



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

**ENSEÑANZA DE LA ÉTICA A TRAVÉS DE LA PREGUNTA
QUE REFUTA.
UNA PROPUESTA PARA EL BACHILLERATO**

T E S I S

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIO SUPERIOR
EN EL ÁREA DE FILOSOFÍA**

P R E S E N T A

YENIZA CASTRO PERDOMO

**T U T O R A
MTRA. OLIVIA MIRELES VARGAS
IISUE, UNAM**

MÉXICO, D.F., OCTUBRE 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.

Índice

Introducción.....	1
Capítulo 1: Problemas en la enseñanza de la ética en la Escuela Nacional Preparatoria y su Sistema Incorporado.....	4
1.1 Justificación de la ética en el terreno social y educativo.....	4
1.2 La metodología prescriptiva: legado del paradigma positivista en la enseñanza de la ética.....	14
1.3 La metodología descriptiva: neutralidad del docente en la enseñanza de la ética.....	16
1.4 La pluralidad en la educación ética ¿hacia dónde conduce?.....	17
1.5 Retos y propuestas para mejorar la enseñanza de la ética en la ENP.....	19
1.6 Desafíos en el Sistema Incorporado.....	23
Capítulo 2: Fundamentos teóricos para la metodología de la pregunta que refuta...	27
2.1 El valor de la pregunta en la vida del hombre.....	27
2.2 La pregunta filosófica: elemento fundamental del diálogo socrático.....	32
2.3 La pregunta refutativa, su importancia en el ámbito cognitivo y actitudinal.....	34
2.4 Herramientas para la refutación: contraejemplo, consecuencias desfavorables y experimentos mentales.....	43
2.5 Vinculación con el constructivismo: el ámbito estratégico para la práctica docente.....	56
2.6 Evaluación desde un enfoque constructivista.....	64

Capítulo 3: Aprender ética en la preparatoria: Modelo y planeaciones para la intervención didáctica.....	68
3.1 Modelo para aplicar la pregunta que refuta.....	69
3.2 Cómo enseñar ética: planeación de las sesiones de intervención.....	74
3.3 Aprendemos ética: descripción de las sesiones de la práctica docente.....	83
3.4 Hasta dónde llegamos: valoración de la propuesta en su conjunto, alcances y límites.....	101
Conclusiones.....	111
Bibliografía.....	115
Anexos.....	128

Introducción

El objetivo general de esta tesis es presentar una propuesta didáctica para la enseñanza de la Filosofía, particularmente de la materia de ética en el nivel medio superior y específicamente en una Preparatoria privada del Sistema Incorporado de la UNAM. Parto del supuesto de que un ejercicio sistemático en el uso de la pregunta que refuta en la asignatura de ética producirá en los alumnos de bachillerato un pensamiento reflexivo y crítico.

Esta propuesta pretende dar solución a la siguiente problemática que se presenta en la clase de ética: los alumnos de bachillerato generalmente aceptan los conocimientos sin un previo análisis o examen, por lo que poseen y defienden un gran conjunto de opiniones sin reflexionar. En virtud de lo antes dicho, es importante que el docente se pregunte ¿Cómo lograr que el alumno transite de la opinión general a la razón argumentada? Una posible solución es a través de la pregunta que refuta puesto que invita al alumno a cuestionar sus creencias, incluso las más obvias, a buscar razones del por qué debe aceptar “x” o “y”, además, a investigar las consecuencias de aceptar conocimientos sin una indagación. Los marcos teóricos que estructuran mi tesis son dos: el filosófico y el pedagógico. El primero se enfoca principalmente en el diálogo socrático y el segundo se orienta en el planteamiento constructivista.

La tesis se estructura de la siguiente manera: El primer capítulo tiene dos objetivos: primero el de puntualizar algunas características de la sociedad actual con el propósito de comprender por qué la filosofía y la ética son importantes tanto en el terreno social como en el educativo. Describir el contexto social es fundamental para la elaboración de mi tesis, pues además de justificar la necesidad de la ética también se dibuja, de alguna manera, el tipo de hombre que transita en la época actual y por lo tanto ayuda a percibir ciertos rasgos de los estudiantes del bachillerato. El segundo objetivo es explicar el proceso de tres métodos educativos que se han utilizado y se utilizan para la enseñanza de la ética en la Nacional Preparatoria. Esto servirá en el conjunto de mi tesis pues me permitirá vislumbrar, en la medida de lo posible, algunos aciertos y errores que debo considerar al momento de desarrollar mi propuesta didáctica así como la pertinencia de ésta.

Ahora bien, teniendo en cuenta el panorama descrito tanto en lo social como en lo educativo, el primer capítulo finaliza con la afirmación de que todavía hay retos que afrontar en la enseñanza de la ética; por ello, es necesario contribuir a la mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, el docente continuamente debe preguntarse cuáles son los métodos que permiten una mejor instrucción de la ética. Parto de la hipótesis de que el uso de la pregunta que refuta puede aportar una vía para optimizar el proceso de aprendizaje de la ética. Esta idea se sustenta con base en un conjunto de teorías y conceptos que se desarrollarán en el segundo capítulo.

El segundo capítulo describe el marco teórico filosófico y pedagógico que posibilita y fundamenta el desarrollo de la metodología de la pregunta que refuta. Además, se explica el valor que este tipo de pregunta tiene tanto en el terreno actitudinal como en el cognitivo. Igualmente se especifican tres tipos de preguntas que activan el proceso de refutación y serán las que se utilicen dentro del aula. Este capítulo servirá tanto para elaborar las planeaciones didácticas como para la ejecución de las prácticas docentes y su respectiva evaluación.

El tercer capítulo tiene cuatro secciones: En el primer apartado se muestra el modelo que sirve de guía para el uso de la pregunta que refuta. En el segundo, se elaboran las sesiones didácticas con la finalidad de llevarlas a cabo en la práctica docente. En el tercero, se analiza y describen las prácticas realizadas. Finalmente, en el cuarto se evalúa y se comprueba si la pregunta que refuta funcionó como detonante para iniciar una reflexión de las opiniones propias.

También se incluye un apartado de Anexo donde se muestran las plantillas utilizadas en las prácticas docente, cuadros que recopilan diferentes tipos de preguntas filosóficas, evidencias de productos de los estudiantes y ejercicios relacionados con la pregunta que refuta.

Antes de concluir considero pertinente apuntar que esta tesis es una aportación que responde al compromiso de mejorar la práctica docente en el aula, así como la tarea de desarrollar herramientas y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es por ello que el

presente trabajo está dirigido a todos aquellos profesores interesados en acercarse a las nuevas propuestas educativas, ya sea para aplicarlas o enriquecerlas.

Los contenidos teóricos expuestos en esta tesis se trabajaron, en la medida de lo posible, para materializarlos en una propuesta concreta dentro del aula y con los jóvenes que transitan en la escuela Media Superior. Tarea que no fue sencilla, pero sirviéndome de un conjunto de elementos y sistematización de la pregunta se logró que el estudiante comenzara a involucrarse en la reflexión filosófica.

Capítulo 1

Problemas en la enseñanza de la ética en la Escuela Nacional Preparatoria y su Sistema Incorporado

No basta ser instruido: hay que aprender a ser hombre. El hombre educado es un ser ético. El que acumula mucho saber utilitario y no le importa lo demás es un ser bárbaro.

Eduardo Nicol

Introducción

El objetivo de este capítulo es proporcionar un panorama general del contexto social y educativo por el cual atravesamos actualmente con la finalidad de ubicar cuáles son los retos a los que se debe enfrentar la filosofía y específicamente la enseñanza de la ética en el nivel bachillerato, dicho en otras palabras, este capítulo responde a la cuestión: ¿Desde dónde vamos a filosofar? Por lo que se describen tres metodologías a las cuales los docentes de la ENP recurrieron y recurren en el proceso educativo; esto con el propósito de apreciar tanto los beneficios como las limitaciones que tienen para lograr los objetivos propuestos en el plan de estudio de la asignatura de ética. Este capítulo es pieza clave para el desarrollo de este trabajo pues esboza de forma general los desafíos que los docentes tienen en relación con las estrategias para mejorar las prácticas escolares. Es por esto que servirá como punto de partida para desarrollar mi propuesta, a saber, la pregunta que refuta en la enseñanza de la ética como detonante de un pensamiento crítico.

1.1 Justificación de la ética en el terreno social y educativo

Para iniciar es necesario esclarecer algunos conceptos como son el de filosofía, educación y ética puesto que en la medida que el docente defina lo que significan estos términos en relación con su profesión, entonces se estará precisando el tipo de hombre que se quiere formar. El concepto de filosofía se puede comprender de diversas maneras pero este trabajo lo retoma principalmente como una actividad reflexiva y crítica (Salmerón, 1980; Palencia, 1981). De acuerdo con Paul (2003:4) el razonamiento crítico se puede definir

como “ese modo de pensar en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes al acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales” esto implica formular problemas y preguntas. De igual manera es una acción auto dirigida y autocorregida; además supone someter las conclusiones a rigurosos estándares. Considerando esta concepción del pensamiento crítico se puede decir que la filosofía por su naturaleza contribuye perfectamente a la labor educativa en la medida que la educación se comprenda como un proceso que implica enseñar a pensar por uno mismo. Aprender filosofía involucra adquirir habilidades argumentativas, desarrollar una actitud frente a la realidad, dicho de otra manera a construir una mirada sobre el mundo (Cerletti, 2008). Es una mirada inquietante que formula preguntas y busca respuestas, en palabras de Cerletti (2008), es un deseo de saber.

En síntesis, se asume que la enseñanza de la filosofía no sólo implica proporcionar datos y conceptos filosóficos a los alumnos sino que tiene el reto de formar alumnos críticos, y esto conlleva a potencializar diversas habilidades más allá de la memoria.

Ahora bien, ¿cómo desarrollar esta capacidad crítica en los alumnos del bachillerato? En otras palabras, ¿cómo promover ese espíritu filosófico? Una respuesta a estas interrogantes es a través de la pregunta que refuta. Por un lado, se opta por la pregunta porque es un componente intrínseco del filosofar: con relación a esta idea, Cerletti (2008:21) señala que “un curso de filosofía debería constituirse en un ámbito en el que puedan crearse las condiciones para la formulación de preguntas filosóficas, y en el que puedan hallarse algunas respuestas”. Por otro lado, este trabajo se enfoca en el tipo de interrogantes que refutan, porque al momento de la refutación se desarrolla un pensamiento crítico en el sentido de que se examina el conocimiento, en otras palabras, cuando se refuta se pone en marcha la capacidad de buscar y reconocer si el juicio que se tiene de algo es un conjunto saberes o meras opiniones. En la refutación se develan las inconsistencias de nuestras opiniones.

Al seguir estas ideas podemos resumir que en el terreno educativo una de las funciones que debería cumplir tanto la filosofía como sus ramas, que son la lógica, estética y ética, es la de formar sujetos críticos que sometan a prueba el conocimiento antes de aceptarlo. Claro está que cada una de las asignaturas lleva a cabo esta función desde sus particularidades.

Cabe mencionar que esta tesis se limita al campo de la ética, comprendiendo su quehacer como la tarea de “acoger el mundo moral y en dar reflexivamente razón de él” (Cortina, 2010:19). En virtud de lo dicho, mientras que la moral se limita a trazar normas, la ética reflexiona sobre lo que justifica dichas reglas morales. Sánchez señala que “la tarea fundamental de la ética es explicar, esclarecer o investigar una realidad dada produciendo los conceptos correspondientes” (Sánchez, 1969:22). Así, la concepción de ética va acorde con la naturaleza filosófica puesto que involucra un espíritu que haga uso de la razón reflexiva, pero, ¿Por qué es necesaria esta formación dentro del aula?, ¿Acaso no se desarrolla este tipo de pensamiento en la clase de ética?, ¿Por qué sería importante el uso de la pregunta refutativa en la enseñanza de la ética? Para responder estas preguntas es necesario describir algunos sucesos en el ámbito social y educativo para justificar la presencia de la ética y su enseñanza.

Ámbito social

A lo largo de la historia la ética siempre ha estado presente de alguna u otra forma en la reflexión del hombre. Por ejemplo, la palabra se remonta al término griego *ethos*, que significa fundamentalmente “carácter” o “modo de ser”. “El carácter de un hombre es decisivo para su vida porque, aunque los factores externos le condicionen...el carácter desde el que los asume es el centro último de su decisión”(Cortina, 1993:18). Por eso decía Heráclito (Frag. 119) “el carácter es el destino del hombre”. Al mismo tiempo, por antonomasia la ética se ha relacionado con el concepto *Agathós*(bueno), es por ello, que es la reflexión sobre lo bueno, sobre la mejor manera de vivir y que los griegos llamaron *areté* (*virtud*)(Camps, 2013). También el concepto de ética es usado por Aristóteles (1140 a 3-5) que la define como “un saber de lo práctico”. Entre el pensamiento romano, es el caso de Cicerón que traduce *ethos* como “costumbres” (Droit, 2010: 17).

Actualmente, escuchamos algunas expresiones tales como “ya no hay ética”, “ya no hay valores.” De forma similar a lo largo de la historia de la filosofía se pueden ubicar preguntas que se dirigen a preocupaciones éticas tales como ¿Qué podemos hacer para ser felices?, ¿Qué debemos hacer para que cada hombre se encuentre en situación de lograr la felicidad? Ambas cuestiones atañen al tema de la ética en relación con el comportamiento humano. Pero ¿Por qué, parece ser que su presencia se necesita más que nunca en las

sociedades actuales?, ¿Qué sucesos están ocurriendo en el mundo que nos obligan a invocarla con urgencia? De acuerdo con Lipovetsky (1986) a mediados del siglo XX la sociedad entra en una etapa conocida como posmodernidad y con ella vienen cambios que al parecer justifican la presencia de la ética en el ámbito social tales como: el relativismo moral producido por la globalización cultural; el uso desmedido e inapropiado tanto de la ciencia como de la tecnología y la dinámica del consumismo desmedido que lo lleva a un egoísmo exagerado. De ahí que sea importante ubicar cada una de las tres particularidades de la sociedad posmoderna mencionadas para comprender “en la medida de lo posible” el porqué de la ética.

Primero, la reflexión ética se debe hacer presente frente al penetrante *relativismo moral* que acontece en el siglo XXI ya que parece agudizarse con el fenómeno de la globalización; dicho término se refiere a la creciente integración de las economías de todo el mundo pero también hace alusión a la transferencia de conocimientos. Cabe mencionar que además de lo dicho anteriormente, la globalización abarca aspectos culturales, políticos, ambientales más amplios y complejos, pero para fines de este trabajo me limito al intercambio de información que se da gracias al desarrollo de la tecnología en el terreno de los medios de la comunicación como la radio, televisión y el internet. Dichos aparatos permiten que haya una rápida comunicación entre las sociedades de diferentes partes del mundo.

El contenido de la información que se da a través de los medios de información es de todo tipo, y en el campo de lo moral el sujeto comprende la multiplicidad de valores que rigen diferentes culturas y costumbres. Esta situación nos trae tanto beneficios como algunos problemas. Entre las ventajas se pueden mencionar el intercambio de información que resulta enriquecedor en el sentido de que el hombre obtiene nuevos conocimientos y descubre distintas formas de ver el mundo. Sin embargo, al haber múltiples valores, el sujeto concluye en que estos son relativos y subjetivos pues dependen del deseo, gustos y costumbres de cada sociedad lo que permite que un hecho sea juzgado a partir “del color del cristal con que se mire”.

Con relación a esta idea, Cortina (2010:21) señala que “indudablemente la conciencia que nuestra época tiene de la moralidad no es unitaria. A través de ella se expresan valoraciones diversas que, en ocasiones, parecen rayar en la disparidad y situar al ético en las puertas del

relativismo”, en esta misma línea de pensamiento Zygmunt (1993) considera que la moral no es universal, inclusive hay situaciones donde los valores que presenta una sociedad son antivalores en otra. Desde esta postura el sentido de conceptos como la virtud, libertad, respeto, entre otros, son términos vagos e imprecisos ya que depende de la cultura donde se encuentren. Visto de esta forma nada es absoluto y aparentemente cada cultura tendría el derecho de adoptar los valores que quiera independientemente de la aceptación de otras sociedades. De tal forma que cada acción parece justificarse dentro del sistema de creencias de una comunidad sin importar que ciertas actitudes parezcan dañar la integridad de las personas. Por ejemplo, abandonar a los ancianos en medio de la noche y con una intensa nevada para que mueran es un comportamiento que puede juzgarse como criminal en algunas sociedades como la nuestra. “Sin embargo para los esquimales es un gesto de piedad que permite al grupo sobrevivir al dejar de alimentar varias bocas inútiles” (Droit, 2010: 34).

La presencia de la ética se justifica porque ante un mundo globalizado la moral parece menos obvia, es decir, la sociedad no está dominada por una autoridad que dicte qué hay que hacer. Vivimos en una pluralidad en cuanto a criterios de moralidad; de acuerdo con Droit (2010: 22) “hay una explosión de valores y hay distintas maneras de apreciar qué está bien y qué está mal”. En la sociedad actual confluyen varios criterios de tal forma que no hay un cimiento que guíe la forma de actuar del sujeto pues hay varias maneras de enfocar las cuestiones morales que parece que todo es relativo. Ante esta situación la reflexión ética debe ser más activa. El desafío actual es lograr que los diversos criterios converjan: ¿Cómo llegar ante un consenso entre tantas pluralidades o, en todo caso, hacer que se reduzca la distancia?, ¿Cómo reconocer cuáles son las normas que deben guiar nuestra conducta? El maestro que imparte clases en nivel bachillerato debería considerar estas cuestiones puesto que se enfrentará con alumnos que tendrán una multiplicidad de ideas, deseos, juicios y cada estudiante creará sin alguna justificación que su punto de vista es el correcto, motivo por el cual el docente debe desdibujar esta idea de relativismo donde se piensa que la postura de cada sujeto vale. En este caso es necesario que el docente haga uso de su habilidad y utilice estrategias para fomentar el diálogo que permitan llegar a un consenso entre tantas opiniones que muchas veces suelen ser contrarias.

En segunda instancia, la necesidad de la ética se justifica por el *uso desmedido e inapropiado de la ciencia y la tecnología*. En las últimas décadas del siglo XX hubo una rápida aceleración en el avance científico y tecnológico. Como resultado de su aplicación varios sectores se han beneficiado tales como la medicina, biología y la industria, y con ello el hombre puede acceder a mejores condiciones de vida; sin embargo traen consigo consecuencias no deseadas.

La ciencia está en constante progreso, prueba de ello son los adelantos que observamos en el campo de la biología principalmente en la genética y la medicina. De manera general podemos nombrar algunos avances de la genética tales como la manipulación de los genes, la formación de organismos transgénicos, la clonación, la utilización de las células madre, entre otros. Las investigaciones realizadas en estos temas proporcionan una gran cantidad de beneficios a la humanidad y gracias a la manipulación de los genes se pueden curar enfermedades o utilizar células madre para fines reproductivos.

Dicho lo anterior, el desarrollo de la medicina en las últimas décadas es indudable. De acuerdo con Ciccone citado por Claude Bernal (2006: 19) “la medicina ha evolucionado más en los últimos cincuenta años que durante los cincuenta siglos anteriores”. Uno de los componentes que ha permitido este avance es el uso de la tecnología. A diferencia de las generaciones anteriores es posible intervenir y manipular el cuerpo humano de forma extraordinaria. Por ejemplo, se realizan trasplantes de corazón, incluso se ha logrado prolongar la vida y curar enfermedades, entre otros. Sin embargo, a la par de estos beneficios también hay perjuicios. Tales como, abusos cometidos en experimentaciones con seres humanos y animales o hacer alteraciones que atentan contra la dignidad humana.

En este clima y contexto que se dibuja en la época actual qué papel debe jugar la ética. Dichas situaciones obligan a preguntarnos: ¿Cuáles son los límites de las nuevas tecnologías?, ¿En nombre de quién habría que utilizarlas?, ¿Qué conviene autorizar o prohibir? Preguntas más específicas ¿debe permitirse la manipulación en el genoma que no tiene por objeto corregir defectos congénitos sino perfeccionar la naturaleza humana?

Ciertamente la tecnología es componente importante en el campo de la medicina y es pieza clave en la mayoría de los ámbitos del hombre: en el transporte, en la industria, en lo

económico, etc. Sin duda la tecnología cambia la vida del sujeto. No obstante, dichos cambios se deben analizar desde la ética para observar bajo qué circunstancias las consecuencias son benéficas o perjudiciales para la sociedad y el hombre.

Entre los beneficios en la industria podemos mencionar algunos como la creación de maquinarias que ayudan en la producción de una forma más rápida y con menor esfuerzo. De igual manera en el siglo XX la invención de transportes tales como trenes, aviones y automóviles permiten que el ser humano se desplace de un lugar a otro, pueda recorrer largas distancias y llegar a su destino en menos tiempo. Además, se conocen nuevos mundos y por ende se expande el conocimiento. En cuanto al ámbito cotidiano la invención de artefactos como la televisión, computadoras, calefactores, ayudan a que el ser humano tenga una vida más cómoda y con más diversión.

Sin embargo, el uso inadecuado y excesivo de la tecnología ha llevado al ser humano a confrontar serios problemas tales como: los problemas ecológicos, el surgimiento de contaminación en los ecosistemas y una sobreexplotación de los recursos naturales. El mal uso de la tecnología amenaza la humanidad continuamente pues trae como resultados el saqueo insensato de la naturaleza, cambios climáticos inesperados, amenazas de destrucción nuclear, deseo por controlar la naturaleza, armas químicas y biológicas, entre otros.

Se necesita urgentemente la reflexión en torno a las consecuencias del uso de la tecnología ¿en qué sentido se ha beneficiado al ser humano?, ¿se ha mejorado la comodidad material, pero se ha dejado de lado la parte sensible? En relación a esta cuestión, el alumno que cursa el bachillerato debería comprender que hay una responsabilidad en el uso de la tecnología, razón por la cual sería importante incluir en el programa de ética temas como el uso indebido de los celulares y las redes sociales, puesto son medios que facilitan el ciberbullyng (Rodríguez, 2011).

Tercero la reflexión ética debe recuperarse puesto que el sujeto posmoderno ha dado prioridad a la posesión de cosas materiales así pues en el siglo XXI hay un *consumismo colosal*. Se puede decir de manera muy general que las sociedades actuales tienen como símbolo de éxito y felicidad al dinero puesto que lo monetario es vía para obtener y

consumir casi cualquier objeto que se desee. Ciertamente se debe buscar la comodidad, pero si se lleva al extremo y no se llegara a satisfacer, podría producir una serie de sentimientos indeseables. Por ejemplo, se tiene la sensación de angustia y estrés por el fracaso de no conseguir lo deseado; además de aparecer la envidia y el egoísmo por el otro que lo posee. El ambiente social es de competencia donde se ve al otro como rival. Aunado al deseo insaciable, como señala Beuchot (1999:75), “el exceso nos lleva a vicios y es que es un consumismo exagerado ya que se busca un hartazgo”. Al mismo tiempo, hay un comportamiento individualista excesivo y una descomunal valoración del cuerpo, donde el sujeto busca el cuidado de sí mismo y la mejora de la apariencia física. En virtud de lo antes dicho se puede concluir que la ética es necesaria en la esfera social. A continuación se profundiza particularmente en el campo educativo.

Ámbito educativo

Ahora bien, ¿Qué rol juega la enseñanza de la ética en el escenario social antes descrito? Como se mencionó en líneas anteriores la ética siguiendo a Aristóteles (1985) se puede definir como un saber de lo práctico, es decir, como una disposición racional apropiada para la acción. En otras palabras el sujeto que realiza una reflexión ética comprende su comportamiento para saber en nombre de qué va actuar, cuáles son los valores que va tener en cuenta y qué criterios rigen su decisión (Droit, 2010). La cuestión ética no es de modo inmediato ¿qué debo hacer, sino por qué debo? (Cortina, 2010). Sin embargo, en medio del panorama presentado se puede ubicar a un individuo que considera entre otras cosas las reglas morales como relativas, que hace un uso desmedido de la ciencia y tecnología sin cuestionar las consecuencias, que consume, que es individualista y egoísta de manera excesiva. En síntesis se puede afirmar de forma general que el hombre contemporáneo carece de una deliberación ética puesto que actúa de forma casi impulsiva sin realizar un previo análisis de sus acciones y comportamientos; además, es un individuo que parece admitir cualquier idea sin buscar razones del porqué debe aceptarla. Es apremiante pues fomentar una reflexión ética pero ¿cómo lograrlo? Ya que difícilmente en la individualidad o en ámbitos sociales tales como el trabajo, reuniones surge un cuestionamiento profundo del porqué de tal o cual comportamiento y no se duda de la actitud propia. Una posible solución para modificar esta situación es aprovechando el espacio educativo para fomentar

y practicar la habilidad reflexiva, crítica y de análisis en los alumnos. Existen muchas maneras de lograr este objetivo y esta propuesta provee una de ellas para su aplicación en la Educación Media Superior (EMS) por lo que a continuación me concentraré en justificar la enseñanza de la ética a nivel bachillerato.

En este marco general es necesario preguntar: ¿Por qué es importante que en México permanezca la ética en este nivel formativo?, ¿De qué manera la enseñanza de la ética en la EMS puede contribuir a un cambio de rumbo con la preparación de los jóvenes? Se tiene claro que un curso de ética no solucionará los múltiples problemas que se presentan pero como lo señala Vallaeys (2003:41) “no se puede caer en un fatalismo ‘siempre fue así’ ‘no vamos a cambiar el mundo’.”

Que permanezca la materia de ética en la EMS es una necesidad frente a las transformaciones que vive el país: la sociedad mexicana está viviendo un clima de *carácter técnico y científico* de muchos cambios tales como la globalización, la rapidez de la comunicación y avances del comercio internacional. Es cierto que hay una necesidad por formar sujetos técnicos que respondan y se adapten a este mundo laboral. Es por esta razón que es importante que la escuela les proporcione las herramientas para lograrlo. Ante estas circunstancias, es ineludible enseñar conocimientos técnicos y científicos, no obstante la enseñanza de la ética es substancial para afrontar las diversas situaciones ante estos cambios que presenta la vida.

Tal como lo menciona Nicol (1968: 224) “No basta ser instruido: hay que aprender a ser hombre. El hombre educado es un ser ético. El que acumula mucho saber utilitario y no le importa lo demás es un ser bárbaro... y su indiferencia para todo lo que no es valorado en términos de provecho personal y de dominio lo va convirtiendo en una especie de vegetal inteligente. Pero un vegetal muy raro, que actúa como animal de presa”.

La eliminación de la ética produce una fragmentación en el desarrollo del alumno o, como lo menciona Vallaeys (2003), en una “ceguera del saber”. Si bien la ciencia, la economía, la técnica son importantes también es indispensable que todos estos elementos se complementen con una reflexión ética de tal forma que desvincularlos con ésta sería producir sujetos que están instruidos, informados pero no formados.

A pesar de la importancia de la ética, la educación en México se ha inclinado principalmente por las modalidades tecnológicas; claro ejemplo es que en la “Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS)¹” a fines de 2008 se diluyeron las disciplinas de humanidades entre ellas la ética. La mayoría de los bachilleratos (CONALEP, Colegio de Bachilleres) la insertaron como transversal, tal como lo indica la Reforma, con la idea de que la reflexión ética se puede realizar desde otros ámbitos. Sin embargo, cabe preguntar qué tipo de reflexión será cuando se deslinda desde la filosofía.

En atención a la problemática expuesta el Observatorio Filosófico de México (2011) redactó en una carta que la supresión de las materias filosóficas como obligatorias vulnera seriamente el tipo de ciudadano y de país que se debería construir en el futuro.

A diferencia de la mayoría de bachilleratos la ENP no elimina la asignatura de ética por considerar a las disciplinas humanísticas como indispensables en el desarrollo del ciudadano. Cabe mencionar que esto es posible gracias a la autonomía que tiene como bachillerato dependiente de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). La asignatura impartida en el bachillerato universitario y el Sistema Incorporado puede ser el espacio idóneo y debe ser aprovechado al máximo para que el alumno tome conciencia de la necesidad e importancia de la ética y que no sólo la perciba como una asignatura que hay que acreditar.

Este espacio es sustancial para que el alumno desarrolle ciertas habilidades tales como el análisis, el pensamiento crítico y la argumentación pues lo llevarán a reflexionar y tomar conciencia de sí mismo así como de la transformación de la sociedad en que vive. El alumno puede comprender que forma parte de una sociedad y que sus acciones pueden repercutir en los demás.

¹ El proyecto de cambio para mejorar la calidad de la EMS propuesto por las autoridades educativas consistió en iniciar una Reforma Integral para la creación del Sistema Nacional del Bachillerato. La RIEMS es un proceso consensuado que consiste en la Creación del Sistema Nacional del Bachillerato con base en cuatro pilares: Construcción de un Marco Curricular Común, Definición y reconocimiento de las opciones de la oferta de la Educación Media Superior, Profesionalización de los servicios educativos, Certificación Nacional Complementaria(Székely, 2010)

No se trata de agregar un curso de ética al plan de estudios de la ENP y a sus escuelas incorporadas, sino la posibilidad de concebir un mejor modelo del saber que pueda servir de eje para pensar un desarrollo económico y social más ético con el afán de demostrar que lo ético es eficaz y que ciertas conductas terminan siendo perjudiciales para el desarrollo social.

Si la presencia de la ética es importante para la educación, debemos preguntarnos si la enseñanza de la ética en la ENP y en el Sistema Incorporado está cumpliendo su función satisfactoriamente; si no fuera el caso entonces se debe analizar las causas de su incumplimiento. Es por eso por lo que en los siguientes apartados se describen tres de los métodos que se han utilizado para llevar a cabo la enseñanza de la ética. Esto con el fin de advertir qué es lo que está ocurriendo dentro del aula.

1.2 La metodología prescriptiva: legado del paradigma positivista en la enseñanza de la ética

Para comprender las problemáticas actuales de la enseñanza de la ética, en particular en la ENP², es necesario acudir a tres momentos históricos claves que van desde el nacimiento de la Preparatoria hasta la última reforma curricular. En estos se transita desde una enseñanza prescriptiva, a una descriptiva, y en los últimos años a un modelo reflexivo de la ética.

El primer momento se ubica en el año de 1867 cuando se elaboró el primer plan de estudio de la ENP con un enfoque positivista. En ese período, el proyecto oficial señalaba que las nuevas generaciones se tenían que formar con una mentalidad basada principalmente en la ciencia. De esta forma se le imprimía una visión enciclopédica a la educación pues se pretendía encontrar la verdad absoluta de acuerdo con los cánones positivistas. Al respecto, Velázquez (1992) señala que se intentaba conocer lo que realmente existe y no lo que esperamos hallar. Con base en estas posturas, la enseñanza de la educación media superior en general se caracterizó por la adopción de un método tradicional que se guiaba

² “La Escuela de Estudios Preparatorios fue el eje vertebrador de la Ley de Instrucción Pública del 2 de diciembre de 1867, y Gabino Barreda su creador y primer director hasta 1878. Para él, este proyecto estaba fundado en una visión muy vasta de las ciencias — representadas en el amplio abanico de materias incluidas en el plan de estudios—, lo que permitiría al estudiante adquirir, por un lado, el bagaje cultural indispensable como persona y ciudadano, y a la vez una orientación importante para elegir una profesión” (Villa, 2010: 275)

principalmente por un enfoque histórico. Pues de lo que se trataba era que el estudiante acumulara conceptos y teorías con la finalidad de estar bien informados.

Respecto a las materias que aparecen en el primer plan de estudios éstas respondían claramente tanto al fin educativo en cuestión, como al concepto de alumno que se deseaba formar, es decir, espíritu científico; de tal manera que la filosofía y la ética no se incluyeron en el primer plan de estudio. Sin embargo, el antecedente de la ética se puede encontrar en la materia de sociología positiva. Por tanto, dentro de esta línea positivista el escenario educativo en relación con la enseñanza de la ética fue prescriptivo e histórico ya que la sociología se regía por un modelo ético donde se especificaba un código de comportamiento. “Se trataba de un altruismo, una actitud que implica contener o postergar la satisfacción de las necesidades y los intereses individuales, en beneficio del bien común” (López, 2005: 5).

Si seguimos esta línea de pensamiento podemos observar que el docente tenía la idea de que su función era principalmente prescribir, es decir, al ser el poseedor de las virtudes y conocedor de las normas morales debía indicar la mejor forma de actuar; de tal manera que transmitía teorías, normas y principios morales. Estos conceptos tenían que asimilarse y memorizarse para que el alumno pudiera dirigir su acción hacia lo que se consideraba bueno y lo correcto. Para lograr dicho objetivo el maestro se apoyaba en la revisión histórica, es decir, en el estudio de los hechos y doctrinas del pasado. El papel del alumno era escuchar sin dudar de las teorías, conceptos o posturas su rol era simplemente el de aceptar el conjunto de normas señaladas por el docente. Con un enfoque prescriptivo de la ética el alumno simplemente se adoctrinará y la enseñanza de la ética no pasará de concebirse como simples recomendaciones. Otra consecuencia de esta visión prescriptiva es que se puede confundir al maestro de ética con un moralista y la ética no tiene como misión dirigir directamente la conducta ya que esta labor concierne a la moral y a la religión. Por consiguiente, el docente debe señalar la diferencia entre moral y ética motivo por el cual debe remarcar que esta última tiene que ir de la mano con un espíritu filosófico que implica una reflexión que se vea obligada a justificar teóricamente porque hay o no debería haber moral y seguirla.

Pero cuando el maestro confunde la enseñanza de la ética con la práctica de proporcionar normas morales que se deben seguir, lo único que está fomentando es que los alumnos de bachillerato perciban a la ética sólo como “el conjunto de prohibiciones que me permiten alcanzar el cielo o vivir en armonía con mis vecinos” (Hierro, 1996:6). Además de que dichas normas son de sobra conocidas por todos, traen como resultado que ante los ojos de los estudiantes no ameriten ningún análisis especial. En consecuencia se fomenta una actitud de indiferencia.

1.3 La metodología descriptiva-histórica: neutralidad del docente en la enseñanza de la ética

El segundo momento histórico se da al integrar la ética en el plan de estudio en 1914. Dicho programa intenta alejarse del enfoque positivista y acercarse al humanismo. Sin embargo, se sigue utilizando el método histórico en el cual el maestro consciente de que no es él quien prescribe se enfocaba principalmente en repetir conceptos y teorías. Bajo el contexto enunciado la ética era propiamente descriptiva. El maestro simplemente se limitaba a dar una descripción de teorías y de las conductas humanas, pero sin emitir juicios, críticas ni análisis. El resultado de este tipo de aprendizaje era que se formaban alumnos sumisos, pasivos y por lo tanto difícilmente podían contribuir al cambio social. Al respecto de esta práctica filosófica Cerletti (2008:33) dice que “El filosofar-es decir, la filosofía en acto-desborda este plano de la simple repetición. Una enseñanza de la filosofía es filosófica en la medida en que aquellos saberes son revisados en su contexto y no cuando sólo se los repite histórica o filológicamente”.

Este tipo de métodos fomenta una indiferencia y fatalismo en los alumnos ante los temas de la ética, puesto que al limitarse a escuchar teorías sin una crítica o reflexión, el estudiante tiene la sensación de que no se pueden plantear nuevas cuestiones morales y posiblemente se sienten insertos en un macro mundo del cual ellos son una pieza mínima del engranaje: siempre movidos nunca motores (Hierro, 1996:6) donde todo está dicho y determinado. Asimismo, si todo está dicho no poseen el deseo o intención de procurar construirse una personalidad individualizada.

1.4 La pluralidad en la educación ética ¿hacia dónde conduce?

Este apartado no sólo tiene la finalidad de ubicar las nuevas estrategias didácticas que se realizaron a partir de la reforma en el plan de estudio de 1964, sino también de situar los retos que presenta la docencia actual con relación a la enseñanza de la ética. En párrafos anteriores se señalaron dos tipos de enseñanza: la prescriptiva y la descriptiva (histórica), cada una respondía de acuerdo a su época a ciertos modelos educativos, por lo que cabe preguntarnos ¿a qué modelo responde el actual programa de estudio de la ética? , ¿Qué finalidad debería cumplir la enseñanza de la ética? Las respuestas se ubican en un tercer momento histórico que surge a partir de la crisis en los estudios preparatorios expuesta en el Congreso de Universidades Latinoamericanas en 1963. En éste se señalaba la urgencia de una revisión de los programas y la renovación de los métodos de enseñanza pues estos eran pasivos, es decir, el maestro sólo hablaba y el alumno simplemente escuchaba (Velázquez, 1992). Como producto de estas reflexiones, un año después se reformó el plan de estudio y la ética apareció como asignatura con la definición que se conoce actualmente: “reflexión racional de los problemas concretos de la moralidad” (UNAM, 1964). La última reforma que se realizó en el plan de estudio fue en 1996, sin embargo no muestra ningún cambio sustancial en cuanto a la definición y el método de enseñanza en la materia de ética.

Las reformas en el plan de estudio del 64 invitan al docente a reflexionar y replantear tanto la manera de concebir al alumno como los objetivos de la ética y por lo tanto los métodos que se deben utilizar para alcanzar los fines que plantea el programa. Además, claramente se especifican algunas recomendaciones que el maestro debería de tomar en cuenta para mejorar el proceso de enseñanza en la asignatura de ética, tales como:

- Privilegiar el trabajo del binomio maestro-alumno a través de estrategias más rentables en el proceso enseñanza-aprendizaje.
- Elegir los métodos que juzgue más convenientes, pero debe tener presente que los métodos idóneos para impartir la asignatura deben combinar la teoría como la

práctica, ya que no se trata de llenar a los estudiantes de definiciones o temas que los obligue a memorizar.

- Las estrategias que se proponen en el programa pretenden que el educando participe en forma activa en el desarrollo de los temas. Lo cual favorecerá su capacidad de comprensión, de análisis y de síntesis necesaria para construir el conocimiento.

Incluso, al leer el programa de estudio se puede comprender que los objetivos que se plantean en la materia de ética van más allá de desarrollar la capacidad memorística en los alumnos pues se necesitan potencializar capacidades como las intelectuales y actitudinales, por ejemplo, la reflexión crítica, la responsabilidad, compromiso ante la comunidad y ante sí mismo.

En virtud de lo antes dicho la enseñanza de la ética debió haber tomado nuevos rumbos. Desafortunadamente esto no fue así ya que por un lado los profesores seguían reproduciendo una *enseñanza enciclopédica*; tal como lo detectó la UNAM en el 2004 al señalar en los “Lineamientos para la reestructuración del Sistema de Educación Universitaria” que un problema común de los tres niveles: bachillerato, licenciatura y posgrado, es su visión enciclopedista y rígida con énfasis en la adquisición de información (Morales, 2007); y por otro lado, surgen nuevas prácticas que se utilizan inadecuadamente tales como el uso de *dilemas éticos* y *el diálogo* que promueven una concepción relativista de la ética: en consecuencia terminan por confundir al alumno respecto al sentido ético. Atendiendo a esta situación, Puig afirma que (1995: 104,105) “Cuando entran en crisis los modelos educativos basados en criterios seguros de valores suelen imponerse posturas que de una forma u otra apelan a concepciones relativistas, esto provoca en el alumno la idea de que en un conflicto de valores sólo se tiene que acudir a la decisión subjetiva del individuo implicado.”

En síntesis se concluye que si el docente utiliza ciertos métodos inadecuadamente puede fomentar una actitud relativista donde hay cabida a todas las posturas.

Ahora bien, se debe comprender que en una sociedad plural no se debe inculcar o imponer al alumno la idea de que se deben tener normas universales e inamovibles, pero tampoco

transmitir la idea de que cualquier norma es permitida. El maestro debe explicitar que hay mínimos morales que posibilitan la convivencia. Si bien aún cuando la ética no pueda en modo alguno prescindir de la moral, la historia y del análisis lingüístico, tiene su propio quehacer y sólo como filosofía puede llevarlo a cabo (Cortina, 2000). Ante este panorama la enseñanza de la ética parece estar en crisis. Cortina (2000:17) expresa la situación de la asignatura de la siguiente manera: “la ética es incomprendida, tal incompreensión la está dejando sin quehacer, es decir, sin nada que hacer. Sencillamente, porque nadie sabe bien...qué hacer con ella.” La UNESCO en una de sus investigaciones realizada en 1990 encontró que uno de los problemas es que los estudiantes no comprenden la filosofía porque se enseña desvinculada a sus intereses y expectativas (Romano, 2011). De ahí que la poca claridad de la función de la ética ha llegado a eliminarla o a diluirla en los planes de estudios tal como ocurrió en la RIEMS. Frente a los problemas de la enseñanza de la ética es importante restaurar su valor dentro de la educación. De la misma manera que la UNESCO lo señala en *La Filosofía. Una escuela de la libertad* (2011) donde subraya la importancia que desempeña la ética en el desarrollo de una reflexión crítica y la toma de conciencia de los problemas de la ciencia y la cultura que han surgido en la sociedad actual.

De esta forma es menester que el profesor como agente directo de la educación tome en cuenta varias cuestiones respecto a la asignatura tales como: ¿Cuál es la importancia de la ética dentro de las aulas y en la sociedad? Responder a esto implica clarificar algunas cuestiones como: ¿Cuál es el objeto y papel que juega?, ¿Si los métodos tradicionales y actuales son adecuados para su enseñanza? Y si no es así entonces preguntarnos: ¿Por qué se siguen utilizando?, ¿Cómo evitar que el alumno se adoctrine o caiga en un relativismo?, ¿Cómo enseñar la ética para lograr el objetivo que se plasma en el plan de estudios de la ENP?, esto es, formar sujetos que reflexionen críticamente.

1.5 Retos y propuestas para mejorar la enseñanza de la ética en la ENP

Frente al panorama descrito se puede decir que actualmente todavía hay retos que afrontar para mejorar la enseñanza de la ética tal y como lo señalan las reuniones que realiza el Colegio de Filosofía de la ENP. A continuación, se identificaron por un lado algunas de las complicaciones que hay que solucionar en la ENP y su sistema incorporado; por el otro las propuestas que los docentes de la ENP están llevando a cabo para remediarlas. Esto con la

intención de tener un panorama de los problemas actuales a los que se enfrenta el docente en la asignatura de ética. El siguiente análisis se obtuvo principalmente de la lectura de tres fuentes: primero de los Seminarios de Análisis y Desarrollo de la Enseñanza (SADE) Local; segundo de las Jornadas realizadas en las preparatorias de la UNAM; y tercero de los encuentros que se realizan entre los colegios de la Escuela Nacional Preparatoria. Dichas fuentes tienen un alto valor en tanto que provienen de los docentes que día a día detectan en las aulas varias situaciones. La información de las experiencias y las reflexiones de los maestros se encuentran publicadas en el portal de Filosofía de la ENP, por lo que cualquier persona puede acceder a ella de forma gratuita³.

Entre los problemas específicos se pueden mencionar los siguientes:

- El alumno ha perdido la capacidad de asombro.
- A los alumnos se les dificulta pensar o dar razones para apoyar lo que creen o lo que piensan. Existe una gran apatía para analizar ideas propias y las de los demás. Se rigen por dogmas o estereotipos. Es muy bajo el porcentaje de estudiantes que fomentan sus habilidades de pensamiento.
- El alumno no encuentra un vínculo con el conocimiento y la vida práctica.

Los encuentros colegiados ubican que una de las causas de dichos problemas es debido a que muchos docentes todavía carecen de metodologías y estrategias. Con relación a este punto se puede señalar que:

- El maestro sigue el método de educación repetitiva.
- Difícilmente se fomenta la naturaleza creativa.
- Se siguen enseñando meros contenidos pero no su aplicación.
- No se proveen herramientas para que los alumnos promuevan habilidades como el diálogo, la reflexión, la empatía y el pensamiento cuidadoso.
- El curso de ética no provee el ejercicio de la argumentación.
- El maestro no desarrolla estrategias que guíen al estudiante hacia el pensamiento crítico.

³ <http://filosofia.dgenp.unam.mx/inicio/Quines-somos/Historia-del-colegio/sade-2011/sade-2013>

- Las escuelas siguen siendo informadoras, centros de transmisión de conocimientos.
No se enseña a pensar.

Ahora bien, ¿qué se está haciendo respecto a estos problemas que ocurren en las preparatorias? Conscientes de dichas dificultades, los docentes de la Nacional Preparatoria han desarrollado estrategias para contribuir a la mejora de la enseñanza. Este proyecto se suma a dicho fin. La idea de la que parto es que la pregunta que refuta contribuye a desarrollar uno de los objetivos y retos que plantea el plan de estudios, a saber, lograr que el alumno de bachillerato sea un sujeto crítico y reflexivo.

Con la finalidad de proponer una nueva estrategia para la materia de ética, se realizó la búsqueda de los proyectos planteados por los docentes de la ENP con el objeto de ubicar la existencia de alguna propuesta similar a la que se formula en esta tesis, a saber, la enseñanza de la ética a través de la pregunta refutativa. Nuevamente se leyeron los documentos del SADE y de los foros. En consecuencia se encontró que hay propuestas innovadoras (véase cuadro 1) de las cuales se ubicaron cuatro proyectos que se relacionan con la pregunta y el diálogo. No obstante, ninguno se enfoca propiamente en la pregunta que refuta. Asimismo, se realizó una revisión al programa de ética para situar cuáles son las estrategias que se toman en cuenta para llevar a cabo el proceso de enseñanza con el fin de comprobar si la pregunta refutativa es considerada dentro del plan de la Nacional Preparatoria. Sin embargo sólo se plantean las siguientes estrategias:

- Dramatización
- Lluvia de ideas
- Cuestionarios
- Exposición
- Mapas cognitivos
- Debates
- Investigación documental
- Discusión dirigida

Cuadro 1. Estrategias propuestas en el SADE por los maestros de la Nacional Preparatoria

SADE 2011-2012		
Estrategia	Integrantes	Plantel
1. El ABP (Estudio de casos): Una propuesta metodológica de aprendizaje para la asignatura de Ética en el tema de Bioética.	Mari Carmen Cadena Roa Héctor Curiel García Raquel García Carbajal Esteban Rodríguez Migueles Guadalupe Sumano Durán Camilo Terrazo Hernández	Plantel 3 “vespertino”
2. El debate argumentativo como estrategia dentro del procesos enseñanza aprendizaje de las asignaturas filosóficas en la ENP. Los jóvenes y la política.	Alejandro R. Alba Meraz Raquel García Carbajal Eduardo Iturbide Arroyo Guillermo J. Silva Martínez Guadalupe Sumano Duran	Plantel 3
ENCUENTRO 2011 “De mitos, relatos, locura y muerte”		
3. “Reflexiones sobre la eutanasia o el derecho a la muerte digna” Enseñanza de la argumentación	Eloísa A. Gonzales reyes	Plantel 5
ENCUENTRO 2012 “ Líneas de Investigación Filosófica en la Educación Media Superior”		
4. La pregunta en el aula	Armando Rubí Velasco	Plantel 1
5. La importancia de la lógica en la toma de decisiones morales	María del Carmen Cadena Roa	Plantel 1 y 3
6. La pregunta como generadora de aprendizajes significativos en los estudiantes del bachillerato de la ENP”	Enrique Gonzales Alejandro Cano. Eloísa Amalia Gonzales Reyes	Plantel 4 y 5
7. El diálogo como estrategia para enseñar filosofía	Juan Atalo Venegas Aguirre	IEMS
Foro 2013		
8. Estrategia didáctica Cine-debate	Diana Alcalá	Plantel 2
9. Aproximación al aprendizaje de la filosofía a través del cine y las comunidades de discurso	Alejandro R. Alba Meraz	
10. Música y filosofía	Fernando Aurelio López Hernández	Plantel 9
11. La novela filosófica en la propuesta de Mathew Lipman	Eloísa A. Gonzales Reyes	Plantel 5

Fuente: creación propia a partir de los informes de los SADES.

Una vez descritos algunos problemas de la ENP, a continuación, se bosquejan problemáticas de las preparatorias privadas del sistema incorporado de la UNAM.

1.6 Desafíos en el Sistema Incorporado

Actualmente el bachillerato de la UNAM y el Instituto Politécnico Nacional (IPN) han sido las instituciones de mayor demanda en el concurso de selección para ingresar a la media superior y van en incremento (Aboites, 2004). Este aumento está relacionado con la transformación de la pirámide de edades en México ya que la población entre 15 y 24 aumentó en los últimos años pero no la atención, es decir, no hay equidad ni lugares para todos aun siendo obligatoria a partir del decreto del año 2012 (Guzmán, 2007). Por ello, al no existir lugares en las opciones con mayor demanda terminan en una escuela que no son de su preferencia ya sea por la lejanía, la falta de prestigio, el perfil técnico, etc. Ahí hay dos caminos, una se inscriben y desertan. O bien, eligen incorporarse a una escuela privada, que en los últimos tiempos ha crecido derivado del aumento de la demanda. Así, se abre un terreno para la educación privada. Entre las opciones educativas se encuentran los bachilleratos privados: los cuales pueden estar incorporados a la SEP o a la UNAM. Estos últimos pueden seguir ya sea el modelo del CCH o de la ENP.

El Sistema Incorporado (SI) de la UNAM surge a principios de los años treinta del siglo pasado.

La figura de incorporación implica que instituciones educativas ajenas a la UNAM, tras un riguroso análisis de sus condiciones físicas y de operación académico-administrativa, obtienen autorización anual de la Comisión de Incorporación y Revalidación de Estudios del H. Consejo Universitario (CIRE), para impartir sus mismos planes de estudio. Estas instituciones educativas son las que conforman al Sistema Incorporado de la UNAM (SI) y operan bajo la estrecha supervisión académica de la DGIRE, para cuya tarea colaboran Escuelas y Facultades de nuestra Universidad Nacional.⁴

En 1966 estaban incorporadas 366 instituciones que ofrecían educación en los niveles de secundaria, bachillerato, y licenciatura (Suárez, 1996). Para el 2010 suman 469 escuelas (Memoria UNAM, 2010).⁵ Este aumento refleja que los colegios incorporados van en ascenso, por lo que constituyen espacios tanto laborales como de conocimiento donde se están formando los jóvenes del país.

⁴ http://www.dgire.unam.mx/contenido/normatividad/manuales/m_dis/presentacion.pdf [17 de julio de 2014]

⁵ <http://www.planeacion.unam.mx/unam40/2010/PDF/12.6-DGIRE.pdf> [17 de julio de 2014]

Ahora bien, existen diferencias entre las escuelas privadas, una de las clasificaciones es aquella que las divide en: empresariales de elite, confesionales y las de absorción de la demanda:

Las primeras son instituciones preocupadas por ofrecer una formación de calidad, y son apoyadas en algunos casos por el sector empresarial, debido a lo cual suelen estar conectadas a los mercados de trabajo. Las confesionales son instituciones mayoritariamente católicas o que tienen algún tipo de vínculo religioso y que son selectivas en el reclutamiento de los alumnos, ya sea de manera declarada o no. Por último, las de absorción de la demanda son aquellas que concentran su oferta académica en carreras de alta demanda y bajos costos. A estas instituciones generalmente se les aprecia de manera peyorativa, poniendo en duda la calidad que ofrecen en el servicio educativo (Gama, 2010:103,104).

En esta misma línea Solís (2013) señala que, por un lado, están las que tienen un alto prestigio pero con un alto costo de matrícula; por otro, están las de bajo costo y son las que se han convertido en una opción para jóvenes de bajos recursos que no logran ingresar a las escuelas públicas. Si bien no existe una tipología para los colegios privados de la EMS, la escuela donde se aplicó esta propuesta educativa se puede ubicar, siguiendo las características descritas por Gama (2010), en una de bajo costo y de absorción de la demanda.

Es importante destacar que hay pocas investigaciones relacionadas con este tipo de bachilleratos. Es por ello que se cuenta con poca información relacionada con el perfil de los estudiantes y problemas educativos que se presentan en las escuelas privadas. No obstante se pueden rastrear algunos rasgos. Si bien es cierto que las escuelas incorporadas comparten similitudes con las preparatorias de la UNAM (en tanto sus planes de estudio, el perfil de los docentes e incluso problemáticas muy parecidas en los estudiantes), también es verdad que presentan otro tipo de cuestiones muy específicas tales como:

- a) Falta de identidad de los estudiantes con la escuela donde cursan sus estudios: generalmente los alumnos que se inscriben en las preparatorias privadas no eligieron dicha escuela y deben permanecer en éstas por el hecho de haber sido rechazados de sus primeras opciones. Por tanto, el alumno se encuentra en una escuela donde no está a gusto (Villa, 2012). Esto se deriva del examen único que se aplica en el área metropolitana donde hay alta demanda, y por ende hay muchos estudiantes rechazados

los cuales deben buscar opciones, entre ellas las privadas. Incorporarse a una escuela no deseada puede acarrear varios problemas entre ellos el abandono escolar (Aboites, 2014)

Relacionado con el tema de los “rechazados”, se realizó una investigación. La cual arroja el siguiente resultado:

Para la mayoría de los estudiantes, ingresar [en una escuela no deseada] supuso sentirse ‘rechazados’ de otras opciones educativas que consideraban de mejor calidad; los estudiantes se deben integrar a un sistema educativo que los califica, separa y ubica en función de procesos de selección que terminan discriminándolos (Guzmán, 2007:17).

Además, se presentan problemas de drogadicción, familiares, trastornos de la imagen y problemas de integración en los grupos (Chávez, 2014).

b) Percepción de menosprecio hacia los maestros por parte de estudiantes y de los empresarios: puesto que al ser una escuela en donde se paga se ve al docente como un empleado, más que como un profesional. “La escuela privada es una empresa, el alumno es el cliente y son distintas las expectativas” (Alliaud, 2002:61). Razón por la cual varios alumnos muestran poco respeto al maestro. Esto aunado ya al problema de que la sociedad en general considera la práctica del maestro con un dejo de desprecio. Adorno (1998:66) señala que inequívocamente, “comparada con otras profesiones académicas, como la abogacía o la medicina, la docencia posee, en cierto modo, el aroma de algo socialmente no del todo aceptado”.

Sumado a estas problemáticas descritas Rodríguez (2010:35) señala que: “los grupos de poder empresarial,... observan a los docentes como simples asalariados contratados por hora-clase”. Desde esta óptica la identidad del profesor se desvalora, puesto que carece de estabilidad en el trabajo, el pago de vacaciones y seguro social. Estas condiciones, entre otras, tienen un impacto directo en su práctica docente.

Conclusiones

En síntesis, a la luz de las problemáticas planteadas se concluye que todavía hay muchos retos por resolver. Para solucionarlos no basta con la voluntad individual, sino que tendría que ser un trabajo colegiado y de cambios estructurales (Mourshed, 2012). No obstante, la realidad muestra que la cooperación dentro del sistema educativo es algo muy difícil de lograr, ante esta situación el profesor debe ser un agente reflexivo y creativo, es decir, debe utilizar el espacio áulico para innovar, construir y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta tesis contribuye al perfeccionamiento de la educación desde la filosofía, particularmente con la pregunta que refuta. Ahora bien, indudablemente se realizan trabajos relacionados con la actividad del inquirir como se ve en el cuadro 1. Sin embargo, este trabajo es innovador puesto que recupera particularmente la refutación. Por último para la elaboración de este trabajo se consideraron simultáneamente teorías filosóficas y pedagógicas las cuales se describen y se explican en el siguiente capítulo.

Capítulo 2

Fundamentos teóricos para la metodología de la pregunta que refuta

Sólo amamos aquello que deseamos;
sólo deseamos aquello que nos falta.

Platón

Introducción

Este capítulo tiene el propósito de indicar por un lado, las teorías filosóficas de las cuales se inspira y se nutre esta propuesta y por otro se describen algunas ideas que se retoman del constructivismo. Ambas perspectivas se complementan puesto que la postura pedagógica contribuirá a operar las ideas filosóficas dentro del aula.

Esta sección se divide en cinco puntos. Punto uno, se explica el valor de la pregunta de una forma general con la intención de recordar y recuperar el valor mismo que la interrogación tiene tanto en el terreno educativo como en la vida misma. Punto dos, se detallan algunas características que se recuperan del diálogo socrático para llevar a cabo el intercambio de preguntas en el aula. En el punto tres se explica la importancia que tiene la pregunta refutativa tanto en el ámbito epistémico como en el actitudinal, teniendo en mente el *elenchus* socrático. Punto cuatro, se especifican algunas de las herramientas que pueden ser de utilidad para llevar a cabo la acción de refutar. Esto para ubicar cuáles serán las que se van a enseñar al estudiante. Por último, se describe la postura pedagógica del constructivismo con la finalidad de señalar desde donde se enmarca este proyecto.

2.1 El valor de la pregunta en la vida del hombre

En este apartado describo desde una perspectiva filosófica, principalmente desde el enfoque dialógico, el valor que tiene el acto del preguntar en la existencia del hombre con el afán de recobrar su valía puesto que en gran medida se ha olvidado y diluido en casi todos los ámbitos como es el escolar. Sobre el asunto varios estudios señalan la ausencia o el mal uso

de la pregunta dentro de las aulas, de acuerdo con Freire (1986) y Zuleta (2005) es una constante que el docente tenga alumnos que no preguntan, esta situación puede deberse a múltiples causas. Mencionaré algunas de ellas con el propósito de ubicarlas y subsanar en la medida de mis posibilidades dichos problemas al momento de llevar a cabo mi práctica docente en el bachillerato.

Primero, los maestros hacen uso de métodos que propician una educación pasiva y acentúan el silencio. De ahí pues, que por un lado se sigue ponderando el método memorístico donde se “castra la curiosidad y se estrecha la imaginación” (Freire, 1986: 53). Por otro lado, la técnica de exposición donde sólo la voz del maestro se hace presente y el alumno se mantiene únicamente como oyente sin que se involucre de forma activa en el proceso de aprendizaje, por tanto, es imprescindible buscar métodos que propicien la participación del estudiante.

Segundo, el alumno generalmente tiene la creencia de que el conocimiento es algo acabado es por ello por lo que no se atreve a dudar, ni a preguntar y mucho menos a refutar. Debido a esto, el saber no trasciende ni se enriquece. Frente a este panorama es importante hacer comprender a los alumnos que el conocimiento es inacabado y que se debe construir constantemente.

Tercero, Santos (2004) señala que hay aspectos micro políticos con la clase que frenan las interrogantes del alumnado. La micropolítica en el aula se refiere a las relaciones de poder, es decir, a los juegos de intereses. En general las relaciones de maestro y alumno son conflictivas y hay una atmósfera de tensión. Para cambiar estas situaciones y propiciar el preguntar, es importante que el docente pueda crear un clima de cordialidad.

Cuarto, cuando el alumno pregunta lo hace principalmente para aclarar lo que dijo el maestro o porque busca una nota por su participación. La pregunta es vacía y el preguntar mismo se desvirtúa, es decir, el alumno carece de una comprensión e importancia que tiene el acto mismo de preguntar. Ante este panorama es urgente recuperar la valía del interrogar.

Al considerar estos cuatro puntos, es pertinente hacer la siguiente pregunta: ¿Cómo convertir un aula donde los alumnos no preguntan en una donde surjan interrogantes? Se puede responder que es imprescindible, como primer paso, que el maestro y el alumno

flexionen acerca de la importancia que tenga el preguntar mismo para evitar trivializar su uso y extraer los beneficios de la interrogación. Dicho en otras palabras, el docente tiene la labor de que alumno se encuentre nuevamente con la actividad inherente que desde pequeño ha llevado a cabo, a saber, la de preguntar.

Varios filósofos como Gadamer (1999) reflexionaron sobre el valor de la pregunta. De acuerdo con este pensador el acto mismo de preguntar está íntimamente vinculado con el de pensar. Siguiendo esta idea podemos señalar que el preguntar es algo inherente al hombre y esto se hace evidente a lo largo de toda su vida como se puede apreciar en todas sus etapas de desarrollo desde la niñez hasta su adultez. Al mismo tiempo la pregunta surge por múltiples causas ya sea por la curiosidad, por miedo, duda, entre otros. Motivo por el cual nace en cualquier momento y lugar: puede suceder en la escuela, en la casa, a solas o en compañía; se hace presente cuando se contempla un cuadro o la naturaleza; cuando se vive una experiencia agradable o desagradable; cuando se lee un poema. Incluso, podemos señalar que el sujeto se pregunta con el objetivo de evaluar, examinar, comprobar, adquirir conocimiento e incluso para dejar en ridículo a alguien más. En suma podemos decir que el preguntar es una característica propia del ser humano de la cual no se puede separar y que, como lo señalan varios autores (Gadamer 1999; Freire 1983; Lipman 1992; Cerletti 2008; entre otros), juega un papel importante en la vida del ser humano.

La acción de preguntar permite el perfeccionamiento integral del hombre tanto en lo cognitivo como en lo sensible. En cuanto al ámbito epistémico el preguntar es una empresa compleja que permite la posibilidad de abrir caminos al conocimiento (Gadamer, 1999). Cada pregunta implica el esfuerzo por extraer la esencia de las cosas, visto de esta manera con cada interrogante se descubre el mundo. El preguntar permite al hombre examinar el mundo de forma muy particular puesto que en un sentido las interrogantes son las manos con las que el pensamiento explora el entorno. Igualmente la pregunta posibilita la transformación tanto del mundo como la vida del hombre mismo; cuando el sujeto interroga, lo hace con la intención de crear, descubrir o modificar su alrededor ya sea para bien o para mal.

Este trabajo tiene en mente el uso de la pregunta filosófica en la enseñanza de la ética puesto que desarrolla ciertas destrezas que son indispensables en la formación del ser

humano y que difícilmente se propician en otras asignaturas. Entre las destrezas propias de la reflexión filosófica se encuentran las siguientes (Cifuentes, 2010:168-169):

- No pretender llegar a una conclusión definitiva, sino más bien a intentos provisionales.
- Emplea los criterios de la lógica y del buen razonamiento en su intención de alcanzar un pensamiento claro y riguroso.
- Intenta aclarar los términos, reducir la vaguedad.
- Trata de ámbitos de la experiencia que son obviamente abiertos, que provocan nuestra perplejidad y nos perturba.
- Está abierta a puntos de vista nuevos.
- Se reconoce o se realizan inferencias o implicaciones.
- Se ponen ejemplos y contraejemplos.

Ahora bien, para llevar a cabo la enseñanza de la ética se retoman las siguientes preguntas filosóficas que ayudan a convertir una conversación en un diálogo filosófico. De hecho se han elaborado taxonomías de preguntas tales como las clasificaciones propuestas por Paul (2006), Lipman (1992), García (2002) entre otros. Dichas interrogantes desarrollan la habilidad crítica del estudiante. Richard Paul propone seis categorías de interrogantes que son:

1. Las preguntas aclaratorias: Son interrogantes que ayudan al alumno a profundizar en sus conceptos e ideas. Por ejemplo ¿cuál es la naturaleza de...?, ¿Puede darme un ejemplo?, ¿Por qué dice usted eso? ¿Qué significa X?
2. Preguntas para comprobar conjeturas o supuestos. Este tipo de preguntas hace que los estudiantes piensen acerca de presuposiciones y creencias no cuestionadas en las que están basando sus argumentos. ¿Parece que usted está asumiendo que?, ¿Qué más podríamos asumir o suponer?
3. Preguntas que exploran razones y evidencias. Ayudan a profundizar en las creencias que son aceptadas sin ningún tipo de análisis. Las personas con frecuencia utilizan razones que no han sido suficientemente pensadas.

¿Por qué?, ¿Qué evidencias existen para apoyar lo que usted está diciendo? ¿En qué autoridad o experto basa su argumento?, ¿Cómo podría estar seguro de lo que usted me está diciendo es cierto?, ¿Son estas razones suficientemente buenas?, ¿Cómo se podría refutar?

4. Preguntas sobre puntos de vista y perspectivas. Estas interrogantes permiten a los alumnos ampliar la forma en que perciben el mundo. ¿De qué otra manera se podría mirar o enfocar esto?, ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de...?, ¿De qué otras maneras alternativas se puede mirar esto?
5. Preguntas para comprobar implicaciones y consecuencias. Las preguntas de este tipo permiten pronosticar o predecir las implicaciones de aceptar ciertas creencias. ¿Cuáles son las implicaciones de...?, ¿Cuáles son las consecuencias de esa suposición o conjetura?
6. Preguntas sobre las preguntas. Permiten reflexionar sobre la pregunta misma. ¿Cuál es la razón de formular esta pregunta?, ¿Qué es lo que me pregunta exactamente?, ¿Qué quiere decir eso?

Con la intención de desarrollar el pensamiento crítico se eligieron estos seis tipos de interrogantes, puesto que son detonantes para que surja la reflexión y el análisis. Su uso se puede rastrear ya desde la antigüedad en la figura de Sócrates y en sus diálogos donde se muestra al filósofo interrogando a sus interlocutores con la finalidad de que duden, analicen, comprendan y amplíen sus conocimientos para encontrar la verdad. Es por ello por lo que este trabajo tendrá como eje el diálogo socrático y en consecuencia será necesario describir las particularidades que se retomarán de éste.

2.2 La pregunta filosófica: elemento fundamental del diálogo socrático

El trabajo presente se fundamenta en el diálogo socrático, de ahí que es necesario puntualizar en algunas de sus características con la finalidad de establecer y delimitar cuáles serán los elementos que retomo para propiciar el aprendizaje a través de la pregunta refutativa. Para realizar mi intervención didáctica considero cuatro rasgos del diálogo que son:

Primero, la dinámica de *intercambiar preguntas filosóficas* y respuestas. A lo largo de los diálogos podemos percatarnos que Sócrates realizaba preguntas propias de la indagación filosófica con el fin de instigar al interlocutor a reflexionar, deducir y conjeturar. Dicho intercambio de interrogantes tenían por objetivo que el interlocutor llegara a ciertos saberes por sí mismo por lo que no se le proporcionaba una respuesta al tema planteado, así de manera similar en las clases de ética, se intentará llevar a cabo dicha empresa razón por la cual el docente realizará preguntas de algún tema sin dar respuestas esto con la finalidad de que el alumno tome parte activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tal y como Sócrates ejecuta la mayéutica, es decir, *a través de preguntas se ayuda al interlocutor a llegar al conocimiento pero sin darle respuestas o conocimiento*. En otras palabras la función del filósofo consistía en realizar preguntas para que las ideas surgieran del mismo oyente, en otras palabras, “parir ideas”.

La definición y ejemplificación de la mayéutica se plasman en el *Teetetes* y el *Menón*, en el primero se especifica la labor de ayudar a expulsar pensamientos; en cuanto al *Menón*, se ejemplifica como a través de preguntas Sócrates ayuda a parir una idea que se encuentra en el interior de un esclavo (Menón, 1985:85c). La mayéutica se fundamenta en la idea de que cada sujeto posee conocimiento previo y cualquiera puede alcanzarlo, pues los saberes están dentro de cada uno. Lo cual indica que el alumno no es una tabula rasa a la cual hay que llenar. Con el fin de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje retomo de forma similar la dinámica de la mayéutica, es decir, en la medida de lo posible el docente debe evitar dar respuestas a los estudiantes; su papel sería el de realizar preguntas durante el proceso de aprendizaje para que el alumno logre llegar al conocimiento por él mismo.

Segundo, la pregunta *quiebra los límites del método*, es decir, la pregunta dentro del diálogo supera el esquema pregunta-refutación –indagación-conclusión (González, 2008) por lo que la pregunta en el diálogo no sigue un proceso lineal, como ocurre generalmente en la estructura del discurso tradicional donde suceden tres momentos: iniciación del maestro, respuesta del niño y evaluación (IRE) (Cazden, 1991). Sin embargo, es importante considerar que varios autores tales como Nelson (2008) y Vlastos (1994) proponen esquemas para desarrollar diálogos: esto gracias a que se pueden encontrar ciertos elementos que son característicos de los diálogos socráticos. Para fines de esta tesis y para desarrollar mi didáctica de la pregunta refutativa retomaré el patrón de Vlastos (1994): si bien no es una receta a seguir, puede ser de utilidad al momento de llevar a cabo el diálogo dentro del aula puesto que puntualiza algunos elementos que son indispensables para llevar a cabo el proceso de refutación.

El siguiente esquema es propuesto por Vlastos (1994:11):

1. El interlocutor afirma una tesis “p”, la cual Sócrates considera falsa y apunta a su refutación.
2. Sócrates argumenta desde “q” y “r” contra “p”.
3. El interlocutor conviene que “q” y “r” implica no-p.
4. Sócrates señala que ha mostrado la verdad de no-p y que “p” es falsa.

Tercero, el diálogo socrático *comenzaba con una pregunta* relacionada al tema a tratar. Dichas preguntas tenían ciertas particularidades entre las que se pueden mencionar: que eran generalmente interrogantes que buscaban definiciones y su estructura era del tipo ¿Qué es X?; además, se atañían a cuestiones principalmente de carácter ético; por ejemplo, ¿Qué es la piedad? (Euti. 1985 5c-d); ¿Qué es la justicia? (Li.1985 223b) entre otros; aunado a esto era imprescindible que los interlocutores *comprendieran lo preguntado*, es decir, los participantes deben tener muy claro la naturaleza de la pregunta que dirige el diálogo. Se comprende la pregunta preguntándola. Gadamer (1999) señala que la pregunta debe tener un sentido, una orientación. En este orden de ideas, cuando uno se interroga qué es X, en realidad nos estamos enfrentando a una interrogante que nos exige encontrar la esencia de

X, dicha cuestión es por demás ardua y compleja. Siguiendo estas ideas Cortisoz (2008:43) señala que “la pregunta por la definición en apariencia inofensiva, trae consigo...exigencias muy específicas, y hacerse consciente de estas exigencias es lo primero que debe hacer quien pretenda jugar el juego de la dialéctica”

Atendiendo estas consideraciones retomo dos ideas que me permitirán llevar a cabo mi didáctica para la enseñanza de la ética: la primera es la apertura de los temas con una pregunta; la segunda es que el maestro debe lograr, en la medida de lo posible, que el alumno comprenda la naturaleza de las preguntas que se intentan responder puesto que muchas veces el estudiante no alcanza a vislumbrar la magnitud de lo que se pregunta y esto lo lleva a creer que las interrogantes que se exponen en el salón de clase son triviales que se responde con monosílabos o poco tienen que ver con ellos. De esta forma el docente debe hacer explícito el porqué es importante preguntar lo que se pregunta. Por lo que antes de comenzar a responder las interrogantes es indispensable que el alumno comience por examinar la pregunta.

En resumen, se concluye que la pregunta filosófica es detonante para comenzar un diálogo y buscar el conocimiento. Si bien todas las preguntas son indispensables para desarrollar una reflexión filosófica, este trabajo se concentrará en las interrogantes que tienen como fin la refutación por lo tanto en el siguiente punto se describirá la importancia de la pregunta que refuta.

2.3. La pregunta que refuta, su importancia en el ámbito cognitivo y actitudinal

El tema de la pregunta filosófica es un tema extenso, por lo que esta tesis se centra en el uso de la pregunta que refuta dentro del aula, claro está sin dejar de lado otro tipo de interrogantes filosóficas, además, que sería imposible excluirlas.

La presente investigación comprende la pregunta refutativa dentro de la dinámica del *elenchus* en los diálogos socráticos. Vlastos (1994: 3,4) señala que en el *elenchus* se realiza un intercambio de preguntas que tiene como fin buscar inconsistencias en las creencias del interlocutor y hacerlas explícitas puesto que el oyente difícilmente se da cuenta de las contradicciones entre sus ideas. Carpenter(2002) señala que lo que podemos decir universalmente de la refutación es lo siguiente: la refutación ocurre cuando una o más

creencias no se pueden sostener por el interlocutor que las acepta por lo que se ve obligado a replantear sus creencias.

En un sentido amplio el término *elenchus* significa “prueba”, “refutación”, “examen”, “comprobación” e incluso “avergonzar” (Seeskin 1987: 1). En este trabajo se considera a la refutación en el sentido de someter a prueba y examinar.

Una vez establecido el sentido en el cual se va a entender la refutación queda por aclarar cuál es la importancia del uso de la pregunta refutativa. Entre los beneficios que se pueden mencionar encontramos el de desarrollar en el alumno tanto un *pensamiento* como una *actitud crítica*. Por tanto, es indispensable subrayar que un pensamiento crítico implica el uso de habilidades para evaluar razones pero también ciertas disposiciones, “incluso rasgos caracterológicos” (Siegel, 1990: 7). En otras palabras, un sujeto puede dominar la habilidad de analizar argumentos y sin embargo fallar como pensador crítico si no actúa conforme a su formación: “el pensamiento crítico es en última instancia intrínseco al carácter personal (Difabio de Anglat, 2005:177).

Asimismo Paul (1987) considera que se debe comprender el pensamiento crítico en un sentido fuerte y no débil. El segundo se refiere a la tendencia de utilizar las habilidades críticas para imponer su punto de vista y hacer parecer racional lo que no lo es, en otras palabras, se convierte en sofista puesto que las capacidades son extrínsecas. Sin embargo, si se vuelven intrínsecas, y este es el sentido fuerte, el sujeto utiliza su pensamiento para la búsqueda de la verdad. En virtud de lo antes dicho existen razones para justificar el uso de la pregunta refutativa en la enseñanza de la ética a nivel bachillerato, a continuación se señalan algunas.

a) Desarrolla el pensamiento crítico

La actividad de refutar activa y moviliza una serie de operaciones y capacidades del pensamiento crítico, tales como: *elaboración de preguntas* que permiten inspeccionar las creencias, análisis de conceptos, *búsqueda de las implicaciones* y consecuencias, averiguación de *nuevos escenarios (puntos de vista)* y posibles *contraejemplos* que puedan falsar el conocimiento aceptado. En este trabajo se eligen estas operaciones puesto que serán las que se desarrollarán dentro del aula. La elección se realizó considerando las

investigaciones de Paul (2002), Siegel (1992), Lipman (1992) y Ennis (1996) en relación con las características del pensamiento crítico. Cabe mencionar que dichas habilidades no son las únicas que se pueden activar cuando se refuta es por ello por lo que el docente puede profundizar en el tema tanto como desee.

A continuación se describe a grandes rasgos en qué consiste cada una de las operaciones del pensamiento crítico que se contemplan en este trabajo.

El sujeto que lleva a cabo la refutación debe reconocer y *elaborar un cierto tipo de preguntas* que permitan examinar las creencias. Por consiguiente, el que somete a prueba el conocimiento advierte que hay una diversidad de preguntas pero sabe elegir las adecuadas para efectuar su cometido. Otra habilidad que se activa es el *análisis de conceptos*, ya que cuando las definiciones de los términos entran en conflicto el sujeto se ve obligado a reajustar, modificar o abandonarlos. De ahí que durante el proceso de refutación se tiene que realizar un examen de palabras que resultan ambiguas.

Además, el uso de la pregunta refutativa moviliza la capacidad para *buscar las implicaciones* de las creencias que se aceptan, Paul (2002:9) señala que:

Todo el pensamiento va dirigido hacia una dirección. No tan sólo comienza en un lugar (en las suposiciones), sino que también va hacia un lugar (tiene implicaciones y consecuencias). Presuma que usted no comprende del todo un pensamiento hasta que comprenda las implicaciones y consecuencias más importantes que le siguen.

Asimismo, Perelman (1989:409) señala que “para apreciar un acontecimiento es preciso remitirse a los efectos”

La búsqueda de consecuencias implica una reflexión profunda en tanto que se tienen que identificar y analizar los efectos tanto positivos como negativos, así como las secuelas a corto y largo plazo. Buscar consecuencias obliga a los alumnos a considerar los efectos que conllevaría si todo el mundo actuase de la forma “X”. Cantillo (1995:40) indica que “con este tipo de razonamiento se fuerza el paso de un nivel de razonamiento pre convencional al siguiente, que debe considerar los derechos del prójimo y de la sociedad en general”.

Al mismo tiempo la pregunta que refuta activa la capacidad de *buscar contradicciones* que se presenten en un sistema de creencias. En la búsqueda de las contradicciones el sujeto

pone en marcha operaciones lógicas tales como el pensamiento deductivo y la indagación de contraejemplos donde se obliga al pensamiento a comprobar si las conclusiones universales a las que se llega explican todos los casos particulares, en otras palabras se necesita que el sujeto busque contraejemplos para confirmar una generalización. Velasco (1997:21) manifiesta que “a través de la elaboración de contraejemplos se ponen en juego aspectos esenciales del razonamiento deductivo. Y esto es así por la derivación de un conclusión lógicamente válida sólo puede asegurarse si no aparece ningún ejemplo, que podamos extraer de las premisas que false dicha conclusión”

Una vez descrito el valor que tiene la pregunta que refuta en el ámbito cognitivo, a continuación se expone su alcance en el terreno actitudinal.

b) Desarrolla actitudes críticas

La pregunta refutativa estimula una *actitud crítica* específicamente me refiero a provocar una disposición examinadora e interrogadora del saber antes de aceptarlo. El hombre, a lo largo de su vida adquiere ideas que generalmente acepta, adopta e internaliza y rara vez las cuestiona, o las somete a prueba. De esta forma difícilmente se pregunta: ¿Por qué acepto estas creencias?, ¿Cuál es la razón que sustenta este conocimiento?, ¿Es una opinión o un saber?, ¿Por qué debo aceptar esto y rechazar lo otro?

De forma similar, en el terreno educativo el docente se halla con la situación de que el alumno acepta los saberes de manera complaciente y mecánica sin un escrutinio o análisis. Los alumnos carecen de una actitud crítica ante el conocimiento, su postura es de apatía, pereza y confianza, parece ser que el estudiante no necesita indagar lo dado en clase puesto que ya está establecido por una autoridad. En otras palabras, se debe despertar en los alumnos una actitud crítica que examina, sospecha, cuestiona, es decir, una mirada que no quiera dejar nada sin revisar y que ponga en duda lo obvio (Cerletti, 2008).

Esta actitud de complacencia y aceptación del conocimiento sin cuestionamiento tiene como resultado un sujeto que adquiere muchas creencias falsas y meras opiniones. Razón por la cual el hombre posee conocimientos de sentido común que le permiten operar en la vida cotidiana. Sin embargo hay decisiones, momentos y temas que exigen ser analizados y cuestionados, “debe de haber un escepticismo reflexivo” (McPeck, 1981: 25,26). El no

hacerlo puede tener varias consecuencias tales como ser presa fácil de un adoctrinamiento o caer en el dogmatismo, es decir, aferrarse a ideas creyendo que son verdaderas. En relación con esta última idea Paul (2003:9) afirma que “El pensamiento egocéntrico surge del triste hecho de que los humanos no solemos...apreciar el punto de vista del otro o las limitaciones de nuestro punto de vista...Como humanos, vivimos en un confiado, aunque irreal, sentido de que sabemos cómo son las cosas y que somos objetivos”

El uso de la pregunta refutativa contribuye al cambio de una *actitud dogmática a una actitud de apertura ante la opinión del otro* aunque sea contraria a la propia pues se llega a comprender con la práctica refutativa que la naturaleza del pensamiento humano es limitada, que no hay conocimiento absoluto y que poseemos una gran cantidad de creencias débiles e inconsistentes que se tienen que razonar y someterse a prueba. Por consiguiente, a través de la objeción el sujeto se ve obligado a realizar un examen de sus afirmaciones. Sócrates señalaba que “la filosofía en sí misma es un constante examen de las cosas inclusive de las más obvias”, es decir, es una revisión minuciosa no sólo del pensamiento del otro sino también del propio. Popper (1972:75) establece que “una actitud crítica está dispuesta a modificar sus afirmaciones, que admite dudas y exige test.” Esta disposición es la que debe fomentarse dentro del aula para que el alumno comprenda que el conocimiento es algo que se construye continuamente pues es algo inacabado susceptible de ser refutado.

En palabras de Paul (2003) un pensamiento crítico debe ser humilde y no arrogante intelectualmente. Es decir, se debe estar consciente de los límites del conocimiento mismo y no pretender que uno sabe más de lo que realmente sabe. “Es la carencia de pretensiones, jactancia o engreimiento y el reconocimiento de los fundamentos lógicos o de la falta de ellos en las creencias propias” (Paul, 2003:16).

Asimismo la pregunta refutativa puede fomentar una *integridad intelectual*, es decir, si el alumno ha comprendido la importancia de la refutación debe ser capaz de aplicar con rigor la actividad de objetar a su mismo pensamiento y admitir las inconsistencias de pensamiento y acciones en la que incurre (Paul 2003). Incluso promueve la *perseverancia intelectual*. Si bien las preguntas filosóficas en general suelen resultar incómodas, las interrogantes refutativas puede llegar a serlo más pues implica la doble tarea de construir y destruir los conocimientos. En consecuencia se convierte en una tarea compleja y

exhaustiva que puede resultar en un sentimiento de frustración y confusión. “Sin embargo un espíritu crítico debería salir avante ante los obstáculos presentados puesto que desea lograr un entendimiento y claridad en sus saberes (Paul, 2003).

Además, el uso de la pregunta refutativa invita al *compromiso de respeto y cooperación* entre los interlocutores. Respeto ante las ideas y las objeciones que el otro llegue a realizar así durante la práctica de la pregunta refutativa se llega a comprender que las réplicas no tienen como fin ganar, o poner en ridículo al interlocutor sino que se realizan para aclarar y comprender un tema, concepto o idea. Durero citado por Popper expresa lo siguiente (1991:22): “Daré a conocer lo poco que he aprendido para que alguien... pueda atisbar la verdad y, en su obra, pueda probar y criticar mi error. Así, me regocijaré a pesar de todo, de haber sido un medio a través del cual salga la verdad”

De la misma forma se fomenta el espíritu cooperativo pues en una comunidad las creencias de los demás ayudan en la construcción del conocimiento. Es un compromiso con la verdad y con lo que se está analizando. Dentro del diálogo la pregunta refutativa del otro ayuda a develar algo que no se ha visto o tomado en cuenta; aumenta el conocimiento al ver distintas perspectivas. La mirada del otro hace ver el mundo de nuevas maneras, claro está sin imponer su visión. Cada idea debe analizarse en conjunto, por tanto, la búsqueda del conocimiento es cooperativa y cada sujeto que participa en la indagación es importante. Se debe tener en cuenta que cada integrante que participa en el diálogo es pieza fundamental pues la cooperación es indispensable en el proceso de búsqueda del conocimiento. El salón debe ser como lo menciona Lipman (1990:231) “una comunidad de investigación y el espacio adecuado para el descubrimiento, aplicación y discusión de los conocimientos donde se respete a cada uno de sus miembros y a sus ideas... puesto que hay un compromiso con el método y si es posible llegar a un *consenso* producto de una actividad reflexiva”

Otra de las actitudes que se promueve con el uso de la pregunta dentro del aula es la habilidad para *escuchar y guardar silencio*. La escucha es un elemento indispensable en el diálogo, pues implica estar atento a lo que el otro dice en relación con mis creencias aunque sean contrarias. El silencio tiene ventajas puesto que la pregunta que se hace necesita ser pensada, reflexionada, asimilada y por lo tanto las pausas son indispensables. En virtud de

lo dicho los alumnos no sólo deben aprender a escuchar al otro, sino también el docente debe darle oportunidad al estudiante para expresar sus ideas y esto se consigue con el silencio y la pausa. Rowe (1986) señala que el tiempo de espera del maestro tiene efectos positivos en las respuestas y preguntas del alumno, tales como:

Profundización en las respuesta del estudiante en contraste con frases cortas que rara vez involucran explicaciones, de esta manera el alumno comienza a realizar el ejercicio de apoyar sus creencias con razones. Al mismo tiempo hay un aumento de preguntas casi tan pronto como comienzan el procedimiento de tiempo de espera. Incluso se producen cambios notables en los resultados del habla y de actitud. De hecho Rowe (1986) señala que, la rapidez de los cambios, a menudo detectable en la primera hora, sugiere que la variable tiempo de espera debe tener conexiones generalizados a ambos factores cognitivos y afectivas.

c) Estimula la búsqueda del saber

Durante el intercambio de preguntas refutativas se pone en tela de juicio las creencias del interlocutor provocando *sentimientos de asombro, duda y perplejidad*. Conceptos que al principio se tenían claros como el de justicia, valores, libertad entre otros, se vuelven confusos y complejos, por lo que el sujeto entra en una segunda etapa, es decir, de un estado de seguridad a uno de incertidumbre e ignorancia.

Como resultado el proceso del *elenchus* o refutación parece terminar cuando el sujeto acepta su ignorancia, pero en qué medida resulta beneficioso este estado. Ciertamente el sujeto ignora, pero es una “docta ignorancia” como la llamo Sócrates, es saber que no se sabe y esto provoca el deseo de alcanzar lo que no se tiene y de lo que se carece. Por consiguiente, el sujeto que se pregunta es porque necesita y desea el conocimiento porque reconoce que hay una falta. Un sujeto que está seguro de sus creencias jamás comenzará una búsqueda puesto que piensa que no lo necesita. Gómez-Lobo (1994: 67) afirma que “Cuando un individuo declara que sabe, afirma que posee creencias verdaderas en un determinado ámbito, y confía firmemente que sus creencias son verdaderas y que por ende no cabe revisarlas”. De tal manera que la conciencia del estado de ignorancia es substancial para la indagación de los saberes puesto que nadie busca lo que cree poseer.

En el ámbito educativo, el *Elenchus* resulta sustancial en la medida que prepara el terreno para despertar en los alumnos ciertas actitudes que provocan la búsqueda del conocimiento. Habitualmente los estudiantes se encuentran en un estado de apatía, ya sea porque ciertos temas resultan tan obvios que no merece la pena ahondar en ellos. Sin embargo, al poner en tela de juicio algunas creencias o posturas que aparentemente son incuestionables se provoca cierta curiosidad, aunque cabe mencionar que a menudo la refutación tuvo el efecto de hacer que sus víctimas se enojaran con Sócrates (Robinson, 1953).

Por último, es importante comprender que la refutación (*Elechus*) no debe entenderse como algo destructivo. Seeskin (1987) señala que es destructivo en un sentido terapéutico, como un doctor que debe cortar y quemar para sanar.

d) Propicia el examen de la vida misma

El sujeto posee un conjunto de creencias que revelan la forma de cómo ve el mundo. Esto se puede comprobar fácilmente puesto que cuando alguien habla en realidad está expresando la visión que tiene de las cosas que lo rodean. Es por ello, que la manera de conducirse y relacionarse del individuo con los objetos está determinada de acuerdo a la idea que tenga de ellos. Villoro (2008:4) señala que “la creencia es disposición a actuar como si “p” fuese verdadera.” Por ejemplo, si yo creo que la mujer es “x” entonces me lleva actuar de una forma específica.

Al mismo tiempo las creencias pueden ser verdaderas y falsas por lo que el sujeto puede llegar a actuar de manera incorrecta. Tal como los hombres en Afganistán tienen la idea de que las mujeres son inferiores por lo tanto merecen un trato diferente y son menospreciadas en la sociedad. De modo que es necesario que cada creencia se someta a prueba y la pregunta refutativa es una herramienta que se puede utilizar tanto para examinar los contenidos como la vida misma. Por tanto, dentro del salón se debe comprender que no sólo está en juego el análisis de un concepto, sino también las actitudes y acciones de los sujetos.

Generalmente los sujetos tienen una comprensión parcial de la realidad y la refutación lo ayuda a ver más claramente lo que él piensa que ve (Seeskin, 1987).

e) Estimula la creatividad

La pregunta refutativa pone en marcha la capacidad del individuo de *buscar nuevos escenarios que contradigan nuestra opiniones* con la finalidad de considerar elementos que no hayan sido pensados. En ética esto implica que el sujeto es capaz de pensar en posibles situaciones para ampliar sus perspectivas y reflexione sobre variables que posiblemente no han sido tomadas en cuenta. Así una de las operaciones que se activa en la búsqueda de situaciones hipotéticas es la *creatividad, la imaginación*: “Cabe resaltar que el *elenchus* no se limita a la utilización de argumentos racionales, pues el Gorgias también muestra a un Sócrates que se vale de numerosos recursos retóricos, tales como apelación a la ironía, a los sentimientos, a relatos míticos etc., para refutar o persuadir a sus interlocutores” (Tonelli, 2011: 140). Este trabajo parte del supuesto que para el análisis de los temas éticos debe intervenir tanto un razonamiento lógico como la imaginación, por tanto, la pregunta refutativa invita al sujeto a poner en marcha este último elemento que se puede definir como “una función psíquica compleja dinámica; cuyo trabajo consiste en producir-en un sentido amplio-imágenes” (Lapoujade, 1988: 21), entendida como “racionalidad creativa” (Ferrán, 2006: 209).

Lipman (1992:278) indica que “se necesita la imaginación para anticipar las metas y objetivos que pudieran buscar un sujeto o una comunidad moral.” En esta línea de pensamiento Lapoujade (1988:23) dice que “la imaginación irrumpe en la superficie en la reflexión filosófica con un papel medular, en el momento en el que la filosofía se vuelve crítica, esto es cuando los filósofos toman conciencia lúcida acerca de la necesidad de iniciar el edificio desde sus cimientos”. En este mismo orden de ideas Lederach (2007:24) habla de una intuición moral como posible solución al problema de la violencia:

La imaginación moral requiere la capacidad de imaginarnos en una telaraña de relaciones que incluya a nuestros enemigos; la habilidad de alimentar una curiosidad paradójica que abarque la complejidad sin depender de la polaridad dualística; una firme creencia y la búsqueda del acto creativo: y la aceptación del riesgo inherente a dar pasos hacia el misterio de lo desconocido que está más allá del demasiado conocido paisaje de la violencia.

De igual manera filósofos como Kant (2013), Bacon (1984) entre otros han hecho referencia a la importancia de la imaginación.

Ahora bien, una vez establecidos algunos beneficios del uso de la pregunta refutativa es necesario responder ¿Cómo llevar a cabo dicha tarea?, ¿Cuáles son las herramientas que me permiten ubicar las tensiones entre las creencias del interlocutor? Dichas interrogantes se responderán en el siguiente apartado.

2.4 Herramientas para la refutación: contraejemplo, consecuencias desfavorables y experimentos mentales

Como se señaló en líneas anteriores, la refutación se realiza con la intención de someter a prueba el conocimiento y así ubicar si existen inconsistencias entre las creencias del hablante pero ¿cómo lograr dicho quehacer? Este trabajo parte del supuesto de que la pregunta misma es un detonante para llevar a cabo dicha labor.

En esta tesis se consideran tres herramientas que son: contraejemplo, experimentos mentales y argumento pragmático, cada una se vincula con un conjunto de preguntas que serán las que el docente utilice y además se enseñen al alumno para reflexionar las opiniones. La elección de éstas se llevó a cabo considerando la necesidad de desarrollar algunas de las habilidades cognitivas que debe tener el pensamiento crítico y que se describieron en el punto 2.3. Tales como: operaciones lógicas, búsqueda de consecuencias y también el elemento creativo del estudiante. La primera herramienta, el contraejemplo, se retoma de la lógica. La segunda se relaciona con los experimentos mentales. Principalmente este trabajo se enfoca en el tipo de experimentos destructivos que señala Brown (1991). La tercera y última es el argumento pragmático descrito por Perelman (1989) en la teoría de la argumentación, llamada también Nueva retórica.

Cabe mencionar que dichas estrategias no se agotan y el docente puede utilizar diversas formas para llevar a cabo la refutación, por ejemplo: la analogía, la reducción al absurdo. Incluso se puede hacer uso de las falacias.

A continuación se describirán las tres herramientas que son las que se pondrán en práctica dentro del aula para la enseñanza de la ética.

1. Búsqueda de contraejemplos

Una de las herramientas para refutar es el contraejemplo y para comprender mejor su uso es necesario considerar algunas cuestiones de la lógica como es el concepto de contradicción. Para ello, es necesario describir las cuatro formas de proposiciones categóricas que son (Copi, 2002:11):

1. Universales afirmativas. Todo S es P. Representadas con la letra “A”
2. Universales negativas. Ningún S es P. Representadas con la letra “E”
3. Particulares afirmativas. Algún S es P. Representadas con la letra “I”
4. Particulares negativas. Algún S no es P. Representadas con la letra “O”

La contradicción ocurre sólo entre dos conjuntos de proposiciones: (1) las de la forma “Todo S es P” y “Algún S no es P” y (2) proposiciones con la forma “Ningún S es P” y “Algún S no es p”.

Por ejemplo, si se quiere refutar que “todos los abogados son ladrones (A)” lo que se necesita es buscar sólo “algún abogado que no lo sea (O)”, es decir, mostrar un contraejemplo, y sólo uno para refutar una proposición universal. Por lo tanto una proposición O es suficiente para refutar una proposición afirmativa universal. Similarmente una proposición I es suficiente para refutar una E, puesto que ambas no pueden ser verdaderas al mismo tiempo (Kreeft, 2010).

Ahora bien, el problema de la inducción consiste en creer que se puede inferir enunciados universales a partir de datos particulares, “por elevado que sea su número; pues cualquier conclusión que saquemos de este modo corre siempre el riesgo de resultar un día falsa” (Popper, 1972: 27). El ejemplo clásico es “todos los cisnes son blancos”. Como se puede observar, esta proposición señala que cierta propiedad (blanco) debe poseerla todos los cisnes, pero basta un cisne de otro color probará su falsedad.

En síntesis, la lógica señala que, los contraejemplos son excepciones a las reglas generales, es decir, son casos particulares que contradicen una cuantificación universal.

a) *¿Por qué es importante la búsqueda de contraejemplos?*

Entre los beneficios del contraejemplo se pueden mencionar los siguientes:

Primero, la búsqueda de contraejemplos permite que el alumno se familiarice con el concepto de verificación, puesto que el estudiante comienza a comprender la necesidad de evaluar el conocimiento. Tooley (1983) señala que es uno de los métodos más importantes para evaluar juicios morales.

Segundo, se desarrollan nuevas habilidades del pensamiento como la *falsación* puesto que dentro de las aulas generalmente se prioriza la confirmación de la evidencia o verificabilidad (Popper, 1972). Velasco (1997:22) señala que “Los sujetos muestran una fuerte tendencia a confirmar, más que a falsar”. Esta actitud en ética puede resultar perjudicial puesto que se puede caer en un *dogmatismo* al no considerar ideas opuestas y con ello la apertura a creencias diferentes a las nuestras o la posibilidad de que nuestras creencias resulten erróneas, es por ello que el contraejemplo es una herramienta importante que provee razones para modificar o abandonar las opiniones.

Tercero, la técnica del contraejemplo promueve el hábito de *tomar en serio las generalizaciones* (Tooley, 1983). Esto significa considerar las consecuencias de la adopción de alguna generalización.

Cuarto, es una actividad meta-lógica a través de la cual los sujetos reflexionan sobre *estructuras del pensamiento* (Velasco, 1997). Es decir, en la búsqueda de contraejemplos el sujeto comprende y activa varias operaciones lógicas tales como: a) el razonamiento deductivo e inductivo, b) el análisis de las contradicciones entre proposiciones lógicas, c) el conocimiento de la estructura de argumentos (premisas y conclusión).

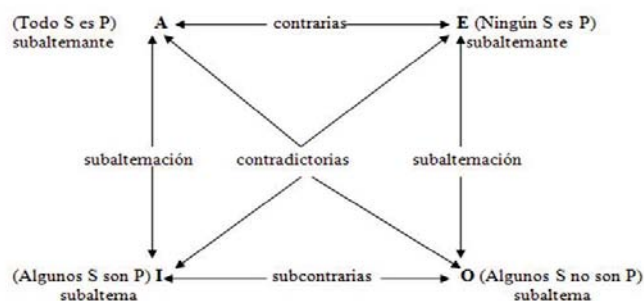
Quinto, el contraejemplo ayuda al análisis de conceptos, teorías y opiniones (Barceló, 2012). Esta herramienta obliga al sujeto a resolver las incompatibilidades entre creencias, por tanto, en esa tarea se ve obligado a ajustar conceptos.

No obstante, se debe considerar un uso cuidadoso en los contraejemplos puesto que:

Los contraejemplos debilitan o incluso refutan las generalizaciones. En la matemática, un único contraejemplo basta para refutar una hipótesis. Ésta es la razón por lo que la búsqueda de contraejemplos es uno de los métodos favoritos de las pruebas matemáticas. Por el contrario, en las ciencias factuales, los contraejemplos, aunque sean pocos, pueden debilitar la hipótesis sin refutarlas. La explicación es que los propios contraejemplos pueden ser falsos (Bunge, 2005: 38).

b) Consideraciones que ayudan en la búsqueda de contraejemplos

- Conocer las formas básicas de razonamiento: deductivo e inductivo, así como las proposiciones categóricas. El cuadro de oposición representa de forma clara dichas estructuras.



- Comprender que las reglas generales (proposiciones universales) pueden tener sus excepciones (García, 2012).
- Ubicar los conceptos de la definición u opinión que se está defendiendo.
- La búsqueda de contraejemplos resulta una tarea complicada, puesto que las generalizaciones tienen grados de complejidad, sin embargo, puede ser de ayuda si se llevan a cabo las siguientes preguntas (Tooley, 1983):
 - 1) ¿Todo X siempre tiene la propiedad Y?
 - 2) ¿Existe algo que tenga la propiedad Y, pero no sea X?
- Proporcionar razones que favorecen la opinión que se va a refutar y posteriormente considerar un caso en el cual no aparece algunas de ellas (Tooley)

b) Preguntas que se vinculan con la búsqueda de contraejemplos

El contraejemplo se vincula con las siguientes preguntas:

- ¿Existe algo que no tenga la característica que propongo?
- ¿Hay circunstancias en las que X no sería Y?
- ¿Existe algún contraejemplo que contradiga mi creencia?
- ¿Puede haber una excepción a la regla?
- ¿Hay algo que sea X pero no posea y?

A continuación, y considerando lo expuesto, se muestran dos caminos diferentes que ejemplifican el uso de la refutación a través del contraejemplo.

Postura: El adulterio es incorrecto

Opción 1.

- a) Búsqueda de razones que apoyan la postura.

Las razones son: (1) El adulterio involucra romper una promesa sexual de fidelidad al esposo. (2) El adulterio involucra deshonestidad. (3) El adulterio destruye un matrimonio, y, por lo tanto implica el sufrimiento de los hijos.

- b) Realizar preguntas para pensar un caso de adulterio donde los factores enumerados estén ausentes.

¿Existe algún caso donde se mantengan relaciones con una tercera persona, pero no se rompa la promesa? ¿Existe algún caso donde el acto de adulterio no se considere deshonesto?

- c) Señalar el contraejemplo: Swingers.

Opción 2.

- a) Búsqueda de conceptos involucrados en la postura.

Adulterio(Relaciones extramaritales) – Inmoral, incorrecto

- b) Realizar preguntas que vinculan los conceptos ubicados en la postura del adulterio.

¿Existe algún caso donde se den *relaciones extramaritales* y no sea *un acto incorrecto*?

- c) Señalar el contraejemplo: Prácticas esquimales, Poligamia.

Fuente: elaboración propia a partir de las ideas de Tooley.

2. Búsqueda de argumentos pragmáticos o de las consecuencias

Perelman (1989:409) señala que “llamamos argumento pragmático aquel que permite apreciar un acto o un acontecimiento con arreglo a sus consecuencias favorables o desfavorables.” Esta tesis se enfocará en la búsqueda de efectos desfavorables. Se considera

que la averiguación de este tipo de argumentos es una herramienta de refutación puesto que no siempre se está de acuerdo con aceptar los efectos de los juicios reconocidos.

Por ejemplo: “X” puede estar de acuerdo en modificar la ley sobre eutanasia, sin embargo, puede cambiar de parecer al analizar las posibles consecuencias a largo plazo. Lo cual indica que antes de modificar la ley sobre eutanasia debemos preguntarnos qué consecuencias desfavorables tendría en la sociedad y si estamos dispuestos a aprobarlas.

De acuerdo con Perelman (1989: 410) “El argumento pragmático parece desarrollarse sin gran dificultad, pues la transferencia en la causa, del valor de las consecuencias se produce, incluso sin buscarlo.” Tal afirmación nos anuncia que el uso de esta herramienta tendría que resultar relativamente fácil dentro del aula.

a) *¿Por qué es importante la búsqueda de consecuencias desfavorables en la enseñanza de la ética?*

Entre los beneficios que se obtienen del uso del argumento pragmático (consecuencias desfavorables) son:

Analizar las implicaciones desfavorables de aceptar la creencia “X” es una actividad indispensable en la clase de ética puesto exige a los estudiantes a *responsabilizarse por sus opiniones*. “El argumento pragmático permite apreciar algo con arreglo a sus consecuencias presentes o futuras tiene una importancia directa para la acción” (Perelman, 1989: 410).

Sirve de *criterio* para aceptar o rechazar una opinión, es decir, el análisis de los efectos guía al sujeto para actuar y evitar las consecuencias indeseables. Es un medio que ayuda a no errar, en la medida que permite vislumbrar los peligros que puede haber si se elige X o Y. El argumento pragmático “permite pasar de un *orden de valores a otro...*; permite deducir la superioridad de una conducta partiendo de la utilidad de sus consecuencias” (Perelman, 1948:412).

b) Acciones que se deben realizar en la búsqueda de consecuencias desfavorables (argumentos pragmáticos)

Buscar consecuencias implica predecir una valoración o cálculo tanto de los efectos favorables como desfavorables, dicha tarea involucra poner en marcha varias operaciones como:

- Ubicar los conceptos que se involucran en la creencia aceptada.
- Comprender que hay un enlace entre una causa y sus consecuencias o efectos.
- Buscar tanto las consecuencias favorables como desfavorables de los juicios y realizar un balance.
- Considerar las consecuencias de corto y largo plazo.
- Reflexionar si nuestros juicios aceptados violan algún principio moral importante.
- El cálculo hedonista provee ciertos parámetros que pueden ayudar para determinar los efectos de X. Entre los indicadores hedonista se encuentra la intensidad y duración ¿Cuánto dura X?, extensión ¿Cuántas personas se verán afectadas si acepto X? (Bentham, 2008).
- Realizar preguntas vinculadas con las consecuencias desfavorables.

c) Tipos de preguntas que se vinculan con el argumento pragmático

De acuerdo con Cantillo (2005), Lipman (1992) y Paul (2006), estas son algunas de las preguntas que se relacionan con el ejercicio en la búsqueda de consecuencias.

- ¿Qué pasaría si acepto X? ¿Cuáles son las consecuencias de aceptar esa postura, definición o creencia?
- ¿De qué manera afecta X?
- Si alguien aceptara mi posición ¿cuáles serían las implicaciones?
- ¿Qué es lo peor que podría suceder si las cosas fueran realmente como piensas?
- Incluso si lo que piensa fuera verdad, ¿hasta qué punto sería perjudicial?
- ¿Esto que parece tan malo duraría siempre?
- ¿Se viola algún principio moral importante?
- ¿Estoy dispuesto a que se convierta en ley universal?

En el siguiente cuadro se desarrolla el tema “La pena de muerte” a través del argumento pragmático.

Postura: La pena de muerte debería legalizarse

a) Preguntas para ubicar las consecuencias desfavorables de aceptar x:

¿Cuáles serían las consecuencias desfavorables de aceptar x?

¿Qué valor se viola si acepto la pena de muerte?

¿Estoy dispuesto a que se convierta en ley universal?

b) Exponer algunas respuestas a las preguntas realizadas:

En un país corrupto, como México, se pueden cometer injusticias

Si acepto X, entonces puede ocurrir Y.

Fuente: elaboración propia.

El uso de los experimentos mentales

Varios han sido los autores que han escrito acerca de los experimentos: Sorensen (1992), Mach (1948), Brown (2005), entre otros. En este trabajo sólo se retoman algunas particularidades. Ahora bien, se parte del supuesto de que los experimentos son herramientas útiles que contribuyen al conocimiento. Uno de los primeros en utilizar el término de experimentos mentales fue Mach (1948) el cual lo define en un sentido amplio como escenarios imaginarios. Por lo que a diferencia de un experimento real, éstos ocurren en el “laboratorio de la mente” como señala Brendel (2004).

Los experimentos mentales han sido utilizados tanto por filósofos como científicos de tal forma que entre los primeros podemos mencionar: Foot (1967) con su dilema del tranvía, Sócrates (1985) y el mito de la caverna, Descartes (1989) y su genio maligno y de igual forma en el campo científico Galileo (2010) escribe los diálogos en 1632 donde se hace patente el uso de este tipo de experimentos. Otro ejemplo de experimento mental es la idea de un ascensor cósmico propuesto por Einstein (Cuartas, 2007).

Entre la gran variedad de experimentos en filosofía podemos ejemplificar los siguientes: en el campo epistémico Dancy (1993) propuso el siguiente escenario imaginario para mostrar características de nuestras ideas del conocimiento, de la realidad y de la mente. El filósofo imagina que nuestro cerebro se encuentra dentro de un líquido que está conectado a un

computador y que nos provee de las experiencias que vivimos. En cada momento dicha máquina está controlada por un científico inteligente el cual puede ser bondadoso o malévolos tal como el genio maligno de Descartes (1989).

En cuanto al terreno ético se puede mencionar el dilema del tranvía de Foot (1967) para comprender los mecanismos de la moral humana. El problema es el siguiente:

Un tranvía está fuera de control por una vía. El maquinista observa que hay una bifurcación: por un lado ve que hay cinco sujetos y por el otro sólo uno. El conductor ha de tomar una decisión salvar a cinco y matar a un sujeto. La cuestión es: ¿Es lícito perjudicar a una sola persona para salvar a otras cinco?

Ahora bien, una vez descrito lo que es un experimento mental queda por plantear una serie de preguntas: ¿Cuál es la importancia de este tipo de experimentos?, ¿Qué beneficio tendría su utilización dentro del aula?, ¿Qué impacto tienen los experimentos mentales en lo cognitivo? Algunas respuestas se darán en el siguiente inciso.

a) *¿Por qué es importante el uso de experimentos mentales en la enseñanza de la ética?*

Brown (2005) realiza una taxonomía de los “experimentos mentales”. De tal forma que los divide en *constructivos*, *destructivos* y *constructivo-destructivo*. Cada uno de ellos cumple una finalidad en el desarrollo del conocimiento. Sin embargo, por el tema y finalidad de este trabajo me inclinaré por el uso de experimentos *destructivos* sin que por ello excluya a los otros dentro del aula.

Constructivos: este tipo de experimentos permite fundamentar una teoría y hacerla más aceptable. *Destructivos*: son los dirigidos contra una teoría y permiten mostrar inconsistencias internas o con otras creencias. *Constructivos-destructivos*: estos se utilizan para ir en contra de una teoría para avalar otra.

Así en el intento de fundamentar o destruir teorías el sujeto pone en marcha diversas acciones mentales. En otras palabras se activa el aparato cognitivo puesto que se movilizan los recursos del oyente tales como *creencias*, *marcos conceptuales* e *intuiciones* entre otros.

Entre los beneficios específicos que proporcionan los experimentos mentales se pueden mencionar los siguientes:

Primero, ayudan a ampliar la *comprensión de los conceptos* puesto que proporcionan variables que no se habían considerado o las muestran desde otra perspectiva. Así “los experimentos hacen surgir una serie de enigmas que, tras un análisis riguroso permiten desnudar o comprender conceptos o, eventualmente, desembocar en aparentes paradojas que obligan a reajustar los marcos conceptuales” (Donati, 2004:433). En otras palabras los escenarios ficticios estimulan al pensamiento y permiten *clarificar conceptos o juicios* puesto que proveen nueva información al reorganizar o incluir datos que no se habían contemplado y se habían pasado por alto. Así, por ejemplo algunos mundos imaginarios, resultado de los experimentos, nos pueden llevar a distopías las cuales nos llevan a replantear las opiniones, conceptos o teorías.

Segundo, cuando los experimentos mentales especialmente los destructivos muestran inconsistencias en nuestras opiniones, entonces ocurre que hay un *cambio conceptual* pues se reestructuran las ideas y se develan cuestiones que no se tenían en cuenta. Siguiendo esta línea de pensamiento, Kuhn (1982:284) señala que “ciertos experimentos imaginarios desempeñan la función de enfrentar al científico (o a cualquier sujeto) con una contradicción o conflicto, implícito en su manera de pensar. El reconocimiento de la contradicción parece ser entonces la propedéutica esencial para eliminarla. Como resultado del experimento imaginario, se desarrollaron conceptos claros para reemplazar los confusos que se habían venido empleando”.

“Los experimentos mentales cumplen la función de trasladarnos a escenarios imaginarios que nos sirven de punto de apoyo para cuestionar algunas de las cosas que aceptamos ‘ingenuamente’, y, de este modo, poder sacar conclusiones que ilustren la naturaleza de los problemas que afrontamos en el mundo real” (Sánchez, 1994:1405)

En síntesis los experimentos permiten reestructurar nuestros esquemas conceptuales. Un ejemplo que ilustra lo antes dicho y que pertenece al campo de la ética es el siguiente: La mayoría de la gente considera que un acto no se considera incorrecto si no daña a nadie. Sin embargo, esta idea puede cambiar con el siguiente caso ficticio titulado *El mirón*: “Tom se

pone a tono espiando a una mujer por la ventana de su dormitorio; en secreto, le toma fotos mientras ella se desviste. A él nunca lo pillan, y ella nunca se entera; además, sólo usa las fotos para su propio placer” (Dupré, 2014:51). Considerando este escenario descrito la acción de Tom es incorrecta a pesar de no ocasionar ningún daño ya que se transgrede el derecho a la privacidad, por lo tanto, se puede concluir que hay actos que son incorrectos a pesar de no dañar físicamente o psicológicamente a alguien.

Tercero, los experimentos mentales *desarrollan la creatividad* puesto que el sujeto se esfuerza por construir e imaginar mundos diferentes a este, ya sea para confirmar o contradecir una idea o concepto. Incluso durante la creación de los nuevos escenarios el sujeto adquiere nueva información puesto que puede reorganizar los elementos de forma inusual y diferente a lo real.

Dentro de este orden de ideas Dennet (1984:18) menciona que:

Los experimentos deberían ser una herramienta indispensable para el filósofo puesto que si tomamos en serio una de las perspectivas más conocidas de para qué es la filosofía. Es para ampliar nuestra visión de lo posible, para romper los malos hábitos de pensamiento. Para tales tareas, la organización estricta del argumento riguroso es pocas veces más que una póliza de seguro, un control sobre las intuiciones desbordadas, que ha trazado las líneas de algún nuevo enfoque.

En virtud de lo dicho, los experimentos permitirán al alumno mostrar su creatividad que en la mayoría de los casos se ve limitada puesto que generalmente se da prioridad a los argumentos de corte lógico.

Si bien a pesar de que los experimentos mentales se catalogan como escenarios imaginarios que ocurren en la mente del sujeto también deben cumplir con ciertos requisitos para su elaboración. Es por eso que a continuación se describen algunos de los puntos que se deben considerar al momento de construir situaciones artificiales.

b) Elementos que se deben considerar en el ejercicio de la realización de experimentos mentales

De acuerdo con algunos análisis hay dos elementos que entran en juego en la construcción de los experimentos mentales y tanto el docente como el alumno tendrían que considerar:

primero la *intuición* del sujeto y segundo la *similitud que guardan los experimentos mentales con los reales*.

En cuanto a la intuición Brendel (2004:102) utiliza el término “bombas de intuición” como actitudes proposicionales mentales que son acompañadas por un fuerte sentimiento de certeza. Este trabajo concuerda con dicha idea y parte del supuesto de que la intuición reflexionada sirve como fuente para la comprensión de conceptos, teorías y creencias, etc.

Dennet (1948: 12) señala lo siguiente: “Una estrategia popular en la filosofía es construir un determinado tipo de experimento mental que yo llamo una bomba de intuición [...]. Tales experimentos mentales [...] no se supone que sean argumentos rigurosos que demuestran las conclusiones a partir de premisas. Más bien, su punto es para arrastrar una familia de reflexiones imaginativas en el lector que al final no llega a una conclusión formal, sino un dictado de la "intuición".

Así una vez considerado el elemento intuitivo se debe tener en cuenta que aunque los experimentos mentales son casos ficticios estos se sujetan a exigencias que comparten con los experimentos físicos, así que “Una manera de simplificar y comprender un experimento mental es compararlo a lo que ocurre con un experimento científico” (Baggini, 2010:66).

Considerando las similitudes de los experimentos reales se proponen las siguientes actividades para la construcción de escenarios mentales.

- Plantear una pregunta y una posible hipótesis.
- Someter a prueba la hipótesis planteada a través de postular una situación hipotética o imaginaria que la refute.
- Ubicar los conceptos (variables) que se involucran en la creencia aceptada
- Manipular las variables, ya sea eliminándolas o involucrando otra variable. “En este sentido, se puede decir que en un experimento mental, al igual que en el experimento físico real, se estudia la dependencia funcional de las variables planeando y controlando cambios de datos” (Aguilar, 2011:171).
- Realizar preguntas donde se modifiquen las variables.

Por último, queda por rastrear las preguntas que se relacionan con los experimentos mentales. Esto con la intención de conocer las interrogantes que ayudan a denotar la creatividad de los alumnos.

c) Tipos de preguntas que se vinculan con los experimentos mentales

El experimento involucra visualizar una situación y ver qué puede suceder. Implica imaginar que este mundo es diferente en diversas formas, es un proceso de simulación, y nos ayuda a reformular nuestras opiniones. Son argumentos hipotéticos:

En un experimento mental... es posible distanciarse del propio mundo que nos es familiar mediante el preámbulo «Y qué pasaría si...», entonces pueden surgir dos tipos de placer: o bien, cuando se imagina un mundo extraño, se nos recuerda nuestro propio mundo de un modo peculiar, siniestro, o bien soltamos una carcajada porque en lo que acaba de aparecer como un mundo extraño (en un momento previo, o para otra persona) nosotros reconocemos el nuestro propio. La fórmula «¿Cómo sería si...?» significa aquí ante todo: «Por supuesto, no es así, pero parece como si...» (Pfaller, 2010:265, 275).

- ¿Qué pasaría si todos-nunca....?
- ¿Cuál sería el resultado si se produce el evento “x”?
- ¿Qué es lo que quiero probar con este experimento mental?
- ¿Qué pasaría si alguien sugiriera qué?
- ¿Qué pasaría si la variable se modifica?
- ¿Qué hubiera pasado si “a” hubiera sucedido en lugar de “b”?
- ¿Qué es lo peor que podría pasar si acepto X?
- ¿En qué circunstancias mi postura tendría consecuencias desfavorables?

El siguiente cuadro ejemplifica la construcción del experimento mental:

<p>Postura: Debemos hacer siempre lo correcto.</p> <p>a) Búsqueda de ejemplos concretos de la postura.</p> <p>Siempre debemos decir la verdad o dicho en otras palabras, nunca se debe mentir.</p> <p>b) Ubicar los conceptos involucrados en la postura aceptada.</p> <p>Mentir</p> <p>c) Realizar preguntas que modifiquen la postura aceptada.</p> <p>¿Qué pasaría si nunca se miente?</p> <p>d) Narración del experimento y extraer inferencias del experimento X</p>
--

Fuente: elaboración propia.

Una vez identificadas las herramientas a utilizar dentro del salón de clase, es necesario en el siguiente apartado describir otros elementos que ayudarán a la aplicación y enseñanza de la refutación. Dichos componentes serán proporcionados por la pedagogía, específicamente el enfoque constructivista.

2.5 Vinculación con el constructivismo: el ámbito estratégico para la práctica docente

En este apartado se describen la concepción constructivista del aprendizaje escolar y la intervención educativa. Se considera dicho enfoque puesto que proporciona componentes para optimizar el uso de la pregunta refutativa y lograr un razonamiento y actitud crítica en los estudiantes de bachillerato. Así, por un lado, se describe de forma muy general el enfoque constructivista y por otro se puntualiza en algunas de sus ideas específicas que servirán para la enseñanza de la ética en el nivel medio superior.

El constructivismo es una postura que se alimenta de varias corrientes psicológicas tales como: el enfoque psicogenético de Piaget (1991), la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (2002), la psicología sociocultural de Vigotsky, entre otras. Sin embargo, todos estos autores comparten el principio de la importancia de la actividad constructiva del alumno en el proceso educativo. Se dice que el estudiante construye cuando es capaz de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad. Además, dicha construcción se realiza con la ayuda de conocimientos y experiencias previas del estudiante. De ahí que “no es un proceso que conduzca a la acumulación de nuevos conceptos, sino a la integración, modificación...entre esquemas de conocimiento que ya poseíamos” (Coll, 2007:16).

Ahora bien, de acuerdo con Coll (1990) la concepción constructivista tiene como eje tres postulados fundamentales, que a su vez profundizan en problemas sobre el proceso mismo de construcción. Dichos principios son:

Primero, el alumno es quien lleva a cabo la actividad constructiva, es decir, “el alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Es él quien construye el conocimiento y nadie puede sustituirle en esta tarea” (Coll, 2003:20). De acuerdo con este supuesto surgen una serie de interrogantes por ejemplo: ¿Todos los alumnos construyen de igual forma?, ¿Cómo saber que el alumno está construyendo y no sólo aplicando lo

aprendido de forma mecánica?, ¿Cómo lograr que el alumno construya el conocimiento por sí mismo?, ¿Qué elementos entran en juego para elaborar sus conocimientos?

Segundo, se considera que el alumno construye a partir de contenidos propios que son resultado de un proceso de construcción a nivel social. En consecuencia el docente debe comprender que dentro del aula se encuentra con sujetos que ya poseen ciertas concepciones del mundo. En otras palabras los maestros comienzan con una materia prima que es dada por el alumno, a saber, los “conocimientos previos” o también llamados *esquemas de conocimiento* estos se definen como la representación que posee una persona en un momento determinado de su historia sobre una parcela de la realidad” (Coll, 1983:194). Algunas de las preguntas que giran en torno a este eje constructivista son: ¿Cómo modificar o ampliar los esquemas cognitivos de los estudiantes?, ¿Por qué sería importante realizar un diagnóstico de los esquemas previos de los alumnos?

El tercer punto se relaciona con el papel que el maestro juega en la actividad constructiva. Si consideramos que el alumno es quien construye el conocimiento entonces cuál es la función que debería desempeñar el profesor. El docente es una guía pero con ciertas peculiaridades. El maestro no sólo debe proporcionar contenidos sino además propiciar actividades para que el alumno se relacione con los contenidos a aprender. Las preguntas que surgen son ¿Cuál es el rol de docente dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje?, ¿El docente es un facilitador o un guía en la construcción del conocimiento?, ¿Qué características tendría que tener el docente que se contempla desde un enfoque constructivista? En este trabajo son cuatro las ideas que se extraen de los tres ejes constructivistas:

a) *El aprendizaje activo*

Si se asume que el estudiante es quien realiza el proceso de construcción tal como se señaló en líneas anteriores, entonces debe ser él quien se relacione con el conocimiento. Si consideramos este telón de fondo, el docente tiene que propiciar actividades mentales para que el alumno sea un agente activo en el proceso educativo a través de ejercicios tales como: analizar, seleccionar información relevante, manipular, e incluso leer o escuchar explicaciones del profesor, visto de esta forma no se debe excluir la enseñanza expositiva.

Dichas tareas implican más que memorizar información (Coll, 1993). Con relación a esta idea Puig (1995) señala que se aprende haciendo, no basta con la explicación del maestro, se debe motivar el aprendizaje activo y participativo.

Visto desde la perspectiva constructivista se asume que el alumno debe aprender a preguntar preguntando. Sobre la base de esta idea las actividades utilizadas en las planeaciones didácticas que se muestran en el capítulo 3 invitan al alumno a realizar preguntas filosóficas, entre ellas las refutativas.

Ahora bien, las actividades deben ser pensadas desde la disciplina que se desee enseñar puesto que cada materia educativa tiene diversas formas y peculiaridades de examinar el conocimiento. Por ello, se hace necesario que en la clase de filosofía y en cualquiera de sus asignaturas (lógica, ética, historia de las doctrinas, estética etc.) el alumno debe comprender la manera de cómo ésta explora el mundo, es decir, cómo pregunta e indaga, cómo investiga los conceptos y qué considera importante al momento de analizarlos. Por lo tanto, la mayoría de las actividades debe estar diseñada para aprender un conocimiento pero también una actitud y un espíritu filosófico. En cada actividad se debe aprender a filosofar.

b) Meta cognición

De acuerdo con el constructivismo uno de los supuestos del porqué el alumno logra construir el conocimiento se debe a que sabe cómo hacerlo, es decir, es aquel que realiza las actividades de forma consciente y no mecánica: esto conlleva a una actividad intensa donde el alumno “explora sus propios pensamientos y procesos cognitivos cuando ejecuta alguna tarea de aprendizaje” (Hernández, 2001: 156). En otras palabras, en el proceso meta cognitivo el alumno aprende a aprender. Lo cual indica que el estudiante debe comprender que formular preguntas desde la mirada filosófica implica seguir interrogando e incluso se necesita reflexionar acerca de la pregunta misma. Por ejemplo (Paul, 2012:368):

- ¿Comprendo la pregunta? ¿La pregunta es clara?
- ¿Por qué esta pregunta es importante?
- Para contestar esta pregunta ¿Qué pregunta debería contestar primero?
- ¿La pregunta es fácil o difícil de contestar? ¿Por qué?
- ¿Podría formular esta pregunta de forma diferente?

- ¿Qué se asume en esta pregunta?
- ¿Qué otras preguntas se relacionan con esta interrogante?

En resumen el estudiante debe reconocer que el preguntar filosófico tiene ciertas características que debe considerar al momento de construir sus propias preguntas. Se tiene pues, que hacer tangibles en las actividades del aula los aspectos propios del ejercicio filosófico.

c) *Esquemas previos: punto de partida para preguntar*

De acuerdo con el segundo supuesto del constructivismo, los esquemas cognitivos se definen como la representación que posee una persona y son resultado de experiencias vividas por el sujeto. Dicho con otras palabras los alumnos no son tabulas rasas cuando emprenden el proceso de enseñanza por lo que el maestro debe considerar las ideas previas del alumno, es decir, sus esquemas de conocimiento sin importar que estos sean erróneos (Coll, 1993:78). En este trabajo se consideran los esquemas previos por dos razones:

Primero, porque conocer o realizar un diagnóstico de los esquemas de los alumnos permite al docente tener un punto de referencia desde dónde parte y a dónde quiere llegar. Platón (Fedón, 73a-78b) ya había estimado que el hombre poseía conocimientos y sólo habría que ayudarlo a recordar. De forma similar Plutarco (1992:193) decía que “la inteligencia no necesita relleno como un vaso, sino como la madera sólo de alimento” (es decir, fuego para arder). Así es oportuno preguntar ¿Qué conocen los estudiantes?, ¿Cuáles son sus esquemas previos del tema? Esto con la finalidad de responder: ¿A dónde quiero que lleguen?, ¿Es necesario ampliar, modificar, articular, enriquecer o eliminar sus concepciones? y posteriormente ¿Cómo modificar los esquemas previos?

Trasladando estas interrogantes específicamente a la enseñanza de la ética el profesor tiene que cuestionarse: ¿Cuáles son las nociones que tienen los alumnos de conceptos tales como: la virtud, la libertad, la justicia, etc.?, ¿Qué entiende por ética y moral? Y para fines de este trabajo es necesario realizar una serie de preguntas concretas a los alumnos que son: ¿Qué entiende por refutación?, ¿De acuerdo con su experiencia cuál es la finalidad de dicha actividad? , ¿Por qué es importante refutar?

Segundo, los esquemas previos permiten al docente ubicar las creencias erróneas que lejos de ser un obstáculo para el proceso de enseñanza-aprendizaje son material valioso puesto que permite al alumno establecer vínculos con la nueva información ya que puede contrastar ambos saberes y enriquecer sus ideas ya sea modificándolas, eliminándolas o justificándolas (Coll, 1993). Por ende, los alumnos no aprenden a pesar de sus conocimientos anteriores, sino a través de ellos; por consiguiente, en el proceso de enseñanza los esquemas cambian o se amplían en la medida que logra ubicar sus creencias falsas y realizar preguntas para lograr transformarlas en conocimientos.

d) Desequilibrio en los esquemas de conocimiento: a través de la pregunta refutativa

De acuerdo con el constructivismo uno de los objetivos fundamentales de la educación es lograr la modificación de los esquemas de conocimiento, es decir, una reorganización de ideas en el alumno. Coll (1993:81) considera que el proceso de transformación de los saberes se puede representar de la siguiente forma: equilibrio inicial- desequilibrio-reequilibrio:

Para la tradición piagetiana, las estructuras cognitivas son formas de equilibrio. Cuando nuevas experiencias sociales(o en el contexto escolar, por ejemplo, las discusión de dilemas morales de un nivel superior al que se encuentra) no pueden ser integradas en las estructuras cognitivas preexistentes, se produce un desequilibrio que induce a reestablecerlo, generando un nivel más alto de juicio y razonamiento moral (Coll, 2003:49).

Pero ¿cómo producir desequilibrio en los alumnos que cursan la asignatura de ética? y ¿Por qué es importante activar una inestabilidad?

Con relación a la primera cuestión el desequilibrio se puede lograr a través de la pregunta refutativa puesto que las respuestas del alumno se someten a prueba y se ponen en duda. Así cuando los alumnos examinan sus opiniones pueden caer en inconsistencias o en tensiones por lo que tienen que reajustar sus saberes. Este ajuste implica un esfuerzo intelectual y de ahí su importancia tal como lo señala Baggin (2008: 21):

Podemos concebir la idea de ‘tensión’ en un acto de equilibrio intelectual. Allí donde la tensión entre creencias es escasa o nula, se precisa poco esfuerzo intelectual para equilibrar ambas creencias. Ahora bien, allí donde existe mucha tensión, tenemos que ‘saltar de la cuerda floja’ abandonando una creencia, mantener el equilibrio mediante el esfuerzo y la destreza intelectual...

Además, provocar el desequilibrio dentro del aula es substancial puesto que obliga al alumno a salir de su zona de confort donde acepta conocimientos sin analizarlos. De igual manera la modificación de los esquemas a través de la refutación reta a los estudiantes a lograr un equilibrio entre las ideas nuevas y viejas, ya sea cambiándolas o eliminándolas. El uso de las siguientes preguntas invita al alumno a revisar y replantear nuevamente sus esquemas (Lipman, 1992: 207,214):

- ¿Estás seguro de que no te estás contradiciendo?
- ¿Qué razones tienes para decir eso?
- ¿Cómo estas definiendo el término que acabas de usar? ¿Cuándo usas la palabra X qué quieres decir?
- Si lo que estás diciendo es correcto, ¿no se seguiría de ello que...?
- ¿Estás implicando, sugiriendo que...? ¿Poco antes cuando usaste la palabra X, no la usaste en un sentido bastante diferente al que estás usando ahora?
- Lo que acabas de mencionar se puede aplicar a todos los casos ¿por qué?

Dichas preguntas se pueden relacionar con la ironía Socrática. De acuerdo con Brun (2001: 95-96). “La ironía socrática es una ironía interrogante... que consiste en encerrar al hombre serio en su propia trampa. Lejos de ser sonrisa o broma nos sitúa en el corazón mismo de la gravedad, en la medida que le pide cuentas [...] no intenta descalificar al otro, sino ayudarlo [...] intenta crear una molestia y una tensión en el centro del hombre para que allí proceda el movimiento esperado, en el interlocutor mismo”.

Por último, se debe recordar que una vez del desequilibrio cognitivo tiene que venir un reequilibrio y una manera de lograrlo es poniendo en contacto al alumno con teorías (Coll, 1993).

e) Establecer un clima relacional y afectivo

De acuerdo con el tercer supuesto constructivista relacionado con la función del maestro, una de las tareas del docente es propiciar tanto un desarrollo cognitivo como un ambiente propicio para llevarlas a cabo, específicamente este punto es medular cuando se utiliza la pregunta refutativa pues es conveniente establecer un ambiente de respeto dentro del aula

para que el alumno se sienta confiado al expresar sus opiniones sin temor a sentirse agredido, frente a esta formulación debe quedar claro que no se intenta ofender o ganar al otro sino que se aspira a precisar y aclarar el conocimiento.

De esta manera es importante advertir que el aprendizaje no sólo es una construcción personal, sino también se edifica gracias a la ayuda e intercambio de ideas que se tiene con otras personas por lo que la interacción con los compañeros de clase es una dinámica que debe estar presente dentro del salón. Es imprescindible tener claro que la construcción del conocimiento no se hace contra el otro sino con el otro.

De las reflexiones anteriores se concluye que el profesor sigue jugando un papel importante en el proceso educativo, es por ello que tiene que conocer ciertas estrategias que vayan de acuerdo a sus objetivos y a su disciplina. A continuación se describen algunas de las estrategias que serán empleadas para llevar a cabo el aprendizaje de la pregunta refutativa. Una estrategia se define como: “un plan, un curso de acción, procedimientos o actividades secuenciadas que orientan al desarrollo” (Estévez, 2005: 93). Las estrategias se complementan y se utilizan de forma simultánea dentro del aula.

1. Estrategias pre-instruccionales. Principalmente se utilizan para plantear los objetivos educativos a los alumnos con el propósito de ayudar al estudiante a encontrar sentido y valor a los aprendizajes así como a desarrollar expectativas adecuadas del curso. Se recomiendan al inicio de la clase y son principalmente elaboradas por el maestro. De igual manera en estas estrategias se elaboran preguntas nombradas pre interrogantes y tienen como fin activar esquemas relacionados con el contenido que se va aprender en clase (Hernández, 2001). Por último, las preguntas que se tendrían que hacer son: ¿Por qué X tema es importante?, ¿Qué es lo que se acerca de X contenido?
2. Estrategias organizativas. Propician un clima adecuado para el aprendizaje. Por ejemplo: Trabajo en parejas, en equipos, debates, plenarias. Este tipo de estrategias permitirá al maestro observar ciertas actitudes entre los alumnos tales como: cooperación, diálogo, respeto a la opinión del otro. En este trabajo se eligieron este

tipo de estrategias con el fin de observar y registrar las reacciones que los estudiantes tengan al momento de realizar preguntas refutativas.

3. Estrategias cognitivas: apoyan los procesos de aprendizaje de conocimientos tales como analizar, relacionar, ejemplificar. Entre las que se pueden mencionar son: espaciales, de puente y multipropósito (Estévez, 2005). A continuación se explica cada una de ellas.

a) Espaciales: son patrones que permiten organizar visualmente una gran cantidad de contenidos por ejemplo mapas didácticos y gráficas. Este trabajo retoma los mapas didácticos los cuales se construirán a partir de preguntas detonantes.

b) Puente: la metáfora y la analogía son claros ejemplos de este tipo de estrategias y su función es la de acortar el abismo que hay entre el conocimiento nuevo y el que se posee. Sirve para reactivar, relacionar o introducir un tema (Estévez, 2005). En definitiva se trata de “puentes cognitivos para pasar de un conocimiento menos elaborado o incorrecto a uno más elaborado” (Carretero, 2011: 33).

c) Estrategias multipropósito. Este tipo de estrategias se utiliza con diversos fines. Un ejemplo de estas estrategias es el uso de la imagen: “la técnica típica consiste en pedir a los estudiantes que se formen una representación mental de determinada información.” (Estévez, 2005:111).

Además, hay razones para considerar a la imagen como una herramienta útil, puesto que garantiza la motivación por su poder de atracción, presta un apoyo mnemotécnico a los alumnos para mejorar el vocabulario, permite conocer un vocabulario nuevo y se transmiten contenidos culturales de forma más directa, etc. (Sánchez, 2009). Un ejemplo concreto del uso de la imagen es la tira cómica, la cual proporciona un elemento lúdico al proceso de aprendizaje, estimula la creatividad, apoya al trabajo cognitivo de descubrir ya apropiarse de las estructuras y contenidos del tema (Alonso, 2010).

Una vez establecidos algunos puntos que se retomarán del constructivismo queda por establecer qué es la evaluación y su importancia dentro del proceso educativo con el objetivo de ubicar cuáles serán los parámetros que determinarán si el alumno logró transitar de la opinión a una reflexión razonada a través de la pregunta que refuta.

2.6. Evaluación desde un enfoque constructivista

En este tenor, Tenbrink considera que: “La evaluación es el proceso de obtención de información y de su uso para formular juicios que a su vez se utilizarán para tomar decisiones” (Tenbrink, 1981:19), en síntesis la evaluación implica asignar un valor a algo, es decir, juzgar. Luego esta definición no debe confundirse como algo técnico o relacionado únicamente con la calificación por lo que poner un número no es evaluar (Santo, 2003).

Este trabajo comprende la evaluación como una actividad que involucra diversas dimensiones del docente tales como psicológicas, cognitivas, políticas y morales. Por ejemplo cuando el docente elige cierta forma de evaluar devela sus teorías y concepciones que tiene con relación al proceso educativo. Es importante subrayar que en este trabajo la evaluación se asume como un proceso ético, puesto que el docente tiene que ser sensible a las diferencias del alumno (Santos, 2003).

Ahora bien, la evaluación señala Estévez (2005) no ha propiciado en el alumno una mejora en su desarrollo integral educativo puesto que se han cometido varios errores al momento de evaluar por ejemplo:

1. Se evalúan únicamente los resultados finales, sin considerar como el alumno ha llegado a ellos, en otras palabras se evalúa la acumulación de conocimiento y no su proceso. Este tipo de evaluación es imparcial, puesto que no permite conocer los problemas con los que se enfrenta el estudiante o como llegó a solucionarlos: “de esta manera, no es tan importante el producto final que emite el alumno como el proceso que lo lleva a dar una determinada respuesta” (Carretero, 2011:32).

2. Sólo se evalúan los conocimientos y se dejan de lado otros aspectos como el actitudinal, valores y destrezas. Al evaluar de esta manera, el proceso de enseñanza-aprendizaje no cumple adecuadamente con el objetivo educativo, a saber, el de formar sujetos de forma integral.

Para remediar en la medida de lo posible dichos problemas se consideran tres tipos de evaluación que son: diagnóstica, formativa y sumativa.

Evaluación diagnóstica: En este trabajo se considera la aplicación de la evaluación diagnóstica en la enseñanza de la ética ya que permite al docente ubicar los esquemas cognitivos del alumno y saber sus necesidades, es decir, si los estudiantes necesitan ampliar, modificar, o eliminar sus esquemas.

Formativa: son evaluaciones diseñadas para monitorear el proceso del estudiante durante el proceso de aprendizaje (Dunn, 2009). Morales (2009:10) asegura que:

La evaluación formativa cuya finalidad no es en principio calificar sino *ayudar a prender, condicionar un estudio inteligente y corregir errores a tiempo*. Esta evaluación formativa no es un punto final sino que está integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por utilizar una analogía agrícola, una cosa es recoger la cosecha (evaluación sumativa) y otra distinta cuidar y fertilizar nuestro campo de manera eficaz para que nos dé una buena cosecha (evaluación formativa).

De tal manera que la evaluación formativa se realiza con la finalidad de informar al profesor sobre los problemas de aprendizaje y por supuesto de la oportunidad de realizar una retroalimentación. Por lo tanto, ayuda al alumno a corregir errores a tiempo, muestra cómo hay que estudiar, qué es lo importante del tema y cuál es el nivel de exigencia (Morales, 2009: 11)

Algunos ejemplos de evaluación formativa son (Angelo, 1993; Morales, 2009):

- Test objetivos muy breves: estos test permiten corregir errores a tiempo. Por ejemplo, el tipo de verdadero y falso sirve como sondeo para ubicar los errores de los alumnos.

- Preguntas abiertas de respuestas breves: en este tipo de preguntas se pide a los alumnos que resuman la idea principal, y se puede aplicar al inicio o durante el desarrollo del tema.
- Los *one minute paper*: son pruebas pensadas para el final de la clase, generalmente se trata de tipos de preguntas que reflejan principalmente sentimientos. Tal como ¿qué es lo que más te ha interesado de la clase y qué es lo que todavía ha quedado confuso?

Ahora bien, los instrumentos que se utilizaron para llevar a cabo la evaluación formativa se acoplaron al objetivo de este trabajo, a saber, que el alumno transite de la opinión a un pensamiento razonado, es decir, que aprenda a examinar (refutar, preguntar, someter a prueba).

Sumativa: La evaluación sumativa tiene como finalidad calificar a los alumnos según el nivel que hayan alcanzado al finalizar un periodo específico, particularmente una unidad, un ciclo o un curso (Dunn, 2009). Así este tipo de evaluación determina de forma objetiva si se lograron los objetivos estipulados. En el caso de este trabajo la pregunta será si el alumno desarrolló una actitud interrogativa.

Los productos que se pueden pedir a los estudiantes para evaluarlos pueden ser variados por ejemplo: un ensayo, un mapa conceptual, un proyecto, un diálogo, etc. Ahora bien, para evaluarlos es necesaria la elaboración de *rúbricas*. Éstas se definen como “guías o escalas de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio relativos al desempeño que una persona muestra respecto a un proceso o producción determinada” (Díaz, 2006: 134). En este trabajo se eligen ítems que representan el pensamiento crítico y particularmente la reflexión refutativa, tales como, examinar nuevos puntos de vista, interrogar, localizar contraejemplos, inferir consecuencias desfavorables entre otros.

Una vez establecidos los tipos de evaluación que se van a considerar en el salón de clases, a continuación se describen las tres categorías de aprendizaje que se van a estimar, estos son: conceptuales (conocimientos, hechos, datos), procedimental (habilidades propias de la

propia disciplina, uso de los conocimientos) y el actitudinal (valores, preferencias, disposiciones).

Aprendizaje conceptual: este tipo de saber también se llama declarativo y se refiere a los contenidos temáticos a desarrollar en el aula (Fausto, 2013). Esta dimensión se describe el *saber qué*. Por ejemplo: saber que la refutación es buscar inconsistencias en un conjunto de creencias, que un pensamiento crítico es aquel que realiza preguntas.

Aprendizaje procedimental: el saber procedimental se refiere al *saber hacer*, es decir, está basado en acciones u operaciones que el alumno debe realizar. En consecuencia este saber es de tipo práctico. Por ejemplo: elaborar preguntas refutativas, analizar conceptos, inferir inductivamente. Considerando que el objetivo de este trabajo es desarrollar en el alumno un pensamiento crítico, la evaluación se enfocará en demostrar si efectivamente el estudiante logró un aprendizaje procedimental, a saber, el de realizar interrogantes refutativas.

Para evaluar este tipo de saber se consideran dos puntos: el primero se retoma del supuesto constructivista que señala que los alumnos se apropian del aprendizaje de forma gradual; segundo se comprueba que el estudiante adquiere la habilidad porque puede utilizarla en otros ámbitos.

Actitudinal: Como se ha venido señalando en este trabajo, el objetivo es que el alumno desarrolle tanto un pensamiento como una actitud crítica. Por lo que no sólo se evaluará su destreza para realizar preguntas refutativas sino también ciertos comportamientos como cooperación, respeto, escucha, consensos, etc. Ahora bien, el instrumento para obtener su evaluación es a través de un registro de observación. Dicho registro se elaborará considerando las características que un espíritu crítico debería tener de acuerdo con lo expuesto en el apartado 2.3.

Finalmente una vez establecidas las teorías filosóficas y pedagógicas queda la tarea de ponerlas en práctica en el aula, para tal efecto en el siguiente capítulo se expone las planeaciones didácticas que se aplicaron en el aula.

Capítulo 3

Aprender ética en la preparatoria: Modelo y planeaciones para la intervención didáctica

La enseñanza en el aula es como el viaje en una nave cuyo piloto, además de saber con precisión a dónde y cuándo va a llegar, tiene la misión de ir adecuando la dirección, la velocidad y las condiciones del avance ante cada situación en el mar.

Etty Esteves

Introducción

De acuerdo con García (2008) para evaluar la práctica educativa se deben considerar los siguientes puntos: 1) el pensamiento didáctico del profesor y la planeación de la enseñanza; 2) la interacción educativa dentro del aula; y 3) el análisis de los resultados alcanzados. Es por ello por lo que para valorar la propuesta docente presentada en esta tesis se siguieron las tres fases del modelo de García. Una parte de la primera etapa se efectuó en el primer y segundo capítulo. Ahora corresponde en este tercer apartado reflexionar sobre la elaboración, aplicación y valoración de la planeación didáctica que tiene como hilo conductor la pregunta refutativa. Igualmente, en este capítulo se presenta un modelo que sirvió de guía para elaborar mis planeaciones docentes. Dicha estructura fue resultado de mi cavilación e interacción con los contenidos que se enseñaron en clase y los objetivos que se quisieron lograr, a saber, que el alumno desarrollara un pensamiento crítico, específicamente que pudiera someter a prueba los conocimientos a través de la pregunta refutativa para que transitara de la opinión a una creencia justificada.

Una vez establecido el modelo, se concretó la planeación y se analizó la intervención docente dentro del aula. La ejecución de las sesiones didácticas fue con un grupo que se conformó de 21 estudiantes que cursaban la asignatura de Ética en el quinto año en una preparatoria incorporada a la UNAM. Las prácticas se llevaron a cabo en el turno matutino en un horario de 7 a 9 de la mañana. La escuela se clasifica dentro de las instituciones de bajo costo, por tanto, se presentan muchas de las problemáticas descritas en el primer

capítulo (punto 1.6). Las prácticas se llevaron a cabo en cinco clases a lo largo de los primeros seis meses del ciclo escolar.

Al mismo tiempo se recolectaron algunos productos durante el proceso educativo: cuestionarios, muestras de textos escritos, diálogos grupales, grabaciones de la clase, y análisis de otras evidencias. A fin de contar con información desde diferentes fuentes para valorarlas y deducir si se logró el objetivo planteado en esta tesis.

Además, se realizó una descripción de la práctica docente con el propósito de reflexionar si la planeación cumplió las expectativas del profesor; así como ubicar los problemas que se presentaron y la manera como se solucionaron. En suma, esta etapa implicó una meditación de lo ocurrido después de la práctica docente, en otras palabras, un análisis en la forma que los alumnos, el maestro y los contenidos interactuaron durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por último, se valoraron los alcances de la práctica con el fin de concluir si a través de la pregunta refutativa el alumno logró transitar de la una opinión general a un razonamiento. A continuación se esboza el modelo que se utilizó para alcanzar el objetivo planteado.

3.1. Modelo para realizar la refutación

El modelo presentado en esta sección se construyó con la intención de desarrollar en los alumnos un pensamiento crítico, en otras palabras que pasen de una opinión a un conocimiento. Dicho esquema sirve tanto al profesor como al estudiante en la tarea de elaborar preguntas que lo lleven a examinar y someter a prueba los contenidos de la materia de ética.

Con la intención de guiar el desarrollo del modelo en el aula, se describen tres puntos que se deben considerar:

1. “(...) el concepto de modelo se identifica como la representación de la realidad sobre la que hay que intervenir” (Sanz, 2001: 104). Son útiles porque proporcionan un marco de referencia para la investigación e intervención sin recurrir a las teorías complejas en las que se enmarcan (Grañeras, 2009). Dicho en otras palabras, sirven para representar de forma simplificada realidades complejas. A la luz de lo expuesto los modelos, en la educación, desempeñarían la función de acercar

sistemáticamente las construcciones teóricas a la práctica, de modo que resulte más accesibles (Grañeras, 2009). Es importante aclarar que los modelos no son recetas puesto que el proceso de enseñanza-aprendizaje no es una tarea fácil, ya que el docente se encuentra con diversas variables con las que tiene que lidiar. Es por ello por lo que tanto el docente como el alumno podrán nutrirlo y enriquecerlo conforme se vaya desarrollando la clase. Finalmente el modelo se aplica con un telón de fondo que es el diálogo socrático.

2. Cada etapa del modelo debe comprenderse como un todo.
3. Si bien las preguntas que refutan son el eje de la clase, no se deben excluir otro tipo de preguntas filosóficas.

A continuación (véase cuadro 2) se muestra el modelo que se estructuró considerando el esquema propuesto por Vlastos (véase punto 2.2) el cual se amplió y modificó contemplando las variables del ámbito pedagógico en el cual se aplicó.

Cuadro 2. Comparación del modelo de Vlastos y el Nuevo modelo

Modelo de Vlastos	Nuevo Modelo con la pregunta que refuta
1. El interlocutor afirma una tesis “p”, la cual Sócrates considera falsa y apunta a su refutación.	1. Explicación y análisis de la pregunta misma.
2. Sócrates argumenta desde “q” y “r” contra “p”.	2. Realizar una pregunta que abre la conversación.
3. El interlocutor conviene que “q” y “r” implican no-p.	3. Búsqueda de respuestas.
4. Sócrates señala que ha mostrado la verdad de no-p y que “p” es falsa.	4. Refutación a las respuestas dadas, tanto por el maestro y el alumno.
	5. Los interlocutores examinan si las refutaciones hechas son correctas.
	6. Llegar a conclusiones.

Fuente: elaboración propia a partir del modelo de Vlastos.

Es importante subrayar que cada etapa puede ser abordada y complementada con otros elementos que el docente considere necesarios para lograr sus objetivos y el tema a tratar en la clase de ética. Asimismo, las fases deben ser comprendidas como un todo en el sentido

de que cada una de ellas contribuye en el proceso de aprendizaje; es por ello que el alumno práctica y aprende la reflexión filosófica desde el inicio. A continuación se describe cada punto del modelo.

Etapa 1. Previo al uso de la pregunta dentro del aula, el docente debe explicar *qué es y cuál es la importancia* de la pregunta que refuta. Se ejemplifica, se formulan interrogantes. Cuando el estudiante se familiariza con la pregunta, entonces logrará ubicar para qué sirve, cómo y cuándo se usa, cómo se formulan etc. Del éxito de la comprensión de la pregunta depende en gran medida que se logren las siguientes etapas.

Etapa 2. *Se propone un tema y se plantea una pregunta.* El tema que se aborda dentro del salón de clase se puede presentar ya sea con un ejemplo cotidiano, una imagen o una frase accesible al estudiante y, posteriormente, introducir la pregunta. Es decir, el docente tiene que usar diversas estrategias para desatar el interés de los estudiantes, la forma en cómo lo ejecute depende de múltiples factores tales como: los objetivos que se deseen alcanzar, las características del grupo, la creatividad del docente, etc. Por último, la pregunta planteada debe vincularse con los estudiantes, dicho en otras palabras, con sus conocimientos previos y sus experiencias personales con el afán de que ellos se involucren en las interrogantes. La falta de vinculación entre el alumno y la pregunta es un punto importante sin el cual la estrategia presentada en esta tesis tardaría más en avanzar.

Etapa 3. *Se da una o varias respuestas a la pregunta planteada,* además, se proporcionan razones que la apoyan. Incluso es conveniente que el profesor y el alumno realicen la siguiente pregunta: *¿Cuáles son las razones o ejemplos que apoyan a X?* Es substancial considerar que, el docente, previamente, tiene que reflexionar las posibles respuestas dadas por el estudiante, tal como se mencionó en el punto 2.5, inciso *c* y *d* del capítulo 2. La ubicación de los esquemas previos en el estudiante ayudará al docente en la tarea de guiar al alumno en la labor de la refutación.

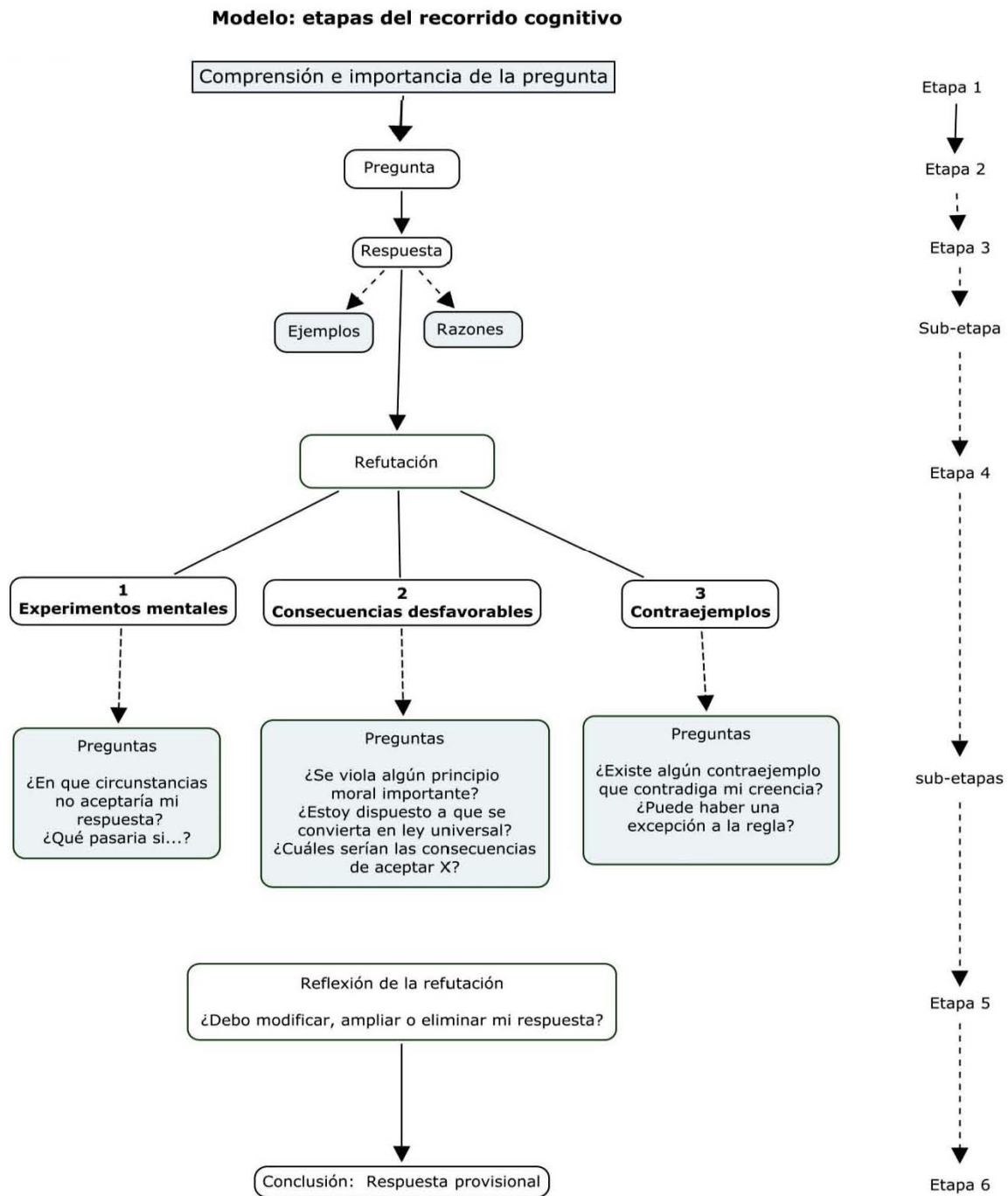
Etapa 4. En el tercer momento *se refuta la respuesta* a través del uso de las tres herramientas y sus preguntas, expuestas en el punto 2.4, capítulo 2 (consecuencias, contraejemplos y experimentos mentales). Por ejemplo, *¿Qué consecuencias a largo o corto plazo tiene mi respuesta?, ¿Existe algún contraejemplo que refute mi idea, concepto, etc.?*

O bien ¿En qué situación mi respuesta sería invalida? Para llevar a cabo este paso, el alumno previamente tuvo que haberse familiarizado con las tres herramientas y las preguntas que se relacionan con ellas.

Etapa 5. Se realiza una *reflexión de la refutación*, es decir, se decide si la primera respuesta dada a la pregunta se debería modificar, aceptar o eliminar. En esta fase, el alumno deberá nuevamente repasar la pregunta y las respuestas, por lo que surgirán nuevas preguntas o inquietudes en relación con el tema, tales como ¿Debo abandonar del todo mi postura o simplemente ampliarla?, ¿Debería replantear mi idea en relación con el tema X?

Etapa 6. Finalmente se realiza una conclusión resultado del análisis de las refutaciones, ya que no basta con refutar se debe deliberar las diferentes respuestas dadas a la pregunta con el fin de lograr un equilibrio cognitivo, tal y como se señaló en el punto 2.5 inciso *d*.

Modelo para aplicar la estrategia de la pregunta que refuta



Fuente: elaboración propia.

3.2 Cómo enseñar ética: planeación de las sesiones de intervención

La planeación es un momento dentro de la práctica educativa por lo que su elaboración es indispensable ya que es el esquema que guiará paso a paso al docente en el proceso de enseñanza y en el cual se aportan herramientas más específicas. Por este motivo en este apartado se muestran las planeaciones que orientaron mi práctica en el aula. Su elaboración implicó varios elementos tales como: el conocimiento que se tiene de la disciplina, la forma en la que se concibe, el saber pedagógico y el modelo realizado por el docente.

De igual manera en los diseños didácticos se plasman las expectativas y metas que se quieren lograr en el estudiante, siguiendo el objetivo general de esta tesis, se pretendió que el alumno desarrollara en la clase de ética una actitud y pensamiento crítico (analizar, examinar y someter a prueba). También en las sesiones se desglosaron las actividades y estrategias para conseguir que el estudiante aprendiera los contenidos y desarrolle las habilidades que se contemplan en el plan de estudio de la Escuela Nacional Preparatoria.

Dicho esto, se puede concluir que la construcción de la planeación didáctica requiere y exige la capacidad de ciertas habilidades y conocimiento que un profesional reflexivo debería tener puesto que en una planeación el docente proyecta sus objetivos, ideas y acciones que aplicará dentro del aula. Las preguntas que surgen en el transcurso de la elaboración de una planeación son: ¿Qué espero lograr con lo que enseño?, ¿Qué voy a enseñar?, ¿Cómo enseñar?, ¿Por qué y para qué enseñar?, ¿Cómo evaluar?, ¿Cuáles son las necesidades de los estudiantes que recibirán la educación?, ¿La planeación va acorde con el espíritu de la disciplina, en este caso de la filosofía que deseo promover? En síntesis, la planeación es una toma de decisión respecto a cuáles serán los métodos, recursos, estrategias de enseñanza idóneos para el logro de los cambios deseados en el conocimiento, habilidades y actitudes (Estévez, 2005).

Organización de las planeaciones didácticas

Refutar es una tarea difícil para los estudiantes del bachillerato debido a que, como se señaló en capítulos anteriores, las experiencias han sido escasas. Por tanto, conocen pocos elementos para elaborar preguntas que refutan. Es por ello que al emprender la tarea del inquirir se requiere realizar previamente una serie de actividades que permitan abordar el

terreno para orientar a los estudiantes a realizar con éxito esta tarea. Por ejemplo, el proceso de enseñanza de la pregunta que refuta debe ocurrir progresivamente en un contexto interactivo y compartido entre el estudiante y el docente. (Solé, 1992). De hecho “la situación de enseñanza ocurre en tres pasos básicos en el tránsito del desconocimiento del procedimiento hasta su aprendizaje autónomo y autorregulado por parte del aprendiz” (Hernández, 2001:155) dichos pasos son:

- Exposición y ejecución del procedimiento por parte del docente
- Ejecución guiada del procedimiento por parte del aprendiz y el profesor
- Ejecución independiente y autorregulada del procedimiento por parte del estudiante.

Desde estas consideraciones, se infiere que el proceso de aprendizaje debe ocurrir de forma progresiva y con la guía del docente; por ello, se elaboraron cuatro planeaciones: cada una de estas se enlazó entre sí, por lo que en conjunto ayudaron al desarrollo del pensamiento crítico del alumno, es decir, al tránsito de la opinión a un razonamiento.

En virtud de lo dicho, la primera planeación fue introductoria en la medida que se describieron los tres tipos de preguntas que se expusieron en el capítulo 2 con la intención de que el alumno las conociera y posteriormente las pudiera aplicar. Así, las actividades planteadas en esta secuencia didáctica fueron guiadas principalmente por el maestro.

En la segunda planeación se abordó la idea socrática: “Nadie es malo sólo ignorante”. Esta clase fue la primera donde el alumno aplicó, con la guía del profesor, las preguntas que refutan. Se consideró que a estas alturas el estudiante conocía ciertas herramientas para comenzar un análisis de los temas de la asignatura de ética.

En la tercera sesión se otorgó mayor independencia al estudiante en el análisis de sus opiniones a través de la pregunta que refuta.

Para realizar las planeaciones se retomaron temas del programa de la Nacional Preparatoria, específicamente de la unidad 1(Conceptos de filosofía y ética: La ética como disciplina filosófica y Sócrates), unidad 3(Conceptos de libertad). Se considera que la mayoría de los contenidos del programa de ética pueden desarrollarse con el uso de la pregunta que refuta, pues una gran parte de las posturas filosóficas poseen inconsistencias que es necesario

analizar. No obstante, es difícil profundizar en todos y cada uno de los contenidos por lo ambicioso del programa en tanto que son demasiados temas que se deben abordar a lo largo del ciclo escolar. Por ello se recomienda, al menos, el uso de una de las preguntas que refutan. A continuación se muestran las tres planeaciones que se realizaron para llevar a cabo la propuesta didáctica presentada en esta tesis.

Planeación didáctica 1. Primer acercamiento a la pregunta que refuta

1. DATOS GENERALES			
Profesor	Castro Perdomo Yeniza	Plantel	Preparatoria del Sistema Incorporado
Asignatura	Ética	Fecha de elaboración	
Año	Quinto	Duración de la sesión	2 h.

Unidad temática	UNIDAD 1. Conceptos de filosofía y ética.
Contenido de la unidad	La ética como disciplina filosófica
Propósito de la unidad	Objetivos: Que el alumno conozca y utilice la pregunta que refuta Subtemas: Contraejemplos, consecuencias, experimentos mentales.
Aprendizaje	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprendizaje cognitivo: <ol style="list-style-type: none"> a) Ubicar tres de las preguntas que ayudan a realizar la refutación: experimentos mentales, consecuencias y contraejemplos. 2. Aprendizaje procedimental: <ol style="list-style-type: none"> a) Resolver ejercicios utilizando la pregunta que refuta. 3. Aprendizaje actitudinal: <ol style="list-style-type: none"> a) Desarrollar una actitud cuestionante frente a los temas éticos.

MOMENTO	Objetivos de aprendizaje	Actividad de aprendizaje	Estrategia	Producto (s) de aprendizaje - evidencia
Apertura	Encuadre	Actividad 1. a) Se reparte copias con los objetivos, tema y actividades a realizar durante la clase. Posteriormente se realizó una lectura grupal en voz alta.	* Lectura grupal en voz alta. Con ello se pretende activar esquemas relacionados con el contenido de la clase.	
	A partir de una analogía reconocer la importancia de ubicar herramientas para llevar a cabo la refutación	Actividad 2. a) El maestro realiza algunas preguntas para que el alumno comprenda la importancia de ubicar y conocer las preguntas filosóficas. ¿Consideras que cada materia tiene herramientas para analizar su objeto de estudio? ¿Qué pasaría si no ubicamos estas herramientas? Imagina a un doctor que no conozca los instrumentos para operar	*El docente realiza preguntas guías para activar las ideas de los alumnos *Se usa la analogía con el propósito de crear puentes cognitivos, es decir, para que el alumno parta de un conocimiento menos elaborado a uno más	Ideas obtenidas del diálogo grupal

		¿Cuál es la importancia de ubicar las herramientas de cada materia? b)El alumno contesta las preguntas y se realiza un intercambio grupal	complejo e intente inferir ideas por sí mismo	
--	--	--	---	--

MOMENTO		Actividad de aprendizaje	Estrategias	Producto de aprendizaje-evidencias
Desarrollo	A partir de la información presentada en un cuadro (anexo 1) y explicación del docente ubicar la función de los tres tipos de preguntas que ayudan a la refutación	Actividad 3. a) Realizar la lectura del anexo 1 para ubicar las preguntas que refutan. b) El docente proporciona ejemplos de cada una de las tres preguntas(consecuencias, contraejemplos y experimentos mentales) c) Grupalmente se realiza un repaso de las características de los tres tipos de preguntas y se resuelven las dudas que surjan de la lectura de la tabla	*Se utilizan cuadros que proporcionan información básica de las preguntas que refutan, con la intención que el alumno se familiarice con una gran cantidad de contenidos. * Ejemplificación por parte del maestro * Para realizar una evaluación (formativa) el docente interroga a los estudiantes con el fin de ubicar y modificar algunos problemas de aprendizaje en el alumno.	Respuestas orales obtenidas del alumno
	Resolver ejercicios dados por el maestro (anexo 2)	Actividad 4. a) Después de ubicar las preguntas que refutan, los alumnos resolverán algunos ejercicios donde refuercen lo aprendido.	*En parejas los alumnos resuelven los ejercicios, con el propósito de motivar el trabajo cooperativo	Ejercicios escritos(anexo)
MOMENTO				
Cierre	Resumir las ideas principales de las tres preguntas que refutan	Actividad 5. a) Maestro y alumnos intercambian dudas e ideas principales	*El maestro realiza preguntas abiertas con la consigna a los alumnos de responder brevemente, para comprobar si el estudiante captó las ideas principales del tema	Respuestas breves dadas por los alumnos

Recursos Didácticos: Copias Cuadro de oposición Hoja de ejercicios
--

Planeación didáctica 2. Primera aplicación de los estudiantes. Unidad 1 “Nadie es malo sólo ignorante”

1. DATOS GENERALES			
Profesor	Castro Perdomo Yeniza	Plantel	Preparatoria del Sistema Incorporado
Asignatura	Ética	Fecha de elaboración	
Año	Quinto	Duración de la sesión	2 h.

Unidad temática	UNIDAD 1. Conceptos de filosofía y ética.
Contenido de la unidad	Sócrates Subtemas: ignorancia, maldad, vicios, conocimiento
Propósito de la unidad	Objetivo: Identificar y cuestionar algunas ventajas y desventajas de aceptar la postura socrática “Nadie es malo sólo ignorante”
Aprendizaje	<p>Aprendizaje cognitivo:</p> <p>a) Reconocer que una de las causas de la maldad y los vicios es la ignorancia</p> <p>Aprendizaje procedimental:</p> <p>a) Analizar la postura socrática a través de la pregunta que refuta. b) Comparar los pros y contra de la postura socrática c) Comparar la postura propia después del análisis filosófico.</p> <p>Aprendizaje actitudinal:</p> <p>a) Estimular la escucha atenta para intervenir en los comentarios de los compañeros. b) Incitar la expresión oral libre a pesar de poseer puntos de vista contrarios. c) Estimular el planteamiento de preguntas filosóficas para fomentar un diálogo.</p>

MOMENTO	Objetivos de aprendizaje	Actividad de aprendizaje	Estrategia	Producto (s) de aprendizaje - evidencia
Apertura	Encuadre	Actividad 1. a) Lectura de objetivos, tema y actividades a realizar durante la clase	*De forma grupal se realiza una lectura en voz alta de los objetivos con el fin de exponer las expectativas adecuadas del curso	
	Identificar la idea Socrática a través de preguntas filosóficas	Actividad 2. a) A manera de contextualización el maestro plantea las siguientes preguntas ¿Cuál es la causa de la maldad? ¿Por qué X es malo? Posteriormente, el docente expone la postura socrática “Nadie es malo sólo ignorante” b) Se realizan las siguientes interrogantes para llevar a cabo un diálogo corto de forma grupal ¿Qué situación ejemplifica la idea socrática? ¿Estoy de acuerdo con la postura del filósofo? ¿Qué quiere decir Sócrates con su idea?	*Con la intención de propiciar en los alumnos la reflexión del tema, el docente realiza preguntas de las preguntas.	Respuestas de los alumnos

MOMENTO	Objetivos de aprendizaje	Actividad de aprendizaje	Estrategia	Producto de aprendizaje -evidencias
Desarrollo	Examinar la postura socrática a través de preguntas que refutan	Actividad 3. a) Oralmente, el docente da la consigna al estudiante para que individualmente elaborare un mapa mental donde se utilicen preguntas que refuten la idea socrática.	*Consigna oral y uso de mapas para recopilar y visualizar la reflexión obtenida del tema.	Mapas mentales
	Identificar las desventajas y ventajas de la postura socrática	Actividad 4. a) En parejas ubicar y escribir las consecuencias favorables y desfavorables de aceptar que "Nadie es malo sólo ignorante"	*Con el propósito de observar en los alumnos la actitud de respeto a la opinión del otro se realiza el intercambio de opiniones en parejas .	Respuestas orales y escritas de los alumnos
	Dialogar oralmente las refutaciones hechas a la postura socrática	Actividad 5. a) De forma grupal comentar las razones a favor y en contra de la idea socrática obtenidas del análisis filosófico en la actividad 3 y 4. b) Realizar lecturas que problematicen (Aristóteles) la postura socrática.	*Uso del diálogo para familiarizar al estudiante con sus características (escucha, intercambio de preguntas y respuestas etc.)	Respuestas orales de los estudiantes
	Replantear la postura propia posterior al análisis filosófico	Actividad 5. 1. Considerando el análisis filosófico hecho en la actividad 3,4,5 se replantea la idea socrática a partir de las siguientes interrogantes: ¿Debo modificar mi postura de la idea socrática?	* Preguntas sobre puntos de vistas realizadas por el docente, con el propósito de propiciar en el alumno la autorreflexión.	Respuesta escrita

MOMENTO	Objetivos de aprendizaje	Actividad de aprendizaje	Estrategia	Producto de aprendizaje - evidencias
Cierre	Elaborar un escrito corto para reconstruir las ideas principales del tema	Actividad 6 a) Realizar un escrito corto para recopilar las ideas principales del tema.	*Consigna oral dada a los estudiantes.	Escrito
Recursos Didácticos: Videos Proyector, computadora, copias				

Planeación didáctica 3. Unidad 3 El problema de la libertad

1. DATOS GENERALES			
Profesor	Castro Perdomo Yeniza	Plantel	Preparatoria del Sistema Incorporado
Asignatura	Ética	Fecha de elaboración	
Año	Quinto	Duración de la sesión	2 h.

Unidad temática	UNIDAD 3. El problema de la libertad
Contenido de la unidad	Concepto de libertad Subtema: libertad y libertinaje, libertad de pensamiento y física.
Propósito de la unidad	Objetivo: Analizar y comprender que la libertad puede limitarse en el ejercicio de las relaciones humanas. Encontrar algunos problemas de aceptar que la libertad es hacer lo que uno desea.
Aprendizaje	<p>Aprendizaje cognitivo:</p> <p>a) Ubicar la diferencia entre libertad y libertinaje.</p> <p>Aprendizaje procedimental:</p> <p>a) A través del uso de preguntas examinar las consecuencias desfavorables, contraejemplos y situaciones imaginarias que refuten la idea de que la libertad es hacer lo que uno desea.</p> <p>b) Comparar y replantear la postura propia relacionada con la idea de libertad, resultado del análisis filosófico.</p> <p>Aprendizaje actitudinal:</p> <p>a) Estimular la escucha atenta</p> <p>b) Incentivar el diálogo de posturas contrarias entre los alumnos</p> <p>c) Estimular una actitud cuestionante frente al tema de la libertad</p>

MOMENTO	Objetivos de aprendizaje	Actividad de aprendizaje	Estrategias	Producto de aprendizaje - evidencia
Apertura	Encuadre	Actividad 1. a) Se reparten copias con los objetivos de la clase y se realiza una lectura grupal en voz alta por parte de los alumnos.	*Lectura grupal en voz alta de los objetivos, tanto para activar, en los alumnos, esquemas relacionados con el contenido de la clase, así como dirigir las expectativas de la clase. Asimismo, se busca propiciar la escucha atenta.	
	A través de preguntas detonadoras introducir el tema de la libertad	Actividad 2. a) A manera de introducción se realizan las siguientes preguntas detonadoras hechas por el maestro ¿Qué es la libertad?, ¿En qué momentos me siento libre? b) Grupalmente recuperar las	*Para vincular al estudiante con el tema, el docente realiza preguntas orales y escritas que se relacionan	Respuestas orales de la definición de libertad

		<p>definiciones o definición dada por los alumnos.</p> <p>c) Comprender la complejidad de la libertad a través de imágenes del caso Charly Hebdo. Con la guía de las siguientes preguntas: ¿Debemos limitar la libertad de expresión? o ¿Todos deberíamos luchar por la libertad de expresión?</p>	<p>directamente con las experiencias del alumno</p> <p>* Uso de preguntas (consecuencias desfavorables) con el fin de crear conflicto cognitivo.</p> <p>*Uso de imágenes para producir reacciones, sensaciones del tema. Además de mostrar el tema de la libertad como un problema vigente.</p>	
--	--	--	--	--

MOMENTO	Objetivo de aprendizaje	Actividad de aprendizaje	Estrategias	Producto de aprendizaje-evidencias
Desarrollo	Problematizar (refutar) la idea de libertad a través del uso de preguntas filosóficas	<p>Actividad 3.</p> <p>a) Individualmente responder un cuestionario dado por el maestro (anexo3) donde se registrara la opinión que se tiene del tema de la libertad. ¿Qué entiendo por el concepto de libertad?</p> <p>b) En parejas completar un esquema (anexo 3) donde el estudiante realice preguntas que refuten (consecuencia, experimentos mentales y consecuencias desfavorables) y logren develar las inconsistencias de sus opiniones del tema “la libertad.”</p>	<p>*Uso de preguntas aclaratorias para invitar al alumno a expresar su opinión de forma escrita, además de conseguir que el alumno ubique y no pierda de vista el tema a tratar en clase.</p> <p>*Uso de esquemas dados por el maestro para guiar, pasa a paso, al alumno en sus primeras aplicaciones de la pregunta que refuta</p>	<p>*Cuestionario</p> <p>*Primeras respuesta escritas dada por los alumnos al inicio de la clase</p> <p>*Esquemas</p>
	Dialogar oralmente las ideas obtenidas de la actividad 3	<p>Actividad 4.</p> <p>a) Se lleva a cabo un diálogo de forma grupal para intercambiar las respuestas de la actividad 3: contraejemplos, consecuencias y experimentos mentales.</p> <p>b) El docente complementa las refutaciones del tema a través de preguntas, lecturas (mito de narciso, dos conceptos de libertad) y videos (El señor de las moscas, la transformación de Smeagol)</p>	<p>*Con la intención que el estudiante ubique y practique algunas características del diálogo (escucha atenta, intercambio de preguntas y respuestas, autorreflexión) se efectúa dicha actividad. Sólo se aprende el diálogo, dialogando.</p>	<p>Respuestas orales</p>

			<p>*Preguntas indagatorias realizadas por el maestro con el fin de propiciar un intercambio de preguntas y respuestas entre alumnos.</p> <p>Además, con las pregunta indagatorias se lleva a cabo una evaluación formativa para ubicar y corregir a tiempo los problemas de aprendizaje.</p>	
	<p>Replantear y escribir la definición de libertad hecha en la actividad 1.</p>	<p>Actividad 5.</p> <p>a) A partir de las siguientes preguntas replantear la idea: “La libertad es hacer todo lo que uno desea”.</p> <p>¿Después de la reflexión filosófica debo eliminar ampliar o aceptar la definición de la libertad?, ¿Posterior al ejercicio de refutación cómo defino la libertad (s+v+p)?, ¿Mi punto de vista de la libertad cambio o se mantuvo?</p> <p>b) De forma individual escribir el replanteamiento de su opinión acerca de la libertad.</p>	<p>*Preguntas orales y escritas sobre puntos de vista y perspectivas realizadas por el maestro para invitar al alumno a contrastar y replantear su primera opinión. En otras palabras, propiciar que el estudiante incorpore el nuevo conocimiento con el viejo.</p>	<p>Segunda respuesta escrita de los estudiantes</p>

MOMENTO		Actividad de aprendizaje	Estrategias	Producto de aprendizaje - evidencias
Cierre	<p>Con el uso de las preguntas que refutan elaborar una tira cómica</p>	<p>Actividad 6.</p> <p>a) A partir de los ejemplos de tiras cómicas dadas por el maestro realizar una tira cómica que tenga por tema la libertad.</p>	<p>*Con el propósito que el estudiante utilice y refuerce la estructura de la refutación de una forma amena, el docente entrega una imagen para que elabore una tira cómica.</p>	<p>Tira cómica</p>

	A través de una guía, sintetizar las ideas principales en un escrito corto del tema de la libertad	Actividad 7. a) Escribir un texto corto del tema de la libertad a partir de la guía dada por el maestro (anexo 3, actividad 5) b) Tarea. Realizar un escrito utilizando la analogía para representar la importancia de la pregunta filosófica que se ha trabajado en tres sesiones.	*Uso de plantillas para guiar al alumno en la elaboración de escritos. * Elaboración de escritos con el propósito de realizar una evaluación sumativa .	Escrito breve
--	---	--	---	---------------

Recursos Didácticos: Videos: El señor de las moscas, la transformación de Smeagol. Imágenes: Charli Hebdo Proyector, computadora, copias.

Una vez realizadas las planeaciones didácticas se pusieron en marcha dentro del aula. Ahora, queda por realizar la descripción de lo ocurrido en el salón de clase. Esta tarea se llevó a cabo a partir de las observaciones y anotaciones realizadas con el logro de los estudiantes. Así, en el siguiente punto se describen los sucesos ocurridos durante la aplicación de las planeaciones.

3.3 Aprendemos ética: descripción de las sesiones de la práctica docente

En este apartado se narran las prácticas docentes. En otras palabras es la descripción de lo vivido posterior a la aplicación del diseño y es útil, por un lado, porque es el momento donde el profesor ubica los problemas que se presentaron en el escenario real del aula y cómo se resolvieron. Por otro lado, se hallan los puntos fuertes y débiles de la planeación con el fin de considerarlos y mejorarlos en diseños posteriores.

En esta etapa de revisión el docente se pregunta: ¿Cómo podría hacer las cosas de manera diferente para mejorar mi práctica docente?, ¿Cómo fue la interacción entre el maestro, el estudiante y los contenidos?, ¿Cuáles son los problemas que surgieron dentro del aula?, ¿Cuáles son las variables que no consideré y cómo puedo solucionarlas? De modo que este

momento es importante pues permite la reestructuración, alteración y modificación de las teorías y prácticas futuras.

Al mismo tiempo es conveniente señalar que la planeación no es una receta, puesto que el docente se enfrentará con una variedad de problemas en la ejecución de su diseño. Es por ello que es indispensable que el profesor medite sobre lo ocurrido en clase para poder mejorar posteriormente su práctica docente. “De acuerdo con una conocida metáfora, la enseñanza en el aula es como el viaje en una nave cuyo piloto, además de saber con precisión a dónde y cuándo va a llegar, tiene la misión de ir adecuando la dirección, la velocidad y las condiciones del avance ante cada situación en el mar ” (Estévez, 2005: 19).

De forma similar el maestro debe estar preparado para enfrentar situaciones diferentes en cada clase para lo cual se requiere de diversas habilidades. Por ello “La práctica educativa se caracteriza por ser una combinación de arte, técnica e improvisación” (Estévez: 19) y que se pueden adquirir con la reflexión misma de la práctica docente. En definitiva, cada planeación se puede ampliar, modificar y adaptar a la forma de ser de cada maestro y alumnos. A continuación se redactan las tres prácticas docentes.

Descripción sesión 1: Primer acercamiento a la pregunta que refuta

Previamente a esta práctica se realizó una evaluación diagnóstica a través del diálogo con el objetivo de indagar cual era la concepción que tenían de la refutación. Algunas de las respuestas fueron “La refutación es ganarle al otro” “Es llevar la contraria”. Además, desconocían las preguntas para llevar a cabo dicha labor. Se escucharon los siguientes comentarios “No me lo enseñaron”, “No sé”

A la luz del diagnóstico descrito, la clase se inició con el uso de una analogía donde se enfatizaba la importancia de las herramientas en las disciplinas como lo es la medicina. Esto con la intención de que los alumnos comprendieran que la filosofía también tiene sus propias herramientas para el análisis del pensamiento, y una de ellas es la pregunta. Posteriormente se explicaron tres tipos de interrogantes filosóficas y su función: contraejemplos, consecuencias y experimentos mentales. Para que los estudiantes recordaran y se familiarizaran con este tipo de preguntas se les proporcionó una hoja que contenía una explicación de cada una de las interrogantes (ver anexo 2). Una vez que se les

explicó y se les proporcionó ejemplos de las tres interrogantes, se les dio una actividad (ver anexo 3) para que reforzaran lo aprendido. Todos realizaron el ejercicio, sin embargo se presentaron varios problemas:

Primero, la mayoría de los alumnos simplemente copiaban al compañero, por tanto, no había una reflexión del ejercicio. Inferí que una de las muchas razones del por qué copian los estudiantes, se debe al temor de equivocarse y sacar una baja calificación. Se aconsejó que resolvieran los ejercicios solos y que contestaran lo mejor posible. Segundo, la mitad del grupo tardó en realizar la actividad pues comenzaron a platicar y entretenerse en otras cuestiones. Para manejar dicho problema se les marcó un tiempo determinado para la entrega de las actividades. Tercero, en el análisis de los ejercicios detecté que los alumnos tuvieron algunas dificultades tales como:

a) Confusión entre contradicción y contrario (Ver evidencia 1). Por ejemplo, “Los hombres alemanes son altos” señalaron ideas contrarias, tales como: “Ningún hombre es alto” “Todos los mexicanos son bajos” para resolver esta dificultad se utilizó el cuadro de oposición.

Evidencia 1. Ejercicios resueltos por los estudiantes para practicar la refutación (contraejemplo)

The image shows three handwritten student responses to refutation exercises. Each response is preceded by a diamond symbol (❖) and a statement. The exercises and student answers are as follows:

- ❖ Los hombres alemanes son altos
 - 1. ¿Qué significa dar un contraejemplo? Dar lo contrario de la idea
 - 2. ¿Cuáles son las preguntas que puedo hacer para encontrar un contraejemplo de esta idea?
 - 3. Escribe un contraejemplo Todos los mexicanos son bajos.
- ❖ Ningún hombre llora
 - 1. ¿Qué significa dar un contraejemplo? Dar lo contrario de la idea
 - 2. ¿Cuáles son las preguntas que puedo hacer para encontrar un contraejemplo de esta idea ?
 - 3. Escribe un contraejemplo Todos los hombres lloran
- ❖ Los hombres están determinados
 - 1. ¿Qué significa dar un contraejemplo? ¿Qué pide la maestra cuando quiere que escriba un ejemplo?
 - 2. ¿Cuáles son las preguntas que puedo hacer para encontrar un contraejemplo de esta idea?
 - 3. Escribe un contraejemplo Los perros no son determinados.

- ❖ Todo hombre es libre Ningún hombre es libre.
 1. ¿Qué significa dar un contraejemplo? ¿Qué pide la maestra cuando quiere que escriba un contraejemplo de esta idea?
 2. ¿Cuáles son las preguntas que puedo hacer para encontrar un contra ejemplo de esta idea?
 3. Escribe un contraejemplo

- ❖ Los hombres son altos Ningún hombre es alto.
 1. ¿Qué significa dar un contraejemplo?
 2. ¿Cuáles son las preguntas que puedo hacer para encontrar un contraejemplo de esta idea?
 3. Escribe un contraejemplo

↳ los hombres =

b) Además, algunas respuestas se orientaban a señalar consecuencias favorables, pero no contemplaban las desfavorables. Como se pudo observar en las siguientes respuestas presentadas en las evidencias. Por ejemplo, “Si obedezco la ley, entonces no tendré problemas con ella” “Si me dejo llevar por mis deseos, entonces seré libre (Ver evidencia 2)

Evidencia 2. Ejercicios que muestran dificultades en los estudiantes para ubicar consecuencias desfavorables

- Si todos son ignorantes entonces no habria justicia
5. ¿Qué consecuencias desfavorables hay si siempre obedezco la ley?
- Si obedezco la ley entonces no tendre proble mas con ella.
6. ¿Qué consecuencias desfavorables hay si me dejo llevarme por mis deseos?
- Si dejo llevarme por mis deseos entonces seré libre
7. ¿Qué consecuencias o efectos desfavorables hay si acepto que la libertad es hacer lo que uno desea?
¿Qué consecuencias o efectos desfavorables habrá si siempre hago lo que deseo?
- Si hago lo que siempre deseo entonces _____

- Si nadie es malo solo ignorante entonces los secuestradores no son malos
5. ¿Qué consecuencias desfavorables hay si siempre obedezco la ley?
- Si siempre obedezco la ley entonces no tendre ningun problema
6. ¿Qué consecuencias desfavorables hay si me dejo llevarme por mis deseos?
- Si me deo llevar por mis deseos entonces puede que me arrepienta
7. ¿Qué consecuencias o efectos desfavorables hay si acepto que la libertad es hacer lo que uno desea?

Para solucionar dicho problema se les explicó que, ciertamente, era importante encontrar los efectos positivos, pero un pensamiento crítico también debe profundizar en los negativos. Posterior a la explicación los estudiantes lograron ubicar efectos perjudiciales de las proposiciones analizadas en el ejercicio. Por ejemplo, “Si me dejo llevar por mis deseos, entonces puedo cometer malas acciones” “Si obedezco la ley, entonces no tendré libre albedrío” (Ver evidencia 3)

Evidencia 3.

5. (Todo) Los mamífero nace de la madre

a) Escribe las preguntas que te lleven a encontrar un contraejemplo de la idea 5 *¿Todos los mamíferos nacen de la madre?*

b) Escribe el ejemplo concreto (Contraejemplo) *El ornitorinco es mamífero y nace de un huevo*

6. (Todo) Los sujeto que roban son malos

a) Escribe las preguntas que te lleven a encontrar un contraejemplo de la idea 6 *¿Todos los vateros son malos?*

b) Escribe el ejemplo concreto (Contraejemplo) *Robin Hood roba para ayudar a los pobres*

Consecuencias

1. ¿Qué consecuencias o efectos desfavorables tendría si no hago la tarea?

Estructura para escribir las consecuencias:
Si no hago la tarea entonces *no tendré buenas calificaciones*

2. ¿Qué consecuencias o efectos desfavorables habría si rompo un vidrio?

Si *rompo un vidrio* entonces *tendré que reponerlo*

3. ¿Qué consecuencias o efectos desfavorables habría si desperdicio agua?

Si *desperdicio el agua* entonces *daño el medio ambiente*

4. ¿Qué consecuencias desfavorables hay si acepto que nadie es malo solo ignorante?

Si *acepto que nadie es malo solo ignorante* entonces *no se podría castigar a nadie*

5. ¿Qué consecuencias desfavorables hay si siempre obedezco la ley?

Si *siempre obedezco la ley* entonces *no tendría libre albedrío*

6. ¿Qué consecuencias desfavorables hay si me dejo llevar por mis deseos?

Si *me dejo llevar por mis deseos* entonces *puedo cometer malas acciones*

7. ¿Qué consecuencias o efectos desfavorables hay si acepto que la libertad es hacer lo que uno desea?
¿Qué consecuencias o efectos desfavorables habrá si siempre hago lo que deseo?

Si *acepto que la libertad es hacer lo que uno desea* entonces *las leyes no funcionarían*

En síntesis, me pude percatar que no estaban acostumbrados ni familiarizados con la actividad de refutar puesto que tuve que explicar en diversas ocasiones el objetivo de la clase, a saber, que pudieran someter a prueba temas éticos. La clase finalizó respondiendo las dudas de los estudiantes.

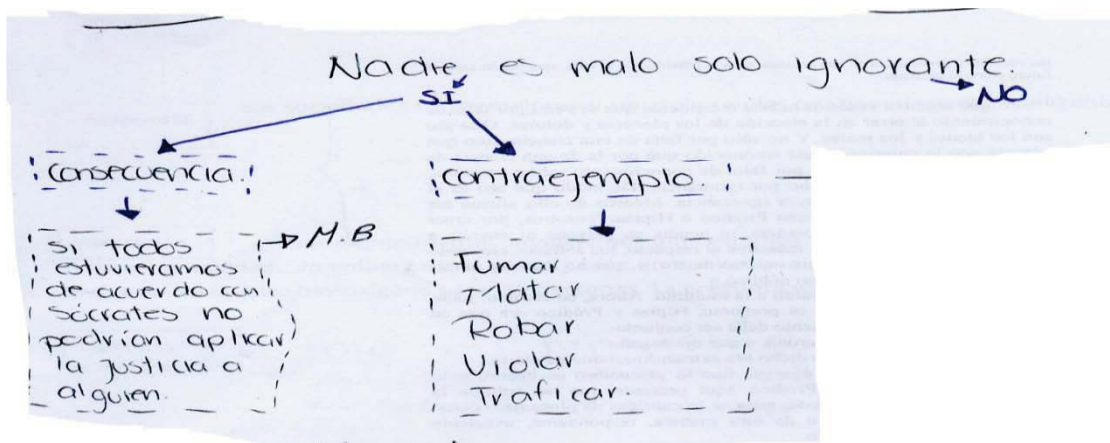
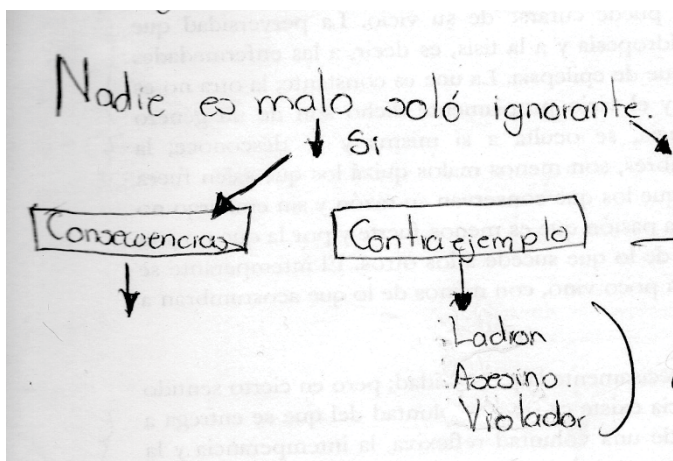
Descripción sesión 2: “Nadie es malo sólo ignorante”

La clase comenzó leyendo los objetivos en voz alta, después realicé las siguientes preguntas: ¿Cuál es la causa de la maldad?, ¿Por qué la gente daña a los demás? A

continuación, expuse la idea socrática: “Nadie es malo sólo ignorante” posteriormente realicé diferentes tipos de preguntas relacionadas con el tema con el afán de comprobar que el estudiante comprendiera la idea Socrática: ¿Con qué otras palabras se puede expresar la frase socrática?, ¿Qué quiere decir Sócrates? Sin embargo, se obtuvo poca participación de los alumnos, ya que sólo dos intentaron contestar las interrogantes.

Una vez terminada esa actividad se inició un diálogo oral con preguntas que invitaban a los alumnos a tomar una postura frente al tema a tratar: ¿Estamos de acuerdo con Sócrates?, ¿Consideramos que el malo ignora lo que hace? La inclinación de los alumnos fue en contra de la idea socrática y señalaron que el malo está consciente de sus errores. Al mismo tiempo se les pidió que justificaran su respuesta y se les preguntó lo siguiente ¿Por qué están en desacuerdo con la idea socrática?, ¿Describe un ejemplo que apoye tu postura? Estas interrogantes causaron en los alumnos problemas, me percaté de ello por sus respuestas: “porque sí”, “no sé”, “¿Tengo que pensar?”, “ay, maestra”. Este tipo de respuestas me enfrentó a los problemas descritos al inicio de trabajo específicamente a la apatía del estudiante. Una de las razones de la indiferencia y flojera en los alumnos es producto de años de escolarización donde no estuvieron involucrados con la actividad de reflexionar y preguntar. Para solucionar la situación se dieron ejemplos concretos que refutaban la idea socrática, y replanteé las preguntas a los alumnos. Dichas interrogantes se involucraban con sus conocimientos previos y sus condiciones actuales. Ejemplo ¿Acaso un adicto ignora el daño de las drogas?, ¿Acaso, cuando cometo una maldad desconozco sus daños? Como resultado obtuve varias participaciones de los estudiantes, las cuales se les pidió que las escribieran en un esquema. Las respuestas reflejaron la comprensión de la idea socrática puesto que proporcionaron nuevos casos que contradecían la idea del filósofo, tales como: la actitud de un secuestrador, violador y del ladrón. (Ver evidencia 4)

Evidencia 4. Primeros ejercicios en clase que muestran el uso de la refutación en los estudiantes



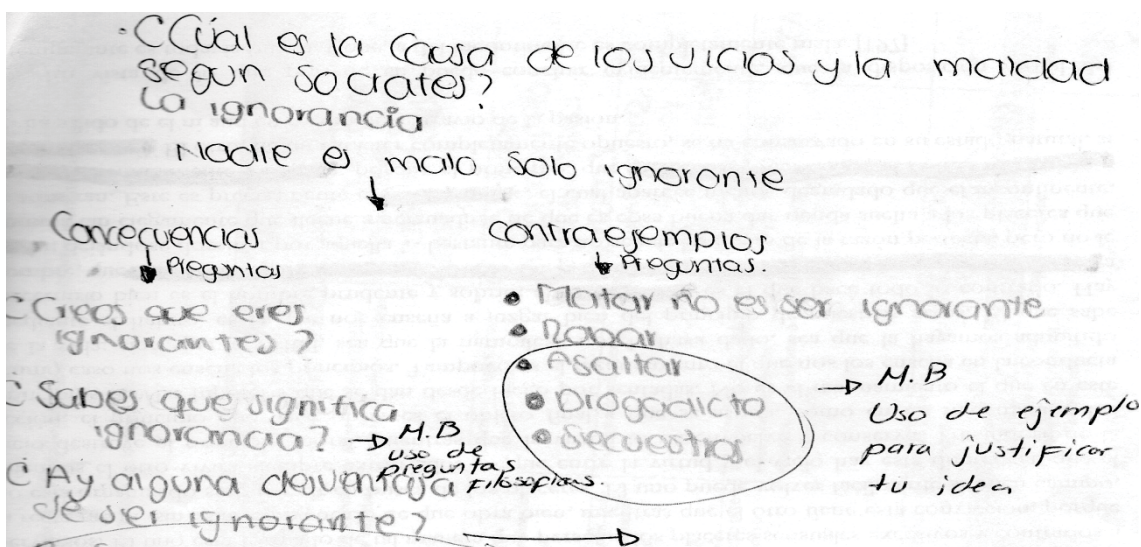
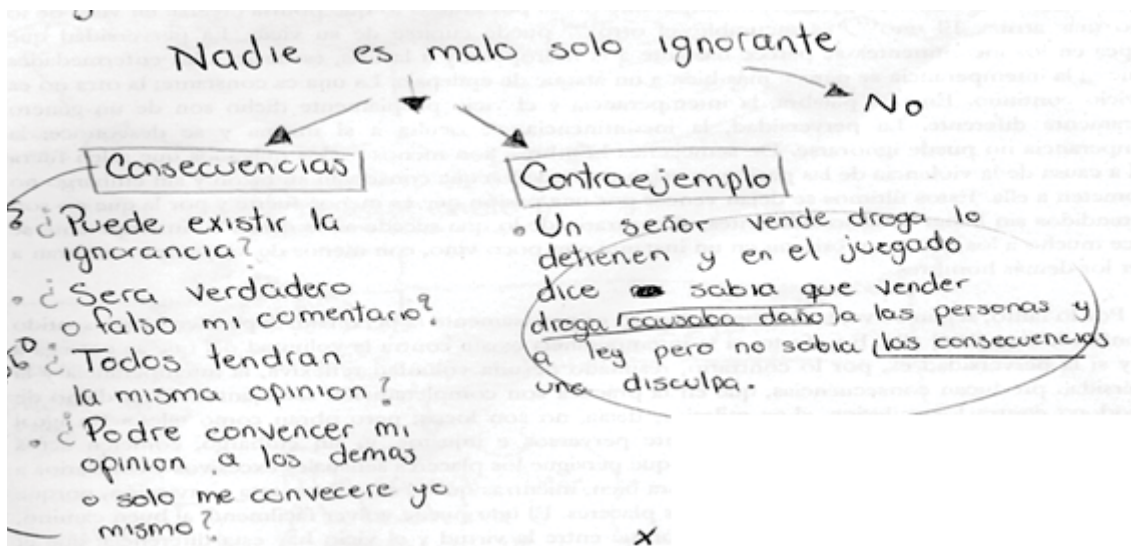
Fuente: elaboración de los estudiantes de bachillerato.

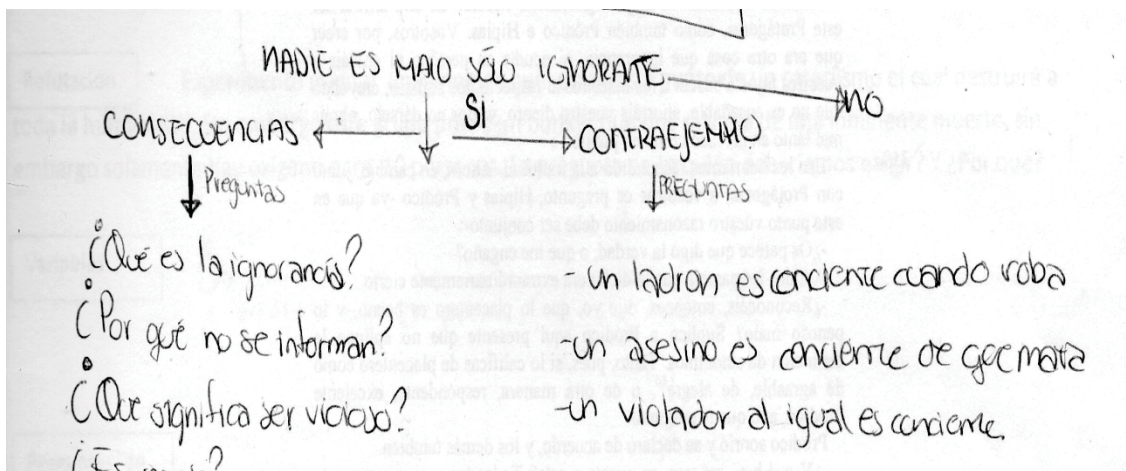
Después de corroborar que entendieron el sentido de la pregunta se pidió a los alumnos que realizaran un mapa aplicando los tres tipos de preguntas ya vistas en clases anteriores (experimento mental, consecuencias y contraejemplo) con el fin de que sometieran a prueba la postura socrática. Esta etapa tenía por objetivo que el alumno comenzara a utilizar las preguntas filosóficas, específicamente la refutación de manera más independiente, no obstante, el ejercicio resultó muy difícil ya que se presentaron diversos problemas:

Primero, olvidaron las clasificaciones de las preguntas ya vistas en la clase anterior. En atención a la problemática expuesta les pedí que utilizaran una hoja, anteriormente dada, que contenía las preguntas que refutan, pero no la traían y se tuvo que proporcionar

nuevamente la hoja. Ahora bien, a pesar de poseer la guía de preguntas la consigna seguía siendo difícil, ya que la mayoría de los alumnos no entregaron resultados de la actividad, otros la entregaron, pero utilizaron preguntas diferentes a la refutativa, como se puede observar en la evidencia de abajo. Utilizaron las siguientes interrogantes ¿Puede existir la ignorancia? ¿Será verdadero o falso mi comentario? ¿Todos tendrán la misma opinión? ¿Sabes que significa la ignorancia? (Ver evidencia 5).

Evidencia 5. Segunda sesión





Se consideró que el motivo del problema era porque el estudiante aun no comprendía el sentido de las preguntas que refutan. Por lo que había que invertir más tiempo en dicha labor. Si bien no se tenía contemplado más clases en el tema de la pregunta se tuvo que hacer un repaso con el afán de que entendieran las interrogantes que refutan. Así, se llevaron a cabo ejercicios extras y se expusieron nuevos ejemplos para que el alumno repasara el tema de la pregunta. Las dificultades presentadas en el aula mostraron que las planeaciones realizadas deben ser flexibles, es decir, el docente debe reconocer cuando tiene que regresar y reforzar algún tema.

Segundo, hubo una actitud de indiferencia, aunado a los siguientes comentarios “es muy difícil”, “no entiendo”, “me confundo” por lo que en un momento desistieron y comenzaron a platicar de cosas distintas; de ahí que el ejercicio tardó más de lo planeado. Además, había burlas entre ellos cuando se expresaba una idea, motivo por el cual los alumnos se guardaban sus comentarios. Estos comportamientos demuestran, entre otras cosas, la dificultad que el estudiante tiene para apreciar el aula como un espacio donde pueda intercambiar, explorar y ampliar sus ideas con ayuda del otro. Así se tuvo que explicar que la diferencia enriquecía el tema a pesar de que ya se había tocado la cuestión al inicio del curso. De ahí la importancia de trabajar las actitudes no sólo el contenido. Tal y como se mencionó en el capítulo 2(punto 2.3).

Tercero, como se mencionó al inicio de este capítulo, la clase dura una hora y cuarenta minutos, muchos alumnos llegaron a la mitad del tema provocando diversas dificultades: ya que no saben qué hacer y desconcentran a los demás. Se les pidió de forma muy atenta

que no interrumpieran. Sin embargo fue algo difícil de lograr. Una última complicación que se manifestó es que los alumnos no desayunan en casa, esto tuvo efectos desfavorables en su rendimiento: varios alumnos expresaron continuamente la necesidad de comer algo, y no atendían las explicaciones que se daban. Para solucionar el problema se les permitió comer dentro de clase, como resultado hubo caras de alegría y lograron concentrarse en las consignas.

Una vez terminado el ejercicio y con el objetivo de comprender y mejorar la participación de los alumnos les pedí que expresaran específicamente qué es lo que les ocasionaba confusión. Algunas de las respuestas fueron que era muy difícil realizar preguntas al tema puesto que no estaban acostumbrados. Incluso mencionaron que les causaba desconcierto que un mismo tema sea refutado y a la vez defendido específicamente señalaron lo siguiente: “No sé cuál es la verdad o la respuesta correcta”, “Me confunde apoyar y después refutar una idea, por lo tanto no sé qué creer”. Estas respuestas reflejaron que el alumno se enfrentó a un desequilibrio cognitivo, es decir, afrontaron nuevas ideas que pusieron en conflicto sus creencias. Se les explicó que dicha confusión era normal, pues el proceso de reflexión implica, entre otras cosas, enfrentarse a contradicciones las cuales se deben analizar con la finalidad de llegar a un acuerdo. Además, se señaló que muchas veces no se trata de eliminar los conocimientos previos, simplemente se tienen que ampliar o esclarecerlos.

Una vez que escuché sus comentarios les recordé, nuevamente, que el objetivo general de la clase era comenzar a reflexionar contenidos y no sólo memorizarlos. Incluso mencioné por un lado que no tuvieran temor a exponer su postura relacionada con el tema; por otro que era normal estar confundidos y que el ejercicio iba a ir mejorando con el tiempo.

Por todos los obstáculos que se presentaron fue imposible abarcar en tiempo y forma las actividades que se habían considerado. Además, se tuvo que explicar, nuevamente, el tema de las preguntas que refutan ya vistas en clases anteriores.

Considerando los problemas relacionados con el uso de la pregunta se realizó una hoja de actividades para guiar a los alumnos en actividades futuras (ver anexo 6). Igualmente se

elaboraron infografías (anexo 4 y 5) para que los estudiantes pudieran recordar el objetivo y las preguntas que refutan de una forma amena y visual.

Descripción sesión 3. La libertad

La tercera práctica abordó el tema de la libertad. Al inicio de la clase se repartieron las hojas de trabajo (ver anexo 6), luego, de forma grupal se leyeron los objetivos y realicé dos preguntas. La primera, planteó el tema directamente ¿Qué es la libertad?; la segunda, replanteaba la misma interrogante pero de forma tal que se vinculara a la experiencia del alumnado ¿Cuándo se sienten libres? Los estudiantes respondieron casi al unísono y dieron la siguiente respuesta “la libertad es cuando hago lo que me gusta, lo que deseo”. La participación de los jóvenes reafirmo el supuesto que si los temas se presentan vinculados directamente a la experiencia del alumnado, entonces se sentirán más confiados para expresar sus opiniones pues hablan desde su propia vivencia y hacen uso de sus conocimientos previos.

Una vez ubicada la idea que se iba a analizar “la libertad es hacer lo que uno desea” realicé las siguientes preguntas con el propósito de mostrar la dificultad del tema ¿Tenemos derecho a expresar cualquier idea que tengamos?, ¿Podemos decir lo que queramos, sin importar que ofendamos a los demás? Después, correspondió a los alumnos completar un esquema dado por el maestro (anexo 6, actividad 2) donde tenían que someter a prueba y escribir en parejas su opinión expuesta de la libertad. Se dio un tiempo considerable, y, a diferencia de la práctica anterior, todos realizaron el ejercicio; además, no hubo frustración en los estudiantes.

En los ejercicios se reflejó que el estudiante hizo preguntas, tales como, ¿hay alguien que haga lo que desee y no sea libre?, ¿Qué pasaría si aceptamos que la libertad es hacer lo que uno desea?, ¿Hay algún caso que contradiga esto? también trasladaron la pregunta que refuta a casos concretos, ¿Qué pasaría si los soldados fueran libres? (ver evidencia 6 y 7 cuadro izquierdo). Además, lograron ubicar inconsistencias (ver evidencia 6 y 7 cuadro derecho). Por ejemplo, mencionaron que “Si aceptamos que todos somos libres, entonces insultaríamos, robaríamos...”, “Si hacemos lo que deseamos, entonces no se podría aplicar la ley”, “Podría dañar a terceras personas”. “Imaginemos que dentro de una iglesia

cualquiera puede hacer lo que uno quiera, o entender el discurso religioso a la conveniencia de cada uno”, “Imaginemos que los niños pudieran hacer todo lo que les gusta, entonces ningún niño iría a la escuela”. Estas respuestas permitieron concluir que el estudiante realizó una búsqueda respecto a las consecuencias desfavorables y experimentos mentales para llevar a cabo la refutación. No obstante, se dificultó la búsqueda de contraejemplos.

Evidencia 6. Ejercicio que muestra el uso de la refutación (experimentos mentales, consecuencias desfavorables y contraejemplo)

Objetivos: Ubicar y examinar el determinismo a través de las pregunta refutativa.

Actividad 1. Contesta las siguientes preguntas

- a) ¿Cuál es la pregunta que intento contestar? *¿Que es libertad?*
- b) ¿Cómo se traslada a mi persona? *Yo soy libre?*
- c) ¿Cuál es mi primera respuesta a dicha pregunta? *s+v+p cuando puedo hacer lo que me gusta*
- d) Escribe un ejemplo que argumente tu respuesta *Cuando decido perforarme.*
- e) Definición de conceptos, solo si es necesario.

Actividad 2. Refuta tu respuesta utilizando preguntas refutativas

Aquí debes escribir la pregunta que refuta

Consecuencias desfavorables: (todos)

¿Que pasaría si aceptamos que la libertad es hacer lo que uno desea?

En este recuadro escribe una posible respuesta a tu pregunta

(Aquí debes escribir las consecuencias desfavorables)

Si aceptamos que...! la libertad es hacer lo que queramos. Entonces..... tenemos derecho a dañar a terceras personas.

Contraejemplo:

Hay alguien que haga lo que desee y que no sea libre?

(Aquí debes escribir el contraejemplo)

El ejemplo que contradice el determinismo es el siguiente: Un soldado raso al estar fuera del batallón, es obligado a secuestrar una vietnamita, lo hace por acatar una orden, pero también es algo que desea y le beneficia.

Experimento mental (todos)

Imaginemos que todos

Imaginemos que somos como un grupo de hormigas. En el hormiguero cada una está determinada y actúa conforme se le ha indicado. Si fueran hombres las hormigas qué pasaría, actuarían y acataríamos las instrucciones que nos ordenen. (Condicionamiento)

¿Que pasaría si los soldados fueran libres realmente?

(Aquí debes escribir tu experimento mental y las ideas que extraigas del experimento mental) (Recuerda s+v+p)

imaginemos que todos los soldados son libres. Entonces podrían matar a los que quisieran en el momento que quisieran, aunque fuera un momento inoportuno.

Actividad 3. Intercambio de respuestas, videos y resumen de ideas principales.

Actividad 4: Replantear mi postura, es decir, mi primera respuesta. Puedes guiarte de las siguientes preguntas

¿Amplio, rechazo o acepto el determinismo? (s+v+p) _____

Evidencia 7. Tercera sesión

Objetivos: Ubicar y examinar el determinismo a través de las preguntas refutativas.

Actividad 1. Contesta las siguientes preguntas

- a) ¿Cuál es la pregunta que intento contestar?
- b) ¿Cómo se traslada a mi persona?
- c) ¿Cuál es mi primera respuesta a dicha pregunta? s+v+p
- d) Escribe un ejemplo que argumente tu respuesta
- e) Definición de conceptos, solo si es necesario.

Actividad 2. Refuta tu respuesta utilizando preguntas refutativas

libertad

- a) ¿Qué es la libertad?
- b) ¿Yo soy libre?
- c) ¿cuando puedo hacer lo que me gusta?
- d) ¿cuando puedo usar la ropa que quiero?

Aquí debes escribir la pregunta que refuta

En este recuadro escribe una posible respuesta a tu pregunta

Consecuencias desfavorables: (todos)
 ¿Qué pasaría si acepto que la libertad es hacer lo que uno desea?

(Aquí debes escribir las consecuencias desfavorables)
 Si aceptamos que la libertad es hacer lo que uno desea
 Entonces.....
 No nos importara lastimar a terceros personas para sentirnos libres.

Contraejemplo:
 ¿Hay alguien que desea hacer lo que desea y que no sea libre?

(Aquí debes escribir el contraejemplo)
 El ejemplo que contradice el determinismo es el siguiente:
 Un delincuente, hace lo que desea y al final al ver desdoblamiento paga su delito con su libertad física.

Experimento mental (todos)
 Imaginemos que todos
 ¿Qué pasaría si todos hacemos lo que nos gusta o somos libres?
 Imaginemos que somos como un grupo de hormigas. En el hormiguero cada una está determinada y actúa conforme se le ha indicado. Si fueran hombres las hormigas qué pasaría, actuarían y acataríamos las instrucciones que nos ordenen. (Condicionamiento)

(Aquí debes escribir tu experimento mental y las ideas que extraigas del experimento mental) (Recuerda s+v+p)
 Imaginemos que en una iglesia todos los miembros somos libres, entonces todos creerían y tomarían a su conveniencia lo que el obispo dice.
 conclusión:
 Al ser libres hacemos lo que deseamos a nuestra conveniencia

Actividad 3. Intercambio de respuestas, videos y resumen de ideas principales.

Actividad 4: Replantear mi postura, es decir, mi primera respuesta. Puedes guiarte de las siguientes preguntas

¿Amplio, rechazo o acepto el determinismo? (s+v+p) _____

También se observó que trabajar en parejas permitió al alumno tener confianza en sus respuestas pues la mayoría expresó oralmente sus refutaciones. Estos cambios permitieron inferir por un lado que el estudiante comienza a comprender la pregunta; y por el otro, que el trabajo cooperativo ayuda al desarrollo del aprendizaje.

Luego, se llevó a cabo un diálogo grupal donde hubo preguntas, recopilación e intercambio de ideas entre los estudiantes y el maestro. El único inconveniente fue su larga duración motivo por el cual los estudiantes comenzaron a perder el interés e inquietarse.

Después del diálogo realizaron un escrito con la ayuda de una plantilla (ver anexo 6, actividad 5) dada por el maestro. La finalidad de dicha consigna fue la de reafirmar la estructura de la refutación (pregunta, respuesta, refutación) y que escribieran su conclusión respecto a lo que era la libertad. La actividad se realizó exitosamente pues observé en los estudiantes ciertas actitudes críticas, específicamente tuvieron *persistencia en la búsqueda de conocimiento sin frustración*. Hubo expresiones de asombro en esta tarea tales como: “ahora sí escribí mucho” “No puedo creerlo, escribí mucho.” Dichas declaraciones me llevaron a reflexionar que el estudiante no está acostumbrado a escribir, pero con una guía simple y corta puede elaborar algunos ejercicios de escritura.

Otra de las actitudes fue la *integridad intelectual*, es decir, reconocieron los problemas presentados en su opinión con relación al tema de la libertad y modificaron su postura. En los escritos se puede observar una diferencia entre la primera opinión respecto a la libertad: “La libertad es hacer lo que me gusta, lo que deseo” posterior a la refutación señalaron que “...con mi “libertad” no tengo el derecho de dañar a terceros, soy libre hasta cierto punto...” (ver evidencia 9).

Evidencia 9. Escrito que refleja el uso de la refutación

El tema es libertad, El planteamiento del problema es ¿La libertad es hacer lo que a mí me gusta?.

Sin embargo, si aceptamos dicha postura, entonces las consecuencias desfavorables serían que: La gente cometería delitos y haría cosas malas porque es lo que les gusta hacer, entonces no habría consecuencias.

Además existen cosas que contradicen la libertad por ejemplo: ¿habrá alguien que no haga lo que desea pero es libre? Todas las personas somos relativamente libres, nosotros elegimos nuestros trabajos y como manejar nuestra vida, aun así esas cosas no siempre son lo que nos gusta hacer, pero somos libres de cambiar eso.

Por último, imaginemos que... somos completamente libres, no hay consecuencias. entonces: La gente sería libre de cometer delitos, no habría consecuencia alguna porque somos libres.

Considerando las refutaciones anteriores concluyo que si acepto la libertad pero aun con mi "libertad" no tengo el derecho de dañar a terceros, soy libre hasta cierto punto, yo manejo mi vida.

Fuente: elaboración de los estudiantes.

Como última actividad se les pidió que utilizaran la pregunta que refuta y elaboraran una tira cómica para ello se les proporcionó un ejemplo de lo que tenían que hacer (ver anexo 8). Todos crearon diálogos cortos los cuales reafirmaban que el estudiante comenzaba a familiarizarse con la refutación. Además, se observó que los estudiantes plasmaron las consecuencias desfavorables de aceptar la definición de libertad como hacer lo que uno desea (ver evidencia 10).

Evidencia 10. Tercera sesión (Elaboración de tiras cómicas)



Fuente: elaboración de los estudiantes a partir de la imágenes de Quino.

En síntesis, la tercera práctica docente mejoró respecto a las primeras, sin embargo, todavía se presentaron algunos problemas como se pudo leer en la descripción.

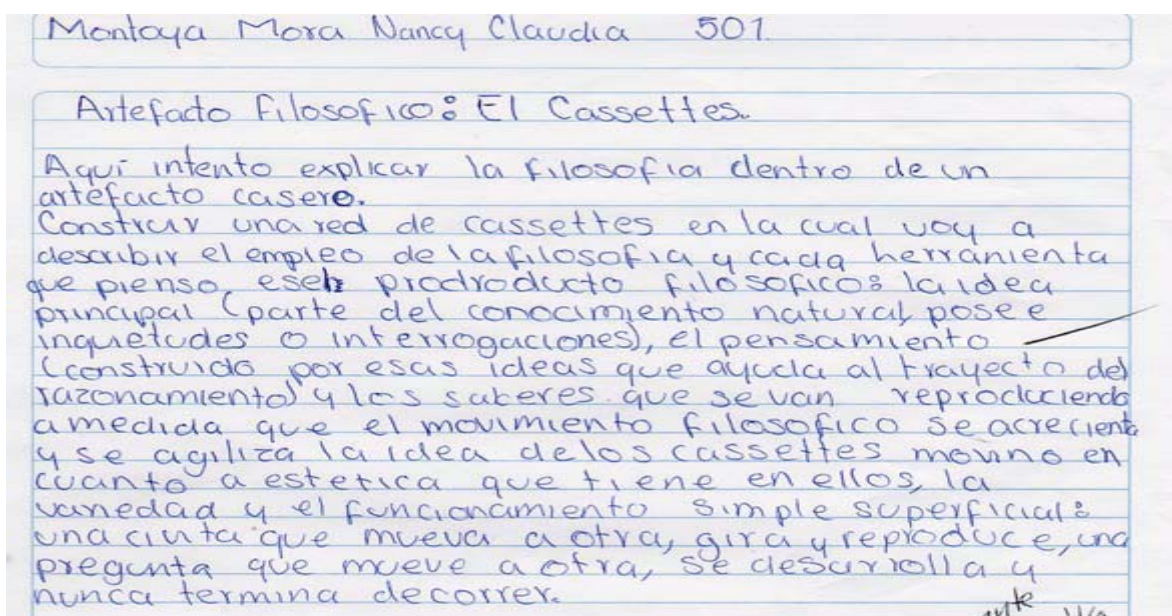
Por último, se pidió a los estudiantes la tarea de elaborar un escrito que plasmara la importancia de la pregunta con la cual habían tenido contacto. Esta tarea tenía como

objetivo recuperar sus opiniones personales respecto al ejercicio de interrogar y su valor en la filosofía. Se les especificó que sus ideas tenían que estar relacionadas con algún objeto cotidiano.

Los escritos mostraron que los estudiantes tuvieron una percepción favorable a la actividad de preguntar. Consideraron que la filosofía es un constante preguntar; que la actividad de interrogar es una tarea ardua, pero gratificante porque se obtiene conocimiento. Además, que toda persona puede realizar preguntas, sin embargo no todos lo hacen. Estas conclusiones se reflejan en las siguientes ideas en sus escritos: “una cinta que mueva a otra ...una pregunta que mueva a otra, se desarrolla y nunca termina de correr”; “cualquier persona tiene la posibilidad de formularse preguntas, pero no todas deciden hacerlo”; “la base de la filosofía, que es el pensar, o la formulación de preguntas, es representado como cada uno de los cuadros de colores”, “Para llegar al punto de conocimiento (las caras de colores) existen diferentes métodos de solución. No es un camino fácil, pero al final... se vuelve una experiencia gratificante” (ver evidencia 11).

Evidencia 11. Escritos que reflejan la percepción favorable a la actividad de filosofar y preguntar

Escrito No. 1

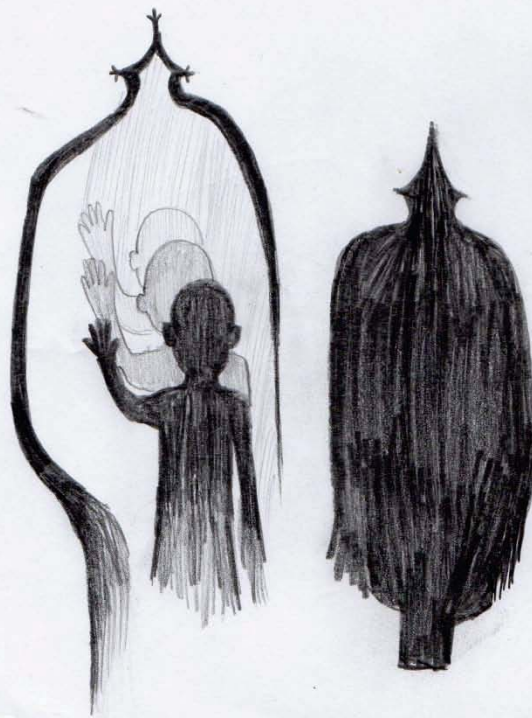


Fuente: elaboración de los estudiante.

Escrito No. 2

Mi artefacto filosófico está representado como dos espejos. La Filosofía es como cuando te pones en medio de dos espejos, cualquier persona puede colocarse en medio de dos espejos, pero pocas se detienen a ver el efecto que este hecho produce. Esto se puede entender como que cualquier persona tiene la posibilidad de formularse preguntas, pero no todas deciden hacerlo.

Al mirarte al espejo de esta forma se puede ver, como la figura reflejada, se repite infinitas veces, esto representa el conocimiento. Y al ver esto, te das cuenta de que el conocimiento es demasiado grande como para abarcarlo en su totalidad. Pero al verte reflejado, aunque no logres ver todas las figuras o abarcar todo el conocimiento, abres tu panorama a este.



Fuente: elaboración de los estudiantes.

Escrito No. 3

Elegí el cubo de Rubik como artefacto filosófico.
Para mí, este juguete está relacionado con la filosofía de la siguiente manera:

La Filosofía sería representada como el cubo en su totalidad.

La base de la filosofía, que es el pensar, o la formulación de preguntas, es representado como cada uno de los cuadros de colores

Y el conocimiento, que se adquiere al formular preguntas, es cada cara de color, completa.

Para llegar al punto del conocimiento (las caras de colores) existen diferentes métodos de solución.

No es un camino fácil, pero al final, cuando ya lo sabes armar de forma correcta, que se puede interpretar como tener ya el conocimiento, se vuelve una experiencia gratificante.



Fuente: elaboración de los estudiantes.

3.4 Hasta dónde llegamos: valoración de la propuesta en su conjunto, alcances y límites

Este último aparatado tiene por objetivo analizar las evidencias recopiladas en la práctica docente 1, 2 y 3 en su conjunto, con la intención de valorar los alcances y los límites de la propuesta didáctica presentada en esta tesis. De ahí que las preguntas ejes que guían este momento reflexivo es ¿Qué consecuencias y efectos ha tenido mi actuación como docente?, ¿Hubo un desarrollo cognitivo en los alumnos, es decir, tránsito de la opinión a un razonamiento?, ¿Los estudiantes aplicaron la pregunta que refuta para examinar y someter a prueba sus opiniones y los temas vistos en clase? ¿Hubo un cambio actitudinal en los estudiantes? ¿Se cumplió con alguno de los objetivos del plan de estudios?

Recolección y rúbricas para analizar las evidencias

La aplicación de las prácticas se llevó a cabo en tres clases de dos horas cada una, esto durante los seis primeros meses del ciclo escolar. Se recolectaron de los alumnos varios *esquemas, textos escritos y cuestionarios*. En los dos primeros ejercicios se les pidió a los estudiantes utilizar las preguntas que refutan para examinar posturas personales o filosóficas. En cuanto a los cuestionarios, éstos consistieron en varias preguntas. En una de las interrogantes se les solicitó a los alumnos, al inicio de la clase, que escribieran cuál era su postura frente al tema presentado, en otra pregunta se les invitó a los chicos a contestar cuál era su postura después de la reflexión filosófica del tema visto.

Otras evidencias que se obtuvieron durante las prácticas docentes fueron las hojas de cotejo donde se registró las actitudes observadas en los estudiantes.

Una vez recopiladas las evidencias- productos logrados por el alumno y las filmaciones de la actuación docente- se realizó su análisis. Para ello se procedió a organizarlos, leerlos, e interpretarlos. Además, se construyeron rúbricas (ver cuadro 2) y una lista de cotejo (ver cuadro 3) considerando el capítulo 2, con el fin de explorar los productos de los alumnos y comprobar si se logró el objetivo planteado en esta tesis, a saber si el alumno tránsito de la opinión a un razonamiento argumentado aplicando la pregunta que refuta. A continuación se presentan los criterios para llevar a cabo el análisis de la evidencias.

Cuadro 2. Rúbricas para evaluar el pensamiento crítico

Nivel de logro / Aspectos a evaluar	AVANZADO	INTERMEDIO	PRINCIPIANTE
1. Elaboración de preguntas que refutan (problematiza)	El estudiante realiza más de 3 diferentes preguntas refutativas de forma clara para analizar las ideas	El estudiante realiza de 1 a 2 diferentes preguntas refutativas para analizar las ideas	El estudiante realiza no realiza preguntas para analizar las ideas
2. Logra encontrar inconsistencias de sus opiniones o posturas a través de las tres herramientas que refutan. (experimentos, consecuencias y contraejemplo)	a) Ubica experimentos mentales para refutar e infiere ideas del experimento (creativo) b) Logra ubicar las consecuencias desfavorables de la idea. Sigue la estructura (Si...entonces) c) Ubica contraejemplos del tema	a) Ubica el experimento pero no llega a conclusiones o viceversa. b) El estudiante ubica consecuencias desfavorables, pero sin relación con el tema. No sigue la estructura (Si...entonces) c) Ubica los conceptos que se involucran en la opiniones, pero no logra encontrar contraejemplo	a) El estudiante, no logra encontrar experimentos mentales b) El alumno, no ubica las consecuencias desfavorables del tema. c) No encuentra contraejemplos
3. Ejemplifica (Fundamenta) su postura	Escribe ejemplos concretos que apoyan su postura	Escribe ejemplos, pero no están relacionados con el tema	No ubica ejemplos que apoyan su postura
4. Replantea sus opiniones después de la reflexión filosófica	El alumno expone su opinión del tema de forma clara (s+v+p) y es capaz de replantear su postura después del análisis filosófico.	El alumno expone su opinión personal, pero no es capaz de replantear su postura después del análisis filosófico	El alumno no es capaz de exponer su postura de forma clara. No replantea su opinión.

Fuente: elaboración propia.

Cuadro 3. Lista de cotejo para evaluar actitud crítica

INDICADORES	Si	No
1. Respeta la opinión de los demás aunque sea contraria a la suya.		
2. Es persistente en la búsqueda del conocimiento, es decir, realiza preguntas para examinar sus ideas a pesar de lo complejo de la reflexión filosófica.		
3. Escucha atento la intervención de sus compañeros para expresar sus desacuerdos con razones y de forma amable.		
4. Tiene integridad intelectual, pues admite inconsistencias en sus propias ideas y tiene la disposición para cambiar, ampliar o eliminar sus opiniones.		
5. Cooperación y trabaja en equipo.		
6. Muestra respeto y permite que la clase se realice sin interrumpir.		
7. Expresa su inconformidad de manera respetuosa y amable		

Fuente: elaboración propia.

Resultados y discusión de las evidencias

A continuación se presentan los resultados de esta tesis. La valoración se realizó en función de las evidencias (videos, esquemas, escritos, etc.) rúbricas y de las siguientes preguntas que han guiado este trabajo:

- 1) ¿El estudiante realizó preguntas refutativas?
- 2) ¿El alumno develó inconsistencias (problematizó) en sus opiniones?
- 3) ¿El estudiante desarrolló una actitud crítica?
- 4) ¿El alumno logró transitar de la opinión a la razón argumentada?

1) ¿El estudiante realizó preguntas refutativas?

Con relación a la primera pregunta. Las evidencias obtenidas en la *primera práctica* revelaron que los estudiantes no están acostumbrados al ejercicio de la reflexión refutativa, por tanto, también desconocen las preguntas que permiten llevar a cabo dicha labor. Es por ello que el primer acercamiento con la refutación fue una tarea difícil a pesar de contar con la guía del docente. En la *segunda práctica* se advirtieron, nuevamente, dificultades en los estudiantes para llevar a cabo la refutación. A pesar de que ya se habían realizado ejercicios de las tres preguntas que refutan.

No obstante, y a pesar de las dificultades, se observó que el estudiante realizó otro tipo de preguntas filosóficas, previamente vistas en clase. Principalmente llevaron a cabo preguntas aclaratorias y de razones: lo que me llevó a reflexionar que comienzan a relacionar la importancia de definir los conceptos y la necesidad de justificar las opiniones y posturas. Las preguntas que hicieron fueron: ¿Qué es la ignorancia? ¿Qué significa ser vicioso? ¿Será verdadero o falso mi comentario? ¿Todos tendrán la misma opinión? Si bien no se utilizó la interrogación de la refutación fue interesante y agradable comprobar que la pregunta que refuta sirvió como detonante para que el alumno comenzara a utilizar preguntas que se vinculan con la reflexión filosófica.

Ahora bien, para dar soluciones a las problemáticas presentadas en práctica 1,2 y 3, se llevaron a cabo las siguientes acciones por parte del docente:

1. Se impartieron *clases extras* al estudiante con el objetivo de repasar y reforzar los tres tipos de preguntas que refutan. No basta que el estudiante las conozca ya que también debe comprenderlas y para lograrlo debe entender los *procesos implícitos* que conlleva cada una de las interrogantes. Cimentar estos procesos requirió más tiempo del que se tenía planeado pues se infirió, inadecuadamente, que con una clase bastaba para que el estudiante comprendiera los tres tipos de interrogantes. La experiencia desfavorable que se tuvo en la segunda práctica llevó a reconsiderar esta idea y se concluyó que los estudiantes necesitan más clases para familiarizarse en un proceso completamente nuevo e indispensable.
2. *Uso de todas las planeaciones didácticas como una estrategia en sí misma*, es decir, cada una fortaleció y proporcionó elementos para lograr un aprendizaje más complejo. Es por ello que no se debe avanzar en los contenidos del programa hasta comprobar que el alumno se familiarizó con los conocimientos básicos.
3. *Se realizó una búsqueda, por parte del docente, de ejemplos* relacionados con los tres tipos de preguntas con el propósito de leerlos en clase y que el alumno identificara elementos que caracterizan a cada una de las interrogantes que refutan. Se entiende que el alumno no sólo aprende aplicando su conocimiento, sino también a través de observar, escuchar y leer el pensamiento de aquellos que han transitado por el camino que los principiantes han de emprender.
4. *Se analizó y reflexionó, con el alumno, el concepto de educación* con el afán de concluir que el aprendizaje no es sólo un proceso memorístico, sino que involucra una reflexión activa del aprendiz. También se señaló que en la búsqueda del *conocimiento* hay indudablemente aciertos y errores; estos últimos indispensables por lo que no deben tener una connotación peyorativa.
5. *Interrogatorio realizado por el docente en diversos momentos del aprendizaje* para escuchar la voz del alumno. Por ejemplo, ¿Cuáles fueron sus principales problemas y cómo podemos resolverlos? ¿Qué opinan de la forma en que se impartió la clase?

Ahora bien, este interrogatorio es susceptible de olvido por parte del maestro (como personalmente me sucedió), ya que al encontrarse inmerso en el ambiente del aula tiene que resolver múltiples problemas de forma inmediata lo cual en muchas ocasiones pone al maestro en un estado límite llevándolo a recurrir a soluciones como bajar puntos, tareas extras, expulsión de alumnos, entre otras.

6. Las preguntas filosóficas presentadas en clase se *formularon de* manera que el alumno se sintiera identificado con ellas. Tales como: ¿Cuándo me considero libre?, ¿Qué significa la libertad para mí?
7. *Elaboración de materiales*,⁶ por parte del docente, para guiar al estudiante y reforzar el proceso de la refutación. Los criterios para su creación fueron: a) presentación del material de una forma clara y simple por las características del grupo y el tiempo de clase; b) Las actividades planeadas compartían un fin común: que el estudiante usara y practicara la estructura de la refutación (pregunta, respuesta, refutación, etc.) en diferentes situaciones como en los diálogos, esquemas, escritos y tiras cómicas, (ver anexo).
8. *Uso de diversas estrategias* para alcanzar los objetivos de aprendizaje en alumnos inexpertos en la refutación. Esto por momentos se olvidó en la segunda planeación. Por ejemplo, en la actividad 3 simplemente se dio la consigna oral a los estudiantes de realizar un mapa mental pero sin un ejemplo de cómo realizarlo. La simple consigna verbal resultó insuficiente puesto que comúnmente el estudiante de bachillerato olvida los objetivos de clase. Es por ello que las instrucciones deben presentarse también de forma escrita al menos hasta que se hayan familiarizado con los procesos y contenidos que se desean alcanzar.

Una vez aplicadas las actividades mencionadas, se obtuvo una mejora en la tercera práctica. Las evidencias (escritos, esquemas) revelaron que la mayoría de los alumnos fueron

⁶ Si bien el tema de la elaboración de los recursos didácticos para la filosofía no se abordó en el cuerpo de esta tesis, sí se hizo presente a estas alturas, por tanto, se considera como un tema pendiente.

capaces de elaborar preguntas (consecuencias, contraejemplo, experimentos mentales). Esto confirmó que hubo mayor comprensión y asimilación de dichas interrogantes. Algunas de las preguntas dadas por los estudiantes fueron: ¿Qué consecuencias desfavorables tendría el aceptar que la libertad es hacer lo que a mí me gusta?, ¿Hay algún caso que contradiga esto?, ¿Hay alguien que haga lo que le gusta y no sea libre?, ¿Qué pasaría si aceptamos que la libertad es hacer lo que uno desea?, ¿Qué pasara si todos hacemos lo que nos gusta?

2) ¿El alumno develó inconsistencias (problematizó) en sus opiniones?

Los primeros ejercicios realizados por los estudiantes en la primera y segunda práctica evidenciaron los siguientes problemas:

- *Dificultad en la búsqueda de contraejemplos.* Por ejemplo, varios alumnos señalaron que el contraejemplo de “Todo hombre es libre” era “Ningún hombre es libre” estas respuestas demostraron que los alumnos confunden los términos contrario y contradictorio. En otros casos, los estudiantes proporcionaron contraejemplos y consecuencias desfavorables como lo muestran las evidencias. Pero estos resultaron sólo a partir de un ejemplo dado por el maestro y no por la búsqueda de los alumnos.
- En varios ejercicios se aprecia la inclinación de los estudiantes por la búsqueda de consecuencias favorables, pero *ausencia de las desfavorables.* Por ejemplo, “Si X hace lo que desea, entonces será libre”; “Si X respeta la ley, entonces no tendrá problemas”
- *Incapacidad para pensar situaciones imaginarias,* en consecuencia, hubo ausencia de experimentos mentales. Resultó de profundo interés la dificultad de los alumnos para elaborar situaciones hipotéticas pues se pensó que la construcción de experimentos iba a resultar más fácil y atractiva para los estudiantes por el hecho de ser una actividad más libre.

Estos resultados coinciden con la idea expuesta de Popper la cual señala que los alumnos están más acostumbrados a verificar que a la falsación. También, concuerda con los estudios realizados por Velasco y García (1996: 22), los cuales señalan que “...los sujetos

puede que entiendan la necesidad de buscar contraejemplos para asegurar la validez de sus conclusiones, pero no saben hacerlo, es decir, no han desarrollado la capacidad necesaria para conseguirlo.”

En cuanto a la dificultad de imaginar escenarios tenemos que esta situación apoya la idea de Freire (1968) en tanto que dentro del aula se ha castrado la curiosidad y la imaginación. En este mismo orden de ideas se evidenció que el aprendizaje ha estado principalmente subordinado a la razón y se ha dejado de lado a la imaginación (creación de imágenes, fuerza creadora). Es por ello que como lo expresa Lapoujade(1988:25) debemos “...recordar que la filosofía también puede salir al mundo no sólo por la razón transparente, pura, sola, en su asepsia aislante, sino también por una razón imaginante, una razón fecunda por una imaginación compleja, multívoca, oscura, ambigua, avasallante, propulsora del conocimiento”

No obstante, las evidencias recopiladas en la tercera práctica docente mostraron cambios favorables puesto que el estudiante ubicó inconsistencias en su primera opinión de la libertad entendida como hacer lo que uno desea. Mencionaron que “Si la libertad es hacer lo que queramos entonces tenemos el derecho a dañar a terceras personas”; “al ser libres hacemos lo que deseamos a nuestra conveniencia”; “Imaginemos que los niños pudieran hacer todo lo que quieren entonces ningún niño iría a la escuela”. En estas respuestas se observó un intento por reflexionar las consecuencias desfavorables y experimentos mentales. Sin embargo, la mayoría de los alumnos mostraron dificultades para ubicar contraejemplos. Esto posiblemente muestra una falta de comprensión en este tipo de preguntas, por tanto se tendría que reforzar.

3) ¿El estudiante desarrolló una actitud crítica?

Respecto a la tercera pregunta *¿El estudiante desarrolló una actitud crítica?* Las evidencias recolectadas (videos y lista de cotejo) en la primera y segunda intervención docente revelaron que los estudiantes de nivel media superior *carecen de una actitud crítica*, es decir, la mayoría de los alumnos reflejaron una *actitud desfavorable* en la tarea de develar inconsistencias: concretamente fueron indiferentes, apáticos y mostraron frustración al

momento de analizar temas. Por ejemplo, en el análisis de la postura socrática se escucharon expresiones como “tengo que pensar”, “es muy difícil” y “no sé.”

Estos resultados concuerdan con las reflexiones hechas por Cerletti y Hierro (ver página 18) quienes afirman que los estudiantes suelen ser pasivos, indiferentes y sumisos producto de una educación donde se les exigió únicamente la repetición de contenidos sin una crítica o reflexión de ellos.

Ahora bien, en la tercera práctica se observó un cambio de comportamiento en los alumnos pues se apreció: a) *persistencia* en la búsqueda del conocimiento, esto se vio reflejado en la ausencia de frustración en los estudiantes y la entrega de actividades; b) *integridad intelectual*, en otras palabras, el alumno fue capaz de reconocer inconsistencias en su primera opinión de la libertad y ampliar su opinión. Esto confirma que la práctica de la refutación evita posturas absolutistas y relativistas pues los estudiantes comprendieron que las creencias están lejos de ser claras y distintas, pero no por ello se debía renunciar a la búsqueda de su perfección; c) Hubo intentos por entablar un *diálogo* y seguir algunas de sus características (escuchar, preguntar, respeto por la opinión del otro), pero se detectó que comienzan a perder el interés después de periodos largos. Es por ello que diálogos cortos funcionaron mejor en este grupo. Sin embargo, todavía hubo estudiantes que fueron apáticos en el análisis del tema.

4) ¿El alumno logró transitar de la opinión a la razón argumentada?

Por último y con relación a la cuarta pregunta *¿El alumno logró transitar de la opinión a la razón argumentada?* En las dos primeras prácticas se observó una dificultad para lograr que el estudiante pudiera someter a prueba sus primeras opiniones. Sin embargo, las evidencias obtenidas en la tercera práctica mostraron un esfuerzo en los estudiantes por examinar sus puntos de vista. Por ejemplo, se encontró un cambio entre la primera y segunda idea del estudiante con relación al tema de la libertad. Así, el grupo en general proporcionó, al inicio de la clase, la siguiente definición de libertad: “libertad es hacer lo que a mí me gusta” al finalizar la clase los estudiantes ampliaron su respuesta. Específicamente mencionaron que “...aún con mi libertad no tengo el derecho de dañar a terceros, soy libre hasta cierto punto...”. A partir de este tipo de respuestas se infirió que el

estudiante tuvo, en comparación con la primera definición de libertad, una concepción más amplia, resultado de una reflexión.

Además, lograron reconocer algunas *razones* del por qué la libertad no es simplemente hacer lo que uno desea. En virtud de lo antes dicho, se infirió que el estudiante fue capaz de reflexionar nuevos esquemas que le permitieron trascender su propia opinión, esto se vio reflejado en la segunda definición de libertad donde no sólo consideraron el beneficio particular, sino también *principios universales*, como el respeto al otro. En síntesis, hubo un cambio en la naturaleza del contenido resultado de una reflexión, comparación y problematización. Sin embargo, no se puede concluir que el alumno alcanzó completamente una creencia sustentada en razones, pues se necesitaría profundizar aún más en el tema de la libertad. A pesar de ello se considera que es un comienzo para realizar un proceso de pensamiento más reflexivo y crítico.

Por último, el estudiante comprendió durante la práctica de la refutación que la ética no es sólo un conjunto de teorías y conceptos acabados, sino que debe tomar postura, hacerse responsable de ella y proporcionar razones para justificar sus opiniones. Con ello se considera que se alcanzó uno de los objetivos del plan de estudio del programa de ética, esto es, que el estudiante sea un sujeto reflexivo y desarrolle sus capacidades intelectuales y actitudes críticas.

Conclusiones

El propósito de esta tesis fue elaborar una estrategia didáctica para la enseñanza de la ética. Se planteó que la *pregunta que refuta* era idónea para llevar a cabo dicha labor. Las razones del porqué se eligió la pregunta filosófica y específicamente la que refuta fueron: a) desarrolla una actitud y pensamiento crítico; y por tanto: b) ayuda a transitar de la opinión a la razón argumentada; c) es detonante para iniciar la búsqueda del conocimiento, en otras palabras, provoca el asombro; además: d) invita a desarrollar la creatividad.

Este trabajo se organizó en tres capítulos: cada uno de ellos retomó diferentes aspectos que justifican, posibilitan y estructuran la elaboración de mi propuesta didáctica.

A lo largo de los tres capítulos se expusieron elementos teóricos del eje disciplinar filosófico y pedagógico. Respecto al disciplinar se esbozó de forma general la importancia de la enseñanza de la ética, así como de la pregunta que refuta considerando elementos del diálogo socrático. Igualmente, se definió la actividad de refutar como el ejercicio de develar inconsistencias, someter a prueba o examinar, distinto a la idea de ganar y de llevar la contraria. También, se puntualizó en tres herramientas de la refutación (consecuencias desfavorables, contraejemplos y experimentos mentales).

En relación con el eje pedagógico se describieron algunos conceptos, tales como: constructivismo, evaluación, estrategias, rubricas, entre otros, los cuales ayudaron a la realización y valoración de la propuesta didáctica. Además se llevó a cabo la reflexión de la práctica docente. Entre los resultados obtenidos del capítulo tres mostraron que: a) los estudiantes del bachillerato desconocían procesos de refutación pero cuando se proporcionan ciertas condiciones, entonces logran utilizar la pregunta que refuta; b) la pregunta que refuta permitió iniciar una reflexión de las opiniones propias y ajenas, y por tanto, se inició el tránsito de la opinión a una creencia justificada; motivo por el cual se puede afirmar que se cumplió uno de los objetivos del programa de ética: que el alumno reflexione racionalmente los problemas morales; c) la pregunta mejoró no sólo el pensamiento, sino también la actitud del estudiante.

No obstante, a pesar del progreso en el uso de la pregunta que refuta, los alumnos no lograron totalmente un cambio de la *doxa* a la *episteme*. Además, no hubo una apropiación,

ni dominio total en la aplicación de las interrogantes y por ende en la búsqueda de refutaciones: tal y como se apreció en las evidencias que mostraron problemas que ya se consideraban superados. Así, una de las conclusiones que arrojó esta tesis es que el ejercicio de refutar está aún en ciernes, por lo tanto, requiere un largo camino de aprendizaje con diversos momentos de reflexión y sistematización.

Sin embargo, y a pesar de las dificultades, esta tesis proporcionó elementos que podrían ser de utilidad para iniciar el largo recorrido hacia el pensamiento crítico. Es por ello que este trabajo puede servir a los docentes para futuros proyectos ya que cada una de las tres herramientas de refutación en sí mismas permiten analizar y problematizar temas relacionados con la filosofía: ya sea en ética, lógica, historia de la filosofía, e incluso en otras disciplinas como la historia, derecho, biología, literatura entre otras.

También las herramientas pueden ser un recurso para elaborar materiales didácticos de carácter filosófico y acercar al estudiante de una manera novedosa a la filosofía. Pues la creatividad, las situaciones hipotéticas y la intuición no deben eliminarse de la reflexión filosófica, como claramente se mostró en los experimentos mentales.

Además, el uso de este tipo de herramientas invita a recuperar y comenzar a utilizar diferentes formas de argumentación vinculadas más con el estudiante y su forma de dialogar, discutir y debatir en la vida cotidiana. Así, el análisis de estas herramientas puede ser el comienzo para que el docente acerque al alumno a la argumentación y reflexión del pensamiento propio de una forma más completa y familiar, y así, ver más allá de argumentación rígida de lógica formal que muchas veces parece desvincularse del contexto de los jóvenes.

Este trabajo intentó trazar un camino para sumergir al alumno en la reflexión filosófica. Sin embargo nos encontramos lejos de agotar el tema de la refutación, apenas se han señalado sus riquezas y virtudes. Por tanto, se considera que cada punto abordado en esta tesis merece un estudio más detallado, pues se entran nuevas cuestiones de orden disciplinar y educativo. Es por ello que a lo largo de la tesis surgieron diversas cuestiones que se deberían responder con relación a la actividad de refutar:

- a) En cuanto al *disciplinar* aparecieron las siguientes inquietudes: ¿Qué otro tipo de herramientas filosóficas orientan al estudiante en la refutación?, ¿Qué habilidades filosóficas se deben activar antes de la refutación?, ¿Cómo se puede reforzar el ejercicio de la refutación con la ayuda de otras disciplinas?, ¿De qué forma se conjuga la escritura y la lectura en la tarea de refutar?, ¿Qué actitudes debemos cambiar en el salón que bloquean el conducto de la comunicación y más aún el de la refutación?, ¿Qué puede proporcionar la teoría de la argumentación para llevar a cabo la refutación?, ¿Cómo se caracteriza la refutación en un contexto de diálogo y en uno de debates?, ¿Qué papel juega la intuición en el análisis de temas éticos?, ¿Qué relación hay entre la ficción literaria y los experimentos mentales?, ¿Cómo deberían relacionarse las preguntas que refutan con otro tipo de interrogantes filosóficas?
- b) En el *educativo* ¿Cómo manejar el hecho de que algunos estudiantes podrían negar las inconsistencias en sus ideas?, ¿Cómo afecta el contexto del estudiante en el ejercicio de la reflexión?, ¿Las herramientas de la refutación aprendidas en el aula, permiten al alumno reflexionar diversas cuestiones en otros ámbitos diferentes al escolar?, ¿Qué otras variables perjudican la labor de refutar, además de las ya mencionadas en esta tesis?
- c) En relación al *docente* ¿Qué características debe cumplir el maestro de filosofía para llevar a cabo la refutación?, ¿Cuáles son las mayores dificultades con las cuales tiene que lidiar el docente en el proceso de refutación y cómo las puede resolver?, ¿Cómo influye la concepción de filosofía que tiene el docente de filosofía en la ejecución de la refutación?, ¿Cuánto tiempo necesita el docente para llegar a manejar cierta estrategia? y ¿Qué tipo de preparación necesita para lograr aplicar estrategias? Además, debemos comprender que la tarea del docente toca otras esferas, es decir, el trabajo del maestro se vincula con el compromiso educativo del director, del supervisor, entre otros. Es por ello que la labor docente es un esfuerzo conjunto con otras instancias educativas que pueden afectar o facilitar el quehacer del maestro.

A lo largo de la elaboración y ejecución de esta tesis, se reafirmó y concluyó que el docente no sólo debe tener conocimientos pedagógicos y disciplinares, también debe aplicarlos para ser congruente con su labor. Para mejorar la educación se requiere esfuerzo, constancia y tiempo. En definitiva, es un compromiso personal. La educación en sí misma es un ejercicio ético en la medida que se debe conjugar la reflexión, el conocimiento y la práctica.

En este proyecto se confirmó la importancia y dificultad de proponer y ejecutar una estrategia didáctica. Su importancia en tanto que la enseñanza de la filosofía debe seguir una sistematización, pues se debe contar con ciertas estructuras y guías que permitan ejecutar la práctica filosófica, esto reporta ventajas y beneficios. Ya que permite un mejor aprovechamiento del tiempo, nos ofrece un panorama para conocer nuestras fallas y aciertos. Dificultad porque implica una autorreflexión del maestro puesto que involucra una toma de postura de lo que es la filosofía, una aceptación de los errores propios tanto como docente y persona, una comprensión de las carencias teóricas y conceptos filosóficos que tenemos como docentes, y la recuperación de uno de los agentes principales en el proceso educativo, el estudiante.

Bibliografía

- Aboites, H. (30 de Agosto 2014). Examen único: tiempos largos, soluciones cortas. *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2014/08/30/opinion/018a1pol>
- Aboites, H. y Aguirres, M. (2004). *Juventud y acceso a la escuela pública en México*. Recuperado de http://148.206.107.15/biblioteca_digital/articulos/6-79-1005olo.pdf
- Adorno, T. (1998). Tabúes relativos a la profesión de enseñar. *Educación para la educación* (pp. 65-78). Madrid: Morata.
- Aguilar, M, Y., y Romero, Á. (2011). A propósito de los experimentos mentales: una tentativa para la construcción de explicaciones en ciencias. *Revista Científica*, 0(13). Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/revcie/article/view/613/836>
- Alonso, A. M. (2010). El cómic en la clase de ele: una propuesta didáctica. Suplemento *marcoELE* (14). Recuperado de <http://marcoele.com/descargas/14/alonso-comic.pdf>
- Alliaud, A. (2002). Cap. II. Los residentes vuelven a la escuela. Aportes desde la biografía escolar. En C. Davini (Ed), *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar* (pp.39-80). Buenos Aires: Papers
- Angelo, Thomas A. and Cross, K. Patricia (1993). *Classroom assessment techniques. A handbook for college teachers*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Aristóteles. (1985). *Ética a Nicómaco*. Madrid España: Gredos.
- Arpini de Márquez, A. y Dufour de Ortega A. L. (1988). *Orientaciones para la enseñanza de la filosofía en el nivel medio*. Argentina: Ateneo.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento*. España: Paidós
- Bacon, F. (1947). *Del adelanto y progreso de la ciencia divina y humana*. Buenos Aires: Lautaro.
- Baggini, J. (2008). *¿Pienso luego existo?* Barcelona: Paidós.

- Baggini, J. and Fosl, P. S. (2010). *The philosopher's Toolkit*. USA: Ed. Wiley-Blackwell.
- Barceló, A. A. (2012). *Argumentos Filosóficos. Introducción a la Investigación Filosófica*.
Manuscrito no publicado. Disponible en
<http://www.filosoficas.unam.mx/~abarcelo/IntroFil/2012/BVerano2012.pdf>
- Bentham, J. (2008). Capítulo IV. Cómo medir el valor de una cantidad de placer o dolor.
Los principios de la moralidad y la legislación. Buenos Aires: Claridad.
- Boonin, D. and Oddie, G. (2004). *What's Wrong?* USA: Oxford University Press.
- Brendel, E. (2003). Pompas de intuición y el uso adecuado de los experimentos mentales.
Revista Ideas y Valores, CXXIII, 3-23.
- Brendel, E. (2004). Intuition Pumps and the Proper Uses of Thought Experiments.
Dialectica, 58, 89-108.
- Brenifier, O. (2005). *El diálogo en clase*. España: Idea.
- Brown J. R. (2005). The structure of thought experiment. *The Laboratory of the Mind: Thought Experiments in the Natural Sciences* (pp. 33-48). USA, New York: Routledge.
- Brun, J. (1995). *Sócrates*. México: Cruz.
- Bunge, M. (2005). *Diccionario de Filosofía*. México: Siglo XXI.
- Campos, A. A. (2005). *Mapas conceptuales, Mapas mentales*. Bogotá, Colombia: Cooperativa editorial Magisterio.
- Camps, V. (2013). *Breve historia de la ética*. Barcelona: RBA.
- Cantillo, J. (1995). *Los dilemas morales, un método para la educación en valores*. Valencia: AU libres.
- Carpenter, M. & Polansky, R. M. (2002). Variety of Socratic Elenchi. En Gary, A. S. *Does Socrates Have a Method?: Rethinking the Elenchus in Plato's Dialogues and Beyond*(89-97) USA: The Pennsylvania State University.

- Carretero, M. (2011). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Castañón, R. y Seco R. M. (2000). *La educación media superior en México: una invitación a la reflexión*. México: Limusa.
- Cazden, C. B. (1991). *El discurso en el aula*. España :Paidós.
- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.
- Chávez, M. J. (2014). Competitividad y estrategia. Caso de Instituciones Educativas privadas de nivel medio superior de Tampico y Ciudad Madero. *Aporte de Administración de negocios y educación. Investigación Aplicada en Tampico y Cd. Madero, Tamaulipas*. México: Palibrio.
- Ciccone, L. (2006). Cap. I. Los orígenes de la bioética. *Bioética: Historia. Principios. Cuestiones* (pp. 11-23). España: Pelicano.
- Cifuentes, L. M. y Gutiérrez J. M. (2010). *Filosofía. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Vol. III. Barcelona: Grao.
- Courtney, B. C. (1991). *El discurso en el aula*. España: Paidós.
- Coll, C., Palacios. J. y Marches, A. (1990). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar*. Vol. 2. (157-188). España: Alianza.
- Coll, C. (2003). Constructivismo e intervención educativa. ¿Cómo enseñar lo que ha de construirse? En A. Bolívar y Barbera, E. (Eds.), *El constructivismo en la práctica*. España: Grao.
- Coll, C., Martín, E. y Mauri, T. (2007). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Cooper, J. M. (2000). *Estrategias de enseñanza*. México: Limusa.
- Copi, I. (2002). *Introducción a la lógica*. México: Limusa

- Cortina, A. (1993). *Ética de la empresa. Claves para una cultura empresarial*. Madrid: Trotta
- Cortina, A. (2000). *Ética mínima*. Madrid: Tecnos.
- Cortissoz, C. (2008). Método, opinión y conocimiento en la filosofía antigua. *Grafía*, 6,39-51. Recuperado de http://www.fuac.edu.co/recursos_web/descargas/grafia/grafia6/038-051.pdf
- Cuartas, R. J. M. (2007). *Los rumbos de la mente*. Bogotá, Colombia: Sociedad de san pablo.
- Courtney, B. C. (1991). *El discurso en el aula*. España: Paidós.
- Dancy, J. (1993). Cap. I. Escepticismo. *Introducción a la epistemología contemporánea*. Madrid: Tecnos.
- Dennett, D. C. (1984). Making reason practical. *Elbow room: the varieties of free will worth wanting* (pp. 20-43). USA, Cambridge, Mass: MIT.
- Descartes, R. (1989). *Discurso del método; meditaciones metafísicas*. México, D.F.: Espasa Calpe.
- Díaz, Barriga. F. (2006). *Enseñanza situada*. México: McGraw-Hill.
- Difabio de Anglat, H. (2005). The Critical Thinking Movement and the Intellectual Education. *Revista: Estudios sobre Educación*, 9, 167-18. Recuperado de <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8919/1/NE.PDF>
- Donati, E. R. y Andrade Gamboa, J.J. (2004). Las propiedades de las disoluciones a través de experimentos mentales. *Educación química*, 15(4) ,432-435. Recuperado de <http://educacionquimica.info/include/downloadfile.php?pdf=pdf811.PDF>
- Droit, Roger-Pol. (2010). *La ética explicada a todo el mundo*. Madrid: Paidós.
- Dunn, karee e. and Mulvenon, sean w. (2009). A Critical Review of Research on Formative Assessments: The Limited Scientific Evidence of the Impact of Formative

Assessments in Education. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 14(7).
Disponible online: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=14&n=7>

Dupré, B. (2014). *50 cosas que hay que saber sobre Ética*. Edit. Ariel.

Edgardo R. Donati1 y Julio J. Andrade-Gamboa (2004). Las propiedades de las disoluciones a través de experimentos mentales. *Educación Química*, 15 (4) ,432-435.

Encuentros Académicos 2011-2012. UNAM. Escuela Nacional Preparatoria. Colegio de Filosofía. Disponible en <http://filosofia.dgenp.unam.mx/inicio/Quines-somos/formatos>

Ennis, R. H. (1996). *Critical Thinking*, Upper Saddle River, New Jersey : Prentice Hall.

Escobar, V. G. Ponencia, *Sobre la enseñanza de la Filosofía en la Escuela Nacional Preparatoria*. Recuperado de <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGdlbnAudW5hbS5teHxmaWxvc29maWF8Z3g6NzU4NDczMTQ0YmNjODE4Zg>

Estévez, E. (2005). *Estrategias Cognitivas*. Barcelona: Paidós.

Ferran, S. M. (2006). La creatividad como problema filosófico. *Trípodos*, 19, 207-212.

Disponible en <http://www.raco.cat/index.php/Tripodos/article/view/41640> [Consulta: 14-10-14]

Foot, Ph. (1994). El problema del aborto y la doctrina del doble efecto. *Las virtudes y los vicios*. México: UNAM.

Foros Académicos 2012-2014. UNAM. Escuela Nacional Preparatoria. Colegio de Filosofía. Disponible en <http://filosofia.dgenp.unam.mx/inicio/Quines-somos/formatos>

Freire, P. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta Conversaciones con Antonio Faúndez*. Buenos Aires, Argentina: Aurora

- Gadamer, H. G. (1999). Análisis de la conciencia de la historia efectual. *Verdad y Método I*. España: Sígueme.
- Galileo Galilei (2010). *Diálogos sobre los sistemas del mundo*. Madrid: Maxtor.
- Gama, T. F. (2012). Desarrollo de una tipología de las instituciones de educación superior privada en Jalisco. *La educación superior privada en Jalisco, 1990-2000: expansión y diversificación* (pp. 97-131). Guadalajara, Jalisco: Editorial Universitaria. Recuperado de <http://www.cucea.udg.mx/publicaciones/coorinv/pdf/La-educacion-superior-privada-en-jalisco.pdf>
- García, C. B., Loredó Enríquez, J. & Carranza Peña, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1-15. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15511127006>
- García, D. R. (2012). *Uso de razón*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- García M. F. (2002). *La estimulación de la inteligencia*. Madrid, España: De la Torre.
- Gómez- Lobo A. (1994). *La ética de Sócrates*. Barcelona, España: Andrés Bello.
- González, F. (2013). Experimentos mentales: En torno a la categoría de “bombas de intuiciones”. *Revista observaciones filosóficas*, No. 15.
- González, L. F. (2008). Del camino platónico de H.G. Gadamer o la urgencia del diálogo. *Revista de Filosofía, Bajo Palabra*, No 3, 35-44. Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2931216.pdf
- Grañeras, P. M. y Parras, L. (2009). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. España: Cide.
- Guzmán, G. C. y Saucedo R. C.(2007) *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*. Barcelona: Universidad Nacional Autónoma de México /Pomares.

- Guzmán, G. C. & Serrano Sánchez, O. V. (2007). ¿A quiénes atiende el bachillerato de la UNAM? Un análisis de los cambios en la composición social de los estudiantes de 1985 a 2003. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XXXVII(3-4) 123-170. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27011410006>
- Hernández, R. G. (2001). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Hersh, R. (1984). *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
- Hierro, G. (1996). La enseñanza de la Ética. *Cuadernos del Seminario de Pedagogía Universitaria*. México: UNAM.
- Horowitz, T. & Massey, G. (1991). *Thought experiments in Science and Philosophy*. Savage, MD: Rowman and Littlefield. Recuperado de <http://philsci-archive.pitt.edu/3190/>
- Hoyos, I. (2012). ¿Cómo fomentar la creatividad sin renunciar a la filosofía? Estrategias didácticas del pensamiento antiguo y contemporáneo. *Revista Electrónica de Investigación, Docencia y Creatividad*, 1, 75 – 87.
- Kant, I. (2013). *Crítica de la razón pura*. México: Taurus.
- Kreeft, P. (2010). *Socratic Logic*. USA: Trent Dougherty.
- Kuhn, T. S. (1982). La función de los experimentos imaginarios. *La tensión esencial* (pp. 202-244). México: Fondo de Cultura Económica.
- Lapoujade, M. N. (1988). *Filosofía de la imaginación*. México: Siglo XXI.
- Lederach, J. P. (2007). *La imaginación moral. El arte y alma de construir la paz*. Bilbao: Bakeaz, Gernika Gogoratuz.
- Lemke, J. L. (1997). Cognition, context, and learning: A social semiotic perspective. En Kirshner, D. y Whitson, J. (Eds.), *Situated cognition: social, semiotic, and psychological perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

- López, I. M. y Patiño, L. P. (2005). Origen de la distinción ético-moral en la enseñanza de la filosofía en México. *Revista Digital Universitaria*, 6, (3). Recuperado de: <http://www.revista.unam.mx/vol.6/num3/art22/int22.htm>
- Lipman, M. (1992). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la torre.
- Lipman, M. (1990). *Investigación social: manual del profesor para acompañar a Mark*. Madrid: Ediciones de la torre.
- Lipman, M. (1988). *Investigación ética: manual del profesor para acompañar a LISA*. Madrid: Ediciones de la torre.
- Lipovetsky, G. (1986). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.
- Mach, E. (1948). Cap. XI. La experimentación mental. *Conocimiento y error* (pp. 159-170). Buenos Aires, Argentina: Espasa-Calpe.
- McPeck, J. (1981). *Critical thinking and education*. New York: St. Martin's.
- Mondolfo, R. (2007). *Heráclito Textos y problemas de su interpretación* (Fragmento 119). México: Siglo XXI.
- Morales, L. F. (2013). *Desarrollo de competencias educativas: guía para la elaboración de secuencias didácticas para el docente de bachillerato*. México: Trillas
- Morales H. M. (2007). *Evaluación diagnóstica de planes de estudio de planes y programas de estudio. El caso de la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM*. (Tesis de maestría, Instituto Politécnico Nacional). Recuperado de tesis.bnct.ipn.mx/dspace/bitstream/.../4215/.../EVALUACDIAGNOST.pdf
- Morales, V. P. (2009). *Ser profesor: una mirada al alumno*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Mourshed, M. y Chikioke, Ch.(2012). Como continúan mejorando los sistemas educativos de mayor progreso en el mundo. Recuperado de <http://www.ceibal.org.uy/docs/PREALDOC61V.pdf>
- Nelson, L. (2008). *El método socrático; el método regresivo*. Madrid: Hurqualya.

- Nicol, E. (1968). *Ética y política*, Conferencia, 8 de septiembre. La Coruña. Recuperado de <http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/viewFile/399/400>
- Observatorio Filosófico de México (2011). Carta abierta a la comunidad filosófica nacional. Disponible en http://www.ofmx.com.mx/comunicados/#Carta_abierta_a_la_comunidad_filosofica_nacional
- Palencia, J. I. (1981). Sentido y enseñanza de la filosofía. *Revista del STUNAM*, 15.
- Paul, R. W. (1987). *Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*. Recuperado de <http://www.criticalthinking.org/pages/richard-paul-anthology/1139>
- Paul, R. W. (2002) el arte de formular preguntas esenciales
- Paul, R. W. (2003) *Una mini-guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas*. USA: Foundation for Critical Thinking
- Paul, R. W. (2006). *The art of Socratic Questioning*. USA: Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R. W. (2012) *Critical thinking: What Every Person Needs To Survive in a Rapidly Changing World*, Edit. Jane Willson A.J.A. Binker Publisher: Foundation for Critical Thinking. Disponible en <http://www.criticalthinking.org/store/>
- Perelman Ch. y Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación*. España: Gredos.
- Pfaller, R. (2010). Lo desconocido familiar, lo siniestro, lo cómico: los efectos estéticos del experimento mental. En Zizek S. (Ed.) *Lacan: Los interlocutores mundos* (pp.259-282). España, Madrid: Akal.
- Piaget J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona, España: Labor.
- Platón (1985). *Diálogos de Platón*. Vol. I y IV. Madrid: Gredos.

- Plutarco (1992). Sobre cómo se debe escuchar. *Obras Morales y de Costumbre (Moralia)*. Vol. I (pp. 159-194). Madrid: Gredos.
- Popper, K. (1991). *Conjeturas y refutaciones*. Barcelona: Paidós.
- Puig, R. (1995). Construcción dialógica de la personalidad moral. *Revista iberoamericana de educación*, 8, 103-120.
Recuperado de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie08a04.pdf>
- Puig, R. (2000) *Aprender a dialogar: Toma de conciencia de las habilidades para el diálogo*. Madrid: Didácticas.
- Robinson, R. (1953). *Plato's Earlier Dialectic*. Oxford: Clarendon Press.
- Rodríguez, A. A. (2010). Cultura, formación e identidad del docente del bachillerato privado en Culiacán: un estudio de caso desde sus valores. *Revista Electrónica de Investigación Educativa Sonorense*, 5, 35-45. Recuperado de <https://rediesonorense.files.wordpress.com/2011/08/redies5.pdf>
- Rodríguez, M. (2011). *Cyberbullying: la amenaza constante de la generación hiperconectada*. Recuperado de <http://mexico.cnn.com/salud/2011/08/05/cyberbullying-la-amenaza-constante-de-la-generacion-hiperconectada>
- Romano, R., Carmen, J.A, y Fernández P. (Coord.) (2011). *Filosofía y Educación. Perspectivas y Propuestas*. México: BUAP.
- Rowe, M. (1986). Wait-time: Slowly Down May Be A Way of Speed Up! *Journal of Teacher Education*, January-February.
Recuperado de <http://ahsqilt.wikispaces.com/file/view/Wait+Time.pdf>
- Sánchez, G. (1996). Ficción y Filosofía. En J. M. Pozuelo y F. Vicente (Ed.), *Mundos de ficción* (pp. 1405-1411). Murcia: Servicio de Publicaciones, Universidad.
- Salmerón, F. (1980). *Cuestiones educativas y páginas sobre México*. Jalapa: Universidad Veracruzana.
- Sánchez B. G. (2009). El uso de la imágenes en la clase e/le para el desarrollo de la expresión oral y escrita. *Revista marcoELE*, 8.
Recuperado de http://marcoele.com/descargas/china/g.sanchez_imagenes.pdf

Santos Guerra, M.A. (2003). Dime como evalúas y te diré que tipo de persona eres. *Revista enfoques educacionales*, 5(1), 69-80.

Recuperado de

http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Santos_DimeComoEvaluas.pdf

Sánchez, V, A. (1969). *Ética*. México: Grijalbo.

Santos Guerra M.A. (2004) El pez en el agua. El micro política desde dentro de la escuela. *Organización y Gestión Educativa*, No 4, 17-21.

Sanz Oro, R. (2001). *Orientación psicopedagógica y calidad educativa*. Madrid: Pirámide.

Seeskin, K. (1987). *Dialogue and Discovery*. USA: SUNY.

Seminario de Análisis y Desarrollo de la Enseñanza (SADE) Local (2013). Disponible en <http://filosofia.dgenp.unam.mx/inicio/Quines-somos/Historia-del-colegio/sade-2011/sade-2013>

SEP (2014). Diagnóstico. U079 Programa de expansión en la oferta educativa en Educación Media Superior. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/5012/1/images/diagnostico_programa_u079_2014.pdf

Siegel, H. (1990). Three conceptions of critical thinking. *Educating reason. Rationality, critical thinking and education* (2ª ed.). New York: Routledge.

Slavoj Žizek (2010). *Lacan: Los interlocutores mundos. El considerable encanto de un método dudoso*. Madrid: Akal.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura, la enseñanza de las estrategias de comprensión lectora*. Barcelona, España: Graó.

Solís, P., Rodríguez, R. E. y Brunet, N. (2013). Orígenes sociales, instituciones, y decisiones educativas en la transición a la educación media superior. El caso del distrito federal. *Revista mexicana de investigación educativa*, octubre-diciembre, 1103-1136.

- Sorensen, R. A. (1992). *Thought Experiments*. USA: Oxford University.
- Suárez, M. O. y Guillén, A. J. (1996). Un perfil del sistema incorporado a la UNAM. *Perfiles Educativos*, XVIII(73) Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13207306>
- Székely P. M. (2010). Avances y transformaciones en la educación media superior. En Arnaut A. y Giorguli (coord.). *Los grandes problemas de México*. México: El Colegio de México.
- Tenbrink, T. D. (1981). *Evaluación: guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea.
- Tonelli, M. (2011). Pistis, Dóxa y Epistémé. Un análisis de la relación entre el Gorgias y el Menón. *Hipnos*, 26, 123-145. Recuperado de revistas.pucsp.br/index.php/hyponos/article/download/6512/4724
- Tooley, M. *The Technique of Counterexample" Philosophy 1100: Introduction to ethic*. Recuperado de <http://spot.colorado.edu/~tooley/LogicLecture-4.html>
- Tooley, M. (1983). *Abortion and infanticide*. Oxford : Clarendon Press.
- UNAM (1964). *Programa de estudios de la asignatura de ética*.
- UNESCO-UAM. (2011). *La filosofía. Una Escuela de la Libertad*, México: UNESCOCAT.
- Vallaes, F. (2003). Orientaciones para la enseñanza de la ética, el capital social y el desarrollo en las universidades latinoamericanas. *Revista Venezolana de Gerencia*, 8(21), 38-73. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29002103>
- Vargas, L. (2010). *Educación por competencias ¿Lo idóneo?* México: Torres Asociados.
- Velasco, J. y García, M. J. (1997). La búsqueda de contra ejemplos como estrategia metalógica. Un estudio sobre la influencia de su entrenamiento en el razonamiento silogístico. *En Revista infancia y aprendizaje*, No 80.
- Velázquez, Ma. (1992). *Origen y desarrollo del plan de estudios del bachillerato universitario*. México: UNAM.

- Villa, L. L. (2010). La educación media superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días. En Arnaut A. y Giorguli (coord.). *Los grandes problemas de México*. México: El Colegio de México.
- Villa, L. L. (2012). Tres problemas prioritarios que urge resolver en la educación media superior. *Perfiles Educativos*, XXXIV() 170-175. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13229959017>
- Villoro, L. (2008). *Creer, saber y conocer*. México: Siglo XXI.
- Vlastos, G. (1994). *Socratic Studies*. USA: Myles Burnyeat.
- Zuleta, A. O. (2005). La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje. *Educere*, 9(28) 115-119. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602822>
- Zygmunt, B. (1993). *Ética posmoderna*. Argentina: Siglo XXI.

ANEXOS. CLASE 1

Anexo 1. Preguntas filosóficas

Preguntas filosóficas para desarrollar un pensamiento crítico	
Estándares	Preguntas
1. Aclaratorias	¿Cuál es la naturaleza de? ¿Puede darme un ejemplo? ¿Qué significa X? ¿Cómo se define X?
2. Razones y evidencias	¿Por qué dice usted eso? ¿Por qué? ¿Qué evidencias existen para apoyar lo que usted está diciendo? ¿En qué autoridad o experto basa su argumento? ¿Cómo podría estar seguro de lo que usted me está diciendo es cierto? ¿Son estas razones suficientemente buenas?
3. Perspectivas. Amplitud	¿De qué otra manera se podría mirar o enfocar esto? ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de...? ¿De qué otras maneras alternativas se puede mirar esto?
4. Consecuencias	¿Cuáles son las implicaciones de...? ¿Cuáles son las consecuencias de esa suposición o conjetura?
5. Refutación	¿Cómo se podría refutar? ¿Hay algún ejemplo que contradiga mi postura? ¿Qué pasaría si...?
6. Supuestos	¿Parece que usted está asumiendo que? ¿Qué más podríamos asumir o suponer?

Fuente: elaboración propia a partir de los estándares propuesto por Paul Richard.

Anexo 2. Preguntas que refutan

Herramientas	Definición	Preguntas
Consecuencias	“llamamos argumento pragmático aquel que permite apreciar un acto o un acontecimiento con arreglo a sus consecuencias favorables o desfavorables.” La averiguación de este tipo de argumentos es una herramienta de refutación puesto que no siempre se está de acuerdo con aceptar los efectos de los juicios reconocidos.	<p>¿Qué pasaría si acepto X?</p> <p>¿Cuáles son las consecuencias de aceptar esa postura, definición o creencia?</p> <p>¿De qué manera afecta X?</p> <p>Si alguien aceptara mi posición ¿Cuáles serían las implicaciones?</p> <p>¿Qué es lo peor que podría suceder si las cosas fueran realmente como piensas?</p> <p>Incluso si lo que piensa fuera verdad, ¿hasta qué punto sería perjudicial?</p> <p>¿Esto que parece tan malo duraría siempre?</p> <p>¿Se viola algún principio moral importante?</p> <p>¿Estoy dispuesto a que se convierta en ley universal?</p> <p>¿Cuáles son las consecuencias a largo y a corto plazo?</p>
Contraejemplo	Los contraejemplos son excepciones a las reglas generales, es decir, son casos particulares que contradicen un juicio universal.	<p>¿Existe algo que no tenga la característica que propongo?</p> <p>¿Existe algún contraejemplo que contradiga mi creencia?</p> <p>¿Puede haber una excepción a la regla?</p> <p>¿sucede X pero no Y?</p>
Experimentos mentales	Los experimentos mentales se definen como casos ficticios y se pueden diseñar con el fin de apoyar o refutar generalizaciones.	<p>¿Qué pasaría si...?</p> <p>¿Cuál sería el resultado si se produce el evento “x”?</p> <p>¿Qué es lo que quiero probar con este experimento mental?</p> <p>¿Qué pasaría si alguien sugiriera qué?</p> <p>¿Qué pasaría si la variable se modifica?</p> <p>¿Qué hubiera pasado si A hubiera sucedido en lugar de B?</p> <p>¿Hay circunstancias en las que X sería incorrecta?</p>

Fuente: elaboración propia.

Anexo 3. Ejercicios: contraejemplo, consecuencias y experimentos mentales

Ejercicio Contraejemplo: Realiza la lectura de las siguientes proposiciones y responde lo que se te pide en los incisos.

1. *Todos los hombres son fieles*
 - a) ¿Cuáles son los conceptos de la proposición 1?
 - b) ¿Hay algún hombre que sea infiel?
 - c) Escribe el contraejemplo

2. *Todos los hombres son guapos*
 - a) ¿Cuáles son los conceptos de la proposición?

- b) ¿Hay algún hombre que no sea guapo?
 - c) Escribe el contraejemplo
3. Nadie es malo sólo ignorante
- a) ¿Cuáles son los conceptos de la proposición?
 - b) ¿Hay algún hombre malo que no sea ignorante?
 - c) Escribe el contraejemplo
4. Todo mamífero nace de la madre
- a) ¿Cuáles son los conceptos de la proposición?
 - b) ¿Hay algún mamífero que no nazca de la madre?
 - c) Escribe el contraejemplo
5. Todo sujeto que roba es malo
- a) ¿Cuáles son los conceptos de la proposición?
 - b) ¿Hay algún hombre que robe pero que no sea malo?
 - c) Escribe el contraejemplo

Ejercicio Consecuencias desfavorables: Responde lo que se te pide

1. ¿Qué consecuencias o efectos desfavorables habría si no hago la tarea?
 C Estructura para escribir las consecuencias:
 Si no hago la tarea entonces _____
2. ¿Qué consecuencias o efectos desfavorables habría si rompo un vidrio?
 Si _____ entonces _____
3. ¿Qué consecuencias o efectos desfavorables habría si desperdicio agua?
 Si _____ entonces _____
4. ¿Qué consecuencias desfavorables hay si acepto que nadie es malo sólo ignorante?
 Si _____ entonces _____
5. ¿Qué consecuencias desfavorables hay si siempre obedezco la ley?
 Si _____ entonces _____

Ejercicio para elaborar Experimentos mentales

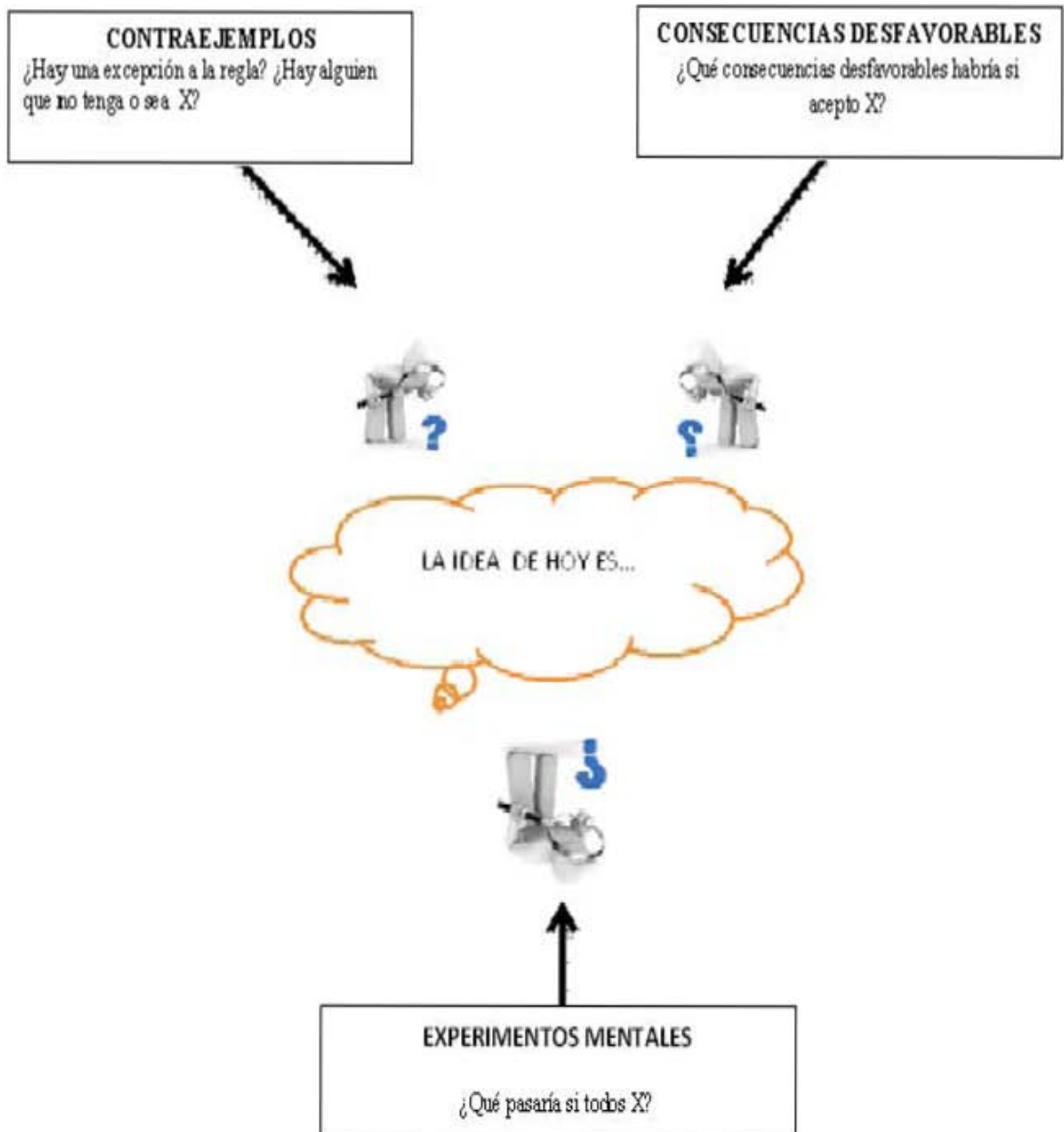
Para realizar *experimentos mentales* considera lo siguientes puntos:

- a) Imagina que TODOS / TODAS llevarán a cabo x, es decir, universaliza la idea que estás analizando.
 Por ejemplo: Imaginemos que todos estamos determinados ¿Qué problemas habría?
 Imaginemos que todos hiciéramos lo que queremos ¿Qué problemas habría?
 Imaginemos un mundo donde nadie es malo sólo ignorante. ¿Qué problemas habría?
- b) Describe la situación del experimento mental, es decir, del escenario imaginario.
- c) Por último, y una vez descrito tu experimento infiere los efectos positivos y negativos del escenario ficticio.

ANEXOS. CLASE 3

Anexo 4. Infografía

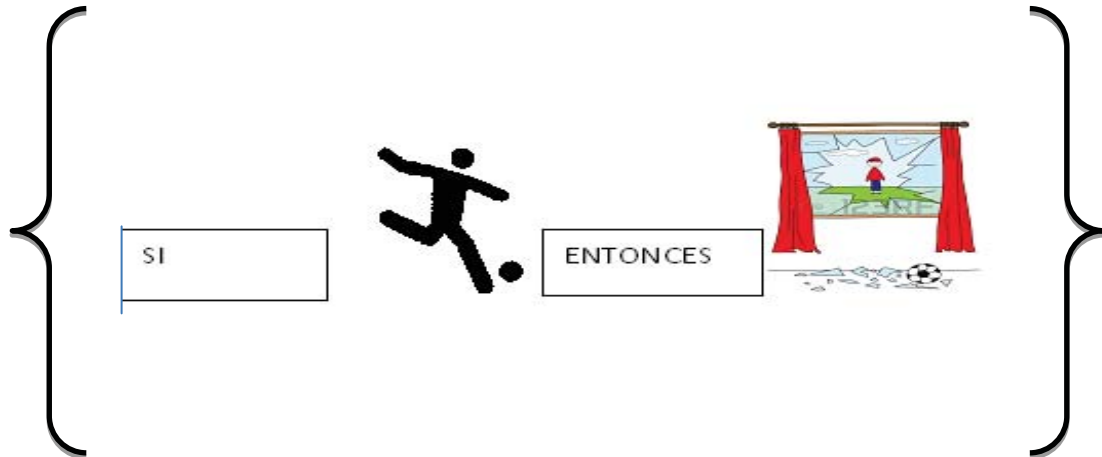
OBJETIVO: REFUTAR, EXAMINAR, SOMETER A PRUEBA



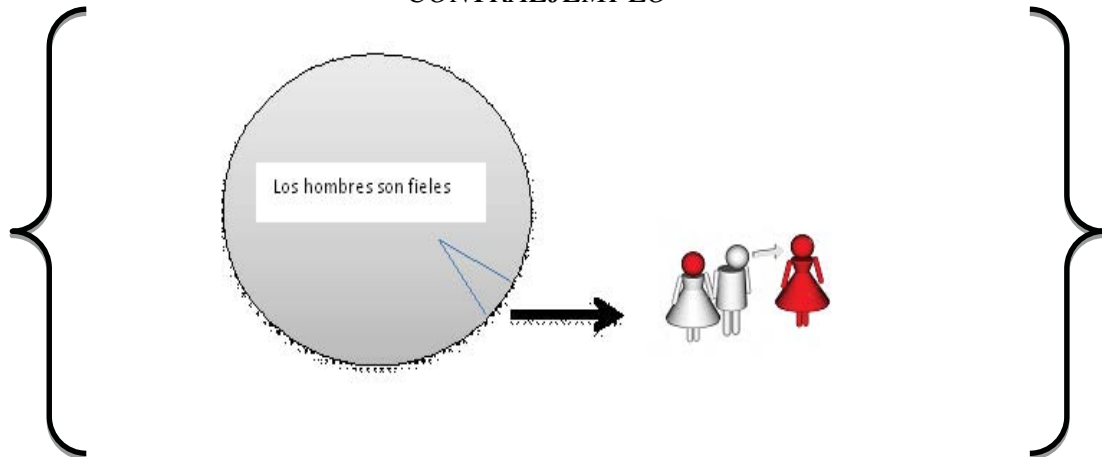
Fuente: elaboración propia.

Anexo 5. Infografía

CONSECUENCIAS DESFAVORABLES



CONTRAEJEMPLO



EXPERIMENTOS MENTALES



Fuente: elaboración propia.

Anexo 6. Hoja de trabajo para analizar y refutar temas éticos

Objetivos: Ubicar y examinar el tema X aplicando las preguntas filosóficas, específicamente las que refutan.

Actividad 1. Contesta las siguientes preguntas

- ¿Cuál es la pregunta que intento contestar? _____
- ¿Cómo se traslada a mi persona? _____
- ¿Cuál es mi primera respuesta a dicha pregunta? s+v+p _____
- Escribe un ejemplo que apoye tu respuesta _____

Actividad 2. Refuta tu respuesta utilizando los tres tipos de interrogantes: consecuencias, contraejemplo y experimentos mentales.

Aquí debes escribir la pregunta que refuta

En este recuadro escribe las respuestas a tu pregunta



Actividad 3. Intercambio de respuestas, videos y resumen de ideas principales.

Actividad 4: Replantear mi postura, es decir, mi primera respuesta. Puedes guiarte de la siguiente pregunta.

¿Amplio, rechazo o acepto mi concepción de libertad? (s+v+p) _____

ACTIVIDAD 5: Utiliza la guía de abajo y escribe un texto corto del tema (Puedes recurrir a tus respuestas del recuadro para realizar tu escrito)

1. El tema es ----- . El planteamiento del problema es --- (Aquí tienes que escribir la pregunta)

2. Una posible respuesta a dicha pregunta es: (aquí debes escribir tu opinión respecto a la pregunta que se esta abordando, s+v+p)
3. Sin embargo (No obstante), Si aceptamos dicha postura, entonces las consecuencias desfavorables serían que---

4. Además, existen contraejemplos que contradicen X. Por ejemplo,
5. Por último, si imaginemos que..... entonces tendríamos los siguientes efectos negativos _____
6. Considerando las refutaciones anteriores concluyo que.....(Aceptamos X, si-no y por qué)

Actividad 6. Uso de la refutación para desarrollar mi creatividad (tira cómica, artefacto filosófico, descripción gráfica, experimento mental)

Esquema resuelto

Aquí debes escribir la pregunta que refuta

En este recuadro escribe las respuestas a tu pregunta



Fuente: elaboración propia.

Anexo 7. Ejemplos de plantillas para elaborar un escrito filosófico

Plantilla No.1 para analizar la lógica de un artículo⁷

Tome un artículo que le haya sido asignado en un curso y determine su lógica usando la plantilla a continuación. Esta plantilla se puede modificar para analizar la lógica que subyace en un capítulo de un libro.

La lógica en “(nombre del artículo)”

1. El **propósito** principal de este artículo es _____. (Expresé con la mayor exactitud el propósito posible que tuvo el autor para escribir el artículo.)
2. La **pregunta** clave que el autor trata de contestar es _____. (Delimite la pregunta clave que el autor pensó al escribir el artículo.)
3. La información más **importante** en este artículo es _____. (Defina los hechos, experiencias y datos que usa el autor para apoyar sus conclusiones.)
4. Las **inferencias**/conclusiones de este artículo son _____. (Identifique las conclusiones principales a las que el autor llega y que presenta en el artículo.)
5. Los **conceptos** claves que se necesitan entender en este artículo son _____. Lo que el autor quiere decir con estos conceptos es _____. (Describa las ideas más importantes que uno debe comprender para entender el razonamiento del autor.)
6. Los **supuestos** de los que parte el autor son _____. (Identifique aquello que el autor da por hecho [y que puede cuestionarse]).
7. a. Las **implicaciones** que habría que afrontar si se toma en serio el planteamiento son _____. (¿Qué consecuencias son probables que se desprendan de considerarse el planteamiento del autor?) b. Las implicaciones que habría que afrontar si no se toma en serio el planteamiento son _____. (¿Qué consecuencias son probables que se desprendan de ignorarse el planteamiento del autor?)
8. Los **puntos de vista principales** que se presentan en este artículo son _____. (¿Desde qué perspectiva contempla el autor la situación presentada?)

⁷ Una mini-guía para el pensamiento crítico <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>

Plantilla No. 2 para escribir ensayos argumentativos

<p>Introduce the topic and state or explain the question.</p> <p>Start the body with your statement of claim or I position. In this format, you begin by stating and supporting your points. Use one paragraph to state each of your points, following your statement with the evidence that proves or supports your point.</p> <p>Follow each point with an opposing view related to that point an evidence that supports objection. Use one paragraph for each counter point and its evidence.</p> <p>Follow each objection with your rebuttal. Use one paragraph to rebut each counter claim.</p> <p>The conclusion of this format is a restatement of your claim, a summary of supporting information and an assessment of rebuttals.</p>	<p>I. Introduction (Claim and counter claim statement) question</p> <p>II. Body</p> <p>A. Statement of the claim</p> <p>B. First point and supporting information</p> <p>C. First point opposition and refuting evidence</p> <p>D. First rebuttal and supporting information</p> <p>E. Second point and supporting information</p> <p>F. Second point opposition and refuting evidence</p> <p>G. Second rebuttal and supporting information</p> <p>III Conclusion⁸</p>
---	---

Plantilla No. 3 para escribir contraargumentos

*Slyly slip your counterargument and refutation into your sentences.*⁹

These templates will help you smoothly introduce and refute your counterarguments. Although

[summary of counterargument], . . . [your refutation].

[Proponents of counterargument] might [maintain/argue/claim/contend] that . . . [explain counterargument]. **However**, . . . [refute argument].

One/Some [claim, etc.] that . . .[counterargument]. **However**, . . . [refutation].

Many [liberal politicians, doctors, labor union members, etc.] argue that . . . [counterargument].

However, . . . [refutation].

⁸ http://www.lanecce.edu/sites/default/files/trio/writing_an_argumentative_essay.pdf

⁹ <https://www.lakeforest.edu/live/files/1909-revised101113constructing-the-counterargumentpdf>

The essence of X's argument is that . . . [counterargument]. **Such a stance is** [dangerous/inaccurate, etc.] **because** . . . [refutation].

Anexo 8. Plantilla para realizar una tira cómica



Fuente: elaboración propia a partir de imágenes de la tira cómica *Mafalda* de Joaquín Salvador Lavado Tejón *Quino*.

ANEXOS. OTRAS EVIDENCIAS

Elaboración de tiras cómicas



Ejercicios para llevar a cabo la refutación

Ejercicio No. 1

Anexo 3. Hoja de trabajo para analizar y refutar temas éticos

Objetivos: Ubicar y examinar el tema X aplicando las preguntas filosóficas, específicamente las que refutan.

Actividad 1. Contesta las siguientes preguntas

- f) ¿Cuál es la pregunta que intento contestar? ¿Que le da el valor a las cosas?
- g) ¿Cómo se traslada a mi persona? ¿Yo le doy valor a las cosas?
- h) ¿Cuál es mi primera respuesta a dicha pregunta? s+v+p Cada persona le da el valor que quiere
- i) Escribe un ejemplo que apoye tu respuesta a un novio no es indispensable, pero sin embargo le damos
- j) Definición de conceptos, solo si es necesario _____

Actividad 2. Refuta tu respuesta utilizando los tres tipos de interrogantes: consecuencias, contraejemplo y experimentos mentales.

Aquí debes escribir la pregunta que refuta

En este recuadro escribe las respuestas a tu pregunta

Consecuencias desfavorables: (todos)
¿Que pasaría si todos le damos valor a las cosas?

(Aquí debes escribir las consecuencias desfavorables)
 Si aceptamos que Todos le damos valor a las cosas
 Entonces..... Nada tendría valor por sí mismo

Contraejemplo:
Existe algo que tenga valor por sí mismo

(Aquí debes escribir el contraejemplo)
 El ejemplo que contradice el valor es el siguiente:
La anatomía de las cosas tiene valor por sí misma ya que no contribuimos para hacerla, ya está hecha y es importante para nosotros.

Experimento mental (todos)
¿Qué efectos desfavorables habría si todos _____?
Que pasaría si todos le damos valor a las cosas

(Aquí debes escribir tu experimento mental y las ideas que extraigas del experimento mental) (Recuerda s+v+p)
Descripción de mi experimento mental (situaciones concretas):
 imaginemos que le damos mucho valor a un celular
si lo perdemos nos afectaría más de lo debido
Consecuencias desfavorables que puedo inferir del experimento mental:
Nos afectaría tanto que probablemente hagamos cosas que no deberíamos o dejaríamos de hacer cosas para nosotros

Actividad 3. Intercambio de respuestas, videos y resumen de ideas principales.

Actividad 4: Replantear mi postura, es decir, mi primera respuesta. Puedes guiarte de la siguiente pregunta.

¿Amplio, rechazo o acepto mi concepción de libertad? (s+v+p) Cada cosa tiene su valor pero esta en el sujeto minimizarlo o ampliar ese valor

ACTIVIDAD 5: Utiliza la guía de abajo y escribe un texto corto del tema (Puedes recurrir a tus respuestas del recuadro para realizar tu escrito)

Ejercicio No. 2

Anexo 3. Hoja de trabajo para analizar y refutar temas éticos

Objetivos: Ubicar y examinar el tema X aplicando las preguntas filosóficas, específicamente las que refutan.

Actividad 1. Contesta las siguientes preguntas

- f) ¿Cuál es la pregunta que intento contestar? Quien le da el valor a las cosas?
- g) ¿Cómo se traslada a mi persona? Yo le doy valor a las cosas
- h) ¿Cuál es mi primera respuesta a dicha pregunta? s+v+p Suelto le da el valor
- i) Escribe un ejemplo que apoye tu respuesta _____
- j) Definición de conceptos, solo si es necesario _____

Actividad 2. Refuta tu respuesta utilizando los tres tipos de interrogantes: consecuencias, contraejemplo y experimentos mentales.

Aquí debes escribir la pregunta que refuta

En este recuadro escribe las respuestas a tu pregunta

<p>Consecuencias desfavorables: (todos)</p> <p><u>Que pasaria si aceptamos que el sujeto le da valor a las cosas?</u></p>	<p>(Aquí debes escribir las consecuencias desfavorables)</p> <p>Si aceptamos que <u>que el sujeto valor a las cosas</u> Entonces..... <u>Yo dependo de alguien para tener valor</u></p>
<p>Contraejemplo:</p> <p><u>Hay algo que exista que tenga valores y nose lo haya dado.</u></p>	<p>(Aquí debes escribir el contraejemplo)</p> <p><u>Uno mismo para las cosas</u> El ejemplo que contradice el <u>valor</u> es el siguiente: <u>Una persona no depende que alguien más le de el valor</u></p>
<p>Experimento mental (todos)</p> <p>¿Qué efectos desfavorables habría si todos _____?</p> <p><u>depende mas de alguien que me ponga el valor</u></p>	<p>(Aquí debes escribir tu experimento mental y las ideas que extraigas del experimento mental) (Recuerda s+v+p)</p> <p>Descripción de mi experimento mental (situaciones concretas): imaginemos que <u>una amiga necesita que le de a alguien para tener valor</u> Consecuencias desfavorables que puedo inferir del experimento mental: <u>que cada uno tendra que depender de alguien para tener un valor</u></p>

Actividad 3. Intercambio de respuestas, videos y resumen de ideas principales.

Actividad 4: Replantear mi postura, es decir, mi primera respuesta. Puedes guiarte de la siguiente pregunta.

¿Amplio, rechazo o acepto mi concepción de libertad? (s+v+p) _____

ACTIVIDAD 5: Utiliza la guía de abajo y escribe un texto corto del tema (Puedes recurrir a tus respuestas del recuadro para realizar tu escrito)

26. El tema es El planteamiento del problema es ... (Aquí tienes que escribir la pregunta) : Los hombres estamos

Ejercicio No. 3

Anexo 3. Hoja de trabajo para analizar y refutar temas éticos

Objetivos: Ubicar y examinar el tema X aplicando las preguntas filosóficas, específicamente las que refutan.

Actividad 1. Contesta las siguientes preguntas

- f) ¿Cuál es la pregunta que intento contestar? ¿Quién le da el valor a las cosas?
- g) ¿Cómo se traslada a mi persona? ¿Yo le doy valor a las cosas?
- h) ¿Cuál es mi primera respuesta a dicha pregunta? s+v+p El sujeto, la sociedad.
- i) Escribe un ejemplo que apoye tu respuesta El dibujo de una niña le da a su padre, para el valor mucho, para la sociedad no tiene v.
- j) Definición de conceptos, solo si es necesario

Actividad 2. Refuta tu respuesta utilizando los tres tipos de interrogantes: consecuencias, contraejemplo y experimentos mentales.

Aquí debes escribir la pregunta que refuta

En este recuadro escribe las respuestas a tu pregunta

Consecuencias desfavorables: (todos)
¿cuál sería la consecuencia desfavorable de que el sujeto le de valor a las cosas?

(Aquí debes escribir las consecuencias desfavorables)
 Si aceptamos que El sujeto o la sociedad le da valor a las cosas
 Entonces..... habría objetos o cosas sin valor.

Contraejemplo:
¿Hay algo que tiene valor por sí mismo?

(Aquí debes escribir el contraejemplo)
 El ejemplo que contradice el _____ es el siguiente:
una persona tiene valor por sí misma, porque esa persona toma su tiempo para formarse, de tal manera que proyecta el valor que quiere y que merece de los demás.

Experimento mental (todos)
¿Qué efectos desfavorables habría si todos aceptan que solo el sujeto le da valor a algo o alguien?

(Aquí debes escribir tu experimento mental y las ideas que extraigas del experimento mental) (Recuerda s+v+p)
Descripción de mi experimento mental (situaciones concretas):
 imaginemos que solo las demás personas tienen derecho a valorar algo, que pasa con las personas?
Consecuencias desfavorables que puedo inferir del experimento mental:
ellas tienen su propio valor, se dan su propio valor y el que quieren recibir de lo demás, lo proyectan.

Actividad 3. Intercambio de respuestas, videos y resumen de ideas principales.

Actividad 4: Replantear mi postura, es decir, mi primera respuesta. Puedes guiarte de la siguiente pregunta.

¿Amplio, rechazo o acepto mi concepción de ^{Axiología} ~~libertad~~? (s+v+p) _____

ACTIVIDAD 5: Utiliza la guía de abajo y escribe un texto corto del tema (Puedes recurrir a tus respuestas del recuadro para realizar tu escrito)

Ejercicio No. 4

10 Febrero 10

Anexo 3. Hoja de trabajo para analizar y refutar temas éticos

Objetivos: Ubicar y examinar el tema X aplicando las preguntas filosóficas, específicamente las que refutan.

Actividad 1. Contesta las siguientes preguntas

- f) ¿Cuál es la pregunta que intento contestar? ¿Quién le da el valor a las cosas?
- g) ¿Cómo se traslada a mi persona? yo le puedo dar el valor a las cosas?
- h) ¿Cuál es mi primera respuesta a dicha pregunta? s+v+p El sujeto
- i) Escribe un ejemplo que apoye tu respuesta las imágenes que tienen doble sentido c/quien le da el valor que te
- j) Definición de conceptos, solo si es necesario _____

Actividad 2. Refuta tu respuesta utilizando los tres tipos de interrogantes: consecuencias, contraejemplo y experimentos mentales.

Aquí debes escribir la pregunta que refuta	En este recuadro escribe las respuestas a tu pregunta
<p>Consecuencias desfavorables: (todos)</p> <p>¿Que pasaría si aceptamos que la sociedad es la que influye para darte valor a las cosas?</p>	<p>(Aquí debes escribir las consecuencias desfavorables)</p> <p>Si aceptamos que <u>el sujeto le da el valor a las cosas</u> Entonces..... <u>podría darte valor a cosas sin importancia</u></p>
<p>Contraejemplo:</p> <p>Existe algo que tenga valor y yo no se lo he dado?</p>	<p>(Aquí debes escribir el contraejemplo)</p> <p>El ejemplo que contradice el <u>contraejemplo</u> es el siguiente:</p> <p><u>Me encuentro con una estatua antigua y para mi no tiene valor pero ante la sociedad vale demasiado.</u></p>
<p>Experimento mental (todos)</p> <p>¿Qué efectos desfavorables habría si <u>todos le damos el valor a las cosas?</u></p> <p><u>Un señor de la calle, todo lo que se encuentre basura o zapatos rotos le daría valor y podría llegar a venderlo y en la sociedad no tendría valor</u></p>	<p>(Aquí debes escribir tu experimento mental y las ideas que extraigas del experimento mental) (Recuerda s+v+p)</p> <p>Descripción de mi experimento mental (situaciones concretas): <u>imaginemos que un señor de la calle encuentra basura y le da el valor que el desee.</u></p> <p>Consecuencias desfavorables que puedo inferir del experimento mental: <u>Que ante la sociedad esas cosas no tienen ningún valor.</u></p>

Actividad 3. Intercambio de respuestas, videos y resumen de ideas principales.

Actividad 4: Replantear mi postura, es decir, mi primera respuesta. Puedes guiarte de la siguiente pregunta.

¿Amplio, rechazo o acepto mi concepción de libertad? (s+v+p) _____

ACTIVIDAD 5: Utiliza la guía de abajo y escribe un texto corto del tema (Puedes recurrir a tus respuestas del recuadro para realizar tu escrito)

Escritos que muestras el uso de la estructura: pregunta-respuesta- refutación

Escrito No. 1

El planteamiento del problema: ¿Que le da valor a las cosas?

Respuesta: Cada persona le da el valor que quiere a las cosas ^{dele mayor}
menor valor.

Sin embargo si aceptamos dicha postura entonces las consecuencias desfavorables serian que: Si le damos mayor valor a las cosas, si perdemos ese objeto u cosa nos afectaria más de lo normal.

Además existen casos que contradicen el valor, por ejemplo: la anatomia de las cosas tiene valor por si misma, ya que no contribuimos para hacerla, esta ya esta hecha y es importante para nosotros.

Imaginemos que todos le damos valor a las cosas, le damos mucho valor a un celular y si lo perdemos quedaremos muy afectados.

Conclu yo que: Cada cosa tiene valor, pero nosotros lo hacemos mayormente

Axiología

S- El tema es la axiología, Planteamiento, Quien le da valor a las cosas. El sujeto

Sin embargo, si aceptamos dicha postura entonces las consecuencias desfavorable serian que los brogas o la marihuana muchas personas le dan una gran importancia, mientras otras persona es lo contrario

Además existen cosas que contradicen la postura Estudiar ciertas materias para los alumnos no tiene valor.

Por ultimo, si imaginamos que las personas dan valor a las cosas que son insignificativas entonces tendríamos cosa que no valdrian la pena admirarlas o demostrar su verdadera importancia significativa

Considerando la refutación anteriores concluyo que

Fuente: escritos elaborados por los estudiantes que cursan el bachillerato.