
<p>Socialización de Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Presentar los objetivos de la sesión, así como los aprendizajes a lograr durante la clase. -Retroalimentación de la sesión anterior. -Cuadro comparativo de: empirismo (Locke, Hume, Berkeley) /racionalismo (Descartes, Leibniz, Spinoza). -Aspectos biográficos de Kant. -Categorías kantianas sobre el conocimiento. -Juicios sintéticos y juicios analíticos (cuadro comparativo). -Las tres problemáticas en la “Crítica de la razón pura”. -La síntesis del conocimiento en Kant. -Cuestionario. -Dudas. -Bitácora. 			<p><u>Técnica:</u></p> <p>Expositiva. Introducción del docente.</p> <p>Interrogativa.</p> <hr/> <p><u>Material:</u></p> <p>Pizarrón blanco, marcadores de colores, imagen y lectura de Kant, papel rotafolio, esquema de las categorías kantianas, lista de asistencia oficial, cámara de filmar y filmación de la clase, pluma y bitácora.</p> <hr/> <p><u>Recomendaciones:</u></p> <p>Procurar ser breve, hablar con voz clara y fuerte, poner énfasis en conceptos o categorías, de igual manera, que el grupo guarde orden en dicha actividad para que no se distraigan y no demorarse.</p>
Recapitulación del tema anterior		Tiempo: 10-15 Minutos.	<p><u>Técnica:</u></p> <p>Expositiva e interrogativa.</p> <p>Trabajo colaborativo grupal.</p> <hr/> <p><u>Recomendaciones:</u></p> <p>Procurar ser claro, hacer hincapié en la elaboración de las tareas tratando que los alumnos identifiquen las ideas principales del autor, así como aclarar las dudas, y que guarden silencio.</p>
<p>-Retroalimentación de la sesión anterior por medio de un cuadro comparativo entre empirismo/racionalismo.</p> <p>-Introducción a Kant, así como el aprendizaje de los alumnos que se persiguen en la sesión.</p> <p>-Posteriormente se le preguntara al grupo si existe alguna duda, de ser así el alumno (a) lo comentara, de lo contrario el docente hará los comentarios pertinentes</p>			

		FASE DE DESARROLLO			
<p>Tiempo: 30/40 Minutos.</p> <p>Propósito de la actividad:</p> <p>-Presentar la propuesta kantiana en torno al conocimiento.</p> <p>-El profesor colocará la imagen de Kant al centro del pizarrón, colocará el papel rotafolio con ideas y esquema de la filosofía kantiana, posteriormente dará una introducción a los aspectos biográficos del autor, así como de sus ideas principales.</p> <p>-El docente continuara con el análisis y exposición de la lectura¹⁴¹.</p> <p>Se dará respuesta en plenaria al cuestionario que se dejó como actividad para realizar en su casa.</p>				<p><u>Técnica:</u></p> <p>Expositiva e interrogativa.</p>	
				<p><u>Material:</u></p> <p>Pizarrón blanco, marcadores de colores, imagen y lectura de Kant, papel rota folio con esquemas e ideas principales del autor, cámara de filmar y filmación de la clase, pluma, bitácora y actividades didácticas.</p>	
				<p><u>Recomendaciones:</u></p> <p>-Hablar fuerte y claro, procurar apoyarse en la lectura para ubicar la solución que da el pensador al problema del conocimiento y facilitarle al alumno la comprensión de las ideas.</p>	
<p>Revisión de las ideas kantianas.</p>		<p>Tiempo: 20/30 Minutos.</p>		<p><u>Técnica:</u></p> <p>Interrogativa.</p>	
<p>Propósito de la actividad:</p> <p>-El alumno comprenderá qué entiende Kant por: Fenómeno, noumeno, espacio, tiempo, sensibilidad, entendimiento, razón, posibilidad de la matemática como ciencia, posibilidad de la física como ciencia, de si es posible la metafísica como ciencia.</p> <p>-El profesor solicitará a los alumnos que se reúnan en parejas para que intercambien ideas en torno al</p>				<p>Trabajo colaborativo grupal.</p>	
				<p><u>Material:</u></p> <p>Pizarrón blanco, marcadores de colores, imagen y lectura de Kant, papel rota folio con esquemas e ideas principales del autor, cámara de filmar y filmación de la clase, pluma, bitácora y actividades didácticas.</p>	
				<p><u>Recomendaciones:</u></p>	

141. La cual debieron realizar en casa, así como su respectivo cuestionario.

<p>cuestionario y en plenaria se exponga por medio de un interrogatorio dirigido.</p> <p>-El objetivo es que el alumno comprenda la propuesta de Kant al problema del conocimiento.</p>	<p>-Puede mencionarse que la solución que dan tanto empirismo como racionalismo al problema del conocimiento son inconclusas, por lo que se destaca la propuesta de Kant, aunque no es la única, pero si es relevante la solución que da al problema del conocimiento.</p>	
<p>FASE DE CIERRE</p>		
<p>Aclaración de Dudas.</p>	<p>Tiempo: 20/25</p>	<p><u>Técnica:</u></p> <p>Expositiva del docente.</p> <p>Trabajo colaborativo grupal.</p> <p>Interrogatorio dirigido y lluvia de ideas.</p>
<p>Propósito de la actividad: -Constatar la integración significativa de las principales ideas expuestas.</p> <p>-Realizar una bitácora describiendo las siguientes preguntas: 1.- ¿Qué paso en la sesión?; 2.- ¿Cómo se sintieron en la sesión?; 3.- ¿Qué aprendizajes obtuvieron en la sesión?; 4.- ¿Qué aportaron a la sesión?; 5.- ¿Qué proponen para mejorar las sesiones áulicas?</p>		<p><u>Material:</u></p> <p>Pizarrón blanco, marcadores de colores, imagen y lectura de Kant, papel rota folio con esquemas e ideas principales del autor, cámara de filmar y filmación de la clase, pluma, bitácora y actividades didácticas.</p> <p><u>Recomendaciones:</u></p> <p>Procurar ser claro en las preguntas y no ahondar en conceptos que dificulten el objetivo de la actividad. Hacer hincapié en los conceptos kantianos.</p> <p>-hacer ver a los alumnos que la realización de la actividad es importante para reforzar su conocimiento y facilitar la comprensión de otros temas.</p>

PLAN DE CLASE					
TEMA: Problemas del conocimiento en Kant.				CLASE: 2 de 1 hora.	
Objetivo General de la Unidad II: “El estudiante analizará el pensamiento filosófico de Europa entre los siglos XVIII y XIX y su influencia en la filosofía de Iberoamérica; ubicándolas en su contexto histórico-cultural correspondiente y distinguiendo los problemas gnoseológicos, éticos u ontológicos de las principales corrientes filosóficas que se desarrollaron en esa época. Con estos conocimientos el estudiante valorará la importancia y trascendencia de este periodo en el desarrollo de la filosofía y de las ciencias en ambos continentes (Programa de la asignatura. 1994: Filosofía II, pág. 22).”					
Objetivo Específico del Tema: El alumno identificará los problemas gnoseológicos planteados por Kant, analizando la forma en que este autor sintetiza la confrontación entre empirismo y racionalismo con lo cual estará dotado de una base gnoseológica que favorecerá entender y explicarse una problemática filosófica posterior.					
Aprendizajes Conceptuales a Lograr: -Ubicar y definir la propuesta del conocimiento en Kant. -Comprender las categorías kantianas del conocimiento. -Comprender que el conocimiento en Kant se da por la experiencia y la razón. Aprendizajes Procedimentales: Análisis, reflexión, crítica (a través de una sopa de letras y crucigrama) en sesiones de trabajo colaborativo consolidar y confrontar ideas del conocimiento en Kant. Aprendizajes Actitudinales: Trabajo individual y colaborativo donde se respete la diferencia de ideas, se fomente la honestidad, la solidaridad, y la responsabilidad.		Conocimientos Previos: -Lectura de tres a cinco Bitácoras. -Diferencia entre juicios sintéticos y analíticos. -Diferencia entre fenómeno y noúmeno. -Ubicación y solución a las tres problemáticas de la Crítica de la razón pura”. -Identificación de la síntesis que da Kant al problema del conocimiento.			
ACTIVIDADES					
			FASE DE APERTURA		
	Socialización de	Objetivos:	Tiempo: 10/15	Técnica:	

<p>-Presentar los objetivos de la sesión, así como los aprendizajes a lograr durante la clase.</p> <p>-Lectura de tres a cinco bitácoras en plenaria.</p> <p>-Retroalimentación de la sesión anterior.</p> <p>-Actividad post-instruccional.</p>	Expositiva e interrogativa.	
	<p><u>Material:</u></p> <p>Pizarrón blanco, marcadores de colores, imagen y lectura de Kant, papel rota folio con esquemas e ideas principales del autor, cámara de filmar y filmación de la clase, pluma, bitácora y actividades didácticas.</p>	
	<p><u>Recomendaciones:</u></p> <p>Procurar ser breve, hablar con voz clara y fuerte, que el grupo guarde orden y no demorarse en la actividad. Aclarar dudas.</p>	
FASE DE DESARROLLO		
Actividad de Consolidación.		
<p>Tiempo: 20/30 aproximadamente.</p> <p>Propósito de la actividad:</p> <p>-Consolidación: Realizar en binas una sopa de letras y crucigrama de las principales ideas kantianas expuestas y analizadas en las dos clases.</p> <p>-Al terminar el profesor aclara dudas.</p>	<p><u>Técnica:</u></p> <p>Interrogativa.</p> <p>En binas hacer una sopa de letras y un crucigrama sobre la filosofía kantiana.</p>	
	<p><u>Material:</u></p> <p>Pizarrón blanco, marcadores de colores, imagen y lectura de Kant, papel rota folio con esquemas e ideas principales del autor, cámara de filmar y filmación de la clase, pluma, bitácora y actividades didácticas.</p>	
	<p><u>Recomendaciones:</u> Hablar fuerte y claro, procurar que los alumnos se apoyen para la elaboración de la sopa de letras (o crucigrama) de tal forma que se les facilite.</p>	

<div style="border: 1px solid black; background-color: #e0e0e0; padding: 5px; display: inline-block;">FASE DE CIERRE</div>			
Actividad Instruccional	Pos-	Tiempo: 15 minutos.	<u>Técnica:</u> Interrogatorio dirigido y lluvia de ideas.
<p>Propósito de la actividad:</p> <p>-Constatar la integración significativa de la propuesta gnoseológica kantiana.</p> <p>-Aclaración de dudas.</p> <p>-Se dejará como conclusión del tema que realicen y entreguen una bitácora describiendo las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- ¿Qué paso en la sesión? 2.- ¿Cómo se sintieron en la sesión? 3.- ¿Qué aprendizajes obtuvieron en dicha sesión? 4.- ¿Qué fue lo que aportaron a la sesión? 5.- ¿Qué propones para mejorar las sesiones áulicas? <p>Al final del Bloque se realizará un examen de opción múltiple donde se elegirán dos reactivos para corroborar el grado de comprensión de la filosofía kantiana en torno al conocimiento.</p>			<p><u>Material:</u></p> <p>Pizarrón blanco, marcadores de colores, imagen y lectura de Kant, papel rota folio con esquemas e ideas principales del autor, cámara de filmar y filmación de la clase, pluma, bitácora y actividades didácticas.</p> <p><u>Recomendaciones:</u></p> <p>Procurar ser claro y breve en las preguntas y no ahondar en conceptos que dificulten el objetivo de la actividad. Aclaración de dudas.</p>

3.4.- Análisis, evaluación e interpretación de resultados sobre la gnoseología kantiana.

Como se mencionó anteriormente, en nuestra siguiente práctica se llevó a cabo una nueva planeación didáctica sobre una introducción a la gnoseología kantiana de acuerdo a los objetivos planteados en el programa de Filosofía II de sexto semestre del plan anterior (1998) en el grupo 516 de quinto semestre de la materia: Filosofía III: Filosofía y argumentación (Bloque III: Praxis argumentativa) del Colegio de Bachilleres, del turno matutino, en el plantel “01 El Rosario”, con jóvenes que en su mayoría oscila entre los 17 años, de donde se desprende el siguiente análisis.

A continuación se desglosa una lista con los diferentes instrumentos utilizados a lo largo de nuestra práctica docente.

- 1) Cuadro comparativo: Empirismo/racionalismo.
- 2) Cuestionario.
- 3) Crucigrama.
- 4) Sopa de letras.
- 5) Ejercicio de opción múltiple.
- 6) Bitácora.
- 7) Prueba objetiva (2 reactivos sobre la filosofía kantiana), al final del examen.

Antes de abordar las dos primeras tareas: el cuadro comparativo y el cuestionario, es de vital importancia el empleo de estrategias de aprendizaje por parte de los jóvenes, de manera particular con base al desarrollo de las habilidades comunicativas, sociales, argumentativas, críticas, autorreguladoras, etc., ya que muchos alumnos no las tienen al momento de articular ideas hacia el proceso de lograr aprendizajes, de ahí que el docente deba actuar “...como guía y provocar situaciones de participación (...) con los alumnos (...) de manera previa planeará

la tarea y vigilará su cumplimiento, evaluando también la eficacia de la aplicación”¹⁴², en este sentido, presentamos a continuación un análisis en relación a los resultados obtenidos en las actividades implementadas.

En la primera actividad sobre el cuadro comparativo entre empirismo y racionalismo, generalmente se les menciona que aborden tres empiristas ingleses (Locke, Hume y Berkeley) y del racionalismo (Descartes, Leibniz y Spinoza), sin embargo en este caso sólo tenían que hacer el cuadro comparativo para distinguir lo que propone una corriente del conocimiento en relación a la otra, ya que sin ello difícilmente lograríamos entender la propuesta del conocimiento kantiana, para ello se les menciona cierta bibliografía básica¹⁴³, donde encontrarán la información pertinente para realizar el cuadro comparativo y el cuestionario.

No obstante lo anterior, es de hacer notar que muchos alumnos, en lugar de recurrir a la bibliografía sugerida, a los libros de texto, no lo hacen por el poco o nulo hábito de visitar la biblioteca del plantel, mucho menos una biblioteca pública, de ahí que mucha información provenga de internet y no cumpla cabalmente con los propósitos de la actividad, además, en otros casos, ni siquiera lo leyeron y mucho menos lo comprendieron, por eso es importante revisar las actividades, elegir las lecturas y dejarlas en un lugar específico para que las fotocopien, y en caso de que alguien no las lleve realizar trabajos colaborativos.

El cuadro comparativo fue importante para entender la propuesta kantiana, sin embargo, desafortunadamente el 50% (alrededor de 15) de los estudiantes no lo

142. Díaz-Barriga Frida y Hernández Rojas Gerardo (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo., pp134-135.

143. Escobar Valenzuela Gustavo (1994). *Introducción a la filosofía II. Ideas, autores y problemas*. Ed. Mac Graw-Hill México. Granja Castro, Dulce Ma. (1979). *Filosofía tres (Teoría del Conocimiento)*, México, Editorial Publicaciones Cultural, S.A. Colegio de Bachilleres. Sistema de Enseñanza Abierta. Kant, Immanuel (1984). *Crítica de la Razón pura*, Madrid, Editorial Alfaguara, traducción Pedro Rivas. Xirau, Ramón. (2000). *Introducción a la Historia de la Filosofía*, México, UNAM.

realizo, no obstante lo anterior, en la clase se les invito a pasar al pizarrón para que entre todos completáramos (construyéramos) el cuadro comparativo.

En cuanto al cuestionario, éste se trabajó colaborativamente para que lo confrontaran con sus compañeros, posteriormente se revisó en plenaria, así se pudo complementar con la ayuda de los otros, de los iguales, sin embargo, en el vaciado de la información cuando lo realizaron individualmente se pudo observar que algunas preguntas les causan problemas (ver las estadísticas más adelante), pues no se desarrollaron adecuadamente, otras (mayoría), se ubicaron en un nivel regular, es decir, falta desarrollo, sin embargo, faltaron alumnos de hacer dicha actividad (6), aunque algunos ya no entran a clase (3).

Al revisar el cuestionario individualmente se pudo observar que los alumnos tienen problemas para comprender algunas ideas o categorías kantianas, tales como; fenómeno, noumeno, espacio, tiempo, las categorías traducidas a una realidad, juicios sintéticos, juicios analíticos (aunque realizaron el cuadro comparativo), el significado del conocimiento para Kant, a priori, a posteriori. No obstante lo anterior, en la plenaria, con la participación de todos, se pudo ir precisando las respuestas para tener un cuestionario completo.

Al concluir el cuestionario se pasó a realizar un crucigrama para consolidar el conocimiento obtenido, en ello, se pudo observar que las respuestas vertidas en él fueron positivas, empero les costó trabajo hacerlo, esto es, la mayoría las tuvo buenas (ver las estadísticas adelante). En cuanto a la sopa de letras, ahí tampoco hubo dificultad, aunque si es una actividad considerada “fácil para los alumnos”.

En cuanto al ejercicio de opción múltiple (reactivos) que se llevó a cabo en la segunda clase, se observó que en algunos reactivos, sus respuestas fueron, en su mayoría acertadas (8=18%, 1y 5=17%, 9=14%), pero en otras no (3=22%, 6 y 10=19%, 2 y 7=13%) de ahí que se tenga que poner énfasis en ese aspecto, ya sea ajustando los reactivos, o revisando nuestra práctica docente.

Con la Bitácora se espera que los alumnos argumenten y nos retroalimentemos en clase para continuar o concluir el tema dependiendo la circunstancia o el caso, sin embargo, en ella observamos que no se desarrolla como se les ha indicado (ver adelante las estadísticas).

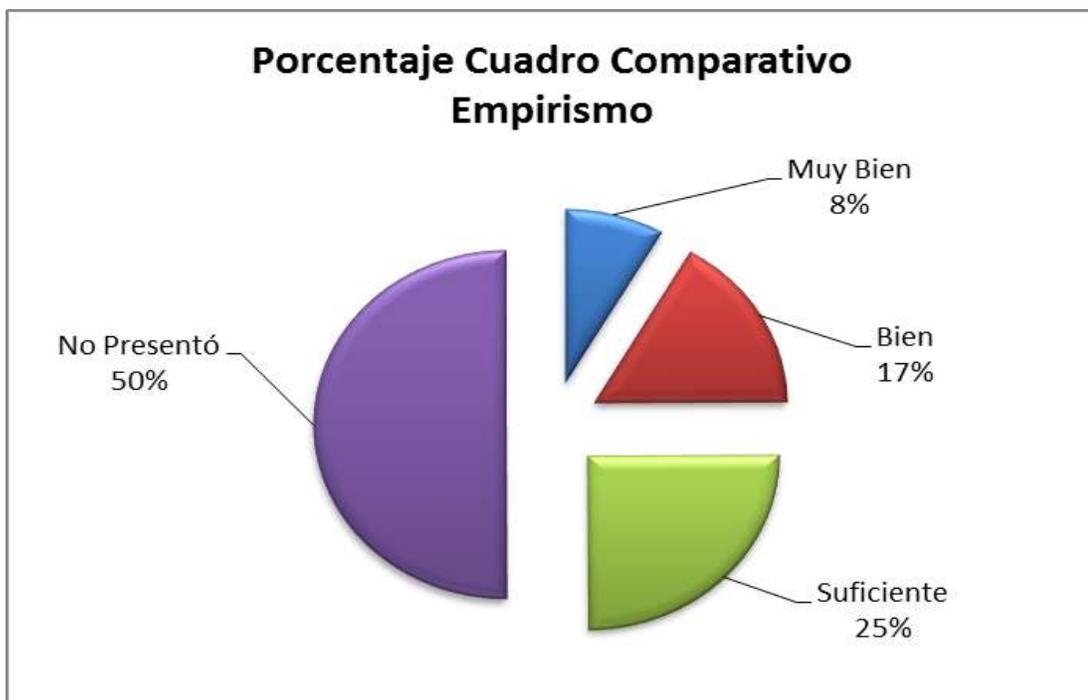
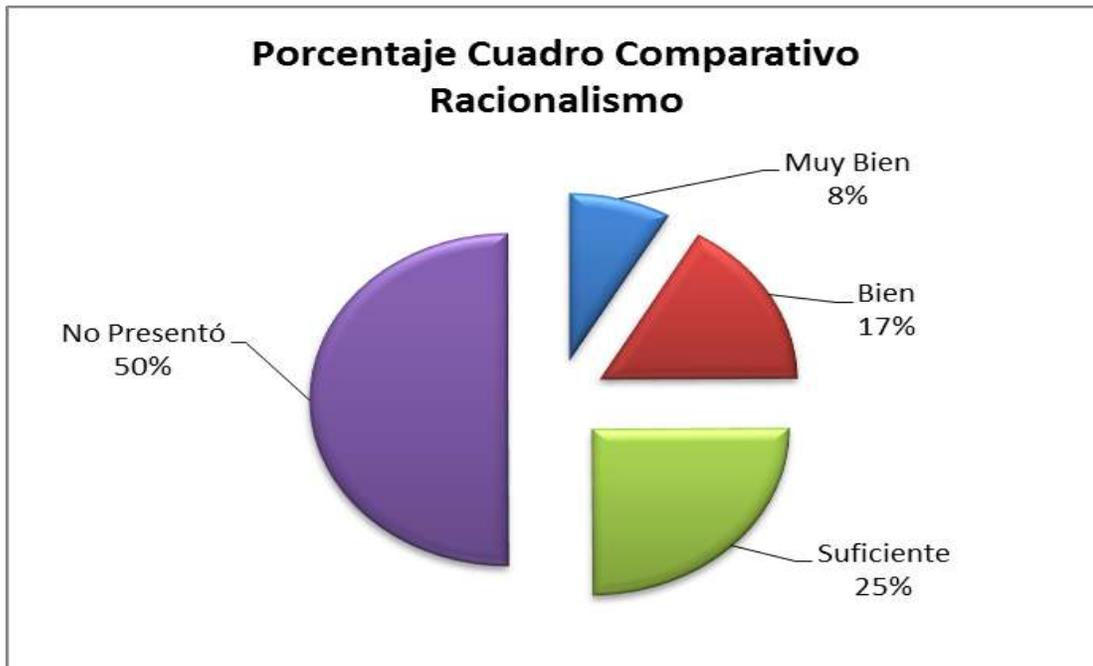
La última actividad se hizo al concluir el Bloque III, la cual tenía que ver con dos ejercicios de opción múltiple que se incluyeron en el examen final de este Bloque, dando por resultado lo siguiente: en la pregunta 3, que dice; “En Kant ¿Qué pasaría si la ciencia estuviera constituida por juicios analíticos?” 22% estuvieron en lo correcto, en la pregunta 4, “Kant sostiene que las estructuras cognoscitivas del sujeto son: a) Sensibilidad, entendimiento y razón, b) Sujeto, objeto y sociedad, c) Las categorías a priori del entendimiento, d) Los juicios sintéticos a priori.” 78%, ésta última, como vemos se les facilitó más.

Profesor: Jorge León Salinas		Grupo 516 Filosofía III: Filosofía y Argumentación		
Actividad 1 Cuadro Comparativo: Empirismo/Racionalismo				
<p>MB=Muy Bien: Contestó de manera completa y clara, identificó más de ocho características, Contextualizó muy bien la corriente filosófica.</p> <p>B= Bien: Contesto de manera un poco ambigua pero con la idea correcta, además utilizó de seis a ocho características.</p> <p>S= Suficiente: Logró identificar de tres a cinco ideas principales sin contextualizar demasiado</p> <p>NP= No Presentó.</p>		VALORES: MB= 5 pts., B= 4pt., S=3 pt., NP= 0 pt.		
		Evaluación		Calif.
		Resultados		
No.	Alumno	Racionalismo	Empirismo	
1	Aguilar Zarate Gabriela Guadalupe	NP	NP	0
2	Almaraz Hernández Antonio	NP	NP	0
3	Álvarez Ángeles Brenda	NP	NP	0
4	Barajas López Guadalupe	NP	NP	0
5	Bolaños Palma Tania	B	B	8
6	Cobos López Edson Alejandro	MB	MB	10
7	Carranza C. Brenda Nayeli	NP	NP	0
8	Fuentes Morales Alejandra	S	S	6
9	García Cabrera Vivian Gabriela	S	S	6
10	García Vargas Itzel Monserrat	B	B	8
11	Gaytán López Laura	NP	NP	0
12	Hernández Hernández Joana Raquel	S	S	6
13	Hernández Rosas Alma Belén	S	S	6
14	Huitrón Esquivel Verónica B.	NP	NP	0
15	Jaramillo Cruz Ana Leticia	NP	NP	0
16	Lesly Nayeli Parra Rodríguez	S	S	6
17	Loaiza García Héctor Humberto	NP	NP	0
18	López Romero Leticia	NP	NP	0
19	Luna Lina Mariel Yamileth	MB	MB	10

20	Martínez Villegas Hasar Ulises	S	S	6
21	Mejía Oaxaca Itzel Estefanía	B	B	8
22	Montes de Oca Domínguez Andrea	MB	MB	10
23	Nava Mora Andrea Margarita	NP	NP	0
24	Nieto Alvarado Perla	NP	NP	0
25	Ortiz Jiménez Vianey	NP	NP	0
26	Ramírez Badillo María de Jesús	S	S	6
27	Ramírez Martínez Alma Pamela	NP	NP	0
28	Robledo Hernández Isabel	NP	NP	0
29	Sánchez Rodríguez Itzel	B	B	8
30	Sigüenza Pacheco Jorge Agnes	NP	NP	0
31	Soto Soto Karina	S	S	6
32	Torres Cruz Luis Martín	NP	NP	0
33	Vásquez Sanabria Sebastián	NP	NP	0
34	Vergel Moreno Gonzalo	B	B	8
35	Zavala Segura Zeltzin Amor	B	B	8
36	Zurita Aguilar Alexis	S	S	6

Evaluación Cuadro Comparativo: Empirismo/Racionalismo					
Profesor: Jorge León Salinas				Grupo : 516	
Asignatura Filosofía III: Filosofía y Argumentación			Bloque III		
Evaluación	Racionalismo		Empirismo		Propuesta de ajuste
Resultado					
Porcentaje	No.	%	No.	%	
Muy Bien	3	8.3	3	8.3	
Bien	6	16.6	6	16.6	

Suficiente	9	25	9	25	
No Presentó	18	50	18	50	
Total:	36	100	36	100	



Cuestionario Kant

B= Bien: Contesto de manera completa y clara. **R=** Regular: Contesto de manera un poco ambigua pero con la idea correcta. **M=** Mal: Contesto vagamente, y sin idea alguna de la pregunta. **NP=** No presento o no asistió

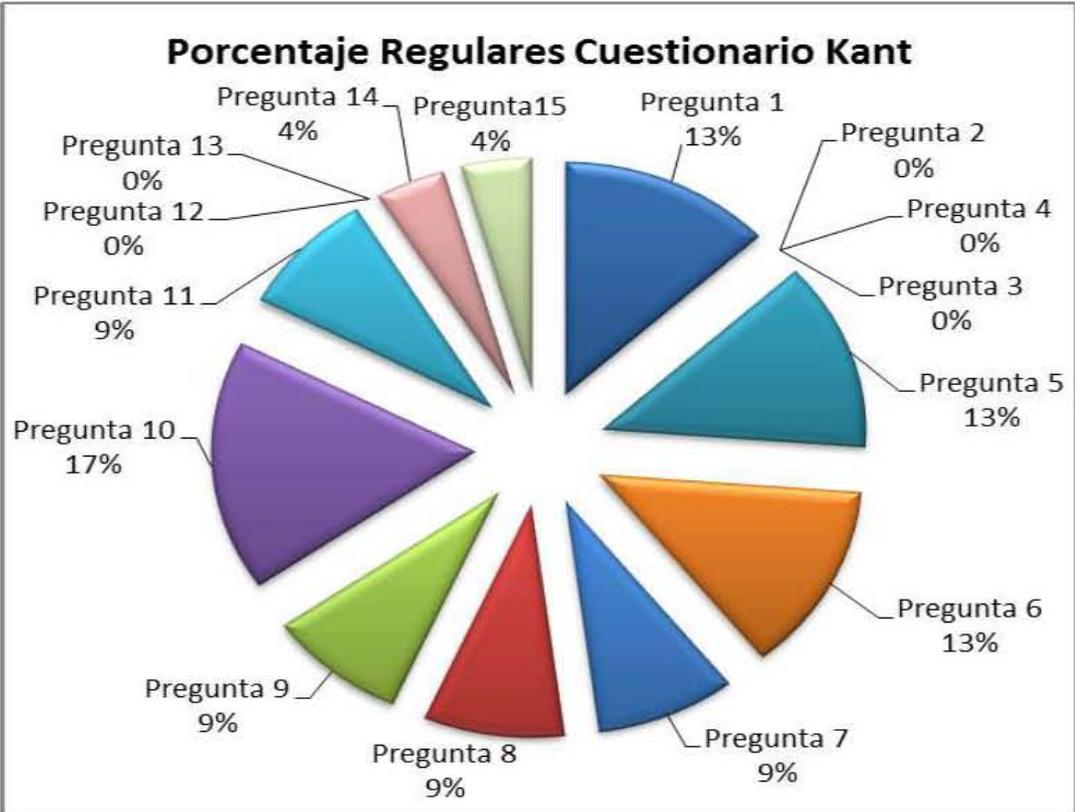
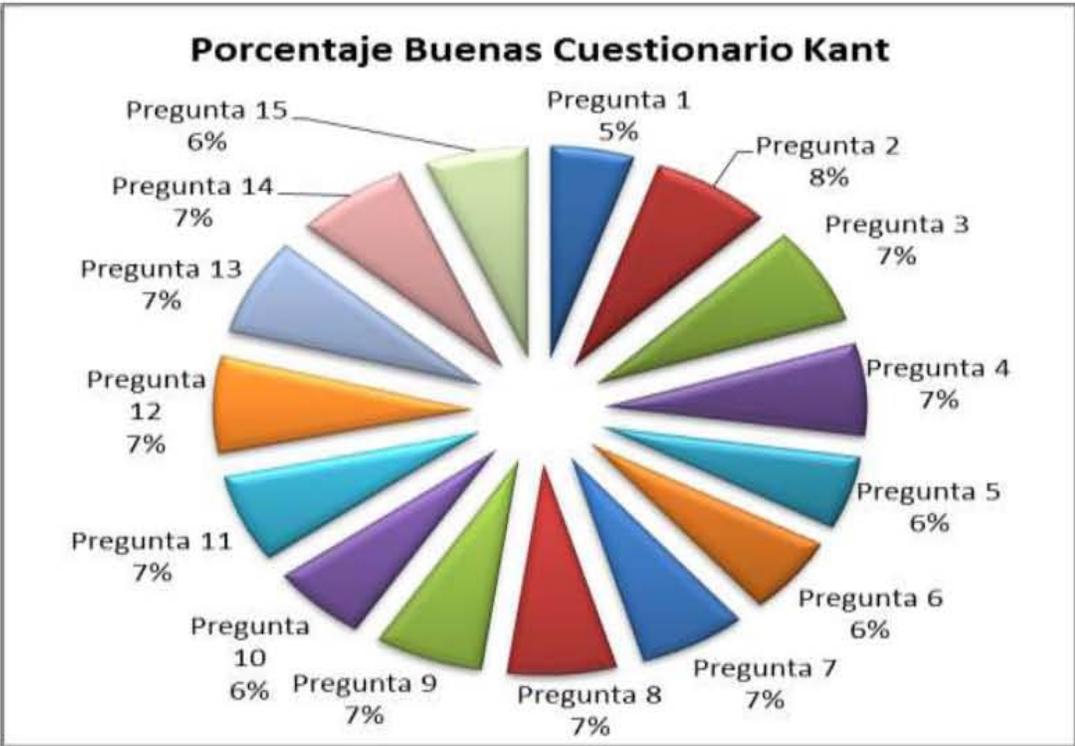
Valores: B= 1 pts., R= 1/2 pto., M= 0 pto., NP=0 pto.

No.	Alumno	Preguntas															Calif.	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15		
1	Aguilar Zarate Gabriela	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	10
2	Almaraz Hernández Antonio	M	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	M	9
3	Álvarez Ángeles Brenda	B	B	B	B	B	B	B	B	R	R	B	B	B	B	B	B	9
4	Bolaños Palma Tania Noemí	B	B	B	B	B	B	B	R	R	R	R	B	B	B	R	B	9
5	Cabos Delgado Diego	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	0
6	Cabos López Edson	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	0
7	Fuentes Morales Alejandra	B	B	B	B	B	B	B	B	B	R	R	B	B	B	B	B	9
8	García Cabrera Vivian	B	B	B	B	B	B	R	B	B	B	B	B	B	B	B	B	10
9	García Vargas Itzel Monserrat	M	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	R	9
10	Gaytán López Laura	B	B	B	B	B	R	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	10
11	Hernández Hernández Joana	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	0
12	Hernández Rosas Alma Belén	B	B	B	B	B	B	R	B	B	R	B	B	B	B	B	B	9
13	Loaiza García Héctor	B	B	B	B	R	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	10
14	López Romero Leticia	R	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	10
15	Luna Lina Mariel	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	10
16	Martínez Villegas Hasar	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	0
17	Mejía Oaxaca Itzel	B	B	B	B	R	R	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	9
18	Montes de Oca Domínguez	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	0
19	Nava Mora Andrea	R	B	B	B	R	B	B	R	B	B	B	B	B	B	B	B	9
20	Ortiz Jiménez Vianey	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	10
21	Parra Rodríguez Lesly Nayeli	M	B	B	R	R	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	9
22	Ramírez Martínez Alma	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	0
23	Robledo Hernández Isabel	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	10

24	Sánchez Rodríguez Itzel	NP	0															
25	Sigüenza Pacheco Jorge	NP	0															
26	Soto Soto Karina	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	10
27	Torres Cruz Luis Martin	B	B	B	B	B	R	B	B	B	B	B	B	B	B	R	B	6
28	Vázquez Sanabria Sebastián	NP	0															
29	Zavala Segura Zeltzin	R	B	B	B	M	M	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	8

Actividad 2: Cuestionario (Kant)

Análisis de actividad: Cuestionario de Kant							
Profesor: Jorge León Salinas				Grupo: 516			
Asignatura		Filosofía III		Bloque III			
Resultado:	Buenas		Regulares		Malas		Propuesta de ajuste
No. Del reactivo	No.	%	No.	%	No.	%	
1	14	48.2	3	10.3	3	10.3	
2	20	68.9	0	0	0	0	
3	20	68.9	0	0	0	0	
4	19	65.5	1	3.4	0	0	
5	15	51.7	4	13.7	1	3.4	
6	16	55.1	3	10.3	0	0	
7	18	62	2	6.8	0	0	
8	18	62	2	6.8	0	0	
9	18	62	2	6.8	0	0	
10	16	55.1	4	13.7	0	0	
11	18	62	2	6.8	0	0	
12	20	68.9	0	0	0	0	
13	20	68.9	0	0	0	0	
14	19	65.5	1	3.4	0	0	
15	17	58.6	1	3.4	1	3.4	

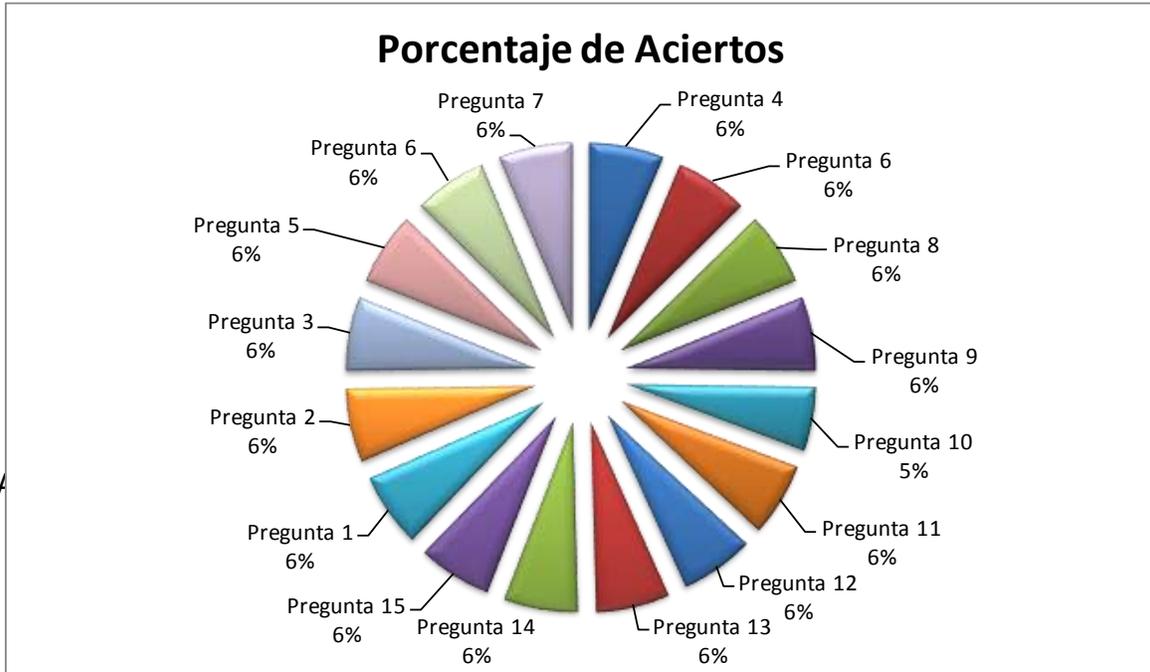


Actividad 3: Crucigrama

Profesor: Jorge Leon Salinas										Grupo: 516												
Crucigrama Kant																						
	Horizontales														Verticales							
B= Buena I= Incorrecta	B	I	B	I	B	I	B	I	B	I	B	I	B	I	B	I	B	I	B	I	Calif.	
	4	6	8	9	10	11	12	13	14	15	1	2	3	5	6	7						
Aguilar Zarate Gabriela Guadalupe	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		10	
Almaraz Hernández Antonio	X			X		X		X		X		X		X		X		X		X		9.3
Alvarez Angeles Brenda	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		9.3	
Bolaños Palma Tania Noemi	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		10	
Cabos Delgado Diego	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		9.3	
Cabos Lopez Edson	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		10	
Fuentes Morales Alejandra	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		10	
García Cabrera Vivian Gabriela	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		10	
García Vargas Itcel Monserrat	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		9.3	
Gaytan Lopez Laura	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		9.3	
Hernandez Hernández Joana	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		10	
Hernández Rosas Alma Belen	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		10	
Loaiza García Hector Humberto	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		10	
Lopez Romero Leticia	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		10	
Luna lina Mariel	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		10	
Martínez Villegas Hasar Ulises	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		10	
Mejía Oaxaca Itzel	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		9.3	
Montes de Oca Dominguez Andrea	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		10	
Nava Mora Andrea	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		10	
Ortiz Jimenez Vianey	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		10	
Parra Rodríguez Lesly Nayeli	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		9.3	
Ramírez Martínez Alma Pamela	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		9.3	
Robledo Hernández Isabel	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		9.3	
Sanchez Rodríguez Itzel	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		10	
Siquenza Pacheco Jorge	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		9.3	
Soto Soto Karina	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X			
Torres Cruz Luis Martín	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		10	
Vázquez Sanabria Sebastian	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		10	
Zavala Segura Zeltzin	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		9.3	
Total:	29	0	29	0	29	7	29	0	25	4	29	0	29	0	29	0	29	0	29	0	29	0

Análisis de actividad: Crucigrama Kant								
Profesor: Jorge León Salinas						Grupo: 516		
Asignatura				Filosofía III		Bloque: III		
Línea	B= Buena I= Incorrecta	Aciertos		Errores		No. Contesto		Propuesta de ajuste
	No. Del reactivo	No.	%	No.	%	No.	%	
Horizontales	4	29	100	0	100	0	0	
	6	29	100	0	100	0	0	
	8	29	100	0	100	0	0	
	9	29	100	0	100	0	0	
	10	25	86.2	4	13.7	0	0	
	11	29	100	0	100	0	0	
	12	29	100	0	100	0	0	
	13	29	100	0	100	0	0	
	14	29	100	0	100	0	0	
	15	29	100	0	100	0	0	
Verticales	1	29	100	0	100	0	0	
	2	29	100	0	100	0	0	
	3	29	100	0	100	0	0	
	5	29	100	0	100	0	0	
	6	29	100	0	100	0	0	
	7	29	100	0	100	0	0	

Crucigrama: Kant



Actividad 4: Sopa de letras sobre la gnoseología kantiana.

Resolver con su compañero de banca la siguiente sopa de letras, tomando en cuenta los conceptos abajo señalados.

IMMANUELKANT

O C B I U V W Z F I S I C A A
V T A L E F U M S O Z D Q F Q
F E N O M E N O O U A E I F O
R I O E D X W D C D U A M C S
A O I A I A O A I W M L W S P
C N C R D M D L T P A I Y I P
I E A S P J I I E A T S S P K
O M L L A B B D T K E M I Y P
N U E R I M F A N N M O T C S
A O R S R T R D I E A T N J S
L N N O E E I O S F T C A E T
I E O I T T Q C F N I N M E V
S H Z D A D I L A U C E E J K
M R A B M W O K I S A S L B O
O T R Q C J X R Y G S D A N A

ALEMÁN
CUALIDAD
FÍSICA
KANT
MODALIDAD
RAZÓN

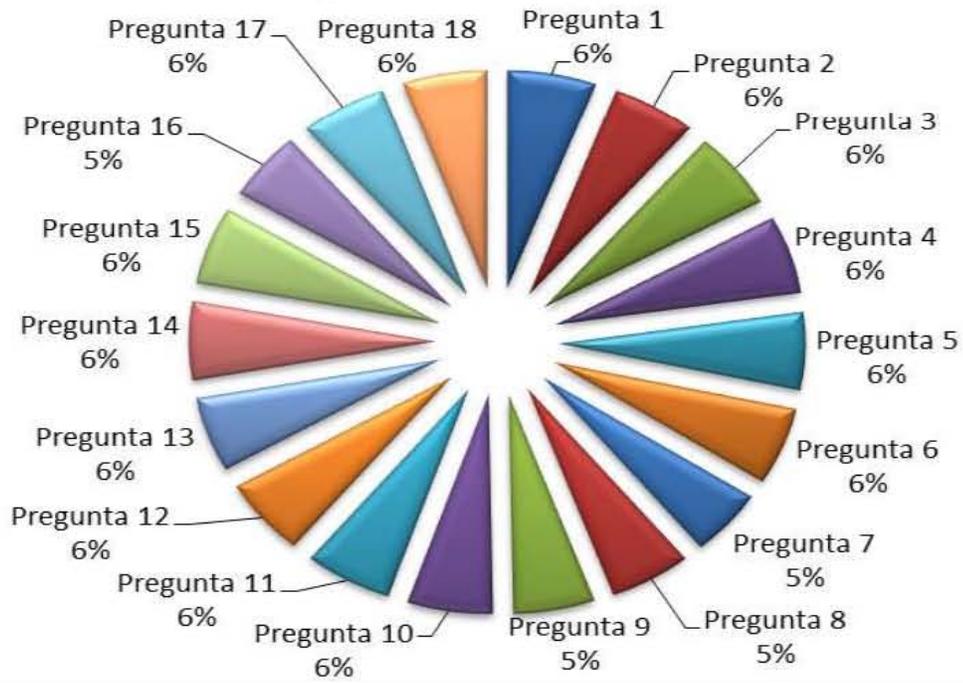
ANALÍTICAS
ENTENDIMIENTO
FORMAS
MATEMÁTICAS
NOÚMENO
RELACIÓN

CANTIDAD
FENÓMENO
IDEALISMO
MATERIA
RACIONALISMO
SENSIBILIDAD

Profesor: Jorge Leon Salinas		Grupo: 516																																
Sopa de Letras Kant																																		
B= Buena I= Incorrecta	B	I	B	I	B	I	B	I	B	I	B	I	B	I	B	I	B	I	B	I	Calif.													
Alumno/Pregunta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18																
Aguilar Zarate Gabriela Guadalupe	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10														
Almaraz Hernández Antonio	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10														
Alvarez Angeles Brenda	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10														
Bolaños Palma Tania Noemi	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	9.3														
Cabos Delgado Diego	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10														
Cabos Lopez Edson	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10														
Fuentes Morales Alejandra	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10														
Garcia Cabrera Vivian Gabriela	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10														
Garcia Vargas Itzel Monserrat	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10														
Gaytan Lopez Laura	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10														
Hernandez Hernández Joana	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	9.3														
Hernández Rosas Alma Belen	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10														
Loaiza Garcia Hector Humberto	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10														
Lopez Romero Leticia	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10														
Luna lina Mariel	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10														
Martinez Villegas Hasar Ulises	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10														
Mejia Oaxaca Itzel	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10														
Montes de Oca Dominguez Andrea	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10														
Nava Mora Andrea	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10														
Ortiz Jimenez Vianey	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10														
Parra Rodriguez Lesly Nayeli	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10														
Ramirez Martinez Alma Pamela	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	8.7														
Robledo Hernández Isabel	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10														
Sanchez Rodriguez Itzel	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10														
Siquenza Pacheco Jorge	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	8.7														
Soto Soto Karina	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10														
Torres Cruz Luis Martin	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10														
Vazquez Sanabria Sebastian	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10														
Zavala Segura Zeltzin	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10														
Total:	29	0	28	1	29	0	29	0	29	0	28	1	25	4	27	2	27	2	28	1	29	0	29	0	28	1	29	0	26	3	29	0	28	1

Actividad 4: Análisis de actividad. Sopa de letras Kant							
Profesor: Jorge León Salinas				Grupo: 516			
Asignatura: Filosofía III				Bloque III			
B= Buena I= Incorrecta	Aciertos		Errores		No. Contestó		Propuesta de ajuste
No. Del reactivo	No.	%	No.	%	No.	%	
1	29	100	0	100	0	0	
2	28	96.5	1	3.4	0	0	
3	29	100	0	100	0	0	
4	29	100	0	100	0	0	
5	29	100	0	100	0	0	
6	28	100	1	3.4	0	0	
7	25	86.2	4	13.7	0	0	
8	27	93.1	2	6.8	0	0	
9	27	93.1	2	6.8	0	0	
10	28	96.5	1	3.4	0	0	
11	29	100	0	100	0	0	
12	29	100	0	100	0	0	
13	28	96.5	2	6.8	0	0	
14	29	100	0	100	0	0	
15	29	100	0	100	0	0	
16	26	89.65	3	10.3	0	0	
17	29	100	0	100	0	0	
18	28	96.5	1	3.4	0	0	

Porcentaje Aciertos Sopa letras Kant



Nombre: _____ Grupo: _____

Instrucciones: Lee con atención cada una de las preguntas que a continuación se te presentan, eligiendo la opción que consideres pertinente y anótala en el paréntesis vacío de la derecha.

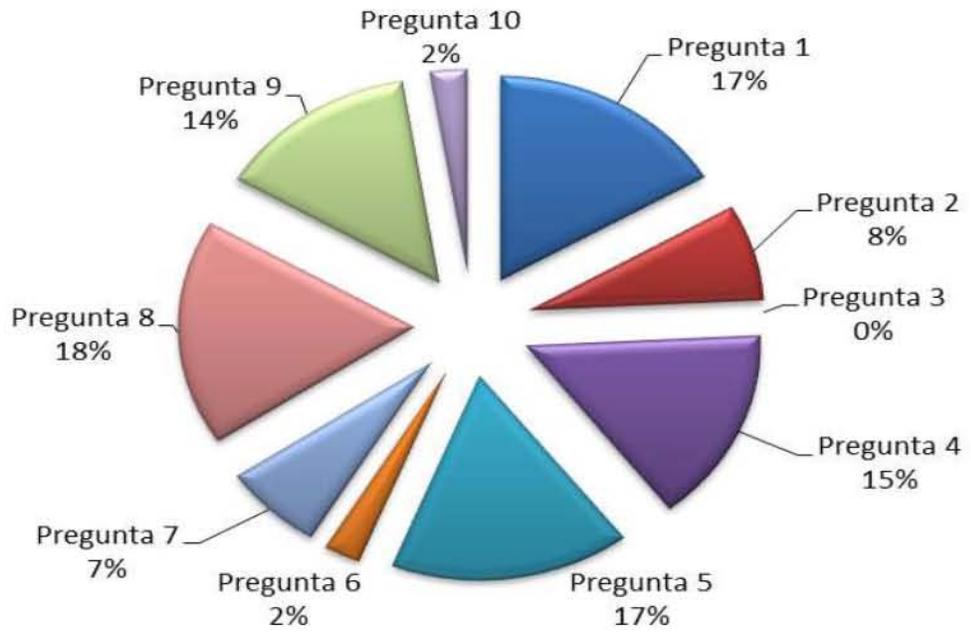
- 1.- ¿Cuáles son las condiciones de posibilidad de los juicios universales y necesarios en las matemáticas? ()
- a) fenómeno y noumeno
 - b) a priori y a posteriori
 - c) espacio y tiempo
 - d) analítico y sintético
- 2.- En la "Crítica de la razón pura", Kant define la parte de la realidad que es incognoscible, con el término: ()
- a) categoría
 - b) noumeno
 - c) concepto
 - d) fenómeno
- 3.- Corriente epistemológica que subordina la realidad al pensamiento: ()
- a) realismo
 - b) empirismo
 - c) racionalismo
 - d) idealismo
- 4.- ¿Cuáles son las condiciones de posibilidad de los juicios universales y necesarios en la física? ()
- a) los juicios sintéticos a priori
 - b) los juicios analíticos sintéticos
 - c) las categorías a priori del entendimiento
 - d) la sensibilidad y el entendimiento
- 5.- Kant sostiene que las estructuras cognoscitivas del sujeto son: ()
- a) las categorías a priori del entendimiento
 - b) sensibilidad, entendimiento, y razón
 - c) los juicios sintéticos a priori
 - d) sujeto, objeto, y sociedad
- 6.- Kant dice, que el _____ gira en torno al _____ para establecer el conocimiento: ()
- a) sujeto-objeto
 - b) objeto-sujeto
 - c) sujeto-sociedad
 - d) objeto-sociedad
- 7.- ¿De qué tipo de juicios está constituida la ciencia?: ()
- a) Sintéticos y a posteriori.
 - b) Analíticos y a priori.
 - c) Sintéticos y a priori.
 - d) Particulares y necesarios.
- 8.- ¿Qué pasaría si la ciencia estuviera constituida por juicios analíticos?: ()
- a) Sería universal.
 - b) Sería particular.
 - c) No aumentaría el conocimiento.
 - d) Sería a posteriori.
- 9.- ¿Cuál es una característica de juicio sintético?: ()
- a) Es a priori.
 - b) Es a posteriori.
 - c) Es universal.
 - d) Es tautológico.
- 10.- Son ejemplos de categorías a priori, según el juicio de la relación: ()
- a) Universales, particulares, singulares.
 - b) Asertóricos, apodícticos, problemáticos.
 - c) Afirmativos, negativos, indefinidos.
 - d) Categóricos, hipotéticos, disyuntivos.

Actividad 5: Ejercicio de reactivos (prueba objetiva) Kant

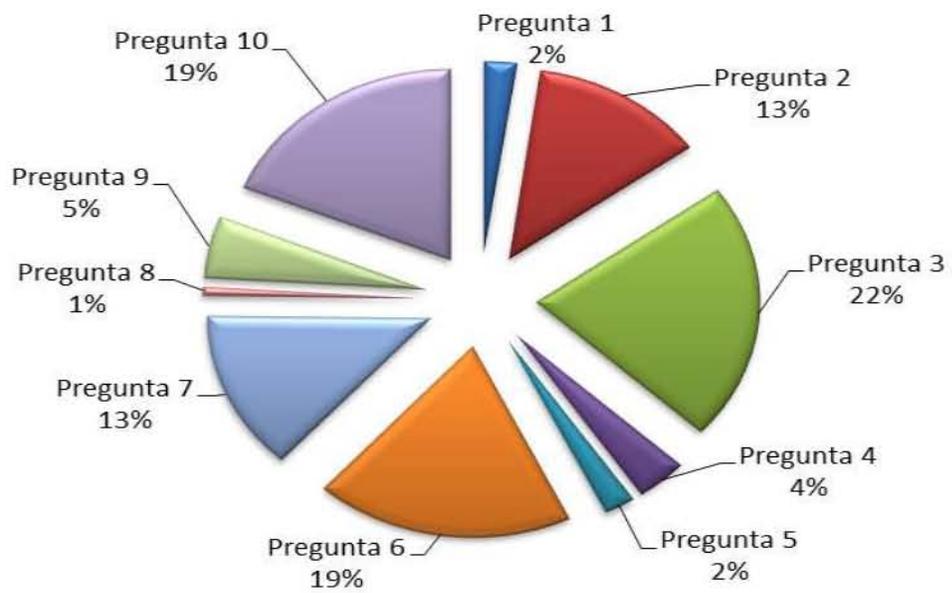
Análisis de reactivos de Prueba Objetiva: Ejercicio Kant
Profesor: Jorge León Salinas Grupo: 516 Asignatura Filosofía III: Filosofía y argumentación Bloque III

B= Buena, Incorrecta	I=	Aciertos		Errores		No Contestó		Propuesta de ajuste
		No.	%	No.	%	No.	%	
		26	89.6	3	10.3	0	0	
		12	41.3	17	58.6	0	0	
		0	0	29	100	0	0	
		24	82.7	5	17.2	0	0	
		26	89.6	3	10.3	0	0	
		4	13.7	25	86.2	0	0	
		11	37.9	18	62	0	0	
		28	96.5	1	3.4	0	0	
		22	75.8	7	24.1	0	0	
		4	13.7	25	86.2	0	0	

Porcentaje Aciertos Ejercicio Kant



Porcentaje Errores Ejercicio Kant

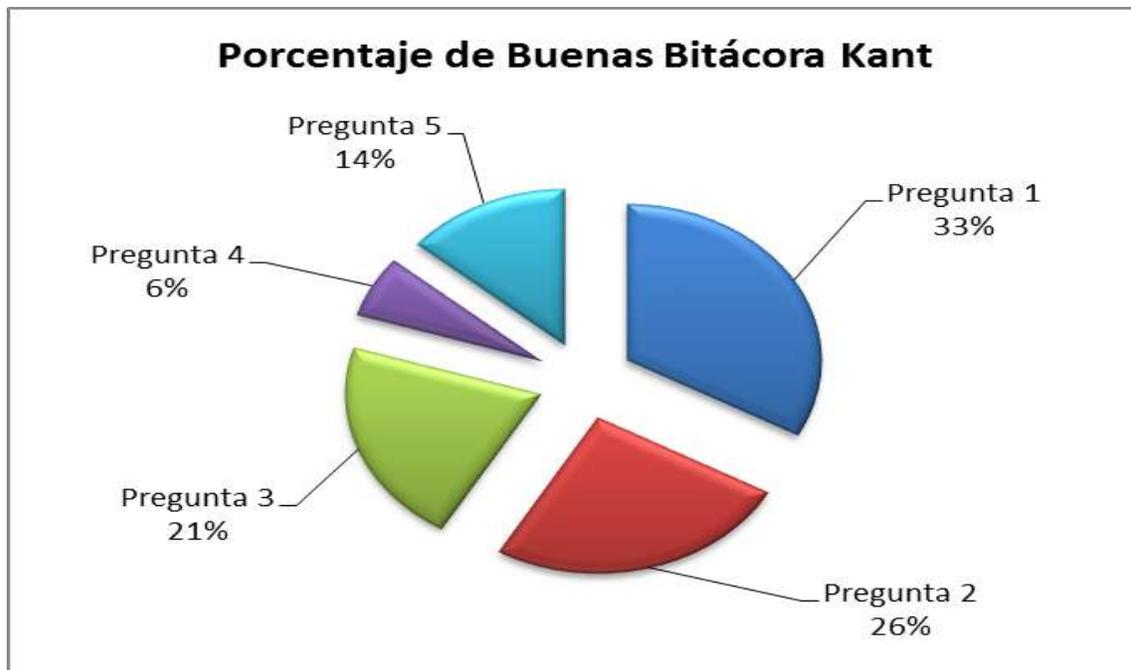


Actividad 6: Bitácora

Profesor: Jorge León Salinas		Grupo 516 Filosofía III: Filosofía y Argumentación					
Bitácora Kant							
B= Bien: Contesto de manera completa y clara. R= Regular: Contesto de manera un poco ambigua pero con la idea correcta. M= Mal: Contesto vagamente, y sin idea alguna de la pregunta. NP= No presentó o no asistió.		VALORES: B= 2 pts., R= 1 pt., M= 0 pt., NP= 0 pt.					Calif.
		Preguntas					
		Resultados					
No.	Alumno	1	2	3	4	5	
1	Aguilar Zarate Gabriela Guadalupe	B	B	B	R	R	8
2	Almaraz Hernández Antonio	NP	NP	NP	NP	NP	0
3	Álvarez Ángeles Brenda	NP	NP	NP	NP	NP	0
4	Bolaños Palma Tania Noemí	B	B	R	R	R	7
5	Cabos Delgado Diego	NP	NP	NP	NP	NP	0
6	Cabos López Edson Alejandro	NP	NP	NP	NP	NP	0
7	Fuentes Morales Alejandra	B	B	R	R	B	8
8	García Cabrera Vivian Gabriela	B	B	B	B	B	10
9	García Vargas Itzel Monserrat	NP	NP	NP	NP	NP	0
10	Gaytán López Laura	B	R	B	R	M	6
11	Hernández Hernández Joana Raquel	B	R	B	R	R	7
12	Hernández Rosas Alma Belén	NP	NP	NP	NP	NP	0
13	Loaiza García Héctor Humberto	NP	NP	NP	NP	NP	0
14	López Romero Leticia	B	B	B	B	B	10
15	Luna Lina Mariel Yamileth	NP	NP	NP	NP	NP	0
16	Martínez Villegas Hasar Ulises	NP	NP	NP	NP	NP	0
17	Mejía Oaxaca Itzel Estefanía	B	B	R	R	B	8
18	Montes de Oca Domínguez Andrea	NP	NP	NP	NP	NP	0
19	Nava Mora Andrea Margarita	R	R	R	R	R	5
20	Ortiz Jiménez Vianey	NP	NP	NP	NP	NP	0
21	Parra Rodríguez Lesly Nayeli	NP	NP	NP	NP	NP	0

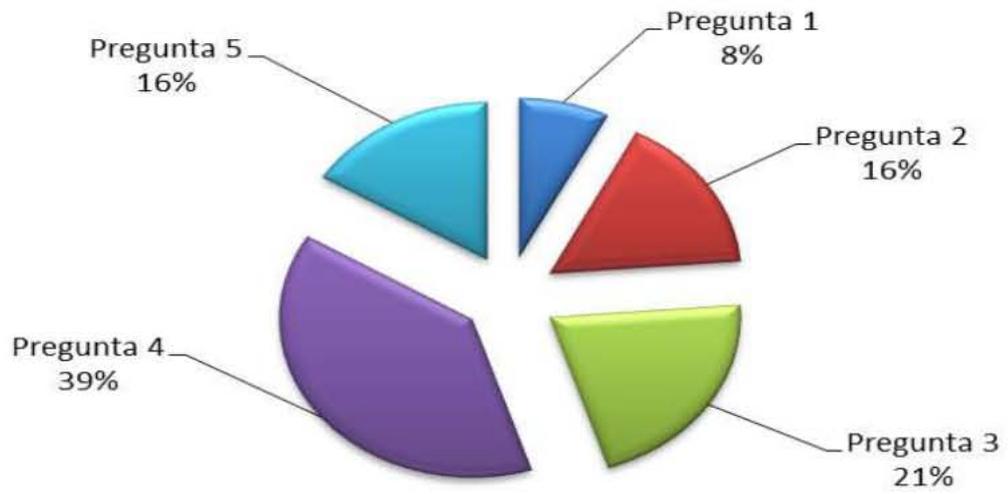
22	Ramírez Martínez Alma Pamela	NP	NP	NP	NP	NP	0
23	Robledo Hernández Isabel	NP	NP	NP	NP	NP	0
24	Sánchez Rodríguez Itzel	NP	NP	NP	NP	NP	0
25	Sigüenza Pacheco Jorge Agnes	R	R	R	R	M	4
26	Soto Soto Karina	NP	NP	NP	NP	NP	0
27	Torres Cruz Luis Martín	B	B	B	R	M	7
28	Vásquez Sanabria Sebastián	NP	NP	NP	NP	NP	0
29	Zavala Segura Zeltzin Amor	NP	NP	NP	NP	NP	0

Análisis de actividad: Bitácora Kant										
Profesor: Jorge León Salinas							Grupo : 516			
Asignatura Filosofía III: Filosofía y argumentación					Bloque III					
Resultado		Buena		Regular		Mala		No contesto		Propuesta de ajuste
No. Del reactivo		No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	
1		9	3.1	2	0.6	0	0	18	6.2	
2		7	2.4	4	1.3	0	0	18	6.2	
3		6	2	5	1.7	0	0	18	6.2	
4		2	0.6	9	3.1	0	0	18	6.2	
5		4	1.3	4	1.3	3	1	18	6.2	

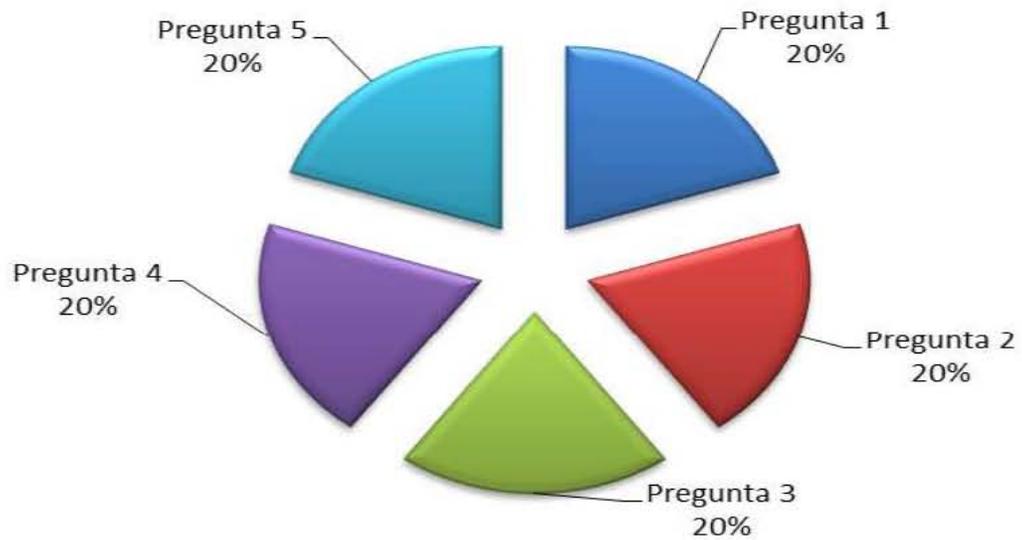


Preguntas de la Bitácora: Describe lo siguiente; 1.- ¿Qué paso en la clase?; 2.- ¿Cómo te sentiste en la clase?; 3.- ¿Qué aprendizajes obtuviste en la clase?; 4.- ¿Qué aportaste a la clase?; 5.- ¿Qué propones para mejorar las clases?

Porcentaje Regular Bitácora Kant



Porcentaje No Contestó Bitácora Kant



Actividad 7: Ejercicio de los 2 reactivos en prueba objetiva al final de la Evaluación del Bloque III

Análisis de reactivos de Prueba Objetiva de la evaluación Sumativa del Bloque III. Filosofía III: Filosofía y Argumentación.	
Profesor: Jorge León Salinas	Grupo : 516
Asignatura Filosofía III: Filosofía y Argumentación.	Bloque III

3.- () En Kant: ¿Qué pasaría si la ciencia estuviera constituida por juicios analíticos?

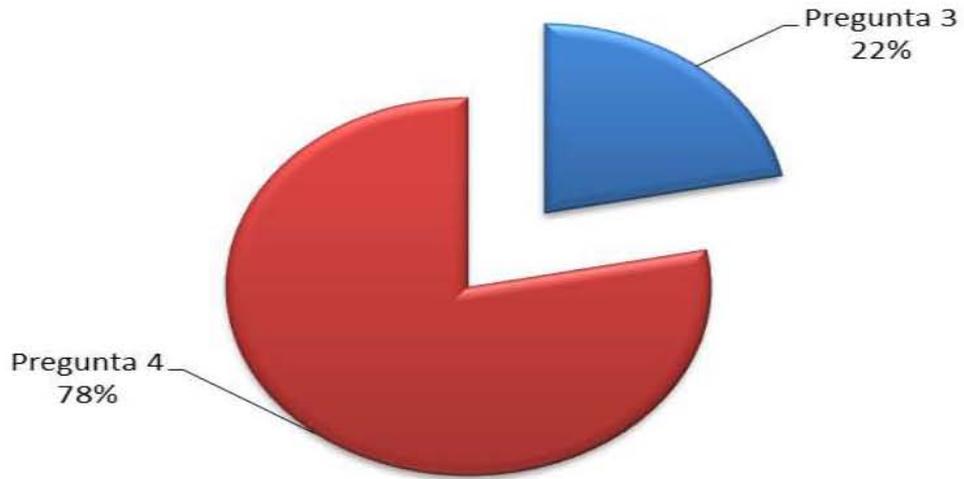
- a) Sería universal.
- b) Sería particular
- c) No aumentaría el conocimiento.
- d) Sería a posteriori.

4.- () En Kant sostiene que las estructuras cognoscitivas del sujeto son:

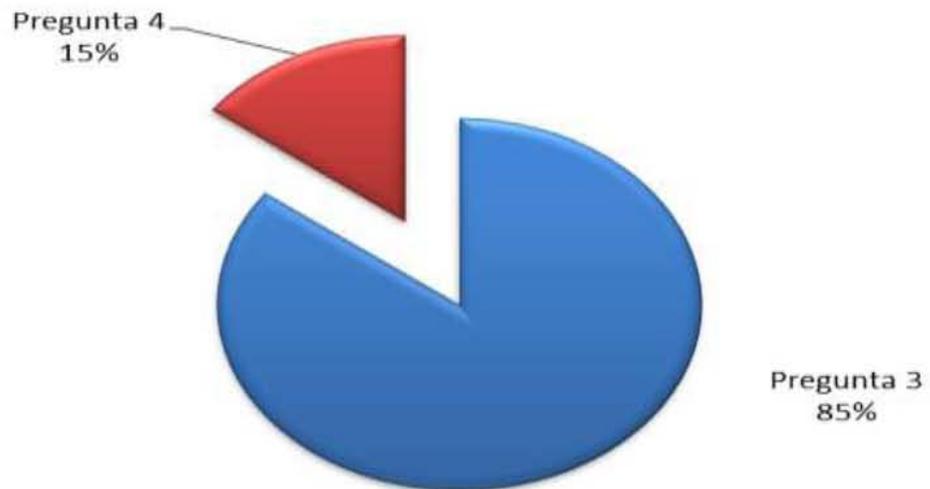
- a) Sensibilidad, entendimiento y razón.
- b) Sujeto, objeto y sociedad.
- c) Las categorías a priori del entendimiento.
- d) Los juicios sintético a priori.

B= Buena; NC= No contestó	M= Mala;	Buena		Mala		No contestó		Propuesta de ajuste
		No.	%	No.	%	No.	%	
3		9	2.4	28	7.5	0	0	
4		32	8.6	5	1.3	0	0	

Porcentaje de Buenas Prueba objetiva Kant



Porcentaje Malas Prueba objetiva Kant



Conclusiones

La inquietud de diseñar y poner en práctica una estrategia de enseñanza para alumnos del Colegio de Bachilleres, que fue motivo de este trabajo, como parte de mejorar nuestra práctica educativa fue hecha realidad. La planeación didáctica sobre la introducción a la filosofía aristotélica, y la gnoseología kantiana nos permitió, entre otras cosas, a responder las preguntas del proceso de enseñanza y aprendizaje sobre: ¿Qué?; ¿cómo?; ¿para qué?

Los conocimientos previos de los alumnos sobre el conocimiento empírico y el racional (cuadro comparativo) fueron un referente importante que favoreció la comprensión de la filosofía kantiana, ya que la información de tipo introductorio y conceptual tienden un puente cognitivo entre la información nueva y la previa, así tenemos que los jóvenes identifican un conocimiento empírico con aquel que se obtiene a partir de la práctica, y el racional con aquel que no se tiene que experimentar, aunque el primero les resultó más fácil de comprender.

El empleo de la historia de la filosofía de uno de sus clásicos (Aristóteles) en la enseñanza y aprendizaje de categorías, conceptos sobre la filosofía aristotélica nos crea un puente de enlace hacia el conocimiento en el Colegio de Bachilleres, ya que ubica las condiciones e ideas que dieron lugar a esa propuesta filosófica por medio de una lectura con preguntas intercaladas.

El diseño de materiales didácticos, imágenes, guiones de lectura, crucigramas, sopas de letras, reactivos, experiencias de docencia sobre los temas aquí diseñados ayudan a comprender mejor los conceptos o categorías de estos autores (Aristóteles, Kant) pues, según Vygotsky crecen hacia abajo, a lo cotidiano, al dominio de la experiencia personal adquiriendo sentido y significado.

El trabajo colaborativo en la enseñanza de la filosofía aristotélica y kantiana favoreció la socialización de los alumnos en relación a los aprendizajes sobre la propuesta kantiana del conocimiento y una introducción a la filosofía aristotélica,

ya que fortalece e integra el conocimiento; para ello es necesario delegar responsabilidades en cada uno de los integrantes.

El uso de la hermenéutica analógica en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la filosofía nos proporcionó una herramienta metodológica para posibilitar la interpretación como una inducción o penetración en lo profundo a partir de las sutilezas. Nos permitió situarnos, en cada uno de los extremos, buscando interpretar, comprender y aplicar adecuadamente, lo que en el salón de clases se nos presenta.

La propuesta de Adolfo Sánchez Vázquez, nos permitió por medio de esta propuesta de estrategia de enseñanza de la filosofía, reflexionar, en relación a que: al estudiar filosofía, no solo se hace para uno mismo, sino también para la sociedad, para servir a los demás, a los alumnos, en una tarea de construir la sociedad.

Se propició el ejercicio de la convivencia entre los alumnos, dando prioridad al diálogo como vía de comunicación y entendimiento, donde cada quien se hace responsable de lo que hace o deja de hacer en la conversación con los otros. Por medio del diálogo se dio la apertura con el otro.

Muchas veces existen contradicciones entre lo que el alumno realiza de tarea y lo que hace en el examen, me parece que aquí existe una problemática del joven, ya que a pesar de haber llevado a cabo una tarea, resolverla ante los demás, contestarla en grupo, algunos no lograron acertar al realizar su examen; tal vez el grado de significación no fue suficiente para ellos.

Es necesario planear y diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje en los alumnos del Colegio de Bachilleres de acuerdo a su nivel cognitivo y su contexto; en donde la evaluación del curso, tema o subtema tome en cuenta diversas habilidades que pueda desarrollar el estudiante, y no se reduzca a un solo instrumento que certifique sus aprendizajes.

La evaluación formativa en el salón de clase es un instrumento que fortalece los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales, los cuales dan sentido al proceso educativo.

El asumir una postura constructivista significa hacer de nuestra práctica educativa un proceso de formación, y no sólo de información para nuestros estudiantes. Nuestra propuesta se puede interpretar como una respuesta a la búsqueda de formación integral del joven del Colegio de Bachilleres, puesto que considera la posibilidad de intervenir simultáneamente en aspectos cognoscitivos como psicosociales.

Concluimos que los alumnos no sólo aprenden contenidos y conocimientos, sino también a vivir y convivir en grupos sociales, más tolerantes, más comprensivos con las diferencias, y más abiertos al diálogo que favorece la humanización de la persona.

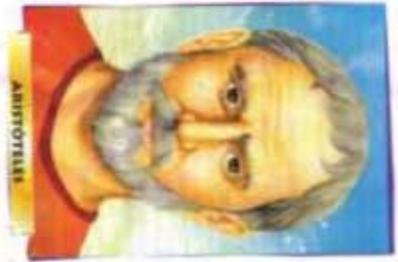
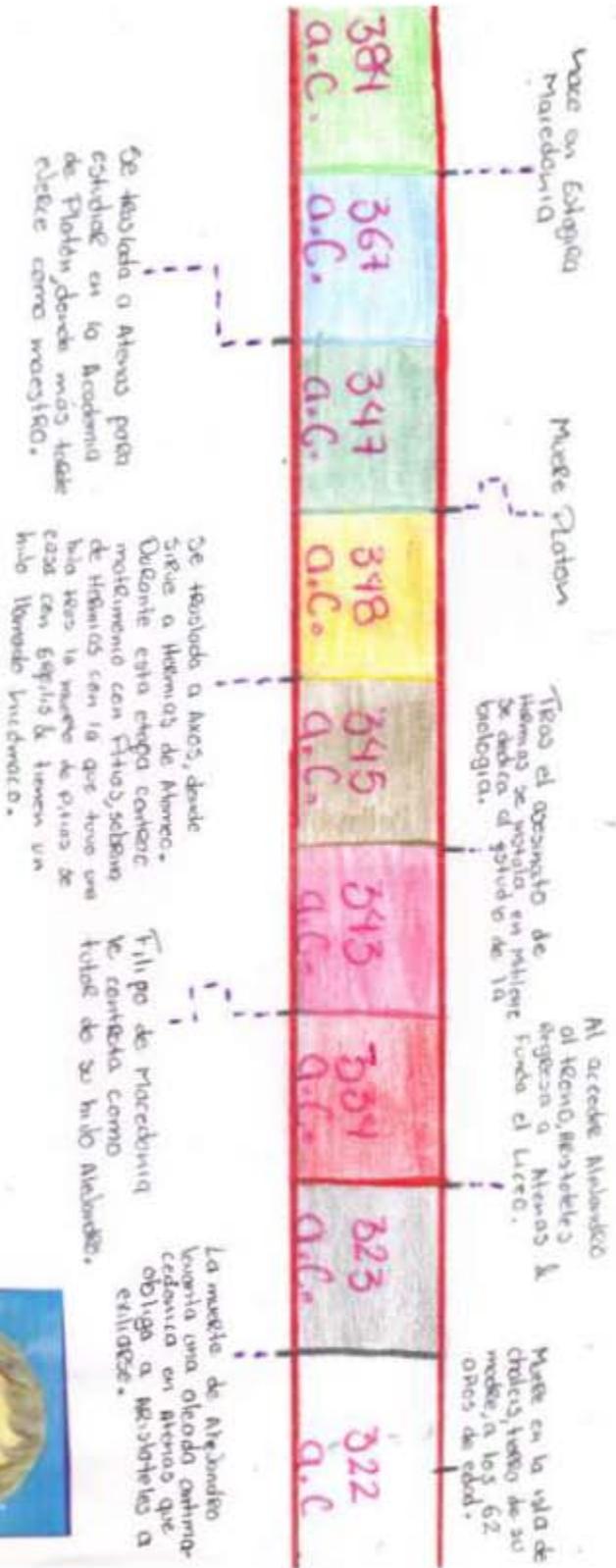
Además, resaltar que el contenido de esta Estrategia Didáctica para la Comprensión de la Filosofía en el Colegio de Bachilleres, es perfectible, puesto que tiene sus alcances, pero también, sus limitaciones, por ejemplo. Las tres horas dedicadas a la enseñanza de la gnoseología kantiana y aristotélica a la semana fue insuficiente, ya que faltó revisar en el salón de clase, y en plenaria el crucigrama, también, que no todos los estudiantes asistieron los dos días que se aplicó la estrategia, por lo cual no se dio un seguimiento completo en ellos, ni cumplieron con la investigación, tanto de Aristóteles, como de Kant.

Cabe señalar que, como en este grupo de quinto semestre ya se había dado un debate anteriormente, y se conocían de semestres anteriores, algunos alumnos no se integraban al trabajo colaborativo, y preferían hacerlo en parejas, o de plano elegían realizar las actividades individualmente, de ahí que se tardarán más tiempo en hacer las actividades, o que sus actividades estuvieran incompletas, por ello, faltó trabajar más en la integración del grupo.

ANEXOS

Linea del Tiempo

Aristóteles (384-322 A.C.)



Maestro Alvarado Paola
Grupo: 516

Bitácora

2) ¿Cómo te sentiste en la sesión?

R: Bien, fue entretenida y tranquila ya que fue una lectura sobre la vida de Aristoteles y después hicimos un cuestionario que me pareció sencillo y rápida.

3) ¿Qué aprendizaje lograste obtener?

R: un poco de la vida de Aristoteles y la lectura, también nos habló un poco sobre la felicidad, el fin de la vida humana, autoconciencia, etc.

4) ¿Que aportaste a la sesión?

R: mis opiniones sobre el tema que hablamos y comentar las actividades que el profesor nos indicó.

5) ¿Qué sugieres para que sea más atractiva y significativa una clase?

R: Que demos más nuestra opinión sobre el tema y así mismo debatir nuestros diferentes puntos de vista.

Falta 1

Robledo Hernandez Isabel

Grupo : 516



PRIMERA PARTE

10

ARISTÓTELES (384-322 A. C.)

Filósofo griego, nació en Estagira (Tracia) cerca de Macedonia, por lo que es conocido como *El estagirita*, hijo del médico Nicómaco, (de lo cual podemos inferir su interés por las ciencias experimentales) íntimo amigo de Amintas II, rey de Macedonia y de Hefestiada. Quedó pronto huérfano de padre y madre y fue adoptado por un pariente llamado Próxeno, quien lo trató bien, cuidando escrupulosamente su educación. A los dieciocho años se trasladó a Atenas e ingresó a la Academia de Platón del que fue su discípulo más distinguido. Asimiló pronto las enseñanzas de su Maestro, las cuales eran a su vez enseñanzas del maestro (Sócrates) de su maestro. Desde muy joven tuvo diferencias filosóficas con Platón, por lo que llegó a sentenciar "*Amicus Sócrates, amicus Plato, sed magis amicus-veritas*" (Amigo de Sócrates, amigo de Platón, pero es más grande ser amigo de la Verdad). Permaneció en la escuela platónica por veinte años, de ahí heredó problemáticas centrales para su pensamiento: la búsqueda de la naturaleza de las cosas: la idea del Ser (Idea) y la búsqueda de la virtud en la vida humana.

Partió a Artanea invitado por Hermias para enseñar en su corte, ahí se casó con Pitias sobrina de él, quien le dio una hija; durante su estancia maduró muchas de sus disertaciones, a la muerte de su mujer Teofrasto de la Isla de Lesbos lo invitó a hacer sus investigaciones en Mitilene, éste aceptó pero sólo estuvo año y medio pues una propuesta más tentadora se le presentó cambiando el rumbo de la Historia griega: Filipo II Rey de Macedonia le encomendó educar a su hijo Alejandro. Aristóteles vio entonces la oportunidad de realizar una realidad sólo pensada, la unión de toda Grecia bajo el mando de un "rey filósofo o rey dios" el cual educaría él mismo; filosofía y política unidas. Sin embargo a lo largo de esta relación maestro - alumno, Aristóteles nunca abandonó la convicción de que era más valiosa la amistad que sacar cualquier ventaja política, lo que por diversas acciones de Alejandro, Aristóteles rompió amistad con él.

Regresó a Atenas en el 335 A. C. donde fundó el Liceo, una escuela donde se discutía paseando por los Jardines, por lo que se les apodó "peripatéticos". Ahí continuó con sus reflexiones, siendo el primero en separar a la filosofía en disciplinas (metafísica, ética, política, lógica, física y filosofía del arte -poética-). En esa época escribe sus grandes obras, de las cuales sólo nos quedan apuntes para sus clases y que después fueron acabadas con los apuntes de sus alumnos. Entre la basta obra, están *Metafísica, Ética Nicomáquea, Ética Eudemia, Organon, Política, Poética, Retórica*.

A la muerte de Alejandro, por persecución política, Aristóteles huyó a Calcis en el 322 A. C. a una casa propiedad de su madre donde padeció la agonía provocada por un mal estomacal incurable. Muere ese mismo año procurando dejar en bienestar a su familia. Se tiene noticia que tomó el acónito¹ para acortar su agonía.

¹ Planta venenosa de flores azules utilizada en la medicina para curar la fiebre y las neuralgias.

Aristóteles buscó en este amor al saber, el método o la forma en conquistar el ideal griego: la perfección. Encontrar un modo en el que los hombres se asemejaran a los dioses, en su ciencia, su arte, sus actos, hacer una propuesta que revalorara la vida humana.

CONCEPCIÓN ARISTOTÉLICA DEL HOMBRE

Instrucciones: lee con atención el fragmento de *Acerca del Alma* de Aristóteles y después atiende la exposición de tu compañero o, del profesor para que te permita conocer más sobre este autor y contestar las preguntas al final de la lectura.

Aristóteles, (2000), *Acerca del alma*, Madrid, Gredos.

Las afecciones del alma, por su parte, presentan además la dificultad de si todas ellas son también comunes al cuerpo que posee alma o si, por el contrario, hay (5) alguna que sea exclusiva del alma misma. Captar esto es desde luego, necesario, pero nada fácil. En la mayoría de los casos se puede observar cómo el alma no hace ni padece nada sin el cuerpo, por ejemplo, encolerizarse, arvalentonarse, apetecer, sentir en general. No obstante el *inteligir*² parece algo particularmente exclusivo de ella; pero ni esto siquiera podría tener lugar sin el cuerpo [...] del mismo modo parece que las afecciones del alma se dan con el cuerpo, valor, dulzura, miedo, compasión, osadía, así como la alegría, el amor y el odio. El cuerpo, desde luego, resulta afectado conjuntamente en todos estos casos. [...] el alma es primordialmente y de manera especialísima el elemento motor. [...] es aquello que procura el movimiento a los animales. De donde resulta también que la frontera del vivir se encuentra en la respiración; [...] el alma es lo que se mueve a sí misma [...] para poder vivir. 403a5-404b

SEGUNDA PARTE

Instrucciones: Lee con atención los siguientes fragmentos de la *Ética Nicomáquea* e identifica las ideas principales. Después, contesta las preguntas que aparecen al final de la lectura, de manera breve.

LIBRO I: Sobre La Felicidad

Aristóteles, (2000), *Ética Nicomáquea*, Madrid, Gredos.

Todo arte y toda investigación e, igualmente toda acción y libre elección parecen tender a algún bien; por esto se ha manifestado, con razón que el bien es aquello hacia lo que todas las cosas tienden. **1094a.** Si, pues, de las cosas que hacemos hay algún fin que queramos por sí mismo, y de las demás cosas por causa de él, y lo que elegimos no está determinado por otra cosa -pues así el proceso seguiría hasta el infinito, de suerte que el deseo sería vacío y vano-, es evidente que este fin será lo bueno y lo mejor. ¿No es verdad, entonces, que el conocimiento de este bien tendrá un gran peso en nuestra vida y que, como aquellos que apuntan a un blanco, no alcanzaremos mejor lo que debemos alcanzar?

² Pensar, razonar.

Si es así, debemos intentar determinar, esquemáticamente al menos, cuál es este bien y a cuál de estas ciencias o facultades pertenece. Parecería que ha de ser la suprema y directiva en grado sumo. Ésta es manifiestamente, la política. [...] Pues aunque sea el mismo el bien del individuo y el de la ciudad, es evidente que es mucho más grande y más perfecto alcanzar y salvaguardar el de la ciudad; porque procurar el bien de una persona es algo deseable, pero es más hermoso y divino conseguirlo para un pueblo y para ciudades. 1094a20-1094b10

1.- ¿Por qué crees que Aristóteles le da tanta importancia a nuestros actos, a las cosas que hacemos? ¿Qué relación hay entre lo que hacemos con nuestra vida?

Yo pienso que al realizar una acción negativa o positiva sera imitado por otro ser razonante, influye en el proceso evolutivo y el transcurso historico. Y pienso que vivir bien y obrar bien es lo mismo que ser feliz.

2.- ¿Consideras que es posible que un ser humano pueda vivir sin comunidad?

NO. Ya que por naturaleza el hombre necesita vivir en comunidad para protegerse de los peligros de los seres vivos que habitan el planeta. Es un ser social.

3.- ¿Por qué para el pensar Aristotélico, es mejor procurar el bien para una ciudad que para un individuo solamente?

Porque procurar el bien de una persona es algo deseable, pero más hermoso y divino conseguirlo para un pueblo y para ciudades.

[...] cuál es la meta de la política y cuál es el bien supremo entre todos los que pueden realizarse. Sobre su nombre, casi todo el mundo está de acuerdo, pues tanto el vulgo³ como los cultos dicen que es la felicidad, y piensan que vivir bien y obrar bien es lo mismo que ser feliz. 1095a20

El mejor de todos los hombres es el que por sí mismo comprende todas las cosas; es bueno, así mismo, el que le hace caso al que bien le aconseja; pero el que ni comprende por sí mismo ni lo que escucha a otro retiene en su mente, éste, en cambio, es un hombre inútil.

Hesíodo 1095b10

Por consiguiente, si hay un solo bien perfecto, éste será el que buscamos, y si hay varios, el más perfecto de ellos. [...] Sencillamente, llamamos perfecto lo que siempre se elige por sí mismo y nunca por otra cosa. Tal parece ser, sobre todo, la felicidad⁴, pues la elegimos por ella misma y nunca por otra cosa, mientras que los honores, el placer, la inteligencia y toda virtud, los deseamos en verdad, por sí mismos, [...] pero también los deseamos a causa de la felicidad, pues pensamos que gracias a ellos seremos felices. [...] Parece que también ocurre lo mismo con la autarquía⁵, pues el bien perfecto parece ser suficiente. Decimos suficiente no en relación con uno mismo, con el ser que vive una vida solitaria, sino también en relación con los padres, hijos y mujer, y, en general, con los amigos y conciudadanos.

³ Gente común, sin educación, el pueblo.

⁴ Eudaimonia, término griego utilizado por Aristóteles para definir la felicidad. Consideramos a la felicidad como algo que se basta a sí mismo y que incluye en sí todo lo deseable en la vida. Según el autor, la felicidad es una actividad del alma de acuerdo con la virtud perfecta: la vida contemplativa, la del filósofo.

⁵ La felicidad es el bien que, cuando lo poseemos, nos hace independientes, y el hombre es independiente cuando posee todo lo necesario para su felicidad.

puesto que el hombre es por naturaleza un ser social⁶. [...] Es manifiesto, pues, que la felicidad es algo perfecto y suficiente, ya que es el fin de los actos. 1097a30-1097b20

5.- Para Aristóteles: ¿Cuál sería el fin de la vida humana?

El fin de la vida humana es cuando no encuentran la felicidad ya que jamás sentirán que es suficiente.

6.- ¿Existe la felicidad o hay momentos felices? ¿Qué significa ser feliz para ti?

Si existe la felicidad y los momentos son momentáneos cuando eres que lo que buscabas ya es encontrado por ti mismo.

Para mí la felicidad es cuando te encuentras satisfecho con tu papel ya desempeñado, generalmente cuando ayudas a las personas que necesitan una palabra cálida.

7.- ¿Piensas que para ser feliz es necesario ser autosuficientes?

Claro ya que no dependes de nadie para realizar tus acciones deseadas. De una forma eres libre razones por ti mismo.

Concuerda también con nuestro razonamiento el que el hombre feliz vive bien y obra bien, pues a esto es, poco más o menos, buena vida o buena conducta. Es evidente, además, que todas las condiciones requeridas para la felicidad se encuentran en nuestra definición. En efecto a unos les parece que es la virtud, a otros la prudencia⁷, a otros una cierta sabiduría, a otros estas mismas cosas o algunas de ellas acompañadas de placer o sin él; otros incluyen, además la prosperidad material. [...] Nuestro razonamiento está de acuerdo con los que dicen que la felicidad es la virtud o alguna clase de virtud, pues la actividad conforme a la virtud es una actividad propia de ella. Pero quizá haya no pequeña diferencia en poner el bien supremo en una posesión o en un uso, en un modo de ser o en una actividad. Porque el modo ser puede estar presente sin producir ningún bien. Y así como en los Juegos Olímpicos no son los más hermosos ni los más fuertes los que son coronados, sino los que compiten (algunos de

⁶ Propiamente "animal político", es decir, hecho para vivir en una pólis, en una ciudad. El individuo solitario es, para Aristóteles un desgraciado.

⁷ "Llamo término medio de una cosa al que dista lo mismo de ambos extremos, y éste es uno y el mismo para todos; y en relación con nosotros, al que ni excede ni se queda corto, y éste no es uno ni el mismo para todos". 1106^a30 Definición de Aristóteles de phronesis, equilibrio o prudencia con relación al ámbito ético.

éstos vencen), así también en la vida los que actúan rectamente alcanzan las cosas buenas y hermosas⁸; y la vida de estos es por sí misma agradable. 1099a5

⁸ La vida humana es, preferentemente, acción, y son nuestras acciones las que nos hacen felices o infelices.

8.- ¿Por qué la felicidad es una clase de virtud?

Yo pienso que al ser feliz marcas la perfección de un ser Supremo te encuentras como un Dios Sabio y Feliz por serlo Satisfecho en su totalidad.

9.- ¿Cómo debemos entender que es más importante competir que lograr el triunfo? ¿Por qué es más bello, y por consiguiente más perfecto?

Yo pienso que al competir disfrutas la acción que estas realizando sin pedir o con la finalidad que se te sea reconocido por alguien más.

Azom ali

10.- ¿Por qué debemos guardar un equilibrio (*phronesis*) en nuestra vida, en lo que elegimos?

Ya que por esta razón existe el equilibrio la balanza no debe de estar más llena que la otra sino se pierde el equilibrio.

[...] el fin de la política es el mejor bien, y la política pone el mayor cuidado en hacer a los ciudadanos de una cierta cualidad, esto es, buenos y capaces de acciones nobles. [...] Pues la felicidad requiere como dijimos una virtud perfecta y una vida entera, ya que muchos cambios y azares de todo género ocurren a lo largo de la vida. [...] 1099b30-1100a

En efecto, en ninguna obra humana hay tanta estabilidad como en las actividades virtuosas, que parecen más firmes, incluso, que las ciencias; y las más valiosas de ellas son las más firmes, porque los hombres virtuosos viven sobre todo y más continuamente de acuerdo con ellas. Y ésta parece ser la razón por la cual no las olvidamos. Lo que buscamos, entonces, pertenecerá al hombre feliz, y será feliz toda su vida; pues siempre o preferentemente hará o contemplará lo que es conforme a la virtud, y soportará las vicisitudes⁹ de la vida lo más noblemente y con moderación en toda circunstancia el que es verdaderamente bueno y "cuadrilátero" sin tacha¹⁰. 1100b15

11.- ¿Por qué dice Aristóteles que ser felices nos llevará toda la vida? ¿Cómo debemos afrontar los momentos difíciles?

Ya que el camino del hombre resulta corto para entender lo que realmente es la felicidad. Con una buena risa y sonrisa ya que se soluciona todo.

⁹ Accidente, evento, suceso brusco, que puede ser bueno o malo.

¹⁰ Expresión griega, un equivalente sería "hombre sin tacha".

Instrucciones: Explica la propuesta ética aristotélica a modo de resumen.

Todo arte y toda investigación e, igualmente toda acción
y libre elección parecen tender a algún bien.

A lo que se refiere es que toda arte lleva un tiempo en
comprenderla en amarla y la entrega completa de tu vida.
Pero tú eliges que hacer a quello que vas a domar así como
un escritor, un pitar, un artista, etc. Es la entrega total que se da
la misma que. Pero cuando concuerda a tu amante.

Instrucciones: Elabora una síntesis de los conceptos que conforman la propuesta ética de Aristóteles.

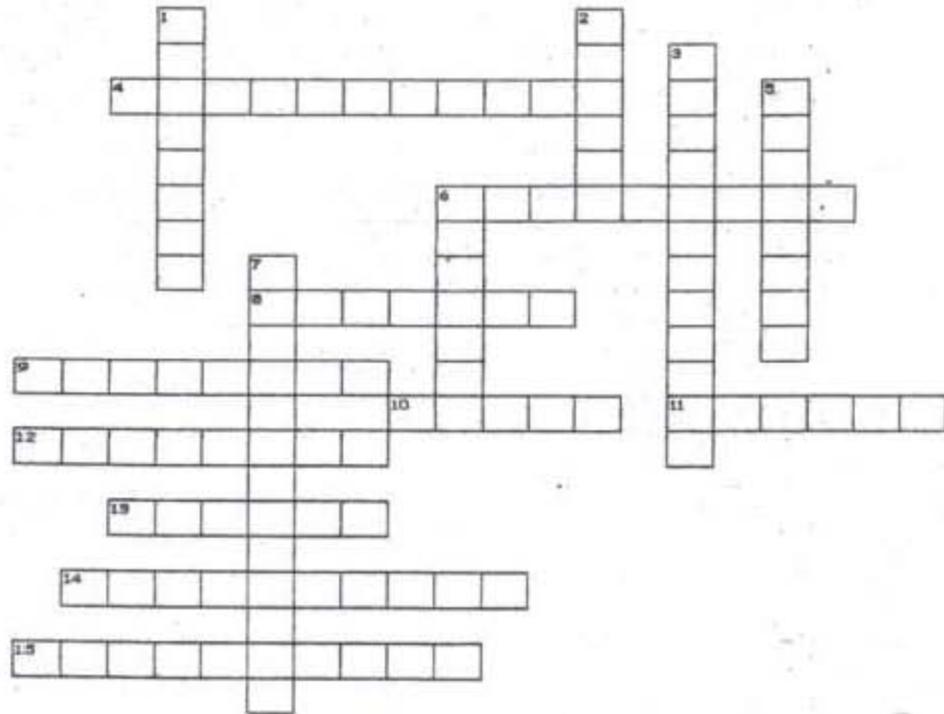
• La felicidad. Es una virtud que se lleva toda
la vida en comprenderla, es convertirte en un Dios.
La felicidad es algo celestial que muy pocos llegan a conocerla,
saben que existe pero muy pocos han podido
verla y sentirla. Se asemeja como la de un
espíritu o fantasma.
• El bien el mal

De que sirve el mal para saber el bien.

• La virtud

Es algo celestial.

KANT



HORIZONTALES

4. Ciencia que da lugar al espacio y al tiempo
 6. Originan juicios problemáticos, asertóticos, apodícticos, etcétera son llamados categorías de:
 8. La realidad sin pasar por las formas a priori del conocimiento es desordenada y se le llama:
 9. Es el producto de la ordenación de las formas a priori de la sensibilidad y significa lo que se nos aparece
 10. Tercera forma del conocimiento que realiza una mayor ordenación
 11. Nacionalidad de Emmanuel Kant
 12. Estas categorías de la unidad, la totalidad y la pluralidad son las categorías de la:
 13. ¿Qué son la sensibilidad, el entendimiento y la razón en el conocimiento?

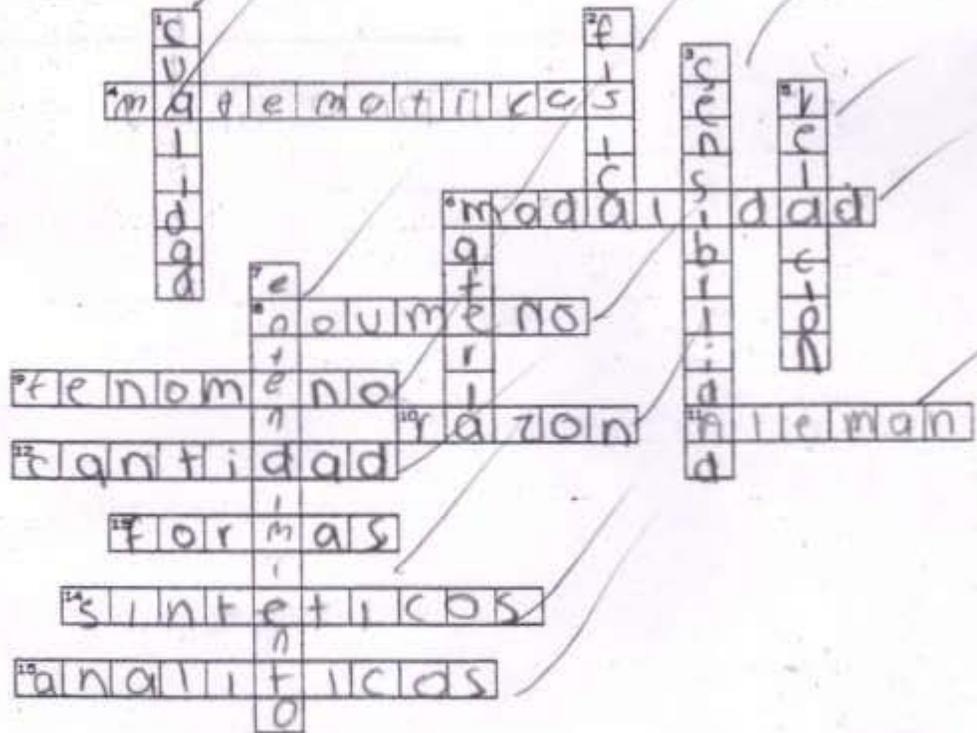
14. Juicios que si dan nuevos conocimientos se fundan en la experiencia

15. Juicios que no dan nuevos conocimientos son tautológicos, universales y necesarios

VERTICALES

1. Originan juicios afirmativos, negativos e indeterminados la categoría de la:
 2. Las formas del entendimiento es decir las categorías hacen posibles los juicios universales y necesarios
 3. Primera forma del conocimiento que recibe el caos de sensaciones del mundo exterior
 5. Se refieren a las representaciones enlazadas las categorías de:
 6. El caos de sensaciones en el conocimiento se le llama:
 7. Segunda forma del conocimiento según Kant

KANT



HORIZONTALES

- 1. Ciencia que da lugar al espacio y al tiempo
- 2. Origen juicios problemáticos, aseróticos, apodicticos, etcétera son llamados categorías de:
- 3. La realidad sin pasar por las formas a priori del conocimiento es desordenada y se le llama:
- 4. Es el producto de la ordenación de las formas a priori de la sensibilidad y significa lo que se nos aparece
- 5. Tercera forma del conocimiento que realiza una mayor ordenación
- 6. Nacionalidad de Emmanuel Kant
- 7. Estas categorías de la unidad, la totalidad y la pluralidad son las categorías de la:
- 8. ¿Qué son la sensibilidad, el entendimiento y la razón en el conocimiento?

9. Juicios que si dan nuevos conocimientos se fundan en la experiencia

10. Juicios que no dan nuevos conocimientos son tautológicos, universales y necesarios

VERTICALES

1. Origen juicios afirmativos, negativos e indeterminados la categoría de la:

2. Las formas del entendimiento es decir las categorías hacen posibles los juicios universales y necesarios

3. Primera forma del conocimiento que recibe el caos de sensaciones del mundo exterior

4. Se refieren a las representaciones enlazadas las categorías de:

5. El caos de sensaciones en el conocimiento se le llama:

6. Segunda forma del conocimiento según Kant

Cuadro Comparativo

Racionalismo	Empirismo
-El racionalismo pone la base en la ciencia y en la razón- en el propio yo.	-El empirismo pone la base en la experiencia- el sujeto tiene que adaptarse a su experiencia.
-Se desarrollo en Francia, Holanda y Alemania.	-Se desarrollo en Inglaterra- país que muestra interés por la experiencia.
-Da prioridad a la razón y al método racional: intuición - deducción.	-Da prioridad a la experiencia y al método experimental: observación, inducción y análisis de los hechos.
-En metafísica la realidad es sustancial para los racionalistas	-Va perdiendo la sustancialidad progresivamente y en la idea de sustancias resalta la imaginación.
-El yo es sustancial para ellos	-Hablan del yo conciencia como resultado de hechos psíquicos.
-El único conocimiento válido es el que nos ofrece la razón por medio de dos mecanismos de análisis y síntesis.	-Postura filosófica según la cual la única forma válida de conocer la realidad es a través de los sentidos.

García Cabrera Vivian Gabriela

Grupo: 516

1. Realiza un breve cuadro comparativo entre empirismo y racionalismo?

RACIONALISMO	EMPIRISMO
<ul style="list-style-type: none"> • Corriente filosófica que nace en Francia siglo XVII • Existencia de idea e intuición intelectual • Poder de la razón • Utilización del método lógico (matemáticamente) • Mecanismo del Universo 	<ul style="list-style-type: none"> • Corriente filosófica que nace en Inglaterra • Se enfatiza en la experiencia • Percepción sensorial en información de ideas • Experiencia es el origen y conocimiento • Critica la metafísica como formación de especulación sin la observación.

2. Que es un juicio analítico?

Son juicios necesarios
Juicios
Juicios universales

3. Que es un juicio sintético?

Son juicios no necesarios
Dan nuevos conocimientos
Juicios Particulares

4. Cuales son las tres problemáticas de la crítica de la razón pura?

Condiciones de posibilidad Matemáticas
Condiciones de posibilidad física
Condiciones de la posibilidad de la metafísica

5. Que pasaría si la ciencia estuviera constituida solamente por juicios analíticos?

No tendría sentido porque sería repetitivo

6. Que pasaría si la ciencia estuviera constituida solamente por juicios sintéticos?

Tendríamos nuevos conocimientos

7. Que tipo de juicios está constituida la ciencia?
de ambos, sintéticos y Apriori

8. Cuales son las condiciones de posibilidad de los juicios universales y necesarios en las matemáticas?

El tiempo y el espacio

96

López Romero Leticia Grupo 516

9. Cuales son las condiciones de la posibilidad de Juicio Universal y necesarios en la fisica?

Las categoria de Aprior. del entendimiento.

10. Es posible la metafisica como ciencia?

Estudia lo fisico y mas alla de lo fisico

No es posible como ciencia ya que no todo se comprueba

11. Que es fenomeno?

Lo que concierne de la realidad

12. Que es el Noumeno?

Es lo que desconocemos de la realidad

13. Que es Aprior.

Lo antes de la experiencia

14. Que es Aposteriori?

Lo despues de la experiencia

15. Que es el conocimiento para Kant?

Se obtiene de la Experiencia

Se basa en la acción

Es la síntesis de la realidad que pasa cognoscitiva de la Realidad

Bitácora

Hablaremos sobre Kant, comenzamos con la definición y comparación de lo que es empirismo, ya que este se basa en la experiencia y el racionalismo se basa en la razón.

De igual manera hablamos sobre los juicios que hay de dos tipos: el juicio analítico; que quiere decir que son juicios necesarios, universales y apriori; mientras que los juicios sintéticos no son necesarios, brindan nuevo conocimiento y son juicios particulares. Vimos cuáles son los tres problemáticos de la crítica de la razón pura que son: los condicionantes de posibilidad matemática, física y de la metafísica.

El profesor nos explicó lo que pasaría si la ciencia estuviera constituida solamente por juicios analíticos y esto no tendría sentido ya que todo sería repetitivo. En cambio si la ciencia estuviera constituida solamente por juicios sintéticos tendríamos nuevos conocimientos.

La ciencia está constituida por juicios sintéticos y apriori y los condicionantes de posibilidad de los juicios universales y necesarios en las matemáticas es el tiempo y el espacio. Los condicionantes de los juicios necesarios en la física son las categorías apriori del entendimiento. Sabemos que la metafísica estudia lo físico y más allá de lo físico aunque no es posible ya que no todo se cumple. El fenómeno es lo que vemos de la realidad y el noumeno lo que desconocemos de ella. Así como apriori es antes de la experiencia y aposteriori es después de la experiencia. Podemos decir que Kant definió el conocimiento como la síntesis de la realidad que pasa por la estructura cognoscitiva de la realidad.

Lo que aprendimos el día de hoy fue muy interesante ya que hablamos sobre Kant, yo creo que lo que todos deberíamos de aportar a la clase sería un poco de atención y participación.

El profesor explica muy bien pero creo que lo único que le falta es poner más acento durante la clase.

García Cabrera Vivian Gabriela Grupo: S16

Nombre: Ortiz Jimenez Vanez Reactivos para la evaluación de la clase Grupo: 2516

4.2

Instrucciones: Lee con atención cada una de las preguntas que a continuación se te presentan, eligiendo la opción que consideres pertinente y anótala en el paréntesis vacío de la derecha.

- 1.- ¿Cuáles son las condiciones de posibilidad de los juicios universales y necesarios en las matemáticas?
a) fenómeno y noumeno
b) a priori y a posteriori
c) espacio y tiempo
d) analítico y sintético
(c) ✓
- 2.- En la "Crítica de la razón pura", Kant define la parte de la realidad que es incognoscible, con el término:
a) categoría
b) noumeno
c) concepto
d) fenómeno
(b) ✓
- 3.- Corriente epistemológica que subordina la realidad al pensamiento:
a) realismo
b) empirismo
c) racionalismo
d) idealismo
(c) X
- 4.- ¿Cuáles son las condiciones de posibilidad de los juicios universales y necesarios en la física?
a) los juicios sintéticos a priori
b) los juicios analíticos sintéticos
c) las categorías a priori del entendimiento
d) la sensibilidad y el entendimiento
(c) ✓
- 5.- Kant sostiene que las estructuras cognitivas del sujeto son:
a) las categorías a priori del entendimiento
b) sensibilidad, entendimiento, y razón
c) los juicios sintéticos a priori
d) sujeto, objeto, y sociedad
(b) ✓
- 6.- Kant dice, que el _____ gira en torno al _____ para establecer el conocimiento:
a) sujeto-objeto
b) objeto-sujeto
c) sujeto-sociedad
d) objeto-sociedad
(a) X
- 7.- ¿De qué tipo de juicios está constituida la ciencia?:
a) Sintéticos y a posteriori.
b) Analíticos y a priori.
c) Sintéticos y a priori.
d) Particulares y necesarios.
(c) ✓
- 8.- ¿Qué pasaría si la ciencia estuviera constituida por juicios analíticos?:
a) Sería universal.
b) Sería particular.
c) No aumentaría el conocimiento.
d) Sería a posteriori.
(c) ✓
- 9.- ¿Cuál es una característica de juicio sintético?:
a) Es a priori.
b) Es a posteriori.
c) Es universal.
d) Es tautológico.
(b) ✓
- 10.- Son ejemplos de categorías a priori, según el juicio de la relación: (a) X
a) Universales, particulares, singulares.
b) Asertóricos, apodicticos, problemáticos.
c) Afirmativos, negativos, indefinidos.
d) Categóricos, hipotéticos, disyuntivos.

COLEGIO DE BACHILLERES PLANTEL: "O1 EL ROSARIO"

Filosofía III. Evaluación Sumativa del Bloque III: Argumentación.

Alumna (o): Tomas Que Luis Martin

Grupo: 516

Instrucciones I: Lee con atención cada uno de los enunciados, falacias o problemas que a continuación te presento, eligiendo el inciso que consideres adecuado y colócalo en el paréntesis vacío de la izquierda de este examen.

Calificación: 11/10

-1.- (A) Aristóteles dice que _____ es lo que ya es y no podría dejar de ser y que _____ es lo que no es, pero que podría llegar a ser. ¿Qué categorías completarían el enunciado anterior

- a) Materia y forma. b) Acto y potencia c) Causa eficiente y causa final. d) El motor inmóvil y móvil.

-2.- (C) ¿En qué enunciado se ve reflejada la ética aristotélica?

- a) El exceso de tus actos o acciones morales.
b) La represión de tus actos o acciones morales.
c) La justa medida de tus actos o acciones morales.
d) En el momento de elegir determinados actos o acciones morales.

-3.- (C) En Kant: ¿Qué pasaría si la ciencia estuviera constituida por juicios analíticos?

- a) Sería universal. b) Sería particular. c) No aumentaría el conocimiento. d) Sería a posteriori.

-4.- (A) En Kant sostiene que las estructuras cognoscitivas del sujeto son:

- a) Sensibilidad, entendimiento y razón. b) Sujeto, objeto y sociedad.
c) Las categorías a priori del entendimiento. d) Los juicios sintéticos a priori.

-5.- (B) "Pague impuestos, no pague consecuencias"

- a) Argumentum ad hominem circunstancial. b) Argumentum ad baculum.
c) Argumento de la causa falsa. d) Argumentum ad misericordiam.

-6.- (B) "¿Ha abandonado usted sus malos hábitos?", o "¿Ha dejado usted de pegarle a su marido?"

- a) Conclusión inatente. b) Pregunta compleja.
c) Argumentum ad hominem (Ofensivo). d) Argumentum ad baculum (A la fuerza).

-7.- (D) "Todo lo que diga Jorge debe ser rechazado, pues no hay que olvidar que él es un borracho, bisexual y naco".

- a) Argumentum ad baculum (A la fuerza). b) Argumentum ad verecundiam (A la autoridad)
c) Petitio principii (Petición de principio). d) Argumentum ad hominem (Ofensivo).

Instrucciones II: En los siguientes ejercicios dar una prueba formal de validez realizando su respectiva tabla de verdad e indicando qué tipo de argumento es:

8.- $[(p \vee q) \leftrightarrow \neg p] \vee (\neg p \vee \neg q)$

V	F	F	V	V	V	F
F	F	V	V	F	V	V

 = tautológico

BLIBLIOGRAFIA

Acuerdo número 71 (1982) por el que se determinan objetivos y contenidos del ciclo de bachillerato. Secretaría de Educación Pública. Diario Oficial de la Federación. 28 de mayo.

Acuerdo número 442 (2008) por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. Secretaría de Educación Pública. Diario Oficial de la Federación. Septiembre.

Acuerdo número 444 (2008) por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. Secretaría de Educación Pública. Diario Oficial de la Federación. Octubre.

Acuerdo número 445 (2008) por el que se conceptualizan y definen para la Educación Media Superior las opciones educativas en las diferentes modalidades. Secretaría de Educación Pública. Diario Oficial de la Federación. Octubre.

Acuerdo número 447 (2008) por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada. Secretaría de Educación Pública. Diario Oficial de la Federación. Octubre.

Acuerdo número 449 (2008) por el que se establecen las competencias que definen el Perfil del Director en los planteles que imparten educación del tipo medio superior. Secretaría de Educación Pública. Diario Oficial de la Federación. Diciembre.

Acuerdo número 486 (2009) por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del Bachillerato General. Secretaría de Educación Pública. Diario Oficial de la Federación. Abril.

Andrade, P., Cañas, J. L. & Betancourt D. (2008). *Investigaciones psicosociales en adolescentes.* Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Arpini de Márquez Adriana M. Dufour de Ortega Ana L. (1988). *Orientaciones para la enseñanza de la filosofía en el nivel medio.* Editorial el ateneo. Argentina.

Arriaran Samuel y Hernández Elizabeth (2006). *Ensayo sobre hermenéutica analógico-barroca.* México, editorial. Torres asociados.

Ausubel, D.P. (1983). *Psicología Educativa.* México, Trillas.

Beuchot Puente Mauricio Hardie (2004). *Ética.* México. Torres asociados.

_____ (2000). *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*. México. UNAM-Itaca, Colección seminarios.

_____ (2005). *Perfiles esenciales de la hermenéutica*. México. UNAM.

_____ y Luis Eduardo Primero (2003). *La Hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano*. Primero editores. México.

_____ (2003). *Quintas jornadas de hermenéutica. Interpretación, diálogo y creatividad*. México. UNAM.

_____ (1994). *Los fundamentos de los derechos humanos en Bartolomé De Las Casas*. Ed. Anthopos. Barcelona.

_____ (1999). *Virtudes, valores y educación moral. Contra el paradigma neoliberal*. UPN. México.

_____ (2007). *Phrónesis, analogía y hermenéutica*. México. UNAM.

Blanco Beledo Ricardo (2006). *Contextos de la hermenéutica analógica*. México, editorial Torres asociados.

Bolívar, Antonio (1998). *La evaluación de valores y actitudes*, Madrid edición de grupo Anaya.

_____ (2002). *La evaluación de actitudes y valores: problemas y propuestas, en Compromisos de la evaluación educativa*, Castillo Arredondo, S (coord.), Prentice Hall, Madrid, 2002.

Bonal, Javier (2001). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. México, Paidós.

Calero Pérez Mavilo (2009). *Aprendizaje sin límites. Constructivismo*. Lima. Alfaomega.

Carretero, C. y Limón, (1997). *Problemas actuales del constructivismo. De la teoría a la práctica*. En María, J. R., J. (comps.). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona, Paidós.

Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Zaragoza. Edelvives.

Cazden Courtney B. (1986). *Classroom Discourse in M. Wittrock* (ed.), *Handbook of Research on Teaching*, 3rd edition, Macmillan, New York, 432--463.

_____ (1988). *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*, Heinemann, Portsmouth, NH.

_____ (1991). *El Discurso en el aula. La estructura del discurso en las lecciones*. Cap. 3., cap. 9. *El discurso de los alumnos*. Cap. 10. , Barcelona, Paidós.

Colegio de Bachilleres (1975). *Estatuto General del Colegio de Bachilleres*. Febrero de 1975.

_____ (1998). *Modelo Educativo*. México.

_____ (2006). *Decreto de creación del Colegio de Bachilleres*. En Diario Oficial de la Federación, 25 de enero de 2006.

_____ (2006). *Estadística básica del Colegio de Bachilleres*. Archivo electrónico.

_____ (2008). *Exposición del Director General del Colegio de Bachilleres, Dr. Roberto Castañón Romo. En Reunión de Trabajo e Integración del Programa de Desarrollo Institucional 2007-2011*. Presentación en PowerPoint.

_____ (2009). *Dirección de Planeación Académica. Modelo para la elaboración de Programas de Estudio del Plan de la Reforma Integral*.

Coll Cesar (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona, Paidós.

_____ (1991). *Psicología y currículum*. México: Paidós.

_____ e I. Solé. *Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica. Cuadernos de pedagogía*, núm. 168. Barcelona.

_____ (1997). *Constructivismo en el aula*, España, Grao.

_____ (1993). *Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje*. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación II*. Madrid, Alianza.

Díaz Barriga Ángel (2010). *Didáctica y currículum*. México. Paidós Educador.

Díaz Barriga, Frida (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México, ed. Mc Graw Hill, 171 páginas.

Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. México. McGraw Hill.

Escobar Valenzuela, Gustavo (2000). *Introducción a la filosofía II*, México. McGraw Hill.

Espíndola, E. & León, A. (2002). *La deserción escolar en América latina*. Revista Ibero Americana de Educación, 30, 1-19.

Feld Víctor y Jorge Eslava-Cobo (2009). *¿Hacia dónde va la neuropsicología? La perspectiva histórico-cultural de Vigotsky y la neurofisiología*. Colección ensayos y experiencias. Buenos Aires Argentina.

Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. México. Siglo XXI.

Gadamer, Hans Georg (2005). *Verdad y método I*. Salamanca, Sígueme.

_____ (2006). *Verdad y método II*. Salamanca, Sígueme.

_____ (2000). *Sobre los que enseñan y los que aprenden en: La herencia de Europa*. Barcelona, península.

_____ (2000). *Educación es educarse*. Trad. Francesc Pereña Blasi. Ed. Barcelona.

Gandarilla José (2007). *Reestructuración de la universidad y del conocimiento*. México. UNAM.

García Benilde, Loredó Javier, Luna Edna y Rueda Mario (2008). *Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media superior*. México, revista iberoamericana de evaluación educativa volumen 1, número 3 (e). http://rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art8.pdf

García Morente, Manuel (1985). *Lecciones preliminares de Filosofía México*. Editorial Porrúa, sociedad.

Jimeno Sacristán, J. (2005). *La educación que aún es posible*. España: Morata.

Girardi, G. (1974). *Educación integradora y educación liberadora*. Caracas, Cuadernos de educación.

Glatthorn, A. (1997). *Constructivismo: Principios básicos*. México, Educación 2001.

Granja Castro, Dulce Ma. (2001). *El Neokantismo en México, (Historia de la Filosofía en México)*, México, Editorial Secretaría de Educación Académica de la UNAM.

Granja Castro, Dulce Ma. (1979). *Filosofía tres (Teoría del Conocimiento)*. México. Editorial Publicaciones Cultural, S.A. Colegio de Bachilleres. Sistema de Enseñanza Abierta.

Guía para presentar exámenes de recuperación o acreditación especial, Filosofía II (2005). México. Editorial Colegio de Bachilleres.

Guzmán, Jesús Carlos (2003). *Los claroscuros de la educación basada en competencias (EBC)*. México. Revista Nueva Antropología, abril, año/vol. XIX, numero 062 Nueva Antropología A. C.

Habermas, J. (2001). *La Pragmática del discurso, "La problemática de la «comprensión» en las ciencias sociales", en Teoría de la acción comunicativa, I*. Madrid, Taurus, pp. 136-196.

Herman, J.L., Aschbacher, P.R. y Winters, L. (1992). *A practical guide to alternative assessment*. Alexandria. V.A.; Association for Supervision and Curriculum Development.

Hernández Garcia Gabriela (2007). *Hermenéutica, analogía y filosofía actual*. México, UNAM.

Kant, Immanuel (1984). *Crítica de la Razón pura*, Madrid. Editorial Alfaguara, traducción Pedro Rivas.

_____ (1996). *Crítica de la Razón Pura 1*, México, Editorial Colofón, S.A.

_____ (2000). *Crítica de la Razón Pura*. México. Editorial Porrúa. Estudio introductorio de Francisco Larroyo.

Kessler Gabriel (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires*. Buenos Aires. Unesco IIPÉ-Unesco.

La casa, P. (1994). *Modelos pedagógicos contemporáneos*. Madrid, Visor.

Lemke, J. L. (1997). *Cognición individual vs. cognición social*. "Cognition, Context, and Learning: A Social Semiotic Perspective" en Kirshner y Whitson, *Situated cognition: social, semiotic and psychological perspectives*, Lawrence Erlbaum Associates.

_____ (1994). *Semiotics and the decostruction of conceptual learning*, en *Journal of Accelerative Learning and Teaching*, 19, (1), 67-110.

_____ *Los escenarios y los roles. Typological and Topological Meaning in Diagnostic Discourse*, en *Journal of Discourse Process*, T. Koschmann (ed.), 47 (3), 19-30, Routledge.

Luhmann. (1996). *Sistema e intención de la educación*, en *Teoría de la sociedad y pedagogía*, Barcelona, Paidós.

Luque, J. L., García Madruga, J. A.; Martín Cordero, J. I. y Santamaría, C. (1996). *El análisis de protocolos de recuerdo libre: Problemas metodológicos e implicaciones educativas*. *Revista de psicología general aplicada*. 49 (2). 321-336.

Liotard Jean-François (1989). *¿Por qué filosofar?* Barcelona. Paidós/I.C.E. – U.A.B.

Mavilo Calero Pérez (2009). *Aprendizaje sin límites. Constructivismo*. Ed. Alfaomega. México D.F.

Modelo Académico del Colegio de Bachilleres, versión mayo de 2009.

Molina, Alicia (1974). Paulo Freire: *Educación para el dialogo*. México, Deslinde. Difusión Cultural UNAM.

Monroy Dávila Fernando (2006). *La evaluación inscrita en la Analogía y en la Pedagogía de lo Cotidiano*. Primero editores. México.

Muñoz Rosales Victorico (2014). *Filosofía mexicana de la educación (Selección antológica)*. Ed. Torres asociados. México D.F.

Nicol Eduardo (1994). *Del Oficio*. En *Boletín Filosofía y Letras* No. 1, Sep.-oct. UNAM. México. Págs. 28-32.

Nicola Abbagnano (2004). *Diccionario de filosofía*. México, Fondo de Cultura Económica.

OCDE. (2007). *Panorama Educativo 2007 (resumen)*, en www.oecd.org/dataoecd/21/35/39316684.pdf.

Ortega, R., Luque, A. y Cubero, R. (1997). *Concepciones constructivistas y práctica escolar*. En María, J. R. y Arnay, J. (comps.). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona, Paidós.

Palencia José I. (1982). *Sentido y destino de la enseñanza de la filosofía*, en revista *Foro Universitario del STUNAM*. Núm. 15. México.

Perinat, Adolfo (2003). *Los adolescentes en el siglo XXI. Un enfoque psicosocial*. Barcelona, Editorial UOC.

Peirce, Ch S. (1998). *El signo y la mediación del significado. Definición y clasificación del signo*, en *Selected Philosophical Writings*, Bloomington, Indiana University Press.

Piaget, J. y García, R. (1982). *Psicogénesis e historia de la ciencia*. Siglo XXI, México.

Praudel, R. J. (2000). *Estrategias de enseñanza y de aprendizaje desde una perspectiva constructivista*, México. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM.

Programa de la asignatura (1994). *Filosofía II*. Secretaria Académica. México, Dirección de planeación Académica (Unidad I y II).

Puiggrós Adriana (1996). *Educación neoliberal y quiebre educativo*. Argentina, Nueva sociedad Numero 146 Noviembre-diciembre pp90-101.

Representaciones sociales del saber compartido en el aula. Social representations of shared knowledge, coedición internacional: Universidad de Santiago de Cali y Universidad de los Andes Venezuela (2008). Año 12, numero 41 Abril-mayo.

Rubí Velasco Armando (2009). *El empleo de la hermenéutica analógica en el desarrollo de la asignatura de historia de las doctrinas filosóficas*. México. Tesis de maestría. Facultad de filosofía y letras UNAM.

Saint-Onge, Michel (1997). *Yo explico pero ellos... ¿Aprenden?* Bilbao España, ediciones mensajero.

Savater, Fernando (1997). *El valor de educar*. México: Ariel.

Salmerón, Fernando (1981). *Sobre la enseñanza de la filosofía*, en *Dianoia*. Año VII. Núm. 7.

Sánchez Vázquez, Adolfo (1997). *¿Por qué y para qué enseñar filosofía?*, en *Filosofía y circunstancia*. Antropos-UNAM. España.

Santrock, W. John (2001). *Adolescencia*. Madrid, McGraw-Hill Higher Education.

SEP. (2006). *Decreto de creación del Colegio de Bachilleres*. Diario Oficial de la Federación, 25.

Sodi Campos, Estela (1979). *Filosofía II (Metafísica)*, México, Editorial Publicaciones Cultural, S.A. Colegio de Bachilleres. Sistema de Enseñanza Abierta.

Sola Ayape, Carlos (2005). *Aprendizaje Basado en Problemas. De la teoría a la práctica*. México, Editorial Trillas.

Solé, I. (2001). *Evaluación lectora y escritura: Algunas características de las prácticas de evaluación innovadoras*. *Lectura y vida*. 40, 6-17.

Subsecretaria de Educación Media Superior (2007). *Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. Documento de trabajo. Secretaria de Educación Pública-Sems (2008). *Competencias Genéricas y el perfil del egresado de la educación media superior*. Autor, México, Enero.

SEMS (2008). *Competencias Disciplinarias Básicas del Sistema Nacional de Bachillerato*. Documento de Trabajo, Abril.

UNESCO. *Educación para el desarrollo sostenible*, en <http://portal.unesco.org/education/es/ev.php>

UNESCO. *Hacia las sociedades del conocimiento*, en <http://www.unesco.org/publications>.

Vygotsky, Lev (1978). *El origen y el desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid, Grijalbo.

_____ (1988). *Obras escogidas* Tomo III. España, Visor.

Xirau, Ramón. (2000). *Introducción a la Historia de la Filosofía*, México, UNAM.

Whitson, J. (1997). *Construcción mediada del significado*. "Cognition as a semiotic process: from situated mediation to critical reflective transcendence" en Kirshner y Whitson, *Situated cognition: social, semiotic and psychological perspectives*, Lawrence Erlbaum Associates.