



**Universidad Nacional Autónoma de México**  
**Maestría en Docencia para la Educación Media**  
**Superior**  
**Facultad de Filosofía y Letras**

Propuesta didáctica para el logro de aprendizajes  
significativos en la materia de filosofía en el Colegio de  
Ciencias y Humanidades

Tesis que para optar por el grado de Maestro en Docencia para la  
Educación Media Superior (Filosofía) presenta:

Presenta:

Mtro. Guillermo Callejas Buasi

Tutor principal:

Mtra. Olivia Mireles Vargas (IISUE)

Comité Tutor:

Dr. Jorge Armando Reyes Escobar (FFyL)

Dr. Alejandro Alba Meráz (FFyL)

México, D.F. Julio de 2015



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

## Agradecimientos

Contrario a lo que pudiera pensarse, el diseño de esta propuesta didáctica para la enseñanza de la filosofía en el Colegio de Ciencias y Humanidades, así como la realización de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, no ha sido, en lo más mínimo, una tarea sencilla.

A diferencia de la formación filosófica, la realización de esta maestría exige la comprensión y el dominio de algunos fundamentos pedagógicos; así como de diversos aspectos curriculares e institucionales. Por esta razón, el resultado de este trabajo no ha sido una tarea meramente individual, sino que también ha sido producto del esfuerzo de varias instancias institucionales; de varios docentes, académicos, compañeros, amigos y funcionarios administrativos. Valga este espacio para externar mi agradecimiento a cada uno de ellos.

En primer lugar me gustaría agradecer a la Mtra. Olivia Mireles Vargas, por sus observaciones rigurosas y sus comentarios siempre pertinentes en torno a mi trabajo y también por haberme enseñado la importancia y la verdadera dimensión que poseen los problemas relevantes a la Pedagogía.

Quisiera agradecer al Dr. Jorge Armando Reyes Escobar, Alejandro Alba Meraz y Armando Rubí Velasco, por el interés mostrado hacia mi tesis y, así mismo, por sus enseñanzas y experiencias brindadas en clase.

A mis profesores durante la maestría, particularmente a las Dras. Carmen Calderón, Martha Diana Bosco y al Dr. Luis Antonio Velasco, de la FES Acatlán..

A Norma Angélica Lozano, coordinadora de MADEMS Filosofía, Adriana Maldonado, Lucía Martínez Patiño, Martha Zacarías y Laura Alanís por su ayuda y su paciencia en mis despistes administrativos.

A mis compañeras de generación: Yeniza y Lizette, por su compañerismo, sus críticas siempre atinadas y, en general, por su buena disposición para discutir, convivir, informar y ayudar.

Al Dr. Benjamín Barajas Sánchez, director del CCH Naucalpan, por las facilidades brindadas para financiar mis estudios para esta maestría. A Alex César, Octavio García, Helí, Toño, Hugo, David e Iván (Perry) colegas todos del CCH. Al maestro José Ángel H. Meléndez y a Benji, por sus pasitas con chocolate. A los grupos 605, 711 y 662 del CCH Naucalpan. A mis padres y a mis hermanas, por todo su apoyo y todas sus enseñanzas.

Este trabajo está dedicado al CCH y a todos los ceceacheros de corazón, ya sean alumnos, personal académico o administrativo; en fin, a todos aquellos que, a lo largo de cuatro décadas, han sabido caminar por la vida con responsabilidad y con la convicción de no renunciar a seguir aprendiendo a aprender, aprendiendo a hacer y aprendiendo a ser.

Este trabajo tiene una dedicatoria especial para el amor de mi vida: mi esposa Angélica, por todo su apoyo, por todo su amor, por su compañía y, sobre todo, por toda su paciencia por las muchas horas de trabajo que, en muchas ocasiones, significaron sacrificios y ausencias. Igualmente, dedico este trabajo a mi pequeña Mari Fer, cuya llegada ha alegrado enormemente nuestras vidas: las amo a las dos.

La elaboración de esta tesis contó con el generoso apoyo económico del PAEP, para sustentar los viáticos que permitieron mi asistencia a la Universidad de Buenos Aires y a la Universidad de Valencia.

# Índice

---

Introducción.....	6
Capítulo I: Problemas estructurales en la enseñanza de la Filosofía en el Colegio de Ciencias y Humanidades	
1.1 El modelo educativo del CCH y sus bases teóricas.....	13
1.2 La injerencia de la filosofía en el desarrollo de los principios del colegio.....	21
1.3. Problemas estructurales de la enseñanza de la Filosofía en el CCH.....	23
Capítulo II: Bases teóricas para una propuesta didáctica orientada a la obtención de aprendizajes significativos en la enseñanza de la Filosofía	
2.1. Preceptos básicos del aprendizaje significativo.....	38
2.2. Sobre el concepto de experiencia en la hermenéutica.....	43
2.3. El método socrático-platónico de la mayéutica.....	48
2.4 Percepción, reconstrucción y deconstrucción del fenómeno en el aprendizaje de la filosofía, bases para la construcción de la experiencia y la vivencia.....	52
Capítulo III: Propuesta didáctica para la formación de la experiencia y la obtención de aprendizajes significativos en la enseñanza de la filosofía en el CCH	
3.1. Aspectos relevantes sobre las variables contextuales.....	64
3.2. Cuatro aspectos imprescindibles de la propuesta.....	72
Capítulo IV: Ejemplificación de la propuesta didáctica y análisis de los resultados sobre su aplicación en la Práctica Docente	
4.1 Ejemplificación de la propuesta didáctica.....	106
4.2 Descripción de la experiencia en el aula durante la práctica docente.....	133

4.3	Observaciones sobre la aplicación de la propuesta: análisis de resultados.....	137
	Anexos.....	155
	Conclusiones.....	182
	Bibliografía.....	186

## Introducción

---

El presente trabajo se define por ser una propuesta didáctica, la cual ha consistido en el diseño y la aplicación (dentro de un entorno real) de un proyecto de intervención docente enfocado, específicamente, a las materias de Filosofía I y II, pertenecientes al actual plan de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México, (CCH, UNAM).

El interés por diseñar esta propuesta surge de una inquietud personal sobre lo que considero como la inevitable necesidad que debemos tener los filósofos por reflexionar los problemas relevantes a la enseñanza de la filosofía, cuya complejidad y tratamiento no es un asunto menor. Desafortunadamente y, a diferencia de otros países como España, Colombia, Brasil o Argentina (los cuales, académica e institucionalmente han mostrado avances notables); en México, esta reflexión es prácticamente un campo desértico, pues subsiste un desinterés generalizado por su desarrollo, el cual se manifiesta desde las instituciones mismas: la UNAM, por ejemplo, carece de un departamento dedicado a esta área. Al mismo tiempo, también llama la atención la escasez de textos que, sobre este tema, se publican en nuestro país, aunado al hecho de que la formación académica y docente del filósofo no es incluyente ni con una cultura de dominio pleno sobre lo que es una planeación didáctica ni sobre lo que es el diseño y la aplicación de estrategias de aprendizaje, así como la evaluación intrínseca de éstas.

Las causas de este desinterés pueden deberse a múltiples factores, como el prejuicio de que no es necesario para el docente en filosofía poseer una formación pedagógica o que la obtención de ésta se haya exenta de complejidades. Aunado a esto, también subsiste la creencia de que la especialización, la obtención de grados académicos y disciplinares son una condición suficiente para garantizar la efectividad de la enseñanza. Este prejuicio se relaciona directamente con las pocas consideraciones que tiene el docente en filosofía por formar a individuos que no se están preparando, profesionalmente, para dedicarse a ella; como pueden ser los estudiantes del nivel medio superior.

Todas estas consideraciones conducen, directa o indirectamente, a una renuncia por parte del filósofo por hacer transmisible a otros individuos la necesidad del filosofar, eludiendo, de alguna manera, una parte de su responsabilidad vocacional. El desleído Gaos (2002), quien solía reconocerse a sí mismo no sólo como filósofo, sino como profesor de filosofía, señaló en múltiples ocasiones la importancia decisiva que tenía esta materia en nuestra historia educativa, pues a partir de ella los individuos podían conocer las discrepancias; las cuales revelaban la pluralidad cultural y la singularidad irreductible de los individuos, entre otras cosas que él consideraba fundamentales para una educación adecuada (como la autorreflexión, el aprendizaje autodidacta, el conocimiento de obras clásicas, etc.). Para Salmerón (1961), el simple hecho de que un grupo de personas se dediquen profesionalmente a reflexionar sobre los problemas centrales de la enseñanza de la filosofía, supone que para ellas es indispensable la existencia del pensamiento filosófico y que la enseñanza de ésta es necesaria para la concientización sobre los grandes problemas del saber y la adecuada orientación de la conducta. En contra parte, si la enseñanza de la filosofía no es un asunto fundamental para el filósofo, es porque, a su juicio, esta reflexión no es relevante para los individuos. Lyotard (1989) critica a los propios filósofos por propiciar la creencia de que la filosofía debe estar ausente de la vida de los individuos. Al mismo tiempo, afirma que reactivar la pregunta por el filosofar es trascendente por el simple hecho de que ésta busca recuperar la unidad (es decir, el sentido de la existencia misma) mediante el deseo; esta razón es suficiente para incluir a la filosofía dentro de los estudios y dentro de la vida misma.

Pero al margen de este desinterés generalizado, el cual ha sido discutido por estos pensadores, afirmamos que la nula reflexión sobre la enseñanza de la filosofía tiene como una de sus grandes consecuencias el hecho de que los docentes, simple y sencillamente, no saben cómo hacerlo o, dicho socráticamente, *creen* enseñar filosofía; esta creencia se manifiesta incluso dentro de las propias facultades y escuelas superiores de filosofía. En el caso de la licenciatura, esta agravante *puede* verse disminuida en virtud de las actitudes de los propios estudiantes, de su elección deliberada por instruirse en la filosofía, por el contacto constante con diversos profesores e individuos que están inmiscuidos formalmente



en la materia y por su experiencia prolongada dentro de un entorno que continuamente tiene la pretensión de filosofar. Estos factores al menos influyen para que, aunque sea de manera accidentada y en algunos casos desintencionada; el alumno de la licenciatura tenga una noción más o menos sólida de lo que significa pensar filosóficamente. Por el contrario, la agravante se muestra con mayor nitidez en otros ámbitos, como la enseñanza de la filosofía en el bachillerato, en donde se hace patente la crisis suscitada por las consecuencias que se producen a partir de este desinterés; en donde la enseñanza de la filosofía, en el mejor de los casos, se caracteriza por ser una propedéutica sobre la historia de sus teorías, en donde los aprendizajes de los alumnos se reducen a la adquisición de un conocimiento meramente factual sobre los periodos de su historia, sobre algunos de sus autores, sobre algunas de sus corrientes y sobre algunos de sus preceptos teóricos.

Los especialistas en el ámbito de la enseñanza de la filosofía, -como Alejandro Cerletti (2008), por ejemplo- han criticado y responsabilizado enfáticamente a los docentes y a las instituciones por la deficiente enseñanza de la filosofía; el hecho de conceptualizarla como un conjunto de contenidos perfectamente acabados y transmisibles, anula *de facto* la posibilidad de aprenderla desde la vitalidad de su preguntar genuino que es, en definitiva, su actividad constitutiva. A los alumnos se les explican las conclusiones de las teorías, ignorando el proceso de pensamiento que las ha generado y, al mismo tiempo, sin ninguna vinculación reflexiva y crítica sobre dichos procesos, lo que propicia que, a la postre, el estudiante se olvide de los contenidos de la materia, desentendiéndose para toda su vida de la reflexión filosófica. Visto desde esta perspectiva, es posible dimensionar los alcances negativos de dicho desinterés, pues paradójicamente, la poca reflexión sobre los asuntos concernientes a la enseñanza de esta materia puede desembocar, incluso, en la negación misma de la filosofía.

Por estas razones, considero que la continua reflexión sobre la enseñanza de la filosofía es vital para cualquier filósofo: los argumentos desarrollados en los principales tratados ético-políticos de los pensadores griegos del siglo V A. de C. o en los postulados establecidos en la obra de los ilustrados franceses del siglo XVIII, señalan la injerencia que posee la enseñanza de la filosofía en la formación moral y cognitiva de los individuos. Las teorías ontológicas, epistemológicas y ético-políticas desplegadas en un diálogo como la

*República* de Platón son prácticamente inservibles si a éstas se les desvincula de toda la reflexión pedagógica que lleva inserta. Más aún, la consideración de todos estos aspectos contribuye a la disolución sobre la falsa dicotomía que divide el ámbito de lo que significa ser filósofo y ser docente en filosofía; esta dicotomía es falsa por el simple hecho de que la enseñanza de la filosofía es, en sí misma, un problema filosófico.

Así, si el desinterés generalizado por la enseñanza de la filosofía significa olvidarse de una parte estructural de ella misma, no es de extrañarse el hecho de que su enseñanza sea deficiente. Tampoco lo es el hecho de que la falta de interés por enseñarla esté íntimamente relacionada con una falta de interés por aprenderla; pues, como se ha indicado anteriormente, el conglomerado de contenidos transmisibles, fruto de la errónea concepción que se tiene de la filosofía; en sí misma, no tienen ningún significado para quien la asimila, al mostrarse sólo como un elenco de datos sobre ciertas concepciones del mundo que algunos hombres tuvieron en el pasado.

Aunado a estas razones de índole disciplinar, el interés por el diseño de un proyecto de intervención docente también responde a la necesidad por desarrollar una herramienta práctica y eficiente que nos permita establecer las condiciones necesarias para una enseñanza genuina de la filosofía, lo que implica no sólo el aprendizaje de contenidos factuales inherentes al tratamiento histórico de sus problemas, sino también al desarrollo y la implementación de una serie de habilidades cognitivas que le permitirán al alumno relacionarse crítica y reflexivamente con su entorno, y las cuales le serán de gran utilidad para su vida misma, es decir, más allá de que profesionalmente se dedique o no a la filosofía.

Por otro lado, dicho proyecto está enfocado, específicamente, al Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, pues suponemos que la enseñanza exitosa de la filosofía no puede estar desvinculada del contexto y el lugar específico en donde se imparte. Así, los principios institucionales Colegio, que sin duda son una particularidad de esta institución, al no poder estar desvinculados de los aprendizajes, de alguna manera determinan el modo en la que la filosofía merece ser enseñada en el CCH. Más aún, plantear la pregunta por la posibilidad de la enseñanza de la filosofía desde el Colegio se vuelve relevante por el hecho mismo de que, pese a que esta materia es fundamental para el

desarrollo de sus principios: (aprender a aprender, aprender a ser y aprender a aprender), su programa operativo (basado en aprendizajes y no en contenidos temáticos), paradójicamente, carece de un marco pedagógico realmente sólido que oriente al docente hacia el desarrollo metodológico y efectivo de lo que debe ser una enseñanza adecuada de la filosofía. Como consecuencia, esta ausencia institucional de la reflexión sobre la necesidad de la enseñanza de la filosofía (aunado a la ignorancia del docente), crea, en el caso del CCH, un hiato insalvable entre los aprendizajes, los principios del Colegio y los contenidos temáticos propuestos, de manera que los alumnos, tras cursar y acreditar las materias de Filosofía I y II, ni llevan a la práctica dichos principios, ni desarrollan dichos aprendizajes ni logran comprender y asimilar dichos contenidos.

Así, el presente trabajo es una propuesta que pretende ofrecer *un modo* en el que este hiato puede disolverse. Y, partiendo de lo dicho por Salmerón (1961), advertimos al lector que no es sólo la propuesta en sí la que dará resultados positivos, sino la constante *reflexión* de ésta (es decir, la reflexión sobre su pertinencia y la retroalimentación que debe realizarse a partir de su aplicación); pues la enseñanza de la filosofía no debe entenderse como un mero conjunto de recetas de fácil ejecución; que es justo como, erróneamente, se ha comprendido.

Dicho esto, el presente proyecto de intervención docente se divide en cuatro partes, esto quiere decir que, a nuestro juicio, la reflexión sobre la enseñanza de la filosofía -que se cristaliza en este proyecto de intervención docente- debe contemplar lo siguiente: 1. El aspecto institucional (capítulo I), 2. Fundamentación teórico-pedagógica de la propuesta (capítulo II), 3. Diseño de la propuesta (capítulo III) y 4. Implementación y retroalimentación de la propuesta (capítulo IV).

El aspecto institucional se refiere al conocimiento que el docente interesado en la enseñanza de la filosofía debe poseer con respecto a la institución en donde él enseñará filosofía. Evidentemente, la función de la filosofía es distinta en cada institución y, aunque nos cueste trabajo aceptarlo, no toda institución que enseñe filosofía busca, curricularmente hablando, la formación de filósofos: el interés por la filosofía en un seminario de formación eclesial será muy diferente al interés que se pueda poseer en una institución como el

CCH. Así, dado que cada institución es distinta, el docente interesado en la enseñanza de la filosofía deberá atender cada una de estas particularidades.

La fundamentación teórico-pedagógica se refiere, justamente, al paradigma epistemológico que fundamentará toda la metodología que determinará la propuesta. Este punto pone al descubierto otra de las grandes consecuencias que conlleva la ausencia de la reflexión en torno a la enseñanza de la filosofía y se traduce, básicamente, en la carencia, por parte del docente en filosofía, de un método de enseñanza. Por lo general, los docentes en filosofía no tienen un método de enseñanza o creen poseer uno o no creen necesario la utilización de uno. Aunado a esto, la fundamentación teórico-pedagógica no sólo considera necesaria la utilización de un método, sino un conocimiento profundo, por parte del docente, sobre los aspectos teóricos que lo constituyen, pues resultaría absurdo pretender aplicar un método cuyos cimientos teóricos son desconocidos, esto sería tan absurdo como pretender nadar sin saber cómo hacerlo.

El diseño de la propuesta no se reduce sólo a la selección de los contenidos temáticos, sino también a su necesaria vinculación con los aprendizajes del programa, con los principios institucionales y con las capacidades y necesidades cognitivas de los alumnos. Por lo general, una deficiente enseñanza de la filosofía se caracteriza, justamente, por la desatención de la conectividad de estos elementos, concentrándose, única y exclusivamente, en los contenidos. Esto da como resultado la nula formación institucional de los estudiantes y/o que los contenidos de la materia sean todavía más inaccesibles a los alumnos. Así, la ineficiencia académica, como la incapacidad de los alumnos por comprender los contenidos, también pueden ser propiciados por el docente y sus desatenciones en el diseño instruccional, pues no se les puede acusar a los estudiantes por no comprender algo para lo cual no han sido aún preparados.

La última parte de esta propuesta se referirá al modo en el que la propuesta deberá ser implementada y, más aún, a la reflexión que necesariamente el docente debe realizar sobre su implementación. Generalmente, existe la creencia de que la mera aplicación de la propuesta, por sí misma, irá perfeccionando los métodos de enseñanza, como si ésta fuera, como ya hemos dicho, una simple receta. Esta malinterpretación de la experiencia tiene consecuencias desastrosas en términos pedagógicos, pues un docente realmente puede

caminar en círculos durante toda su carrera profesional, arrastrando con su imprudencia a generaciones enteras.

Así pues, a lo largo de este trabajo se desarrollarán cada uno de estos puntos, mostrando los cimientos de lo que, a nuestro juicio, debe ser un proyecto de intervención docente orientado, específicamente, a las materias de Filosofía I y II del Colegio de Ciencias y Humanidades.

## Problemas estructurales en la enseñanza de la Filosofía en el Colegio de Ciencias y Humanidades

---

El objetivo principal de este trabajo se centra en el diseño y en la aplicación de una propuesta didáctica para la enseñanza de la filosofía en el CCH. Considero que la estructuración de un proyecto de esta naturaleza debe efectuarse a partir de la dilucidación de tres ejes básicos: uno de carácter institucional (que muestre los fundamentos teóricos del modelo educativo al que responde la propuesta), otro de carácter disciplinar (que ponga en evidencia la ubicación de la materia de filosofía en el mapa curricular del plan de estudios, al mismo tiempo que muestre las razones y los objetivos de su pertinencia en el mismo) y otro que aborde las problemáticas históricas, curriculares y conceptuales que ha suscitado la enseñanza de esta disciplina en esta institución; a fin de que éstas sean tomadas en cuenta como punto de partida para el diseño y la aplicación de la propuesta.

El conocimiento y el análisis preliminar de estos tres ejes básicos ponen al descubierto las características que deben considerarse antes de elaborar una propuesta, pues por muy bien diseñada que esté, su fracaso estará garantizado si se ignoran estos aspectos, ya que toda estrategia y planeación didáctica, como parte de su aplicación, debe instaurar una relación entre los contenidos disciplinares de la materia y los fundamentos teóricos del modelo educativo de Colegio. Aunado a lo anterior, este análisis también coadyuvará a esclarecer la complejidad y los verdaderos alcances de esta relación, de tal manera que de la efectividad de ésta dependerá también del éxito de la aplicación de la propuesta.

### **1.1. El modelo educativo del CCH y sus bases teóricas**

En una declaración expuesta por Pablo González Casanova (1971: 1) durante su discurso oficial en torno a la fundación del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), se afirma que el diseño original del Colegio vislumbró dos aspectos pedagógicos relevantes para comprender el engranaje de su estructura: 1. La formación sistemática e institucional de

nuevos cuadros de enseñanza en la Educación Media Superior (EMS) y 2. Un tipo de formación que pueda ser preparatorio para el estudio de una licenciatura y, al mismo tiempo, terminal; con la intención de que los egresados de esta institución pudieran incursionar en el ámbito laboral y satisfacer la demanda que exigía el desarrollo del país. De tal manera, este paradigma educativo se creó con la intención de cubrir este doble aspecto de la formación: preparando egresados para su ingreso a la licenciatura y capacitándolos en el desarrollo de habilidades y herramientas necesarias para insertarse en el mundo laboral. Esta doble función del CCH fue, en su tiempo, innovadora si consideramos el hecho de que hoy en día, muchos estudios recientes sobre la EMS hacen especial énfasis en la capacidad que deben tener las instituciones de Educación Media Superior para formar individuos aptos tanto para el ingreso a la Educación Superior (ES) como para su inserción en el mundo laboral.

Castañón y Seco (2000) afirman, por ejemplo, que la EMS es una etapa fundamental en el sistema educativo por el hecho de que es el nivel en donde se da el tránsito no sólo de la escuela a la Educación Superior, sino también a la vida productiva, puntualizando el hecho de que, dado que en México este nivel es por demás insuficiente, la problemática educativa tiene un impacto fuerte en el bajo desarrollo del país, el desempleo crónico y la economía informal; una afirmación similar se halla en Martínez Rizo (2012), quien desarrolla el argumento de que la EMS en México es el eslabón más débil dentro del sistema educativo, pues su carácter asistemático imposibilita a sus estudiantes tanto para continuar sus estudios superiores, como para incorporarlos al mundo laboral.

Ante esta necesidad de satisfacer esta doble función en la EMS, se implementó, en 2008, la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), cuya formación basada en competencias ha pretendido forjar en el alumnado diversas habilidades (social, lingüística, matemática, gramatical) que le permitan emplearse exitosamente en áreas productivas.

En el caso del CCH, señalábamos, esta intención de formar alumnos para la ES y para el trabajo es una característica inherente a su propia estructura. Y, según lo expuesto por González Casanova (1971: 7), estos objetivos se logran a partir de la cobertura de varios aspectos psicopedagógicos: En primera instancia, se busca que el alumno construya

sus conocimientos a partir de la aplicación del método que opera en las principales ramas del conocimiento: Matemáticas, Español, Ciencias Experimentales, Lengua Extranjera y Expresión Plástica. Es decir, que el presupuesto básico de este modelo educativo se fundamenta en el hecho de que tanto la preparación para la formación profesional como la capacitación para el trabajo, deben generarse a partir no de su percepción de los contenidos del conocimiento, sino de la *experiencia* y la *vivencia* que él realiza durante la construcción de los contenidos del conocimiento<sup>1</sup>.

De tal manera que el aprendizaje que se suscita a partir de esta experiencia se opone a esas formas pedagógicas de carácter enciclopédico, las cuales son consideradas por González Casanova (1971: 1-7) como vicios del aprendizaje por el hecho de que los conocimientos de poco sirven si no pueden ser aplicados en un entorno específico y si no son susceptibles de ser reconstruidos y deconstruidos. Aunado a lo anterior, se busca que el alumno aprenda a dominar, a trabajar, a corregir el idioma a partir de los talleres de redacción, a aprender a aprender; a informarse en los talleres de investigación documental, despertar la curiosidad de la lectura, aprender a leer y a realizar una serie de actividades que resignifican, mediante su uso, a los contenidos que constantemente aprende.

En síntesis, el modelo del CCH busca el desarrollo de una cultura básica a partir del aspecto *experiencial* y *vivencial*. Establecer las condiciones necesarias para propiciar el desarrollo de este aspecto no es una tarea sencilla, desde el modelo educativo, éste se hace patente sobre la base de la orientación y consolidación de tres enfoques formativos, que pueden traducirse como tres modos diferentes y *complementarios* para el desarrollo y la implementación de la experiencia y la vivencia. Estos enfoques se dividen en:

a) Enfoque vertical. Que está abierto a fomentar el estudio seriado de las diversas disciplinas desde su propia particularidad, cimentando así una cultura del especialista en donde, al construirse conocimientos de una misma disciplina, se establecen las bases para su futura profundización.

---

<sup>1</sup> Como veremos a lo largo de este trabajo, la experiencia será un concepto fundamental en el desarrollo de esta propuesta didáctica, su papel fungirá como vínculo principal entre los principios institucionales, la teoría disciplinar y la teoría pedagógica; así como el enfoque transversal y vertical de la materia de Filosofía en el mapa curricular.



b) Enfoque transversal. Propicia la experiencia a partir de la interdisciplinariedad entre las diversas materias. Este enfoque, al poner al descubierto otras perspectivas desde las cuales puede ser estudiado un mismo objeto, ayuda a estructurar los procesos del conocimiento, generando un sistema coherente.

c) Enfoque alterno. Ofrece posibilidades en la capacitación de trabajos técnicos, de oficios y de artes aplicadas que se insertan en una política de educación y empleo cada vez más calificada. De tal manera que la experiencia que se genera en el aula es indispensable para un buen desempeño dentro del ámbito laboral. Lo anterior queda explicitado, respectivamente, en las figuras 1.1 y 1.2.<sup>2</sup>

Aunado a estos enfoques transversales y verticales, que constituyen la estructura del plan de estudios original, el desarrollo de una cultura básica que se realiza en la experiencia y la vivencia también se hace patente a partir de su metodología de la enseñanza. Desde su fundación en 1971, el Colegio de Ciencias y Humanidades se instauró como un modelo educativo rico en innovaciones en lo que concierne a este rubro, generando así un nuevo paradigma educativo en la educación media superior, como puede verse en los documentos institucionales del CCH (1971, 2009). La complejidad de este modelo se estructuró a partir de contenidos temáticos y estrategias de aprendizajes basadas en una crítica al enciclopedismo (el cual era una tendencia educativa dominante), fomentando una cultura que propiciara el *aprender a aprender* y la concepción de un maestro como orientador; la aplicación de este modelo ha buscado desarrollar en los alumnos una sólida y autónoma formación en lo que se refiere al conocimiento de las ciencias y las humanidades, aunado a una educación propedéutica y de cultura básica que propicie su desarrollo ético y social.

Así, el proyecto del Colegio de Ciencias y Humanidades es innovador por su método, en donde el concepto de aprendizaje cobra mayor importancia que el de enseñanza, lo que conlleva a que los estudiantes se conviertan en sujetos activos y responsables de su propia formación. Este paradigma, a su vez, desemboca en tres principios fundamentales del aprendizaje, los cuales tienen un papel determinante en la formación integral del

---

<sup>2</sup> Todas las figuras mostradas a lo largo de este trabajo pueden ser consultadas en el apartado de “Anexos”.

individuo y bajo los cuales es posible comprender la filosofía del Colegio: a) Aprender a aprender, b) Aprender a hacer y c) Aprender a ser.

Basándonos en el documento *Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades* (CCH, 2009: 4-18), estos principios se definen, en términos generales de la siguiente manera:

- a) Aprender a aprender: Es un concepto multidimensional, que incluye aspectos habilidades complejas de pensamiento, autorregulación y autoestima, los cuales son resultado de una serie de procesos *metacognitivos*; cuyo objetivo es propiciar que el alumno sea el actor principal de su propio aprendizaje, siendo capaz de construir, por cuenta propia, su propio conocimiento.
- b) Aprender a hacer: El docente, en cada materia, debe *tener la capacidad* de incorporar, de manera articulada, elementos de orden *procedimental* con los aspectos *conceptuales* y *actitudinales*.
- c) Aprender a ser: Consiste en un proceso de aprendizaje que involucra la afirmación de *valores* personales por parte de los alumnos, con el fin de que éstos tengan alguna repercusión en su vida práctica. Estos valores procuran cimentar el conocimiento de sí mismo, la autorrealización; el actuar con autonomía, fundamento y responsabilidad social.

Es importante señalar que estos tres principios conforman una unidad compleja, en donde su desarrollo se da *sólo* de manera conjunta, es decir, que la realización de uno implica la realización de los otros dos, de tal manera que una interpretación incorrecta sobre el desarrollo de estos principios se funda en la creencia de que es posible “aprender a ser” sin “aprender a aprender” y sin “aprender hacer”. Si partimos de esta creencia, quedan parceladas, *de facto*, las condiciones mínimas para la edificación de la experiencia y la vivencia, núcleo central del aprendizaje en el CCH.

Por otra parte, podemos observar que cada principio se constituye a partir de un concepto fundamental que condiciona su realización. Si hemos dicho que los tres principios forman una unidad compleja al existir una vinculación intrínseca y necesaria entre ellos

mismos, se sigue que estos conceptos fundamentales que los constituyen tienen que estar, de igual forma, íntimamente relacionados. El primer principio busca propiciar un conocimiento basado en la metacognición, el segundo principio busca cimentar y conjugar elementos de orden procedimental, conceptual y actitudinal y el tercer principio busca formar la afirmación de valores por parte del aprendiz. Y antes de explicar su relación intrínseca, es menester explicar en qué consiste cada uno de ellos.

### **1.1.1. Metacognición, base del aprender a aprender**

Siendo estrictos, el concepto de *metacognición* parece dilucidarse, al menos, desde los años sesentas. Ausbel (1960: 270), por ejemplo, plantea ya la necesidad de desarrollar un amplio conocimiento metacognitivo para integrar y darle un orden a los nuevos conocimientos. Sin embargo, una definición más específica la podemos encontrar en pensadores posteriores, como Flavell. Con el fin de dar una idea general sobre lo que significa la metacognición en este contexto, me he remitido al artículo de, en donde se da la siguiente definición:

The first line of research is Flavell's Metacognition (1979), which is described as 'knowledge and cognition about cognitive phenomena'. Metacognition refers to higher-order mental processes involved in learning that include making plans for learning, using appropriate skills and strategies to solve a problem, making estimates of performance and calibrating the extent of learning (Dunlosky and Thiede 1998). Researchers distinguish between two main components of metacognition: metacognitive knowledge and metacognitive regulation (Brown 1987; Flavell 1987; Jacobs and Paris 1987). Metacognitive knowledge refers to knowledge of cognition and metacognitive regulation refers to activities that control one's thinking and learning (Schraw and Dennison 1994) (Coutinho y Neuman, 2008: 132).

Decimos que la metacognición es conocimiento aunado a la cognición de un fenómeno cognitivo, es decir, es un proceso que consiste en la adquisición de un nuevo conocimiento sobre un fenómeno (susceptible de ser conocido), en donde el cognoscente es plenamente consciente del proceso que lo llevó a formular ese nuevo conocimiento, así como de la relación que tiene ese nuevo conocimiento con otros y de las formas o métodos que pueden llevarlo a un mejor conocimiento de otros fenómenos. Este proceso implica el desarrollo de habilidades y estrategias para conocer y concientizar lo que se conoce y se refiere tanto al

proceso de conocimiento y cognición, como al proceso de regulación de actividades que, al efectuarse, propician el control propio del aprendizaje y el pensamiento.

De tal forma que “aprender a aprender” implica aprender a conocer y aprender a pensar de manera autónoma, pues el alumno, al tener conciencia de su propio proceso de conocimiento, de las habilidades y de las estrategias con las que cuenta, queda emancipado de la supervisión de un profesor o de cualquier otro agente que esté pendiente de la efectividad de su aprendizaje.

### **1.1.2. Elementos procedimentales, actitudinales y conceptuales, base del aprender a hacer**

Por otra parte y refiriéndonos concretamente al segundo principio, debemos señalar que su dificultad radica en la vinculación entre elementos procedimentales, actitudinales y conceptuales. Biggs (1976), Beltrán y Díaz -Barriga (2011) y, en general, los teóricos especializados en el análisis de los enfoques de aprendizaje (*learning approaches*), señalan la importancia que posee en el aprendizaje el desarrollo de enfoques profundos y/o de logros. En este sentido, el conocimiento procedimental es indispensable para un conocimiento a largo y mediano plazo. Aunado a lo anterior, los contenidos conceptuales, es decir, los hechos, fenómenos y los conocimientos que los estudiantes pueden aprender, para ser significativos, requieren de una transformación, la cual se suscita a partir de la interrelación con sus conocimientos previos y con los contenidos conceptuales de otras materias.

Finalmente, los contenidos actitudinales desarrollan, según Barberá (1995: 22) tres diferentes rubros: *actitudes* definidas como disposiciones de ánimo en relación con determinadas cosas, personas y situaciones; *valores* (cualidades de hecho, opiniones y valores, los cuales generan actitudes y se reflejan en las normas); y *normas*, que se definen como patrones de conducta aceptados por los miembros de un grupo social. Todos estos elementos son fundamentales para el “aprender a hacer”, sin embargo, su relación intrínseca es lo que nos ayudará a garantizar el logro de este principio.

### **1.1.3. Formación y afirmación de valores, base del aprender a ser**

Finalmente, el último principio consiste en un desarrollo pleno de los valores y de la identidad del individuo que se está formando. En este rubro, los contenidos actitudinales propios del “aprender hacer” tienen una injerencia determinante en el desarrollo de este tercer principio. Los valores, como todos sabemos, son relativos, cambian según las épocas y las necesidades y apreciaciones culturales de los individuos. A pesar de ellos, se dan en las personas y, pese a su subjetividad, contribuyen a la dilucidación de la identidad propia, que coincide con el desarrollo psicosomático de un adolescente. Al mismo tiempo, aprender a ser también significa aceptar las normas y conductas sociales, de tal manera que el alumno debe aprender a desarrollar su propia identidad a partir de valores subjetivos, pero, al mismo tiempo, reconociendo, respetando y fomentando una cultura normativa, que asegure el orden social. Todo este diseño curricular, propio del modelo educativo original del Colegio de Ciencias y Humanidades, queda plasmado en la figura 1.3.

Con base en lo anterior, podría decirse que la creación de este modelo educativo, así como los ejes que lo constituyen, fueron diseñados por varios propósitos, los cuales respondían a la necesidad de satisfacer diversos problemas educativos que comenzaban a vislumbrarse desde aquella época. En primera instancia, la creación del CCH buscó hacer frente a la demanda educativa. Como se señala en la Gaceta Amarilla, en la generación de 1970, sólo el 2% logró acceder a la Educación Superior o la Educación Especial, esto es, en números reales hablamos de 199 mil estudiantes en educación superior, frente a 10, 088, 000 de la matrícula potencial.

Aunado a esto, otro propósito del Colegio fue innovar la enseñanza de los conocimientos, así como sus métodos de evaluación y, finalmente, a la creación de una política de empleo a partir de la capacitación del bachiller para el desempeño concerniente a trabajos técnicos, artes aplicadas y de oficios. Evidentemente, la concreción y el engranaje de todos estos aspectos dependen de varios factores, siendo el diseño del plan de estudios el más importante de ellos. En sus primeros años, el Colegio experimentó ciertos problemas para poder materializar los presupuestos trazados por su modelo educativo (CCH, 2012). Como puede apreciarse en la figura 1.1., al margen de que el plan proponía seis asignaturas por semestre, con jornadas de trabajo en el aula y un tiempo dedicado al

estudio independiente, los programas de las materias se hallaban escasamente desglosados, lo que propició que los profesores trabajaran con contenidos poco definidos (CCH, 2009).

Como respuesta a esta primera problemática, se buscó, a partir de 1975, una sistematización del plan de estudios, el cual consistió en una serie de modificaciones. Sin embargo, éstas no se oficializaron y no hubo obligatoriedad para impartirlos. Finalmente, en 1990 se dio una transformación importante en el diseño del Plan de Estudios del Colegio. Los estudiantes eran más jóvenes en comparación con las generaciones de los años 70's y 80's, lo que dificultó el desarrollo del aprendizaje autónomo, aunque, por otro lado, al no ser una población laboralmente activa, se dieron las posibilidades para que los estudiantes tuvieran más tiempo de estudio. Sin embargo, la dispersión en los programas de las asignaturas seguía latente. Estos cambios estructurales trajeron la supresión de lo que en este trabajo hemos denominado como *enfoque alterno*, es decir, al tener una población joven y con intenciones de integrarse a la Educación Superior, la educación técnica, que tenía la intención de insertar a los jóvenes en el plano laboral, fue suprimida. A pesar de ello, los principios institucionales, así como la transversalidad y verticalidad de sus materias continúan siendo vigentes.

## **1.2. La injerencia de la filosofía en el desarrollo de los principios del Colegio**

Como una consecuencia ante esta serie de cambios, hubo diversas modificaciones al plan de estudios original, hasta llegar, finalmente, al plan de estudios actual, el cual se muestra en la figura 1.4.

Como puede verse, el plan de estudios vigente conserva la intención general del modelo educativo original del Colegio; pero a diferencia de él e, introduciéndonos en lo que concierne a la enseñanza de la filosofía en el Colegio, podemos observar que las materias de Estética I y II, Ética y conocimiento del hombre I y II y Filosofía I y II, han desaparecido y se han instanciado, en este nuevo plan, en la materia de Filosofía I y II. Así mismo, se creó la materia optativa de Temas Selectos de Filosofía, pensada en los estudiantes que pretenden cursar la licenciatura en Filosofía. Pero en lo que respecta a la

nueva materia de Filosofía I y II, llama la atención el hecho de que sea la única materia obligatoria y de tronco común que se imparte durante el último año escolar (quinto y sexto semestre).

Esta cuestión no es gratuita y responde al hecho de que la Filosofía en el CCH es una de las materias medulares para instaurar y promover la interdisciplinariedad característica del enfoque transversal y, al mismo tiempo, implementar y hacer patente en los alumnos los principios del Colegio (CCH, 1990). Lo anterior, es verificable a partir del análisis del Programa de Estudios de la materia de Filosofía I y II, en donde, respectivamente, se sugiere como principales aprendizajes a desarrollar en el curso: una capacidad crítica, reflexiva y argumentativa, capacidad de análisis y síntesis (aprender a aprender); comprensión de los valores constitutivos de la conducta humana y su relación con la vida cotidiana del alumno (aprender a ser), interpretación de teorías éticas relevantes a la libertad, los valores morales y el deber con el fin de *construir* posiciones razonables frente a dilemas morales que le ayuden a la toma de decisiones autónomas y auténticas (aprender a hacer) e identifica e interpreta conceptos de teorías estéticas, para comprender el objeto y la experiencia estética y construir juicios de valor argumentados (aprender a ser y aprender a hacer).

Aunado a esto, el papel de la Filosofía en el CCH también juega un papel importante en lo que hemos denominado como el *enfoque vertical*, pues las habilidades básicas que se requieren para su estudio, han sido forjadas en los alumnos a partir de la materia de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID), la cual se imparte desde el primer semestre.

De tal forma, la enseñanza de la filosofía en el CCH tiene una injerencia fuerte en la formación de sus alumnos, pues a través de ella se busca formar disciplinar e interdisciplinariamente a partir de la instauración, el desarrollo y la promoción de los principios del Colegio.

### **1.3. Problemas estructurales de la enseñanza de la Filosofía en el CCH**

Lamentablemente, la aplicación de este visionario modelo educativo ha presentado, históricamente, una serie de problemas que han obstaculizado la tarea de desarrollar estos principios institucionales, generando un hiato que pone en evidencia el fuerte contraste entre las bases teóricas del modelo educativo del Colegio y los resultados que su aplicación ha tenido a lo largo de su historia. En términos generales, considero que esta problemática puede abordarse desde dos aspectos estructurales: en primer lugar, el Colegio ha presentado desde sus orígenes serias dificultades en lo que respecta a su índice de egreso y eficiencia terminal. Según datos mostrados por el documento *Población Estudiantil del CCH: ingreso, tránsito y egreso. Trayectoria Escolar: siete generaciones 2006-2007*, publicados por la Dirección General del CCH, la eficiencia institucional desde la generación 1971 hasta la generación 2011 oscila en un rango que va del 43% (generación 1973) al 59% (generación 2009); así mismo, en lo que concierne a la eficiencia terminal, ésta oscila dentro de un rango que va del 27% (generación 1976) hasta el 57% (generación 2009). Tomando como referencia a la generación 2009, podemos inferir, que en el mejor de los casos, de cada 100 estudiantes que ingresan al CCH, sólo 59 logran concluir sus estudios (eficiencia institucional) y de éstos, sólo 57 lo hacen en tres años (eficiencia terminal).

Aunado a este primer aspecto estructural, los egresados del Colegio que logran acceder a una licenciatura en la UNAM suelen presentar deficiencias en cuanto a la comprensión de los conocimientos adquiridos. Sobre este punto, de acuerdo con la evaluación del examen diagnóstico de ingreso a la licenciatura de la generación 2006 de la Dirección General de la Evaluación Educativa (DGEE), los egresados del Colegio (con un resultado diagnóstico de 3.4.) obtuvieron menores calificaciones que los egresados de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y aquellos que ingresaron por concurso de selección, quienes obtuvieron, respectivamente, una calificación diagnóstica de 3.8 y 4.3.

Los datos arrojados por este documento son similares a los que se muestran en el *Proyecto Académico para la Revisión Curricular* (Cuadernillo núm. 3 Colegio de Ciencias y Humanidades, Octubre de 2009), en donde se establece que los egresados de las escuelas incorporadas, así como los de la ENP, han mostrado un mayor número de conocimientos en materias de corte humanístico como Español o Literatura. Aunado a lo anterior, en la



misma evaluación de la DGEE se señala que los egresados del Colegio poseen, en lo que confiere al área de Humanidades y las Artes (área en donde se incluye la materia de filosofía), menores conocimientos que sus compañeros de la ENP y los egresados de escuelas incorporadas, siendo, al mismo tiempo, una de las áreas con menor número de alumnos asignados.

Finalmente, esta problemática a la que se enfrentan los egresados del Colegio durante la licenciatura parece manifestarse también durante su egreso, pues la eficiencia terminal de esta misma generación 2006 es, en carreras con una duración de nueve semestres, del 25%; y del 26% en carreras de diez semestres<sup>3</sup>.

La magnitud de estos dos problemas estructurales (egreso y comprensión de los conocimientos adquiridos) nos conduce a la suposición de que su existencia es resultado de varios factores de distinta índole. Sin embargo, este proyecto de intervención docente buscará ocuparse de aquellos que son inherentes a la enseñanza, particularmente a la enseñanza de la Filosofía.

Dentro de este contexto general del Colegio, la asignatura de Filosofía, dada su naturaleza, se presenta como una materia de carácter esencialmente formativo y humanista, fungiendo como un pilar determinante para el desarrollo de dichos aprendizajes. Como lo exponen los propósitos principales de su programa de estudio, a partir del análisis de la filosofía se busca, como ya se ha dicho, desarrollar las habilidades crítica, analítica y reflexiva (CCH, *Programa de Filosofía I y II*), lo que a su vez contribuye al desarrollo de los principios del Colegio. De tal manera que una enseñanza deficiente de la filosofía afecta directamente tanto en el proceso de desarrollo de los principios institucionales, como de la multidisciplinariedad de los conocimientos y el auge de las habilidades específicas de análisis, crítica y reflexión.

Sin lugar a dudas, al menos en los últimos años, la enseñanza de la filosofía en el Colegio ha sido deficiente. Pese a que ésta bien puede ser considerada como una consecuencia directa de la problemática estructural de la institución (señalada con

---

<sup>3</sup> En el artículo de Guadalupe Mares, Héctor Rocha, Olga Rivas, Elena Rueda, Rosalva Cabrera, Janett Tovar y Laura Medina (2012), se concluye, de igual forma, que el menor desempeño académico y los índices más altos de deserción de dicha licenciatura es por parte de los egresados del CCH.

anterioridad), no debemos incurrir en la creencia de que no existen cuestiones intrínsecas respecto al modo específico en el que se ha impartido la filosofía en el Colegio. En el ya citado documento *Población Estudiantil del CCH*, se señala<sup>4</sup> que, con base en una muestra de 16, 045 alumnos inscritos en la materia de Filosofía I, sólo el 6% (1, 019 alumnos) reprobó la materia, el 14% (2, 291 alumnos) obtuvo NP y el 79% (12, 735 alumnos) logró acreditar la materia con un promedio general de 8.33. En el caso de Filosofía II, de una muestra de 16,022 alumnos, sólo el 6% (941 alumnos) reprobó la materia<sup>5</sup>; el 20% (3, 274 alumnos) obtuvo NP (6% más con respecto a Filosofía I) y el 74% (11, 807 alumnos) logró acreditarla, teniendo un promedio general de 8.56<sup>6</sup>.

Partiendo de los argumentos expuestos por Biggs (1987) con respecto a su definición de enfoque de logro, superficial y profundo<sup>7</sup>, de las conclusiones inferidas por Beltrán y Díaz Barriga (2011) sobre la adaptación y aplicación de esta teoría de enfoques de aprendizaje en el plantel Vallejo del CCH y la problemática estructural de la institución con respecto al índice de egreso y a la deficiente comprensión de los contenidos; podemos inferir que la enseñanza de la filosofía en el Colegio de Ciencias y Humanidades es deficiente pese a tener (relativamente) un alto índice de acreditación. Esta inferencia se fundamenta en el predominio de un enfoque de logro: el promedio de 8.33 obtenido en Filosofía I y el 8.56 obtenido en Filosofía II, aunado a las deficiencias que los egresados del Colegio han demostrado tener durante el curso de su licenciatura; son pruebas fehacientes para sustentar esta suposición.

De lo dicho anteriormente, podemos inferir tres conclusiones desalentadoras e igualmente contradictorias: 1. La Universidad Nacional, siendo (al menos en términos de

---

<sup>4</sup> *Ibid.*, pág. 80.

<sup>5</sup> En materias como Cálculo Diferencial e Integral I, por dar un ejemplo, el índice de reprobación es del 20%.

<sup>6</sup> Los datos recogidos en el párrafo anterior pueden verificarse en la figura 1.5., en donde se sigue la siguiente tabla estadística, extraída del documento *Población Estudiantil del CCH*.

<sup>7</sup> *Cf.*, En Biggs (1987) y Beltrán y Díaz Barriga (2011) se pueden hallar las definiciones de estos conceptos, en donde el Enfoque Superficial se caracteriza por tener una orientación general hacia la memorización de los contenidos, así como otras estrategias mecánicas y reproductivas y en donde no hay motivación para el aprendizaje; en el Enfoque de Logro (término desarrollado por Biggs y Entwistle) se caracteriza por ser un aprendizaje estratégico, basado en la autodisciplina, la planificación, la organización y la distribución del tiempo; Díaz Barriga y Beltrán han demostrado que a los alumnos con este tipo de enfoque poseen calificaciones con promedios medianos (8.0); finalmente, en el Enfoque Profundo existe un deseo genuino por el aprendizaje, en donde existe una comprensión y una relación con los conocimientos previos, los conocimientos asimilados bajo el aprendizaje de este tipo de enfoque permanecen de una manera mucho más arraigada en el alumnado.

percepción) una de las voces más autorizadas en México para hablar de educación y asumiendo que posee, casi exclusivamente, la capacidad de brindar una educación de calidad; presenta, en la aplicación del modelo educativo de uno de sus bachilleratos, grandes deficiencias, tal y como lo muestran las propias estadísticas del CCH; es decir, que si estos resultados se dan en una de las instituciones educativas más sólidas, como es el caso de la UNAM, qué expectativas podemos tener con respecto a las otras instituciones. 2. Estos problemas de eficiencia terminal, institucional y de conocimientos adquiridos que padece el CCH, bien pueden ser una inercia de lo que autores como Ivan Illich (2011) o Rebeca Wild (2011), definen como el “fracaso de la instituciones educativas”, el cual, irónicamente, contrasta con la idea del gran mito de la educación, el cual presupone que ésta es una condición necesaria para el desarrollo personal, cognitivo y para el éxito profesional. 3. El CCH, como institución educativa, parece comportarse de manera muy similar a esas instituciones educativas criticadas por Illich. Wild (2002: 34) nos da una descripción sobre los mecanismos que usualmente se emplean en estas instituciones:

En este país siempre se está mejorando el currículum –el plan de estudios-, se hacen venir a expertos extranjeros y los maestros no paran de hacer cursos, se imprimen nuevos libros y formularios estadísticos y se inauguran nuevos modelos de escuela cuyos métodos nunca fueron aplicados aquí, con todo esto, el plan de estudios permanece intacto.

Efectivamente, ante esta problemática, las soluciones institucionales del Colegio han estado enfocadas principalmente a atender los problemas de aprendizaje de los alumnos. La muestra más evidente de esto, ha sido la implementación de programas como el PAE (Programa de Apoyo al Egreso) y el Programa Institucional de Tutorías (PIT). Pero estos programas, en tanto tales, no ofrecerán soluciones para lograr los aprendizajes si los encargados de efectuar dichos programas no están capacitados para ello. Más aún, en el caso de filosofía, la funcionalidad de estos programas es menos significativa si consideramos el hecho de que éstos están orientados a mejorar los índices de reprobación y, como ya se ha señalado, la reprobación no es, en el caso de filosofía, un problema.

Aunado a estos programas, recientemente el Colegio pasó por un proceso en donde se analizó la posibilidad de implementar, a través de la actualización de su plan de estudios, una serie de medidas para mejorar el aprendizaje. Sin embargo, el *Documento base para la*

*Actualización del Plan de Estudios: doce puntos a considerar* es un diseño educativo que parte de una problemática distinta a la que se plantea en el presente proyecto, pues su justificación apela a la necesidad de actualizar el plan de estudios en respuesta a los cambios históricos y geopolíticos, a la expansión y cohesión de la sociedad civil y acrecentamiento de los conocimientos interdisciplinarios. De tal manera, la actualización del plan de estudios es una búsqueda de adaptación hacia las tendencias internacionales de la Educación Media Superior y no aborda, específica y directamente, los problemas contextuales que son relevantes a la carencia de un aprendizaje profundo en su alumnado.

Por otra parte, las instancias institucionales que podrían coadyuvar a resolver este problema, son los programas de actualización docente. Como comenta Wild (2011), el CCH, al igual que muchas instituciones, no encuentran límite en generar y promover, de manera expresa, cursos y más cursos de formación docente, los cuales, en el caso del Colegio, son efectuados por la Formación de Profesores del CCH. La historia sobre la formación docente en el CCH ha sido amplia, compleja y con muchas variantes<sup>8</sup>. Pero en los últimos años (2000-2010) este programa se ha caracterizado por poner énfasis en el ya denominado PAE, en las Jornadas Académicas, el Programa de Fortalecimiento y Renovación Institucional de la Docencia, los Talleres de Intercambio de Experiencias de Aprendizaje y la aprobación de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior.

Pese a estas implementaciones y dado su carácter auto regulatorio, no existe en el Colegio un órgano que se encargue de evaluar ni al capacitador ni a los contenidos, así como tampoco se hace un análisis sobre la pertinencia de cada uno de los cursos; o, en el mejor de los casos, si éste existe, no opera de manera eficiente, pues retomando los argumentos que la profesora Llaven Nucamendi (CCH, 1979) señaló hace más de treinta años, los resultados que han logrado los profesores en el ejercicio de lo aprendido en los cursos de formación de profesores han sido, lamentablemente, escasos, pues no colaboran significativamente a la solución los problemas educativos concretos.

Esto es debido a (por lo menos) cuatro argumentos considerables: 1. Pese a tener conocimiento de los vicios de enseñanza tradicional (abuso de técnica expositiva, instrumentos de evaluación ineficaces, etc.), los impartidores de los cursos de formación de

---

<sup>8</sup> Sobre este asunto, vale la pena el estudio de Frago Ruiz (2001).

profesores incurrir en los mismos vicios y en las mismas técnicas que critican, pues es raro que éstos contengan objetivos bien especificados o que no implementen otras técnicas diferentes a la expositiva, audiovisual o dinámica de grupos. 2. Como consecuencia de la inadecuada ejecución docente del profesor “formado” en estos cursos, la mayoría de los profesores no creen ya que éstos sean una respuesta a los problemas de su trabajo docente y asisten a ellos con el propósito de obtener créditos que mejoren sus condiciones laborales o económicas, lo que propicia una ruptura entre los profesores y educadores de profesores. 3. Estos cursos han propiciado en el profesorado una falsa concepción sobre los modernismos y las innovaciones en la educación, la cual se hace patente a partir de la creencia de que el elenco de estrategias y técnicas de aprendizaje solucionan mágicamente el problema educativo y se aplican automática y arbitrariamente, sin tomar en cuenta las características de los alumnos y sin tomar en cuenta el hecho de que las técnicas de enseñanza (tradicionales o modernas) pueden ser de utilidad si éstas están entrelazadas con los propósitos y las características del medio educativo y, por último, 4. Para el diseño de estos cursos se han copiado modelos educativos procedentes de países que poseen otro ambiente educativo sin realizar antes una comprobación sobre la eficacia que éstos poseen en nuestro contexto. Aunado a estos argumentos desarrollados por Llaven Nucameni, en CCH (2012: 128-129), se muestran una serie de datos estadísticos, los cuales se muestran en la figura 1.6.

Los porcentajes de estas gráficas arrojan muchos datos interesantes, como por ejemplo: que el 15.9% de los profesores se sientan satisfechos con su salario o que, pese a que el 85.4% considera que la labor del profesor tiene un impacto trascendental para la sociedad, sólo el 60.7% considera que su labor como profesor le hace sentir exitoso y feliz. Pero lo que llama poderosamente la atención es el hecho de que el 63.8% de los profesores dice aplicar el Modelo Educativo del Colegio en sus clases, aun cuando el 47.2% afirma tener en claro lo que debe hacerse para plasmar el modelo educativo del Colegio, de tal manera que, según estos datos, habría un 16.6% de profesores que dicen aplicar el modelo educativo sin tener en claro lo que debe hacerse para ello y, conjuntamente, existe un 36.2% que admite no aplicar totalmente el modelo educativo y no tener en claro cómo plasmarlo. A esto podemos sumarle otros datos duros en las estadísticas del Colegio que, francamente, no son

los idóneos: el 11% de los profesores que tienen más de cinco años en el Colegio no están titulados, el 82% tiene el grado de licenciatura, el 7% de maestría y el 0% de doctorado<sup>9</sup>.

Partiendo de estos datos, pese a que esta situación no es la ideal (pues en una institución como el CCH, el 100% de los docentes deberían estar titulados), tampoco podemos afirmar que la formación *académica* de los profesores sea tan deficiente. Sin embargo, considero que, según lo dicho, el problema se halla en su formación pedagógica<sup>10</sup>. Con base en lo anterior, está claro que los cursos de formación docente carecen de continuidad, su duración es limitada, su estructura es débil y los impartidores carecen de elementos psicopedagógicos sobre planeación, diseño de estrategias, estructuración de contenidos o sistemas de evaluación; los contenidos de estos cursos son muy generales, y al estar dirigidos a todas las materias, no hay posibilidad de profundizar en la problemática específica de cada una de ellas. Finalmente, aunado a esta necesidad pedagógica, existen otros problemas de índole administrativo que afectan el desempeño del docente en el Colegio (poca oferta e inestabilidad laboral, la imposición de una lista jerarquizada que, sin lugar a dudas, condiciona y politiza los intereses del docente, el ofrecimiento de bajos salarios, etc.), los cuales serán atendidos en los años siguientes, según el documento *Plan General de Desarrollo para el Colegio de Ciencias y Humanidades 2010-2014*.

Conjuntamente, en el estudio de Mourshed, Chijioke y Barber (2012) se muestra que las intervenciones registradas por los países que han tenido mayores progresos en materia de educación son numerosas, pero las más constantes y que imperan con la misma frecuencia en todos los sistemas son: revisión de plan de estudios, estructura adecuada de remuneración, desarrollo de capacidades docentes, evaluación y sistemas de datos. Estas intervenciones, en sí mismas, no garantizan la efectividad en sus resultados, sino que es necesario que su aplicación deba estar contextualizada, considerando las características específicas de cada caso, lo que lleva a los sistemas educativos a obtener los mismos resultados de calidad, pese a tener diversos contextos.

---

<sup>9</sup> Proyecto Académico para la revisión curricular, Características de la Planta Docente, Ingreso, distribución y carrera académica. Cuadernillo núm. 4. Colegio de Ciencias y Humanidades, Dirección General.

<sup>10</sup> Afirmamos que los cursos semestrales e inter semestrales son la única opción pedagógica para en la formación de profesores, debido a que la MADEMS no es una opción capaz de cubrir, masivamente, esta demanda de los profesores.

Para que dichos resultados se desplieguen a largo plazo, es menester considerar el elemento de la sustentabilidad, el cual contempla a la práctica cooperativa, el sistema intermediario entre el centro y las demás escuelas y al liderazgo como tres de sus ejes fundamentales. Así mismo, Barber y Mourshed, (2008) muestran que pese a que muchas circunstancias de índole contextual influyen en el impacto educacional de cada país y pese a que no todos los sistemas educativos que tienen buen desempeño utilizan exactamente los mismos procedimientos, es posible enarbolar algunas similitudes que, en todos los casos, han dado buenos resultados, éstos son: la calidad del docente, la capacitación docente y el uso de sistemas y mecanismos que beneficien a la totalidad del alumnado.

En lo que concierne al primer punto, los profesores con mayor preparación académica y mayores habilidades llegan a mejorar (hasta tres veces más) el nivel de sus alumnos. Para ello, se busca establecer una selección rigurosa de los aspirantes a la docencia, esta selección considera como puntos importantes el dominio de habilidades matemáticas y lingüísticas, comunicación y sociabilidad y un deseo de aprender y enseñar. Hay elementos que pueden mejorar esta selección, como el uso de criterios unificados (como sucede en Singapur y Finlandia), un exhaustivo proceso de selección obtenido a partir de una oferta restringida de aspirantes, la cual, a su vez, posibilitará una mejor capacitación. Factores como un salario atractivo y, sobre todo, la posesión de un *status* social elevado construido a partir de estrategias de *marketing* y una exigencia en el desarrollo académico y pedagógico del docente influyen directamente en el reclutamiento de profesores de alta calidad académica.

El segundo punto establece que la efectiva interacción entre el docente y el alumno es fundamental para mejorar los resultados de la instrucción, ésta puede enarbolarse a partir de la motivación de ambos, aunado a una serie de implementaciones, tales como prácticas docentes supervisadas, incorporación de entrenadores y líderes de instrucción. Con el afán de obtener un alto desempeño, las instituciones se han dado a la tarea de desarrollar enfoques que compensen las desventajas del entorno cultural y también se proponen fijar expectativas altas a los alumnos. Considero que este estudio nos ayuda pensar que ni la

extensión del tiempo, ni el exceso de recursos, ni la reducción de alumnos, ni la sobredemanda de maestros (factores que, históricamente se han dado en nuestro sistema educativo) son elementos que, en sí mismos, mejoran la educación.

De esta manera, nos preguntamos: ¿por qué los estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades, concretamente en la materia de filosofía, no han obtenido, históricamente, un enfoque profundo? ¿La responsabilidad la tiene el modelo educativo? ¿Ausubel? ¿La falta de recursos? ¿Los bajos salarios de los profesores? Si tomamos en cuenta los argumentos dados por los especialistas, diríamos que no necesariamente. En mi opinión, es muy claro que una de las principales causas de este problema es la poca capacitación y el desconocimiento que tienen los docentes para comprender y aplicar el modelo educativo del Colegio, cuyos fundamentos son, sin lugar a dudas, muy interesantes.

Más aún, existe un número considerable de profesores que *cree* comprender y aplicar el modelo, es decir, que *creen* que enseñan a aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer y, dado que no hay instancias que evalúen con seriedad su ejercicio docente, su actividad en el aula, que puede durar décadas, seguirá siendo deficiente; tal y como lo muestran las propias estadísticas del Colegio. Nuestros problemas de percepción ante estos hechos nos hacen virar la mirada siempre hacia cualquier lado, menos hacia donde realmente está el problema: pensamos que la instauración de un modelo asegura por sí misma su aplicabilidad y su utilidad será deficiente si no se le sabe aplicar. Pensamos que conocer los principios del Colegio nos capacita, automáticamente, para su implementación, cuando ésta es en realidad la condición fundamental para la comprensión de aquéllos.

Pensamos que el contexto (social, histórico, cultural, temporal), las capacidades de nuestros alumnos y las condiciones bajo las cuales se desarrollan nuestras clases siempre son las mismas, cayendo en los mismos vicios que señalan los argumentos de Illich (2011), en donde la escuela, al descontextualizar de su entorno a un cúmulo de conocimientos, los coloca dentro de un pedestal, asegurando su inalterabilidad a partir de su asimilación y dejándolos fuera del alcance de la realidad y de las experiencias y estructuras cognitivas de los alumnos; de tal manera, que lo que se enseña es siempre lo mismo y de la misma



manera, como si los conocimientos fuesen estáticos, cuando la historia de las ciencias, de las humanidades y de las artes nos indican que es exactamente lo contrario.

Con base en lo anterior, la tesis de Illich resulta obvia: ¿de qué sirve un conocimiento que está aislado de la realidad y de la posibilidad de ser reestructurado por otros individuos? Y peor aún, estamos convencidos de que no hay nada ni en la estructura cognitiva ni en la experiencia previa del alumno que nos sirva como ancla para la comprensión significativa de nuevos conocimientos; cuando, según el modelo del Colegio y el proyecto original de González Casanova estipula que es precisamente la experiencia y los conocimientos previos de los alumnos lo que debe posibilitar el aprendizaje en el Colegio. Así, considero que la ausencia de un enfoque profundo dentro de la enseñanza de la filosofía en el CCH es un problema concerniente a la deficiente inserción docente: los profesores, simple y sencillamente no saben cómo aplicar en sus clases los principios del Colegio, no saben que esta aplicación no es una receta que deba efectuarse de la misma manera en todas las materias y bajo las mismas circunstancias y, apelando al *adagio* socrático, no saben que no saben enseñar o creen que enseñar es parte de un mecanismo técnico-práctico y no de un proceso de formación teórica.

Sobre el tema de la inserción docente, García (2012) la define como aquella etapa fundamental en el desarrollo de todo docente, siendo ésta el proceso en el que deben pasar para aprender a enseñar. Del escrito de García extraemos los siguientes puntos relevantes que tomaremos en cuenta para lo que en este trabajo será concerniente en materia de inserción docente:

1. El aprendizaje de una deficiente inserción docente está determinado por factores subjetivos, tales como las experiencias que, como estudiantes, tuvieron los docentes.
2. Como lo señalan instituciones como la OCDE, la formación inicial del docente debe reducirse, en tanto que la inserción profesional debe incrementarse. Al mismo tiempo, que la formación, la inserción y el desarrollo deben estar interrelacionados.
3. Se estipula que los profesores principiantes deben poseer experiencia y un alto nivel de conocimiento y destreza, cualidades propias de un experto adaptativo.

4. Conocer la cultura escolar es importante para el aprendizaje del oficio y la socialización profesional.
5. La inserción, como un continuo y como parte de la formación inicial, busca retener y mejorar la calidad de los profesores en la práctica, convirtiéndolos en expertos adaptativos.

Considero que en el CCH simple y sencillamente no existe una estructura funcional que funja como un proceso adecuado de inserción docente, de tal manera que en esta institución los expertos adaptativos brillan por su ausencia. En contraste, países como Inglaterra, Israel, Irlanda del Norte o Escocia, en donde existe toda una infraestructura de desarrollo de inserción docente, los profesores dedican 30% de su tiempo a su formación profesional, teniendo resultados positivos.

Con base en lo discutido en este primer capítulo, suponemos que el modelo educativo del Colegio no ha arrojado los resultados óptimos por el hecho de que, al no generarse una *experiencia* y una *vivencia* que propicie la comprensión de los contenidos a partir del establecimiento de relaciones no arbitrarias entre las experiencias y la estructura cognitiva previa del alumno y los nuevos conocimientos que se enseñan; se ha creado un abismo entre los principios institucionales del Colegio y los contenidos de las materias (tanto desde su verticalidad, como de su horizontalidad). Uno de los causantes de este abismo tiene una injerencia muy grande en la labor que el docente del CCH realiza dentro de su institución.

Al no existir ningún mecanismo eficiente que propicie una cultura de inserción docente, los profesores diseñan y planean sus cursos sin ningún tipo de apoyo pedagógico que los ayude a propiciar ambientes de aprendizaje metacognitivos, en donde se evalúen aspectos procedimentales, actitudinales, así como conceptuales y donde se propicie la formación axiológica de los alumnos. Lo anterior incluye lo relevante a la enseñanza de la filosofía, la cual, supuestamente, es una de las materias que con mayor responsabilidad debería integrar todos estos aspectos.

Por estas razones, considero conveniente el diseño y la aplicación de una propuesta didáctica para la materia de filosofía en el Colegio de Ciencias y Humanidades que, partiendo de toda esta problemática, busque, al menos, hacer frente a ésta. La clave para la formación de un experto adaptativo radica en darle una formación pedagógica al docente que sea adecuada tanto para su materia, como para los objetivos y los principios propios de la institución. Tomando en cuenta que este trabajo aborda esta problemática desde la enseñanza de la filosofía en el CCH, creemos conveniente que una teoría como el aprendizaje significativo (que corresponden con los principios fundadores del Colegio) puede ser un aporte teórico muy importante para comenzar a propiciar una cultura de inserción docente.

Aunado a esta teoría pedagógica, consideramos conveniente que para el diseño de esta propuesta será necesario también incorporar aspectos teórico-disciplinarios (de los cuales hablaremos en el segundo capítulo, conjuntamente con el aprendizaje significativo) e, incluso, en lo relativo a la metodología, también será conveniente la utilización de aspectos actitudinales (de los cuales hablaremos en el tercer capítulo).

## II

### Bases teóricas para una propuesta didáctica orientada a la obtención de aprendizajes significativos en la enseñanza de la Filosofía

---

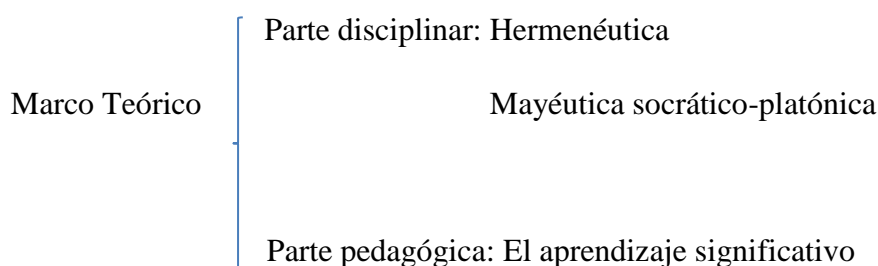
Con base en las conclusiones del primer capítulo, suponemos que la deficiencia de la enseñanza de la filosofía en el Colegio de Ciencias y Humanidades se debe, principalmente, a que no se genera una experiencia ni una vivencia con las estrategias y de los contenidos de las materias. A partir de ésta se ponen las condiciones necesarias para desarrollar los principios del Colegio, lo que propiciaría el logro de los aprendizajes. Las deficiencias en la formación de la experiencia, como se mostró en el capítulo anterior, acarrea grandes consecuencias, como por ejemplo, altos índices de reprobación en el alumnado, o, como en el caso de la filosofía, carencia de enfoques profundos en el conocimiento de los contenidos, nula vinculación entre éstos, los factores personales y sus conocimientos previos. A su vez, estas deficiencias son propiciadas por muchos factores, uno de ellos (del que nos avocaremos en este trabajo) radica en la falta de una cultura de inserción docente por parte de los profesores, lo que los aleja de tener un perfil característico del experto adaptativo<sup>11</sup>. Esta falta tiene como una de sus causas, la carencia de una metodología de la enseñanza que se fundamente teóricamente en elementos disciplinares y pedagógicos.

Por esta razón, en este segundo capítulo nos dedicaremos a cimentar las bases teóricas (filosóficas y pedagógicas) que, en nuestra opinión, pueden contribuir a mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía en el CCH.

---

<sup>11</sup> La ausencia de una inserción docente, por sí misma, genera un sinnúmero de problemas, por ejemplo: 1. No comprender o creer comprender el modelo educativo del Colegio, 2. No aplicar o creer aplicar el modelo educativo del Colegio en el aula, 3. No considerar las actitudes, experiencias y conocimientos previos de los alumnos como condiciones del aprendizaje, 4. No vincular los aprendizajes del programa de estudios con los contenidos, 5. No vincular la metodología utilizada con los contenidos, 6. Tener un manejo de estrategias que no esté a la altura de las necesidades, habilidades y capacidades de todos los alumnos, 7. Ignorar el enfoque transversal del mapa curricular, que enriquece el aprendizaje de la materia al desvelar los vínculos interdisciplinarios que ésta posee en relación a las otras materias, 8. Ignorar el enfoque vertical del mapa curricular, que es factor para una profundización sobre los contenidos y las habilidades del quehacer filosófico, 9. Ignorar la existencia de variables que influyen y afectan directamente el aprendizaje de los alumnos, etc. La no resolución de cualquiera de estos puntos puede ser ya una condición necesaria para que la experiencia y la vivencia o los procesos de aprendizaje significativo, no se lleven a cabo.

El marco teórico de este trabajo utiliza dos fundamentos: uno disciplinar y otro pedagógico. La parte disciplinar, a su vez, se subdivide en dos partes: en una se retomarán y aplicarán *algunos* aspectos teóricos de la hermenéutica y en la otra se retomará y aplicará el método socrático-platónico de la *mayéutica*. El paradigma pedagógico que se utilizará será, como ya se ha mencionado, el aprendizaje significativo, dentro del cual se incluirán aspectos como las actitudes, los conocimientos y las experiencias previas de los alumnos. Así, nuestro marco teórico se estructurará de la siguiente manera:



Estas teorías se enfocan, respectivamente, al ámbito disciplinar y pedagógico, pues resulta evidente el hecho de que toda propuesta didáctica de la filosofía deba constituirse a partir de elementos pedagógicos y elementos disciplinares que funcionen conjuntamente durante su aplicación<sup>12</sup>. En este caso, pese a que estas teorías pertenecen a campos distintos, todas poseen semejanzas intrínsecas (las cuales se harán evidentes en el siguiente capítulo) y, dada la naturaleza de este trabajo, nos tomaremos la libertad de tomar diversos paradigmas, teniendo como finalidad la *aplicación* de *algunos* de sus principios teóricos.

Por un lado, la concepción de la experiencia (*Erfahrung*) de la Hermenéutica vislumbrada por Dilthey (2010) y retomada por Gadamer (2012), se muestra como un proceso inagotable en donde lo universal sólo se ilumina desde el ámbito de lo particular. Este concepto de experiencia puede ayudarnos a dilucidar la necesidad de la funcionalidad y aplicabilidad de esta definición hermenéutica de la experiencia dentro del ámbito de la

<sup>12</sup> Para el funcionamiento conjunto de la teoría disciplinar y pedagógica, será necesaria la revisión de una serie de estudios enfocados a la experiencia en el aula, que sirvan como una orientación sobre cómo debe plasmarse, dentro del diseño y la aplicación de la propuesta, esta conjunción.

educación, concretamente, de la enseñanza de la filosofía. La educación, al igual que la experiencia, forma parte de una tradición que es transmisible. La enseñanza de la filosofía, que forma parte de la estructura educativa, intenta transmitir los contenidos y el cúmulo de conocimientos que forman parte de su tradición. La deficiente enseñanza de la filosofía puede deberse a una pluralidad de factores, pero considero que el más extenso de sus problemas se encuentra en el hecho de que los contenidos propios de la filosofía no logran ser transmitidos ni tampoco logran ser asimilados de manera significativa.

Más allá de las particularidades que puedan propiciar esta deficiente transmisión, considero que la naturaleza de este problema es de carácter estructural y tiene que ver directamente con el diseño sistemático, en donde la filosofía es insertada en los marcos curriculares de las instituciones educativas. Aunado a lo anterior, es menester entender que nuestro sistema educativo, al igual que la mayoría de los sistemas educativos contemporáneos, responden al modelo moderno de educación, el cual comenzó a forjarse desde el siglo XII y se consolidó hasta el siglo XIX con el origen y el apogeo de la Ilustración<sup>13</sup>.

Así mismo, la *mayéutica* socrático-platónica es un proceso dialéctico basado en preguntas y respuestas en el que el aprendiz logra descubrir, por sí mismo, los conocimientos a partir del análisis, la reflexión y la crítica.

Por otro lado, la enseñanza anticuaria de la filosofía inhibe el sentido genuino de su carácter, que es el filosofar. De tal manera, los conocimientos de la materia se transmiten como si éstos fueran conceptos acabados y no un cúmulo orgánico de preguntas, teorías y doctrinas, las cuales pueden ser analizadas desde diferentes ópticas. Este carácter genuino del filosofar se disuelve, en parte, por la nula habilidad que poseen los alumnos y los profesores de cuestionar, criticar, reflexionar y analizar sus fenómenos. Aunado a esto, la transmisión de conceptos acabados cancela la posibilidad de que el aprendiz vincule los nuevos conocimientos con su estructura cognitiva previa. Por estas razones, consideramos indispensable implementar la teoría del aprendizaje significativo.

---

<sup>13</sup> Un análisis minucioso sobre los sistemas educativos en la Ilustración estudiado desde un enfoque pedagógico puede encontrarse en el apartado I del texto de Felipe Martínez Rizo (2012).

Suponemos que es posible construir una propuesta didáctica a partir de estos tres ejes teóricos, los cuales tienen fundamentos alienables. A su vez, también suponemos que esta propuesta didáctica estará perfectamente orientada hacia los principios institucionales del Colegio.

De tal manera, el presente capítulo se dedicará a desglosar cada una de las partes que conforman el marco teórico y, en el último apartado, se hará una exposición sobre el proceso cognitivo que se busca con la conjunción de estos mecanismos.

### **2.1. Preceptos básicos del aprendizaje significativo**

Nuestro punto de partida será la definición del aprendizaje significativo y, sobre todo, la selección y delimitación de aquellos aspectos que utilizaremos y vincularemos con las teorías disciplinares antes mencionadas. El desarrollo de esta teoría, establecido por Ausubel (1960), parte de los presupuestos dados por la psicología constructivista, cuya tesis concibe al ser humano no como un receptor pasivo de experiencias y aprendizajes, sino como un *constructor activo de su realidad y de su experiencia*. Kelly (1966: 3), uno de los principales teóricos de la psicología constructiva, consideraba que su teoría, llamada por él mismo *teoría de los constructos personales (psychology of personal constructs)*, era la implementación de un supuesto filosófico (*philosophical assumption*) que él denominó como *alternativismo constructivo (constructive alternativism)*, el cual supone que los eventos que percibimos en la naturaleza están determinados, en buena medida, por una gran variedad de construcciones mentales, en donde aquello que se percibe o se ha percibido es susceptible de ser reconsiderado y eventualmente transformado, de tal manera que el sujeto logra comprender su realidad a partir de su interacción constructiva con ésta y su experiencia.

Como ya se ha dicho, estas ideas propias de la psicología constructiva operan directamente en el aprendizaje significativo. En uno de sus textos, Moreira (1997: 19-44), refiriéndose a esta teoría del aprendizaje desde la perspectiva de Johnson-Laird, describe este proceso psico-cognitivo como la construcción de representaciones mentales, las cuales, valga la redundancia, representan internamente el mundo externo; de tal manera que las personas no captan este mundo externo de manera directa, sino a través de las representaciones mentales que ellos mismos construyen.

En el contexto del aprendizaje significativo, estas características en donde la realidad y la experiencia se construyen siguen vigentes y se presentan en el momento en el que el alumno que aprende relaciona, en virtud de lo que Ausubel (1960) define como conceptos subsumidores, la información nueva con la que ya posee, de tal manera que los conocimientos y las experiencias previas fungen como herramientas teóricas y auxiliares que propician y facilitan la comprensión del nuevo conocimiento que se está aprendiendo. Este proceso de relación, por un lado, lleva al estudiante a modificar y reestructurar lo que ya se conoce, es decir, que los conocimientos que ya se poseen adquieren un nuevo grado de complejidad, al mismo tiempo que se asientan con mayor ahínco en la estructura cognitiva del sujeto y, por otro, se comprenden aquellos conceptos que son objeto del aprendizaje.

Cuando decimos “comprender” nos referimos a una relación no arbitraria y no literal entre el cognoscente y lo cognoscible, tal y como lo establece Ausubel en su propia teoría; a este respecto, Moreira (2000: 10-11) señala lo siguiente:

El concepto central de la teoría de Ausubel es el de aprendizaje significativo, un proceso a través del cual una misma información se relaciona, de manera no arbitraria y sustantiva (no literal), con un aspecto relevante de la estructura cognitiva del individuo. Es decir, en este proceso la nueva información interacciona con una estructura de conocimiento específica que Ausubel llama «concepto subsumidor (o subsunzor)» o, simplemente, subsumidor, existente en la estructura cognitiva de quien aprende.

Con base en lo anterior, el aprendizaje significativo consiste en el *anclaje* entre un concepto subsumidor (es decir, un concepto relevante que ya se anida en la estructura cognitiva) y el nuevo concepto que se ha de aprender. Como se ha dicho, el anclaje entre estos dos conceptos establece una relación no arbitraria y literal entre ellos, lo que, propiamente, lo vuelve en algo significativo para el cognoscente. Esta idea, contrasta sobremanera con los métodos tradicionales del aprendizaje, los cuales precisamente se han caracterizado por establecer relaciones arbitrarias y literales entre los conceptos, como es el caso, por ejemplo, de cierto tipo de aprendizaje memorístico. Aunado a esto, la escuela concebida como una entidad transmisora de conocimientos cancela, *de facto*, la posibilidad de que los conocimientos sean transformados y determinados por la estructura cognitiva de los



alumnos. Para Ausubel (1960), este aprendizaje se conceptualiza con el término aprendizaje mecánico, en donde prácticamente no existe una interacción entre los conceptos.

Así, cuando hablamos de aprendizaje significativo, hablamos, básicamente, de relaciones e interacciones entre nuevos conceptos y conceptos preexistentes en la estructura cognitiva previa. Las implicaciones de esta interacción son mucho más diversas de lo que se podría pensar si tomamos en cuenta el hecho de que existen muchos tipos de relaciones entre los conceptos, lo que posibilita que haya muchas maneras en las que la relación entre ellos pueda ser significativa. Efectivamente, la lógica estoica, por tomar un ejemplo, nos enseña que entre los objetos de la naturaleza existen diversos tipos de relaciones: causales (en donde uno de los conceptos anclados es causa del otro), conjuntivas (en donde los conceptos anclados se articulan bajo la misma jerarquía), disyuntivas (en donde ambos pueden excluirse), condicionales (en donde un concepto se sigue de su implicación con el otro), etc.

En la teoría de Ausubel, al igual que en los estoicos y en los fundamentos de la Lógica clásica, se encuentran ya presupuestas todas estas formas de interacción entre conceptos, pues si se apela a la estructura cognitiva previa del sujeto como una de las condiciones del aprendizaje significativo (como apunta Moreira), y si ésta se compone de conocimientos y experiencias previas, resulta obvio pensar que existen diversos tipos de relaciones e interacciones entre los nuevos conceptos y los conceptos previos por la simple y sencilla razón de que la estructura cognitiva, así como los conocimientos y las experiencias previas son *diferentes* en cada estudiante.

El primer aspecto a considerar en la aplicación del aprendizaje significativo dentro de nuestra propuesta didáctica se centrará, pues, en: 1. *Propiciar relaciones no arbitrarias entre la nueva información y aquello que ya se conoce, tomando en cuenta que existen muchas maneras en las que estas relaciones no arbitrarias pueden darse.*

Relacionar de manera no arbitraria los conocimientos previos y la nueva información, pone en evidencia la naturaleza genuina de los conocimientos, los cuales se manifiestan como un proceso inacabable, en donde se construye, a partir de representaciones mentales, una compleja unidad coherencial de partes separables y

orgánicas que poseen distintos significados en cuanto a su relación con otros conceptos. Con base en lo anterior, es evidente que esta relación no arbitraria que establece el cognoscente entre sus conocimientos previos y la nueva información no es automática, es decir, que la simple relación no la hace, en sí misma, significativa; sino que, conjuntamente, se deben dar otros factores cognitivos para asegurar no sólo el anclaje entre conceptos, sino también el anclaje no arbitrario.

Y si se ha señalado que uno de los grandes errores de la educación tradicional ha sido la pasividad del estudiante durante su proceso educativo, es claro que las relaciones no arbitrarias entre los conocimientos deben ser resultado de un proceso auto-reflexivo y auto-regulatorio. Sobre este punto, al referirnos a estos procesos nos podemos acercar a diversas teorías psicopedagógicas; nosotros lo abordaremos desde el ámbito de la metacognición que, como se señaló en el capítulo anterior, es uno de los principales pilares del modelo educativo del CCH. Los estudios de Flavell (1984) y Carr (1990) son algunos de los que más hondamente han desarrollado este tema de la metacognición y, por ende, de los procesos auto-reflexivos y auto-regulatorios. Carr (1990: 73) argumenta que las prácticas educativas no son, en lo absoluto, una especie de comportamiento robótico que pueda realizarse de un modo irreflexivo o mecánico, más bien, sostiene que ésta es una actividad *intencional* que se realiza *conscientemente* (lo que presupone ya la idea de una autorreflexión).

La conciencia y la intención en el proceso de aprendizaje suceden cuando al cognoscente le son evidentes los esquemas de pensamiento que posee y la articulación que estos esquemas tienen entre sí, lo que vuelve significativo su aprendizaje; pues la intención promueve la relación entre la nueva información, los conocimientos y las experiencias previas (siendo éstos los esquemas de pensamiento articulados); en tanto que la conciencia (que acaece en virtud de estas relaciones intencionales) da sentido, conjunta y unitariamente, a las experiencias, a los conocimientos previos y a los conocimientos nuevos; de tal manera que la conciencia es, propiamente, lo que hace que estos esquemas de pensamiento existan tácitamente en la mente del individuo.

En otras palabras, cuando Carr (1990) afirma que los procesos educativos deben tener una *intención*, se refiere a que el individuo que se introduce en un proceso educativo

debe vislumbrar una razón que justifique su rol dentro de dicho proceso y una razón que justifique su aprendizaje, de tal manera que la intención responde directamente al *por qué* y al *para qué* se aprende. La dilucidación de la intención implica ya un proceso autorreflexivo; más aún, decimos que la intención *sólo puede* dilucidarse a partir de un proceso autorreflexivo, pues las razones que justifican el *por qué* y el *para qué* del aprendizaje son meramente subjetivas (esto es, que el alumno es quien dota de intencionalidad a los conocimientos) y tienen que ver directamente con el rol que el alumno quiere asumir frente a los conocimientos.

De tal manera, la autorreflexión, como una parte de la metacognición, es una reflexión (como argumenta Pozo) sobre el propio conocimiento. Ésta es necesaria porque a partir de ella se genera la intención. Así, pensamos que en una educación tradicional los alumnos no tienen la libertad de *intencionar* los conocimientos que reciben, es decir, que el fracaso de los profesores y de las instituciones educativas comienza cuando estas instancias cancelan, de antemano, la posibilidad de que el alumno determine, por un lado, la importancia intrínseca de los conocimientos y, por otro, las razones del *por qué* y el *para qué* de su aprendizaje; siendo la intencionalidad de este proceso autorreflexivo lo que, en buena medida, lo vuelve significativo.

Con base en lo anterior, preguntamos ¿qué puede hacer un alumno para dilucidar la intención de lo que aprende? La respuesta a esta interrogante ya la ha dado Kelly (2003) desde la psicología cognitiva y también ya la ha dado Ausubel (1960) desde el aprendizaje significativo, y es, precisamente, la interacción no arbitraria entre lo que se aprende y la estructura cognitiva previa, la cual no sólo incluye a los conocimientos previos, sino también a las experiencias previas. La conciencia, como ya se ha señalado, da sentido a la nueva información y resignifica, al mismo tiempo, los conocimientos de la estructura cognitiva previa. De tal manera que: *2. La autorregulación y la autorreflexión garantizan la intención y la conciencia de lo que se aprende, lo que significa que el conocimiento se instaura en dos niveles, en donde el aprendiz no sólo conoce, sino que también conoce que conoce, es decir, que tiene conciencia del por qué, para qué y cómo conoce.*

Los elementos antes señalados sobre el aprendizaje significativo responden, al menos, a dos razones que consideramos imprescindibles para el aprendizaje: 1. Que el

conocimiento no es algo que tenga existencia por sí, sino que se construye a raíz de la actividad mental del sujeto; de tal forma que la construcción parece ser la única vía para comprenderlo y 2. Que el alumno que aprende significativamente tiene la posibilidad de dar sentido a aquello que él considera que puede tener sentido y anclar sus conocimientos previos a lo que está más próximo dentro de su campo de aprendizaje. Como apunta Ausubel (2000: 326), si los conocimientos se presentan lejos de esta “zona próxima”, la incompreensión de los alumnos estará garantizada; de tal manera, que no habrá cabida para la interrelación de conocimientos.

## **2.2. Sobre el concepto de experiencia en la hermenéutica**

Una vez que hemos señalado los aspectos del aprendizaje significativo que implementaremos en nuestra propuesta didáctica, desglosaremos ahora los correspondientes al concepto de *experiencia* de la hermenéutica, pues presuponemos (al igual que el proyecto del CCH) que el aprendizaje es un proceso que se propicia a partir de ella.

Sobre este concepto, existen, dentro del ámbito de la filosofía, diferentes acepciones del término que anteceden a la definición del concepto de experiencia que nos interesa y que no está de más señalar, sólo puntualmente. Aristóteles (2012) concibe a la experiencia como *aquello que se constituye a partir de los recuerdos percibidos*, lo que le permite al hombre llegar al conocimiento y al arte. En la concepción cartesiana perduran casi los mismos elementos que constituyen la experiencia aristotélica; sin embargo, de las facultades que posee el hombre para el conocimiento (como la inteligencia, la imaginación, los sentidos y la memoria) sólo la inteligencia es capaz de percibir la verdad.

Dado que las imprints de la percepción son engañosas para Descartes (2011), procesos cognitivos como la inducción o la deducción, de gran relevancia en la epistemología aristotélica, no poseen una mayor injerencia debido a que no son claros ni distintos. El empirismo de Hume (2001) rebatió esta idea y redefinió la experiencia bajo la concepción de impresiones e ideas, hasta que Kant (2007), al establecer las bases del conocimiento *a priori*, hizo de la experiencia un proceso regido a partir de este tipo de conceptos, en tanto que para Hegel (1994), la experiencia no se reduce a la percepción

sensible sino que es el movimiento que la conciencia ejerce sobre sí misma, mecanismo fundamental de la ciencia de la experiencia de la conciencia.

La concepción de la experiencia de estos dos últimos pensadores, generaría una nueva visión sobre ella, la cual influiría, de alguna manera, en el pensamiento posterior. Durante el auge del romanticismo, Schleiermacher (2000) desarrolló una doctrina general del comprender, en donde las formas del sentido de carácter universal aparecen individualmente. Estas ideas, recogidas por Dilthey (2010) en su dilucidación de las ciencias del espíritu, establecen al comprender como resultado de la interpretación de la experiencia personal del individuo en conjunto con el contexto histórico-cultural, cuya enunciación se expresa a partir de lo real que se muestra en la percepción (que contiene el elemento histórico del conocimiento), el comportamiento de los contenidos parciales de dicha realidad aislados por la abstracción y el elemento práctico de las ciencias del espíritu, el cual prescribe reglas a partir de juicios de valor.

A raíz de Dilthey (2010) se muestran una serie de elementos que, pese a su influencia hegeliana, reconfiguran una nueva concepción de la experiencia distinta a la *empeiría* aristotélica y a la *experientia* y *representatio* escolástica, esta experiencia, que curiosamente en alemán se le denomina bajo el término *Erfahrung* y que significa *formación de camino*; en donde la conciencia (*Bewusstsein*), el vivir individual (*Erleben*) y los estados de la experiencia (*Erfahrungsbefund*) del individuo mismo, se expresan mediante un “proceso vivencial” (*Lebensprozess*) y desde un contexto histórico; el cual, mediante la comprensión, se enfrenta y asimila a la tradición (y no al espíritu absoluto, como en la filosofía hegeliana); y, al hacerlo, lo dota de sentido histórico, que es la esencia de la comprensión.

Este sentido esencial dado por la comprensión, altera de manera definitiva al objeto y, al alterarlo, lo transforma, creando nuevos sentidos. De tal manera que la experiencia es una unidad (*Eiheit*) compleja instaurada entre la tradición, (es decir, el espíritu de una época histórica determinada) y la actividad reflexiva, comprensiva y transformadora del individuo desde la comprensión histórica; así, por ejemplo, el concepto de verdad está determinado por la interpretación histórica que se tenga de ella. Esta característica transformadora de las ciencias del espíritu (*Geisteswissenschaften*) vislumbradas por

Dilthey fue una de las principales aristas bajo la que se instancia la oposición entre ciencias del espíritu y ciencias de la naturaleza (*Naturwissenschaften*).

La concepción de la experiencia de la ciencia natural moderna es heredera de la concepción cartesiana, en donde ésta se constituye desde la óptica de la ciencia moderna, en donde el objeto físico-matemático es delimitado por el método científico. El concepto de experiencia propio de las ciencias del espíritu carece de este grado de exactitud de las ciencias naturales modernas y, desde luego, de su actividad transformadora. Heidegger (2002: 66), en *La Época de la imagen del mundo*, argumenta que:

las ciencias del espíritu, e incluso todas las ciencias que estudian lo vivo, tienen que ser necesariamente inexactas si quieren ser rigurosas. Ciertamente que también se puede entender lo vivo como una magnitud de movimiento espacio-temporal, pero entonces ya no se capta lo vivo. La inexactitud de las ciencias históricas del espíritu no es ningún defecto, sino únicamente un modo de satisfacer una exigencia esencial para este tipo de investigación.

Con base en esta concepción de la experiencia (*Erfahrung*) vislumbrada por Dilthey (2010) y que será retomada por pensadores posteriores como Gadamer (2012), la experiencia se muestra como *un proceso inagotable en donde lo universal sólo se ilumina desde el ámbito de lo particular*. Éste es el concepto de experiencia al que nos referiremos dentro de este proyecto. En lo subsiguiente trataremos de dilucidar la necesidad de la funcionalidad y aplicabilidad de esta definición hermenéutica de la experiencia dentro del ámbito de la educación, concretamente, de la enseñanza de la filosofía.

Con base en lo anterior, en el siglo XV, algunas universidades europeas introdujeron a sus programas de estudio una serie de implementaciones con el fin de sistematizar los conocimientos, una de las implementaciones más importantes fue la homogeneización del alumnado. Esta concepción homogénea se desarrolló en el siglo XVIII con el advenimiento de la Ilustración, en donde la masificación de la enseñanza fundada en los ideales de igualdad obligó a las instituciones educativas a diseñar una forma de organización que atendiera a grupos numerosos de estudiantes (como señala Martínez Miguel 2012).

De esta manera, la actual visión sistemática de la educación es producto del movimiento ilustrado del siglo XVIII. Dicha sistematización no se reduce al ámbito educativo, sino que responde al proyecto ilustrado en general. Cassirer (2002: 17-19), por ejemplo, señala esta característica sistemática del movimiento ilustrado:

La ciencia de la naturaleza adquiere día por día nuevas riquezas; la geometría ensancha sus fronteras y lleva su antorcha a los dominios de la física, que le son más cercanos; se conoce, por fin, el verdadero sistema del mundo, desarrollado y perfeccionado (...) En este sentido se presenta el problema del 'progreso' tan sólo en el aspecto cuantitativo, como una pura ampliación del saber, como un *progressus in indefinitum*.

El movimiento ilustrado es el responsable del desarrollo de los sistemas educativos. Posterior a la Revolución Industrial y a la Ilustración imperó el denominado modelo comprensivo, el cual dio pie, junto con las necesidades económico-laborales, a la sistemática masificación de la educación.

De esta manera, a la Ilustración le debemos, por un lado, la concepción de la educación como un sistema y, por otro, la masificación y homogeneización de la educación. Estas características han sido ampliamente retomadas y discutidas por diversos especialistas (Martínez Miguel 2012, Cassirer 2002) dedicados al análisis de la estructura educativa. Desde nuestro punto de vista, consideramos que esta homogeneización sistemática deriva, irresolublemente, en una enseñanza anticuaria de la filosofía, la cual inhibe el sentido genuino de su carácter. De tal manera, los conocimientos de la materia se transmiten como si éstos fueran contenidos acabados y no un cúmulo orgánico de preguntas, teorías y doctrinas, las cuales pueden ser analizadas desde diferentes ópticas.

Así, consideramos que la condición docente se diluye en la jerarquía social a raíz de la antipatía que despierta (la cual es producto de la excesiva reglamentación -sistemática- que es impuesta por los planes de estudio). Aunado a esto, la experiencia y la transmisión entendida como la comprensión histórica en torno a lo que se ha pensado, se diluye por la deslegitimación que las instituciones educativas realizan ante el docente de filosofía, el cual, desde esta concepción sistemática, es transformado en un burócrata. Este carácter genuino del filosofar que se hace patente en la transmisión de la experiencia también se

disuelve por la nula habilidad que poseen los alumnos y los profesores de cuestionar, criticar, reflexionar y analizar sus fenómenos.

Aunado a esto, la transmisión de conceptos acabados cancela la posibilidad de que el aprendiz vincule los nuevos conocimientos con su estructura cognitiva previa. Podría objetarse que estas dificultades son consecuencia de una construcción sistemática de los contenidos, cuya estructura mecaniza los métodos de enseñanza y aprendizaje, haciendo de estos cursos una propedéutica de la filosofía, en la cual se excluye su carácter esencialmente crítico y analítico; sin embargo consideramos que la construcción sistemática de los contenidos de la materia, así como la metodología de su enseñanza, no es, en sí mismo la causa del problema. Sobre este punto, Luhmann (1996: 136) sostiene que la educación no puede concebirse sin la idea de un sistema:

<la educación> tiene que tratarse de una cierta continuidad de actividades que se construyen unas sobre otras, que se orientan por sus resultados, si se quiere reconocer un contexto en el que la actividad individual pueda ser observada como educación. Por consiguiente, la educación sólo es identificable como sistema, por muy laxa y discontinuamente que las distintas actividades puedan estar unidas entre sí.

Los procesos cognitivos como el aprendizaje, característicos en todo fenómeno educativo, deben poseer cierta estructura unitaria y sistemática para que los conocimientos puedan ser adquiridos de manera efectiva. Sin embargo, el concepto de sistema diseñado por Luhmann inmiscuye, como uno de sus principales mecanismos, la reestructuración constante del sistema, en la cual siempre se manifiesta una tendencia clara hacia lo que él mismo denomina como una *homogeneización* de las diferenciaciones (1996: 136):

“En el sistema escolar, el sistema nuclear del sistema educativo diferenciado; esto se hace especialmente evidente a nivel organizativo por el hecho de que la enseñanza se imparte en clases con alumnos de distinta edad, distinto grado de madurez y distinto nivel de conocimientos y pasa a clases homogeneizadas”.

Centrándonos en el ámbito de la enseñanza de la Filosofía, es evidente que este concepto de homogeneización, que para Luhmann es propio de la idea de sistema, entorpece la experiencia genuina de la filosofía, y, por ende, de su aprendizaje; pues la filosofía se construye a partir del análisis, la crítica y la pluralidad de opiniones, aspectos que son contrarios a la idea de homogeneización (pero no a la idea de sistema).



El concepto de *Erfahrung*, el cual definimos al inicio de este apartado anterior y que es fruto de la hermenéutica filosófica de los siglos XVIII y XIX se opone, desde esta perspectiva, al movimiento ilustrado, lo que presupone que su aplicación teórica dentro del ámbito educativo de la filosofía sería contrario a la idea homogeneizante de sistema. En conclusión, los aspectos de la hermenéutica de Dilthey que utilizaremos en nuestra propuesta didáctica se centran en los siguientes puntos: *1. La educación es un proceso inagotable en donde lo universal sólo se ilumina, a partir de la experiencia, desde el ámbito de lo particular y 2. Desde nuestro punto de vista, consideramos que la ausencia de la experiencia y la vivencia, promueve la homogeneización sistemática del alumnado y de los conocimientos, lo que deriva, irresolublemente, en una enseñanza anticuaria de la filosofía, la cual inhibe el sentido genuino de su carácter. De tal manera, los conocimientos de la materia se transmiten como si éstos fueran contenidos acabados y no un cúmulo orgánico de preguntas, teorías y doctrinas, las cuales pueden ser analizadas desde diferentes ópticas.*

### **2.3. El método socrático-platónico de la mayéutica**

El último de los elementos teóricos que abordaremos para el diseño de nuestra propuesta didáctica, se centra en lo que definiremos en este trabajo como el método socrático-platónico de la *mayéutica*. A continuación nos limitaremos, tan sólo, a señalar aspectos constitutivos de este método y de su definición, puntualizando al mismo tiempo aquellos aspectos que nos serán de utilidad en la implementación de la propuesta.

Aristóteles (2012), sostiene que existen dos cosas que con justicia deben serle atribuidas a Sócrates: 1. La determinación de conceptos generales y 2. La creación de un método inductivo de investigación. Es decir, que, de acuerdo con este testimonio, Sócrates (pensador ateniense del siglo V a. de c.) tuvo la preocupación por tratar de definir conceptos de extensa amplitud (como la virtud, la bondad, la belleza) con la utilización de un método que partiera desde un tratamiento cotidiano de los conceptos, hasta llegar, paulatinamente, a sus instancias definitorias.

Por otra parte, pese a este testimonio de Aristóteles, la figura histórica de Sócrates es de difícil tratamiento, por el hecho de que este pensador no escribió ninguna obra y lo que conocemos de él, lo sabemos a partir de lo que sus discípulos escribieron sobre él. Este

hecho causa dificultades para encontrar evidencias que nos ayuden a determinar desde el punto de vista histórico ¿qué tan socrático es ese método inductivo que busca acercarse a los conocimientos generales? Más aún, a sabiendas de que el Sócrates descrito por Jenofonte (historiador y discípulo directo de Sócrates) es distinto al descrito por Platón (filósofo e igualmente discípulo de Sócrates) y no se diga a la descripción que hacen otros pensadores de la época (Antístenes, Esquines de Esfeto, Aristófanes).

Pese a que autores como Burnet (2012) y Taylor (1960) han desembocado en la tesis de que Sócrates, en el sentido estricto de la palabra, no era un filósofo, pensadores como Jaeger (2002: 401) logran sostener la hipótesis de que, si bien no es autor de un sistema filosófico en el sentido teórico de la palabra (como sí lo fue Platón) sí es evidente reconocer en la figura de Sócrates al creador de una actitud humana que, a partir del auto conocimiento, del diálogo y del constante cuestionamiento, logra propiciar no sólo los conocimientos a sus interlocutores, sino, incluso, el desarrollo de una independencia de la personalidad moral. Este argumento fue suficiente para que Jaeger considerara a Sócrates como un auténtico formador dotado de un profundo sentido pedagógico.

Pero dado que en este trabajo no nos compete tratar directamente estas cuestiones de índole histórica y filológica sobre la figura de Sócrates, sino simplemente hacer referencia a algunos aspectos teóricos del método inductivo antes señalado; hemos decidido utilizar el término *mayéutico* en el sentido socrático-platónico; es decir, que abordaremos la definición de este método desde el tratamiento que le da Platón en algunos de sus *Diálogos*, esto, por dos razones: 1. Platón es quien hace mayor referencia a este método y 2. La descripción que él hace de éste, está íntimamente vinculada a la discusión de problemas relevantes a la filosofía. Por esta razón denominamos a este método socrático-platónico.

Estrictamente hablando, el método *mayéutico* aparece sólo en dos diálogos: *El Banquete* y el diálogo del *Teeteto*; aunque podemos encontrar diferentes referencias, mecanismos o argumentos similares de este método en otros diálogos (como la *Apología*, *Menón*, *Fedón*, *Carmides*, *Republica*, *Gorgias* y, en general, en los denominados diálogos socráticos). Pero partiendo del diálogo *Teeteto*, (2005: 134), en él, Platón, por boca de Sócrates, nos dice:

Mi arte de partear tiene las mismas características que el de ellas <el de las parteras>, pero se diferencia en el hecho de que asiste a los hombres y no a las mujeres, y examina las almas de los que dan a luz, pero no sus cuerpos. Ahora bien, lo más grande que hay en mi arte es la capacidad que tiene de poner a prueba por todos los medios si lo que engendra el pensamiento del joven es algo imaginario y falso o fecundo y verdadero. Eso es así porque tengo, igualmente, en común con las parteras esta característica: que soy estéril en sabiduría. Muchos, en efecto, me reprochan que siempre pregunto a otros y yo mismo nunca doy ninguna respuesta acerca de nada por mi falta de sabiduría, y es, efectivamente, un justo reproche. La causa de ello es que el dios me obliga a asistir a otros, pero a mí me impide engendrar. Así es que no soy sabio en modo alguno, ni he logrado ningún descubrimiento que haya sido engendrado por mi propia alma. Sin embargo, los que tienen trato conmigo, aunque parecen algunos muy ignorantes al principio, en cuanto avanza nuestra relación, todos hacen admirables progresos, si el dios se lo concede, como ellos mismos y cualquier otra persona puede ver. Y es evidente que no aprenden nunca nada de mí, pues son ellos mismos y por sí mismos los que descubren y engendran muchos bellos pensamientos. No obstante, los responsables del parto somos el dios y yo.

En este fragmento del *Teeteto*, de gran importancia dentro del estudio del platonismo, se dan los mecanismos esenciales del denominado método *mayéutico*. En primera instancia, Sócrates, quien discute con Teeteto (un joven de 17 años) la posible definición del término *conocimiento (epistéme)*, no se muestra como un portador del conocimiento, sino por el contrario, como alguien que, ignorándolo, lo busca a partir de la implementación de ese arte que él posee. Éste, al mismo tiempo, se hace patente a raíz de la capacidad que Sócrates tiene de poner a prueba, por medio de la pregunta, el pensamiento del joven; propiciando que él dé a luz sus propias ideas y sus propios conocimientos sin necesidad de escuchar una definición previa.

De tal manera y retomando la figura del Sócrates educador definida por Jaeger (2002), el núcleo de este método consiste en concebir al formador como una voz exhortadora que nos orilla a introducirnos en la búsqueda del conocimiento a partir del diálogo; de tal forma que la pregunta en torno al concepto general tiene mayor relevancia que su definición no porque ésta no sea importante, sino porque ésta sólo es trascendente a la luz de la reflexión propia, porque solamente así es como se logrará tener conciencia tanto de aquello que se ignora, como de aquello que no se ignora. Al mismo tiempo, el método *mayéutico* no induce únicamente al aprendiz a examinar su pensamiento y dar a luz a sus propias ideas; sino que también tiene una injerencia vital en el desarrollo de la persona, por lo que también se inmiscuiría una cuestión meramente actitudinal. Por ejemplo, en *Apología* (2002: 98), Platón nos dice:

Pensad por qué digo estas cosas; voy a mostraros de dónde ha salido esta falsa opinión sobre mí. Así pues, tras oír yo estas palabras reflexionaba así: ‘¿qué dice realmente el dios y qué indica en enigma? Yo tengo conciencia de que no soy sabio, ni poco ni mucho, ¿Qué es lo que realmente dice al afirmar que yo soy muy sabio? Sin duda, no miente; no le es lícito’. Y durante mucho tiempo estuve yo confuso sobre lo que en verdad quería decir. Más tarde, a regañadientes me incliné a una investigación del oráculo del modo siguiente. Me dirigí a uno de los que parecían ser sabios, en la idea de que, si en alguna parte era posible, allí refutaría el vaticinio y demostraría al oráculo: ‘Éste es más sabio que yo y tú decías que lo era yo’. Ahora bien, al examinar a éste (...) experimenté lo siguiente, atenienses: me pareció que otras muchas personas creían que ese hombre era sabio y, especialmente, lo creía él mismo, pero que no lo era. A continuación intentaba yo demostrarle que él creía ser sabio, pero que no lo era. A consecuencia de ello, me gané la enemistad de él y de muchos de los presentes. Al retirarme de allí razonaba a solas que yo era más sabio que aquel hombre. Es probable que ni uno ni otro sepamos nada que tenga valor, pero este hombre cree saber algo y no lo sabe, en cambio yo, sí como, en efecto, no sé, tampoco creo saber. Parece, pues, que al menos soy más sabio que él en esta misma pequñez, en que lo que no sé tampoco creo saberlo.

Los argumentos anidados en este fragmento del diálogo, ponen en evidencia dos situaciones que, considero, se desprenden de la práctica *mayéutica*. Por un lado, hablamos de una doble función implícita en la actividad del conocimiento, a saber, que conocer algo implica no sólo conocer el objeto, sino tener conciencia de los procesos de conocimiento, esto es, tener conciencia de que se conoce. Ésta conciencia en torno al conocimiento es la causa principal que distingue a Sócrates del político, dado que aquél al menos es consciente de lo que no sabe. Esta idea, desarrollada por Platón desde la antigüedad, sigue siendo vigente si tomamos en cuenta que, en una sociedad saturada de información y de medios efectivos para el acceso al conocimiento, se caracterice por ser profundamente ignorante y por tener, dentro de sus agentes sociales, a individuos que creen saber lo que en realidad ignoran.

Por otro lado, como decíamos anteriormente, la autoexaminación a partir de la pregunta también pone en evidencia una cierta actitud ante el conocimiento que, incluso, toca aspectos de índole moral: a diferencia de los políticos, los poetas y los artesanos o, de la sofística en general; la actitud de Sócrates ante el conocimiento se expresa siempre por el puro amor a la sabiduría, más allá de la fama, el poder, la riqueza o cualquier otra cosa que se pueda obtener a partir de él. El conocimiento, pues, es valioso por sí mismo. De esta manera, parece que una de las causas que explican el fracaso de las instituciones educativas tiene que ver con la nula cabida que tienen las actitudes dentro de los procesos de enseñanza, tanto en lo que concierne a los que aprenden, como en lo que concierne a los que enseñan; pues como se puso en evidencia en el capítulo anterior, difícilmente los

docentes poseen una vocación para realizar su actividad, en la idea de vocación, evidentemente, se inmiscuye ya la manifestación de una cuestión actitudinal.

En contra parte, los estudiantes se forman durante toda su vida con el prejuicio de que los conocimientos que adquieren sólo son un medio para alcanzar otra cosa. En conclusión, considero que son estos tres aspectos inherentes a la *mayéutica* socrático-platónica los que utilizaremos en el diseño de nuestra propuesta didáctica: *1. La promoción de la auto examinación de los alumnos a partir del diálogo, el interrogatorio y el análisis de los argumentos propios. 2. Promover la conciencia y el conocimiento no sólo de aquello que se conoce, sino también de los mecanismos que propician al conocimiento mismo y 3. Reivindicar la relación entre el conocimiento y el papel de las actitudes.*

Una vez que se han abordado estos elementos teóricos, los cuales buscan fomentar, desde la filosofía y la pedagogía, la atmósfera experiencial que propicie la conjugación entre los contenidos de la materia, los conocimientos previos de los alumnos y los principios del Colegio, es menester trazar ahora las condiciones y las características que dicha experiencia debe presentar durante el proceso de formación de los alumnos. Esta descripción nos servirá para identificar las fases constitutivas de la experiencia, las cuales, suponemos, comienzan a partir de la percepción, pasando por procesos de reconstrucción y deconstrucción de los fenómenos.

#### **2.4 Percepción, reconstrucción y deconstrucción del fenómeno en el aprendizaje de la filosofía, bases para la construcción de la experiencia y la vivencia**

En toda definición genuina del término *percibir*, subyacen siempre dos acepciones fundamentales que ponen al descubierto sus propias constitutivas. Por un lado, la percepción alude a un proceso en donde se reciben imágenes, impresiones o sensaciones externas. Por otro, se instaura como un proceso que desemboca en la comprensión o el conocimiento de algo (RAE, 2013). La relación entre estas dos acepciones es incluyente en muchos casos, pues la comprensión de un objeto puede estar determinada por su percepción. Sobre este punto, en las primeras líneas de su *Metaphysica* (2012), el filósofo de Estagira, Aristóteles, nos menciona que todos los hombres, teniendo por naturaleza el deseo de conocer, se caracterizan por tener un amor a las percepciones, argumentando que las improntas producidas por los procesos perceptivos, estando depositadas en la memoria,

generan en nosotros la *experiencia* que es un conocimiento particular que pone las condiciones para que, a partir de la inducción, podamos pasar al ámbito del conocimiento universal.

Del mismo modo, el retórico y pedagogo hispanorromano Quintiliano (2006), en su libro *Sobre la enseñanza de la oratoria*; apunta que el indicio más seguro de una buena inteligencia es la memoria, la cual concibe a la percepción como una de sus principales constitutivas, en tanto que la memoria es contenedora de aquello que produce. Estas referencias, son tan sólo dos evidencias de la compleja relación que, históricamente, ha tenido la percepción (del griego *aísthesis* y del latín *percipere*) en relación tanto con la filosofía como con la pedagogía. Desde luego, dentro de la tradición de estas dos disciplinas, existen teorías que no convergen con esta idea de la percepción y su relación con el conocimiento o el aprendizaje. El propio Platón, en algunos de sus pasajes clásicos, como la primera parte del diálogo de madurez *Teeteto*, el pasaje 509d del libro VI de la *República* (conocido como la *Línea Dividida*) o el célebre pasaje 517b del libro VII conocido como la *alegoría de la caverna*, refuta la idea de que la percepción pueda contribuir al conocimiento bajo el argumento de que aquello que nos muestran las percepciones y el ámbito de lo visible es aparente. Posteriormente, Descartes, desde la primera parte de sus *Meditaciones Metafísicas* (2011), duda de cualquier aprendizaje que subyazca a partir de las percepciones, dado que éstas no son evidentes ni claras ni distintas.

Colocándonos dentro del ámbito del aprendizaje y la enseñanza contemporánea, podemos constatar que estas dos acepciones fundamentales del percibir son retomadas y presupuestas por el paradigma constructivista, del cual subyacen un elenco de teorías del aprendizaje. Desde este paradigma, retomaremos una premisa fundamental, a saber, que *el conocimiento es resultado del proceso constructivo conformado por el sujeto*. Así, algunos teóricos como Calero Pérez (2009), Montessori (1912), Ausubel (1969), consideran al proceso perceptivo como un principio inalienable de este proceso constructivo del aprendizaje. Lo que nos lleva a suponer que la calidad del aprendizaje está determinada por la efectividad de la percepción. Aunado a estas ideas, todo proceso perceptivo realiza una aprehensión a partir de un objeto.

Por definición, a este objeto perceptivo se le denomina *fenómeno* y la comprensión de éste se produce a partir de su captación. La relación entre la percepción y el fenómeno es recurrente dentro de las teorías del aprendizaje. Una referencia muy evidente al respecto la encontramos a partir de la escuela fenomenográfica de Göteborg, cuyo auge acaeció durante la década de los 70's, dentro de esta escuela, el aprendizaje se concibió como un proceso cambiante y constructivo, en el cual se conjuntaban factores individuales como los conocimientos previos, el bagaje cultural y los hábitos de estudio del individuo, así como factores externos como las estrategias de enseñanza y el entorno socio-cultural. Pese a que algunos supuestos del método fenomenográfico se han transformado a partir de su recepción por parte de otras escuelas (como la australiana, encabezada por Biggs o la inglesa, por Entwistle), sus fundamentos siguen siendo vigentes dentro de muchas de las teorías contemporáneas del aprendizaje. Una de sus tesis más vigentes y con más influencia, es aquella que concibe al fenómeno como el objeto de todo aprendizaje. Éste, a su vez, es percibido por el sujeto produciendo una captación en donde se conjugan factores personales y externos que construyen un aprendizaje a partir de la significación y resignificación que adquiere el fenómeno durante su aprendizaje. Marton, Säljö, Svensson, entre otros teóricos escandinavos, conciben al proceso de la percepción del fenómeno desde el ámbito del aprendizaje, dando pie al desarrollo de los enfoques de aprendizaje, retomados por Biggs (1987).

Estos antecedentes pedagógicos, que presuponen la comprensión de un aprendizaje cambiante y constructivo a partir de la percepción del fenómeno; nos sirven de base para plantear la pregunta fundamental en torno al carácter de ser del aprendizaje dentro del ámbito de las humanidades, concretamente, de la filosofía. Consideramos que, dada su naturaleza especulativa (en donde se plantean y se replantean ciertas tesis a partir de la constante crítica), el aprendizaje de la filosofía debe concebirse como un proceso cambiante y constructivo, cuya comprensión se origina a partir de la percepción de sus fenómenos. Esta comprensión, como se establece en teorías de formas de aprendizaje como la tesis fenomenográfica, es resultado de la confrontación entre factores personales o conocimientos previos (como el bagaje cultural y la experiencia académica) y los factores contextuales (como los contenidos, los métodos de enseñanza y la evaluación).

Consideramos que las dificultades que suscita la crisis de la enseñanza y el aprendizaje en la filosofía se hace patente a partir de tres momentos distintos del proceso perceptivo, el cual dificulta su comprensión: el primero de ellos se presenta como una *errónea concepción de los fenómenos* (no se muestra lo que el fenómeno filosofía realmente *es*), el segundo como una *deficiente captación de los fenómenos aprehendidos* y el tercero como una *asimilación estática del contenido*, la cual subsiste en la mente del aprendiz bajo la creencia de que dicho contenido no es susceptible de ser reconstruido o deconstruido.

En su texto *Introducción a la Filosofía*, el filósofo alemán, Martin Heidegger, argumenta que es inexacto hablar de la filosofía como si estuviésemos fuera de ella, dado que poseemos inherentemente una precomprensión: “ser hombre significa ya filosofar. La existencia humana (...) está ya como tal en la filosofía, pero por esencia, no en ocasiones sí y en ocasiones no, o unas veces sí y otras no. Pero porque el ser-hombre tiene diversas posibilidades, múltiples y grados de lucidez, puede el hombre estar en la filosofía de formas diversas” (2006: 19). Así, el filosofar no sólo es la actividad primordial de la Filosofía, sino que también ésta constituye la esencia de la existencia del hombre.

En contraste, Heidegger (2006) señala con claridad que uno de los principales errores que la tradición filosófica ha cometido ha sido suplantarse esta actividad propia del filosofar por un cúmulo de conocimientos en torno a sus contenidos: “Adquirir conocimientos, e incluso adquirir una vasta erudición en lo que respecta a lo que los filósofos han pensado, puede ser de utilidad, pero no para el filosofar. Al contrario, la posesión de conocimientos sobre filosofía es la causa principal de la errónea suposición de que con ello se ha llegado ya a filosofar” (2002: 20). Esta adquisición de conocimientos, que a juicio de Heidegger (2006) es la causa de la errónea suposición del filosofar, parte de una concepción parcelada de su naturaleza, en donde prevalece el prejuicio de que la importancia de la filosofía se reduce sólo al resultado de sus especulaciones teóricas, (es decir, los fundamentos de las doctrinas filosóficas) y no al proceso reflexivo de las especulaciones mismas.

Esta concepción no sólo le resta vitalidad a la filosofía, sino que al mismo tiempo la muestra como un cúmulo de tesis y teorías que poseen la apariencia de estar perfectamente



acabadas y cuyo contenido está exento de ser reelaborado, convirtiéndolo en un elemento estático que se asimila a partir de la transmisión de sus preceptos constitutivos. Ésta ha sido la mecánica que en varios puntos de la tradición filosófica ha determinado la concepción de sus fenómenos. Así, un estudiante moderno de física que conciba a la filosofía bajo esta perspectiva parcelada, podría no leer los tratados aristotélicos de física y astronomía bajo el argumento de que las tesis expuestas en esos escritos ya han sido superadas y, por lo tanto, carecen ya de validez, siendo su valor histórico su único mérito.

Más aún, considero que esta concepción de la filosofía vista como una acumulación de conocimientos es la que se difunde a gran escala y de manera global. Como un argumento a favor de esta afirmación podemos citar, por ejemplo, el texto reciente del divulgador científico Stephen Hawking *The Grand Design* (2011), en donde se sentencia de muerte a la filosofía por estar obsoleta debido a su rezago en los descubrimientos científicos: “La filosofía no se ha mantenido al corriente de los desarrollos modernos de la ciencia, en particular de la física. Los científicos se han convertido en los portadores de la antorcha del descubrimiento en nuestra búsqueda de conocimiento” (2011: 124).

Evidentemente, una afirmación de esta clase se sustenta bajo esa suposición errónea señalada por Heidegger (2006), pues se ignora el hecho de que, al margen de su utilidad, la filosofía es valiosa por el filosofar mismo.

Desde luego, el campo del aprendizaje y la enseñanza de la filosofía no está exento de este prejuicio. Alejandro Cerletti (2008), critica esta actividad de enseñanza y transmisión de la filosofía bajo el argumento de que sus preguntas fundamentales no pueden ser resueltas ni comprendidas didácticamente. De tal manera que resulta factible pensar que la mera adquisición de conocimientos por parte de los alumnos propicia un aprendizaje superficial, dado que ésta no es significativa sino a partir de la comprensión de la especulación teórica que le precede y, más aún, de la especulación teórica que el alumno construye con respecto a las tesis fundamentales. Aunado a lo anterior, la tradición no es la única responsable de esta concepción parcelada de los fenómenos propios de la filosofía, sino que (como también apunta Cerletti) gran parte de la responsabilidad recae en las instituciones y, en nuestra opinión, en el docente que enseña filosofía.

De esta manera, por más efectiva que sea la percepción del fenómeno y por más estrategias de enseñanza que se posean, el aprendizaje de la filosofía estará tergiversado si sus fenómenos (u objetos de estudio que la constituyen) no se muestran en su forma genuina, es decir, como lo que realmente son.

Por otra parte, el segundo momento en donde se dificulta el aprendizaje y la enseñanza de la filosofía, recae en aquellas operaciones y estrategias que el aprendiz debe efectuar para garantizar la captación genuina de sus fenómenos. En lo que concierne a la filosofía, este proceso comprensivo del fenómeno puede considerarse, en sí mismo, como un problema filosófico. El método socrático-platónico de la *mayéutica* traza un modo específico y dialéctico de captación del fenómeno y de la conciencia que debe poseerse sobre ésta. La fundación y el desarrollo aristotélico de la lógica, responde a una necesidad imprescindible por tratar de dilucidar los principios de un razonamiento válido que nos acerque a la verdad y que establezca las bases de una especulación efectiva.

El filósofo judío Filón de Alejandría, desarrolló, en sus *Comentarios Alegóricos* (2010), un método que buscaba descubrir el significado subyacente que desvelaba el sentido auténtico de los libros del Pentateuco. La propia hermenéutica, en sus diversas manifestaciones, busca en el desarrollo de sus teorías, la comprensión de sus objetos a partir de su interpretación y no de su descripción objetiva. Todos estos ejemplos se instauran como diversas teorías que buscan determinar los modos adecuados para abordar al fenómeno. Con base en lo dicho, se vuelve relevante la pregunta ¿cómo debe captarse un fenómeno para comprenderlo?

Desde la pedagogía, las teorías basadas en el constructivismo, concretamente, aquellas que son relevantes al aprendizaje significativo, insisten en la tesis de que la comprensión de los contenidos se obtiene en la construcción del conocimiento, la cual es resultado de la asimilación que el alumno hace entre sus factores personales (conocimientos previos y su bagaje cultural) y factores contextuales (contenidos o los métodos de enseñanza); Lemke (1994), partiendo de la fenomenología y la semiótica concibe al lenguaje como el generador de significado, siendo este lenguaje producto de la asimilación de convenciones sociales y culturales; en donde cada símbolo es un objeto material y cada objeto material es reconocible e interpretable sólo en su relación con algunas categorías

semióticas pertenecientes a un sistema lingüístico determinado; para Whitson (1997), la cognición es el resultado de un proceso de una actividad que construye abstracciones considerando factores como el contexto y la cultura.

Con base en estas teorías, en el caso específico de la filosofía es necesario añadir que esta asimilación no será significativa si no poseemos una concepción genuina de la misma. Suponemos que dicha concepción se propicia, conjuntamente, entre factores de índole personal, contextual y fenoménicas, las cuales son determinantes para la comprensión y el aprendizaje, pues es en la idea misma del filosofar en donde se hace patente la intención de examinar, de escudriñar, de inquirir, construir o investigar; se requieren elementos como el manejo de estrategias, motivaciones y conocimientos previos para llevar a cabo esta labor exegética. Al mismo tiempo, es necesario plantear un contenido que funja como un escenario para la realización de estas actividades.

Así, estos tres factores constituyen una unidad, pues es necesario que cada uno de estos elementos estén presentes en el proceso de aprendizaje para garantizar cierta comprensión. Para ello, es menester, como ya se ha dicho, superar el prejuicio que nos hace considerar a la filosofía sólo como producción de conocimientos. Aunado a esto, si pensamos que la filosofía es un cúmulo meramente *transmisible* de conocimientos, se excluye *de facto* la posibilidad de la construcción y aquellos factores personales e intrínsecos que propician el filosofar quedan desvinculados del aprendizaje y, por tanto, de toda posibilidad de significar su contenido, pues el fenómeno filosofía no es relevante, en sí mismo, por el conocimiento que produce si no por la relación que la reflexión y el pensamiento del aprendiz tienen respecto al conocimiento que produce, de tal manera que la comprensión de la filosofía sólo emerge a partir de un proceso perceptivo basado en la construcción del conocimiento, es decir, en un proceso en donde se asimila al conocimiento a partir del filosofar, de la conjugación del contenido y los conocimientos previos; los cuales, al construirse, transforman y redefinen este conocimiento.

Este parece ser el único proceso perceptivo posible dentro del aprendizaje auténtico de la filosofía, al ser una dinámica constante a lo largo de su propia historia: Aristóteles asimiló los conocimientos generados por su maestro transformándolos a partir de una percepción crítica y constructiva de los mismos, lo que no sólo lo llevó a comprender

dichos conocimientos, sino también a crear otros nuevos. A su vez, Tomás de Aquino, como se muestra a lo largo de su obra, logró comprender los conocimientos generados por Aristóteles al transformarlos, lo que lo llevó, de igual forma, a la creación de otros.

Desde el terreno del aprendizaje, esta dinámica no es otra cosa distinta al aprender a pensar, como lo señalan Cifuentes y Gutiérrez (2010), y aprender a pensar significa comprender un contenido a partir de un proceso perceptivo que, auxiliándose de elementos como los conocimientos previos y manejos de estrategias, logra realizar una actividad filosófica que asimila dicho contenido construyéndolo, y que, al construirlo, lo transforma. El proceso de aprendizaje de la filosofía, bajo esta perspectiva, se instaura como un proceso de percepción que es constructivo y cambiante, lo que nos abre la posibilidad insaciable de aprender siempre algo nuevo en un texto, por más antiguo que éste sea. Lo que nos hace concebir a la filosofía no como un proceso evolutivo, en donde los conocimientos simplemente se superan a partir del progreso o el desarrollo científico; sino como una fuente inagotable de conocimientos y en donde la comprensión no se adquiere a través de la transmisión y la acumulación de conocimientos, sino a partir de sus transformaciones intrínsecas.

En un artículo de Guillermina Baena Paz (2009), se argumenta que en los últimos 30 años del siglo XX se ha contado, como nunca, con múltiples y muy variadas posibilidades de obtener información. De acuerdo con la autora, este hecho se ha visto reflejado en el conocimiento de los individuos debido a que el paso de una sociedad de información a una sociedad del conocimiento está determinado por la capacidad de adoptar y adaptar información para la transformación del entorno y la resolución de problemas. En ese mismo texto, se manifiesta una característica que consideramos fundamental en el aprendizaje de la filosofía, a saber, que no es suficiente aprender o comprender un conocimiento, sino que, una vez comprendido, éste debe ser actualizado.

Cuando hablamos de actualizar un aprendizaje nos referimos, básicamente, a dos procesos: uno en donde se da una *ampliación del conocimiento a partir de la evocación y el allegamiento de ideas o conceptos que son anidados en la memoria, formando estructuras conceptuales o entramados de conocimientos*, y el otro como un *deshacimiento analítico de los elementos que constituyen dichos entramados*. Al primero de estos procesos lo

llamamos *reconstrucción* y al segundo *deconstrucción* y considero evidente el hecho de que la crisis en el aprendizaje de la filosofía se debe, en buena medida, a que los contenidos que se han comprendido durante el proceso constructivo de la percepción del fenómeno ni se reconstruyen ni se deconstruyen, sino que permanecen en nuestra memoria de manera estática y asistemática, de tal forma que el significado que se posee de estos conocimientos es bastante reducido.

Es claro que los conocimientos no pueden concebirse como elementos aislados y estáticos por el hecho de que los contenidos siempre son susceptibles de ser significados y resignificados, así decimos que éstos se reconstruyen para ampliar su significado y se deconstruyen para resignificar su contenido, creando, respectivamente, un sistema coherencial de conocimientos o *generando* un nuevo sistema coherencial de conocimientos a partir de otro. Así, por ejemplo, decimos que la geometría es un elemento reconstructivo en la pintura renacentista por el hecho de que nos ayuda comprender mejor aspectos constitutivos de la pintura como el espacio y la profundidad; y, por otra parte, decimos que la geometría no euclidiana es una deconstrucción de la geometría euclidiana por el hecho de que, a partir del análisis de un primer sistema se crea otro que, de alguna manera, es distinto al anterior.

Ahora, nos preguntamos por qué un conocimiento aprendido puede ser reconstruido o deconstruido y, más aún, por qué su contenido puede ser ampliado o resignificado. La respuesta a estas interrogantes no está tan oculta si comprendemos el mecanismo que propicia el desarrollo del conocimiento, pues si en el aprendizaje constructivo entran en juego elementos cambiantes como el bagaje cultural, los contenidos y las estrategias de aprendizaje; y si el cognoscente aprende dentro de un contexto social, histórico y cultural que es, de igual forma, cambiante; y más aún, si los mismos procesos de percepción también son cambiantes, resulta evidente pensar que los conocimientos comprendidos y aprendidos a partir de la percepción constructiva puedan ser también cambiantes. Cambiante no significa relativo o relativista, sino más bien, se refiere a un elemento que, no siendo estático, es susceptible de ser ampliado y resignificado.

Cuando se utiliza una teoría y se le da una aplicación distinta a la que originalmente fue diseñada, se está deconstruyendo dicha teoría, pues para darle un uso distinto se

necesita no sólo comprenderla, sino también resignificarla. De manera análoga, cuando comprendo un elemento constitutivo de una teoría que anteriormente se me hallaba oculta, la reconstruyo, es decir, se amplía mi conocimiento sobre esa misma teoría, pues la percibo ahora con ese elemento que antes no veía.

La falta de reconstrucción y deconstrucción es, finalmente, el último problema que se inmiscuye en el aprendizaje de la filosofía. Estos procesos cognitivos quedan vedados desde el momento en el que concebimos al aprendizaje de manera asistemática. Aprendemos definiciones, teorías y conceptos de manera aislada y no en función o en relación con otras definiciones, teorías y conceptos; lo que reduce dramáticamente el significado de aquello que se está aprendiendo. Por otro lado, concebimos a los conocimientos aprendidos como elementos estáticos, no cambiantes, es decir, como algo que no puede ser aplicado en otro sentido y como algo que posee exclusivamente un solo significado. La filosofía, en sí misma, no tiene sentido si se piensa que sus contenidos no pueden ser resignificados a partir de los procesos deconstructivos.

De esta manera, concluimos en que el aprendizaje en el proceso de aprendizaje y enseñanza de la filosofía se estructura a partir de su percepción, la cual se manifiesta en tres momentos cruciales: la concepción del fenómeno, su proceso constructivo de captación y la deconstrucción y reconstrucción del fenómeno percibido. Considero que el rol del docente es fundamental para que estos tres momentos se lleven a cabo adecuadamente, pues, en buena medida, de él depende que el fenómeno filosofía se muestre como una disciplina en donde la reflexión especulativa es igual de trascendente que las doctrinas filosóficas que de ella se producen.

Por otro lado, también considero que, en buena medida, el docente es quien determina el modo en el que los contenidos del fenómeno deben ser captados y lejos de concebir a esta parte del proceso perceptivo desde la óptica de la mera transmisión de conocimientos, debe utilizar estrategias de aprendizaje o paradigmas pedagógicos (como el aprendizaje significativo, colaborativo, etc.) que propicien una construcción del contenido a partir del análisis crítico y la reflexión, lo que, a su vez, implicará la transformación de los contenidos mediante la vinculación que éstos posean con el bagaje cultural y los conocimientos previos del aprendiz. Finalmente, dado que lo que se estudia es una

disciplina vital, que se encuentra inmersa en un constante proceso y la cual sigue, hoy en día, especulando reflexivamente y produciendo conocimientos; y dado que, de manera similar, los factores personales del sujeto que aprende también van cambiando, al igual que los contenidos, los métodos de enseñanza y el contexto socio cultural e histórico; es necesario enfatizar que el proceso de aprendizaje no concluye al ser comprendido por el sujeto por el hecho de que, aquello que se aprende siempre será susceptible de ser reconstruido y deconstruido.

### III

## Propuesta didáctica para la formación de la experiencia y la obtención de aprendizajes significativos en la enseñanza de la filosofía en el CCH

---

Con base en las teorías expuestas y, antes de pasar directamente a la presentación de la propuesta didáctica, abordaremos un aspecto que, si bien no forma parte de las bases teóricas, es fundamental para el desarrollo de dicha propuesta; nos referimos específicamente al contexto en donde ésta deberá ser aplicada, lo que inmiscuye (entre otras cosas) tomar en cuenta una serie de variables que por diversas circunstancias se presentan durante su aplicación. Un problema común en el desarrollo de un curso suele ser precisamente ese: los docentes no se preocupan por las circunstancias particulares que se presentan durante el desarrollo de su planeación, aun cuando éstas sí tienen una afección directa en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Aunado a esto, incurrimos en un error (y pecaríamos de ingenuidad) al pensar que estas indeterminaciones pueden anularse por completo desde la planeación, pues por más que ésta esté cimentada, resulta humanamente imposible calcular absolutamente todas las aristas que pudieran presentarse en su ejecución. Por otro lado, ante este hecho, el docente tampoco puede renunciar a la posibilidad de intervenir y tomar acciones frente a las variables contextuales, pues ello implicaría dejar en manos del azar el desarrollo de su propuesta didáctica, lo que sin duda tiraría por la borda la mayoría del trabajo realizado durante la planeación. Por ello, considero que la pregunta fundamental en torno a esta problemática no debe plantearse la posibilidad de anular estas variables, pues esto es imposible; sino que el docente debe reflexionar qué acciones se tienen que tomar cuando estas variables se presenten, con el fin de que la contemplación de todos estos factores tenga, en la medida de lo posible, una injerencia favorable en el desarrollo del proceso de inserción docente y en la puesta en práctica de la propuesta.

Después de señalar lo relevante a estas variables; éstas serán implementadas dentro del ámbito de la propuesta, de manera que el lector tenga la posibilidad de observar cómo es que las variables, (así como los aspectos pedagógicos y filosóficos) deben conjuntarse y concretarse dentro de dicha planeación.



### 3.1. Aspectos relevantes sobre las variables contextuales

El primer paso para la construcción de esta propuesta está en la conjugación de tres aspectos, los cuales constituyen, propiamente, el contexto en donde ésta se aplicará: 1. Los principios institucionales del Colegio, 2. Los fundamentos teóricos que sustentan la metodología de la enseñanza empleada por el docente y 3. Lo que hemos denominado como variables contextuales (que son factores circunstanciales que también forman parte del contexto). El docente es, quizá, el actor más importante en la instauración del contexto, pues los tres aspectos antes señalados no se conjuntan por sí solos; por lo que, sin duda, su responsabilidad depende en buena medida de su concreción. Por tanto, la pregunta medular es cómo deben conjuntarse estos tres aspectos y nuestra propuesta didáctica dará cuenta de ello. Sin embargo, dado que hasta el momento sólo nos hemos remitido a explicar los puntos 1 y 2, antes de mostrar la naturaleza de la propuesta (que, insisto, presupone la conjugación de los tres aspectos antes mencionados), es menester señalar la relevancia que posee el conocimiento, por parte del docente, del contexto en donde su metodología será aplicada.

Creemos que toda propuesta didáctica debiera partir de la implementación de un instrumento que dé cuenta sobre las condiciones particulares que deben considerarse a la hora del diseño y la aplicación de una propuesta. Maruny (1989) sostiene que para ayudar a aprender es necesario que el docente tenga un buen conocimiento sobre sus alumnos, lo que incluye una serie de factores, como: los conocimientos previos, los motivos intrínsecos y extrínsecos que los llevan a estudiar, su estilo de aprendizaje, los hábitos de trabajo que tienen, las actitudes y valores que tienen frente al estudio de los temas. El diagnóstico, sin duda, puede ser una herramienta básica para la recaudación de estos conocimientos sobre los alumnos, aun cuando se tenga la suposición de que los datos obtenidos no sean totalmente certeros. Sin embargo, el diseño y la aplicación de un diagnóstico que busque recabar estos datos, no es una tarea sencilla. El ya citado manual *Learning Process Questionnaire* diseñado por Biggs (1987), que es un cuestionario orientado a la dilucidación de los diversos tipos de enfoques de aprendizaje (*learning approaches*) que

tienen los alumnos; posee, por ejemplo, una base teórica bastante compleja, aunado al hecho de que sus resultados son susceptibles de análisis e interpretación. Este análisis, así como el manejo de estas herramientas, resultan ser una labor ardua y su efectividad sólo puede ser garantizada por ciertos especialistas de la educación. Sin duda, mal haríamos en pretender aplicar estas herramientas sin la formación pedagógica adecuada. Así, nuestro propósito en este apartado no es abordar el contexto a partir del diseño de un diagnóstico que nos arroje datos relevantes sobre los alumnos, dado que esta labor es responsabilidad de los especialistas en psicología educativa. A pesar de esto, considero que el docente no debe renunciar a la posibilidad de tener ciertas nociones sobre el contexto y las variables que influyen en los conocimientos y las motivaciones de sus alumnos. Sin embargo, dadas las circunstancias, lejos de pretender aplicar instrumentos que requieran conocimientos y habilidades ajenos a la formación del docente (particularmente del docente en filosofía), considero que estas nociones deben extraerse desde la particularidad del entorno escolar en donde éste se desempeña, es decir, de su propia experiencia en el aula.

La propuesta didáctica que presentaremos, se instancia en el programa de Filosofía I y II del Colegio de Ciencias y Humanidades; y ha sido diseñada con el propósito de que su aplicación pueda efectuarse desde cualquier contenido del programa y desde cualquier actividad o herramienta que busque propiciar el aprendizaje. Parto del hecho de que el fracaso de una propuesta didáctica, así como de las estrategias que de ella se desprenden no dependen de la creatividad, originalidad, singularidad o especificación de las actividades (siendo esta creencia el punto más débil de las estrategias didácticas mal planteadas), no se trata de utilizar o no los recursos tecnológicos o de realizar tal o cual cosa o de aplicar o no tal teoría; sino que considero que su éxito puede asegurarse sólo a partir del abordaje de una serie de aristas que deben presentarse de manera unitaria, a sabiendas de que la efectividad de la propuesta didáctica pende de la presencia y funcionabilidad de cada una de estas partes constitutivas. De tal manera, concibo a ésta como una unidad orgánica, en cuyo proceso se inmiscuyen cada una de sus partes, las cuales, desde su particularidad, son igualmente relevantes. Con base en lo anterior, podemos decir que una estrategia, por más empeño que imprima en el desarrollo de una actividad específica, tendrá el fracaso asegurado si no toma en cuenta al menos dos aspectos: 1. Cada una de las partes

constituyentes de su proceso orgánico y 2. La genuina conjunción de dichas partes durante la ejecución de su proceso.

Así, debería resultar indispensable para cualquier docente preguntarse lo siguiente: ¿cuáles son las partes que deben ser vislumbradas durante el diseño de una propuesta didáctica? Y ¿cómo es que estas partes se conjuntan eficientemente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje? La respuesta a estas interrogantes, desde luego, varía según el contexto, pues las partes de una estrategia pueden determinarse a partir de una serie de factores con un amplio o reducido margen de variabilidad. Por ejemplo, es factible pensar que una propuesta didáctica para enseñar ética deba ser distinta si ésta será aplicada en el CCH y no en la Escuela Nacional Preparatoria o en la Facultad de Filosofía y Letras. Sin embargo, es evidente que, en términos generales, las partes fundamentales de una propuesta didáctica se constituyen a partir de los siguientes elementos:

- a) Principios Institucionales
- b) Aprendizajes de la Materia
- c) Contenidos de la Materia
- d) Objetivos de la Materia
- e) Ubicación curricular de la materia dentro del plan de estudios (transversalidad y verticalidad)
- f) Metodología pedagógica y disciplinar del docente para la impartición de su materia
- g) Infraestructura del plantel
- h) Recursos del plantel
- i) Condiciones sociales, económicas, cognitivas y culturales del alumnado
- j) Actitudes de los alumnos: motivaciones, emociones e intereses
- k) Variables del entorno
- l) Material didáctico
- m) Tiempo y espacio para la implementación de la propuesta

Todos estos puntos constituyen formalmente el contexto. Como ya se ha indicado, hasta ahora, hemos hablado de los incisos a-f y en este apartado hablaremos sobre las variables contextuales (incisos g-l). Al mismo tiempo, la propuesta debe ser capaz de conjuntar cada uno de estos elementos y considerarlos durante la planeación y la actividad docente. Este conjunto de elementos, a su vez, ubicará al profesor en una situación real que le permitirá tener un panorama mucho más claro de la situación del desempeño de su propuesta. Este hecho es determinante para el diseño adecuado de contenidos, actividades de enseñanza-

aprendizaje y evaluaciones, al mismo tiempo que, dado que el docente estará pendiente de las variables que pueden atentar contra los tiempos establecidos durante su planeación, éste deberá ser capaz de aplicar una estrategia que tenga cierto grado de flexibilidad con el fin de no alterar el orden preestablecido en las vísperas del curso. Los elementos antes señalados se plasman en el esquema de la Figura 1.7. y en la Figura 1.10.

Como puede apreciarse en el esquema de esta última, los elementos constitutivos de la propuesta no sólo deben estar presentes en la aplicación de la misma; sino que, para garantizar la creación de una experiencia y una vivencia que suponga la comprensión de los aprendizajes; es menester que éstos se estructuren de determinada forma. Para ello, he elaborado seis criterios que, en mi opinión, fungen como condiciones necesarias para la adecuada conjunción, estos criterios son:

1. *Todos y cada uno de los elementos constitutivos de la propuesta didáctica deben estar dirigidos hacia el alumno.* Como lo ilustra la figura 1.10 de la sección “Anexos”, el aprendizaje del alumno es el objeto de la propuesta, de tal manera que si no hay aprendizaje, será, muy probablemente, porque la aplicación de la propuesta ha sido deficiente. Ahora bien, es una obligación del docente entender que la concordancia entre el alumno y los contenidos, la estructura de la secuencia didáctica, la evaluación y las actividades de aprendizaje significativo y teorías disciplinares debe ser de tal manera, que la determinación entre ambos siempre sea recíproca, a fin de que se garantice la experiencia y la vivencia del alumno.

Es decir, que los contenidos, por ejemplo, no sólo deben determinar, alterar y/o transformar la estructura cognitiva previa del alumno, sino que también éste debe, en la medida de lo posible, determinar, alterar y/o transformar los contenidos. Lo mismo debe ocurrir con los otros elementos con los que el alumno tiene contacto directo y que *son determinables* (las actividades de aprendizaje, la evaluación y la estructura de la secuencia didáctica). Aunado a lo anterior, nos preguntamos: ¿cómo puede el alumno determinar un elemento como la evaluación, las actividades de aprendizaje o la estructura de la secuencia didáctica? Más aún ¿cuándo debe el docente permitir que el alumno determine estos elementos? La respuesta a estas interrogantes se haya en la evidencia constante que el docente tiene a lo largo de su

propia experiencia en la aplicación de la propuesta y en la recepción que sus alumnos tienen de ésta; pues, como indicamos anteriormente, las actitudes y las condiciones sociales, cognitivas y culturales de los alumnos, en tanto que son variables, no merecen ser ignoradas.

Pongamos algunos ejemplos para aclarar lo anteriormente dicho: ejemplo 1: si, una vez aplicada una primera evaluación, el docente se percató de que el 90% de sus alumnos no dan muestras de haber desarrollado alguno de los aprendizajes, entonces, éste debe deliberar sobre las causas de esto y, si es pertinente, modificar la evaluación, permitiendo que el alumno altere o transforme la evaluación hacia sus propias capacidades.

Ejemplo 2: Si el docente se percató de que el tiempo dado a la realización de actividades durante la fase de desarrollo de una secuencia didáctica es demasiado para sus alumnos (dado que ese grupo, en específico, tiene la capacidad de realizar sus actividades en menor tiempo), entonces, debe permitir que las necesidades cognitivas de sus alumnos delimiten los diferentes tiempos de la secuencia didáctica y, en este caso, recortar el tiempo de la fase de desarrollo y ampliar, quizá, el tiempo dedicado a la fase de apertura o a la de cierre.

En conclusión, decimos que: 1. Todos los elementos de la propuesta didáctica deben estar orientados hacia el alumno. 2. Algunos de esos elementos, como los señalados anteriormente, no sólo afectan al alumno, sino que también son susceptibles de ser afectados tanto por el docente como por el alumno. 3. Es conveniente que el docente determine estos elementos, pero lo es más que permita que el alumno, a partir de sus propias capacidades, también lo haga. 4. La evidencia genuina sobre cuándo y cómo debe el docente permitir que el alumno modifique alguno de los elementos constitutivos anteriormente es una condición necesaria para la obtención de la experiencia y la vivencia.

2. *Existen elementos constitutivos en la propuesta didáctica que el docente no puede determinar.* Pese a la flexibilidad que en términos generales posee nuestra propuesta, existen en ella elementos que no pueden ni deben ser modificados. En el caso del programa e Filosofía I y II del CCH, estos elementos son: los principios

institucionales del Colegio, los contenidos temáticos, los aprendizajes y las variables contextuales. Dado que todos estos tienen un carácter de indeterminables, podemos inferir que la omisión de cada uno de estos factores podría garantizar el fracaso de su aplicación. Del mismo modo, también existen elementos de la propuesta que sí es posible determinar como: las actividades de aprendizaje significativo, la evaluación, los contenidos y la estructura de la secuencia didáctica.

De esta manera, el docente que desee aplicar esta propuesta, debe diferenciar con claridad el ámbito de lo que puede y no puede cambiar.

3. *Los elementos constitutivos de la propuesta didáctica que son determinables, necesariamente, deben poseer una concordancia intrínseca.* En cuanto a los elementos determinables, la efectividad de su funcionamiento dependerá, en parte, de su concordancia. Esto significa que cada uno de éstos no puede aplicarse de manera desvinculada respecto a los otros elementos: por un lado, la evaluación no puede ser ajena ni a las actividades realizadas ni a los contenidos ni a las secuencias didácticas. La concordancia no es simplemente una relación, sino más bien, una adecuación entre cada uno de los elementos. Así, las actividades de aprendizaje deberán estar a la altura de la evaluación, los contenidos temáticos deberán ajustarse a las secuencias didácticas, en tanto que la evaluación deberá incluir, exclusivamente, los contenidos visto durante las sesiones.
  
4. *Cada uno de los elementos de la propuesta que son determinables tienen su fundamento en cada uno de los elementos que no son determinables.* Aunado a lo anterior, pese a su flexibilidad, no debemos olvidar que los elementos mencionados en el apartado anterior deben tener un fundamento que los regule. Estos fundamentos son los elementos constitutivos de la propuesta que no pueden ser determinados: Así, las actividades de aprendizaje significativo deben fundamentarse en las variables contextuales, la evaluación en los aprendizajes de la materia, los contenidos en los principios institucionales del Colegio y las secuencias didácticas en el las temáticas del programa.

5. *La conjunción de cada uno de estos elementos constituyen un todo de partes no separables.* Más importante aún, es señalar que el éxito de esta propuesta didáctica dependerá de la consideración conjunta de todos los elementos anteriormente descritos. Por lo cual, podemos decir que ésta es un conjunto de partes no separables.

En lo que se refiere a las variables contextuales, la consideración de éstas son de vital importancia para la construcción de aprendizajes significativos, pues las variables influyen en el aprendizaje de los alumnos por el simple hecho de que construyen el contexto en donde se desarrollan; al mismo tiempo que son la evidencia de que los procesos educativos se encuentran en un constante cambio. Aunado a esto y, con base en lo discutido anteriormente, me parece que la consideración de estas variables, por sí mismas, no garantizan su efectividad, sino que éstas deben estar íntimamente relacionadas con la intencionalidad. De tal manera que, a nuestro juicio, no es suficiente tomar en cuenta estos aspectos sólo por el simple hecho de que influyen en la formación de los alumnos, sino que su conocimiento debe estar justificado por una razón que nos ayude a darnos una noción de qué es aquello que influye en la formación de los alumnos y cómo es que la consideración de estas variables nos ayudará a llegar a las metas trazadas en los objetivos.

De todo el elenco de variables que pueden influir, hemos seleccionado aquellas que consideramos que son las más importantes:

- a) **Infraestructura y recursos del plantel:** Esta variable se refiere al conjunto de elementos y servicios que se consideran necesarios para la creación y funcionamiento del plantel. Es decir, hablamos de los elementos que el plantel ya posee y que, pese a no ser imprescindibles, pueden tener una función positiva en la formación del alumno. Como pueden ser: audiovisuales, salas de cómputo, proyectores, etc.
- b) **Condiciones sociales, económicas, cognitivas y culturales del alumnado:** Esta variable se refiere a los aspectos que constituyen el carácter de los alumnos. Los alumnos poseen cierto estado social, económico, cultural y cognitivo. Estas condiciones determinan, al menos en parte, su concepción sobre el aprendizaje, los conocimientos y la vida misma. Tener nociones sobre estos aspectos, sin duda coadyuvaría a una

planeación más eficiente, pues el conocimiento de estos datos son un referente para dilucidar ciertos temas y/o dinámicas hacia los que se orientaran los aprendizajes del programa.

- c) Actitudes de los alumnos: motivaciones, emociones e intereses: Partiendo del hecho de que el aprendizaje también es un proceso emocional, debemos considerar para la implementación de la propuesta a las disposiciones anímicas de los alumnos. Pintrich y Schunk (2006) definen a la motivación como el proceso que nos dirige hacia el objetivo o la meta de una actividad. Más aún, partiendo del hecho de que la filosofía, en tanto amor a la sabiduría, es una actividad plenamente motivacional. Considerar las actitudes de los alumnos es fundamental no sólo para enseñar que la motivación es un proceso dirigido a una meta; sino que la motivación que conduce ese proceso es intrínseca, es decir, que no depende de incentivos externos.
- d) Variables del entorno: Las variables del entorno, en general, se refieren a aquellos aspectos y/o situaciones que, a pesar de la planeación didáctica, pueden aparecer, interrumpir o enriquecer su aplicación. Éstas pueden ser de diversa índole, por ejemplo, sucesos sociales, noticias de actualidad, suspensión de labores, eventos culturales, etc. Consideramos que la propuesta didáctica del docente, si bien debe tener una planeación, ésta debe ser lo suficientemente flexible para permitir que estas variables no influyan negativamente en su aplicación.
- e) Material didáctico: Por definición (Careaga, 1999) los materiales didácticos tienen la función de facilitar y conducir el aprendizaje de los alumnos. También ayudan a presentar y desarrollar los contenidos. En este sentido, los materiales didácticos tienen un papel preponderante en la construcción de aprendizajes significativos. Así mismo, partiendo de esta definición, el espectro de lo que se introduce dentro de este concepto es bastante amplio, pues nos referimos a cualquier elemento que posea una finalidad didáctica. Desde luego, el diseño y la concepción de estos materiales didácticos no sólo deben estar orientados hacia dicha finalidad didáctica y hacia el desarrollo de



actividades formativas, sino que su implementación también debe propiciar las actitudes de los alumnos.

- f) Tiempo y espacio para la implementación de la propuesta. Como toda propuesta didáctica, ésta posee un límite para su aplicación. Generalmente, el tiempo y el espacio son los elementos que determinan la naturaleza del curso mismo; los contenidos, las actividades y/o las evaluaciones están delimitadas por estas variables. Sin embargo, si lo que buscamos es propiciar la obtención de aprendizajes significativos, mal haríamos en subordinar éstos al contenido y al tiempo. Concebimos al tiempo y al espacio como dos variables más por el hecho de que, dado que la obtención de los aprendizajes es la parte más importante del proceso educativo, éstos se deben amoldar a las necesidades y las capacidades cognitivas de los alumnos y no al revés (como generalmente sucede), de tal manera que el docente debe tener evidencias sobre el logro de los aprendizajes por parte de sus alumnos, lo que le permitirá ampliar o reducir el tiempo y el espacio dedicado a cada aprendizaje.

### **3.2. Cuatro aspectos imprescindibles de la propuesta**

Una vez que hemos puesto al descubierto la problemática que suscita la enseñanza de la filosofía en el CCH, así como sus posibles causas. Y, una vez que hemos señalado los aspectos teóricos (disciplinares y pedagógicos) que implementaremos como fundamento de la propuesta didáctica, así como dar cuenta de la naturaleza del contexto y las variables en donde ésta será aplicada. Nos dedicaremos, en lo subsiguiente, a mostrar los aspectos centrales de su estructura, es decir, los puntos imprescindibles que siempre deben estar presentes en su aplicación; para posteriormente mostrar algunos ejemplos que nos ayuden a constatar las posibilidades en el que ésta puede concretarse.

La exposición de los aspectos centrales de esta propuesta contempla el abordaje de sus etapas medulares, que son: la planeación, la implementación y la evaluación. En el desarrollo posterior se verá cómo, en cada uno de estos rubros y, de manera conjunta, se verán plasmados en una metodología, todos los aspectos teóricos señalados en el capítulo

anterior, así como su orientación hacia la formación de la experiencia y la vivencia a partir del logro de aprendizajes significativos. Para ello, hemos dividido el presente apartado en cuatro partes que comprenden los aspectos determinables que consideramos más importantes: 1. La selección de temáticas, 2. Diseño e implementación de estrategias de aprendizaje significativo enfocados en teorías disciplinares, 3. Evaluación de estrategias y 4. Utilización de la secuencia didáctica en la estructuración y articulación de los componentes de la propuesta.

### **3.2.1. Selección de temáticas**

El primer pilar importante para la estructuración de la propuesta procede del contexto institucional. Dado que el diseño de ésta se enfoca a la materia de filosofía en el Colegio de Ciencias y Humanidades; pretender efectuar su implementación sin tomar en cuenta los contenidos de sus programas de estudio, garantizaría en buena medida su fracaso. Por ello, es menester señalar que la consideración de los cimientos de este contexto institucional es imprescindible para la aplicación de esta propuesta.

Con base en lo anterior, existen en los programas de Filosofía I y II tres rubros hacia los cuales deben estar orientados los objetivos de la propuesta, éstos son: los propósitos, los aprendizajes y las temáticas (en la figura 1.8. se muestran los contenidos de cada uno de éstos, acorde con los programas de Filosofía I y II). De éstos, sólo lo relativo al contenido de las temáticas posee un cierto grado de variabilidad, dado que éstas versan sobre temas no específicos y los cuales pueden ser abordados, filosóficamente, desde distintos autores, corrientes y perspectivas; por lo que la intencionalidad de formar la experiencia y el logro de aprendizajes significativos debe reflejarse desde la selección de los contenidos que cubrirán cada uno de los ejes temáticos.

Es decir, que la mera cobertura de las temáticas contenidas en los programas no garantiza el aprendizaje de los alumnos, pues éstas pueden ser abordadas desde textos y/o conceptos que pueden estar alejados de su estructura cognitiva previa. Por esta razón, es menester introducir las temáticas de los programas a partir de contenidos que, en la medida de lo posible, sean asequibles a los intereses y a los conocimientos de los alumnos. Esta cuestión inmiscuye una interrogante medular para la selección de dichos contenidos, a

saber ¿qué criterios debe tomar en cuenta el docente para garantizar la asequibilidad por parte de los alumnos? Esta pregunta no pretende iniciar al docente en la búsqueda de textos que sean de “fácil” comprensión, sino en la búsqueda de aquellos que sean más adecuados, en ese momento, para las necesidades cognitivas y formativas de los alumnos del Colegio.

Por ello, es conveniente que el docente de Filosofía del Colegio realice esta selección tomando en cuenta tres criterios básicos: 1. Complejidad del lenguaje, 2. Extensión de las lecturas y 3. Interés por los contenidos. El primero de estos criterios hace énfasis en el hecho de la ineludible presencia de tecnicismos dentro de los textos filosóficos (es decir, términos específicos como *representación comprensiva*, *impasibilidad del alma*, *ser-ahí*), extranjerismos, latinismos, frases o citas en otras lenguas, así como la presencia de aparatos críticos que deliberen sobre aspectos muy particulares del autor o de la doctrina expuesta; puede, de inicio, obstaculizar la comprensión de los alumnos; de tal manera que como medida preliminar para la selección de textos, el docente debe procurar hacer una selección de textos cuyo lenguaje sea asimilable por los estudiantes o, de igual modo, enarbolar estrategias que le permitan afianzarse del lenguaje y el vocabulario. El segundo de estos criterios no se refiere, en sí mismo, a la extensión del texto filosófico; sino a la extensión delimitada, por el docente, para la lectura de los alumnos: efectivamente, el docente de filosofía del Colegio debe comprender que, aunado a la cotidiana carga de trabajo de sus estudiantes, la prioridad en su curso debe estar enfocada hacia el logro de aprendizajes significativos y a la formación de experiencia y no, propiamente, a la lectura completa de textos filosóficos; haciendo a un lado el prejuicio que presupone que la comprensión de los contenidos y el logro de los aprendizajes sólo es alcanzable a partir de la lectura completa de textos filosóficos. Así, el docente deberá optar por la calidad del análisis, por encima de la cantidad del material de lectura, pues éstos no se logran mecánicamente a partir de la realización de las actividades, sino del modo en el que estas actividades se llevan a cabo. Finalmente, pese a la aparente subjetividad que podría insinuarse en el tratamiento del tercer criterio y a pesar de la heterogeneidad que caracteriza a la comunidad estudiantil del CCH; me parece factible la posibilidad de que el docente de filosofía logre plantear algunos temas que puedan ser relevantes para la generalidad de sus alumnos: la filosofía, en sí misma y a diferencia de otras disciplinas como la antropología o la sociología, suele abordar problemáticas que son relevantes al hombre en general; el

mismo programa de la materia plantea temas (como, por ejemplo, “la relación de la filosofía con la vida cotidiana”, perteneciente al programa de Filosofía I) que ya presuponen la intromisión de temáticas relevantes para todos los alumnos. El docente, para la resolución de este punto, debe reflexionar sobre aquellos contenidos presentes en la filosofía que son, al mismo tiempo, relevantes para el individuo en general. Los enfoques superficiales sobre la materia, así como la poca empatía y el escaso interés de los estudiantes con respecto a ella, responden en gran medida a un desconocimiento sobre la relevancia y la injerencia que el filosofar puede tener en otros ámbitos.

Con base en lo dicho, concluimos en que la implementación de esta propuesta, siempre debe contemplar la selección de los contenidos basándose en los criterios antes señalados.

### **3.2.2. Utilización de la secuencia didáctica en la estructuración y articulación de los componentes de la propuesta**

Después de hablar acerca de la selección de los contenidos temáticos, el segundo punto imprescindible para la aplicación de esta propuesta consiste en el diseño y la incorporación de una estructura que nos permita vincular todos estos involucrados en ella. La necesidad de dicha incorporación se sustenta por la consideración básica de que el éxito de una propuesta didáctica radica no sólo en sus estrategias, las teorías o métodos que se apliquen de manera aislada; sino también en el tratamiento conjunto de todos los elementos que tienen una función preponderante dentro de la enseñanza.

Dicho lo anterior, la estructuración de la presente propuesta deberá partir de la utilización múltiple de lo que comúnmente se denomina como secuencia didáctica, con el fin de que los contenidos delimitados, los aprendizajes del programa, los propósitos, las estrategias de enseñanza, las variables contextuales y las evaluaciones se articulen de tal manera que se constituya un sistema cuyo engranaje sea resultado del éxito de cada una de sus partes componentes. De acuerdo con Morales Lizama (2013: 12), quien, a su vez, retoma las definiciones de Zaballa Vidiella (1995) y Toledo (2004), la secuencia didáctica es definida como: “Un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas para la consecución de unos objetivos educativos” (...) “las cuales están organizada por tres

bloques: apertura, desarrollo y cierre”. Así mismo, la secuencia didáctica posee otras partes inherentes, como son: actividades de apertura, actividades de desarrollo, actividades de cierre, tema integrador, propósito del contenido temático, conocimiento factual, conceptual, procedimental, actitudinal, número de clases, conceptos fundamentales y subsidiarios. La figura 1.9 muestra la definición de cada uno de éstas.

El tratamiento de las constitutivas de la secuencia didáctica debe adecuarse con cada uno de los elementos propios de la propuesta, a fin de garantizar el efectivo funcionamiento de su operatividad. En primera instancia, dado que el programa de Filosofía I y II del Colegio está basado en aprendizajes, la posición de éstos dentro de la secuencia debe ser primordial, de tal manera que los aprendizajes se instauren como el principal propósito a desarrollar dentro de toda la secuencia didáctica; al mismo tiempo, cada uno de estos aprendizajes deberán ser clasificados según la naturaleza de su propio conocimiento, esto es, que la secuencia debe señalar el tipo de conocimiento (factual, conceptual, procedimental) que caracteriza a cada uno de los aprendizajes. Por su parte, el logro de cada uno de ellos puede alcanzarse a partir de uno o varios contenidos temáticos, de tal manera que el docente debe deliberar sobre cuántos temas serán utilizados para el desarrollo de éstos; de la misma manera, también deberá deliberar cuántas secuencias didácticas utilizará y cómo éstas deberán corresponderse con los contenidos temáticos.

Pero al margen de estos procesos deliberativos, es necesario que la secuencia didáctica actúe de manera conjunta con el contenido temático y, a su vez, ambas tengan como objetivo el logro del aprendizaje. Aunado a lo anterior, es menester introducir en la estructura de la secuencia lo que se denomina como “tema integrador”, el cual tendrá la función de acercarnos al contenido temático que se está impartiendo, siendo éste un bastión que nos permite conectar a dicho contenido con la estructura cognitiva previa del alumno y sus experiencias, lo que también propicia la construcción del conocimiento disciplinar e interdisciplinariamente.

Por esta última razón, la intromisión del tema integrador dentro de la propuesta didáctica se efectúa verticalmente dentro del proceso cognitivo (pues enlaza la estructura cognitiva previa con el contenido temático y con el aprendizaje) y, al mismo tiempo, también se efectúa transversalmente (pues, como hemos dicho, la construcción de su

conocimiento también se da interdisciplinariamente). Así, desde el momento de la planeación no sólo se debe tener claridad con respecto a los escalafones que constituyen el proceso cognitivo-vertical, sino que también se debe tener claridad respecto al proceso transversal mismo, es decir, que desde la planeación el docente debe determinar cuáles de los contenidos temáticos pertenecientes a las otras materias serán utilizados para establecer una relación interdisciplinaria y, por su puesto, dilucidar cuál es el propósito de dicha relación.

Por otro lado, pese a que el tema integrador puede establecerse desde la planeación misma, éste debe ser concebido como una variable contextual, pues como señala Morales (2013: 12), éste es un “pretexto metodológico”, es decir, es un tema cuya importancia no radica en su contenido mismo, sino en su vinculación con los aprendizajes, los contenidos temáticos y la estructura cognitiva previa. De esta manera, dada la variabilidad de las circunstancias existe la posibilidad de que, durante la ejecución de la propuesta, ocurra un hecho social, cultural, o de cualquier otra índole que en un determinado caso pueda perfectamente fungir como un tema integrador que desempeñe de mejor manera los procesos verticales y horizontales. En ese caso, no existiría ningún problema en que el docente, aprovechando esas ventajas circunstanciales, sustituya el tema integrador que originalmente tenía pensado utilizar.

Una vez resueltas estas cuestiones preliminares, se debe proceder a las etapas correspondientes de la secuencia didáctica. Como ya se señaló anteriormente, éstas se dividen en actividades de apertura, desarrollo y cierre. Las estrategias de aprendizaje significativo (que, como hemos dicho, operan conjuntamente con las actividades basadas en las teorías disciplinares descritas en el capítulo anterior) deben desplegarse en cada una de estas etapas teniendo como propósito, respectivamente: 1. La identificación y recuperación de experiencias y conocimientos previos de los alumnos a partir de estrategias, 2. La introducción de nuevos conocimientos que se relacionen con los conocimientos previos y 3. Realizar una síntesis de los puntos anteriores. El éxito en la concreción de estos tres puntos constituye no sólo el desarrollo de los aprendizajes, sino que también se instaura lo que propiamente hemos definido en este trabajo como la experiencia y la vivencia. Y puesto que en cada secuencia didáctica se ensayan estos tres procesos cognitivos inherentes a la

apertura, al desarrollo y al cierre, podríamos decir que en la aplicación de la propuesta, al estructurarse en estas secuencias, constantemente se ensaya la experimentación y la vivencia o, dicho de otra manera, constantemente propicia el desarrollo de los aprendizajes del programa. La intención de este constante ensayo de formación de experiencia y de desarrollo de los aprendizajes, de alguna manera se opone a la concepción tradicional en donde la aplicación de una propuesta determinada es concebida como un proceso cognitivo que culmina en el desarrollo de los aprendizajes. Pretender concebir el logro de los aprendizajes de esta manera es tan absurdo como suponer que el crecimiento de una planta no depende de un proceso y que ésta se efectuará sólo con una rociada de agua. De esta manera, la intromisión de secuencias y de sus constantes etapas de apertura, desarrollo y cierre tienen el propósito de fomentar, desde el inicio del curso, el desarrollo de los aprendizajes; de tal manera que éstos deberán estar presentes en todo momento y no sólo al final de la aplicación de la propuesta.

### **3.2.3. Diseño e implementación de estrategias**

A diferencia de las temáticas, los propósitos y los aprendizajes establecidos en el programa no poseen un margen de variabilidad. Es decir, que se estudie lo que se estudie y sean cuales fueren las actividades que se apliquen, el éxito de la propuesta didáctica estará determinado por el cumplimiento de dichos propósitos y por el desarrollo de tales aprendizajes. De tal modo que, una vez que se han seleccionado los contenidos de cada una de las temáticas, el docente deberá proceder al diseño de estrategias que conectarán al alumno con los contenidos. De la efectividad de esta conexión dependerá el logro de los aprendizajes y de los propósitos; para ello será menester, como hemos señalado a lo largo de toda esta tesis, el desarrollo de lo que González Casanova ha definido como experiencia y vivencia, la cual (desde nuestra propuesta) se estructura a partir de la implementación conjunta de estrategias de aprendizaje significativo, del método socrático-platónico de la *mayéutica*, (consistente en una dinámica de preguntas y respuestas); y la formación hermenéutica de la experiencia como un proceso de comprensión de las manifestaciones espirituales humanas. Cuando afirmamos que esta implementación debe ser conjunta, nos referimos a que las teorías disciplinares (es decir, la *mayéutica* y el concepto diltheano de experiencia) deben operar como una aplicación específica de las estrategias de aprendizaje

significativo. Es decir, no es que las estrategias de aprendizaje basadas en la aplicación del método *mayéutico* y el método hermenéutico sean alternas a las estrategias de aprendizaje significativo, sino que éstas deben ser concebidas como dos modos en los que el aprendizaje significativo se contextualiza dentro del terreno de la enseñanza de la filosofía; por lo cual, todas las estrategias basadas en esta propuesta deberán estructurarse a partir del tratamiento conjunto de estos tres elementos.

Como se verá en el apartado 3.2.4, la estructura en la que se efectuará la implementación de la propuesta será a partir del uso de secuencias didácticas, éstas, a su vez, intentarán desarrollar los aprendizajes propiciando la experiencia y la vivencia de los alumnos con respecto a los contenidos y a la realización de las estrategias. Y, dado que la estructura de estas secuencias didácticas divide la realización de las estrategias en tres momentos diferentes (a saber, apertura, desarrollo y cierre); es menester que presentemos nuestras estrategias de aprendizaje significativo en ese mismo orden. Es decir, que la aplicación de esta propuesta exige no sólo aplicar estrategias de aprendizaje significativo enriquecidas con las dos teorías disciplinares mencionadas, sino que también éstas deben aplicarse al momento específico al que pertenecen. Así, en un primer momento expondremos las estrategias de aprendizaje significativo que consideramos pertinentes para la aplicación de esta propuesta, en el ya mencionado orden de apertura, desarrollo y cierre. Posteriormente, introduciremos a éstas las teorías disciplinares descritas (a saber, el método socrático-platónico de la *mayéutica* y concepto Diltheano de experiencia, propio de la tradición hermenéutica), especificando cómo estas teorías disciplinares deben conjugarse y aplicarse con la teoría pedagógica del aprendizaje significativo.

Las estrategias de aprendizaje significativo que hemos seleccionado para la apertura de las secuencias didácticas, son (de acuerdo con Díaz-Barriga, 2007, pág. 144 y ss.): Estrategias para activar (o generar) conocimientos previos. Este tipo de estrategias entran dentro de lo que esta autora define como *estrategias preinstruccionales*, las cuales:

...preparan y alertan al estudiante en relación con qué y cómo va a aprender; esencialmente tratan de incidir en la activación o la generación de conocimientos y experiencias previas pertinentes. También sirven para que el aprendiz se ubique en el contexto conceptual apropiado y para que genere expectativas adecuadas. Algunas de las estrategias preinstruccionales más típicas son los objetivos y los organizadores previos (2007, pág. 143).



A partir de esta definición de estrategia preinstruccional, se pone en evidencia por qué este tipo de estrategias necesariamente deben insertarse dentro de la apertura de la secuencia didáctica. Así, cualquier estrategia para activar o generar conocimientos previos deberá ser aplicada en este primer momento de las secuencias didácticas. Particularmente, considero que para los aprendizajes del programa de Filosofía del CCH y los contenidos temáticos de una materia como filosofía, las estrategias adecuadas para la activación y generación de conocimientos previos son: la actividad focal introductoria y la discusión guiada.

*La actividad focal introductoria*, de acuerdo con Díaz-Barriga (2007:149), se caracteriza por ser un conjunto de estrategias que buscan atraer la atención de los alumnos, lo que activa sus conocimientos previos y crea, desde el inicio, una apropiada situación motivacional. Los tipos de actividad focal que poseen mejores resultados son aquellos que presentan situaciones sorprendentes o discrepantes, pues éstos tienen una mayor influencia en los alumnos con respecto a su atención y motivación.

*La discusión guiada*, como la define Cooper (1990: 114), es un procedimiento interactivo en donde el docente y los alumnos hablan acerca de un tema determinado. La aplicación de esta estrategia supone la activación de los conocimientos previos y, a partir de los intercambios en la discusión con el profesor y los compañeros de clase, estos conocimientos previos se enriquecen (es decir, se transforman, se vuelven más complejos) y, al mismo tiempo, se orientan hacia los contenidos temáticos que se abordarán durante la clase. Para Díaz-Barriga (2007: 150), como para Wray y Lewis (2000), para que el éxito de esta estrategia esté asegurado, el docente debe tener claro los objetivos de la discusión, esto es, responder a la pregunta ¿por qué se va a discutir este tema en específico? Consecuentemente, también se debe tener en claro hacia dónde se orientará esta discusión, lo que implica responder a la pregunta ¿para qué se va a discutir este tema en específico? Aunado a esto, para garantizar la fluidez del debate, se deben elaborar preguntas que no requieran respuestas afirmativas o negativas, que no sean demasiado generales ni tampoco demasiado específicas. El docente también debe participar en la discusión, manejarla adecuadamente y, sobre todo, establecer un tiempo específico, cuya brevedad impida la

dispersión de la atención. Por último, cabe resaltar que al final de esta actividad, se deben extraer ciertas conclusiones, las cuales servirán como un puente que nos conecte directamente con los contenidos temáticos.

Pasamos ahora al punto intermedio de las secuencias didácticas, que se refiere a las estrategias de aprendizaje significativo que hemos seleccionado para la fase del *desarrollo* de las secuencias didácticas, son (de acuerdo con Díaz-Barriga, 2007: 146 ): Estrategias para orientar y guiar a los aprendices sobre aspectos relevantes de los contenidos de aprendizaje; Estrategias para mejorar la codificación (elaborativa) de la información por aprender, Estrategias para organizar la información nueva por aprender y; Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender. Este tipo de estrategias entran dentro de lo que esta autora define como *estrategias coinstruccionales*, las cuales:

apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje. Cubren funciones para que el aprendiz mejore la atención e igualmente detecte la información principal, logre una mejor codificación y conceptualización de los contenidos de aprendizaje, y organice, estructure e interrelacione las ideas importantes. Se trata de funciones relacionadas con el logro de un aprendizaje con comprensión (Shuell, 1988). Aquí pueden incluirse estrategias como ilustraciones, redes y mapas conceptuales, analogías y cuadros C-Q-A, entre otras (2007: 143).

La ejecución de las estrategias coinstruccionales pone en evidencia por qué éstas, necesariamente, deben insertarse dentro del desarrollo de la secuencia didáctica. Cualquier estrategia que cumpla con las funciones de apoyar el contenido, mejorar la atención, la codificación, la conceptualización y, como veremos, la *modificación* de la información, será de gran utilidad para la aplicación de esta propuesta.

Particularmente, considero que para los aprendizajes del programa de Filosofía del CCH y los contenidos temáticos de una materia como filosofía, las estrategias adecuadas para la concreción del aspecto coinstruccionales son: en primer lugar, las estrategias para orientar y guiar a los aprendices sobre aspectos relevantes de los contenidos de aprendizaje (las cuales son los recursos que se utilizan para guiar, orientar y ayudar a mantener la atención de los aprendices); de este tipo de estrategias, hemos seleccionado: el uso de señalizaciones en los textos.

En segundo lugar, las estrategias para mejorar la codificación (elaborativa) de la información por aprender (que le permitirá al estudiante realizar codificaciones ulteriores, complementarias o alternativas a la expuesta por el enseñante); de este tipo de estrategias, hemos seleccionado: las ilustraciones (descriptiva y expresiva) y las preguntas intercaladas.

En tercer lugar, tenemos a las estrategias para organizar la información nueva a aprender (las cuales proveen de una mejor organización global de los conceptos contenidos dentro de la información nueva por aprender); de este tipo de estrategias, hemos seleccionado: el resumen y el mapa conceptual.

En cuarto lugar, tenemos las estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se va a aprender (las cuales, permitirán a los aprendices crear enlaces adecuados entre la estructura cognitiva previa y los nuevos conocimientos); de este tipo de estrategias, hemos seleccionado: las analogías. Apoyándonos, fundamentalmente, en lo expuesto por Díaz-Barriga (2007:153-217) definiremos cada una de estas estrategias de desarrollo:

*El uso de señalizaciones en los textos.* Las señalizaciones son claves estratégicas que se emplean para enfatizar y organizar ciertos contenidos que se desean compartir con los aprendices. Puesto que en la materia de filosofía, el texto (sea o no filosófico) tiene una posición muy importante para el logro de los aprendizajes, es pertinente aplicar el uso de las señalizaciones que se hayan dentro del texto. Este tipo de señalizaciones son de carácter intratextual y son recursos lingüísticos que utiliza el autor para destacar aspectos importantes del contenido temático. Ya en el primer apartado de este capítulo señalábamos la importancia que tiene el hecho de que el lenguaje implícito en un texto sea asequible para los alumnos. A partir de los elementos señalizados, el alumno podrá no sólo identificar aspectos relevantes de los contenidos, sino también darse una idea sobre la organización y estructuración del texto.

*Las ilustraciones,* es un tipo de información gráfica y, según Postigo y Pozo (1999), son recursos que se utilizan para expresar una relación espacial de tipo de reproductivo. Díaz-Barriga (2007: 164) señala que las ilustraciones se utilizan con mayor frecuencia en áreas como las ciencias naturales y disciplinas tecnológicas, no así en áreas como las

humanidades, la literatura y las ciencias sociales. Precisamente, nuestra intención de implementar este tipo de estrategias, parte del hecho de que éstas pueden ser de gran utilidad para la enseñanza de la filosofía, al mismo tiempo que se aprovechan los beneficios y los alcances pedagógicos que posee la información gráfica, más en el contexto actual, en donde los aspectos visuales tienen un papel preponderante en el aprendizaje de los alumnos. Aunado a esto, hablando específicamente del programa de Filosofía II del CCH, que propone el abordaje de temas relevantes a la Estética, resulta hasta cierto punto inadmisibles que en las estrategias de aprendizaje no se incluya ningún tipo de ilustración.

A su vez, las ilustraciones se dividen en varios tipos, nosotros hemos considerado conveniente utilizar dos: la descriptiva y la expresiva. La primera, tiene la intención de mostrar lo que es el objeto, dando una impresión holística del mismo, lo que hace factible que el alumno identifique visualmente sus características más importantes. El segundo tipo de ilustración busca lograr un impacto en el alumno, considerando aspectos actitudinales o emotivos, los cuales, en nuestra opinión, tienen una función muy importante dentro de la presente propuesta y para el desarrollo de los aprendizajes del programa.

*Las preguntas intercaladas*, son aquellas que se plantean a los alumnos con el fin de facilitar su aprendizaje, éstas se muestran durante el proceso o situación de la enseñanza. Las preguntas son diseñadas por el docente y se van insertando en partes importantes del texto, de modo que los lectores las contestan a la par que van leyendo el texto. Esta estrategia, no sólo representa una guía de lectura que le permite al alumno orientar su lectura, sino que indirectamente también es una estrategia para eficientar el tiempo de lectura.

*El resumen*, es una versión breve de los contenidos temáticos, en donde se señalan los puntos más importantes de la información. Para ello, es menester desarrollar la capacidad para jerarquizar la información contenida en el texto. Díaz-Barriga (2007: 178) argumenta que esta jerarquización supone que la información de mayor nivel de jerarquía será la información mejor recordada, lo que se ha denominado, en el campo de la literatura, “efecto de los niveles”. Como en todas las estrategias introducidas dentro de esta propuesta, su implementación tiene la intención de desarrollar los aprendizajes del programa. En este caso, suponemos que la realización de un resumen, por parte del alumno, implica el primer

paso hacia el desarrollo de dichos aprendizajes. Obtener la información jerárquica de un texto, sobre todo de un texto filosófico, requiere de una práctica constante, por lo que el docente debe tener la capacidad para notar que la elaboración aislada de un resumen no garantiza la obtención, por parte del alumno, de la información más importante; por lo que parece conveniente que los alumnos elaboren, a lo largo del curso, varios resúmenes que le permitan depurar su olfato para identificar la información relevante.

*El mapa conceptual*, es una representación gráfica de segmentos informativos. Es una estructura jerarquizada por diversos niveles de generalidad e inclusividad conceptual (como señala Díaz-Barriga haciendo referencia a Novak (1988) y Gowin (1992)). El mapa conceptual se constituye de conceptos, proposiciones y palabras de enlace. Los conceptos, a su vez, se clasifican en: supraordinados (que subordinan a otros), coordinados (que poseen el mismo nivel jerárquico que otros) y subordinados (que son subordinados por otros). Por su parte, la proposición es la vinculación de dos o más conceptos, los cuales se relacionan en virtud de sus predicados o de varias palabras de enlace (sustantivos, verbos, adverbios, adjetivos, etc.). Y, finalmente, las palabras de enlace expresan el tipo de relación existente entre dos conceptos o un grupo de ellos

*Las analogías*, se refiere a la relación que se establece entre un conjunto de conocimientos y experiencias con respecto a otro conjunto de conocimientos y experiencias análogas, con el fin de comprenderla. Y en ella se indica que un objeto o evento es similar a otro, lo que permite (al menos indirectamente) realizar una serie de inferencias para determinar la naturaleza de uno de los conjuntos. Según lo señalado por Díaz-Barriga (2007: 202) la analogía posee cuatro elementos: el concepto blanco que se va a aprender, el concepto vehículo con el que se establecerá la analogía, los términos conectivos que vinculan al concepto blanco con el vehículo y la explicación que pone en relación de correspondencia las semejanzas entre el concepto blanco y el vehículo.

Cabe mencionar que la etapa de desarrollo es, desde un punto de vista, la parte más importante durante el proceso de formación y de aprendizaje del alumno, pues pese a que el desarrollo de los aprendizajes se encuentra presente en cada una de las fases constitutivas de la secuencia didáctica; en esta etapa intermedia cobra mayor fuerza la intención por desarrollarlos, pues una característica que consideramos inherente a esta fase radica en que

la responsabilidad para la realización de las actividades recae fundamentalmente en el alumno. Efectivamente, una vez que en la fase de apertura el docente, por medio de la implementación de diversas estrategias, ha propiciado la activación de la estructura cognitiva previa de sus alumnos, así como su vinculación con los nuevos contenidos, les corresponde a éstos entrar en un proceso de apropiación de dichos contenidos, proceso que está en concordancia con la fase de desarrollo de la secuencia didáctica.

Como ya se ha mencionado, tanto la vinculación de los conocimientos previos con la nueva información, así como la apropiación de los contenidos, son dos modos de operación distintos que comparten el mismo fin: el logro de los aprendizajes. De estos dos, afirmamos que la apropiación (que se da en la fase de desarrollo) es más importante para la obtención de este logro, por el hecho de que dentro de ella los alumnos tienen la responsabilidad de comprender, por sí mismos (ya sea de manera individual o colectiva), los contenidos temáticos a partir de las actividades que el profesor les encomienda (elaboración de resúmenes, mapas conceptuales, analogías, etc.).

Esta fase es crucial porque ella significa el núcleo del aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer, es decir, en esa fase se establecen y se comienzan a solidificar los cimientos para la obtención de los aprendizajes, al mismo tiempo que se efectúan los principios el Colegio, lo que, por otra parte, supone la perfecta vinculación entre los aspectos institucionales, las variables contextuales y los contenidos disciplinares. Afirmamos que todo lo anterior se instaura con mayor profundidad en esta etapa porque el alumno se ve obligado a apropiarse, sin ayuda de nadie (más que de su estructura cognitiva previa, sus experiencias personales y la nueva información), de los contenidos temáticos. Así, entre más se habitúe el alumno a la realización de este tipo de actividades de apropiación, más cerca estará de los principios institucionales del Colegio y de los aprendizajes de la materia.

Ahora bien, lo dicho anteriormente no significa que el docente, iniciada esta fase, deba sólo encomendarle a sus alumnos la realización de una serie de actividades, desentendiéndose de ellos durante una buena parte de la clase. Obviamente, el docente nunca debe dejar desatendido al grupo. Sin embargo, lo que sí es necesario para la generación de la experiencia y la vivencia, es que su rol cambie una vez iniciada esta fase.

Durante la apertura y el cierre, la actividad del docente es muy intensa: está constantemente explicando, propiciando el enlace de la estructura cognitiva previa de los alumnos con los nuevos conocimientos; está guiando, exponiendo, corrigiendo, ordenando, repasando y recapitulando. Sin embargo, en la fase de desarrollo, este rol “protagónico” debe pasar, como ya indicamos, a manos de los alumnos. Es en este momento en el que el docente debe adoptar otro rol dentro del aula, siendo ahora el encargado de monitorear y supervisar el proceso de apropiación de sus alumnos.

El rol de supervisor que el docente adquiere en este momento, implica dos aspectos importantes en la obtención individual de los aprendizajes por parte de los alumnos: por un lado, implica un acercamiento y una atención más personalizada por el hecho de que el docente atiende no al grupo completo, sino a un alumno o a un pequeño grupo en específico (si es que se trata de una actividad en equipo). Esta atención tendrá como propósito la resolución de dudas de cualquier índole que, en un momento dado, les pudiera impedir a éstos la realización de las actividades encomendadas. Aunado a lo anterior, sólo en este rol de supervisor la intervención del profesor está determinada por las necesidades cognitivas de los alumnos. El profesor no intervendrá si el alumno no lo desea, permitiéndole a éste último aprender a su propio ritmo.

Finalmente, pasamos ahora a la última fase de las secuencias didácticas, que se refiere a las estrategias de aprendizaje significativo que hemos seleccionado para la fase de cierre. Este tipo de estrategias entran dentro de lo que Díaz-Barriga define como *estrategias postinstruccionales*, las cuales:

se presentan al término del episodio de enseñanza y permiten al alumno formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material. En otros casos le permiten inclusive valorar su propio aprendizaje. Algunas de las estrategias posinstruccionales más reconocidas son resúmenes finales, organizadores gráficos (cuadros sinópticos simples y de doble columna), redes y mapas conceptuales (2007: 143-144).

Como puede observarse a partir de la cita anterior, muchas de las estrategias postinstruccionales pueden concebirse como una extensión de las estrategias coinstruccionales. Al margen de esto, me parece conveniente que el docente planee y efectúe una serie de actividades que tengan como finalidad la retroalimentación, la síntesis,

la integración y, desde luego, la crítica sobre los contenidos mismos. Igual que como lo mencionamos en los rubros referentes a las estrategias de la apertura y del desarrollo. Para la aplicación de esta propuesta bastará la utilización de cualquier estrategia de aprendizaje significativo que contribuya al logro de los aspectos antes señalados (retroalimentación, síntesis, integración etc.). Sin embargo, tomando en cuenta los programas de Filosofía I y II del CCH, así como los principios institucionales de su modelo educativo, me parece que, durante el cierre, el docente de filosofía debe procurar dos cosas: una retroalimentación de los contenidos y una crítica o reflexión personal de los alumnos sobre la información asimilada y sobre su postura personal sobre esta información.

*La retroalimentación*, como ya lo sugería Díaz-Barriga en la cita anterior, puede efectuarse de diversas maneras: con la exposición de cuadros sinópticos, mapas conceptuales, resúmenes, etc. A diferencia de las actividades realizadas durante la fase de desarrollo. En este punto de la sesión, consideramos que no deben ser los alumnos quienes lleven la batuta de la retroalimentación, sino que tiene que ser el profesor mismo el que lo haga. Ya sea que el docente utilice como punto de partida para la retroalimentación uno de los resúmenes o mapas conceptuales hechos por sus alumnos (en donde explique al grupo completo tanto los puntos fundamentales, como aquellos que deben ser corregidos) o ya sea que utilice un resumen o un mapa conceptual elaborado por él mismo. La retroalimentación supone que el docente de filosofía del Colegio al menos tenga la capacidad para seleccionar los conceptos más importantes dentro de su secuencia didáctica, sintetizarlos, integrarlos jerárquicamente y mostrarlos a sus alumnos.

El alumno, quien de alguna manera ya ha realizado estas funciones durante la fase de desarrollo a partir de la realización de las estrategias coinstruccionales; encontrará en la retroalimentación ofrecida por el docente un referente que le permitirá valorar la calidad de su propio desempeño. Lo que da pie a una autorreflexión sobre los aciertos y los errores cognitivos que se cometieron durante la fase de desarrollo introduciendo, al mismo tiempo, un aspecto de la evaluación importante para esta propuesta y del cual hablaremos más adelante: la autoevaluación.

En síntesis, la intención de la retroalimentación es dejar en claro al contenido temático en sí mismo, es decir, mostrar lo que el contenido es. Lo que, dentro del ámbito de



la filosofía, puede referirse a lo establece un autor o una doctrina con respecto a un problema específico.

*La crítica o reflexión personal*, es, dentro de la fase de cierre, la actividad que complementa a la retroalimentación. Incluso, en el caso de una institución como el CCH, en donde los aprendizajes tienen más relevancia que los contenidos, es evidente que la retroalimentación, en sí misma, no tiene mucha relevancia si ésta está escindida de la crítica y la reflexión personal. Igualmente, la retroalimentación tampoco tendrá mucha relevancia si se vincula con la crítica y la reflexión personal del profesor respecto a los principales aspectos de los contenidos abordados durante la sesión. Así, para que la retroalimentación tenga un genuino sentido pedagógico, debe estar acompañada por la crítica y la reflexión personal de los alumnos. Esto implica que, una vez que éstos tengan una noción más o menos profunda sobre los puntos medulares del contenido, fijen su postura personal con respecto a ellos.

En filosofía, la crítica y la reflexión personal en torno a sus doctrinas es, sin duda, la más fundamental de sus actividades. El mecanismo de esta actividad opera, en todo momento, a partir de la estructuración de argumentos válidos y, en muchos casos, verdaderos, que tienen como finalidad sustentar con seriedad y rigor tanto las críticas como las reflexiones personales. Sin embargo, en el contexto en el que nos encontramos, que es la enseñanza de la filosofía en el CCH, considero que el docente, al momento del cierre, no debe restringir las críticas y las reflexiones personales de sus alumnos sólo al ámbito de los argumentos, pues esto implicaría dejar a un lado aspectos actitudinales y emocionales, los cuales tienen un papel preponderante en la formación de la experiencia y la vivencia y también en el paradigma del aprendizaje significativo, si tomamos en cuenta el hecho de que las emociones y las actitudes también tienen un papel potencialmente medular en el proceso de vinculación de los contenidos con la experiencia personal de los alumnos.

Así, me parece que el docente debe incorporar las críticas de sus alumnos que se fundamenten en aspectos desiderativos, emocionales o actitudinales. Por ejemplo, criticar a la Ética Kantiana (que presupone la fundamentación de todas las acciones morales bajo una concepción absoluta del deber, la cual imposibilita a las inclinaciones para fungir como principio genuino de acción); afirmando que ésta, simple y sencillamente, no es de mi

*agrado* porque *creo* que los deseos son placenteros. Debiera ser una crítica igual de válida (tanto para ser usada como para expresar lo que piensa) que una que afirme que ésta es imposible porque, como señalan los argumentos de Aristóteles, el hombre no puede escindir de su facultad desiderativa.

Con base en lo anterior, considero que el docente, en la fase de cierre, no debe ser sólo el encargado de efectuar la retroalimentación, sino que también debe ser el responsable de propiciar la crítica y la reflexión personal de sus alumnos con respecto a los contenidos. Igual y como sucedió en la fase de apertura, este incentivo se genera a partir del constante cuestionamiento que el docente realiza a sus alumnos sobre los contenidos vistos, el cual es una exhortación que, de alguna manera, obliga al alumno a extraer sus propias conclusiones. Para que esta crítica y esta reflexión personal sea completa, el docente no sólo debe exigir en sus preguntas la dilucidación de argumentos, sino que también debe ser incluyente con los aspectos emocionales y actitudinales. Es decir, que dado el contexto, no sólo serán válidas preguntas como: ¿cuáles son las razones por las que estás o no de acuerdo con los fundamentos de la teoría ética de Kant? Sino que también serán igualmente válidas preguntas como: ¿te gustaría aplicar la ética de Kant en tu vida cotidiana? O ¿Qué actitud te genera la teoría ética de Kant?

Después de que hemos enarbolado las estrategias de aprendizaje significativo que consideramos imprescindibles para la aplicación de esta propuesta y después de que las hemos ubicado en cada uno de los diferentes momentos de la secuencia didáctica. Nos corresponde ahora hablar acerca de las teorías disciplinares y de su inminente vinculación con las estrategias de aprendizaje significativo a través de los distintos momentos de la secuencia didáctica.

Desde luego, el lector tiene que tomar en cuenta que, así como es imprescindible el aprendizaje significativo para la implementación de la propuesta, lo es igualmente la consideración de la *mayéutica* socrático-platónica y del concepto diltheano de experiencia que es propio de la tradición hermenéutica. Ya anteriormente se mencionó que la intromisión de las teorías disciplinares no deben concebirse como teorías alternas al aprendizaje significativo, sino como teorías complementarias, lo que se traduce en una aplicación del aprendizaje significativo a partir de la *mayéutica* y de la hermenéutica, lo

que nos permite la generación de la experiencia y la vivencia a partir de la particularización de este paradigma pedagógico dentro de un contexto específico, a saber, la enseñanza de la filosofía en el CCH.

Al igual y como lo hicimos con las estrategias de aprendizaje significativo descritas anteriormente, ubicaremos a las estrategias disciplinares en relación con las fases de la secuencia didáctica. Bajo esta dinámica, considero necesario que todas las estrategias que pudieran desplegarse de la *mayéutica* socrático-platónica deben instaurarse tanto en la fase de apertura, como en la fase de cierre. De manera análoga, considero igualmente necesario que todas las estrategias que pudieran desplegarse del concepto diltheano de experiencia deben instaurarse, exclusivamente, en la fase de desarrollo. Las razones de ello, se fundamentan en lo que ya se ha dicho sobre la función del docente en cada una de estas fases. Las estrategias de enseñanza disciplinares deben concordar, estructuralmente, con las funciones desempeñadas por el docente y también con las estrategias de aprendizaje significativo.

Bajo este argumento, resulta casi evidente que la *mayéutica* se aplique tanto en la apertura, como en el cierre de la secuencia didáctica, por ser el docente quien tenga mayor actividad en estas fases y por ser él el principal (mas no el único) responsable que formule las preguntas con las que constantemente se interrogará a los alumnos. Así mismo, dado que el concepto diltheano de experiencia (*erfahrung*) se define por ser un proceso de *comprensión* en el que el sujeto asimila los contenidos enarbolados por la tradición a partir de la interpretación y de la subjetivización, lo que implica una *modificación* de los mismos dentro de un inagotable proceso histórico y dialéctico; resulta también evidente que las estrategias que pudieran desprenderse de este concepto hermenéutico se aplique en la fase de desarrollo. De esta manera, el papel de las teorías disciplinares se establece, en cada fase, de la siguiente manera: 1. A partir de la *mayéutica* se concretará la relación entre la estructura cognitiva previa, los factores personales y los nuevos conocimientos. 2. Esta relación, a su vez, pone las condiciones para que el alumno pueda efectuar su proceso experiencial y vivencial, en donde, a partir de la *apropiación*, realiza un proceso complejo de aprendizaje, en donde su estructura cognitiva previa y sus factores personales determinan los conocimientos nuevos, construyendo una fusión de horizontes en donde el

alumno logra tener acceso a la comprensión de dichos conocimientos a partir de la subjetivización de los mismos.

Esta subjetivización implica, necesariamente, el cumplimiento de algunos preceptos que, desde el punto de vista pedagógico, colocan al alumno ya dentro del ámbito de los aprendizajes del programa. Es decir, la subjetivización de los contenidos a partir de la experiencia y la vivencia es ya el primer paso para el desarrollo de los aprendizajes. Al mismo tiempo, el espectro de este proceso experiencial y vivencial puede ser muy abarcante y su complejidad está determinada por el apetito cognitivo del alumno, esto es, por el alumno mismo; lo que significa que la intromisión del concepto diltheano de experiencia en esta propuesta, significa también la posibilidad de que el aprendizaje del alumno no se vea obstaculizado por ninguna variable, siendo él quien dictamine el nivel de profundidad de los conocimientos adquiridos. Así, no será el docente el parámetro que dictaminará los conocimientos a aprender y la profundidad que éstos deberán alcanzar, sino que será el alumno quien, en virtud de su propio proceso experiencial y vivencial, los dictamine; siendo el docente un actor que se “limita” a dar las herramientas para conocer, pero la verdadera responsabilidad respecto a la calidad y cantidad de lo que se conoce, recaerá en el alumno.

Esta propuesta, no se limita a la realización, por su propia cuenta, de procesos experienciales y vivenciales sobre los contenidos temáticos (aprender a aprender y aprender a ser), sino también aprender a optimizar la calidad de estos procesos (aprender a hacer). Pero para que el alumno sea capaz de efectuar, por cuenta propia, esta optimización, es decir, para que el alumno pueda, por sí solo, tener conciencia de la calidad de su proceso experiencial y vivencial y elaborar estrategias para el aseguramiento de dicha optimización requiere de dos elementos: 1. La constante práctica, esto es, habituarse a realizar procesos experienciales y vivenciales en donde se apropie de los conocimientos nuevos a partir de su subjetivización y 2. De un proceso de retroalimentación, en donde el docente (como un agente experto en el conocimiento de los contenidos temáticos y en la elaboración de procesos experienciales y vivenciales); recurra, nuevamente, a la *mayéutica* con el objetivo de hacer consciente al alumno de lo que ha o no ha aprendido y de los mecanismos por los

cuales ha o no ha aprendido. De la efectividad de esta última fase dependerá el mejoramiento de los procesos experienciales y vivenciales el alumno.

Por último, sólo queda aclarar que es en esta aplicación del concepto de experiencia (la cual se da en la segunda fase de la secuencia didáctica) en donde puede (y debe) desarrollarse el aspecto transversal trazado por el mapa curricular. El docente debe preocuparse por establecer en las actividades de esta segunda fase elementos que hagan factible la posibilidad de que el alumno amplíe el espectro de la experiencia y la vivencia hacia otros conocimientos disciplinares que sean de su particular interés, lo que, dicho sea de paso, le ayudará (alternamente) a ampliar los contenidos temáticos de otras materias del plan de estudios a través del mismo proceso de experiencia y vivencia.

#### **3.2.4. Evaluación**

La evaluación es el último punto imprescindible de nuestra propuesta didáctica y al igual que en todo proceso educativo, su presencia y su efectiva aplicación constituye uno de los momentos cruciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En lo particular, a continuación se efectuará una reflexión en torno a lo que es la evaluación y entorno a los puntos que, según la opinión de los expertos en educación, se deben tomar en cuenta para la evaluación de las estrategias de aprendizaje significativo. Al margen de esto, en este trabajo también se ofrece al lector una propuesta de evaluación, cuyo diseño está acorde a los aprendizajes, a las estrategias de aprendizaje propuestas anteriormente y a las teorías disciplinares desarrolladas teóricamente en el capítulo anterior.

Como una enunciación preliminar sobre la evaluación en este contexto, Morales define a este término de la siguiente manera:

<La evaluación> es una recopilación sistemática y continua de información cualitativa y cuantitativa que valora todo un proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde el punto de vista constructivista, evaluar es dialogar y reflexionar sobre el proceso enseñanza-aprendizaje. (2013: 18)

La segunda parte de la cita anterior retoma una idea que es relevante en la evaluación de aprendizajes significativos, a saber: el diálogo y la reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. A su vez, esta idea, como se ha señalado a lo largo de esta propuesta, es

también inherente en el aprendizaje del filosofar: aprender filosofía implica, necesariamente, la adquisición de ciertos conocimientos a partir del diálogo y de una reflexión sobre los procesos cognitivos. Díaz-Barriga (2007: 353) también asocia a la evaluación con el diálogo y la reflexión; y en su definición ampliada de evaluación se incluyen seis aspectos centrales para su éxito. Estos aspectos son:

1. *Demarcación del objeto de evaluación:* que responde a la pregunta *qué es* aquello que se quiere evaluar. El problema en la dilucidación de la demarcación del objeto de evaluación, consiste en que ésta no suele ser un proceso consciente por parte del docente, aunado a que, en muchas ocasiones, el objeto de evaluación termina siendo otro distinto al que en un principio se había especificado. Dada la naturaleza de nuestra propuesta y, basándonos en los aprendizajes de los programas de Filosofía I y II, consideramos que nuestros objetos de evaluación *siempre* deben estar alineados con los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales. De manera que las evaluaciones se harán en torno a tres aspectos: aprendizaje de conceptos, principios y explicaciones, aprendizaje sobre la ejecución de conocimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas y métodos y aprendizaje de valores y actitudes.
2. *El uso de determinados criterios para la realización de la evaluación:* Como su nombre lo indica, este aspecto se refiere a los criterios que se deben tomar como fuente principal de las intenciones educativas predefinidas en la programación de la planeación didáctica. Según Díaz Barriga, existen dos tipos de criterios: la realización (que se refiere a los actos concretos que se esperan de los alumnos) y los resultados (los cuales contemplan aspectos tales como: pertinencia, precisión, originalidad, volumen de conocimientos utilizados). La implementación de estos criterios requiere, desde luego, que el docente sepa si para un objeto de evaluación dado se han alcanzado (y en qué grado) los conocimientos correspondientes.
3. *Una cierta sistematización mínima necesaria para la obtención de la información:* La sistematización se refiere a la aplicación de diversas técnicas, procedimientos y, en general, a todo proceso evaluativo que muestren los indicadores en el objeto de

evaluación. La selección y el uso de esta instrumentalización responde a la interrogante: ¿con qué se va a evaluar?

4. *Representación fidedigna del objeto de evaluación:* la evaluación es una representación sobre los conocimientos y los aprendizajes logrados por el alumnado. Y, dentro de un proceso de evaluación adecuada, dicha representación debe ser fidedigna, es decir, debe reflejar (lo más nítidamente posible) los conocimientos obtenidos por los alumnos. Entre más efectiva sea la sistematización y la demarcación de los objetos de la evaluación, más fidedigna será la representación de sus objetos.
  
5. *Emisión de juicios:* la efectividad de los procesos evaluativos sobre el aprendizaje de los alumnos está determinado, entre muchos factores, por un elemento que considero esencial en la estructuración de toda evaluación. Este elemento es, lo que Díaz-Barriga define como “emisión de juicios”. A nuestro entender, dicha emisión implica la realización, por parte del docente, de una reflexión metacognitiva sobre sus instrumentos y formas de evaluación: dado que siempre será perfectible la experiencia de los procesos evaluativos, el docente está obligado a reflexionar constantemente sobre ellos, ya sea con el fin de mejorarlos o de adaptarlos y/o modificarlos ante el auge de las variables contextuales, sin perder de vista, al mismo tiempo, los objetivos propios de la evaluación que, en el caso de nuestra propuesta son y serán siempre el desarrollo de los aprendizajes establecidos por el programa.

La emisión de juicios es un punto esencial en la evaluación y, al mismo tiempo, es un aspecto que generalmente brilla por su ausencia. La falta de una reflexión crítica sobre nuestros propios procesos e instrumentos evaluativos pueden darse muchas causas. Considero que existen dos razones fundamentales que pueden darse conjuntamente y que imposibilitan la ejecución de esta labor reflexiva: en primer lugar, la creencia que subsiste en los docentes de filosofía del Colegio de que la aplicación constante de los mismos procesos evaluativos, por sí mismos y de manera automática, son condición suficiente para garantizar su eficiencia. En segundo lugar, la creencia de

que las variables contextuales no tienen ninguna injerencia en la obtención de una representación fidedigna de los objetos de evaluación.

La presencia de estas creencias o, en otras palabras, la ausencia de una reflexión crítica, garantiza sin lugar a dudas la ausencia de una representación fidedigna. Un docente puede aplicar, a grupos diferentes, el mismo proceso evaluativo. Más aún, ese mismo profesor puede aplicar, durante buena parte de su vida laboral, los mismos procesos evaluativos. Así, la falta de emisión de juicios por parte de los docentes es el primer paso para que sus procesos evaluativos se vuelvan obsoletos al verse rebasado por los aprendizajes del programa, las actividades de enseñanza-aprendizaje y las necesidades cognitivas de los alumnos. Ahora bien, cuando afirmamos que estos procesos evaluativos se vuelven obsoletos, no me refiero al proceso ni al instrumento de evaluación en sí mismo.

Lo anterior no significa que, por ejemplo, un examen de conocimientos sea, en sí mismo, una herramienta obsoleta; sino que más bien, es el *modo* o el mecanismo en que los procesos y/o los instrumentos pueden hacer de la evaluación un objeto obsoleto. Así, la emisión de juicios, la reflexión constante y crítica del docente sobre sus procesos evaluativos, es una actividad metacognitiva que *actualiza* los modos y los mecanismos para apropiarse de los objetos de evaluación, esta actualización (que introduce elementos como la consideración de variables contextuales y el mejoramiento de los procesos de evaluación) coadyuva a que el docente obtenga una representación más fidedigna sobre los objetos de evaluación.

6. *Toma de decisiones*: finalmente, la toma de decisiones está íntimamente relacionada con la emisión de juicios y se refiere al *por qué* y *para qué* de la evaluación. Según Díaz-Barriga (2007: 354), esta toma de decisiones pueden ser de dos tipos: 1. De carácter pedagógico (para lograr ajustes y mejoras necesarias en los procesos de enseñanza-aprendizaje) y 2. De carácter social (para mejorar asuntos como la acreditación y la promoción). Desde nuestro modo de ver, la principal preocupación por el docente de filosofía del Colegio debe estar centrada, fundamentalmente, en



el carácter pedagógico. Considero que entre más sean los ajustes y las mejoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje, mejor será el acercamiento de los alumnos hacia los aprendizajes. Al mismo tiempo, considero que estas mejoras, al menos indirectamente, conllevan al cumplimiento del segundo aspecto. Es decir, que los ajustes y las mejoras en los procesos de enseñanza- aprendizaje repercuten en un mejoramiento en la acreditación y/ la promoción.

Estos aspectos centrales sobre la evaluación serán necesarios en la implementación de nuestra propuesta; pero aunado a esta inclusión, es menester señalar cuáles serán los tipos de evaluación que utilizaremos. Siguiendo la definición de Díaz-Barriga (2007: 396), estos tipos se dividen en tres clases: evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, las cuales, como se puede apreciar en la figura 1.11, poseen varios puntos constitutivos.

La evaluación diagnóstica es la que se realiza previamente al desarrollo de un proceso educativo y puede ser inicial o puntual. La evaluación diagnóstica inicial suele aplicarse de manera única y exclusiva antes de algún proceso o ciclo educativo amplio. Díaz-Barriga (2007: 397) considera que este tipo de evaluación tiene la intención de reconocer si los alumnos, antes de comenzar un curso, cuentan con una serie de conocimientos para poder asimilar y comprender de manera significativa los contenidos de la materia. En contra parte, la evaluación diagnóstica puntual se realiza en distintos momentos antes de iniciar una secuencia o un segmento de la enseñanza, teniendo importantes funciones de regulación continua. En lo que respecta a esta propuesta, nos inclinaremos por introducir sólo la evaluación puntual, pues ésta identifica y utiliza continuamente los conocimientos previos de los alumnos. Aunado a lo anterior, dado que los programas de la materia Filosofía I y II están basadas en aprendizajes (y no en contenidos) y dado que es una materia que los alumnos de quinto semestre del CCH nunca han llevado (ni dentro de su experiencia en el bachillerato ni en su educación primaria y secundaria), consideramos que la evaluación *diagnóstica inicial* no será necesaria para la implementación de esta propuesta.

Tomando en cuenta lo sugerido por Luchetti y Berlanda (1998), que, a su vez, es retomado por Díaz-Barriga (2007: 399), hemos decidido considerar los seis pasos sugeridos para la realización de una evaluación diagnóstica formal, estos puntos son:

1. Identificar y decidir qué contenidos principales son los que se proponen para el ciclo y la unidad temática. Este primer punto, correspondiente a un tipo de evaluación, nos conecta, evidentemente, con la planeación (específicamente con lo que se ha dicho en el apartado 3.2.1.).
2. Determinar los conocimientos previos que se requieren para abordar y construir los contenidos señalados en el punto anterior.
3. Seleccionar un instrumento de diagnóstico pertinente.
4. Aplicar el instrumento.
5. Analizar y valorar los resultados.
6. Tomar decisiones pedagógicas sobre ajustes y adaptaciones en la programación, actividades, estrategias y materiales didácticos.

Aunado a la evaluación diagnóstica, el segundo tipo de evaluación que utilizaremos será la evaluación formativa. Ésta se caracteriza por ser una evaluación que se realiza de manera concomitante con el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que se le considera como una parte reguladora y consustancial del proceso, por lo que su función es regular este proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aunado a lo anterior, dentro de este tipo de evaluación, la regulación puede darse de manera interactiva, retroactiva y proactiva. De acuerdo con Díaz-Barriga (2007: 408), la regulación interactiva ocurre junto con el proceso instruccional y suele realizarse mediante técnicas de evaluación de tipo informal, ya sea por medio de la evaluación, la coevaluación con el profesor y de la autoevaluación y la evaluación mutua con los compañeros. A diferencia de ésta, la regulación retroactiva consiste en programar actividades de refuerzo al término de un proceso instruccional, en tanto que la fase proactiva está dirigida a prever actividades futuras de instrucción para los alumnos con la intención de consolidar o profundizar en los aprendizajes, o bien, buscar la oportunidad de superar en un futuro los obstáculos que no pudieron superarse antes de la instrucción.

Finalmente, la evaluación sumativa es la evaluación por excelencia y es aquella que se realiza por antonomasia. También es denominada evaluación final y se realiza al término de un proceso instruccional. Su función principal consiste en verificar el grado en el que los objetivos han sido alcanzados. Al mismo tiempo, esta evaluación arroja información que permite inferir conclusiones sobre el grado de éxito de la experiencia educativa. Díaz-Barriga señala lo siguiente:

Al finalizar un ciclo escolar o un cierto nivel educativo, la institución educativa y el docente tienen la responsabilidad y el compromiso de expedir ciertos juicios, para acreditar el grado y el supuesto nivel de aprendizaje logrado en él. Por medio de calificaciones finales, certificados o títulos, se pretende avalar que un aprendiz tiene la competencia necesaria para acceder a otros grados o niveles educativos, o bien, para realizar una determinada práctica de tipo técnico o profesional; sin embargo, por lo general lo que se enfatiza no es eso, sino el grado de éxito o fracaso que tuvo el alumno en el curso o ciclo que finalizó. Especialmente en el caso en que la evaluación sumativa tenga que hacerse para valorar lo aprendido al término de un ciclo completo, que es cuando más se le suele relacionar con la acreditación (2007: 413).

De esta manera, es muy criticable reducir la evaluación sumativa con la acreditación, más aún cuando ésta se adquiere a partir de instrumentos que no evalúan la significatividad de los aprendizajes, reduciendo así su función pedagógica, que es, evidentemente, su función principal. Así mismo, Díaz-Barriga (2007: 414), retomando a Coll y Onrubia (1999), señala una serie de propuestas para reforzar la función pedagógica de la evaluación sumativa, los puntos que retomaremos en nuestra propuesta son los siguientes:

1. Vincular la evaluación sumativa de los aprendizajes con la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, procurando que los resultados de esta evaluación sumativa repercutan en el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. Uso continuado y sistemático de la evaluación sumativa para unidades relativamente pequeñas del proceso instruccional, para promover regulaciones proactivas para las unidades subsiguientes.
3. Utilización de técnicas e instrumentos o situaciones de evaluación en las que participen y se involucren activamente los alumnos, y les sirva como experiencia para adquirir criterios de autoevaluación y autorregulación del aprendizaje.

A partir de lo señalado anteriormente, el sistema de evaluación que hemos diseñado para la presente propuesta didáctica recoge tanto los puntos esenciales de la evaluación, como los tipos de evaluación explicados anteriormente. La figura 1.12 muestra de manera esquemática la relación entre todos estos elementos (misma que será explicada a continuación). Ahora bien, cabe mencionar el hecho de que dicho sistema es una ejemplificación de lo que, a nuestro juicio, debería ser una propuesta de evaluación acorde con esta propuesta didáctica. El lector que desee aplicar esta propuesta podrá utilizar por completo este sistema evaluativo o, si así lo desea, modificarlo parcialmente. Lo que sí consideramos como dos aspectos imprescindibles para la evaluación dentro de esta propuesta didáctica es la consideración de los seis aspectos esenciales y los tipos de evaluación expuestos.

Con base en lo expuesto en la figura 1.12 de la sección “Anexos” y, en lo dicho anteriormente, el sistema de evaluación diseñada en esta propuesta didáctica supone que su aplicación, al coordinarse con las secuencias didácticas, las estrategias de aprendizaje y las temáticas seleccionadas, propician el desarrollo de la experiencia y la vivencia, lo que acerca a los alumnos hacia la obtención de los aprendizajes del programa de Filosofía I y II y los principios del Colegio a partir del desarrollo de aprendizajes significativos. En lo que concierne a la evaluación, la hemos dividido en ocho productos: exposición, evaluación continua, examen de conocimientos, ensayo, defensa oral del ensayo escrito, puntaje extra, activación y generación de conocimientos previos y actividades sintéticas e integradoras. A continuación haremos una descripción breve de cada uno de éstos:

- a) Exposición: Consiste en un trabajo grupal por parte de los alumnos, en donde, mediante la utilización de material didáctico (como presentaciones, videos, música o cualquier otro recurso que el grupo considere pertinente) deberán ilustrar, en la medida de lo posible, el tema especificado a exponer. Aunado a esto, es menester que cada uno de los integrantes del grupo, de manera individual, externe sus puntos de vista, críticas o sentimientos y emociones que le genera la tesis filosófica. La exposición se evaluará de la siguiente manera:
  - Respetar el tiempo asignado para la exposición (30-40 minutos).
  - Participación constante de cada uno de los integrantes.

- Utilización de material didáctico que coadyuve a la comprensión del tema (diapositivas, presentaciones, videos, etc).
- Responder satisfactoriamente a las preguntas realizadas por el grupo y el profesor.
- A fin de promover el trabajo colaborativo la calificación será asignada grupalmente.

b) Tareas de aprendizaje: Consiste en la realización de diversas actividades, como: resolución de cuestionarios, redacción de reportes de lectura, asistencia a exposiciones, conciertos y/o museos o alguna de las estrategias expuestas en la fase coinstruccional. Estas actividades o bien pueden realizarse dentro o fuera del aula y, en tanto actividades inherentes a los procesos coinstruccionales, tienen la intención de apoyar contenidos curriculares, mejorar la atención, detección de información principal, codificación y conceptualización de contenidos, etc. Al mismo tiempo, dado que estas actividades se realizan a lo largo del semestre, se pretende que con ellas, el alumno se vaya preparando para las evaluaciones postinstruccionales. Estas actividades se evaluarán de la siguiente manera:

- Entrega puntual de la actividad.
- En el caso de cuestionarios específicos: la calificación se obtiene a partir de la suma y promedio de reactivos.
- En el caso de reportes de lectura u otros escritos: la calificación se obtiene a partir de la claridad, redacción, ortografía y coherencia del texto.

c) Examen de Conocimientos: Consiste en la elaboración de un examen sobre algunos conocimientos declarativos básicos dentro del campo de la lógica, la historia de la filosofía, la ética y la estética (es decir, los temas vistos durante el semestre). Consideramos que la posesión de ciertos conocimientos declarativos es fundamental para que los alumnos continúen su proceso de aprendizajes significativos. Aunado a esto, como ya se explicó en el primer capítulo, parte de la problemática que envuelve la deficiente formación de los alumnos de filosofía del Colegio, consiste en una escasez de conocimientos declarativos sobre la disciplina. El examen se evaluará de la siguiente manera:

El alumno deberá resolver satisfactoriamente:

- Preguntas abiertas
- Preguntas de opción múltiple
- Relación de columnas

d) Ensayo: Consiste en la asignación, de acuerdo con los intereses de los alumnos, de una pregunta específica y exclusiva a cada uno de los integrantes de, al menos, un grupo completo de filosofía I y II. El profesor, deberá encontrar un problema o un tema filosófico que se relacione con los intereses personales o vocacionales de los estudiantes y pedirle a cada uno de ellos que, de manera individual, redacte en un máximo de tres cuartillas, el desarrollo de dicha pregunta. El alumno, a partir de la evaluación continua, la activación y generación de conocimientos previos, las actividades sintéticas e integradoras, así como de su experiencia en el trabajo hecho con sus compañeros durante la exposición, debe ya estar apto para realizar, individualmente, esta actividad postinstruccional. Los factores que se tomarán en cuenta para la evaluación de este escrito serán:

- Formato: 10% (extensión 2-3 cuartillas, Arial 11 o Times 12, interlineado 1.5., ortografía y redacción, datos de la institución, nombre del alumno, materia, profesor y fecha).
- Comprensión del tema.
- Punto de vista crítico (tomar una postura crítica con respecto a los conceptos, teorías o tesis filosóficas del autor o de la escuela abordada. Dar argumentos de por qué se está o no se está en desacuerdo con él).
- Fundamentación bibliográfica: leer y complementar el trabajo con el uso de bibliografía secundaria que sea pertinente con lo que se está discutiendo y que logre sustentar teóricamente lo expuesto en el ensayo.

e) Defensa oral del ensayo escrito: Posterior a la entrega del ensayo, cada uno de los alumnos pasará, individualmente, con el profesor. Y, durante un lapso de cinco o siete minutos, el profesor, habiendo leído previamente el ensayo del alumno, le hará

a éste algunas preguntas con el fin de que dilucide un punto de vista crítico, al mismo tiempo que genere argumentos sólidos para defenderlos. Esta actividad está antecedida, evidentemente, por el ensayo escrito. Los puntos a evaluar serán:

- Comprensión del tema
  - Elaboración de argumentos (es decir, que el alumno sostenga y fundamente lo que dice).
  - Claridad en la expresión de sus ideas.
- f) Puntaje extra: El puntaje extra consiste en la asignación de un punto extra sobre la calificación final a todo aquel alumno que tenga una asistencia mínima del 90% del curso. Evidentemente, la intención de este producto pretende aprovechar la motivación inicial de los alumnos que poseen un enfoque de logro y superficial por obtener una acreditación satisfactoria. La idea del puntaje extra no sólo es una manera de asignarle un valor numérico a algunos aspectos actitudinales, sino principalmente, tiene la intención de orientar a los alumnos con un enfoque de logro y superficial hacia un enfoque profundo. Considero que la asistencia al curso, es sin duda el primer paso para propiciar que este tipo de estudiantes modifiquen sus enfoques de aprendizaje, al mismo tiempo, es un incentivo para evitar la deserción, uno de los principales problemas que, como se demostró en el primer capítulo, padece el Colegio.
- g) Activación y generación de conocimientos previos. Esta actividad, que se realiza en el proceso preinstruccional, incluye todas las actividades características de esta fase del proceso, tales como: la actividad focal introductoria y la discusión guiada. En el aspecto evaluativo, este producto, tiene la intención de preparar a los alumnos para la realización de actividades inherentes a la evaluación continua y la exposición.
- h) Actividades sintéticas e integradoras: esta actividad, que se realiza en el proceso postinstruccional, incluye todas las actividades características de la fase de este proceso, tales como: la retroalimentación y la crítica personal. En el aspecto

evaluativo, este rubro, tiene la intención de preparar a los alumnos para la realización de actividades inherentes al examen de conocimientos, redacción de ensayo y defensa oral de redacción de ensayo.

Al igual que en todos los elementos constitutivos de la propuesta didáctica, los rubros de la evaluación, (puesto que se amoldan a los procesos preinstruccionales, coinstruccionales y postinstruccionales), constituyen una unidad. Como puede apreciarse, existen algunos rubros que propiamente no poseen un valor numérico, esto no significa que su aplicación no sea importante, pues como ya se indicó anteriormente, la evaluación no necesariamente debe estar asociada a la acreditación, sino que también debe cumplir ciertas funciones pedagógicas y sociales (como lo hacen las actividades sintéticas integradoras y la activación y generación de conocimientos previos). Por otro lado, con excepción del puntaje extra y los rubros antes mencionados, el resto de las evaluaciones poseen un mismo valor numérico. Esta razón se fundamenta en el hecho de que cada uno de los rubros evaluativos tienen la intención de que los alumnos adquieran los aprendizajes del programa a partir del desarrollo de ciertas habilidades que, en su conjunto, constituirán la experiencia y la vivencia, tales como: 1. La adquisición y aplicación de conceptos básicos (examen de conocimientos), 2. La identificación, análisis e interpretación de discursos filosóficos para vincularlos con la experiencia cotidiana (evaluación continua, redacción de ensayo final y defensa oral del ensayo final) y 3. Expresa una actitud filosófica para valorar y respetar otras formas de pensar y actuar (exposición y defensa oral del ensayo final). Así, dado que cada uno de estos rubros es fundamental para la obtención de aprendizajes, consideramos que su valor numérico debe ser, igualmente, el mismo.

De esta manera, a lo largo de este capítulo hemos expuesto (aparte de las variables contextuales) los aspectos que consideramos imprescindibles para la aplicación de esta propuesta. En el capítulo siguiente mostraremos una ejemplificación sobre la aplicación de la misma.



## IV

### Ejemplificación de la propuesta didáctica y análisis de los resultados sobre su aplicación en la Práctica Docente

---

En virtud del diseño de la propuesta didáctica expuesta a lo largo de este trabajo, se establecieron las condiciones para que, mediante la intromisión de un conjunto de secuencias didácticas, ésta pudiera ser finalmente aplicada. A lo largo de la práctica docente tuvimos la posibilidad de percibir, en diferentes momentos, varios aspectos inherentes a su funcionamiento, a sus logros pedagógicos y formativos, así como a sus propias limitantes. El análisis sobre estos aspectos fue de vital importancia para dimensionar los propios alcances que puede tener la propuesta aplicada a un entorno real de la enseñanza; al mismo tiempo que también nos permitió dilucidar aquellos elementos que son susceptibles de ser perfeccionados. Toda propuesta didáctica, llevada a la práctica, siempre será perfectible, por lo que el docente que decida aplicar, parcial o totalmente, lo establecido en este trabajo, debe tomar en cuenta que la efectividad de su aplicación también está determinada por el análisis de sus resultados; este proceso de retroalimentación es, sin duda, una de las vías más poderosas para que el docente haga suya esta propuesta. Así pues, entre mayor sea su apropiación, es decir, entre más se profundice en la aplicación y retroalimentación de la propuesta, mejores serán los resultados obtenidos al final de la misma; de tal manera que la apropiación de la propuesta también es parte constitutiva de la experiencia y la vivencia del mismo docente dentro del aula, pues así como ésta genera en el alumno la posibilidad de tener una experiencia y una vivencia de los contenidos con el fin de mejorar la calidad de su aprendizaje, ésta también genera en el docente la posibilidad de tener una experiencia y una vivencia de los mismos contenidos, pero con el fin de depurar sus estrategias de enseñanza, mostrando así otra faceta que, aunque distinta, también se inmiscuye y se haya implícita dentro de los principios del Colegio: *enseñar a aprender, enseñar a hacer y enseñar a ser*. Por lo que la intención de la propuesta por propiciar la experiencia y la vivencia será recíproca y, como hemos visto, son los principios institucionales del Colegio los que hacen patente dicha reciprocidad.

De tal modo que, después de haber aplicado la presente propuesta a partir de diversas prácticas docentes, nos dedicaremos en el resto de este capítulo, a hacer una serie de observaciones y una valoración final sobre sus resultados.

#### 4.1 Ejemplificación de la propuesta didáctica

##### Secuencias Didácticas Práctica Docente I (8-10 de Abril de 2014)

Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades , Plantel Naucalpan					
Número de Secuencia a desarrollar	1 de 2	Periodo de aplicación	8 de Abril de 2014		
Nombre del autor(a)	Guillermo Callejas Buasi	Nombre del coautor(a)			
Nombre de la asignatura eje atendida	Filosofía II	Grupo (s)	1 (654)	Número de alumnos atendidos	25
Duración en horas	2	Número de temas del programa de estudios que aborda la secuencia didáctica			1

<b>Propósito de la secuencia didáctica:</b> Identificar e interpretar algunos conceptos de teorías estéticas, para comprender el objeto y la experiencia estéticos y construir juicios de valor argumentados.	
Nombre del tema integrador	Origen de los valores estéticos en la cultura
Asignaturas que se interdisciplinan con la materia eje	Taller de análisis de la comunicación, Ciencias Políticas, Antropología, Psicología, Análisis de textos literarios.
Tipo de contexto a entender.	Cultural
Taxonomías empleadas: Aumond y Zayd.	
Ambientes de aprendizaje a promover	Información: <input type="checkbox"/> Interacción <input type="checkbox"/> Exhibición <input type="checkbox"/> Producción <input type="checkbox"/>

Categorías	Espacio <input type="checkbox"/>	Energía <input type="checkbox"/>	Diversidad <input type="checkbox"/>	Tiempo <input type="checkbox"/>	Materia <input type="checkbox"/>
------------	----------------------------------	----------------------------------	-------------------------------------	---------------------------------	----------------------------------

Saber declarativo			
Representación de algunos valores estéticos en la cultura			
Conceptos fundamentales	Valor estético.	Conceptos subsidiarios	Cultura, belleza, bondad, agradable, placentero, individuo, sociedad.
Saber procedimental			
Analizar, elaborar, construir, proponer, interpretar.			
Saber actitudinal			
Cumplimiento, participación, colaboración, identidad.			

Apertura				
Ambiente de aprendizaje a conocer		Exhibición, interacción e información.		
Nivel Taxonómico		Organización, Problematización		
Momentos	Componentes considerables			
APERTURA	Actividades de aprendizaje	Tiempo (min.)	Tipo de Evaluación	Productos de aprendizaje y evidencia
	1. Se proyectarán dos videos musicales. Uno corresponde a la versión original de la canción de 1984: <i>“Irwendwie, Irgendwann, Irgendwo”</i> de la cantante Nena. El otro video es un <i>cover</i> de esa misma canción realizada por el cantante alemán de Hip-Hop Jan Delay (2006). Esto permitirá identificar distintas clases de valores estéticos dentro de un contexto cotidiano.	10 min.	Diagnóstica declarativa.	Debilidades y fortalezas cognitivas.
	2. Con base en los videos vistos, el profesor enuncia la siguiente pregunta: basándonos en los sonidos, las imágenes y los símbolos, ¿cuál consideran que es el mensaje de la canción? Se recopilan las respuestas, producto de la interpretación y experiencias personales, y se anotan en el pizarrón, para luego	20 min.	Diagnóstica actitudinal.	Reflexión sobre los valores estéticos.

	<p>compararlas con la traducción al español de la letra de la canción. Esto les permitirá entender que existen ciertos valores estéticos: imágenes, símbolos y sonidos que pueden expresar ciertos significados con cierto grado de universalidad.</p> <p>3. El profesor realiza la siguiente pregunta a los alumnos: ¿de los dos videos vistos, qué canción te <i>gustó</i> más y por qué? La discusión en torno a esta interrogante les permitirá a los estudiantes identificar dos aspectos relevantes: 1. Qué valores estéticos comparten con las canciones de los videos proyectados y 2. Cómo se forman dichos valores estéticos en la cultura?</p> <p>4. El profesor plantea una tercera pregunta: ¿existe una manera propia de interpretar? La discusión en torno a esta interrogante permitirá a los alumnos identificar las posibilidades de asimilar diversos valores estéticos. Es decir, cuáles son los factores que permiten juzgar la belleza, el placer o la fealdad de algo?</p>	<p>10 min.</p> <p>10 min.</p> <p>10 min.</p>		
--	---	--	--	--

	<p>5. Se plantean las siguientes preguntas, las cuales serán el hilo conductor de ambas secuencias didácticas:</p> <p>¿Cómo surgen los valores estéticos? ¿Por qué cambian los valores estéticos? (lo que antes era bello, ahora ya no lo es). ¿Por qué el ser humano necesita esos valores estéticos?</p>			
--	--	--	--	--

Desarrollo				
Ambiente de aprendizaje a conocer	Información	Interacción	Exhibición	Producción
Nivel Taxonómico	Zayd			
Momentos	Componentes considerables			
<b>DESARROLLO</b>	Actividades de aprendizaje	Tiempo (min.)	Tipo de Evaluación	Productos de aprendizaje y evidencia
	1. El profesor le pide a los alumnos que conformen equipos de tres o cuatro integrantes y que, basándose en la proyección de dos extractos del filme checo <i>“Cuento de Juan y María”</i> . Redacten un cuento “bello” que busque adaptarse a lo que describen las imágenes de la película. Esta actividad les permitirá a los alumnos poner a prueba su capacidad para interpretar los símbolos del video.	20 min.	Continua	Asociación e interpretación de las imágenes observadas en los videos.
	2. De manera voluntaria, algunos de los integrantes de los equipos pasan y leen al grupo los cuentos que redactaron.	20 min.	Continua	Asociación e interpretación de las imágenes observadas en los videos.



Cierre					
Ambiente de aprendizaje a conocer		Información	Interacción	Exhibición	Producción
Nivel Taxonómico		Zayd			
Momentos	Componentes considerables				
CIERRE	Actividades de aprendizaje	Tiempo (min.)	Tipo de Evaluación	Productos de aprendizaje y evidencia	
	1. Recapitulación de la clase, el profesor, con base en lo visto en clase, le pide a los alumnos que se defina qué es un valor estético, el cual es una categoría bajo la cual se determina la belleza o el gusto hacia un objeto. Estos valores se gestan en la experiencia del individuo y en la sociedad a través de la cultura.	10 min.	Heteroevaluación	Andamiaje de conceptos estéticos.	
	2. El profesor hace ver a los estudiantes la importancia de comprender la relación del valor estético con la cultura, para ello deja una serie de actividades a realizar en clase:	10 min.	Heteroevaluación		

	<p>Ver un capítulo del programa de televisión <i>"A cada quien su santo"</i>.</p> <p>Leer el artículo de Gabriel Zayd: <i>"Las paradojas de la cultura"</i>.</p> <p>Después de leer el texto, ver el capítulo de la novela y resolver el siguiente cuestionario.</p> <p>¿Cuáles son los valores estéticos de la telenovela? Lo que dentro de la telenovela se dice que tiene un valor estético.</p> <p>¿De dónde salen esos valores estéticos?</p> <p>¿Por qué a la gente le gustan esos valores estéticos?</p>			
--	---	--	--	--

Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades , Plantel Naucalpan					
Número de Secuencia a desarrollar	2 de 2	Periodo de aplicación	10 de Abril de 2014		
Nombre del autor(a)	Guillermo Callejas Buasi	Nombre del coautor(a)			
Nombre de la asignatura eje atendida	Filosofía II	Grupo (s)	654	Número de alumnos atendidos	25
Duración en horas	2	Número de temas del programa de estudios que aborda la secuencia didáctica			1

**Propósito de la secuencia didáctica:** Identificar e interpretar algunos conceptos de teorías estéticas , para comprender el objeto y la experiencia estéticos y construir juicios de valor argumentados.

Nombre del tema integrador	Origen de los valores estéticos en la cultura
Tipo de contexto a entender	Cultural
Asignaturas que se interdisciplinan con la materia eje Taxonomías empleadas: Aumond y Zayd	Taller de análisis de la comunicación, Ciencias Políticas, Antropología, Psicología, Análisis de textos literarios.
Ambientes de aprendizaje a promover	Información: <input type="checkbox"/> Interacción <input type="checkbox"/> Exhibición <input type="checkbox"/> Producción <input type="checkbox"/>
Categorías	Espacio <input type="checkbox"/> Energía <input type="checkbox"/> Diversidad <input type="checkbox"/> Tiempo <input type="checkbox"/> Materia <input type="checkbox"/>

Saber declarativo			
Representación de algunos valores estéticos en la cultura.			
Conceptos fundamentales	Valor estético.	Conceptos subsidiarios	Cultura, belleza, bondad, agradable, placentero, individuo, sociedad.

Saber procedimental
Analizar, elaborar, construir, proponer, interpretar.
Saber actitudinal
Cumplimiento, participación, colaboración, identidad.
Descripción de las competencias a desarrollar

Apertura				
Ambiente de aprendizaje a conocer		Exhibición, interacción e información.		
Nivel Taxonómico		Organización, Problematización		
Momentos	Componentes considerables			
<b>APERTURA</b>	<b>Actividades de aprendizaje</b>	<b>Tiempo (min.)</b>	<b>Tipo de Evaluación</b>	<b>Productos de aprendizaje y evidencia</b>
	1. El profesor realiza un repaso de los contenidos vistos durante la sesión pasada. Recuperando los conceptos clave: Valores estéticos, representación, Interpretación y Cultura.	15 min.	Diagnóstica para retomar el tema	Recapitulación sobre los valores estéticos.

Desarrollo					
Ambiente de aprendizaje a conocer		Información	Interacción	Exhibición	Producción
Nivel Taxonómico		Zayd			
Momentos	Componentes considerables				
DESARROLLO	Actividades de aprendizaje	Tiempo (min.)	Tipo de Evaluación	Productos de aprendizaje y evidencia	
	1. El profesor proyecta una serie de imágenes (Quino 2012) en el pizarrón y le pide a los alumnos que relacionen el contenido de esas imágenes con la sociedad en la que ellos se encuentran.	20 min.	Diagnóstica actitudinal	Reflexión sobre los valores de la sociedad actual.	
	2. El profesor pide a los alumnos que relaten la historia que se narra en el capítulo de la novela “A cada quien su santo”. Se hace un análisis del texto.	20 min.	Diagnóstica actitudinal	Reflexión sobre la carencia de valores estéticos genuinos en la sociedad actual.	
	3. lectura de Gabriel Zayd: “Las paradojas de la cultura” y con el capítulo de la telenovela “A cada quien su santo”, las cuales se habían encargado como tarea durante la sesión pasada.	20 min.	Diagnóstica actitudinal		

Cierre					
Ambiente de aprendizaje a conocer		Información	Interacción	Exhibición	Producción
Nivel Taxonómico		Zayd			
Momentos	Componentes considerables				
CIERRE	Actividades de aprendizaje	Tiempo (min.)	Tipo de Evaluación	Productos de aprendizaje y evidencia	
		<ol style="list-style-type: none"> <li>Lectura y discusión del cuento “Los músicos de Bremen”.</li> <li>Cuestionario de Evaluación sobre la Práctica Docente.</li> </ol>	<p>20 min.</p> <p>20 min.</p>	Final	Análisis y síntesis conceptuales para interpretar y aplicar valores estéticos.

## Secuencias Didácticas Práctica Docente II (13 de Noviembre de 2014)

Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades , Plantel Naucalpan				
Número de Secuencia a desarrollar	1 de 1	Periodo de aplicación	13 de Noviembre de 2014	
Nombre del autor(a)	Guillermo Callejas Buasi	Nombre del coautor(a)		
Nombre de la asignatura eje atendida	Filosofía I	Grupo (s)	711	Número de alumnos atendidos 30
Duración en horas	2	Número de temas del programa de estudios que aborda la secuencia didáctica 1		

<b>Propósito de la secuencia didáctica:</b> Identificar e interpretar algunos conceptos de la filosofía que se relacionan en la vida cotidiana.	
Nombre del tema integrador	El individualismo efímero en las sociedades contemporáneas, ejemplificado en las desapariciones de los normalistas de Ayotzinapa.
Asignaturas que se interdisciplinan con la materia eje:	Taller de análisis de la comunicación, Ciencias Políticas, Antropología, Psicología, Análisis de textos literarios, sociología
Tipo de contexto a entender	Cultural
Taxonomías empleadas : Lipovetsky, Maquiavelo	
Ambientes de aprendizaje a promover	Información: <input type="checkbox"/> Interacción <input type="checkbox"/> Exhibición <input type="checkbox"/> Producción <input type="checkbox"/>
Categorías	Espacio <input type="checkbox"/> Energía <input type="checkbox"/> Diversidad <input type="checkbox"/> Tiempo <input type="checkbox"/> Materia <input type="checkbox"/>

Saber declarativo			
Representación de algunos conceptos de filosofía.			
Conceptos fundamentales	Filosofía, vida cotidiana.	Conceptos subsidiarios	Cultura, individualismo, bondad, agradable, placentero, individuo, sociedad.
Saber procedimental			

Analizar, elaborar, construir, proponer, interpretar.
Saber actitudinal
Cumplimiento, participación, colaboración, identidad.
Descripción de las competencias a desarrollar

Apertura				
Ambiente de aprendizaje a conocer		Exhibición, interacción e información.		
Nivel Taxonómico		Organización, Problematización		
Momentos	Componentes considerables			
<b>APERTURA</b>	Actividades de aprendizaje	Tiempo (min.)	Tipo de Evaluación	Productos de aprendizaje y evidencia
	<p>1. Se proyectará el cortometraje “<i>El empleo</i>” (Argentina, 2008) y el cortometraje “<i>Supervenus</i>” (Dinamarca 2013) los cuales activarán la reflexión sobre el individualismo efímero en la actualidad. Esto permitirá identificar ciertas carencias morales en el mundo actual.</p> <p>2. Con base en los videos vistos, el profesor enuncia la siguiente pregunta: ¿qué tan parecido es el mundo contemporáneo a los contenidos de los cortos? Se recopilan las respuestas, producto de la interpretación y experiencias</p>	<p>10 min.</p> <p>10 min.</p>	<p>Diagnóstica declarativa</p> <p>Diagnóstica actitudinal</p>	<p>Debilidades y fortalezas cognitivas</p> <p>Reflexión sobre los valores morales en la actualidad.</p>



	<p>personales, y se anotan en el pizarrón. Esto les permitirá entender que existen ciertas imágenes, símbolos y sonidos que pueden expresar ciertos significados con cierto grado de universalidad.</p> <p>3. El profesor realiza la siguiente pregunta a los alumnos: ¿del video visto, qué te <i>gustó</i> más y por qué? La discusión en torno a esta interrogante les permitirá a los estudiantes identificar dos aspectos relevantes: 1. Qué valores comparten con el video proyectado y 2. Cómo se forman dichos valores en la cultura?</p> <p>4. Se discuten grupalmente las siguientes preguntas</p> <p>¿Cómo surgen los valores morales?  ¿Si todo está en orden, por qué nadie es feliz?  ¿Cómo podría intervenir la filosofía para cambiar este entorno?  ¿Qué relación existe entre el entorno posmoderno y los sentimientos y deseos del hombre actual?  ¿Qué entiende Lipovetsky por seducción continua?  ¿Cómo describirías el fenómeno de la</p>	<p>20 min.</p> <p>20 min.</p>		
--	--	-------------------------------	--	--

	seducción continua definido por Lipovetsky?			
--	---	--	--	--

Desarrollo					
Ambiente de aprendizaje a conocer		Información	Interacción	Exhibición	Producción
Nivel Taxonómico		Lipovetsky			
Momentos	Componentes considerables				
<b>DESARROLLO</b>	Actividades de aprendizaje	Tiempo (min.)	Tipo de Evaluación	Productos de aprendizaje y evidencia	
	3. El profesor le pide a los alumnos que conformen equipos de tres o cuatro integrantes y que, basándose en la proyección de un audio sobre un testimonio de los sobrevivientes de Ayotzinapa y la lectura de una serie de opiniones reales sobre este problema político, redacten un escrito en donde busque, por medio de argumentos, sostener su propia postura al respecto..	20 min.	Continua	Asociación e interpretación de lo escuchado en el audio.	
	4. De manera voluntaria, algunos de los integrantes de los equipos pasan y leen al grupo lo que redactaron.	20 min.	Continua	Asociación e interpretación de argumentos expuestos en el audio y en los testimonios .	

Cierre					
Ambiente de aprendizaje a conocer		Información	Interacción	Exhibición	Producción
Nivel Taxonómico		Lipovetsky			
Momentos	Componentes considerables				
<b>CIERRE</b>	<b>Actividades de aprendizaje</b>	<b>Tiempo (min.)</b>	<b>Tipo de Evaluación</b>	<b>Productos de aprendizaje y evidencia</b>	
	<p>3. Recapitulación de la clase, el profesor, con base en lo visto en clase, le pide a los alumnos que se defina cómo puede la filosofía relacionarse con la vida cotidiana.</p> <p>4. El profesor hace ver a los estudiantes la importancia de comprender la importancia de esta relación.</p>	<p>10 min.</p> <p>10 min.</p>	<p>Heteroevaluación</p> <p>Heteroevaluación</p>	<p>Andamiaje de conceptos filosóficos.</p>	

**Secuencia Didáctica Práctica Docente III (7-9 de Abril de 2015)**

Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades , Plantel Naucalpan					
Número de Secuencia a desarrollar	1 de 2	Periodo de aplicación	8 de Abril de 2015		
Nombre del autor(a)	Guillermo Callejas Buasi	Nombre del coautor(a)			
Nombre de la asignatura eje atendida	Filosofía II	Grupo (s)	605	Número de alumnos atendidos	28
Duración en horas	2	Número de temas del programa de estudios que aborda la secuencia didáctica			1

<b>Propósito de la secuencia didáctica:</b> Identificar e interpretar algunos conceptos de teorías éticas, para cuestionarse reflexionar el por qué los seres humanos somos seres morales	
Nombre del tema integrador	El problema de la drogadicción en México
Asignaturas que se interdisciplinan con la materia eje	Taller de análisis de la comunicación, Ciencias Políticas, Antropología, Psicología, Análisis de textos literarios, Historia Universal e Historia de México, Antropología.
Tipo de contexto a entender	Cultural
Taxonomías empleadas: Aristóteles	
Ambientes de aprendizaje a promover	Información: <input type="checkbox"/> Interacción <input type="checkbox"/> Exhibición <input type="checkbox"/> Producción <input type="checkbox"/>
Categorías	Espacio <input type="checkbox"/> Energía <input type="checkbox"/> Diversidad <input type="checkbox"/> Tiempo <input type="checkbox"/> Materia <input type="checkbox"/>

Saber declarativo			
La definición de algunos conceptos fundamentales del tratado aristotélico de ética.			
Conceptos fundamentales	Prudencia, virtud.	Conceptos subsidiarios	Deliberación, elección, voluntario, involuntario, <i>éthos</i> .
Saber procedimental			
Analizar, elaborar, construir, proponer, interpretar.			
Saber actitudinal			
Cumplimiento, participación, colaboración, identidad.			
Descripción de las competencias a desarrollar			

Apertura				
Ambiente de aprendizaje a conocer		Exhibición, interacción e información.		
Nivel Taxonómico		Organización, Problematización		
Momentos	Componentes considerables			
APERTURA	Actividades de aprendizaje	Tiempo (min.)	Tipo de Evaluación	Productos de aprendizaje y evidencia
	1. El profesor realiza una serie de preguntas al grupo sobre lo que, cotidianamente, se entiende por: bueno, malo, correcto, incorrecto, ética, moral. Con el fin de analizar la profundidad de sus respuestas.	15 min.	Diagnóstica declarativa	Debilidades y fortalezas cognitivas
	2. El profesor escribe algunas respuestas en el pizarrón y le pide a sus alumnos que analicen las posibles causas de por qué, en la vida cotidiana, se definen estos conceptos de esa manera. Con el fin de tener alguna noción sobre la capacidad de análisis de los alumnos.	15 min.	Diagnóstica actitudinal	Reflexión sobre los valores éticos

Desarrollo					
Ambiente de aprendizaje a conocer		Información	Interacción	Exhibición	Producción
Nivel Taxonómico		Aristóteles			
Momentos	Componentes considerables				
<b>DESARROLLO</b>	Actividades de aprendizaje	Tiempo (min.)	Tipo de Evaluación	Productos de aprendizaje y evidencia	
	<p>Los estudiantes forman equipos de 3 personas para realizar las siguientes actividades:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Discutir y definir (sin recurrir a ningún texto) los siguientes términos: prudencia, deliberación, fin, medio, correcto e incorrecto.</li> <li>2. Leer un fragmento (dos cuartillas) del texto de Aristóteles: <i>Ética Nicomachea</i>, identificar y comprender las definiciones que Aristóteles hace sobre los términos: prudencia, deliberación, fin, medio, correcto e incorrecto.</li> <li>3. Discutir y definir lo que Aristóteles dice sobre esos términos.</li> <li>4. Escribir y dibujar en un máximo de tres</li> </ol>	60 min.	Continua	Comprende e interpreta diversas nociones del comportamiento humano que lo distinguen de otros seres, aplicándolas a sus propias vivencias cotidianas.	



	hojas, una fábula en cuyo contenido muestre, de manera ejemplificada, los conceptos aristotélicos de: prudencia, elección, deliberación, virtud, vicio o ambas.			
--	---	--	--	--

Cierre				
Ambiente de aprendizaje a conocer	Información	Interacción	Exhibición	Producción
Nivel Taxonómico	Aristóteles			
Momentos	Componentes considerables			
<b>CIERRE</b>	Actividades de aprendizaje	Tiempo (min.)	Tipo de Evaluación	Productos de aprendizaje y evidencia
	Los estudiantes proyectan los dibujos realizados y narran al grupo las fábulas creadas por ellos.	20 min.	Heteroevaluación y autoevaluación.	Andamiaje de conceptos éticos.

Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades , Plantel Naucalpan					
Número de Secuencia a desarrollar	2 de 2	Periodo de aplicación	10 de Abril de 2015		
Nombre del autor(a)	Guillermo Callejas Buasi	Nombre del coautor(a)			
Nombre de la asignatura eje atendida	Filosofía II	Grupo (s)	605	Número de alumnos atendidos	25
Duración en horas	2	Número de temas del programa de estudios que aborda la secuencia didáctica			1

<b>Propósito de la secuencia didáctica:</b> Identificar e interpretar algunos conceptos de teorías éticas , para reflexionar del por qué los seres humanos somos seres morales.	
Nombre del tema integrador	El problema de la drogadicción en México.
Asignaturas que se interdisciplinan con la materia eje	Taller de análisis de la comunicación, Ciencias Políticas, Antropología, Psicología, Análisis de textos literarios.
Tipo de contexto a entender	Cultural
Taxonomías empleadas: Aristóteles	
Ambientes de aprendizaje a promover	Información: <input type="checkbox"/> Interacción <input type="checkbox"/> Exhibición <input type="checkbox"/> Producción <input type="checkbox"/>
Categorías	Espacio <input type="checkbox"/> Energía <input type="checkbox"/> Diversidad <input type="checkbox"/> Tiempo <input type="checkbox"/> Materia <input type="checkbox"/>

Saber declarativo	
Representación de algunos valores estéticos en la cultura.	

Conceptos fundamentales	Valor estético.	Conceptos subsidiarios	Cultura, belleza, bondad, agradable, placentero, individuo, sociedad.
Saber procedimental			
Analizar, elaborar, construir, proponer, interpretar.			
Saber actitudinal			
Cumplimiento, participación, colaboración, identidad.			
Descripción de las competencias a desarrollar			

Apertura				
Ambiente de aprendizaje a conocer		Exhibición, interacción e información.		
Nivel Taxonómico		Aristóteles		
Momentos	Componentes considerables			
<b>APERTURA</b>	Actividades de aprendizaje	Tiempo (min.)	Tipo de Evaluación	Productos de aprendizaje y evidencia
	1. Se analizan algunas estadísticas reales sobre drogadicción en México.	30 min.	Diagnóstica para retomar el tema	Comprende e interpreta diversas nociones del comportamiento humano que lo distinguen de otros seres, aplicándolas a sus propias vivencias cotidianas.

Desarrollo				
Ambiente de aprendizaje a conocer	Información	Interacción	Exhibición	Producción
Nivel Taxonómico	Aristóteles			
Momentos	Componentes considerables			
<b>DESARROLLO</b>	Actividades de aprendizaje	Tiempo (min.)	Tipo de Evaluación	Productos de aprendizaje y evidencia
	<p>Por equipos, los estudiantes leen diversos ensayos sobre el problema de la drogadicción en México y discuten:</p> <p>Si la drogadicción puede ser un problema moral o un problema fisiológico.</p> <p>Solucionan grupalmente un cuestionario que se entregará al profesor al final de la clase.</p>	<p>40 min.</p> <p>20 min.</p>	Evaluación continua	Comprende e interpreta diversas nociones del comportamiento humano que lo distinguen de otros seres, aplicándolas a sus propias vivencias cotidianas.

Cierre					
Ambiente de aprendizaje a conocer		Información	Interacción	Exhibición	Producción
Nivel Taxonómico		Zayd			
Momentos	Componentes considerables				
<b>CIERRE</b>	Actividades de aprendizaje	Tiempo (min.)	Tipo de Evaluación	Productos de aprendizaje y evidencia	
	<p>Grupalmente, se plantea una discusión en donde se reflexione sobre el problema de la drogadicción desde un punto de vista moral, tratando de relacionarlo con los conceptos aristotélicos analizados anteriormente.</p>	30 min.	Final	<p>Comprende e interpreta diversas nociones del comportamiento humano que lo distinguen de otros seres, aplicándolas a sus propias vivencias cotidianas.</p>	

## 4.2 Descripción de la experiencia en el aula durante la práctica docente

Una vez que diseñamos cada una de las prácticas docentes, es menester hablar acerca de la experiencia, que como docente, tuvimos en la aplicación de cada una de ellas. A diferencia del apartado siguiente, en donde haremos una valoración sobre la aplicación de la propuesta, aquí nos limitaremos a describir esa experiencia, con el fin de apreciar de forma directa las inevitables diferencias entre la planeación y la aplicación.

### a) Práctica docente I

Durante la primera práctica docente, a pesar de que la instalación del proyector y del equipo de cómputo demoró algunos minutos, la atención favorable del grupo se manifestó desde un primer momento, esto se debió a la proyección de los dos videos que se utilizaron al inicio de la clase. Pudimos constatar que, más allá del contenido de las proyecciones, la aplicación de este tipo de actividades coadyuvan favorablemente a la motivación de los estudiantes. Aunado a esto, durante la proyección de estos videos la mayoría de los estudiantes estuvieron atentos a los detalles que diferenciaban cada uno de los videos. Algunos de ellos comenzaron a tomar apuntes.

Al iniciar la dinámica de preguntas, varios estudiantes participaron, tomándose su tiempo para responder a cada una de las preguntas que se habían realizado. Al mismo tiempo, otros estudiantes comenzaron a dispersarse y aburrirse, pues parecía que las intervenciones de sus compañeros no llamaban lo suficientemente su atención.

Así mismo, la atención del grupo se volvió a generar cuando se proyectó el cortometraje *Cuento de Juan y María*, así mismo, en la realización de la actividad subsecuente a dicha proyección, los alumnos mostraron disponibilidad y entusiasmo para formar equipos y escribir un cuento basado en el video visto. Durante esta fase, me encargué de monitorear a cada uno de los equipos. De siete equipos que se formaron, pude detectar a dos grupos de jóvenes que no se encontraban trabajando en la actividad asignada. En contra parte, a petición de muchos estudiantes, nos vimos en la necesidad de volver a proyectar algunos fragmentos del cortometraje. De éstos, unos querían volverlo a ver

porque no lograban encontrar una trama al video, y otros deseaban hacerlo sólo por repasar algunas escenas que consideraban significativas.

Al finalizar la actividad por equipos, se procedió a la lectura de los cuentos que cada grupo había escrito. Pudimos notar que en esta actividad la respuesta de los alumnos fue bastante favorable, pues prácticamente la totalidad de los equipos desearon participar y dar a conocer lo que habían imaginado y, dado que contábamos con tiempo disponible, tuvimos oportunidad de leerlos todos.

Después de escuchar los relatos de los estudiantes, se procedió con el cierre de la sesión. Para ello, realicé una pequeña explicación acerca de la definición y la importancia del valor y del juicio estético en nuestra cultura, evidenciando que muchas de las afirmaciones que ellos habían hecho en su narración, podrían ser perfectamente ejemplificados como juicios estéticos. Al mismo tiempo, los alumnos llegaron a la conclusión de que el análisis comparativo que se había hecho entre los dos videos musicales proyectados al inicio de la sesión, tenía la intención de poner al descubierto dos modos distintos de concebir ciertos valores estéticos (bueno, bello, agradable, etc.), pese a que se trataba de la misma canción. Finalmente, se les encomendó la tarea a realizar para la siguiente clase.

En términos generales, considero que la participación de los alumnos en esta primera sesión de la práctica docente fue realmente buena.

Después de escuchar los relatos de los estudiantes, se procedió con el cierre de la sesión. Para ello, realicé una pequeña explicación acerca de la definición y la importancia del valor y del juicio estético en nuestra cultura, evidenciando que muchas de las afirmaciones que ellos habían hecho en su narración, podrían ser perfectamente ejemplificados como juicios estéticos. Al mismo tiempo, los alumnos llegaron a la conclusión de que el análisis comparativo que se había hecho entre los dos videos musicales proyectados al inicio de la sesión, tenía la intención de poner al descubierto dos modos distintos de concebir ciertos valores estéticos (bueno, bello, agradable, etc.), pese a que se trataba de la misma canción. Finalmente, se les encomendó la tarea a realizar para la siguiente clase.

En términos generales, considero que la participación de los alumnos en esta primera sesión de la práctica docente fue realmente buena.

En la segunda sesión, se presentó (aproximadamente) el mismo número de alumnos. A diferencia de la primera sesión, esta vez se procedió por ocupar la primera parte de la clase en hacer un repaso de 15 minutos sobre lo visto anteriormente. Posteriormente, se proyectaron unas diapositivas con imágenes de Quino (2012), lo que despertó la curiosidad de los alumnos. El contenido de las imágenes podría resumirse como una crítica a los hábitos culturales del hombre moderno, en donde el abuso de la tecnología y la obsesión por los bienes materiales, terminan denigrando la condición moral del hombre.

Las imágenes motivaron positivamente a los alumnos para poder debatir acerca del papel de los juicios estéticos en nuestra cultura. Posterior a esto, se leyó (en grupos) el ensayo de Gabriel Zayd: *Las paradojas de la cultura*. Esta actividad resultó ser difícil para los estudiantes, pues se requirió mucho más tiempo del que originalmente se había destinado para terminar la lectura; aunado a que, a lo largo de la actividad, se tuvieron que resolver muchas dudas respecto al contenido del ensayo e incomprensión del vocabulario utilizado. Estas dificultades terminaron por afectar la atención de los estudiantes y, algunos de ellos, comenzaron a dispersarse. Por esta razón, decidimos explicar personalmente el contenido del ensayo, escribiendo en la pizarra las ideas principales del mismo.

Después de esto, algunos alumnos, voluntariamente, pasaron al pizarrón a explicar el capítulo de la telenovela que anteriormente se había dejado de tarea. En tanto que a los compañeros se les asignó establecer la relación entre el ensayo y el análisis de la telenovela realizado por los expositores. Este análisis resultó ser muy interesante para la mayoría del grupo, pues a partir de él comprendieron el por qué de las actividades realizadas durante toda la práctica docente.

## b) Práctica docente II

Como consecuencia de algunos factores externos, sólo pudimos disponer de una clase para la realización de la práctica docente II. Debido a esto, las actividades principales se efectuaron en una misma sesión.



En primera instancia, se proyectaron dos cortometrajes de poca duración: *El empleo* (Argentina, 2008) y *Supervenus* (Dinamarca, 2013), los cuales hablan sobre la pérdida de dignidad humana en el mundo contemporáneo. Los videos, de inmediato, captaron la atención de la gran mayoría del grupo, lo que nuevamente propició las condiciones óptimas para realizar las actividades planeadas. Durante la discusión en torno a la relación de los cortos con respecto a los hábitos culturales del hombre contemporáneo, la mayoría de los alumnos participó activamente, quizá por el hecho de que los temas tratados hacían referencia a su entorno social, lo que les brindó mayores elementos teóricos para dialogar al respecto.

Posteriormente, los alumnos escucharon un audio con testimonios de personas involucradas en un tema político que, en ese momento, tenía demasiada relevancia mediática: la desaparición de los 43 normalistas de Ayotzinapa. Dado que este asunto puede ser abordado desde una perspectiva moral y con el fin de ser congruente con lo que se estableció en el capítulo anterior respecto a las variables contextuales, decidí introducir este tema como un pretexto metodológico, con el fin de ver su efecto en el alumnado.

Afortunadamente, la discusión de este tema me facilitó la explicación de algunos conceptos fundamentales del tratado político de *El príncipe* de Maquiavelo. Aunado a esto, la mayoría de los alumnos participó intensamente en la elaboración de las actividades que se encomendaron.

### c) Práctica docente III

A diferencia de las anteriores prácticas (en donde se utilizó material de proyección), la actividad de apertura de la práctica docente III fue más difícil. El planteamiento sobre una discusión de algunos conceptos fundamentales de la ética no llamó la atención de la gran mayoría del grupo. Así mismo, en la realización de la actividad efectuada en equipo, en donde los estudiantes debían definir con sus propias palabras términos como: deliberación, prudencia, etc. Tampoco se mostró el mismo interés que se había mostrado en las prácticas anteriores. Incluso, por primera vez, hubo alumnos que abandonaron la sesión.

Sin embargo, hubo mucho mayor atención y comprensión de los temas vistos, cuando yo, personalmente, expliqué cada uno de dichos conceptos, pero después de que

cada equipo mostró sus dibujos y leyeron las fábulas que habían escrito. Al ver que para ese grupo en específico era muy importante realizar actividades en donde ellos pudieran expresarse libremente, decidí cambiar, para la segunda sesión de la práctica, lo que originalmente se tenía planeado (presentar una serie de estadísticas sobre casos reales de drogadicción en México).

En vez de ello, se les encomendó a los alumnos que presentaran alguna estadística (no necesariamente de drogadicción, como se tenía pensado en un primer momento) o algún documento periodístico que arrojara algún indicio que nos pudiera hacer ver las consecuencias que la falta de deliberación y prudencia tiene en las acciones de los hombres. La respuesta, considero, fue favorable, pues sólo se presentaron 7 alumnos que no efectuaron la actividad.

El análisis sobre dichas estadísticas, así como la resolución del cuestionario asignado (el cual también fue modificado) demoró mucho más tiempo del estimado. Aunado a esto, tuve que intervenir arduamente en cada uno de los equipos, pues existían muchas dudas al respecto. A pesar de ello, la atención del grupo fue favorable.

### **4.3 Observaciones sobre la aplicación de la propuesta: análisis de resultados**

Con base en la experiencia de la práctica docente, en donde se pusieron a prueba los puntos centrales de la propuesta, haremos, como punto final de esta implementación, una valoración sobre la aplicación de la misma, la cual la hemos dividido en tres puntos que, a nuestro juicio, han sido los aspectos más importantes a considerar en la efectuación de la misma.

En primera instancia, debemos hacer énfasis en la duración de las secuencias didácticas. En nuestro caso, dado que durante las tres prácticas docentes tuvimos oportunidad de tener, únicamente, dos sesiones por práctica, se realizaron secuencias didácticas de cuatro horas. Desde luego, este tiempo no es suficiente ni para cubrir una temática ni, mucho menos, para acercarse al desarrollo de un aprendizaje, por lo que

cometeríamos un error grave si afirmáramos que en las prácticas docentes se desarrollaron exitosamente estos aprendizajes. Por estas razones, es pertinente mencionar que las secuencias didácticas deben tener una mayor extensión, es decir, que deben ser varias y diversas las actividades de apertura, desarrollo y cierre que deben realizarse para poder generar una vivencia y una experiencia de los contenidos temáticos y, desde luego, para poder hablar de una apropiación de los aprendizajes. Quizá valdría la pena amoldar las secuencias didácticas con respecto a las temáticas sugeridas dentro del plan de estudios, lo que significaría que, por ejemplo, el programa de Filosofía I tuviera siete secuencias didácticas que busquen, simultáneamente, el desarrollo de los aprendizajes.

Otro punto importante con respecto a la aplicación de la propuesta, tiene que ver con la duración de las actividades de apertura. Efectivamente, como se sustentó en el capítulo anterior, este tipo de actividades, en donde se lleva a cabo la reactivación de los conocimientos previos a partir de la dinámica de pregunta y respuesta (*mayéutica* socrático-platónica) coadyuvan considerablemente a la formación de la experiencia y la vivencia. Sin embargo, a partir de la experiencia de la práctica docente, se puso en evidencia que el tiempo destinado a esta parte de la aplicación de la propuesta, era demasiado. Como lo externaron los mismos estudiantes durante las diferentes prácticas docentes (de acuerdo con lo mostrado en la figura 1.13), la consecuencia de esta extensión del tiempo en el interrogatorio del grupo repercutió en una disminución de la atención, propiciada por la fatiga provocada por un exceso de cuestionamientos. Así, después de que el diálogo y la dinámica de pregunta y respuesta había sido muy buena, la concentración de los estudiantes se vio disminuida a causa del cansancio. De tal manera, esta aplicación de la *mayéutica* podríamos describirla gráficamente como una parábola, en donde después de llegar a un punto elevado de atención, ésta comenzó a decrecer, propiciando la dispersión del grupo. Ante esta evidencia, considero que el docente debe tomar en cuenta dos factores: 1. Que la duración de las actividades de apertura deben realizarse en un tiempo más corto y/o 2. Hacer mucho más dinámica las actividades de apertura. Sea que se consideren los dos puntos anteriores, debemos tomar en cuenta que el docente debe procurar pasar a la fase de desarrollo justo en el momento en el que la fase de apertura esté en el punto más alto de atención y el tiempo adecuado para ello es relativo en cada grupo. Este debe ser el principal indicador para terminar con las actividades de apertura, éstas deben acoplarse a las

necesidades del alumno (como se dijo en el capítulo anterior) y no al revés, siendo ésta una de las principales manifestaciones de una inserción docente exitosa.

En contra parte y, según lo experimentado en las prácticas docentes, las actividades de la fase de desarrollo deben ocupar el mayor tiempo de la sesión. En nuestro caso y, dada la naturaleza del CCH, en una sesión ordinaria, al menos la mitad del tiempo (alrededor de 1 hora) debe ocuparse para las actividades de desarrollo. Como quedó caracterizado en el capítulo anterior, esta etapa es la más compleja debido a que en ella, propiamente, se hace patente la experiencia y la vivencia. Sobre este punto, podemos argumentar que en las primeras dos prácticas docentes, esta parte de la aplicación de la propuesta careció de éxito, no es sencillo generar en el alumnado la apropiación significativa de los contenidos y en este sentido, la intervención del docente en esta etapa debe ser muy cuidadosa. El fracaso que imposibilitó la activación de la experiencia y la vivencia en las prácticas docentes 1 y 2, se debió a dos factores opuestos que, de alguna manera, tienen en común una misma causa: en primera instancia, el excesivo rol activo del docente en el tratamiento de los contenidos impidió que el alumnado pudiera, a través de sus capacidades cognitivas, apropiarse crítica y reflexivamente de ellos. Aunado a esto, en la segunda práctica, la carencia de intervención docente, instaurada con la intención de legar en el alumnado la responsabilidad de apropiarse él mismo de los contenidos (requisito básico para generar una experiencia y una vivencia); sólo provocó que, ante la ausencia de un actor que lo orientara y le diera herramientas para realizar esta labor crítica y reflexiva, que el grupo se dispersara, vertiendo su atención en situaciones ajenas. Las teorías basadas en el aprendizaje significativo insisten en la idea de que el docente no debe ser el protagonista en el proceso de enseñanza aprendizaje, sino que éste sólo debe ser una especie de guía que ayude al alumno a concretar este proceso. Sin embargo, esta idea llevada a la práctica es sumamente delicada, el docente en verdad debe tejer su planeación finamente para poder realizar con éxito su intervención. En nuestro caso, me parece que la manera en la que se plantearon las actividades realizadas en la práctica docente tres, pueden ser una solución ante esta problemática. En dicha práctica se buscó que los alumnos realizaran una actividad en equipo, legándoles la responsabilidad de generar individualmente la experiencia de los contenidos. Sin embargo, para evitar que la atención se dispersara, el profesor monitoreó constantemente a cada uno de los equipos, exhortándolos o ayudando a los alumnos a

relacionarse críticamente con los contenidos; precisamente esto es lo que significa que el docente sea un facilitador de los contenidos, auxilia al estudiante a asimilarlos y a comprenderlos, en vez de asimilarlos y en vez de abandonar a sus alumnos para que éstos, por sí solos, los asimilen. Considero que este tipo de actividades son las que tiene que tener el docente en esta etapa de desarrollo: por un lado, no debe estar lo suficientemente ausente para evitar la dispersión de la atención y, por otro, tampoco debe estar lo suficientemente presente como para imposibilitar la generación de la experiencia. De esta manera, la práctica docente nos enseña no sólo que los procesos de participación docente son necesarios para el desarrollo de aprendizajes significativos, sino también que dentro de una misma secuencia didáctica pueden (y deben) emplearse diversos tipos de inserción docente: no es lo mismo el rol de docente en la fase de apertura que en la fase de desarrollo.

A pesar de las deficiencias acaecidas durante la práctica docente (las cuales han sido expuestas en las páginas anteriores) la evidencia recogida muestra, al menos, algunos indicios que apuntan a la conclusión de que la propuesta de intervención docente diseñada en este trabajo puede llegar a ser sumamente exitosa, siempre y cuando se pulan los defectos antes señalados. En el apartado de “anexos”, en las figuras 1.13 y 1.14 el lector podrá encontrar dos esquemas que reflejan las funciones desempeñadas dentro del aula durante las prácticas docentes. Así mismo, en la sección de “evidencias de la práctica docente”, el lector podrá encontrar una selección de los trabajos realizados por los alumnos de los grupos (662, 711 y 505) de las generaciones 2013 y 2014 y los cuales, considero, son ejemplos claros de lo que debe ser un primer ensayo para el desarrollo de los aprendizajes y para la formación de la experiencia y la vivencia o, dicho de otra manera, los resultados de la aplicación de la propuesta a partir de las figuras 1.13 y 1.14, de las teorías disciplinares, el aprendizaje significativo y de sus estrategias y actividades de aprendizaje. Al mismo tiempo, esta selección de trabajos también pueden observarse como una puesta en práctica de los principios del Colegio. Cabe destacar que, como ya se ha dicho, las evidencias mostradas en este trabajo son una selección, esto quiere decir que, pese al éxito obtenido en algunos casos, hubo un número de alumnos que quedaron lejos de experimentar y vivenciar los contenidos.

A continuación daremos algunos argumentos que intentarán demostrar por qué las evidencias mostradas en la sección de anexos pueden ser considerados como un indicio de la experiencia y la vivencia de los contenidos, así como una muestra de una actividad de aprendizaje significativo:

1. Consideramos que la realización de estas actividades propician los aprendizajes porque, como se muestra en las evidencias V y VI, los alumnos, después de analizar e interpretar discursos filosóficos, los vincularon con experiencias cotidianas como: la administración del dinero (prodigalidad) que, para Aristóteles, es una virtud moral o el intercambio de votos electorales a cambio de comida. Lo mismo ocurre en las evidencias III y IV, en donde los estudiantes analizan, partiendo de una base teórica como Maquiavelo y Lipovetsky, situaciones reales como la desaparición de los normalistas de Ayotzinapa.
2. ¿En qué sentido las evidencias mostradas pueden ser un ejemplo de aprendizajes significativos? En primer lugar, como se señaló en la primera y en la segunda práctica docente, la realización de las actividades ejemplificadas en las evidencias III, IV, V y VI, estuvieron precedidas por actividades de aprendizaje significativo como: la señalización de textos (pues los alumnos leyeron, previamente, fragmentos puntuales de Lipovetsky, Maquiavelo y Aristóteles, en donde también se revisó el vocabulario fundamental). Aunado a esto, en las evidencias I y II se utilizaron estrategias como las ilustraciones y las analogías. Por otra parte, la realización de todas las evidencias, implicó la recurrencia a la estructura cognitiva previa con la intención de reconstruir y ampliar tanto sus conocimientos previos, como la nueva información que ha adquirido. Por ejemplo, en la evidencia III y IV, los estudiantes, quienes no conocían los textos *La Era del Vacío o El Príncipe*, no sólo asimilaban conocimientos nuevos en torno a las teorías que se exponen en dichos textos, sino que, al mismo tiempo, algunos de ellos lograron redefinir sus posturas o sus conocimientos con respecto a un hecho del cual ya tenían un registro previo (como los sucesos de

Ayotzinapa), lo mismo ocurre en la evidencia V y VI, donde los alumnos redefinen sus experiencias previas a partir de la implementación de los conceptos aristotélicos “prudencia”, “deliberación”, etc.

3. Con base en lo anterior, hablamos de experiencias y de vivencias porque a partir de los videos musicales proyectados en la primera práctica docente, al igual que el análisis del cortometraje de “Juan y María”, los testimonios sobre Ayotzinapa escuchados en la segunda práctica docente o la narración de una fábula en la tercera práctica; los alumnos tuvieron numerosas oportunidades de observar, desde un contexto real, la vinculación de ciertos conceptos filosóficos con su entorno cotidiano. Es decir, que aunado a las definiciones de los conceptos propios de los contenidos temáticos, se presentaron diversos momentos en donde el alumno tuvo la oportunidad de observar cómo es que dichos contenidos se hacen patentes en la realidad y en el entorno social en donde se encuentran. Esta observación, a su vez, dio pie a la realización de las actividades, en donde, al llevar ellos mismos los conceptos teóricos al ámbito de lo cotidiano, concretaron diversas acciones en virtud de la experimentación vitalización de los contenidos. De tal manera, que los aspectos teóricos de las prácticas fungieron con el propósito de explicar qué es el concepto (por ejemplo, qué es “prudencia” en la tercera práctica docente) y las actividades de aprendizaje significativo enfocadas desde la hermenéutica y el concepto socrático-platónico de la experiencia tuvieron la intención de hacer evidente en el alumno el cómo es que dicho concepto se hace patente en la realidad, hecho que, propiamente, es un paso fundamental para que estos aprendizajes se desarrollen significativamente. La intervención de estos dos aspectos disciplinares (como se señaló en el capítulo anterior) tienen como propósito instaurar un proceso de comprensión.

Las evidencias I-VI muestran, efectivamente, un indicio sobre el desarrollo de los aprendizajes a partir de la realización de actividades de aprendizaje, las cuales propiciaron la conjunción entre la estructura cognitiva previa, los contenidos temáticos, la experiencia vital del alumno. Sin embargo, en nuestro análisis de las evidencias de estas prácticas

docentes, nuestra conclusión es que las evidencias I-VI, si bien pueden ser un indicio de la experiencia y la vivencia, no fueron lo suficientemente desarrolladas como para afirmar, rotundamente, que ésta se logró llevar a cabo; por lo cual, no consideramos que las evidencias I-VI puedan ser ejemplificaciones dignas de un ejemplo en donde se presente un desarrollo de los aprendizajes y una apropiación de los contenidos.

Dados estos resultados, se realizó un ejercicio de retroalimentación en donde se buscó dilucidar las causas que dificultaron la comprensión de los contenidos y el desarrollo de la experiencia y la docencia. Como conclusión, consideramos que, entre muchos otros factores, hizo falta una mayor intervención docente para que la experiencia y la vivencia pudiera generarse. Por estas razones, se tomó la decisión de realizar una reestructuración y reaplicación de la práctica docente III. Una vez hecha ésta, la práctica docente se aplicó al mismo grupo en donde se efectuó la última práctica docente (grupo 605). Como podrá verse en los siguientes esquemas, las actividades realizadas fueron las mismas, la única diferencia radicó en una acentuación en la inserción docente.



**Secuencia Didáctica Práctica Docente III-2 (19-21 de Mayo de 2015)**

Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades , Plantel Naucalpan					
Número de Secuencia a desarrollar	1 de 2	Periodo de aplicación	19 de Mayo de 2015		
Nombre del autor(a)	Guillermo Callejas Buasi	Nombre del coautor(a)			
Nombre de la asignatura eje atendida	Filosofía II	Grupo (s)	605	Número de alumnos atendidos	28
Duración en horas	2	Número de temas del programa de estudios que aborda la secuencia didáctica			1

<b>Propósito de la secuencia didáctica:</b> Identificar e interpretar algunos conceptos de teorías éticas, para cuestionarse reflexionar el por qué los seres humanos somos seres morales	
Nombre del tema integrador	El problema de la drogadicción en México
Asignaturas que se interdisciplinan con la materia eje	Taller de análisis de la comunicación, Ciencias Políticas, Antropología, Psicología, Análisis de textos literarios, Historia Universal e Historia de México, Antropología.
Tipo de contexto a entender Taxonomías empleadas: Aristóteles	Cultural
Ambientes de aprendizaje a promover	Información: <input type="checkbox"/> Interacción <input type="checkbox"/> Exhibición <input type="checkbox"/> Producción <input type="checkbox"/>
Categorías	Espacio <input type="checkbox"/> Energía <input type="checkbox"/> Diversidad <input type="checkbox"/> Tiempo <input type="checkbox"/> Materia <input type="checkbox"/>

Saber declarativo			
La definición de algunos conceptos fundamentales del tratado aristotélico de ética.			
Conceptos fundamentales	Prudencia, virtud.	Conceptos subsidiarios	Deliberación, elección, voluntario, involuntario, <i>éthos</i> .
Saber procedimental			
Analizar, elaborar, construir, proponer, interpretar.			
Saber actitudinal			
Cumplimiento, participación, colaboración, identidad.			
Descripción de las competencias a desarrollar			

Apertura				
Ambiente de aprendizaje a conocer		Exhibición, interacción e información.		
Nivel Taxonómico		Organización, Problematización		
Momentos	Componentes considerables			
APERTURA	Actividades de aprendizaje	Tiempo (min.)	Tipo de Evaluación	Productos de aprendizaje y evidencia
	1. El profesor realiza una serie de preguntas al grupo sobre lo que, cotidianamente, se entiende por: bueno, malo, correcto, incorrecto, ética, moral. Con el fin de analizar la profundidad de sus respuestas.	15 min.	Diagnóstica declarativa	Debilidades y fortalezas cognitivas
	2. El profesor escribe algunas respuestas en el pizarrón y le pide a sus alumnos que analicen las posibles causas de por qué, en la vida cotidiana, se definen estos conceptos de esa manera. Con el fin de tener alguna noción sobre la capacidad de análisis de los alumnos.	15 min.	Diagnóstica actitudinal	Reflexión sobre los valores éticos

Desarrollo					
Ambiente de aprendizaje a conocer		Información	Interacción	Exhibición	Producción
Nivel Taxonómico		Aristóteles			
Momentos	Componentes considerables				
<b>DESARROLLO</b>	Actividades de aprendizaje	Tiempo (min.)	Tipo de Evaluación	Productos de aprendizaje y evidencia	
	<p>Los estudiantes forman equipos de 3 personas para realizar las siguientes actividades:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. Discutir y definir (sin recurrir a ningún texto) los siguientes términos: prudencia, deliberación, fin, medio, correcto e incorrecto.</li> <li>4. Leer un capítulo completo del texto de Aristóteles: <i>Ética Nicomachea</i>, identificar y comprender las definiciones que Aristóteles hace sobre los términos: prudencia, deliberación, fin, medio, correcto e incorrecto. Para esta lectura, los alumnos se auxiliarán con un glosario, elaborado por el profesor, en donde se muestra la definición de cada uno de los términos fundamentales del texto.</li> <li>5. Discutir y definir lo que Aristóteles dice sobre esos términos.</li> </ol>	70 min.	Continua	Comprende e interpreta diversas nociones del comportamiento humano que lo distinguen de otros seres, aplicándolas a sus propias vivencias cotidianas.	

	<p>6. Durante toda esta etapa, el profesor discute y cuestiona profundamente con cada uno de los grupos, a fin de que los alumnos tengan una mayor comprensión del texto.</p> <p>Como una tarea para entregar en la siguiente sesión, los alumnos deberán escribir en formato Word y en un máximo de tres hojas, una fábula en cuyo contenido muestre, de manera ejemplificada:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Los conceptos aristotélicos de: prudencia, elección, deliberación, virtud, vicio o ambas.</li> <li>b) De la misma manera, los alumnos deberán ilustrar su fábula, procurando mostrar, de manera gráfica, los conceptos aristotélicos antes mencionados. Si no desean realizar las ilustraciones, podrán realizarla a partir de una recolección de imágenes.</li> <li>c) El contenido de la fábula deberá hacer referencia a un contexto histórico actual (hechos políticos, sociales, económicos y alusivos a la vida cotidiana).</li> <li>d) Los alumnos deberán enarbolar argumentos en donde se ponga en evidencia la solución que podría ofrecer la aplicación de los conceptos aristotélicos a estos problemas de la vida</li> </ul>			
--	---	--	--	--

	<p>cotidiana.</p> <p>A lo largo del día, los alumnos podrán consultar cualquier tipo de dudas con el profesor con el objetivo de mejorar la calidad en la realización de la actividad.</p>			
--	--	--	--	--

Cierre				
Ambiente de aprendizaje a conocer	Información	Interacción	Exhibición	Producción
Nivel Taxonómico	Aristóteles			
Momentos	Componentes considerables			
CIERRE	Actividades de aprendizaje	Tiempo (min.)	Tipo de Evaluación	Productos de aprendizaje y evidencia
	<p>Los estudiantes exponen, frente a sus compañeros, los conceptos estudiados por cada uno de los grupos y les piden ejemplos cotidianos sobre cada uno de ellos.</p> <p>Las tareas deberán ser entregadas de manera impresa o enviadas al correo electrónico del profesor.</p>	30 min.	Heteroevaluación y autoevaluación.	Andamiaje de conceptos éticos.

Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades , Plantel Naucalpan					
Número de Secuencia a desarrollar	2 de 2	Periodo de aplicación	21 de Mayo de 2014		
Nombre del autor(a)	Guillermo Callejas Buasi	Nombre del coautor(a)			
Nombre de la asignatura eje atendida	Filosofía II	Grupo (s)	605	Número de alumnos atendidos	25
Duración en horas	2	Número de temas del programa de estudios que aborda la secuencia didáctica			1

<b>Propósito de la secuencia didáctica:</b> Identificar e interpretar algunos conceptos de teorías éticas , para reflexionar del por qué los seres humanos somos seres morales.	
Nombre del tema integrador	El problema de la drogadicción en México.
Tipo de contexto a entender	Cultural
Asignaturas que se interdisciplinan con la materia eje Taxonomías empleadas: Aristóteles	Taller de análisis de la comunicación, Ciencias Políticas, Antropología, Psicología, Análisis de textos literarios.
Ambientes de aprendizaje a promover	Información: <input type="checkbox"/> Interacción <input type="checkbox"/> Exhibición <input type="checkbox"/> Producción <input type="checkbox"/>
Categorías	Espacio <input type="checkbox"/> Energía <input type="checkbox"/> Diversidad <input type="checkbox"/> Tiempo <input type="checkbox"/> Materia <input type="checkbox"/>
Saber declarativo	
Representación de algunos valores estéticos en la cultura.	
Conceptos fundamentales	Valor estético. Conceptos subsidiarios Cultura, belleza, bondad,

			agradable, placentero, individuo, sociedad.
Saber procedimental			
Analizar, elaborar, construir, proponer, interpretar.			
Saber actitudinal			
Cumplimiento, participación, colaboración, identidad.			
Descripción de las competencias a desarrollar			

Apertura				
Ambiente de aprendizaje a conocer		Exhibición, interacción e información.		
Nivel Taxonómico		Aristóteles		
Momentos	Componentes considerables			
APERTURA	Actividades de aprendizaje	Tiempo (min.)	Tipo de Evaluación	Productos de aprendizaje y evidencia
		2. Se analizan algunas estadísticas reales sobre drogadicción en México.	30 min.	Diagnóstica para retomar el tema



Desarrollo				
Ambiente de aprendizaje a conocer	Información	Interacción	Exhibición	Producción
Nivel Taxonómico	Aristóteles			
Momentos	Componentes considerables			
<b>DESARROLLO</b>	Actividades de aprendizaje	Tiempo (min.)	Tipo de Evaluación	Productos de aprendizaje y evidencia
	<p>Por equipos, los estudiantes leen diversos ensayos sobre el problema de la drogadicción en México y discuten:</p> <p>Si la drogadicción puede ser un problema moral o un problema fisiológico.</p> <p>Solucionan grupalmente un cuestionario que se entregará al profesor al final de la clase.</p>	<p>40 min.</p> <p>20 min.</p>	Evaluación continua	Comprende e interpreta diversas nociones del comportamiento humano que lo distinguen de otros seres, aplicándolas a sus propias vivencias cotidianas.

Cierre					
Ambiente de aprendizaje a conocer		Información	Interacción	Exhibición	Producción
Nivel Taxonómico		Zayd			
Momentos	Componentes considerables				
<b>CIERRE</b>	Actividades de aprendizaje	Tiempo (min.)	Tipo de Evaluación	Productos de aprendizaje y evidencia	
	<p>Grupalmente, se plantea una discusión en donde se reflexione en donde se reflexione el problema de la drogadicción desde un punto de vista moral, tratando de relacionarlo con los conceptos aristotélicos analizados anteriormente.</p>	30 min.	Final	<p>Comprende e interpreta diversas nociones del comportamiento humano que lo distinguen de otros seres, aplicándolas a sus propias vivencias cotidianas.</p>	

Como puede verse en el apartado de “Anexos”, las evidencias VII y VIII son aquellas que se retomaron de la versión reestructurada de la Práctica Docente 3. A la hora de la clase, se les pidió a los alumnos que narraran las mismas fábulas que utilizaron en la primera versión de esta práctica. Así, estas últimas evidencias fueron las realizadas por los mismo estudiantes que realizaron las evidencias V y VI (y cuyos nombres hemos omitido por petición de los alumnos).

Como puede verificar el lector, las evidencias VII y VIII muestran una mayor comprensión, por parte de los estudiantes, sobre los contenidos temáticos: a diferencia de las evidencias V y VI, los conceptos aristotélicos son descritos a profundidad (y no sólo nombrados), al igual que la problemática social y las referencias a la experiencia personal, las cuales son más extensas y mucho más complejas. Estas últimas dos evidencias nos hacen concluir que la comprensión de los contenidos, así como el desarrollo de los aprendizajes, es mucho más profunda en la experimentación dada en esta reelaboración de la Práctica Docente 3.

Índice de figuras

Capítulo I

Figura 1.1. Enfoques transversales y verticales del plan de estudios original del CCH.

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES UNIDAD ACADÉMICA DEL CICLO DE BACHILLERATO PLAN DE ESTUDIOS ACADÉMICO Y REGLAS DE APLICACION											
PRIMER SEMESTRE	HS	SEGUNDO SEMESTRE	HS	TERCER SEMESTRE	HS	CUARTO SEMESTRE	HS	QUINTO SEMESTRE	HS	SEXTO SEMESTRE	HS
MATEMÁTICAS I	4	MATEMÁTICAS II	4	MATEMÁTICAS III	4	MATEMÁTICAS IV	4	1a. OPCIÓN (A ESCOGER UNA SERIE EN FORMA OBLIGATORIA)			
								MATEMÁTICAS Y LÓGICA I ESTADÍSTICA I	4	MATEMÁTICAS Y LÓGICA II ESTADÍSTICA II	4
								2a. OPCIÓN (A ESCOGER UNA SERIE EN FORMA OBLIGATORIA)			
FÍSICA I	5	QUÍMICA I	5	BIOLOGÍA I	5	METODO EXPERIMENTAL: FÍSICA, QUÍMICA Y BIOLOGÍA	5	FÍSICA II QUÍMICA II BIOLOGÍA II	5	FÍSICA III QUÍMICA III BIOLOGÍA III	5
								3a. OPCIÓN (A ESCOGER UNA SERIE EN FORMA OBLIGATORIA)			
HISTORIA UNIVERSAL, MODERNA Y CONTEMPORÁNEA	3	HISTORIA DE MÉXICO II	3	HISTORIA DE MÉXICO I	3	TEORÍA DE LA HISTORIA	3	ESTÉTICA I ÉTICA Y CONOCIMIENTO DEL HOMBRE I FILOSOFÍA I	3	ESTÉTICA II ÉTICA Y CONOCIMIENTO DEL HOMBRE II FILOSOFÍA II	3
								4a. OPCIÓN (A ESCOGER DOS SERIES EN FORMA OBLIGATORIA)			
TALLER DE REDACCIÓN I	3	TALLER DE REDACCIÓN II	3	TALLER DE REDACCIÓN E INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL II	3	TALLER DE REDACCIÓN E INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL II	3	ECONOMÍA I CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES I PSICOLOGÍA I DERECHO I ADMINISTRACIÓN I GEOGRAFÍA I GRIEGO I LATÍN I	3	ECONOMÍA II CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES II PSICOLOGÍA II DERECHO II ADMINISTRACIÓN II GEOGRAFÍA II GRIEGO II LATÍN II	3
								5a. OPCIÓN (A ESCOGER UNA SERIE EN FORMA OBLIGATORIA)			
TALLER DE LECTURA DE CLÁSICOS UNIVERSALES.	2	TALLER DE LECTURA DE CLÁSICOS ESPAÑOLES E HISPANOAMERICANOS	2	TALLER DE LECTURA DE AUTORES MODERNOS UNIVERSALES.	2	TALLER DE LECTURA DE AUTORES MODERNOS ESPAÑOLES E HISPANOAMERICANOS	2	CIENCIAS DE LA SALUD I CIBERNÉTICA Y COMPUTACIÓN I CIENCIA DE LA COMUNICACIÓN I DISEÑO AMBIENTAL I TALLER DE EXPRESIÓN GRÁFICA I	2	CIENCIAS DE LA SALUD II CIBERNÉTICA Y COMPUTACIÓN II CIENCIA DE LA COMUNICACIÓN II DISEÑO AMBIENTAL II TALLER DE EXPRESIÓN GRÁFICA II	2
IDIOMA EXTRANJERO	3	IDIOMA EXTRANJERO	3	IDIOMA EXTRANJERO	3	IDIOMA EXTRANJERO	5				
SUMA TOTAL DE HORAS	20		20		22		22		20		20
OPCIONAL: ADIESTRAMIENTO PRACTICO PARA LA OBTENCIÓN DEL DIPLOMA DE TÉCNICO, NIVEL BACHILLERATO											

Figura 1.2. Listado tentativo de materias instauradas para el desarrollo del enfoque alterno.

<b>LISTA TENTATIVA DE LAS POSIBLES AREAS QUE PUEDE ABARCAR                      LA FORMACION DE TECNICOS AUXILIARES EN EL NIVEL                      DE BACHILLERATO DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES,                      Y QUE DEBERAN EN DEFINITIVA APROBARSE O ADICIONARSE                      POSTERIORMENTE POR EL CONSEJO DEL COLEGIO</b>	
<p>Ferrocarriles y autovías                      Autotransportes foráneos                      Transporte colectivo metro, tranvías y trolebuses                      Autotransporte urbano y suburbano                      Diseño de sistemas viales de tránsito terrestre urbano                      Diseño de sistemas viales de tránsito terrestre foráneo                      Tráfico marítimo de altura                      Tráfico marítimo de cabotaje                      Tráfico fluvial y lacustre                      Transporte aéreo nacional                      Transporte aéreo internacional                      Operaciones de depósito y ahorro                      Operaciones de préstamo y financiamiento                      Operaciones hipotecarias                      Operaciones fiduciarias                      Operaciones de seguros y finanzas                      Saneamiento del medio ambiente                      Salud Pública y campañas sanitarias                      Seguridad industrial y prevención de accidentes                      Seguridad social                      Administración de hospitales y sanatorios                      Laboratorios de análisis clínicos                      Laboratorios de rayos X                      Laboratorios y consultorios médicos dentales                      Rehabilitación                      Promoción turística                      Administración de hoteles y moteles                      Administración de restaurantes, centros nocturnos y bares                      Servicios de la Industria Turística                      Organización de eventos y espectáculos públicos                      Redacción técnica                      Operación de programas y diseño de escenarios                      Manejo de equipo de radio y televisión                      Programación de radio, cine y televisión                      Administración de la industria de cine, prensa, radio y televisión                      Dibujo comercial                      Dibujo publicitario                      Operación de servicios de telecomunicación                      Administración de servicios de telecomunicación                      Administración de construcción y conservación de obras públicas                      Alumbrado público                      Aguas y obras de alcantarillado y drenaje                      Trazado de calles, pavimentación y conservación de las mismas                      Zonas de embellecimiento, parques y jardines y conservación de los mismos                      Asistencia social                      Abastos y mercados                      Acción social, deportiva y cultural                      Administración escolar                      Servicios escolares y paraescolares                      Sistemas de nuevos métodos de enseñanza                      Programación y operación de máquinas electrónicas</p>	<p>Diseño de sistemas de información                      Administración de centros de computación                      Comercialización de gramíneas y derivados                      Comercialización de frutas, legumbres y derivados                      Comercialización de productos pecuarios y derivados                      Comercialización de pescados, mariscos y derivados                      Comercialización de bebidas y tabaco                      Comercialización de materias primas y auxiliares agrícolas                      Comercialización de materias primas y auxiliares silvícolas                      Comercialización de materias primas y auxiliares pecuarios                      Comercialización de materias primas y auxiliares minerales                      Comercialización de maquinaria, herramientas y equipo                      Comercialización de aparatos científicos técnicos de medicina y previsión                      Comercialización de equipo de transporte, refacciones y accesorios                      Comercialización de productos textiles y sus manufacturas                      Comercialización de productos químicos                      Comercialización de productos de cuero y piel                      Comercialización de productos metálicos                      Comercialización de productos eléctricos                      Comercialización de productos médicos                      Comercialización de productos de artesanías y de orfebrería                      Comercialización en instrumentos musicales                      Comercialización en libros y artículos escolares                      Comercialización en materiales de construcción                      Climatología                      Supervisión de talleres editoriales                      Corrección de pruebas                      Representaciones gráficas                      Mediciones lumínicas                      Mediciones acústicas                      Pruebas de materiales de construcción                      Estudios de tierras agrícolas                      Estudios de aguas                      Promoción laboral                      Administración de granjas avícolas                      Administración de granjas porcinas                      Administración de establos                      Además de los anteriores diplomas, se podrían otorgar los de:                      Instructor                      Traductor                      Intérprete                      Artesano (diversas especialidades)                      Ebanista                      Orfebre                      Decorador</p>
	<p>NOTA: El número de diplomas y la nomenclatura definitiva de los mismos, deberán ser estudiados y aprobados por expertos.</p>

Figura 1.3. Mapa conceptual sobre el modelo educativo original del CCH

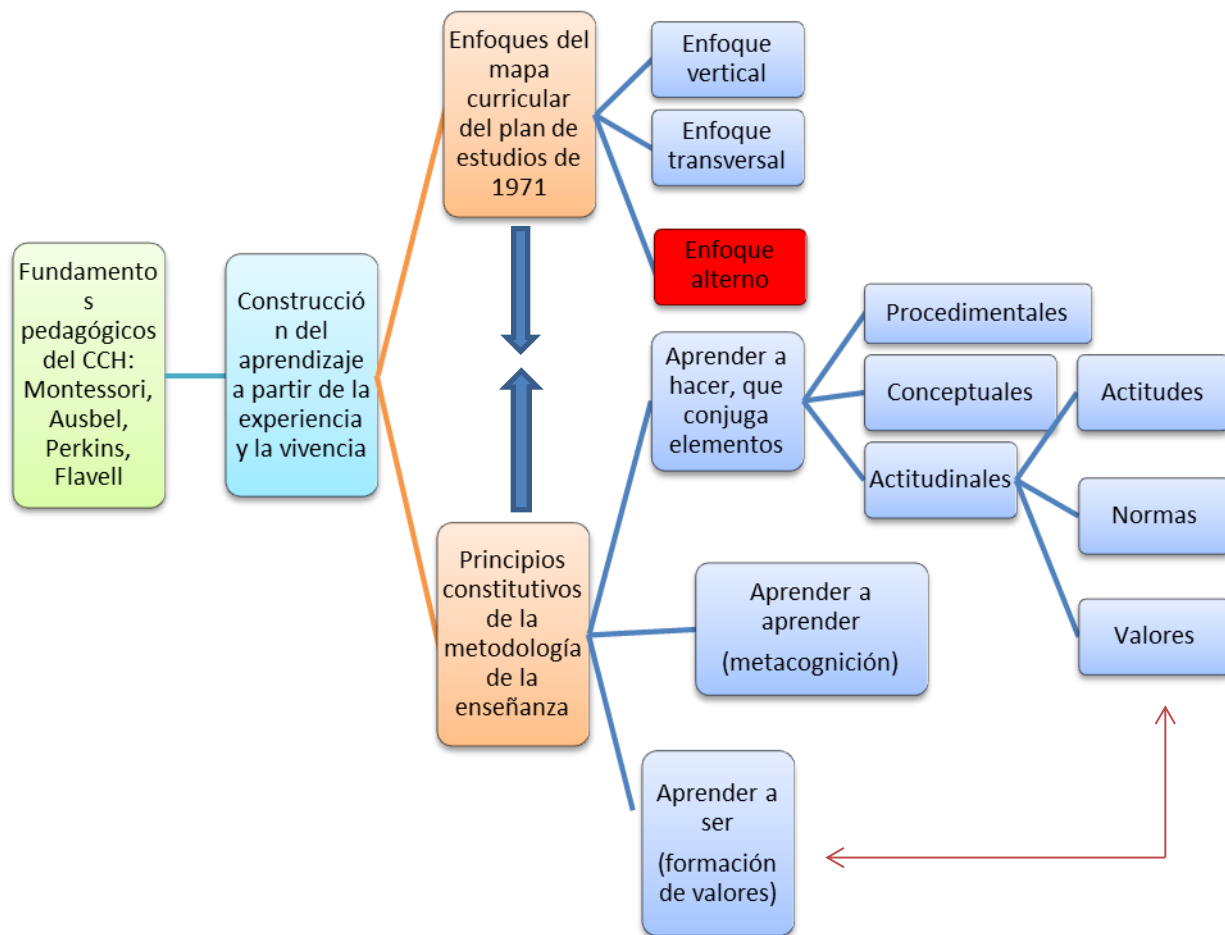


Figura 1.4. Plan de estudios vigente del CCH

1.º semestre	2º semestre	3.º semestre	4º semestre	5º semestre *	6º semestre
Matemáticas I	Matemáticas I I	Matemáticas III	Matemáticas IV	<b>1a. opción;</b> Cálculo I, Estadística I, ó Cibernética y computación I	Cálculo II, Estadística II, ó Cibernética y computación II
Taller de cómputo	Taller de cómputo	Física I	Física II	<b>2a. opción;</b> Biología III, Física III, ó Química III	Biología IV, Física IV, ó Química IV
Química I	Química I I	Biología I	Biología II	<b>3º opción obligatoria;</b> Filosofía I <b>3º opción optativa;</b> Temas selectos de Filosofía	Filosofía II Temas selectos de Filosofía
Historia universal moderna y contemporánea I	Historia universal moderna y contemporánea I I	Historia de México I	Historia de México II	<b>4a opción;</b> Administración I, Antropología I, Ciencias de la salud I, Ciencias políticas y sociales I, Derecho I, Economía, Geografía I, Psicología I, Teoría de la Historia I	Administración II, Antropología II, Ciencias de la salud II, Ciencias políticas y sociales II, Derecho II, Economía II, Geografía II, Psicología II, Teoría de la Historia II
Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental I	Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental I I	Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental III	Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental IV	<b>5a opción;</b> Griego I, Latín I, Lectura y análisis de textos literarios I, Taller de comunicación I, Taller de diseño ambiental I, Taller de expresión gráfica I	Griego II, Latín II, Lectura y análisis de textos literarios I I, Taller de comunicación II, Taller de diseño ambiental II, Taller de expresión gráfica II
Inglés I ó Francés I	Inglés II ó Francés I I	Inglés III ó Francés III	Inglés IV ó Francés IV		

Figura 1.5. Datos estadísticos extraídos del documento *Población Estudiantil del CCH*.

Bloque	Asignatura	Generación 2009							Promedio
		Alumnos	Acreditación	Reprobados	NP				
1	Cálculo Diferencial e Integral I	4,527	2,960 65%	917 20%	650 14%	7.06			
	Estadística y Probabilidad I	11,721	8,391 72%	1,727 15%	1,603 14%	7.49			
	Cibernética y Computación I	5,136	3,635 71%	561 11%	940 18%	7.66			
2	Biología III	12,226	9,533 78%	1,173 10%	1,520 12%	7.86			
	Física III	4,650	3,403 73%	585 13%	662 14%	7.50			
	Química III	9,872	7,416 75%	1,106 11%	1,350 14%	7.75			
3	Filosofía I	16,045	12,735 79%	1,019 6%	2,291 14%	8.33			
	Temas Selectos de Filosofía I	476	360 76%	33 7%	83 17%	8.54			
4	Administración I	2,590	2,040 79%	222 9%	328 13%	8.16			
	Antropología I	1,493	1,125 75%	67 4%	301 20%	8.50			
	Ciencias de la Salud I	5,116	4,261 83%	373 7%	482 9%	8.33			
	Ciencias Políticas y Sociales I	3,254	2,480 76%	256 8%	518 16%	8.24			
	Derecho I	3,397	2,751 81%	267 8%	379 11%	8.08			
	Economía I	1,415	1,070 76%	130 9%	215 15%	8.11			
	Geografía I	1,287	951 74%	165 13%	171 13%	7.84			
	Psicología I	7,976	6,641 83%	553 7%	782 10%	8.34			
	Teoría de la Historia I	631	462 73%	40 6%	129 20%	8.23			
5	Griego I	1,403	1,115 79%	88 6%	200 14%	8.26			
	Latín I	4,479	3,531 79%	392 9%	556 12%	8.05			
	Taller de Análisis de Textos Literarios I	2,306	1,673 73%	228 10%	405 18%	8.09			
	Taller de Comunicación I	5,693	4,601 81%	404 7%	688 12%	8.24			
	Taller de Diseño Ambiental I	2,363	1,840 78%	151 6%	372 16%	8.51			
	Taller de Expresión Gráfica I	4,260	3,320 78%	291 7%	649 15%	8.61			
<b>Quinto semestre</b>		<b>112,316</b>	<b>86,294 77%</b>	<b>10,748 10%</b>	<b>15,274 14%</b>	<b>8.00</b>			

Figura 1.6. Opinión de los profesores respecto a la aplicación del Modelo Educativo y opinión de los profesores respecto a su labor docente.

Opinión de profesores respecto a la aplicación del Modelo Educativo

#	AFIRMACIÓN	TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
<b>Aplicación del Modelo Educativo</b>					
8	Aplico el Modelo Educativo en mis clases del Colegio	63.8%	31.7%	1.8%	1.1%
31	Tengo claro lo que debe hacerse para plasmar el Modelo Educativo en el trabajo con los alumnos	47.2%	43.7%	5.4%	0.8%

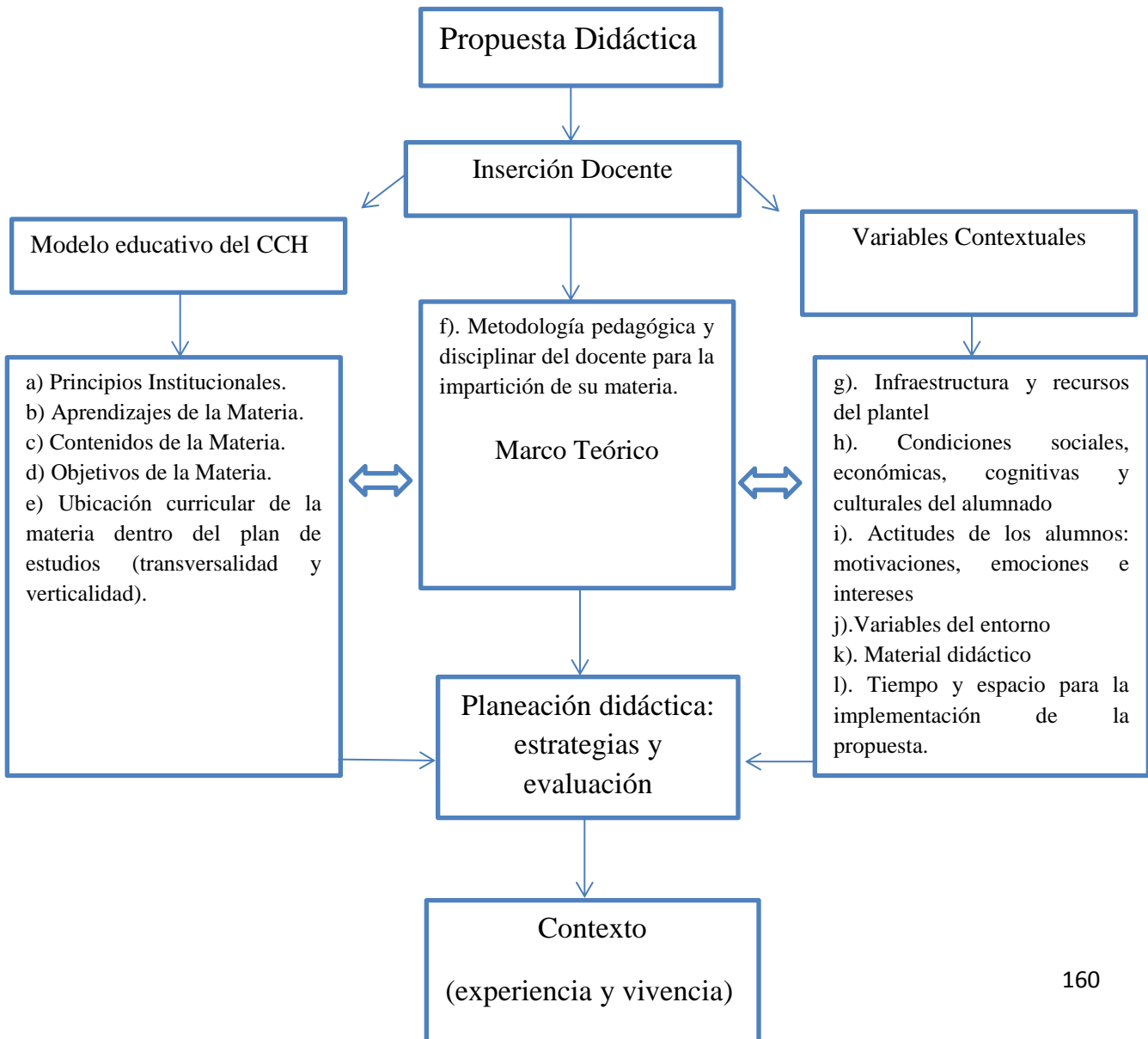


Opinión de profesores respecto a su labor docente

#	AFIRMACIÓN	TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
<b>Satisfacción y relevancia de la labor docente</b>					
7	Estoy convencido de que la labor del profesor tiene un impacto trascendental para la sociedad	85.4%	11.5%	0.7%	0.8%
27	Mi labor como profesor me hace sentir exitoso y feliz	60.7%	31.8%	5.2%	0.9%
14	Con frecuencia experimento frustración y ansiedad en mi trabajo docente	6.5%	16.2%	33.1%	39.9%
9	Me siento satisfecho con el salario que recibo por mi trabajo docente	15.9%	27.6%	27.5%	25.4%

Capítulo II

Figura 1.7. Esquema general de la propuesta didáctica



### Capítulo III

Figura 1.8. Propósitos, aprendizajes y temáticas de los programas de Filosofía I y II

<b>Filosofía I</b>	<p><b>Propósitos:</b></p> <p>Desarrollará la capacidad de reconocer la problemática de la filosofía de manera reflexiva y crítica para que pueda apreciar el valor de la actitud filosófica (capacidad de asombro, deseo de saber y preguntar, búsqueda de la verdad- entre otras) ante la vida.</p> <p>Cobrará conciencia de la necesidad de reflexionar analítica y críticamente, a través del diálogo argumentativo, para desarrollar un criterio propio y autónomo sobre su vida cotidiana y sobre las decisiones fundamentales que enfrentará.</p> <p>Descubrirá desde la filosofía sus posibilidades como ser humano libre y creador, para asumirse como ser sensible.</p> <p><b>Aprendizajes:</b></p> <p>El alumno: Adquiere y aplica conceptos básicos de la filosofía, para desarrollar su capacidad reflexiva, crítica y argumentativa.</p> <p>Identifica, analiza e interpreta discursos filosóficos para vincularlos con su experiencia cotidiana.</p> <p>Expresa una actitud filosófica para valorar y respetar otras formas de pensar y actuar en la búsqueda de una mejor forma de vida.</p> <p><b>Temáticas:</b></p> <p>¿Qué es filosofía?</p> <p>Origen e historicidad de la filosofía. Conceptos básicos para caracterizar a la filosofía. Filosofía y su relación con la vida cotidiana.</p> <p>¿Cuáles son los problemas fundamentales de la filosofía y las disciplinas donde se abordan?</p> <p>Los problemas del ser, el conocer, la sensibilidad, el deber ser, el razonamiento y el hombre.</p> <p>¿Cuál es el aspecto esencial de la filosofía que la hace diferente de otras formas de interpretar la realidad?</p>
--------------------	--

	<p>El pensamiento filosófico frente a la magia, el mito, la religión y la ciencia.</p> <p>¿Cuáles son los elementos fundamentales del carácter argumentativo de la filosofía?</p> <p>La argumentación como una herramienta que facilita la expresión escrita y oral en forma coherente.</p>
<p><b>Filosofía II</b></p>	<p><b>Propósitos:</b> Adquirirá algunos elementos que lo ayuden a fundamentar racionalmente su propia existencia, con el fin de que asuma y actúe de manera autónoma y responsable, al vincular el conocimiento filosófico con problemas de su vida individual y social.</p> <p>Reconocerá el ámbito de la ética mediante el análisis y la reflexión crítica de problemas morales prácticos (dilemas morales), para que pueda proponer vías razonables de solución individual y colectiva.</p> <p>Reflexionará sobre algunos problemas básicos de la estética, con base en su reconocimiento como ser sensible y crítico frente a su entorno social, cultural y artístico, para que valore la importancia de la experiencia estética como un medio esencial de humanización.</p> <p><b>Aprendizajes:</b></p> <p>El alumno: Comprende diversas nociones del comportamiento humano que lo distinguen de otros seres, aplicándolas a sus propias vivencias cotidianas.</p> <p>Comprende e interpreta algunos conceptos de teorías éticas sobre la libertad, el deber y la valoración morales, para construir posiciones razonables frente a dilemas morales que le ayuden a la toma de decisiones autónomas y auténticas.</p> <p>Identifica e interpreta algunos conceptos de teorías estéticas, para comprender el objeto y la experiencia estéticos y construir juicios de valor argumentados.</p> <p><b>Temáticas:</b></p> <p>¿Qué es el ser humano?</p> <p>Concepción filosófica del ser humano.</p> <p>¿Por qué los seres humanos somos sujetos morales?</p> <p>Dimensión ético-moral.</p>

	<p>El problema de la libertad, el deber y los valores.</p> <p>¿Cómo se aplican las teorías éticas en algunos de los principales problemas de la sociedad contemporánea?</p> <p>Ética aplicada.</p> <p>¿Cuál es la importancia y las implicaciones de la dimensión estética en el ser humano?</p> <p>El problema de la sensibilidad y la experiencia estética ante la naturaleza, el arte y la tecnología.</p> <p>Sujeto y objeto estéticos. La obra de arte: creación y disfrute.</p>
--	---

Figura 1.9. Enunciación y definición de las partes constitutivas de la secuencia didáctica (tomado de Morales Lizama, 2013, págs. 12-14).

Datos Generales	Descripción
Secuencia Didáctica	Conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas para la consecución de unos objetivos educativos.
Actividades de Apertura	Son aquellas que permiten identificar y recuperar las experiencias, los saberes, las preconcepciones y los conocimientos previos de las y los alumnos.
Actividades de Desarrollo	Son aquellas que permiten introducir nuevos conocimientos científico-técnicos para relacionarlos con los identificados y recuperados en las actividades de apertura.
Actividades de Cierre	Son aquellas que permiten a las y los estudiantes hacer una síntesis de actividades de apertura y desarrollo.
Tema Integrador	Pretexto metodológico para abordar una secuencia didáctica, la cual permite la construcción y reconstrucción de conocimiento.
Propósito del Contenido Temático	Su objetivo es orientar los aprendizajes a partir de la especificación de las metas que se quiere alcanzar con las actividades.
Conocimiento Factual	Se refiere a datos y hechos que proporcionan información verbal y que las y los alumnos deben aprender en forma literal.
Conocimiento Conceptual	Es más complejo que el conocimiento factual. Se construye a partir del aprendizaje de conceptos, principios y explicaciones, las cuales no tienen que ser aprendidas en forma literal, sino a partir de la abstracción de su significado.
Conocimiento Procedimental	Se refiere a la ejecución de conocimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas y métodos, entre otros.

Conocimiento Actitudinal o Valoral	Es aquel que está presente de manera implícita u oculta. Este tipo de contenidos se promueve en proyectos escolares o metacurriculares a través de rubros de educación moral o ética, enseñanza de valores y actitudes, educación para los derechos humanos y la democracia, desarrollo humano y educación cívica, entre otros (Díaz Barriga, 2002).
Número de Clases	La asignación de número de clases es sugerida como estrategia del profesor para dosificar el tiempo de las actividades de aprendizaje de las y los alumnos que han sido diseñadas en la secuencia didáctica.
Conceptos Fundamentales	Para el tratamiento en el aula de estos conceptos es necesario que pasen por una etapa de selección y organización. Para su selección es necesario establecer criterios de relevancia con relación a las características de las y los alumnos, las exigencias sociales y a la naturaleza y orientación del área del conocimiento a la que se refiere. Estos criterios pueden ser: validez, representatividad y la potencialidad formativa (Gimeno, 1991).
Conceptos Subsidiarios	Son elementos conceptuales que complementan los aprendizajes; resultan necesarios para la comprensión de los contenidos y originan una serie de temas flexibles a desarrollar en el programa. A partir de estos conceptos se plantean actividades que los aborden sin importar el orden en que se encuentren en el temario.

Figura 1.10 Esquema sobre la concordancia de los elementos constitutivos de la propuesta didáctica

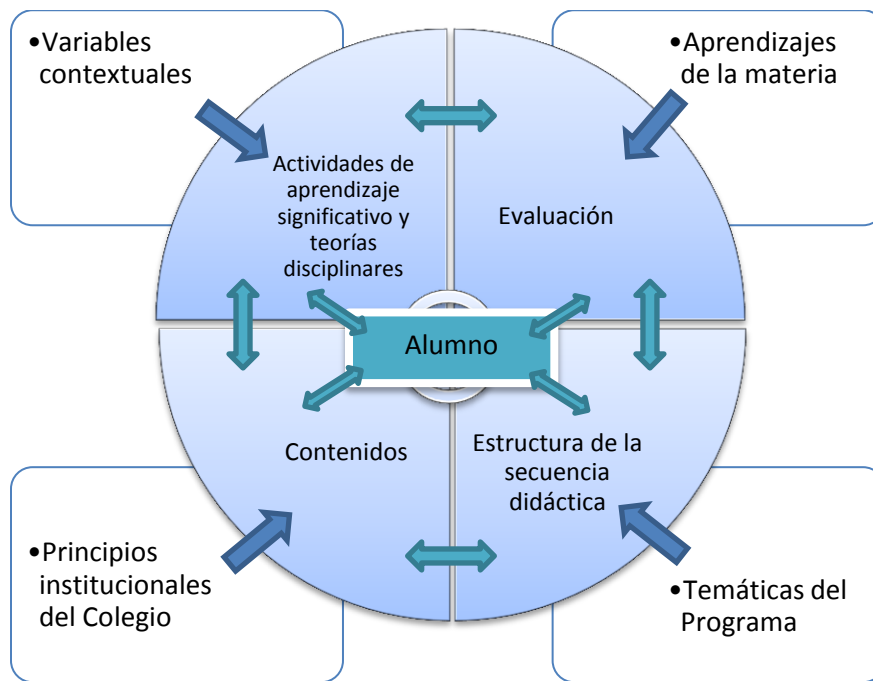


Figura 1.11 Tipos de Evaluación (tomado, casi en su totalidad, del esquema dado por Díaz-Barriga, 2007, pág. 397).

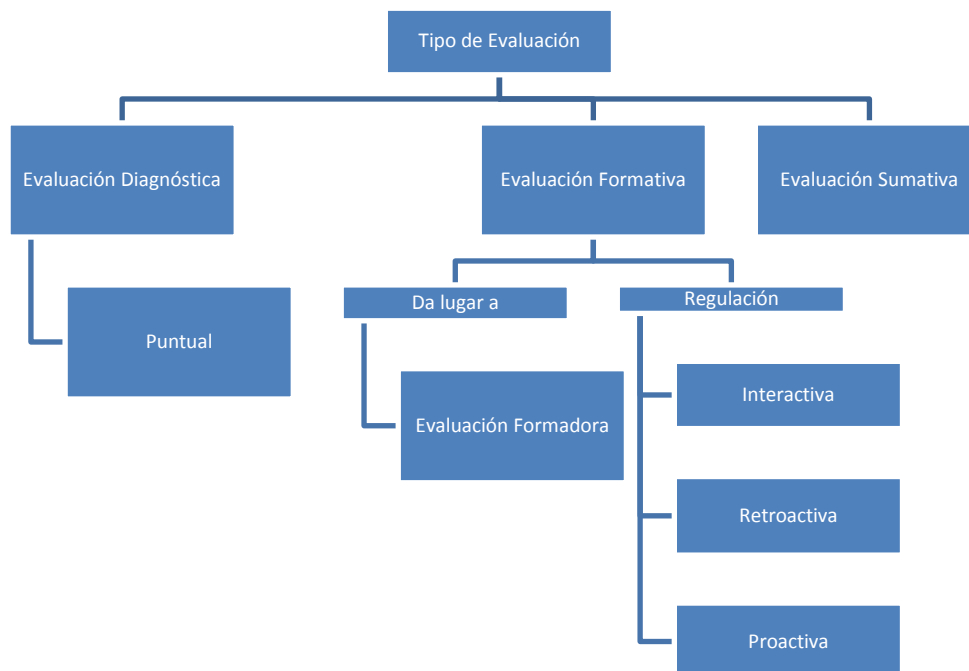


Figura 1.12 Modelo de evaluación modelo para la implementación de la propuesta didáctica

Rubros a evaluar	Valor Numérico	Tipo de conocimiento a desarrollar	Tipo de Evaluación	Fase del proceso	Principio del Colegio a desarrollar
Exposición	20%	Actitudinal, Procedimental	Evaluación formativa (regulación interactiva).	Coinstruccional	Aprender a hacer, aprender a aprender.
Evaluación Continua	20%	Declarativo, Procedimental	Evaluación formativa (regulación retroactiva y proactiva).	Coinstruccional	Aprender a aprender y aprender a hacer.
Examen de Conocimientos	20%	Declarativos	Evaluación sumativa.	Postinstruccional	Aprender a aprender
Ensayo	20%	Actitudinal, Procedimental, Declarativo.	Evaluación sumativa.	Postinstruccional	Aprender a aprender, aprender a hacer,

					aprender a ser.
Defensa oral del ensayo escrito	20%	Actitudinal, Procedimental, Declarativo.	Evaluación sumativa.	Postinstruccional	Aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser.
Puntaje extra	10%	Actitudinal	Evaluación sumativa.	Postinstruccional	Aprender a ser.
Activación y generación de conocimientos previos.	Ninguno	Actitudinal, Procedimental.	Evaluación diagnóstica puntual.	Preinstruccional	Aprender a ser, aprender a aprender
Actividades sintéticas e integradoras.	Ninguno	Actitudinal, Procedimental.	Evaluación formativa.	Preinstruccional	Aprender a aprender

Figura 1.13 Modelo Hermenéutico-Reflexivo I de la función del docente en la aplicación de la propuesta.

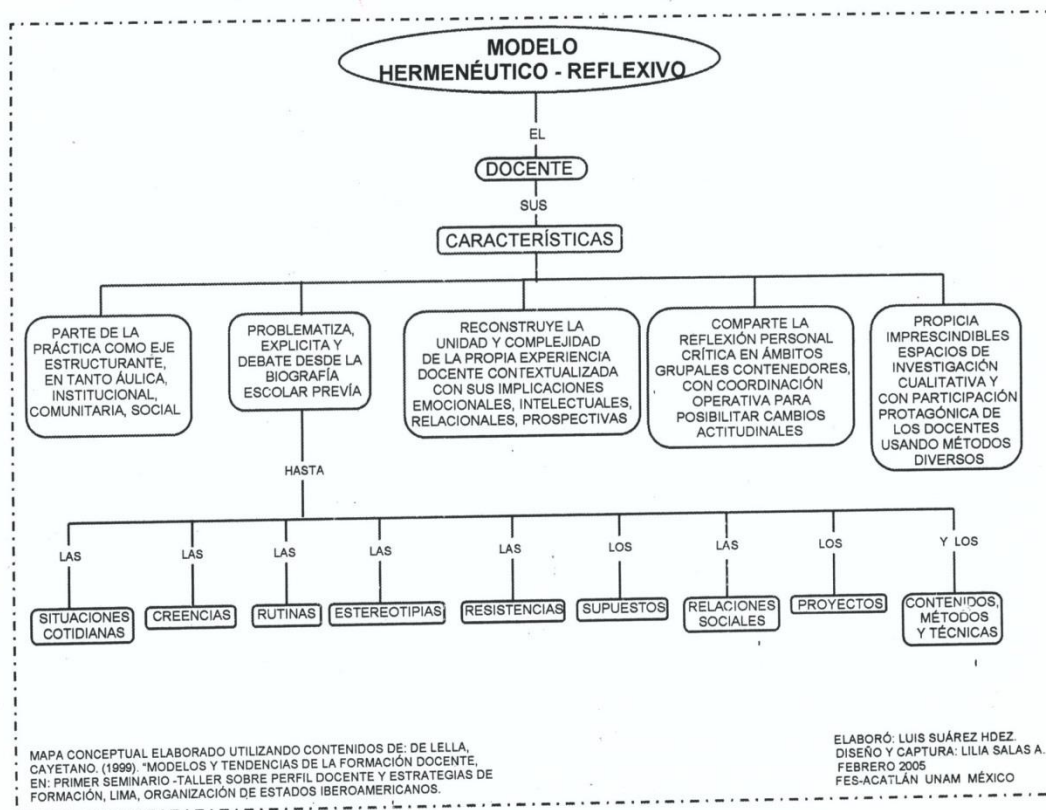
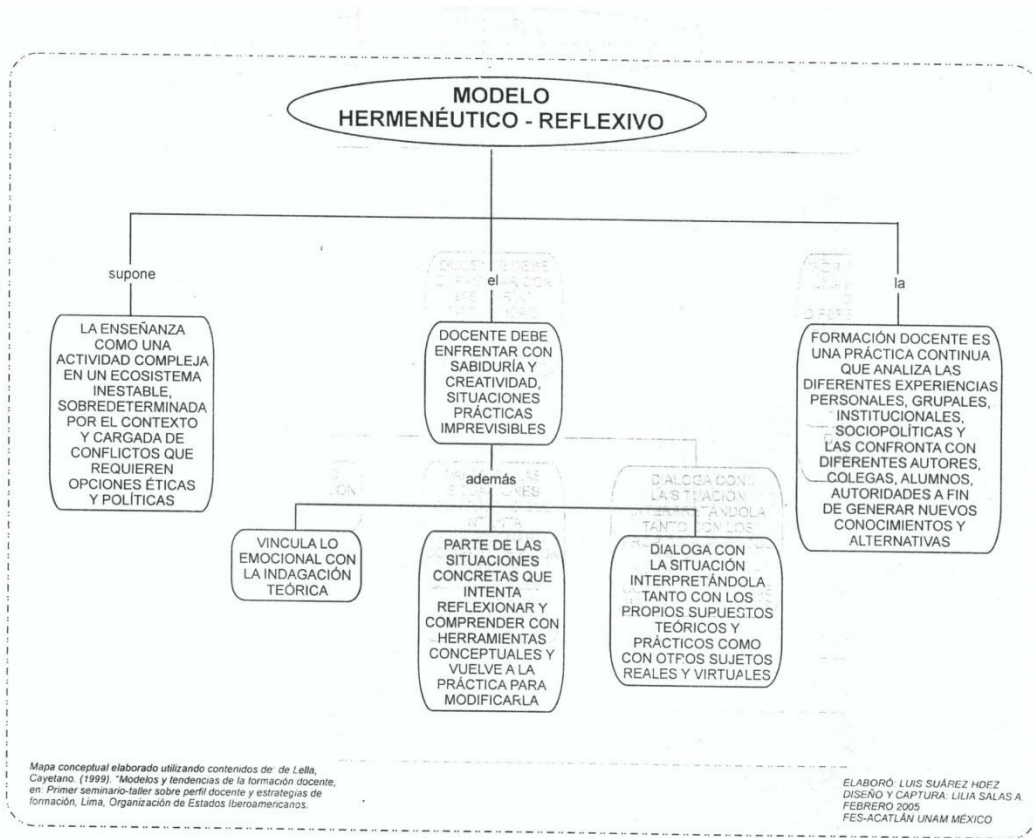




Figura 1.14 Modelo Hermenéutico-Reflexivo II de la función del docente en la aplicación de la propuesta.



## Selección de evidencias de la Práctica Docente

### JUAN Y MARIA EVIDENCIA I

EN LAS NOCHES DE LUNA LLENA, CUANDO LA MELODIOSA MUSICA DE UN ANGEL SUENA, CUPIDO BAJA DE SU SANTUARIO PARA HACER FELIZ A LOS HOMBRES, LLENANDOS DE AMOR.

ESTA ES LA HISTORIA DE UN LISNG QUE AL ESCUCHAR LAS NOTAS EMITIDAS POR EL ARPA DE UN ANGEL BAJA A LA TIERRA, CONVERTIDO EN MUJER, EL SOLO ECHO DE ESCUCHAR LA MUSICA, LA LLENA DE ALEGRIA Y AMOR.

AL SEGUIR LAS NOTAS MUSICALES, MARIA, SE ENCUENTRA A UN HOMBRE DORMIDO SOBRE EL PASTO, SIN OVA ALGUNA, EL MAS GUARO QUE HA VISTO, LO INTENTA DESPERTAR. CUPIDO, AL VER EL AMOR QUE EMANA DE AQUELLA MUJER, POR JUAN, BAJA DE SU SANTUARIO, PARA QUE ESTE AMOR SEA CORRESPONDIDO. AL DESPERTAR, JUAN, SE DA CUENTA DE QUE HAY UNA MUJER ENFRETE DE EL. SE MIRAN FIZAMENTE A LOS OJOS, ADMIRA SU BELEZA, SU INOCENCIA, ES AMOR A PRIMERA UISTA. SIN EMBARGO, EL ANGEL DEJA DE TOCAR EL ARPA Y MARIA SE TIENE QUE IR.

JUAN NO LO PUEDE CREER, SE HA ENAMORADO PERDIDAMENTE DE UNA MUJER, QUE POSIBLEMENTE, NO VOLVERA A VER.

GRUPO 1662

SANTANA GARCIA ALEXANDR

8 Abril 2014

Todo empieza con una hermosa mujer de tez blanca y cabello rubio, que encerrada en una torre solía tocar por las noches una bandolina con una hermosa voz angelical que al cantar primeramente atrajo la atención de doze ancianos que eran quien la cuidaban, fue tan hermoso su canto de aquella mujer hermosa atrapada que al compas de la luna llevo una gargola a oír su canto, pero al dejar de cantar la gargola y su encanto de la melodía se esfumo.

Edgar Virves Reyes

Escalona Alfaro Marcos

Roberto García Víctor Alberto

Jiménez Velázquez Ismael

Leonardo Yotzín García Martínez.

## EVIDENCIA Grupo: 711

### III

1) ¿Qué sentimientos les provocaron los testimonios que leyeron y escucharon?

Al escuchar y leer esto, sentimos más que todo indignación, no es que dejemos de lado el sufrimiento que se vive en Ayo-Tzinapa, si no que creemos que cuando dicen que se destapo el terror (realidad) que ocultaba el gobierno, están en lo incorrecto, ya que nunca se ha preocupado por ocultarlo.

Sentimos que vivimos en una sociedad de doble moral, ya que piden un cambio, sin embargo, exigen al gobierno que lo haga cuando deberían empezar por ellos mismos (deberíamos).

2) ¿Por qué están desaparecidos?

Al escuchar el testimonio del sobreviviente se pudo concluir que si los desaparecieron, fue por tener conflictos con el estado por exigir que se les otorgaran sus derechos, en este caso de su educación; sin embargo, exigían sus derechos transgrediendo los de los demás; un ejemplo de esto, es cuando tomaban los camiones, afectando los derechos de los conductores, etc.

3. ¿Quién fue?

El ejército por orden del estado.

4. ¿Las protestas han tenido un efecto para la solución del problema?

Ha provocado la unión de muchos mexicanos e incluso extranjeras, pero la respuesta no ha sido del todo positiva; no hay pruebas hasta la fecha de que sigan vivas o muertas (aunque la respuesta es casi obvia) a pesar de los paros, marchas y protestas que se han realizado hasta ahora. En lugar de lograrse un efecto positivo, los ataques en contra de los estudiantes ha seguido aumentando.

## EVIDENCIA IV

Grupo: 711

1º Al escuchar el testimonio del estudiante coincidimos en sentir tristeza al identificarnos con los estudiantes, con el hecho de vivir en un país donde suceden estas cosas y la impotencia de saber que la situación rebasa nuestros medios.

- Al leer las opiniones sentimos confusión ya que dan opiniones válidas y argumentos que ponen en duda la situación pero al mismo tiempo nos parecen egoístas.

2º Por intereses particulares, no sabemos si del gobierno, crimen organizado pero es evidente que alguien le estorbaban y no sabían o al contrario desde el principio la intención fue que el tema tomara gran importancia a nivel mundial.

3º Evidentemente alguien que sabía muy bien lo que hacía, o no tenía ni idea de en lo que se estaba metiendo, solo podemos especular sobre el estado, el crimen organizado, pero tristemente solo podemos quedarnos con eso, con simples especulaciones ya que es a lo que estamos acostumbrados en México, a no confiar en nadie.

VI. EVIDENCIA IV

4º ¿Que pasara cuando se de la versión oficial de los hechos y se castiguen a "los culpables"?

Opinión 1 Creemos que se dara carpetazo a) asunto y toda la indignación y movimientos que se en dado se apaguen y las cosas retomen su curso normal.

Opinión 2 Creo que se tendra alguna razón para poder demostrar que existen movimientos sociales que debende demostrar que las cosas en el país están mal, y que debena realizarse un gran cambio de pensamiento social para un cambio sociológico.

El mundo de la ciencia y la tecnología en el siglo XXI

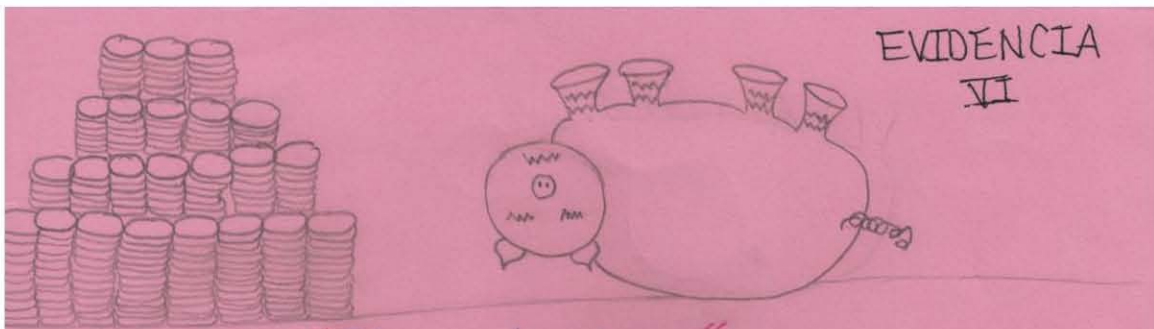


Unos burros, que eran gobernados por una Zorra, deseaban saber cómo utilizaba ésta el dinero de los impuestos. Y la zorra, queriendo gastarse para sí misma dicho dinero, invitó sólo una pequeña cantidad de ésta para comprar tortas y frutis, a fin de que los burros quedaran satisfechos. Y, los burros, dejándose llevar por su hambre, devoraron estos alimentos, creyendo que su valor era equivalente a todo el dinero de los impuestos.

Si los burros hubieran leído "La Ética a Nicómaco" de Aristóteles, hubieran deliberado correctamente y elegido los medios adecuados para obtener el fin preciso. Sabrían que la vida placentera no conduce a la genuina felicidad (eudaimonía) y tendrían la capacidad para distinguir la virtud del vicio.

CCH Naucalpan / Equipo 3 / Grupo: 505 /





### "El cerdo avaro"

Había una vez un cerdito muy adinerado y muy avaro que se lastimó la pata, pero era tanta su avaricia que no fue al doctor y él mismo decidió curarse. En su intento, terminó por romperse la otra pata pero como era tan avaro no quiso ir al doctor y él mismo decidió curarse pero en su intento terminó por romperse la otra pata, ocurriendo lo mismo con la otra pata. Sin poderse mover, porque todas sus patas ya estaban rotas, el cerdito pensó en pedir ayuda, pero como era tan avaro se quedó callado, pues pensó que aquel que viniera a ayudarlo le cobraría dinero y así prefirió quedarse tirado hasta que se murió y sus familiares aprovechándose de su muerte se gastaron todo su dinero. Como dice Aristóteles en el capítulo IV de su libro, la avaricia al igual que la prodigalidad son vicios que alejan al hombre de su bienestar.

CGH Naucalpan, Grupo: 505, Equipo 5

# Evidencia VII

Universidad Nacional Autónoma de México  
Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Naucalpan  
Filosofía II  
Prof. Alejandro César/ Guillermo Callejas  
Grupo 605  
Fábula punto extra



Había una vez un mundo en donde los burros, a partir de su naturaleza social, conformaron sociedades completas. Las organización social que eligieron para instaurar el orden, fue una en donde el poder era atribuido al conjunto de la sociedad, haciendo así una forma de organización de estado en donde las decisiones eran tomadas por todos. De tal manera que los burros elegían al encargado de administrar todos los recursos que ellos generaban con su trabajo. Al principio, esta organización funcionó, sin embargo con el paso del tiempo, los burros se hicieron cada vez más y más perezosos y dejaron de interesarse en los asuntos concernientes a la política. Esto propició el debilitamiento de las instituciones que conformaban su sociedad lo que hizo que una zorra llegara al poder.

A la zorra no le interesaba el bienestar de los burros y, poco a poco, comenzó a gobernar de manera absoluta y unilateralmente, es decir, la zorra no escuchaba lo que los burros realmente querían y el dinero recaudado para el bien de todos, la zorra lo utilizaba para ella misma: se compraba grandes casas lujosas, comida exótica y vestimentas hechas con las telas más caras del mundo. Los burros, sumidos en su pereza, no tardaron en darse cuenta que su entorno se volvía más y más pobre. De

esta manera, enojados, fueron a buscar a la zorra para exigirle cuentas. Pero como la zorra era sumamente astuta y, como ya había previsto que los burros tarde o temprano la buscarían, compró (con una mínima parte del dinero de los impuestos) una enorme cantidad de tortas y de frutsis. Cuando los burros llegaron, la zorra los persuadió y les dijo que si ellos observaban mayor pobreza era porque todo ese dinero había sido destinado para obsequiarles esos deliciosos bocadillos. Como hacía mucho que los burros habían dejado de reflexionar y de pensar, a la zorra no les costó trabajo convencerlos y, aunque era evidente que el precio de esos alimentos era mucho muy inferior al total de la riqueza pública, los burros quedaron satisfechos ellos.

Aristóteles, en *Ética Nicomaquéa* I, 5. Dice que existen tres tipos de vida, una de ellas, la vida placentera, es la única que no puede conducir a la felicidad, pues los placeres son limitados y el bienestar que éstos producen sólo duran un instante. La felicidad de los burros está determinada por el placer de degustar una torta y un frutsi, pero no puede ir más allá de eso.

Por otra parte, en el mismo libro, pero en el capítulo VI, se afirma que la deliberación es propia del hombre prudente, pues éste discurre bien sobre lo que es bueno y conveniente para él mismo, pero no en un sentido parcial, sino para vivir bien en general. Si los burros realmente desearan vivir bien en general no buscarían los placeres a corto plazo, pues estos sería "medio vivir bien" o "no vivir bien", pero no un vivir bien en general. Al mismo tiempo, como los burros no discurren, es decir, no están acostumbrados a razonar, no pueden percatarse de que todo lo que les dice la zorra es falso. Así, no deliberar, no poseer prudencia, vuelve al hombre más ignorante y, más importante aún, más infeliz. Para que los burros adquieran la felicidad plena, deben tener no una vida placentera, sino lo que Aristóteles denomina como "vida política", la cual implica un desarrollo de las virtudes morales (liberalidad, agudeza, amabilidad, mansedumbre, magnanimidad, pudor y vergüenza, etc.)

# Evidencia VIII

Universidad Nacional Autónoma de México  
CCH Naucalpan  
Filosofía II  
Grupo 605  
Guillermo Callejas



## "Pequeño Cerdo Capitalista"

Había una vez un pequeño cerdo capitalista, tenía mucho dinero y se sentía "feliz" por ello. Pero como era tan avaro, que no gastaba un solo centavo. Así, sus familiares necesitados, acudían a él para pedirle ayuda económica, pero él se negó, al grado de que todos sus conocidos terminaron por abandonarlo.

El cerdito solía guardar todo su dinero en un escondite, dentro de su casa. Pero una noche comenzó a soñar que sus familiares muertos entraban a su casa y se robaban todo su dinero. Al principio, esta pesadilla sólo lo asustaba someramente. Pero dado que estas pesadillas eran cada vez más fuertes, el cerdito comenzó a preocuparse.

Un día, alguien le dijo que existía una institución llamada FICREA, la cual se dedicaba (a un bajo costo) a administrar y guardar los ahorros de las personas.

Así, el pequeño cerdo capitalista pensó que toda su fortuna (que era enorme) estaría muy bien guardada en ese lugar y guardó todo su dinero ahí.

Pero resultó que quienes administraban FICREA eran en realidad un conjunto de ladrones y se robaron todos los ahorros de sus clientes, incluida la fortuna del pequeño cerdo materialista. Y así, como era tan avaro el cerdito, que ni el mismo pudo disfrutar un solo centavo de su propia fortuna.

Aristóteles, en el capítulo IV de su libro, afirma que la Liberalidad es el medio prudente para la administración del dinero, esto significa que la buena administración de este último es equivalente a una virtud moral. La virtud, al mismo tiempo, está asociada con la felicidad. La avaricia es un exceso de la liberalidad, es decir, es un vicio moral. Lo que significa que los avaros, de acuerdo con la definición aristotélica, no posee la felicidad. Bajo esta suposición, el cerdo capitalista era infeliz incluso antes de perder su dinero.

Figura 1.15 Ejemplo de herramienta para poseer una noción sobre la percepción del grupo sobre la propuesta y su aplicación.

Tema: Filosofía en la vida cotidiana Grupo: 711  
 Nombre del alumno: Nahuatlán H.R. Fecha: 13/11/2014

Por favor, considera las siguientes apreciaciones íntegra y objetivamente. Las observaciones que hagas coadyuvarán a la formación profesional de la expositora. Gracias.

Marca con una X la respuesta correcta.

	Malo	Regular	Bueno
1. Puntualidad		X	
2. Dominio del tema			X
3. Conducción de la clase			X
4. Dicción (uso de la voz)			X
5. Expresión apropiada y riqueza del vocabulario			X
6. Interacción con el grupo			X
7. Logró captar tu atención			X
8. Resolución de dudas			X
9. Material didáctico utilizado			X
10. Uso del pizarrón		X	
11. Recapitulación del tema			X
12. Se aplicaron ejercicios finales (evaluación de conocimientos)			X
13. ¿La temática es útil para tu vida académica o cotidiana?	No	Más o menos	Si <del>X</del>

SUGERENCIAS

Favorables	Desfavorables
S	Deberían dar su punto de vista individual
	Se usó mal la palabra "individualismo"

## Conclusiones

---

Por su puesto, siempre serán muchas las conclusiones que se puedan obtener a partir del diseño y la implementación de una propuesta didáctica. En ese sentido nos preguntamos cuáles deben ser aquellas que valdría la pena considerar para el desarrollo de futuras investigaciones; pero sobre todo, para el futuro de la implementación de ésta.

Bajo este último criterio, es menester señalar que, dado que el modelo educativo del CCH es, en todos los aspectos, sumamente complejo; los docentes de dicha institución que intenten enseñar, necesariamente deben poseer una formación pedagógica que les permita apropiarse de una metodología y un paradigma teórico que les ayude a desarrollar significativamente el aprendizaje de sus alumnos. Esta formación debe ser tomada con seriedad, pues no es algo que pueda generarse de la noche a la mañana a partir de cursos breves de actualización docente. Todo lo contrario, esta apropiación merece disposición, adquisición de ciertos conocimientos teórico-pedagógicos y, fundamentalmente, práctica. Sin la consideración de estos aspectos, quizá le sea posible al docente dar una buena clase, quizá ésta no sea necesaria para ganarse la simpatía de sus alumnos, quizá algunos de sus alumnos se motiven y aprendan ciertas cosas y se acerquen a ciertos aprendizajes; pero partiendo de las estadísticas sobre los índices de eficiencia terminal de los alumnos dentro del CCH; me parece que el docente no puede darse el lujo de prescindir de esta formación pedagógica, esto sería tan absurdo como pensar que no es necesario caminar porque ya es posible cojear.

Así mismo, considero también como una necesidad para el docente el tener un pleno conocimiento no sólo del modelo educativo del Colegio, sino también de la institución misma. La consideración de la primera conclusión, de alguna manera, se desprende de ésta, pues conocer el modelo educativo del Colegio implica conocer una parte muy importante de la institución. Un problema generalizado por parte de los docentes es pensar que todas las partes constituyentes funcionan desarticuladamente, de tal manera que los docentes imparten sus cursos sin tener conocimiento de las necesidades institucionales.

Al margen de estas conclusiones, las cuales ya habían sido vislumbradas desde los comienzos de este trabajo, existen otras resoluciones importantes que fueron surgiendo en el desarrollo de esta propuesta; en primera instancia, un aprendizaje que por ninguna razón debe ser olvidado por el docente, es que, dentro de los procesos de aprendizaje, no son los recursos ni lo novedoso de sus actividades lo que determina una buena impartición de su materia, sino que él y sus alumnos son los actores principales dentro de este proceso. Así mismo, la implementación de la propuesta debe ser constantemente evaluada y para ello, basta con que el docente, constantemente, analice los resultados de las evaluaciones que, semestralmente, realizan los alumnos sobre su desempeño. Alternamente, también puede utilizar algunas herramientas que le permitan hacer una evaluación sobre su propuesta.

Aunado a esto, la conclusión más valiosa obtenida a partir de esta experiencia pone al descubierto el hecho de que la labor docente, para garantizar la efectividad de su práctica y el cumplimiento de los objetivos y los aprendizajes, merece ser concebida como una *vocación*. Sin ésta, el docente simple y sencillamente no puede ser considerado como tal. Más aún, en un entorno socio cultural como el nuestro y con las condiciones laborales a las que se expone el docente del CCH: la carencia de plazas institucionales, la lista jerarquizada, los disfuncionales cursos de actualización docente y, principalmente, el soportar a diario la pugna por quienes ven en el Colegio un botín político y una oportunidad para acceder a un efímero poder institucional; hacen de la docencia una labor sumamente compleja. Indirectamente, estas condiciones tan complicadas sólo pueden ser ofuscadas por quienes realmente poseen una vocación para la docencia, pues de otra manera, la experiencia docente en el Colegio, bajo este contexto, puede llegar a ser un martirio.

Por otra parte, en lo que respecta específicamente al docente en filosofía del CCH, consideramos que lo dicho en los párrafos anteriores debe tener mayor injerencia en él si tomamos en cuenta que la filosofía, en sí misma, no es (únicamente) una profesión, sino, ante todo, una vocación. El docente en filosofía no debe olvidarse que el valor del conocimiento es intrínseco, es decir, es valioso por sí mismo y que, junto con esta característica fundamental, aprender filosofía también puede tener un impacto en la utilidad, en la practicidad, en la resolución de problemas fácticos y/o en la producción de bienes de todo de tipo. Ambas características del conocimiento (en tanto su valor intrínseco



y en tanto aplicación utilitaria y productiva) juegan un papel preponderante en la sociedad. Tanto sus ideas como su aplicación práctica no sólo regulan las necesidades culturales y económicas de la sociedad, sino que su propia transformación depende, en gran medida de este conocimiento. Los cambios de paradigma científico, el cambio de una concepción del mundo, de costumbres, hábitos, los métodos para realizar diversas actividades técnicas, culturales y artísticas, están reguladas y modificadas por el conocimiento. Nuestro mundo no puede ser el mismo después del descubrimiento de la penicilina o del internet, por ejemplo. Al mismo tiempo, si consideramos el hecho de que las instituciones educativas son las que se encargan de generar o, al menos, poner las condiciones para que se generen nuevos conocimientos que, a la postre, transformen a la sociedad; pues evidentemente, el papel del docente en filosofía es fundamental; al ser uno de los máximos estructuradores sociales. En ese sentido, de la efectividad de este docente dependerá buena parte de la capacidad de los egresados del Colegio no sólo por insertarse en el mundo laboral, sino también, a partir de los conocimientos que han aprendido y que pueden producir, buscar una transformación social. Me parece que esta característica transformadora del conocimiento sobre el entorno es, sin lugar a dudas, el papel más importante que puede llegar a tener la sólida enseñanza de la filosofía en el CCH.

Por estas razones, la pregunta sobre cómo enseñar a aprender a aprender, aprender a ser y a hacer, debe ser una pregunta vital para el docente en filosofía, pues el conocimiento en su sentido utilitario es importante por muchas razones: porque implica progreso, genera utilidades, riquezas, aporta infraestructura y pone las bases para una sociedad más ordenada. Sin embargo, también es un hecho que uno de los problemas de la sociedad actual se refleja en su excesiva relación instrumental en donde, prácticamente, es inservible todo aquello que no genere una utilidad. Esta relación pone en crisis al conocimiento e, incluso, a la existencia misma del hombre; en donde su papel en la sociedad se reduce a ser un ente que sólo realiza ciertas acciones en *pro* de la utilidad, como se puso al descubierto en las actividades hechas en la práctica docente II.

En sus orígenes, los hombres buscan el conocimiento porque ésta, en sí misma, es asombrosa y, en cierto sentido, placentera. Me parece que este amor al conocimiento, que, en última instancia desvela el sentido genuino del conocer, es el que se ha visto mermado

en las sociedades actuales. No basta tener hombres productivos, sino hombres que disfruten y que aprendan a admirar el conocimiento intrínsecamente y que los lleve a valorar lo que hacen más allá de la utilidad que esto genera.

En este sentido, el docente en filosofía del CCH posee una responsabilidad mayúscula con respecto a sus alumnos. Y si éste simplemente no está preparado para proponer y aplicar un proyecto de intervención docente para la enseñanza de su materia, los aprendizajes propuestos en los programas de estudio no lograrán ser desarrollados por los alumnos, acarreado, como consecuencia, la deficiente formación de individuos que, a causa de su ignorancia, no son productivos en el ámbito laboral y tampoco son capaces de reconocer el valor intrínseco del amor a la sabiduría.

## Bibliografía

---

- Amossy, R., y P. Herchberger (2003), *Estereotipos y Clichés*, Edic. Eudeba, Buenos Aires.
- Aristóteles, (2012), *Metafísica*, Gredos, Madrid.
- Ausubel, D.P. (1960). *The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material*. Journal of Educational Psychology, 51, 267-272.
- Barberá, *El proyecto curricular en la educación secundaria obligatoria: normas prácticas para su elaboración*, Escuela Española, Madrid, 1995.
- Barber, Michael y Mourshed, Mona (2008), *Cómo hicieron los sistemas educativos con mayor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*, PREAL., Documento núm. 41 Chile
- Benitez Laura, (2002) *Enseñar a filosofar: Una reflexión sobre perspectivas y marcos teóricos*, en Obiols, Guillermo y Rabossi, Eduardo, *La enseñanza de la Filosofía en debate*, Eds. Novedades educativas, Brasil.
- -----, (1987) *La enseñanza de la Historia de la Filosofía actualmente en la UNAM*, en varios, *Antología para la actualización de los profesores de enseñanza media superior, Historia de la Filosofía*, UNAM-Porrúa.
- Bartolucci (1983), *El Colegio de Ciencias y Humanidades, una experiencia de innovación universitaria*, México.
- Best John (1982), *Cómo investigar en educación*, Morata, Madrid.
- Biggs,(1987). *Student Approaches to Learning and Studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Boggino, Norberto (2004), *El constructivismo en el aula*, Homo Sapiens Ediciones, Rosario/ Santa Fe/ Argentina.
- Burnet (2012), *La aurora del pensamiento griego*, Ediciones Coyoacán, México.

- Carr (1990), *Hacia una ciencia de la educación*, Laertes, Barcelona.
- Carrillo Aguilar (1984), *La complementación académica en el Colegio de Ciencias y Humanidades*, México.
- Cassirer (2012), *Filosofía e la ilustración*, F.C.E., México.
- Castañón, Seco (2000), *La educación media superior en México: una invitación a la reflexión*, México, Limusa.
- CCH (1971), *Gaceta Amarilla*, Tercera Época, vol. II, Ciudad Universitaria.
- CCH (2011), *Elaboración de Programa Operativo para la Planeación Didáctica*, UNAM, México.
- CCH (2010), *Jornadas de Planeación de Clases, compilación de programas operativos*, Gaceta CCH, UNAM, México.
- CCH, *Programas de Filosofía I y II*.
- CCH (2009), *Proyecto Académico para la Revisión Curricular, Características de la Planta Docente: Ingreso, distribución y carrera académica*, Cuadernillo núm. 2, UNAM, México.
- CCH (2012), *Población estudiantil del CCH ingreso, tránsito y egreso*, Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades.
- Cerletti (2008), *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, Libros del Zorzal, Buenos Aires.
- Coutinho and Neuman, (2008), “A model of metacognition, achievement goal orientation, learning style and self efficacy”, *Learning Environment Research*, 11.
- Descartes (2011), *Obras Completas*, Gredos, Madrid.
- Díaz Barriga, Ángel (2005), *El docente y los programas escolares*, Ediciones Pomares, México.
- Díaz Barriga, Frida (2007), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, McGraw-Hill, México.
- Díaz Barriga, Frida; Herrera Beltrán, Ofelia (2011), “Enfoques de aprendizaje en el bachillerato de la UNAM”, *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol.13, núm.1, enero-junio, pp. 115-132.  
<http://www.redalyc.org/pdf/802/80218382008.pdf>

- Dilthey (2010), *Introducción a las ciencias del espíritu*, F.C.E., México.
- Filón de Alejandría (2010), *Obras completas*, Trotta: Madrid,
- Flavell, (1984), *El desarrollo cognitivo*, Visor, Madrid.
- Fragoso Ruiz (2001), *Peculiaridades en la Formación de Profesores del CCH*, Eutopía, Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades para el Bachillerato.
- Gadamer, *Verdad y Método: fundamentos de una hermenéutica filosófica*, Sígueme, Salamanca, 2012.
- Gaos, José, *Confesiones Profesionales*, UNAM, México, 2002.
- Hegel (1994), *Fenomenología del espíritu*, F.C.E., México.
- Heidegger (2006), *Caminos de bosque*, Alianza, Madrid,
- Hume (2001), *Tratado de la naturaleza humana*, Libros en la Red, Albacete.
- Illich, Ivan (2011), *La sociedad desescolarizada*, Ediciones Godot, Buenos Aires.
- Jaeger (2002), *Paideia*, F.C.E., México.
- Kant (2007), *Crítica de la razón pura*, Gredos, Madrid.
- Kelly, *The Psychology of personal Constructs and its Philosophy*, International Handbook of Personal Construct Psychology, 2003.
- Lemke (1994), *What is Postmodernism, and Why is it Saying all these Terrible Things?*, Accelerative Learning and Teaching.
- Llaven Nucamendi (1979), CCH, Cuadernos del Colegio, 3.
- Luhmann (1996), *Teoría de la sociedad y pedagogía*, Barcelona, Paidós.
- Lyotard, *¿Por qué filosofar?: cuatro conferencias*, Paidós, Barcelona, 1989.
- Lozano, Armando (2008), *Estilos de aprendizaje y enseñanza*, Trillas, México.
- Marcelo García, Carlos (2012), “Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente en el desarrollo profesional docente” en *La importancia del docente en la reconfiguración de la Educación en América Latina*, PREAL, CINDE.
- Martínez Miguel (2012), *La Educación Media Superior en México. Balance y perspectivas*, FCE, México. Martínez Rizo, Felipe, *El futuro de la educación media superior: los retos de la universalización*.

- Mourshed, Mona, Chinezi Chijioke y Michael Barber (2012), *Cómo continúan mejorando los sistemas educativos de mayor progreso en el mundo*, PREAL, Documento núm. 61 Chile.
- Platón (2002), *Diálogos*, Gredos, Madrid, 2008.
- Quintiliano (2006), *Sobre la enseñanza de la oratoria*, UNAM, México.
- Salmerón, “*Sobre la enseñanza de la filosofía*”, *Diánoia*, vol. 7, no. 7, 1961.
- Schleiermacher, Friedrich (2000). *Sobre los diferentes métodos de traducir*. Gredos, Madrid.
- Schunk, Dale, H., *Teorías del aprendizaje*, Pearson/ Prentice Hall, México, 1996.
- Taylor, *Plato, the man and his work*, Methuen, Londres, 1960.
- Whitson (1997), “*Cognition as a Semiotic Process: from Situated Meditation to Critical Reflective Transcendence*” en Kirshner, Whitson, “*Situated Cognition. Social, Semiotic and Psychological Perspectives*”. Lawrence Erlbaum Associates, Nueva Jersey.
- Wild, Rebeca (2011), *Educación para ser: vivencias de una escuela activa*, Herder, Barcelona.