



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**LA DISERTACIÓN FILOSÓFICA DESDE UN ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA,
UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

TESIS QUE PARA OPTAR POR:

.... EL GRADO DE MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

PRESENTA: LIZETTE MARTÍNEZ PÉREZ

TUTOR PRINCIPAL: VICTÓRICO MUÑOZ ROSALES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COMITÉ TUTORIAL:

CLARA CARPY NAVARRO, ALEJANDRO ALBA MERAZ

Y VICTÓRICO MUÑOZ ROSALES.

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS



MÉXICO, D.F., ABRIL 2016



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.

DEDICATORIA

A mis padres, por enseñarme el valor del esfuerzo, a través del ejemplo y por siempre ser un pilar de fortaleza para todas mis acciones.

A mis hermanos por haberme apoyado en diferentes momentos de mi vida, con risas, regaños y burlas. Gracias por ser mi familia.

A mis sobrinos, Nicolás, Jorge, Sebastián y David, por robarme sonrisas, juego y ternura. Gracias por ser tan lindos.

A mi amiga Miriam Nazario que me ha dado alegría, aliento y apoyo. Gracias por ser una compañera en mi camino.

A mis amigos profesores, de la escuela particular y privada, que me han dado momentos de alegría y me han compartido su experiencia laboral, e incluso personal. Gracias porque han sido verdaderos compañeros laborales, incluso en los momentos más complicados.

A mi tutor principal de la tesis, Dr. Victórico Muñoz Rosales, que siempre ha creído en mis proyectos, e ideas, a veces hasta más que yo, e incluso cuando otros profesores no lo han hecho, como en el caso de la tesis de licenciatura. Muchas gracias por ser un apoyo, y una guía comprensible. Gracias por haberme acompañado en mi camino para terminar en una meta en licenciatura y ahora en maestría.

A los miembros del comité tutorial, Dr. Alejandro Alba Meraz y Dr. Clara Isabel Carpy Navarro, por haber leído la tesis y darme sus valiosos comentarios.

A todos los profesores de la maestría que contribuyeron a la generación de este proyecto. Gracias

Lizette Martínez Pérez

ÍNDICE DE LA TESIS

| | |
|---|----------|
| Introducción..... | 6 |
| Capítulo 1. La enseñanza de la filosofía en el colegio de ciencias y humanidades | |
| 1.1 Los orígenes del CCH..... | 9 |
| 1.2 La filosofía del CCH el concepto de cultura general y los tres principios..... | 10 |
| 1.3 Planes de estudio. Breve retrospectiva | |
| 1.31 Plan de estudios de 1971..... | 13 |
| 1.32 El plan de estudios de 1996..... | 14 |
| 1.33 Actualización del plan de 1996. Proyecto abierto desde 2011..... | 15 |
| 1.4 Algunos problemas académicos del CCH..... | 17 |
| 1.5 La enseñanza de la filosofía en los planes de estudio..... | 18 |
| 1.51 La situación de la filosofía del plan de estudios de 1971 al de 1996..... | 19 |
| 1.52 La filosofía en el proyecto de actualización 2011-2014..... | 22 |
| 1.6 Problemas en la enseñanza de filosofía en el colegio..... | 27 |
| 1.7 Conclusiones..... | 32 |
| CAPÍTULO 2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA PROPUESTA | |
| 2.1 La disertación filosófica, un camino para el filosofar..... | 33 |
| 2.2 La importancia de la escritura en la enseñanza de la filosofía..... | 35 |
| 2.3 Entre tantos textos, ¿por qué la disertación?..... | 36 |

| | |
|--|----|
| 2.4 Un paso antes de la disertación: las habilidades a desarrollar..... | 38 |
| 2.5 La disertación y las habilidades filosóficas a desarrollar..... | 48 |
| 2.6 El beneficio de trabajar con habilidades filosóficas en el desarrollo de la disertación..... | 50 |
| 2.7 El constructivismo como marco teórico de nuestra propuesta..... | 50 |
| 2.8 La teoría del aprendizaje significativo, el tercer fundamento de nuestra propuesta..... | 52 |
| 2.9 Conclusiones..... | 58 |

CAPÍTULO 3. ¿CÓMO EVALUAR LA PROPUESTA?

| | |
|--|----|
| 3.1 Evaluar no es medir..... | 59 |
| 3.2 Tipos de evaluación..... | 60 |
| 3.3 Formas de evaluación..... | 61 |
| 3.4 Selección de evidencias de aprendizaje..... | 63 |
| 3.5 ¿Cómo evaluar la propuesta? | |
| 3.51 Una evaluación congruente con la filosofía y la disertación..... | 65 |
| 3.52 Tipos, formas y evidencias de evaluación acorde con la enseñanza de la filosofía a través de la disertación..... | 67 |
| 3.53 Una evaluación congruente con el planteamiento de Ausubel..... | 77 |
| 3.54 Tipos, formas y evidencias de evaluación acorde con el planteamiento de Ausubel..... | 79 |
| 3.6 Conclusiones..... | 89 |

CAPÍTULO 4. INFORME DE RESULTADOS Y VALORACIÓN DE LA PROPUESTA

| | |
|--|------------|
| 4. 1 Primera práctica docente..... | 90 |
| 4.11 Sesión de clase 1..... | 93 |
| 4.12 Sesión de clase 2..... | 100 |
| 4.13 Consideraciones de la primera práctica..... | 107 |
| 4.2 Segunda práctica docente. | 116 |
| 4.21 Justificación de implementar la segunda y tercera práctica en la Nueva Escuela Tecnológica..... | 116 |
| 4.22 Aplicación de la segunda práctica docente..... | 121 |
| 4.23 Sesión de clase 1..... | 124 |
| 4.24 Sesión de clase 2..... | 129 |
| 4.25 Sesión de clase 3..... | 135 |
| 4.26 Sesión de clase 4..... | 139 |
| 4.27 Consideraciones de la segunda práctica docente..... | 147 |
| 4.3 Tercera práctica docente | 163 |
| 4.31 Consideraciones de la práctica docente 3..... | 170 |
| 4.4 Conclusiones | 171 |
| CONCLUSIONES FINALES..... | 172 |
| BIBLIOGRAFÍA..... | 173 |
| ANEXOS..... | 178 |

INTRODUCCIÓN

Cuando nos enfrentamos a la labor de enseñar filosofía, surgen siempre varios retos que cada uno trata de afrontar como puede, como ha aprendido, o como piensa que es correcto, pero, ¿nos paramos realmente a reflexionar si estamos haciendo lo correcto?, ¿qué distingue a buena de una mala enseñanza en filosofía?, ¿realmente enseñamos a filosofar o sólo a repetir conceptos filosóficos?

La tesis que aquí presentamos surgió de preguntas como estas, emergió de la necesidad de generar una manera de enseñar filosofía realmente filosófica, que partiera del diálogo, motivara el asombro, la reflexión, y la comprensión real de los planteamientos filosóficos, que son siempre generales, y por ello abstractos.

Al adentrarnos a la labor de generar una propuesta para enseñar filosofía, advertimos la complejidad de la tarea. Pues no sólo se trata de pensarla y fundamentarla en términos teóricos; una propuesta didáctica, es tal, sólo si puede llevarse a la práctica y mostrar evidencia de sus resultados, logros y debilidades. En ese sentido, fue de gran apoyo para esta tesis, todos los referentes pedagógicos a los que recurrimos, pues ellos nos permitieron tener las bases prácticas para poder implementar nuestra propuesta y volverla congruente con nuestros referentes teóricos.

Para plasmar de manera coherente nuestra propuesta didáctica, la presentamos en cuatro capítulos. En el primero de ellos, nos enfocamos en la enseñanza de la filosofía en el Colegio de Ciencias y Humanidades, ya que nuestro proyecto fue pensado para aplicarse en este colegio, aunque somos conscientes de que la tesis puede llevarse a cabo en cualquier institución de Media Superior donde se imparta filosofía. Esto debido a que sus bases teóricas: la disertación, el constructivismo y el aprendizaje significativo de Ausubel, son congruentes con cualquier enseñanza que recupere el carácter vivo de la filosofía. De hecho, como el lector lo notará en el capítulo cuatro, nuestras dos últimas prácticas docentes no las llevamos a cabo en un CCH, sino más bien en una institución privada donde trabajamos, y en donde retoman los programas de la SEP, basados en competencias. Esto pudo ser posible porque, como lo mencionamos, la disertación, el constructivismo y el planteamiento de Ausubel pueden retomarse dentro de una propuesta didáctica, en cualquier curso de filosofía.

A pesar de todo esto, como mencionamos, la tesis fue pensada para el modelo del CCH y en el primer capítulo nos concentramos en comprender el modelo educativo de esta institución, para tener una perspectiva clara del contexto para el que fue planeada la tesis. Además de analizar en términos generales este modelo educativo, también nos adentramos en los programas de filosofía del colegio, así como en algunos problemas que ha tenido esta institución para lograr un buen desempeño. Una parte muy fundamental de este capítulo, es la identificación de problemas en la enseñanza de la filosofía que consideramos inherentes a la misma, presentes por lo tanto en el CCH y en cualquier institución, pues dicha identificación nos permitió tener claridad sobre los problemas que pretendemos hacer frente a través de la propuesta que aquí planteamos.

Comprender el contexto educativo donde se planea insertar la propuesta, es sólo el inicio, después de él, surge la necesidad de llenar el proyecto de contenido teórico. Por eso, nos dedicamos a los fundamentos teóricos en el segundo capítulo. Tal y como hemos mencionado esta tesis tiene tres ejes teóricos: La disertación filosófica, el constructivismo y la teoría del aprendizaje significativo. A lo largo del capítulo dos, especificamos sobre estos ejes, argumentamos por qué decidimos retomarlos dentro de nuestra propuesta y cómo entre ellos puede generarse una congruencia, porque no son contrarios entre sí, más bien, pueden complementarse. Además de los anteriores, un aspecto muy importante de este capítulo es la argumentación sobre la importancia de la escritura en la enseñanza de la filosofía. Pues dicha argumentación nos permitió dar cuenta de por qué un proyecto basado en la disertación es relevante para la enseñanza de la filosofía, ya que la disertación, es en sí misma un texto filosófico escrito por los alumnos.

Igual que el caso del contexto educativo, tener muy bien los fundamentos teóricos de una propuesta, no generan por sí mismos la totalidad del proyecto pedagógico. Falta determinar cómo se mostrará que los alumnos hayan aprendido a filosofar a través de la disertación y del constructivismo de Ausubel. Es decir, nos falta aclarar los criterios de evaluación que tomamos como referente para valorar el aprendizaje alcanzado por los estudiantes; por eso en el capítulo tres, nos dedicamos a esta labor.

En este capítulo empezamos primero con la distinción entre evaluación y medición, para después analizar distintos tipos y formas de evaluación. Posteriormente, vemos cuáles de estos tipos y formas pueden implementarse en una propuesta didáctica acorde con la enseñanza de la filosofía

y con nuestros tres referentes teóricos, para generar una evaluación congruente con nuestros objetivos, y no desligada de los mismos. Algo significativo de este capítulo es que en el aclaramos los instrumentos de evaluación que implementamos en nuestras prácticas docentes, para llevar a buen puerto la realización de nuestro proyecto.

Finalmente, nuestra tesis estaría incompleta si no mostráramos la evidencia de que llevamos a la práctica nuestra propuesta. Dicha evidencia la mostramos en el capítulo cuatro y en los anexos. En el primero damos cuenta de las planeaciones realizadas y de la manera en cómo llevamos a cabo las prácticas docentes, los problemas a los que nos enfrentamos y la manera en cómo tratamos de solucionarlos. También hacemos una comparación entre las prácticas, y hacemos notar el avance y mejoría de nuestro proyecto a lo largo de ellas. Por otro lado, en los anexos, evidenciamos los trabajos que los alumnos nos entregaron en la segunda y tercera práctica docente, así como las rúbricas que empleamos para evaluarlos. Respecto a los trabajos de alumnos entregados en la primera práctica, éstos se incluyen en la redacción del capítulo cuatro.

Como verá el lector, la labor de realizar de esta tesis fue ardua. Consistió en un ir venir de la práctica a la teoría, de las bases filosóficas, a las pedagógicas, de la angustia a la emotividad. En todo este vaivén, aprendimos sobre cómo mejorar nuestra propuesta, sobre los alumnos y nosotros mismos como docentes. Aprendimos también en carne propia que la educación es un proceso, así como su evaluación, por lo que no podíamos esperar que a la primera aplicación nuestro proyecto quedara bien. La propuesta aquí presentada, fue madurando a lo largo de cada práctica docente, pero no por ello está acabada, puede y debe seguir siendo mejorada.

CAPÍTULO 1. LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

Si bien consideramos que nuestra propuesta puede ser aplicada en cualquier institución de la Educación Media Superior, fue originariamente pensada para el Colegio de Ciencias y Humanidades. Por eso para realizar esta propuesta, resulta de vital importancia comprender el modelo educativo de esta institución, pues hacerlo nos permitirá tener una visión clara del contexto en donde deseamos insertar nuestra propuesta. Pero este capítulo no sólo tiene como finalidad comprender el origen y los procesos del modelo del Colegio, también analizaremos cuál es el papel que la enseñanza de la filosofía juega dentro de dicho modelo, ¿cómo está presente en sus planes de estudio?, ¿qué visión se asume en los programas de filosofía respecto a la naturaleza de dicha disciplina y su enseñanza?, ¿es esta visión congruente con el modelo educativo del CCH? La respuesta a estas preguntas podrá dirigir nuestra propuesta didáctica de una manera más consistente, acorde con el modelo del CCH, y, en específico, con la visión de la enseñanza de filosofía planteada dentro del mismo.

1.1 Los orígenes del CCH

“Si nosotros pensamos en el México de la próxima década veremos que sin instituciones como el Colegio de Ciencias y Humanidades, la magnitud de los problemas a los que se enfrentará la Universidad Autónoma de México la llevaría a sufrir muy graves crisis” González Casanova. (1971: 6)

El proyecto del CCH fue aprobado por el Consejo Universitario de la UNAM en enero de 1971 y durante el rectorado de Pablo González Casanova. Una de las razones que motivó su creación, como la señala la cita anterior, fue promover un cambio dentro de toda la universidad, un cambio de perspectiva curricular y métodos de enseñanza, que sería posible a través de conformar más instituciones en la UNAM con el mismo espíritu del CCH, caracterizado por oponerse a una educación enciclopedista y fomentar, más bien, una educación interdisciplinaria y de cultura básica. Esta última, como su nombre lo indica, buscaba fundamentarse en el vínculo entre distintas disciplinas, sin la pretensión de un conocimiento omniabarcante. Lo que se pretendía era la conformación de una cultura básica basada en el vínculo entre los conocimientos más significativos de ciertas disciplinas medulares. Lo importante no era aprenderlo todo y de manera

separada; sino asumir lo más relevante y la conexión entre ello. De ahí que el espíritu del CCH, se definió desde un principio en franca oposición a una visión enciclopedista, donde lo que importa es adquirir el mayor número de conocimientos posibles sobre una disciplina, desde sus orígenes hasta la actualidad. Para conseguir tal propósito se enfatiza más en la memorización que en la reflexión; más en la comprensión aislada de las disciplinas que en la vinculación de las mismas. (González Casanova, 1971)

Es importante enfatizar que para lograr la adquisición de una cultura básica, el modelo del CCH planteó, desde sus inicios, la importancia de que el alumno desarrollara la capacidad de comprender y emplear metodologías de distintas disciplinas. Se trataba de que el estudiante tuviera, en palabras de Pablo González Casanova, “la vivencia y la experiencia del método experimental, del método histórico, de las matemáticas, del español, de una lengua extranjera, de una forma de expresión plástica.” (González Casanova, 1971: 6)

Esta importancia de experimentar distintas metodologías muestra cómo se ponía énfasis en un alumno activo, que llegará a dominar diferentes formas de análisis. De ahí que al final de su formación dentro del colegio, éste pudiera aprender e informarse incluso sobre materias que aún ignoraba.

Por otro lado, una razón más que motivó la creación del CCH fue ofrecer, a través de esta institución, un bachillerato que diera la posibilidad a sus alumnos de escoger entre continuar con una educación superior o salir del colegio con una formación profesional que les permitiera incorporarse al medio laboral. Por ello, opciones técnicas de distinta índole estuvieron contempladas en el proyecto originario del CCH.

1.2 La filosofía del CCH: el concepto de cultura general y los tres principios

Antes de hablar de las distintas actualizaciones que se han llevado a cabo en el CCH, tanto en su plan de estudios como en los programas de sus asignaturas, es importante dedicar un apartado a dos elementos que permiten una comprensión más profunda del modelo educativo del colegio: la concepción de cultura general y los tres principios del CCH. Estos elementos forman parte de la esencia del modelo del colegio, pues podemos identificarlos a lo largo de su historia, desde sus orígenes hasta la propuesta de actualización, generada a partir del 2011, y en la que hoy en día se sigue trabajando.

Uno de estos elementos esenciales es el concepto de cultura básica. Como ya mencionamos, González Casanova (1971) señaló como uno de los objetivos del colegio que el alumno adquiriera una cultura básica; es decir, un cúmulo de los conocimientos más relevantes referentes a disciplinas medulares. Es importante mencionar que este concepto de cultura básica supone el de la interdisciplinaridad, pues se parte de la concepción de que una verdadera comprensión de un objeto o fenómeno remite a distintas disciplinas, cuyas explicaciones pueden conjuntarse y así brindarnos una concepción más acabada del objeto o fenómeno en cuestión.

Respecto a la noción de cultura básica, es vital recordar que, según González Casanova, se accede a ella no de manera pasiva, sino a través de la participación activa del estudiante que aprende a investigar por su cuenta, pues conoce y aplica metodologías de distintas disciplinas. En 1988 Bazan Levi, entonces secretario de Planeación del Colegio de Ciencias y Humanidades, analizó este concepto de cultura básica y señaló algunas características que le son propias, de ellas las que nos parecieron más fundamentales son:

1. La cultura no se reduce a las humanidades, ni a sus aspectos artísticos, incluye las ciencias y las matemáticas.
2. La cultura, más allá de conocimientos en sí, es sobre todo un trabajo, una capacidad de hacer. Es culto no sólo quien sabe, sino aquel que produce y construye, al menos para sí mismo.
Bazan J. (1988)

El texto de Bazan Levi también es fundamental porque reconoce cómo de la concepción de “cultura básica” surge un modo de ser del docente. Y así señala:

“(…) el hecho de que el alumno lea, escriba, experimente, investigue, lo coloca en la misma condición fundamental del profesor, quien debe hacer lo propio. Ante el saber por adquirirse, una cierta igualdad se instaura. La cultura, también por esta razón, excluye el autoritarismo.” Bazan J. (1988:2)

Con esta cita queda claro cómo debe ser un docente dentro del proyecto del CCH, para ir acorde con la concepción de cultura básica, ya señalada. Primero que nada ha de ser un docente que comprenda su labor desde un continuo estudio, desde una continua investigación, pues es sólo desde este hábito que podrá contagiar a sus alumnos de emprender un camino propio en la adquisición de conocimientos, de habilidades. Este actuar del docente excluye en sí mismo el autoritarismo, pues no se espera que imponga su opinión frente a los alumnos; más bien en la

medida en la que ambos practican la investigación constante, los conocimientos se van adquiriendo sobre la marcha, y éstos son susceptibles a la duda y al análisis. Así, el papel del docente frente al alumno no es el de tirano, sino más bien el de compañero. En ese sentido las palabras de Bazan Levi son de nuevo reveladoras cuando, refiriéndose al papel del docente, señala: “no enseñamos sino lo que hacemos y, si enseñamos cultura básica, somos fundamentalmente estudiantes y compañeros” Bazan J. (1988:10)

Como mencionamos, el otro elemento fundamental del modelo educativo del CCH es el de los tres principios que deben ser desarrollados por los alumnos, éstos, al igual que la noción de cultura básica, podemos encontrarlos desde el planteamiento de González Casanova, aunque no de manera tan explícita. Tales tres principios son “aprender a conocer”, “aprender a hacer” y “aprender a ser”.¹

El primero de ellos refiere un aprendizaje, ya presente en González Casanova cuando refiere a un alumno que investiga y de esa manera se vincula con una cultura básica. Cabe mencionar que este principio supone una capacidad reflexiva en los alumnos porque involucra analizar qué significa aprender algo y de qué manera, en específico, se puede lograr la autonomía de aprender por cuenta propia. Por otro lado, el segundo principio: “aprender a hacer” refiere a una capacidad instrumental de utilizar ciertas herramientas y procedimientos para lograr un fin práctico. Podemos también ubicar este principio en González Casanova cuando refiere a un alumno que conoce y aplica los métodos de distintas disciplinas. Por último, el principio de “aprender a ser” consiste en una capacidad humana de desarrollar valores cívicos, y particularmente éticos.

Como podemos ver, a partir de estos tres principios puede consolidarse una formación amplia, compleja, que involucre diferentes esferas del ser humano: la intelectual, la técnica y la social. Un ser humano pleno es aquel que ha podido desarrollarse en estos tres ámbitos, no sólo en uno.

Estos tres principios y la concepción de cultura básica son ejes esenciales del modelo del CCH, porque podemos ubicarlos desde sus inicios y a lo largo de sus distintas actualizaciones. Analizar estos ejes esenciales nos permitió comprender mejor el modelo donde insertaremos nuestra propuesta educativa, así como los lineamientos que debe cumplir un actuar docente para ir acorde con los ideales del colegio. Pues como vimos, no cualquier práctica docente logra generar

¹ Sobre los principios del CCH, puede consultarse: <http://www.cch.unam.mx/misionyfilosofia>

tal congruencia, es imprescindible que este actuar vaya orientado a que los alumnos adquieran una cultura de reflexión, de análisis, de apropiación de metodologías, así como de ciertos valores sociales en específico.

1.3 Planes de su estudio. Breve retrospectiva histórica

A lo largo de la historia del CCH, éste ha modificado sus planes de estudio. En este apartado daremos un panorama general sobre dichas modificaciones, de tal manera que pueda comprenderse el desarrollo que ha tenido el Colegio, respecto a su plan de estudios. Esto, a su vez, nos permitirá ubicar con mejores elementos el momento específico dentro de la historia del CCH, en el que insertaremos nuestra propuesta.

1.31 Plan de estudios de 1971

Dentro del CCH, ha habido dos planes de estudio: el del 1971 y el de 1996. El primero de ellos surgió en el nacimiento de la institución y establecía una organización semestral donde se cursaban seis asignaturas, cada una con 17 horas a la semana. Éstas, a su vez, se complementaban con el estudio independiente de los alumnos que, desde este plan de estudios ya se contemplaba. Entre los elementos que caracterizaban a ese estudio independiente están: la investigación, redacción de escritos y lectura de textos diversos. (UNAM, 2012a)

Si bien, este plan de estudios ofrecía ventajas que se contraponían a una educación memorística, como la promoción del aprendizaje autónomo y el número reducido de asignaturas, también tenía desventajas. Una de ellas es que los programas de las asignaturas no estaban bien definidos, y durante los primeros años del Colegio cada profesor tuvo que trabajar su asignatura con contenidos no bien establecidos. Fue hasta el periodo de 1975 a 1979 cuando estos programas se precisaron, y finalmente se compilaron y publicaron. (UNAM, 2012a)

1.32 El plan de estudios de 1996

En 1996 se realizó una modificación al plan de estudios del CCH. Ésta tenía por objetivo responder a deficiencias del plan entonces vigente, las cuales no propiciaban el cumplimiento del modelo del colegio. De estas deficiencias se mencionan a tres como las más importantes. La

primera es suponer idealmente que los alumnos tienen habilidades de aprendizaje autónomo y técnicas de estudio, cuando la mayor parte de los estudiantes carecen de ellas; la segunda es no atender a las características de nuestro tiempo, donde se exige mayor dominio de idiomas o el uso de computadoras. Por último, la tercera deficiencia refiere a las condiciones del colegio las cuales muchas veces no permiten una práctica docente coherente con sus propios postulados. Es importante mencionar que uno de los resultados de no atender estas deficiencias se veía reflejado en el alto nivel de deserción de los estudiantes, pues de una generación sólo egresaba el 30%. (UNAM, 1996)

Para atender la falta de habilidades de aprendizaje autónomo y técnicas de estudio, se incrementó el número de horas de estudio semanales de 17 a 29 horas. Se argumentaba que, a través de más horas aula, los alumnos podrían desarrollar dichas habilidades bajo la supervisión del docente, y con ello hacer posible el proyecto del CCH, basado en el aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser. Este incremento de horas aula se enfocó sobre todo en ciertas materias consideradas básicas: Física, Química, Biología e Historia Universal, Moderna y Contemporánea. (UNAM, 2012a)

Otra característica de este plan de estudios es que define de manera muy clara y exhaustiva el perfil del egresado. En él se explicitan distintos propósitos que van acorde con los tres principios del CCH y el concepto de cultura básica, pues se espera, principalmente, que el alumno desarrolle una responsabilidad ética, una formación científica y humanista, y, a su vez, todo ello contribuya al desarrollo personal y social del estudiante.

Finalmente, es importante mencionar la vigencia que hoy en día tiene este plan de estudios. Si bien, los programas específicos de cada materia se actualizaron en 2003, la secuencia y estructura de las materias por semestres, así como el perfil del alumno se han conservado.²

1.33 Actualización del plan de 1996. Proyecto abierto desde 2011

A partir del 2011 se ha trabajado en el CCH para actualizar su plan de estudios. Durante este proceso se han desarrollado dos propuestas de actualización: una en 2012, otra en 2013. Sin embargo, este proyecto aún está en construcción y no se ha puesto en marcha. El objetivo de

² Respecto a los planes de estudio actualizados en 2003 y vigentes hoy en día, puede consultarse: <http://www.cch.unam.mx/programasestudio>

■ La disertación filosófica desde un enfoque constructivista, una propuesta didáctica para la EMS

este apartado es mostrar, por un lado, las necesidades a las que responde esta actualización, y, por otro, mostrar en qué momento del proceso se está hoy en día.

a) Primera versión: 2012

En este año, se emitió un escrito titulado: *Documento base para la actualización del Plan de Estudios: Doce puntos a considerar (2012)*. Éste se fundamenta en un diagnóstico previo e integral cuyo objetivo fue valorar las necesidades y problemas de cada área y disciplina. Como su nombre lo indica, este documento está compuesto por doce puntos, a saber:

1. Redefinir el perfil del egresado. Al respecto, se menciona cómo las prácticas, valores y expectativas de los adolescentes han cambiado, por lo que es necesario responder a ellas y no anquilosarse en un contexto del pasado.
2. Actualizar los Programas de Estudio.
3. Formar y actualizar a los profesores.
4. Establecer como requisito curricular la materia de Educación Física.
5. Instituir el idioma *Inglés* por tres años.
6. Fortalecer el idioma *Francés* como segunda lengua extranjera.
7. Adecuar la selección de materias del tercer año, de tal manera que éstas vayan más acorde con la carrera a estudiar por parte de cada alumno.
8. Establecer el horario continuo de 7:00 a 19:00, en turnos 01 y 02
9. Implementar clases de 1:50 horas de duración
10. Ofrecer de manera opcional recursamientos mediante cursos en línea y tutoriales con la presentación de un examen presencial
Desarrollar cursos en línea para apoyar a los cursos ordinarios remediales y propedéuticos para la licenciatura
11. Incorporar una materia en el primer semestre denominada “Estrategias para aprender a aprender”

b) Segunda versión: 2013

A raíz de esta primera propuesta de actualización, se generaron protestas por parte de grupos de estudiantes que manifestaron su inconformidad durante los meses de febrero a mayo del 2013. Si bien rechazaban en general toda la propuesta, tenían una actitud más renuente hacia ciertos

■ La disertación filosófica desde un enfoque constructivista, una propuesta didáctica para la EMS

puntos, algunos de ellos son: establecer como requisito curricular la materia de Educación Física, instituir el idioma *Inglés* por tres años y adecuar la selección de materias del tercer año en función de la carrera a estudiar. Entre los argumentos que los estudiantes daban en contra de estos cambios están: que algunos planteles no contaban con la infraestructura para volver obligatoria a Educación Física, que tomar cursos de inglés durante los tres años les limitaba la libertad de estudiar otra lengua, que adecuar las materias del último año en función de su carrera elegida también los limitaba bastante.

Para manifestar su inconformidad, los alumnos recurrieron a expresiones violentas, las de mayor intensidad fueron: la toma de la dirección general del CCH el 7 de febrero 2013, así como la toma de rectoría por doce días, del 24 de abril al 5 de mayo de 2013. Olivares Emir, (2013), Jiménez A., Olivares E., (2013)

Tras esta reacción de rechazo, la comisión examinadora encargada de analizar el documento de los doce puntos, realizó, en mayo del 2013, un ajuste a esa primera propuesta de actualización, eliminando algunos de los puntos y modificando otros. UNAM (2013)

Finalmente, la propuesta quedó de la siguiente manera:

- ❖ Puntos 1, 2 y 3. Se acordó seguir trabajando en los mismos; es decir, en un perfil del estudiante en específico, en una actualización de los programas de estudio, así como en una formación y actualización de los docentes
- ❖ Punto 4. Se consideró improcedente, por lo que la materia de Educación Física continuará como optativa
- ❖ Punto 5 y 6. Se fusionan. Se determina la obligatoriedad de una lengua extranjera por tres años, con la opción de escoger entre inglés y francés
- ❖ Punto 7. Se plantean tres propuestas para la selección de materias
- ❖ Punto 8 y 9 se rechazan
- ❖ Puntos 10 y 11 se mantienen
- ❖ Punto 12 se rechaza

Como parte de este proyecto general de actualización en el CCH, se ha trabajado de manera específica en la actualización de los planes de estudio de todas las materias. Al final de este capítulo analizaremos, por un lado, la particularidad los programas vigentes de Filosofía, donde aplicaremos nuestra propuesta didáctica, y, por otro, los programas que se proponen para la actualización y la manera en cómo nuestra propuesta podría también aplicarse en ellos.³ Pero antes de estos análisis, es importante abordar algunos de los problemas académicos que hoy en día enfrenta el colegio, pues sin duda nos mostrarán una visión más completa de la institución en donde insertaremos nuestra propuesta.

1.4 Algunos problemas académicos del CCH

Entre los problemas académicos más importantes del colegio están: 1) Las deficiencias de los alumnos que ingresan, 2) el alto nivel de deserción de los estudiantes y 3) el bajo nivel en el desempeño de los egresados. Estos problemas no son nuevos, de hecho podemos ubicarlos a lo largo de la historia del CCH, ver cómo, al igual que antes, no han podido erradicarse y continúan mermando el desempeño del colegio. (UNAM, 2012b)⁴

El primero de los problemas que mencionamos refiere a las deficiencias de los alumnos que ingresan. Ya mencionamos cómo en 1996 se reconoció que al aplicar el modelo del CCH se suponía idealmente que los alumnos tenían habilidades de aprendizaje autónomo y técnicas de estudio, cuando la mayor parte de los estudiantes carecía de ellas (UNAM, 1996). Este mismo problema se vuelve a reconocer en 2012, y se menciona, dentro de la primera propuesta de actualización, la necesidad de conformar una nueva materia llamada: “Estrategias para aprender a aprender”. (UNAM, 2012a) Lamentablemente esta propuesta fue abandonada, como otras contenidas en el documento de los doce puntos, de haber seguido en pie, habría sido una vía para subsanar las deficiencias de los alumnos, al promover su estudio y aprendizaje independiente. También es cierto que, en este sentido, los profesores de todas las asignaturas tienen una responsabilidad muy importante, pues son ellos quienes al impartir clases deberían

³ Todas las propuestas de los programas actualizados pueden encontrarse en la página: <http://www.cch.unam.mx/actualizacion/documentos>. Consultado el 27 de marzo del 2014

⁴ Un documento clave que permite rastrear estos problemas es: (2012), Ávila J., *Prontuario de acreditación, deserción, reprobación. Histórico- social*, UNAM.

trabajar con sus alumnos para consolidar el estudio y aprendizaje autónomo, pero las estadísticas de la UNAM, muestran que no es así.

Un segundo problema que afecta mucho al colegio es el alto nivel de deserción de los estudiantes, que se debe, entre otras cuestiones, a la irregularidad de los alumnos. Mientras en el primer semestre son regulares el 56%, la regularidad disminuye en los siguientes semestres, no obstante, en el último semestre vuelve al porcentaje del primero. (UNAM, 2012b). También en este mismo documento se señala la necesidad de intervenir para que no haya reprobación desde el primer semestre, y así no se arrastren las materias.

Por último, otro problema académico relevante en el colegio es el bajo nivel en el desempeño de los egresados, que se hace evidente, si consideramos las evaluaciones de ingreso a la licenciatura y las desventajas de los alumnos del Colegio frente, por un lado, a los egresados de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y frente, por otro lado, a los egresados de otras instituciones. En 2012, el promedio de quienes ingresaron por examen de selección es de 5.0 sobre una escala de diez, los de la ENP tuvieron 4.9, mientras que los egresados del CCH alcanzaron sólo 4.1.

Una vez señalados estos problemas, podemos ver cómo el colegio tiene importantes retos para llevar a cabo su proyecto educativo. Pues, además de la alta deserción, los alumnos que ingresan y egresan del mismo presentan fuertes deficiencias, mismas que deben atenderse para generar en ellos una formación integral, acorde con la noción de cultura básica y con los tres principios del colegio.

1.5 La enseñanza de la filosofía en los planes de estudio

El objetivo de este apartado es analizar cómo se plantea la enseñanza de la filosofía en los distintos planes de estudio que ha tenido el colegio. Principalmente, nos concentramos en el plan de 1996 y en el proyecto de actualización de dicho plan. Por un lado, nos enfocamos en el plan de 1996 porque es éste el que aún sigue vigente, y en donde insertaremos nuestra propuesta didáctica. Por otro lado, también le damos énfasis al proyecto de actualización iniciado en 2011, pues a pesar de que aún no se aprueba de manera oficial, se trata de un proyecto que está en construcción, y habría que analizar de qué manera impacta en la enseñanza de la filosofía dentro del colegio. Además, si consideramos que este proyecto puede implementarse en un futuro,

cercano o lejano, es importante argumentar cómo nuestra propuesta didáctica también podría plantearse dentro de ese plan actualizado.

1.51 La situación de la filosofía del plan de estudios de 1971 al de 1996

En el plan de estudios de 1971 existían tres materias filosóficas que tenían dos semestres cada una de ellas: *Ética I y II*; *Estética I y II*, y *Lógica I y II*. El estudiante podía optar por una, en forma obligatoria, durante el último año del colegio. Es hasta 1996, cuando se reforma el plan de estudios, que reduce a dos el número de materias filosóficas: *Filosofía I y II* de carácter obligatorio, y *Temas Selectos de Filosofía I y II*, de carácter optativo. (CCH; 2009)⁵ Ambas se imparten en el quinto y sexto semestre. La primera aborda problemas de distintas áreas de la disciplina, principalmente: ética, lógica, estética y metafísica. La segunda, se concentra durante el primer semestre en epistemología y filosofía de la ciencia; durante el segundo en filosofía política.

Si bien, nuestra propuesta didáctica puede aplicarse en ambas materias, por cuestiones de tiempo, en este trabajo de tesis la aplicaremos únicamente dentro de la materia *Filosofía I y II*. Si nos decidimos por esta materia y no por *Temas Selectos*, es porque *Filosofía* tiene un impacto mayor en los estudiantes del CCH, ya que se trata de una materia obligatoria para todos, mientras *Temas Selectos* es sólo de carácter optativo.

Ahora bien, respecto a los programas de *Filosofía I y II*, es importante mencionar que éstos se actualizaron en 2003. Por lo que, es esta última versión la que aquí analizamos.

En dichos programas podemos encontrar cinco elementos:

- a) El lugar de la asignatura en el plan de estudios
- b) La concepción de filosofía asumida en los programas
- c) La importancia de la enseñanza de la filosofía
- d) Los propósitos y la estructura de los programas
- e) Propuesta de evaluación

⁵ Al respecto, también puede consultarse: <http://odiseo.com.mx/especiales/observatorio-filosofico/informe-sobre-estado-actual-reforma-educacion-nivel-medio-superio#sthash.IWWN3oOD.dpuf>

Respecto al primer elemento, la materia de *Filosofía* se ubica en el Área Histórico Social, integrada por materias de corte humanista y social. Como hemos señalado, se trata de una asignatura obligatoria para los alumnos de quinto y sexto semestres. Es importante mencionar que es la única materia obligatoria en el último año del bachillerato. Al respecto, se argumenta a favor de dicha obligatoriedad, cuando se menciona: “En cualquier profesión que se elija, la filosofía se percibe llena de sentido social y científico; es decir, es útil para orientar la vida profesional del futuro arquitecto, ingeniero, músico, sociólogo, etcétera, al dotarlo de un acervo cultural y fomentar actitudes valiosas ante la vida.” (UNAM, 2003: 3) Así, se reconoce en la filosofía un carácter formativo y práctico, en tanto que prepara para la vida misma, pues permite orientarla hacia ciertas actitudes. Éstas también se determinan en los planes de estudio, y son: las actitudes de carácter crítico, reflexivo, analítico y racional. Es importante considerar que si se argumenta a favor del desarrollo de estas actitudes es porque se considera que a través de ellas el alumno tiene la posibilidad de mantener firmes sus convicciones, su autonomía, mejorar su lenguaje y sus relaciones con las personas que forman parte de su entorno social.

De esta manera, vemos cómo la búsqueda por generar las actitudes mencionadas tiene por objetivo generar el pleno desarrollo del alumno dentro de un entorno social, pleno porque implica consolidar su autonomía, sin descuidar la convivencia con las personas que le rodean.

Como mencionamos, un segundo elemento que se aborda en los programas refiere a la concepción de filosofía asumida en ellos. Al respecto, se menciona “La filosofía responde a la necesidad de otorgar sentido a todo lo que afecta la existencia. Se filosofa para hallar un significado al ser, quehacer, conocer y al existir propiamente humano, que las ciencias no siempre pueden ofrecer” (UNAM, 2003: 4) Así, se comprende a la filosofía como un quehacer que permite analizar nuestra experiencia, redescubrir el sentido que le damos a la vida misma.

Sobre la concepción de filosofía asumida, también es importante mencionar que se considera a ésta en dos sentidos: como contenido, y a la vez como actividad; como contenido porque refiere a la comprensión de ciertas teorías filosóficas; como actividad porque dicha disciplina también consiste en el filosofar. De ahí que su enseñanza no deba remitirse únicamente a la mera transmisión de conocimientos; también ha de propiciar el desarrollo del filosofar mismo.

Otro aspecto que se aborda en los programas es la importancia de la enseñanza de la filosofía. Para argumentar la relevancia de esta enseñanza se dan dos argumentos. El primero señala que enseñar filosofía es necesario debido a que en nuestra sociedad vemos un avance de la ciencia y la tecnología, el cual no va aparejado de un desarrollo en el sentido moral y humanista; de ahí la necesidad de enseñar filosofía, pues ésta contribuye a dicho desarrollo. El segundo argumento menciona que dicha disciplina contribuye a la formación completa del estudiante, al enriquecer sus experiencias vitales y no sólo académicas. (UNAM, 2003: 6)

Como se ha dicho, otros elementos importantes en los programas de filosofía son los propósitos y la organización de los mismos. Con referencia a los propósitos, se señala uno general y otros específicos; algunos propios de *Filosofía I*, y otros de *Filosofía II*. El propósito general es que el estudiante desarrolle las actitudes de carácter crítico, reflexivo, analítico y racional.

Vinculado a este propósito general, cada curso de filosofía tiene sus objetivos específicos. En el caso de *Filosofía I*, algunos de estos objetivos son: el alumno estudiará el surgimiento y desarrollo histórico de las distintas ramas de la filosofía, será capaz de realizar investigaciones filosóficas, y apreciará el valor de la actitud y problemáticas filosóficas en su vida diaria.

Respecto a la materia *Filosofía II*, algunos de los objetivos son: el alumno adquirirá elementos que lo ayuden a fundamentar racionalmente su propia existencia, reconocerá el ámbito de la ética mediante el análisis y la reflexión crítica de problemas morales prácticos, y reflexionará sobre algunos problemas básicos de la estética.

Por otro lado, con referencia a la estructura de los programas de estudio, vemos cómo ésta se caracteriza por una simultaneidad de sus contenidos, lo que significa que no hay un orden predeterminado de los contenidos, pues éstos pueden abordarse de manera indistinta, según el criterio del docente, siempre y cuando se logren los aprendizajes propuestos. Tal simultaneidad es posible, debido a la coherencia interna de los aprendizajes que giran alrededor de una problemática filosófica común, lo que permite la posibilidad de diferentes interpretaciones por parte de los docentes. Así, por ejemplo, uno de los aprendizajes en el programa de *Filosofía I* es: “Adquiere y aplica conceptos básicos de la filosofía, para desarrollar su capacidad reflexiva, crítica y argumentativa” y algunos de los temas para lograr este objetivo son: *¿Qué es filosofía?*,

■ La disertación filosófica desde un enfoque constructivista, una propuesta didáctica para la EMS

Origen e historicidad de la filosofía, Conceptos básicos para caracterizar a la filosofía, Filosofía y su relación con la vida cotidiana. De acuerdo con la simultaneidad de los contenidos, no importa si un docente decide empezar con el tema de la *Filosofía y su relación con la vida cotidiana*, y otro docente con el tema del *Origen e historicidad de la filosofía*, siempre y cuando ambos contribuyan a lograr los objetivos de cada unidad. (UNAM, 2003: 6, 9)

Otro elemento importante en los programas de *Filosofía* es su propuesta de evaluación. Primero que nada se define a la misma como “un proceso que debe darse durante todo el curso en forma continua” (UNAM, 2003: 17) Este proceso involucra el desempeño académico, la reflexión, la crítica y la investigación, y ha de valorarse necesariamente a través de tres niveles: las habilidades, actitudes y valores. Es importante señalar que la evaluación se asume como algo en completo vínculo con el proceso educativo, por lo que las estrategias de todo docente deben contener la manera en cómo se evaluará. Así, la evaluación remite a generar una coherencia, como lo señala la siguiente cita: “Se trata de alcanzar la coherencia entre lo planeado y los logros alcanzados por los alumnos (...)” (UNAM, 2003: 17)

Respecto a los tipos de evaluación, se considera fundamental aplicar dentro de la asignatura la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.

1.52 La filosofía en el proyecto de actualización 2011-2014

La actualización de todos los programas de estudio forma parte del proyecto general para actualizar el plan de estudios del CCH. En este apartado analizaremos el proyecto para actualizar el programa de *Filosofía I y II*, veremos qué diferencias hay con el programa vigente y cómo estas diferencias pueden impactar en la enseñanza de la filosofía dentro del colegio. Como hemos mencionado, hacer este análisis nos dará elementos para argumentar cómo nuestra propuesta didáctica también podría aplicarse dentro de este proyecto de actualización.

En noviembre del 2013 la comisión encargada de trabajar en la actualización de los programas *Filosofía I y II* genero un documento con una propuesta de actualización, que contempla ocho puntos (UNAM, 2013b). Éstos son:

1. Relaciones con el área y otras asignaturas

■ La disertación filosófica desde un enfoque constructivista, una propuesta didáctica para la EMS

2. Enfoque disciplinario y didáctico
3. Contribución al perfil del egresado
4. Concreción en la asignatura de los principios del colegio
5. Propósitos generales de la materia
6. Evaluación
7. Estructura del programa
8. Programa

Debido a que el objetivo de este apartado es analizar lo más esencial de este proyecto de actualización y compararlo con los planes de estudio vigentes, no abordamos a detalle todos estos aspectos. De hecho, para facilitar nuestro análisis lo dividimos en tres rubros: 1) Lo que se retoma de los programas vigentes, 2) Lo que se modifica de dichos programas y 3) Balance: diferencias y similitudes entre los programas.

1) Lo que se retoma de los programas vigentes. (UNAM, 2013b)

- ❖ Se sigue asumiendo a la filosofía como aquella que tiene un vínculo con todas las materias del plan de estudios.
- ❖ Se asocia a la filosofía con la formación y con la práctica, en tanto que prepara para la vida, y conlleva a ciertas actitudes. Sobre éstas se pone énfasis en las actitudes de carácter crítico, reflexivo o analítico, como en el plan vigente.
- ❖ Se sigue asumiendo a la evaluación como un proceso continuo, que debe ser coherente con la manera en cómo se enseña. De tal manera que no se pretenda que en la evaluación el alumno aplique habilidades no desarrolladas o conocimientos no vistos. Sobre la evaluación, también se continúa reconociendo la necesidad de evaluar no sólo los conocimientos; también las habilidades y actitudes. Por último, respecto a los tipos de evaluación, es importante mencionar que no sólo se reconoce la evaluación diagnóstica, formativa, sumativa y la autoevaluación, como en el programa vigente, también se habla de la co-evaluación y de la hetero-evaluación.

■ La disertación filosófica desde un enfoque constructivista, una propuesta didáctica para la EMS

- ❖ Aunque no se dice de forma explícita, se conserva el espíritu de comprender a la filosofía como contenido y a la vez como actividad; en tanto que remite a la comprensión de ciertas teorías filosóficas y también al ejercicio mismo del filosofar.

2) Lo que se modifica de los programas vigentes. (UNAM, 2013b)

- ❖ Se especifica de manera precisa como la materia de *Filosofía* contribuye a conseguir los tres principios del colegio.

Aprender a aprender: Forma parte del filosofar mismo ya que, éste es un proceso inacabado en donde constantemente se aprende de lo cotidiano, y se hace de él una autoconstrucción.

Aprender a hacer: La Filosofía contribuye a este principio porque ella misma se transmite a través de una práctica, que involucra “imaginación, sensibilidad y creatividad”. Es importante mencionar que estos elementos no aparecen en el programa vigente, donde se vincula a la enseñanza de la filosofía principalmente con la crítica, la reflexión y el análisis. En todo caso, la sensibilidad y creatividad sólo aparecen como temas a reflexionar dentro de la estética, pero no se comprenden como características de la enseñanza de la filosofía. Consideramos que es significativo este cambio expuesto en el proyecto de actualización, pues modifica la manera de comprender la enseñanza de la disciplina, de tal manera que en ella no sólo importe el rigor, que nos da el análisis o la reflexión; también la creatividad, la sensibilidad e imaginación como medios para transmitir o generar filosofía.

Aprender a ser: Se contribuye a este principio desde la Filosofía porque ella motiva la autoconstrucción como sujetos, pues conlleva a la reflexión de valores, e ideales de vida.

- ❖ A diferencia del programa de estudios vigente, se comprende al pensamiento filosófico no sólo como analítico, reflexivo y crítico, también como creativo e imaginativo. Al respecto, podemos citar uno de los objetivos de *Filosofía I*, de esta propuesta de actualización: “Valorará la filosofía y la actitud filosófica ante la vida, a partir del ejercicio del pensamiento analítico, reflexivo, crítico, imaginativo, creativo sobre sí mismo y sus relaciones con el entorno natural e histórico social, con el fin de formarse como un ser autónomo y consciente.” (UNAM, 2013b: 8)

■ La disertación filosófica desde un enfoque constructivista, una propuesta didáctica para la EMS

❖ La propuesta del programa tiene una estructura distinta al programa vigente. Como mencionamos, en el programa del 2003 hay diferentes temas que deben ser vistos para alcanzar los aprendizajes de cada unidad. La libertad del docente radica en ordenar dichos temas de la manera que considere adecuada. En el proyecto de actualización, se especifican dos aprendizajes por unidad y distintos temas, de los cuales el profesor no va impartir todos, debe elegir dos por cada aprendizaje, de tal manera que por unidad aborde cuatro temas. Aquí, a diferencia del programa vigente, el docente no sólo puede elegir el orden de los temas, también tiene la libertad de determinar qué temas ver, siempre que cumpla con el número indicado para cada aprendizaje. Con esta estructura, el proyecto de actualización pretende que el profesor ajuste los temas de acuerdo a su propia formación y experiencia docente.

Así, por ejemplo, se señalan como aprendizajes de la primera unidad de *Filosofía I*, los siguientes:

- Comprenderá conceptos y áreas de la filosofía para resignificar su cotidianidad a través de la interpretación y actitud filosófica.
- Valorará la relación entre la vivencia y el discurso filosófico a través del asombro y el diálogo sobre sus posibilidades de ser humano (UNAM, 2013b: 8)

El docente debe elegir cuatro temas para cumplir con estos aprendizajes, dos por cada aprendizaje.

Temas

- ¿Qué es filosofía?
- Los problemas del origen, la especificidad y la historicidad de la filosofía
- El problema de la dimensión abierta del ser humano:
- El arte de vivir
- El ser que se hace a sí mismo
- El ser que valora
- El ser que construye y articula el conocimiento
- El ser de la praxis política

❖ Otra diferencia, entre el proyecto de actualización y los programas vigentes es la organización de las unidades. *Filosofía I* del programa vigente está organizada en cuatro unidades, tres de ellas vinculadas a una introducción general sobre la filosofía, sus distintas áreas de estudio, y lo que la vincula y diferencia respecto a otras disciplinas. La última unidad aborda temas de argumentación. En cambio, en el proyecto de actualización *Filosofía I*, aunque se abordan los mismos temas: una introducción general a la filosofía y una introducción a la argumentación, éstos se organizan sólo en dos unidades, y no en cuatro. Lo mismo sucede en *Filosofía II*, mientras el programa vigente contempla cuatro unidades, el proyecto de actualización sólo dos. Esto nos muestra cómo la propuesta de actualización apuesta por una menor fragmentación de las unidades.

3) Balance: diferencias y similitudes entre los programas.

Si bien la propuesta de actualización retoma varios elementos de los programas vigentes, como el vínculo entre la filosofía y las demás materias del plan de estudios, lo correspondiente a la evaluación, o la comprensión de la filosofía como contenido y actividad, también encontramos diferencias importantes entre ambos programas.

Ahora bien, con base al análisis hecho, y tomando en cuenta tanto las similitudes como las diferencias, considero que la propuesta de actualización ofrece distintos elementos que permiten reconocerla como un mejor programa de *Filosofía*, pues parte de una comprensión más cabal de pensamiento filosófico, donde se compaginan al mismo tiempo aspectos intelectuales como: el análisis, la reflexión y la crítica, y por otro lado, también se involucra la creación e imaginación. Por otro lado, el proyecto de actualización da más elementos para plantear una enseñanza de la filosofía interesada no sólo en los contenidos o temas, también en los medios para transmitir dichos contenidos, estos últimos vinculados a la creación, imaginación y sensibilidad.

Otra razón por la cual considero que el proyecto de actualización es mejor el programa vigente, refiere a su estructura. Como mencionamos, ésta permite que el docente cumpla con los aprendizajes requeridos desde los temas que van más acorde con su formación, y por ello domina más.

Por último, considero que la menor fragmentación en las unidades, que encontramos en la propuesta de actualización, también genera ventajas en la enseñanza de la filosofía, pues permite una mejor unificación de los contenidos, lo cual permite que tanto docente como alumno estén mejor ubicados durante el desarrollo del programa.

1.6 Problemas en la enseñanza de filosofía en el colegio.

Cuando hablamos sobre problemas en la enseñanza de la filosofía, invariablemente lo hacemos desde una concepción de lo que es la filosofía y de lo que es o debería ser su enseñanza. De ahí que, una pregunta imprescindible al inicio de este parágrafo es: desde qué concepción de filosofía partimos en nuestro diagnóstico sobre la enseñanza de la filosofía en el CCH.

Hasta ahora hemos visto, qué concepción de filosofía se plantea tanto en el programa vigente de la materia, como en su propuesta de actualización. En ambos se entiende a dicha disciplina como producto, es decir como planteamientos de filósofos que el alumno estudia, pero también como actividad, lo cual implica que el alumno mismo intervenga en la filosofía, se involucre en sus caminos y en sus problemas. También hemos señalado cómo se espera que, a través de una educación filosófica, el alumno desarrolle cuatro actitudes la crítica, reflexiva, analítica y racional.

Tomando en cuenta todo lo anterior, una manera de identificar problemas en la enseñanza de la filosofía en el colegio, podría estar orientada a analizar si la enseñanza de la filosofía tal y cómo se imparte, cumple o no con la visión de filosofía plasmada en los planes de estudio vigentes. Si bien, consideramos fundamental basar nuestro diagnóstico en esta visión de los planes de estudio, también creemos de importancia reflexionar en torno a dos cuestiones, la primera es si la visión de filosofía reflejada en los programas, ¿es una visión congruente con el quehacer filosófico mismo? Y la segunda cuestión es ¿será que hay problemas propios de todo curso de filosofía que podemos encontrar en el CCH, pero también en otras instancias donde se enseña esta disciplina? Abordar primero estas dos cuestiones, antes de enfocarnos a diagnosticar problemas en la enseñanza de filosofía en el CCH, nos permitirá abordar este tema desde un panorama más completo, donde se tome en cuenta tanto el carácter propio de la filosofía, como los problemas que le son inherentes a su enseñanza, para después comprender el caso concreto de lo que ocurre en la enseñanza de esta materia dentro del CCH.

Para responder a la cuestión de si la visión de filosofía reflejada en los programas, ¿es una visión congruente con el quehacer filosófico mismo?, primero habría que analizar en qué consiste el quehacer filosófico. Si recurrimos a la historia de la filosofía, podemos ver cómo el filósofo se caracteriza, en primera instancia, por su manera particular de preguntar. Esta manera particular consiste en un preguntarse a partir de problemáticas conceptuales, que son de carácter universal, y por serlo nos competen tanto ahora como en tiempos de Platón, de Kant o Zambrano, son preguntas que remiten a lo propiamente humano. El deseo de responder a estas preguntas, de saber lo que albergan estos conceptos, es lo que lleva al filósofo a argumentar, a hacer teorías, a intentar dar respuestas.

Dentro de la enseñanza de la filosofía se ha generado un debate respecto a ¿qué es más importante: la comprensión de conceptos filosóficos desarrollados por ciertos autores, o fomentar entre los alumnos el desarrollo de habilidades filosóficas? (UNESO, 2007: 40) Este debate es antiguo y actual al mismo tiempo, filósofos como Hegel (1998), tomaron una postura respecto a él. En específico considero que la propuesta de Hegel es bastante sólida y parte de la idea de que una verdadera enseñanza de la filosofía involucra tanto la comprensión de conceptos como el desarrollo del filosofar por parte del alumno. Y en ese sentido, critica a aquellos que consideran que el desarrollo de habilidades filosóficas va desvinculado de la comprensión de teorías filosóficas. Según Hegel, aquellos que piensan de esta manera es como si argumentaran que se debe viajar y siempre viajar, sin llegar a conocer las ciudades, los países, los nombres de los lugares por los que se pasa. Cuando más bien, una verdadera enseñanza de la filosofía refiere a un viaje, donde se conocen ciudades, sus habitantes, sus ríos y realmente se aprende a viajar. En este sentido, la práctica misma del filosofar no puede hacerse sin el conocimiento de lo que han dicho otros filósofos.

Tomando en cuenta estas reflexiones, considero que los programas de filosofía vigentes en el CCH sí recuperan un sentido genuino de filosofía y también de su enseñanza. Pues, por un lado asumen que la filosofía es un producto histórico, donde encontramos distintas respuestas, pero también es una actividad, y es aquí donde se ubica y comprende el papel del alumno como el generador de un filosofar propio. En ese sentido, los programas de filosofía, no se reducen ni a lo uno, ni a lo otro.

■ La disertación filosófica desde un enfoque constructivista, una propuesta didáctica para la EMS

Una vez aclarado lo anterior, y antes de hacer el diagnóstico sobre los problemas en la enseñanza de la filosofía en el CCH, cabría preguntarnos primero si ¿no hay problemas propios de todo curso de filosofía que podemos encontrar en el CCH, pero también en otras instancias donde se enseñe esta disciplina? Al respecto consideramos que, por lo menos, podemos considerar a los siguientes cuatro problemas como inherentes a la enseñanza misma de la Filosofía.

Que los alumnos...

1. Desarrollen un asombro respecto a temas filosóficos o problemas filosóficos
2. Sean capaces de poner en duda sus creencias
3. Generen una comprensión de conceptos y teorías abstractas
4. Vinculen a la filosofía con su vida cotidiana.
5. Tengan una disposición para el diálogo

El primero de estos problemas se debe a una común actitud de indiferencia hacia temas filosóficos. Se asume que lo estudiado en filosofía es algo sin relevancia. Todos tienen una opinión distinta sobre lo bueno y lo malo, sobre la vida y la muerte, y así sobre todos los temas que trata la filosofía. De esta manera, si todos tienen una opinión distinta sobre temas filosóficos, ¿por qué vale la pena estudiar una disciplina tan relativa?, ¿por qué podría parecernos interesante? Es importante tomar en cuenta que este problema se ha vuelto más grave en las sociedades de hoy en día en donde, sobre todo en sectores urbanos, la tecnología nos ha acostumbrado a la inmediatez en la comunicación, y en el cumplimiento de nuestros deseos en general. En este escenario, la población, y la juventud en especial, responde con indiferencia frente a todo aquello que no represente un placer o un beneficio inmediato. De ahí la indiferencia hacia muchas disciplinas de humanidades, entre ellas la filosofía.

El segundo problema al enseñar filosofía es, como mencionamos, lograr que el alumno sea capaz de poner en duda lo aprendido. Esta habilidad supone por parte del estudiante la capacidad de asombro, de la que hemos hablado. Por lo que, un alumno que no advierta lo

asombroso de la filosofía, la importancia de seguir reflexionando sobre sus temas, no comprenderá la necesidad imperiosa de la duda que alimenta y ha alimentado a la filosofía, no comprenderá por qué la duda puede ser vital en su vida diaria, por qué tal elemento puede ser la llave para generar una autonomía de pensamiento, una libertad tal donde uno sabe las razones de sus actos, las cuestiona y evalúa, una libertad frente a lo que esperan que consumamos, que pensemos, que hagamos. Que un alumno logre esta habilidad del poner en duda, es en sí mismo un gran reto para aquel que enseña filosofía, pues, como menciona Gómez M., (2005) “tendemos naturalmente a preferir las respuestas a las preguntas, las afirmaciones a las dudas, el consentimiento al asombro” Gómez M., (2005: 34) Habría que mencionar que la inmediatez de nuestra sociedad contemporánea propicia justo esta tendencia natural a no cuestionarse.

Un tercer problema, con referencia a la enseñanza de la filosofía, es que los alumnos generen una comprensión de conceptos y teorías abstractas. Esto representa un problema debido a que los alumnos no están familiarizados con la abstracción conceptual, y justo la filosofía trabaja y se alimenta de este tipo de abstracción.

Por otro lado, un cuarto problema que identificamos es que los alumnos vinculen a la filosofía con su vida cotidiana. Se muestra cómo esto es un problema si consideramos, como se ha dicho, que comprender los conceptos y teorías filosóficas es en sí mismo un reto para el alumno, resulta todavía un reto mayor que éste además de comprenderlas en un nivel abstracto pueda vincularlas con su cotidianidad. Sin embargo, es justo cuando se logra este vínculo, cuando podemos decir que se ha comprendido realmente los conceptos o teorías filosóficas.

Finalmente un quinto problema que identificamos fue que los alumnos no tienen una disposición para el diálogo, pues están más acostumbrados a imponer o a acatar imposiciones, que a tratar por igual a los otros y estar dispuestos a escucharlos. Esta actitud afecta de manera significativa la enseñanza de la filosofía, porque el filosofar sólo puede darse a través de un diálogo, donde tomamos en cuenta la opinión del otro y somos capaces de cuestionar nuestras propias creencias.

Consideramos que en cada curso de filosofía el gran reto es dejar atrás estos problemas que no posibilitan su verdadera enseñanza. Y en ese sentido, si bien tienen un papel decisivo los planes y programas de estudio, es en el aula en donde encontramos a los actores más

inmediatos: el profesor y los alumnos. De ahí, la importancia de proyectos como el nuestro que tienen el objetivo de partir de una realidad educativa en especial, para diseñar una propuesta didáctica que ofrezca una respuesta a los problemas que le son inherentes a la enseñanza de la filosofía, una propuesta que pretende romper con la apatía y generar el asombro, contagiar a los alumnos de la importancia del filosofar en la vida diaria, ahí donde todos opinan, donde todos dicen y hacen, pero pocos se cuestionan sobre el por qué de sus actos, de sus opiniones, de sus creencias.

Ahora bien, si nos preguntamos ¿cuál es la situación de la enseñanza de la filosofía en el CCH?, ¿los estudiantes logran las habilidades y conocimientos esperados en el plan de estudios? Vemos lamentablemente que las cifras no son favorables, pues como mencionamos en uno de los apartados anteriores, uno de los problemas más graves del colegio es que los alumnos egresan con muchas deficiencias, en distintos rubros, entre ellos en el rubro de la lecto-escritura, lo que muestra que los alumnos carecen de habilidades para leer y escribir textos. (UNAM, 2012b). Si bien, la filosofía se vincula con la lectura y escritura de textos, no son éstos del tipo literario, o histórico, sino de un tipo especial, que requiere cierto nivel de crítica, de reflexión, de argumentación, pero si de entrada tenemos que los alumnos tienen graves deficiencias para leer y escribir cualquier texto, evidentemente no han logrado una buena formación filosófica. Si bien es cierto que ésta no sólo se alimenta de la lectura y escritura, también del diálogo, las dos primeras le son fundamentales y le constituyen de manera esencial, le dan cuerpo y solidez. Pues, ¿qué sería de la enseñanza de la filosofía sin una lectura de autores clásicos?, ¿no acaso son éstos los que permiten que cuestionemos de manera sistemática nuestras opiniones? O ¿qué es de la enseñanza de la filosofía sin fomentar la escritura de comentarios, o textos filosóficos del alumno?, ¿no es acaso la escritura la que permite al alumno fundamentar mejor su propio pensamiento?.

Si consideramos todo lo anterior, vemos cómo son fundamentales la escritura y lectura en la enseñanza de la filosofía, y cómo el hecho de que los egresados tengan problemas en ambas actividades muestra que tuvieron una formación deficiente en distintas materias de humanidades, entre ellas filosofía. De ahí que queda en evidencia que un problema medular en el CCH es que los cursos de filosofía, tal y como son impartidos, por lo menos en su mayoría, no logran cumplir los propósitos de sus planes de estudio, pues los alumnos son incapaces de

mostrar crítica, análisis y reflexión y de hacer un texto bien articulado y una lectura acorde con el texto. Respecto a la importancia de la escritura en la enseñanza de la filosofía, fundamentaremos mejor este punto en el siguiente capítulo.

1.7 Conclusiones del capítulo

Este capítulo tuvo dos objetivos fundamentales, por un lado, comprender el origen y los procesos del modelo del CCH, y por otro, analizar ¿cuál es el papel que la enseñanza de la filosofía juega dentro de dicho modelo?

Para cumplir con el primer objetivo, hicimos un breve recuento de los procesos más significativos que ha tenido el CCH desde sus orígenes hasta hoy en día. Esto nos permitió ubicar de manera clara el presente y los fundamentos del modelo educativo donde llevaremos a cabo nuestra propuesta didáctica. También podemos ubicar algunos problemas académicos que se presentan en el CCH, y que sin duda son un gran reto para cumplir con su filosofía educativa, sustentada en el concepto de cultura básica y en los tres principios.

El segundo objetivo de este capítulo fue analizar, como hemos dicho, ¿cuál es el papel que la enseñanza de la filosofía juega dentro del modelo del CCH? Abordar esta pregunta a su vez desencadenó el planteamiento de otras, algunas de estas son: ¿cómo se presenta la enseñanza de la filosofía en sus planes de estudio?, ¿qué visión se asume en ellos de filosofía y de su enseñanza?, ¿es esta visión congruente con el modelo educativo del CCH?, ¿es esta visión acorde con el espíritu mismo de la filosofía?, ¿qué problemas podemos encontrar en la enseñanza de la filosofía en el colegio?, ¿cuáles de estos problemas son propios de toda la enseñanza de la filosofía?

Al analizar estas interrogantes, fuimos también introduciendo parte de los fundamentos de nuestra propuesta, de lo que entendemos por filosofía y su enseñanza, de los problemas que consideramos propios de dicha enseñanza. Y digo que son parte de nuestros fundamentos porque lo que pretendemos en esta tesis es generar una propuesta educativa para la enseñanza de la filosofía en el CCH, y ésta, sin duda, parte de una cierta manera de comprender a la filosofía y a su enseñanza, pero también parte de un cierto diagnóstico sobre los problemas que vemos en la enseñanza de esta disciplina, en general, y en específico dentro del colegio.

CAPÍTULO 2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA PROPUESTA

El objetivo de este capítulo es establecer un marco teórico que permita fundamentar nuestra propuesta didáctica. Este marco se sostiene básicamente por tres ejes: La disertación filosófica, el constructivismo y la teoría del aprendizaje significativo. A lo largo de este capítulo abordaremos estos ejes con mira a plantear nuestra propuesta.

2.1 La disertación filosófica, un camino para el filosofar

La disertación es un texto donde el alumno desarrolla una reflexión propia sobre una pregunta de carácter filosófico, de ahí que pueda comprenderse como un camino para el filosofar.

De acuerdo con distintos autores, García Juan, (2012), Gómez Miguel, (2008) y Russ Jacqueline (2001), para elaborar una disertación, el alumno puede recurrir al pensamiento de filósofos, a referencias históricas, o de cualquier otro tipo; pero éstas sólo deben fundamentar la reflexión de cada alumno. En Francia, la disertación filosófica es de gran importancia para el bachillerato y es una manera en cómo se puede ser evaluado en la prueba final del curso de filosofía.

Para precisar con más detenimiento qué es una disertación filosófica, conviene abordarla a partir de señalar justo lo que no es, como lo hace Russ Jacqueline (2001). Según ella, la disertación no es un ejercicio de erudición, el alumno no debe referir a todas las lecturas que ha hecho, a todos los acontecimientos que refieren al tema. Sólo debe recurrir a autores o sucesos cuando su propia reflexión así lo permita, cuando éstos contribuyan a la construcción de su propio discurso.

En segundo término, señala Russ Jacqueline (2001: 93), la disertación no es un desfile de teorías inconexas, sin un vínculo congruente con la reflexión de su autor. Por otro lado, conviene aclarar que en la disertación no se resuelve el problema planteado. Es importante que el alumno comprenda la complejidad y profundidad de los problemas filosóficos y cómo éstos no pueden agotarse en una respuesta específica. Aunque ésta esté muy bien fundamentada. Por ello, la respuesta que dé el alumno, no resolverá el problema planteado.

Por último, la disertación no consiste en una demostración de tipo matemática, basada en deducciones rígidas, que excluyen lo polémico. Pues la naturaleza misma de la filosofía lo impide.

A diferencia de estas demostraciones, las composiciones filosóficas sólo aspiran a abordar un problema profundo e irresoluble, desde una reflexión que involucre argumentos sólidos.

Aunque hay una gran cantidad de literatura vinculada a la disertación filosófica, podemos decir que algunos autores, García Juan., (2012); Gómez Miguel, (2005); Russ Jacqueline., (2001), coinciden en un procedimiento para elaborar este texto. Antes que nada, una disertación comienza siempre a partir de una pregunta o enunciado filosófico. Ante el cual, el alumno debe evitar responder inmediatamente. Antes, debe realizar algunas tareas. Una de ellas es ubicar a la pregunta o al enunciado dentro de problemáticas filosóficas en las que está involucrado. Esto permite al alumno darse cuenta de la profundidad del tema a desarrollar. Así, por ejemplo, la pregunta ¿Qué es la belleza?, remite a problemas respecto a ¿qué es bello, lo natural o lo hecho por el hombre?, ¿bajo qué criterio se establece la belleza?, ¿se puede ser más o menos bello? García Juan, (2012:126), señala que en cada pregunta o enunciado a partir del cual se pide una disertación, hay, por lo general, más de un problema. Es útil desentrañar y abordar algunos de ellos. Pero no es indispensable agotar todos los problemas posibles.

Después de dilucidar estos problemas, se define provisionalmente los conceptos y se toman en cuenta posiciones respecto a la cuestión. García Juan, (2012:126) y Gómez Manuel, (2005: 25) señalan la relevancia de retomar no sólo posiciones filosóficas, también cuestiones vinculadas a otras disciplinas y hechos concretos, históricos o vividos por los estudiantes, que ilustren una postura determinada. Por ejemplo, si la pregunta de la disertación es: ¿Puede ser feliz el ser humano? Además de retomar posturas filosóficas sobre la felicidad y la definición de ser humano, también podríamos plantearnos ¿en qué medida la felicidad depende de cierta comodidad material?, ¿podemos decir que un hombre hoy en día puede aspirar a una vida más cómoda, y por ello más feliz, que un hombre en la edad media o en el renacimiento?, ¿hasta qué punto la felicidad del ser humano depende de su condiciones materiales, de su momento histórico, o de la cultura en la que nació?, ¿hasta qué punto la comodidad a la que se puede aspirar en nuestro tiempo implica un grado mayor de felicidad?

Un siguiente paso en la disertación, según Russ, es ordenar las posiciones y argumentos. De esta manera, se analiza lo que se ha acumulado, la congruencia o incoherencia entre ello. Se decide a qué darle más peso, y cómo organizar los temas que se abordaran en la disertación. Finalmente, después de todos estos pasos, se elabora la disertación.

■ La disertación filosófica desde un enfoque constructivista, una propuesta didáctica para la EMS

Como vemos, la estructura de la disertación nos muestra un camino para el filosofar, un método a través del cual se puede desarrollar un pensamiento filosófico, de ahí su pertinencia en la enseñanza de la filosofía pues desde la disertación podemos comprender al estudiante como un ser activo y no sólo pasivo. Un ser capaz de desarrollar y profundizar su propio pensamiento, además de recibir y comprender teorías filosóficas.

2.2 La importancia de la escritura en la enseñanza de la filosofía

Plantear una propuesta donde el objetivo es que los alumnos escriban una disertación supone darle a la escritura un papel principal en la enseñanza de la filosofía. Pero, ¿de verdad es tan importante la escritura dentro de esta enseñanza? Si nos remitimos a la historia, encontramos que una de las discusiones más antiguas en filosofía refiere a su naturaleza oral o escrita, ¿se genera filosofía a través de la escritura o sólo a partir de una experiencia dialógica, como lo pensaba Sócrates?

Al respecto, Platón en el Fedro (274e- 275a) señala que la escritura es siempre letra muerta porque no puede respondernos. Está sin padre, pues la paternidad sólo puede ejercerse en presencia. Sin embargo, Platón escribió varios diálogos, en un intento de hacer de la escritura un vehículo, donde se mostrara y preservara el carácter vivo de la filosofía. Con referencia a la escritura como medio para el filosofar, Prada Londoño (2003) señala que lo escrito no está muerto, pero puede quedar en esta condición si nuestra interpretación de ello es deficiente.

Lo cierto es que, más allá de esta polémica sobre el carácter discursivo o escrito de la filosofía, la gran mayoría de los filósofos han hecho de la escritura un camino para conformar su propio pensamiento, sin por ello minimizar la importancia del camino discursivo. Y es que parece ser que más allá de oponer ambos caminos para filosofar, habría que comprender la importancia de uno y de otro. Por un lado, el diálogo personal o colectivo permite el asombro y el análisis de ideas o propuestas filosóficas, nos adentra al carácter siempre polémico de la filosofía. Por otro lado, la escritura permite generar un producto donde queda en evidencia el diálogo interior o colectivo, y donde se va más allá de él, pues se construye un pensamiento más elaborado, con más análisis y mayor nivel de argumentación.

Sobre cómo la escritura permite conducirnos hacia un filosofar más sólido, García Juan señala: “Lo que en la reflexión silenciosa se presenta como sólido y preciso se torna a menudo infundado

y borroso cuando se lo traslada a una página” (García Juan, 2012: 138). Por otro lado, Tozzi Michael (2008) señala que la escritura en filosofía representa un momento fundamental, donde se suprimen las repeticiones, se retoman las aproximaciones, y se enseña a reunir y concentrar lo que uno piensa.

De esta manera, podemos advertir que si la escritura es fundamental en el proceso de generar filosofía, lo es también en su enseñanza, pues de hecho la filosofía si se enseña de manera genuina no es otra cosa que un generar pensamiento filosófico. Así, tal como hemos señalado en el primer capítulo, la magia del filosofar consiste en comprender al alumno desde toda su riqueza, desde todos los argumentos que puede construir a partir de lo que él ya piensa, filosofar implica darle al alumno un lugar activo y no pasivo.

Ahora bien, en nuestra experiencia propia al enseñar filosofía, hemos advertido que los estudiantes tienen fuertes problemas para responder a algunas actividades como la lectura de textos filosóficos, así como su análisis y reflexión, de manera oral, pero sobre todo de manera escrita. Si bien, a los alumnos les cuesta trabajo dialogar consigo mismos, con el texto y con sus compañeros, les cuesta aún más trabajo plasmar ese diálogo filosófico por escrito. Por ello reconocemos que es ambicioso, plantear y, sobre todo, llevar a cabo un proyecto donde el objetivo es que los alumnos logren escribir un texto bien argumentado, articulado y reflexivo. Sin embargo, consideramos que la complejidad de este proyecto no debe ser un elemento que nos desmotive, apostamos por lograr lo complejo, o por lo menos acercarnos a él, y lo hacemos porque somos conscientes del papel tan importante de la escritura en la enseñanza de la filosofía, como contribuye a que el estudiante forme un pensamiento más articulado, más crítico. Y si bien, esta formación filosófica tiene valor por sí misma, también es de gran importancia social en la medida en que contribuye a conformar una sociedad más reflexiva, libre y crítica.

2.3 Entre tantos textos filosóficos, ¿por qué la disertación?

Ahora bien, si revisamos en la historia de la filosofía, encontramos que la escritura, como camino del filosofar, se ha expresado a través de diferentes géneros, algunos de ellos son: el diálogo, la meditación, el soliloquio y el ensayo. Frente a ello, cabría preguntarnos ¿por qué escogimos en nuestra propuesta a la disertación, y no nos decidimos, más bien, por otro género?

■ La disertación filosófica desde un enfoque constructivista, una propuesta didáctica para la EMS

La razón fue porque encontramos en la disertación una guía, un esquema más preciso y flexible, para que el alumno logre una reflexión filosófica propia. Cuando comencé a dar clases de filosofía, advertí que a pesar de que uno trate de incentivar la reflexión de los alumnos a través de ciertas preguntas, esta puede no lograrse. Eso puede ser muy frustrante para un docente, pues mientras uno espera del estudiante una respuesta argumentada, ve que en la mayoría de los alumnos está muy arraigada la costumbre de tratar a los temas filosóficos como polémicas donde sólo basta decir tu punto de vista, creen que la clase de filosofía es la de los muchos puntos de vista que se suceden unos tras otros, y poco importa si no estamos de acuerdo, no se trata de convencer al otro, al fin de cuentas sólo es “nuestro punto de vista”. Uno de los grandes retos de un docente es erradicar esta concepción común que los alumnos tienen de la filosofía, mostrarles que en esta disciplina no sólo importa tu punto de vista, sino sobre todo cómo argumentas a favor de esa opinión, cómo puedes generar acuerdos a partir de él.

Para erradicar esta concepción común en los alumnos, me parece que la estructura de la disertación es de gran ayuda, pues antes que nada, el primer elemento de este escrito filosófico es el de desfragmentar una pregunta. Un alumno que es capaz de extraer otras preguntas de una principal, ha dado un primer paso para analizarla, para comprender la complejidad de los problemas que se involucran en dicha pregunta, ha ido más allá de responder a la interrogante de manera inmediata con su “opinión más próxima”. Por otro lado, como mencionamos, el siguiente paso de la disertación es que el alumno acceda a distintas posturas sobre las preguntas secundarias. Este segundo paso de la disertación también contribuye a que el estudiante advierta cómo distintos autores han dado y argumentado su respuesta, incluso puede reconocer cómo él mismo, siendo un alumno, puede a su vez plantearse respuestas desde su propia experiencia. En lo particular, consideramos que esta característica de la disertación la hace muy accesible y cercana a los estudiantes, pues deja de lado cualquier formalismo, y más bien promueve una participación más real de los alumnos desde aquello que les es propio: sus vivencias.

Finalmente, un tercer paso en la disertación consiste en que el alumno tome una postura propia y sólida respecto a los planteamientos estudiados, y con base en dicha postura redacte la disertación vinculando las preguntas secundarias con la principal. Como los anteriores, este paso coadyuva a que el estudiante sea más consciente del quehacer filosófico y de la argumentación que le es propia, pues es en la experiencia misma de escribir la disertación cuando el alumno

advierte, de manera más genuina y personal, la complejidad y la riqueza de argumentar filosóficamente.

Si bien, a nuestro parecer, encontramos en la disertación un esquema más accesible a los alumnos y más preciso para que logren una reflexión filosófica, no descartamos que se pueda filosofar a partir de otros géneros, como el ensayo, la epístola, el diálogo o la meditación. Somos conscientes de que dentro de una gama de posibilidades escogimos a la disertación por encontrarla más adecuada.

2.4 Un paso antes de la disertación: las habilidades a desarrollar

Como hemos visto, la disertación es un texto donde el alumno reflexiona y se apropia de un problema filosófico, pero cabría preguntarnos: ¿qué se necesita para que un alumno escriba este texto?, ¿basta con la adquisición de conocimientos?, y si es así ¿de qué conocimientos?, ¿se necesita además el desarrollo de habilidades? si es así ¿de qué habilidades? A lo largo de este apartado analizaremos estas preguntas. Primero, concentraremos en la diferencia entre conocimientos y habilidades. La diferencia entre ambos radica en que, mientras los conocimientos refieren a un contenido o tema de una disciplina, las habilidades refieren al ejercicio de una actividad que se hace de manera adecuada. Así, mientras la ética aristotélica es un tema del que se puede tener o no conocimiento; el ejercicio adecuado de asociar a la ética de Aristóteles con nuestra vida cotidiana, nos remite a una actividad, a una habilidad donde el conocimiento se pone en marcha, y nos sirve como un lente para entender la realidad. Así, la habilidad refiere a un activar un, o unos conocimientos.

Hoy en día, dentro del panorama educativo, se ha enfatizado la importancia de que los alumnos no sólo adquieran conocimientos, también habilidades que les sirvan en su vida cotidiana. Desde esta perspectiva, enfoques como el de competencias han tenido gran importancia, en el caso de este enfoque en particular, se ha impulsado en diferentes países, entre ellos el nuestro, donde ha permeado no sólo la educación básica: primaria, secundaria y preparatoria, también la universitaria. Si bien, como lo señala Weinert F. (2004) y Gimeno J (2008), hay diferentes propuestas dentro del enfoque por competencias, nos parece que una de las más fundamentadas es la perspectiva de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo

■ La disertación filosófica desde un enfoque constructivista, una propuesta didáctica para la EMS

Económico (OCDE)⁶. Desde ella, se define a la competencia como una habilidad amplia o compleja (ability) que moviliza conocimientos, habilidades cognitivas y prácticas, actitudes, emociones, valores y motivaciones, todo ello para responder a demandas complejas que nos exigen distintos ámbitos de la vida como el social, el económico y el político. OCDE (2002)

En este trabajo de tesis somos conscientes de que un desarrollo de habilidades va acompañado, como lo señala la OCDE, de una puesta en marcha de conocimientos, actitudes, emociones, motivaciones y valores. Propiamente no utilizaremos el concepto de competencias, sino únicamente el de habilidades filosóficas. Pues partimos de la idea de que hay ciertas habilidades propias del ejercicio filosófico que, en cuanto tales, han de ser impulsadas dentro de la enseñanza de la filosofía. Este proyecto de tesis, aquí presente, gira justo en torno al desarrollo de estas habilidades, pues comprende a la disertación como un producto de una reflexión filosófica, que en tanto producto filosófico sólo puede lograrse a través del desarrollo de habilidades propias de la disciplina, pero, ¿cuáles son esas habilidades?

Al respecto, Romero Miguel (2006) identifica principalmente tres habilidades: analizar, conceptualizar y argumentar. Romero define a las habilidades filosóficas como aquellas que nos permiten “acceder a la problematización de lo teórico, lo empírico y lo existencial de manera profunda, dentro de lo propio de la filosofía” (Romero Miguel, 2006: 80) Desde esta perspectiva se distingue a dichas habilidades por su amplio carácter problematizador. De ahí que nos permitan adentrarnos a lo propio de la filosofía, pues ésta se distingue ante todo por sus problemas siempre abiertos, más que por sus respuestas dadas.

Consideramos que además de las habilidades filosóficas que reconoce Romero, también existe la habilidad de asombrarnos respecto a problemas filosóficos. Pues no hay que olvidar que toda reflexión filosófica se genera, primero, a partir del asombro en donde te admiras de que en realidad desconoces lo que creías conocer, a partir de ello se genera una sed de respuesta, que a su vez desencadena en una búsqueda. Por considerar fundamental la habilidad de asombrarnos

⁶ La OCDE fue fundada en 1961, integrada inicialmente por países de Europa y de América del Norte, actualmente es una agrupación de 33 países miembros, entre los cuales están: Japón, Australia, Chile, México, Corea y República Checa. Según la página de la OCDE, los objetivos de esta organización son: apoyar el desarrollo económico, incrementar el empleo, elevar los niveles de vida desde un perspectiva comprometida con la democracia y los derechos humanos, mantener la estabilidad financiera y contribuir al crecimiento del comercio mundial. Vid. p. <http://www.oecd.org/home/>, <http://portal.sre.gob.mx/ocde/>

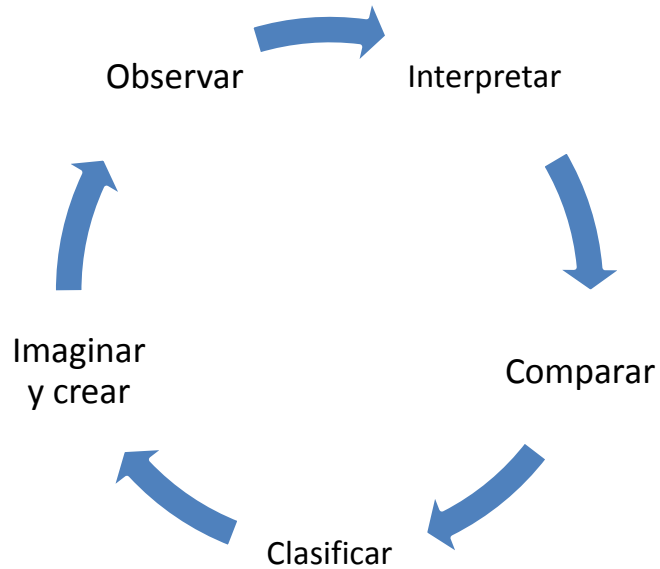
dentro del filosofar, la incluimos como una de las habilidades que han de desarrollarse a través de la disertación.

Por otro lado, respecto a las habilidades que reconoce Romero, una de sus características más importantes es que están vinculadas estrechamente a métodos filosóficos; es decir a una forma específica de hacer y escribir filosofía. Así, si bien la habilidad de analizar está presente en toda la filosofía, es muy distinta la manera en cómo se analiza en el método platónico, en el cartesiano o en el analítico, cada uno tiene su proceder e intereses específicos.

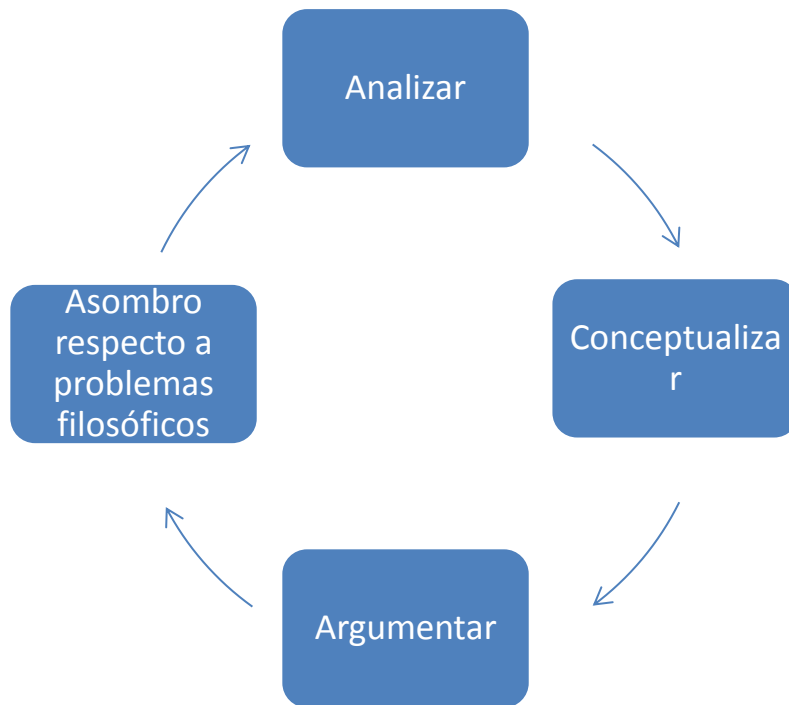
Ahora bien, cabría preguntarnos cómo se logra el desarrollo de estas habilidades filosóficas. Según Romero, se da a través de un proceso donde hay diferentes etapas e intervienen ciertas operaciones del pensamiento, entre las cuales se mencionan: comparar, observar, clasificar, interpretar, imaginar y crear. Es en el vínculo y desarrollo de estas operaciones que un alumno puede generar habilidades filosóficas. Si bien, Romero no identifica con absoluta claridad qué operaciones del pensamiento, en específico, anteceden alguna de las habilidades filosóficas, nosotros creemos que a partir de su estudio, sí se pueden relacionar a algunas operaciones del pensamiento con el desarrollo de habilidades filosóficas. Así, por ejemplo, para que un alumno pueda analizar filosóficamente debe primero saber observar, comparar e interpretar, de otra manera cualquier intento de análisis filosófico será un fracaso. Por otro lado, para que un alumno pueda conceptualizar antes debe saber observar, comparar y clasificar. Y finalmente, para que pueda argumentar primero debe tener la capacidad de imaginar, comparar, observar y crear.

Consideramos que tener claridad sobre qué operaciones del pensamiento son la antesala de las habilidades filosóficas, nos permite trabajar de manera más concisa en el desarrollo de las habilidades mencionadas, pues podremos trabajar con plena consciencia en los elementos que son la causa del desarrollo de dichas habilidades.

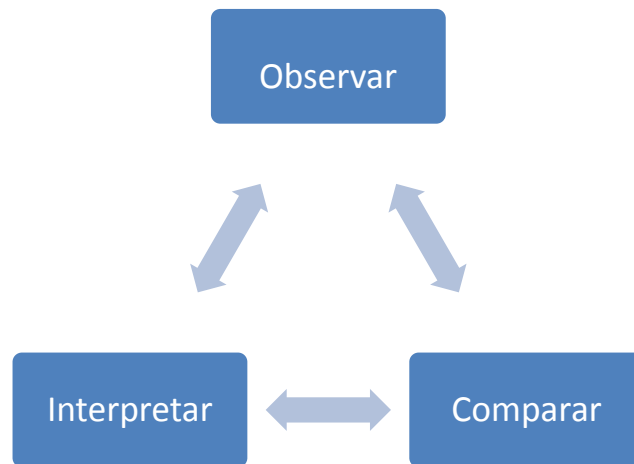
OPERACIONES DEL PENSAMIENTO QUE PERMITEN EL DESARROLLO DE HABILIDADES FILOSÓFICAS (Esquema 1)



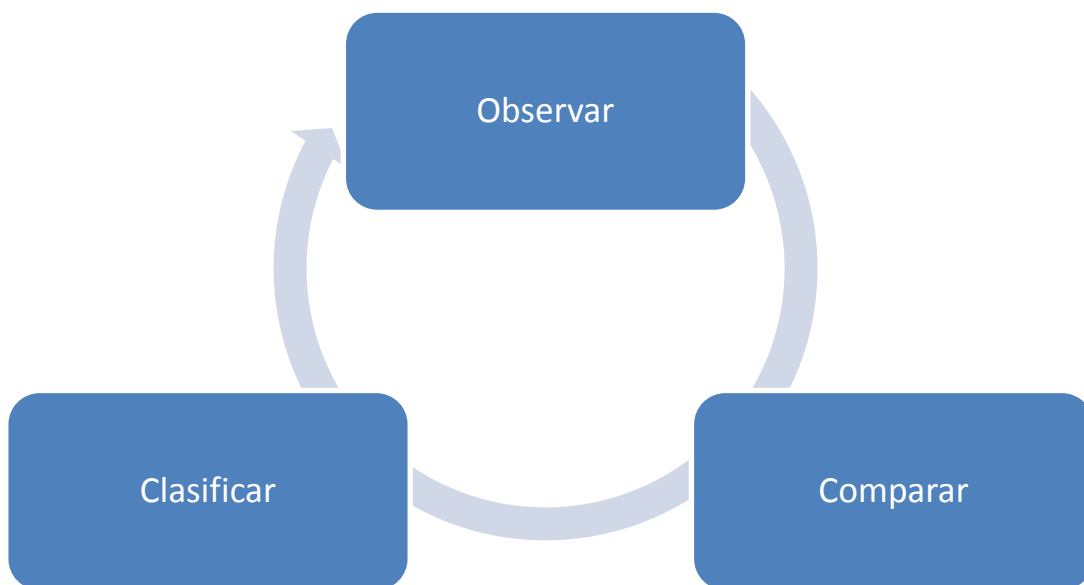
HABILIDADES FILOSÓFICAS (Esquema 2)



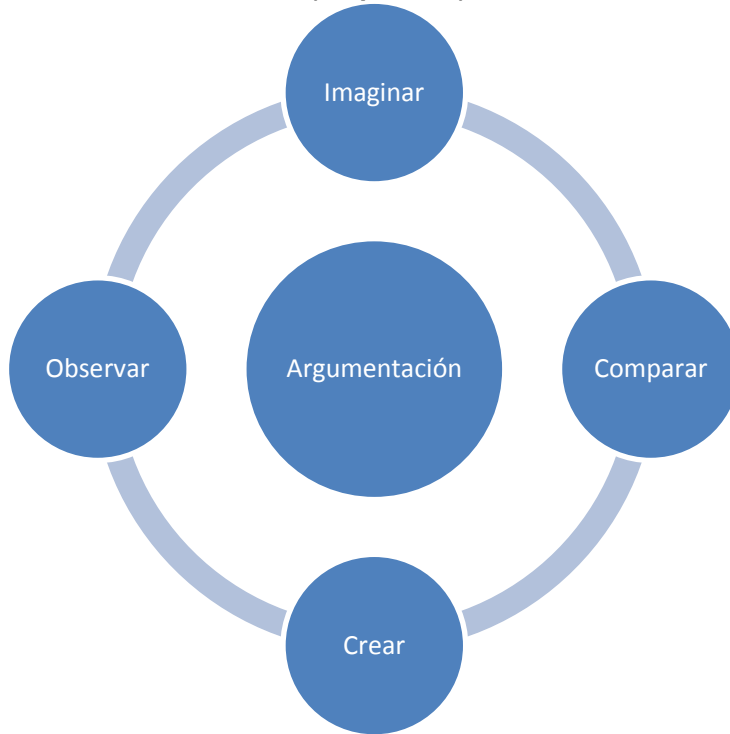
OPERACIONES QUE PERMITEN EL ANÁLISIS FILOSÓFICO
(Esquema 3)



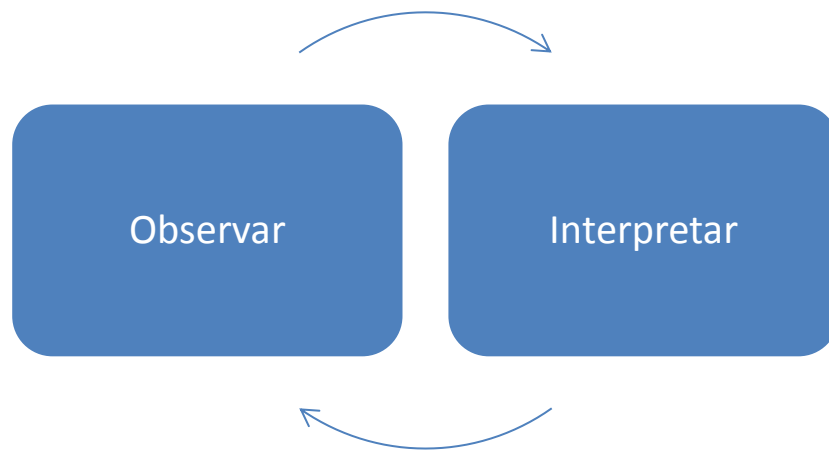
OPERACIONES QUE PERMITEN LA CONCEPTUALIZACIÓN FILOSÓFICA
(Esquema 4)



OPERACIONES QUE PERMITEN LA ARGUMENTACIÓN FILOSÓFICA
(Esquema 5)



OPERACIONES QUE PERMITEN EL ASOMBRO RESPECTO A TEMAS FILOSÓFICOS
(Esquema 6)



Para aclarar por qué consideramos que las operaciones mencionadas intervienen en las cuatro habilidades filosóficas, las analizaremos por separado.

a) Analizar.

Para explicar cómo el análisis filosófico involucra: observar, comparar e interpretar, analicemos el siguiente fragmento del “Discurso sobre la dignidad del hombre” de Pico della Mirándola (2003)

Dios, supremo arquitecto, había creado las almas inmortales y cubierto el mundo inferior con multitud de animales de todas las especies, pero Dios deseo que hubiera alguna criatura capaz de comprender la razón de sus creaciones, de amar su belleza, de admirar su grandeza.

Tomó, pues, al hombre, creación sin una imagen precisa, y poniéndolo en medio del mundo le hablo así: “No te he dado, oh Adán, ni un lugar determinado, ni una fisonomía propia, ni un don particular. La naturaleza de todas las criaturas ha sido definida y se rige por leyes prescritas por mí. Tú que no tienes un límite fijo, determinarás por ti mismo los límites de tu naturaleza, según tu libre albedrío en cuyas manos te he confiado. Podrás degenerar en las criaturas inferiores que son animales brutos, podrás, si así lo dispone el juicio del espíritu, convertirte en los superiores, que son los seres divinos”

¡Oh suprema y admirable felicidad la del hombre, a quien se le ha concedido tener lo que elige, ser aquello que quiere! (Pico Della Mirandola, 2003: 60)

Para analizar este texto, primero *observamos* que en él se plantea una distinción entre el hombre, las almas inmortales y los animales sin razón. Posteriormente si *comparamos* estos tres seres, podemos advertir en qué se distinguen, y si realizamos esta comparación es porque hemos partido de una *interpretación* del texto, hemos buscado comprender ¿qué significa que el hombre sea una criatura sin imagen precisa?, ¿qué significa que el ser humano no tenga un límite fijo?, ¿cuándo el ser humano puede degenerar en criaturas inferiores y cuándo elevarse a seres divinos?, ¿por qué la capacidad de elegir nos hace dignos?

A partir de este ejemplo, podemos ver cómo en el análisis filosófico de una lectura intervienen la observación, comparación e interpretación. Ahora bien, también podemos referirnos a un análisis

filosófico de un problema o situación que nos acontezca. En el caso del análisis de un problema, podemos tomar como ejemplo el siguiente:

¿Existe vida más allá de la muerte?

Analizar esta pregunta- problema conlleva, primero, a *observar* que en ella están implicados a su vez otros problemas como: ¿qué es la vida?, ¿qué es la muerte?, ¿puede existir vida en la muerte de la misma manera cómo existe en nuestra vida?, ¿cómo podemos saber si existe vida después de la muerte? Al hacer estas observaciones, ya estamos haciendo *comparaciones*, comparamos las diferencias entre la muerte y la vida, así como las distintas maneras en cómo puede existir la vida. Por otro lado, la *interpretación* también está implícita en el análisis que hemos hecho de esta pregunta, pues partimos de una interpretación, asumimos que, aunque la vida es distinta a la muerte, quizás haya diferentes maneras en cómo pueda existir la vida, y una de ellas sea incluso después de la muerte, consideramos también que quizás haya cosas que se puede conocer y otras no, entre ellas puede ser la respuesta a la pregunta ¿si hay vida después de la muerte?

Por otro lado, también podemos considerar una situación para advertir cómo el análisis filosófico involucra la observación, comparación e interpretación. Por ejemplo, supongamos que uno está por entrar a ver una película con un amigo, pero antes de entrar se preguntan cuál es la mejor película, ninguno se pone de acuerdo, y finalmente la opinión de uno se impone sobre el otro. Entran a ver la película, pero tú te quedas pensando ¿si puede haber algún criterio claro para decir que una película es mejor que otra?, ¿podemos identificar algo así como ciertos valores, u objetivos que una película debe cumplir para ser considerada buena, o para ser considerada “arte”? Así, a partir de una situación de la vida cotidiana, podemos comenzar a hacer un análisis filosófico como el anterior, donde *observamos* que hay distintos tipos de películas, generamos la inquietud de *compararlas* y de preguntarnos qué parámetros podemos tomar en cuenta para evaluar a una mejor que la otra, ¿qué características debe tener algo para ser considerado arte? Este análisis también parte de una interpretación, pues estamos *interpretando* a la situación, desde una perspectiva filosófica, estamos asumiendo que nuestra vida cotidiana es susceptible de ser abordada desde una mirada propia de la filosofía.

a) Conceptualizar

Una de las posturas más estudiadas en filosofía respecto a la definición es la de Aristóteles que señala que para conceptualizar algo tenemos que recurrir a su género próximo y a su diferencia específica. Por ejemplo, desde esta postura, si queremos definir ¿qué es el arte?, primero tenemos que preguntarnos a qué género pertenece el arte, podríamos decir que pertenece al género de las actividades y entonces definir al arte como una actividad, pero para acabar de definir qué es el arte tendríamos que aclarar ¿cuál es su diferencia específica?, es decir ¿qué le hace al arte distinguirse de todas las demás actividades que existen? Al respecto podríamos decir, que lo que le hace ser única es su capacidad de crear objetos bellos, o de crear objetos que permitan despertar en el espectador una emoción, de cualquier tipo, puede ser de alegría, desesperación, melancolía o cualquier otro tipo de emoción.

En nuestra tesis, si bien nos parece de gran importancia tomar como referencia este planteamiento de Aristóteles respecto a cómo conceptualizar, también creemos importante considerar a la habilidad de conceptualizar como una tarea donde pueden intervenir imágenes o símbolos que contribuyen a tener una mayor comprensión del objeto que se quiere definir. En ese sentido, Tozzi Michael (2008), señala la importancia de fomentar que los alumnos generen definiciones a partir de vincularlos con imágenes metafóricas que les hagan más accesible la tarea de definir. Desde esta perspectiva, por ejemplo, podríamos definir al arte como una música que toca el alma, al compás de la alegría, la tristeza o la desesperación, pero siempre nos toca el alma.

Respecto a las operaciones del pensamiento que vemos implicadas al conceptualizar, podemos ubicar a las siguientes: observar, comparar, clasificar, imaginar y crear. Las tres primeras, permiten que generemos una definición que atienda a las particularidades esenciales del objeto en cuestión, es decir a características que sean sólo propias del objeto a definir y no pertenezcan a otro más. Por otro lado, las operaciones de imaginar y crear nos permiten conformar una definición que parta de una reflexión auténtica, y por reflexión auténtica entendemos una reflexión propia, donde no excluimos elementos metafóricos o simbólicos que permitan al estudiante dejar libre su imaginación, y de esta forma apropiarse mejor de la definición que realiza.

b) Argumentar

Hablar sobre argumentación en filosofía es en sí mismo plantear un problema, pues cabría preguntarnos si hay una forma de argumentar propiamente filosófica, o más bien varias difundidas y abordadas por diferentes filósofos, y en todo caso ¿cuál es tipo de argumentación que nos interesa que desarrollen los alumnos, como una habilidad que acompañe y permita el desarrollo de una disertación? Al respecto, si bien consideramos que para argumentar en filosofía la lógica es una gran herramienta, también reconocemos la importancia de argumentar no sólo recurriendo a la lógica, también a la coherencia y prudencia, como lo señala Tozzi Michael (2008)

Pues, por un lado, la coherencia nos permite consolidar un pensamiento que quizás no siga de manera rigurosa distintas leyes de la lógica, pero sea capaz de no albergar entre sí contradicciones. Por otro lado, la prudencia es de gran relevancia en la argumentación porque nos permite distinguir entre lo pertinente y lo no pertinente, entre lo plausible y lo no plausible. En ese sentido, la prudencia nos permite consolidar un pensamiento más acorde con la realidad, aspecto que puede ser descuidado desde una argumentación meramente lógica. Pues, como lo señala Tozzi Michael (2008) “se puede ser muy lógico con razonamientos desconectados de la realidad”. También se muestra la importancia de la prudencia en la argumentación si consideramos que se argumenta no sólo para proponer alguna idea, sino también para cuestionar o mostrar la falsedad de la postura de un compañero. Desde este último caso, si se deja de lado la prudencia al cuestionar o pretender refutar la postura de un compañero, se corre el riesgo de hacer de una argumentación una mera batalla de argumentos, que no tenga el objetivo de generar una verdad común, sino sólo un ganador y un perdedor.

Ahora bien, al analizar las operaciones del pensamiento que posibilitan la argumentación, encontramos principalmente cuatro: la comparación, la observación, la imaginación y la creación. Las dos primeras se pueden entender como el inicio de una argumentación, pues ésta parte de comparar y observar el problema, tema, situación o argumento, a partir del cual se construirá la argumentación. Por otro lado, la imaginación y creación se ubican en la parte final de la argumentación, ya que es en estos dos momentos donde se puede edificar y caracterizar como tal la argumentación.

c) El asombro ante temas filosóficos

Para generar un asombro que motive una reflexión filosófica, se parte también de dos operaciones del pensamiento, ya mencionadas: la observación e interpretación. Pues sólo consigues asombrarte de algo si primero lo observas con atención y eres capaz de generar una interpretación de él distinta a la inicial. Es común que al inicio de una formación filosófica, las personas interpreten los temas de esta disciplina, como algo aburrido de lo que no hay nada que aprender, pues sólo hay en ellos diferentes puntos de vista. El asombro se genera cuando realmente ven con cuidado los temas filosóficos, y cambia su interpretación hacia ellos de algo aburrido, a algo interesante, o apasionante del que hay mucho que aprender.

2. 5 La disertación y las habilidades filosóficas a desarrollar

Como mencionamos, según Romero (2006), si bien las habilidades filosóficas, por ser tales, necesitan de ciertas operaciones para su desarrollo, es verdad que no hay dentro de la filosofía una sola manera de llevar a cabo las habilidades filosóficas. Por lo que, si uno revisa a lo largo de la historia de esta disciplina puede encontrar diferentes maneras de realizar el análisis, la conceptualización y la argumentación. Incluso por eso fue necesario que al momento de especificar las habilidades de conceptualización y argumentación, sobre todo, también señaláramos de manera precisa la mirada desde la cual las comprendemos; una mirada donde la conceptualización y la argumentación, no sólo involucran una perspectiva lógica, también ambas hacen uso de la retórica, de la prudencia y de la imaginación.

En este apartado, en específico, abordaremos el vínculo entre las habilidades filosóficas y la disertación, ¿por qué decimos que la disertación sólo es posible a partir del desarrollo de estas habilidades? Encontramos la respuesta a esta pregunta, si consideramos la estructura misma de la disertación.

Tal y como hemos señalado, la disertación comienza con el análisis de una pregunta filosófica, por lo que supone de antemano que el alumno tiene esa *habilidad de analizar filosóficamente*, habilidad que también se exige en la disertación, cuando tomamos en cuenta que se le pide al alumno comparar e interpretar situaciones, así como posturas de filósofos.

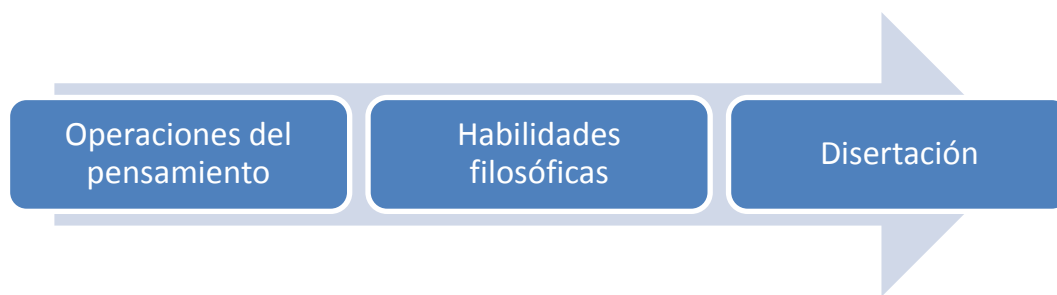
■ La disertación filosófica desde un enfoque constructivista, una propuesta didáctica para la EMS

Por otro lado, la disertación implica también la *habilidad de conceptualizar*, pues una vez que se ha comprendido el alcance de la pregunta inicial, se debe partir de conceptos que permitan orientar el sentido de dicha pregunta. A su vez, se emplea esta habilidad cuando, después de analizar y comparar distintos argumentos, se toma postura frente a ellos y se elabora una conceptualización propia.

Además, la disertación implica la *habilidad de argumentación* porque cuando toma una postura propia y genera también un concepto propio, se parte de un ejercicio argumentativo, pues hay razones de por medio y no sólo un mero arrebato. De ahí, que la habilidad de argumentar sea muy importante en la disertación.

Por último, este texto involucra la capacidad de asombrarnos sobre temas filosóficos. La primera impresión que los alumnos tienen de la pregunta de la disertación es que se puede contestar rápidamente y sin mucha reflexión, porque generalmente están acostumbrados a responder muy parcamente una pregunta. Mucho menos están habituados a sacar preguntas de una pregunta, pues su cabeza a menudo está más llena de respuestas que de preguntas. Por lo que elaborar de manera genuina una disertación, involucra un verdadero proceso de asombro donde se deja atrás falsas creencias y se advierte que la filosofía involucra un mar de preguntas y de cuestiones que requieren de un esfuerzo argumentativo para intentar ser contestadas.

Con todo lo anterior, queda en evidencia cómo la disertación está ampliamente vinculada con el desarrollo de las habilidades filosóficas. Consideramos que al tener clara esta relación, podremos impulsar con más elementos que los alumnos logren escribir una disertación, pues hemos localizado qué habilidades se debe trabajar con los estudiantes para lograr este objetivo, e incluso hemos ido un poco más allá, pues también tenemos claridad sobre las operaciones del pensamiento que posibilitan el desarrollo de las habilidades filosóficas.



2.6 El beneficio de trabajar con habilidades filosóficas en el desarrollo de la disertación

Muchas veces se pide a los alumnos que analicen un problema o que argumenten sin que el mismo docente tenga claridad de lo que esto significa, de las actividades que suponen cada una de estas habilidades, y sobre todo sin saber si el alumno tiene de verdad las posibilidades de realizar tal tarea.

Tener claro que escribir una buena disertación sólo es posible si el alumno ha desarrollado habilidades filosóficas, que a su vez suponen ciertas operaciones del pensamiento, es el primer paso para lograr que los alumnos escriban la disertación que buscamos. El siguiente paso es generar un ambiente en clase y actividades que propicien el desarrollo de habilidades filosóficas y posteriormente de la disertación, además dichas actividades deben partir de las posibilidades de los estudiantes para realizar la tarea asignada. Ese gran reto, es el que nos proponemos en esta tesis, y hemos contribuido a lograrlo en menor y en mayor medida, a lo largo de nuestras prácticas docentes, que como tal, las abordamos y especificamos en el último capítulo.

2.7 El constructivismo como marco teórico de nuestra propuesta

Además de la disertación, el constructivismo es otro marco teórico que permite fundamentar nuestra propuesta didáctica. En este apartado abordaremos qué es el constructivismo y por qué lo retomamos como fundamento de nuestra propuesta.

El constructivismo es, como lo señala Schunk Dale (1997:208) “una postura psicológica y filosófica que argumenta que los individuos forman y construyen gran parte de lo que aprenden y comprenden”, pero, ¿qué significa que los individuos hagan esta construcción?, Juan Delva (1997) señala que las personas construyen su conocimiento cuando interactúan con la realidad, a partir de las representaciones que generan de ella. Así entonces, las personas construyen su conocimiento a partir de la experiencia que tienen con la realidad, pues generan una manera de interpretarla, y por tanto de conocerla.

Si bien, podemos identificar características comunes entre los planteamientos constructivistas, no todos son iguales. Autores como Cesar Coll (1996) considera que hay distintas y contradictorias visiones del concepto de constructivismo y, en específico, Mario Carretero distingue tres tipos de constructivismos.

1) Se centra principalmente en el individuo

Fue asumido por Piaget, Ausubel y la Psicología Cognitiva, y si bien reconoce el papel de la cultura y la sociedad, se enfoca en el vínculo entre el individuo y su realidad como elementos que permiten la construcción del conocimiento.

2) Considera el conocimiento implica siempre a la sociedad y cultura

Se trata de una postura radical que surgió del pensamiento de Vygotski. Este planteamiento explica la construcción del conocimiento como un proceso que siempre se da en sociedad, en compañía de los otros, y considera que no se puede estudiar el conocimiento que adquiere una persona, sin anclar este estudio en los procesos sociales y políticos en los que está involucrado aquel que conoce.

3) Vincula al individuo y a su entorno social

En esta postura se retoma tanto a Piaget como a Vygotsky, pues se procura dar una explicación sobre la construcción del conocimiento que, por un lado, retome el papel del individuo, y por otro, la manera en cómo la sociedad influye en el individuo para que éste conozca.

Así, podemos ver cómo los planteamientos constructivistas, aunque comparten la concepción de que el individuo construye el conocimiento en su vínculo con la realidad, hay grandes diferencias entre los mismos. Pues unos se centran en el individuo, otros en la sociedad y otros más procuran explicar a detalle el vínculo cognitivo entre el individuo y la realidad.

Después de explicar el constructivismo, cabría preguntarnos por qué lo retomamos como fundamento para nuestra propuesta didáctica. Como hemos especificado, el objetivo de nuestra propuesta es que los alumnos realicen una disertación y así muestren que pueden realizar una reflexión filosófica. Ahora bien, si tomamos en cuenta la estructura de la disertación, nos percatamos de que ella misma parte de una concepción constructivista del conocimiento, el alumno logra una reflexión auténtica en la medida en la que es capaz de construir un discurso propio que plasma en un papel, un discurso que responde a una pregunta filosófica. Además, en el constructivismo se enfatiza que el alumno sólo construye su conocimiento a partir de su propia experiencia, y en la disertación también vemos la presencia de este elemento, pues se especifica que este texto filosófico debe ser el fruto de la reflexión propia del estudiante, y en tanto reflexión propia ha de estar basada en su propia opinión, generada por su experiencia.

De esta manera, si el objetivo es que el alumno genere de un producto propiamente constructivista, que es la disertación, debemos a su vez de generar una propuesta didáctica encaminada a generar un aprendizaje constructivista de las habilidades filosóficas, que le permita al estudiante poder realizar una buena disertación filosófica. Con todo lo anterior, queda claro por qué retomamos al constructivismo como fundamento de nuestra propuesta, pues tal y como la concebimos el constructivismo va completamente acorde con ella.

2.8 La teoría del aprendizaje significativo, el tercer fundamento de nuestra propuesta

De entre todos los tipos de constructivismos, en nuestra propuesta retomamos de manera específica el planteamiento de Ausubel que propone una teoría del aprendizaje significativo. Para explicar cómo esta teoría permite fundamentar nuestro trabajo, primero hay que señalar qué propone este planteamiento respecto al aprendizaje y la enseñanza.

Según Ausubel (2002), hay dos tipos de aprendizajes: el memorístico y el significativo. En el primero, se asocia lo aprendido con lo que ya sabe, pero sólo de manera arbitraria y literal, de tal manera que no le genera al estudiante ningún significado. Debido a ello, este conocimiento se olvida rápidamente. A diferencia de lo que sucede en este aprendizaje, en el significativo sí se logra asociar lo aprendido con lo que se sabe, no de manera arbitraria; sino significativa, es decir, de manera tal que arroja un sentido, una importancia para el alumno. Lo cual hace que este conocimiento se retenga por un lapso prolongado.

Ausubel señala que a pesar de que ambos aprendizajes sean tan diferentes, en muchas situaciones son complementarios y se siguen sucesivamente, como en el caso del aprendizaje de un guion, primero, el artista debe aprender el contenido de manera significativa, luego memorizarlo.

Ahora bien, estos dos tipos de aprendizajes: el memorístico y significativo, se pueden adquirir a partir de la recepción o a partir del descubrimiento. Cuando sucede a partir de la recepción es porque el contenido a aprender es presentado al alumno como un producto terminado, tal y como lo señala Ausubel (2012:90) “En el aprendizaje basado en la recepción los contenidos no tienen la forma de un problema que el estudiante debe comprender y recordar, lo que se debe aprender es presentado al estudiante de una forma final” Una vez que se le presenta al estudiante los contenidos a aprender, se le exige que los comprenda de manera significativa, los interiorice y los

pueda recordar en un futuro. En cambio, en el aprendizaje por descubrimiento, es el estudiante quien debe descubrir el contenido a través de generar soluciones a problemas planteados. Ahora bien, así como sucede con el aprendizaje significativo y el memorístico, en el caso del aprendizaje basado en la recepción y el basado en el descubrimiento, a pesar de ser diferentes no son antagónicos, pues como lo señala Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002) el aprendizaje por recepción puede emplearse después para solucionar problemas de la vida diaria, que implican descubrimiento.

Para Ausubel, el aprendizaje significativo por recepción es el tipo de aprendizaje más importante dentro de la enseñanza de una disciplina, pues permite adquirir y almacenar durante un tiempo prolongado una cantidad amplia de ideas e información que constituyen el cuerpo de cualquier disciplina. Lo anterior no quiere decir que menosprecie el aprendizaje memorístico, ya sea por recepción o descubrimiento, tampoco que considere poco importante el aprendizaje significativo por descubrimiento. Lo que significa es que valora más al aprendizaje significativo que al memorístico porque el primero logra que se retenga el conocimiento por un tiempo prolongado, mientras el memorístico sólo permite retenerlo por un breve tiempo. Por otro lado, si bien el aprendizaje significativo por descubrimiento también nos permite generar un conocimiento duradero, son pocos los momentos en los que podemos aplicar este tipo de aprendizaje, pues si queremos usarlo en todo momento nos ocasiona problemas, así lo señala Ausubel, cuando dice: “Una educación basada por completo en el aprendizaje por descubrimiento conlleva a un desastre, es muy importante que un estudiante comprenda los conceptos y no sólo los procesos” Ausubel (2012: 94) En la cita anterior, el autor se refiere a que para el manejo adecuado de un proceso donde el alumno descubra algo, es primero fundamental que el alumno maneje ciertos conceptos, de otra manera no podrá articularse realmente un aprendizaje por descubrimiento, de esta manera todo aprendizaje por descubrimiento debe estar presidido por un aprendizaje por retención donde el alumno aprenda de manera significativa conceptos que le sean dados.

Otra razón que da Ausubel para argumentar la gran importancia del aprendizaje significativo por retención es que la gran mayoría de los contenidos de disciplinas no se relacionan de manera directa con la realidad, por lo que el estudiante no puede conocerlos por descubrimiento, sino sólo por retención.

La teoría del aprendizaje significativo también pone énfasis en las condiciones que permiten el logro de dicho aprendizaje. Estas condiciones son necesarias y son dos:

1. Que la nueva información sea potencialmente significativa para el estudiante
2. Que éste último tenga una actitud de querer aprender de manera significativa. Ausubel (2012)

La primera de estas condiciones muestra que la teoría del aprendizaje nos lleva a plantearnos la labor de que los docentes generen un material bien elaborado y potencialmente significativo. Pues de otra manera la nueva información, no podrá ser comprendida por el estudiante. Con potencialmente significativo, nos referimos a un material que tiene un significado inherente, que se activa y se vuelve significativo una vez que alguien lo retoma e integra dentro de sus conocimientos.

La segunda de las condiciones mencionadas muestra que, de acuerdo con la teoría del aprendizaje, un estudiante no aprende de manera significativa si no tiene la actitud de hacerlo. Y esta actitud sólo puede generarse si el estudiante está motivado para aprender de esta forma. De ahí entonces que cobra importancia la cuestión de ¿cómo generar dicha motivación en el estudiante? Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002)

Para abordar el tema de la motivación, la teoría del aprendizaje significativo retoma una distinción clásica entre: motivación intrínseca e extrínseca. En la primera, la persona que realiza la actividad está motivada por la actividad misma. En la segunda, sólo está motivada por la recompensa externa que se obtiene al realizar la actividad. Lamentablemente en la escuela encontramos que la motivación extrínseca es la más común entre los alumnos, pues es muy frecuente que sólo les interese estudiar una materia para tener una calificación, y con ello lograr una meta externa, como el reconocimiento social o la aprobación de los padres. Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002) señalan que si esto sucede no es sólo porque el alumno lo haya elegido, también porque lo ha aprendido en el contexto de las prácticas que se fomentan en la escuela, al respecto ambos autores mencionan:

Una crítica muy importante que puede hacerse a la institución escolar y a la cultura de la evaluación que privilegia es que ésta se asemeja a los modelos conductistas de manipulación del comportamiento mediante sistemas de

recompensas y castigos en donde se consideran muy poco las intenciones, pensamientos, esfuerzo o las diferencias existentes entre los alumnos. Barriga y Hernández Rojas (2002: 69)

En ese sentido, la búsqueda por impulsar en el estudiante una motivación intrínseca, que lo lleve a querer el conocimiento por sí mismo debe empezar a generarse a partir de cambiar la estructura misma de la escuela, de tal manera que ésta vaya poco a poco dejando de lado un modelo de recompensa y castigo, que hace del conocimiento sólo un medio para obtener honores, prevenir malos ratos, y en general fomentar una buena imagen ante la sociedad.

Es importante mencionar que de los dos tipos de motivaciones mencionados, Ausubel relaciona principalmente a la motivación intrínseca con la actitud por aprender de forma significativa. Al respecto menciona:

No es realista esperar que los temas escolares sean aprendidos y retenidos con eficacia hasta que los alumnos sientan la necesidad de adquirir el conocimiento como fin en sí mismo, pues muchos de los conocimientos escolares nunca pueden ser racionalizados como necesarios para satisfacer las demandas de la vida cotidiana (...) Ausubel (1991:350)

Sin duda estamos motivados de forma extrínseca cuando estudiamos una materia con la única intención de encontrar algo que nos sea de utilidad en la vida cotidiana. Ahora bien, nuestro autor es consciente de que muchos temas no podrán nunca plantearse en términos de esta utilidad. Por todo lo anterior, asocia más al aprendizaje significativo con la motivación intrínseca, pues sólo cuando se tiene el anhelo de conocimiento como fin en sí mismo, es cuando el aprendizaje de muchos temas puede cobrar sentido para nosotros.

A partir de este planteamiento, cabría preguntarnos ahora: ¿cómo generar entre los estudiantes una motivación intrínseca por el conocimiento, un gusto por el querer saber? Hoy en día donde nuestros adolescentes están tan sumergidos en la inmediatez de la utilidad, donde se sirven de su celular, sus equipos de cómputo, y parece que todo o casi todo debe ser un medio para la comodidad y la vida placentera, ¿queda todavía alguna esperanza de generar en ellos una pasión por el saber no como medio, sino como fin? , ¿O tendríamos, más bien, que renunciar a esa posibilidad, a esa meta? Al respecto Ausubel, dice:

“Aunque sea indudablemente falto de realismo e incluso indeseable en nuestra cultura sustraernos completamente de las motivaciones para el aprendizaje utilitarias debemos recalcar cada vez más el valor del conocimiento y la comprensión como metas por derecho propio(...)” p. 352

En la cita anterior, el autor reconoce que es completamente irreal pretender dejar de lado las motivaciones extrínsecas durante el proceso de aprendizaje, pues éstas siempre están presentes, la cultura de la que formamos parte las favorece. Todos nuestros alumnos esperan que los conocimientos y calificaciones que obtienen en la escuela les sirvan de algo, ajeno al conocimiento mismo. Pero no por ello, hay que dejar de lado, el objetivo de que los alumnos adviertan que, más allá de que el conocimiento de una disciplina sea de utilidad, tiene también un sentido en sí mismo.

Ahora bien, respecto a la pregunta de ¿cómo generar entre los estudiantes un gusto por el querer saber? Ausubel señala que primero se debe partir de generar una motivación extrínseca hacia la materia, mostrarle al alumno que ésta le sirve *para algo*, para después hacerle ver que además de eso también *tiene sentido en sí misma*.

Después de explicar, la teoría del aprendizaje significativo, cabría preguntarnos por qué la retomamos como fundamento para nuestra propuesta didáctica. De entre todos los tipos de constructivismos, retomamos en específico a esta teoría porque es congruente con la concepción que tenemos de filosofía y con las habilidades filosóficas que pretendemos desarrollar a partir de la disertación. Tal y como especificamos en el capítulo uno, comprendemos a la filosofía como una disciplina donde no sólo importa la comprensión de conceptos filosóficos desarrollados por ciertos autores, también es importante fomentar entre los alumnos el desarrollo de habilidades filosóficas, que les permitan reflexionar y generar una opinión propia respecto a los problemas desarrollados por los filósofos. De ahí que una propuesta enfocada en analizar cómo el estudiante se apropia del conocimiento y le otorga un significado, va completamente acorde con lo que asumimos por filosofía y su enseñanza, pues lo que nosotros también buscamos, a partir de nuestro proyecto didáctico, es que el estudiante haga propia una pregunta filosófica, le dé un significado y la desarrolle en la disertación.

Otro beneficio que encontramos en la propuesta de Ausubel es que hace una clara distinción entre conocimiento por retención y conocimiento por descubrimiento. La cual es de gran ayuda al momento de llevar a cabo nuestra práctica docente, pues permite identificar desde qué marco planteamos nuestras clases. Además también nos ofrece una reflexión respecto a por qué tendríamos que darle más énfasis al aprendizaje por retención, que al aprendizaje por descubrimiento.

Por otro lado, también decidimos retomar esta propuesta de Ausubel porque consideramos que es un planteamiento bastante completo, que permite darnos pautas para generar una práctica docente más acorde con nuestros objetivos. Esto debido a que la teoría del aprendizaje significativo reconoce la importancia de tomar en cuenta, tanto elementos para motivar al alumno a aprender significativamente, como la revisión de si el material que ofrecemos al alumno es potencialmente significativo. Ambos elementos, sin duda, nos sirven como ruta para evaluar y adecuar nuestra propia práctica docente, de tal manera que en ella busquemos las condiciones más óptimas para que los estudiantes generen el aprendizaje significativo esperado.

2. 9 CONCLUSIONES

El objetivo de este capítulo fue establecer un marco teórico coherente que permitiera fundamentar nuestra propuesta didáctica. Los tres ejes que constituyen nuestro marco teórico son: la disertación filosófica, el constructivismo y la teoría del aprendizaje significativo. A lo largo de este capítulo, argumentamos por qué retomamos en nuestra propuesta a cada uno de estos ejes. Sobre la disertación, analizamos ¿por qué decidimos conformar una propuesta enfocada a la escritura filosófica por parte de los alumnos?, ¿por qué de entre todos los textos escogimos a la disertación?, también abordamos cómo nuestra propuesta parte de una concepción de la filosofía y de su enseñanza, donde se ve a ambas como un proceso siempre vivo, en el cual el estudiante no sólo recibe respuestas, también ensaya las propias, y siente así la angustia y el deleite de interrogarse filosóficamente.

A lo largo de estas páginas, también reconocimos lo temeraria e importante que es nuestra propuesta. Temeraria porque sabemos, por experiencia propia, que a los alumnos se les complica expresarse por escrito en filosofía, pues esta tarea exige la habilidad de cuestionarse, analizar y además la habilidad de plasmar todo eso de forma escrita y bien argumentada, de ahí que una

■ La disertación filosófica desde un enfoque constructivista, una propuesta didáctica para la EMS

propuesta enfocada a la escritura en filosofía, es en sí misma temeraria. Por otro lado, también mencionamos que a pesar de darnos cuenta de la dificultad de nuestro objetivo, decidimos perseguirlo porque advertimos, igual que varios autores, que es en la escritura donde se puede filosofar de manera más acabada, más argumentada. De ahí entonces la importancia de generar una propuesta didáctica en filosofía enfocada en la escritura.

Otro aspecto que también abordamos en este capítulo, respecto a la disertación, fue el de las habilidades filosóficas que supone este escrito. Como mencionamos, creemos que tener claridad sobre estas habilidades nos permite tener más probabilidades de que los alumnos generen una disertación bien elaborada, pues de antemano se puede trabajar con ellos en las habilidades que después plasmarán en la disertación.

En una segunda parte de este capítulo, nos enfocamos en el constructivismo como eje de nuestra propuesta, explicamos por qué decidimos articular nuestro trabajo a partir de este enfoque, y argumentamos cómo el mismo es congruente con nuestra concepción de filosofía y enseñanza. También aclaramos como el constructivismo y la disertación son completamente compatibles.

Por último, en una tercera parte del capítulo, abordamos la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, especificamos por qué dicha teoría es congruente con nuestro planteamiento y cómo permite volverlo más sólido y, por otro lado, también nos da pautas para una práctica docente más acorde con los objetivos de esta investigación.

Todo lo anterior muestra que, en este capítulo, pusimos en la mesa los elementos teóricos para sustentar nuestra propuesta, pero cabría preguntarnos cómo vamos a evaluarla, qué elementos tomaremos en cuenta, justo esto abordaremos en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 3. ¿CÓMO EVALUAR LA PROPUESTA?

El objetivo de este capítulo es aclarar qué elementos tomaremos en cuenta para evaluar nuestra propuesta. Al respecto, cabría preguntarnos: ¿qué es una evaluación?, ¿cuántos tipos y formas de evaluación hay?, ¿qué evidencias nos sirven para evaluar?, ¿qué formas de evaluar son congruentes con una propuesta que busca enseñar filosofía a partir de la disertación?, ¿qué formas de evaluar son congruentes con el planteamiento de Ausubel? Todas estas preguntas las abordaremos a lo largo del capítulo. Lo cual nos permitirá conformar una propuesta congruente, donde los conocimientos que esperamos de nuestros alumnos vayan acorde con la manera específica en cómo organizamos nuestras clases (el proceso de enseñanza) y con la manera en cómo evaluamos a nuestros alumnos.

3.1 Evaluar no es medir

Para empezar, es importante aclarar este punto: evaluar es muy distinto a medir. Por un lado, medir en educación refiere a hacer pruebas donde se cuentan aciertos y errores, con el fin de arrojar una calificación. En la medición es importante, sobre todo, determinar cuánto sabe el alumno. (Aduana, 2008)

En cambio, la evaluación es un proceso más complejo, donde no sólo nos interesa lo que el alumno sabe, también cómo lo sabe, qué valor le da a aquello que sabe, y qué puede hacer en su vida cotidiana, a partir de los conocimientos adquiridos. Por todo lo anterior, si bien es cierto que la evaluación puede tener elementos cuantitativos, no se limita a ellos, pues retoma también elementos de carácter cualitativo. (Aduana, 2008)

Consideramos de gran importancia tomar en cuenta esta distinción porque nos permite ver con claridad que si pretendemos realmente evaluar a nuestros alumnos, y no sólo medir cuánto saben, debemos tomar en cuenta que la evaluación misma es un proceso, y como tal debe tener cierta secuencia, cierta continuidad. Por lo que, evaluar a nuestros alumnos requiere de nosotros un trabajo constante y estructurado que explore diferentes escenarios, principalmente el de la vida cotidiana.

3.2 Tipos de evaluación

La gran mayoría de los autores identifican dos formas de distinguir tipos de evaluaciones. Ahumada P. (2005), Castillo S., Cabrerizo J. (2009), Díaz Barriga F.(2006),

Por un lado, se puede distinguir evaluaciones, en función al contenido que en ellas se evalúa, así tenemos la evaluación conceptual o declarativa, la evaluación procedimental y la actitudinal. En la primera se evalúa los conceptos que el alumno ha aprendido. Se llama también declarativa porque en ella sólo advertimos si el alumno es capaz de declarar ciertos conceptos, cierta información. A diferencia de ésta, en la evaluación procedimental se evalúa los procedimientos o técnicas que el alumno va adquiriendo a lo largo de un proceso de aprendizaje.

Respecto a este proceso de aprendizaje, que ameritan ciertos conocimientos, algunos autores han identificado por lo menos tres niveles para adquirir los contenidos procedimentales: a) Primer nivel: Adquirir la información sobre el procedimiento, b) Segundo nivel: Usar o aplicar el conocimiento en tareas específicas, c) Tercer nivel: Otorgarle un sentido al aprendizaje procedimental. Castillo S., Cabrerizo J. (2009) Con esto podemos advertir que realmente aprender un procedimiento es complejo e implica una tarea completa, que culmina justa con la apreciación favorable por parte del estudiante, al otorgarle un sentido o importancia a la tarea misma.

Finalmente, en esta distinción de evaluaciones, tenemos a la evaluación actitudinal. Si bien hay muchas definiciones sobre qué es una actitud, nos parece que la definición de Luis Villoro es precisa y clara. Para este filósofo, una actitud es una disposición a actuar de forma favorable o desfavorable hacia un objeto o situación específica. Así, por ejemplo, tener una disposición favorable a ahorrar dinero es tener una actitud de ahorro, quien posea esta actitud, siempre querrá ahorrar dinero, y por otro lado tener una disposición desfavorable a la mentira, es tener una actitud de ser honesto. Villoro (1996)

Dentro de un proceso educativo, podemos identificar ciertas actitudes que se busca promover en todas las materias como: el interés, la curiosidad, el cuidado, la colaboración, el respeto o la solidaridad. Pero también podemos identificar que ciertas actitudes se relacionan de manera más directa con ciertas disciplinas en específico, y por lo tanto su desarrollo debería procurarse en ellas de manera más insistente y dirigida. Así, por ejemplo, la actitud de cuidar el medio ambiente, no tirando o desperdiciando el agua, puede procurarse desde distintas materias, pero

corresponde más comprometerse con su desarrollo desde materias como geografía o biología. Lo mismo pasa respecto a la filosofía, hay ciertas actitudes que se relacionan con ella de manera más directa. De hecho, si recordamos los programas de Filosofía del CCH reconocen que su objetivo es que los alumnos desarrollen actitudes de carácter crítico, reflexivo, analítico y racional. UNAM (1996), pero ¿por qué específicamente estas actitudes?, pues porque lo que distingue propiamente a la filosofía son estas actitudes, y por ende también a quien la aprende y la enseña, no podemos concebir a un maestro de filosofía que no tenga hacia la realidad un espíritu crítico, reflexivo, que no invite a sus alumnos a reflexionar, a cuestionar a los demás y a sí mismos. Pues el quehacer filosófico está impregnado de un buscar las razones, de un buscar el por qué y la verdad sobre distintos temas. Por todo lo anterior, podemos ver que una enseñanza filosófica debe promover el desarrollo en los alumnos de las actitudes antes mencionadas, de ahí que nuestro propio proyecto de enseñanza también estará orientado hacia este objetivo.

Finalmente, respecto a las evaluaciones declarativas, procedimentales y actitudinales, si bien es muy importante tener claridad sobre la diferencia entre ellas, también hay que tomar en cuenta que debemos realizar a los alumnos una evaluación global en donde no se contemple desligado lo declarativo de lo procedimental y actitudinal. Más bien, hay que tener claro que una verdadera evaluación es aquella que engloba y vincula, de manera precisa y coherente, estos tres elementos. Castillo S., Cabrerizo J. (2009)

Por otro lado, no sólo se pueden distinguir evaluaciones, en función al contenido que en ellas se evalúa, también se puede diferenciar evaluaciones en función de su utilidad dentro de un proceso de aprendizaje, desde esta perspectiva, podemos identificar a su vez tres tipos de evaluaciones: diagnóstica, formativa y sumativa o sumaria. (Aduana, 2008), (Ahumada, 2005), (Díaz Barriga, 2006)

La evaluación diagnóstica nos es de utilidad porque permite conocer la situación de cada estudiante antes de iniciar un proceso de aprendizaje. A diferencia de ella, la formativa tiene la función de informarnos sobre los logros obtenidos y advertir cómo y en qué nivel existen dificultades de aprendizaje. Este tipo de evaluación deja en claro que evaluar no implica necesariamente dar una calificación, porque el propósito de la evaluación formativa es tener un indicador de avance en el proceso de aprendizaje. Es decir, asume a la evaluación como un proceso donde hay que valorar los avances o retrocesos.

Por otro lado, la evaluación sumativa o sumaria es aquella que como su nombre lo indica, a partir de una suma, asigna una calificación. A diferencia de las anteriores, esta evaluación tiene un impacto social porque se relaciona con el éxito, el fracaso y la deserción. Aduna (2008) señala que la evaluación sumativa tiene tres funciones implícitas: a) Asignar calificaciones justas y representativas del aprendizaje ocurrido, b) Realizar una evaluación transparente que le ofrezca al estudiante prepararse con anticipación, c) Juzgar lo adecuado o inadecuado de los objetivos planteados. Estas tres funciones implícitas nos muestran cómo el docente debe ser responsable y transparente al calificar, y además debe analizar si sus objetivos y parámetros planteados son adecuados. Este último punto es muy importante, pues muchas veces los objetivos y parámetros, desde los cuales planeamos nuestras clases, no van acorde con las habilidades y preferencias de nuestros alumnos o con las posibilidades de la escuela o del mismo profesor. Si esto sucede, no podremos cumplir con nuestros propósitos porque éstos de antemano no estaban bien planteados, pues no consideraban a los alumnos, a la escuela o a las habilidades de uno mismo.

3.3 Formas de evaluación

Algunas de las formas más comunes de evaluación son autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación. La primera consiste en que sea el propio estudiante el que se evalúe, en ella se promueve el autoconocimiento y la autorregulación, que el estudiante asuma como propia la responsabilidad de aprender. (Aduana, 2008)

Para que un alumno logre el autoconocimiento y la autorregulación debe tener un conocimiento claro de tres variables:

- a) Variable de la persona: Tiene un conocimiento de las capacidades y limitaciones propias
- b) Variable de la tarea: Tiene un conocimiento de las características y dificultades específicas de una tarea determinada
- c) Variable de la estrategia: Conocimiento de las ventajas o inconvenientes de los diferentes procedimientos para la realización de las tareas

Por otro lado, la heteroevaluación es aquella que realiza un docente a sus alumnos, tomando en cuenta su trabajo, actuación y rendimiento. Finalmente, la coevaluación es aquella que realiza

un grupo de personas de manera conjunta y evalúa una actividad o trabajo realizado por ellos. Un ejemplo de este tipo de evaluación es un coloquio, donde se valora de manera conjunta los resultados obtenidos. (Aduana, 2008)

3.4 Selección de evidencias de aprendizaje.

Las evidencias más utilizadas son las que concretan: un desempeño, un producto o un conocimiento, en cualquiera de sus tipos. Si bien, uno puede optar por cualquiera de estas evidencias, sí es importante tener claridad sobre los criterios que se toman en cuenta para elegir entre una y otra. (Aduana, 2008), (Díaz Barriga, 2006)

Las primeras, como su nombre lo indican, evalúan el desempeño que ha tenido el alumno durante un proceso de aprendizaje. Por otro lado, las evidencias por producto se generan durante un desempeño, pero a diferencia de las anteriores no se requiere observar el proceso, sólo el producto realizado por los alumnos que puede ser una disertación, un ensayo, o una historieta.

Finalmente, las evidencias de conocimiento, se obtienen cuando se evalúa lo que debe saber el estudiante. Si bien es cierto que hay una diferencia entre estos tipos de evidencias, lo cierto es que también pueden vincularse. Así, durante un proceso de aprendizaje, que se evalúe de cerca, puede finalmente valorarse un producto que ponga en evidencia tanto habilidades como conocimientos del estudiante, por ejemplo: un debate sobre si se debería legalizar el aborto en el Estado de México. En este ejercicio los alumnos pueden mostrar si conocen qué es un debate, si hicieron una adecuada investigación sobre los impactos buenos y malos de legalizar el aborto, además pueden mostrar su capacidad de convencer, y los tipos de argumentos que manejan su capacidad de escuchar al otro y de trabajar en equipo.

Para aclarar con profundidad la diferencia entre los tres tipos de evidencias de los que hemos hablado, ponemos algunos ejemplos:

a) Evidencias de desempeño:

- ❖ Guías de observación, donde registras lo que los alumnos hacen, cómo se comportan y cómo interactúan.

a) Evidencias de producto:

- ❖ Entre ellas están la lista de cotejo donde se registra la presencia o ausencia de un determinado producto, otra evidencia de este tipo es la rúbrica, donde se determina el grado en el que una persona tiene determinada habilidad o parte de esta, también el grado en el que maneja la elaboración de determinado producto. (Tobón. 2006)

b) Evidencias de conocimiento:

- ❖ Exámenes y cuestionarios

3.5 ¿Cómo evaluar la propuesta?

Después de haber abordado el concepto de evaluación, los diferentes tipos y formas de evaluar, así como las evidencias de una evaluación, cabría preguntarnos, de manera específica: ¿de qué manera evaluaremos nuestra propuesta para enseñar filosofía?, ¿qué tipos y formas de evaluación retomaremos? y ¿qué evidencias tomaremos en cuenta?

Primero, debemos considerar que nuestra evaluación debe ser congruente con los demás elementos de nuestra propuesta; es decir: con la manera en cómo entendemos a la filosofía y a su enseñanza a través de la disertación, también ha de ser congruente con el planteamiento de Ausubel, y, por último, debe ser congruente con la manera en cómo organizamos nuestras clases, que, como tal, quedará claro en el siguiente capítulo, donde presentaremos nuestras planeaciones, así como los resultados que obtuvimos al llevarlas a cabo.

Para sustentar una evaluación congruente con todos los elementos mencionados, abordaremos una por una cuál sería la evaluación adecuada para cada aspecto, para después generar una propuesta de evaluación global que sea capaz de ir acorde con todos nuestros referentes teóricos.

3.51 Una evaluación congruente con la filosofía y su enseñanza a través de la disertación

Una evaluación congruente con una genuina enseñanza de la filosofía tendría que cumplir principalmente con dos cuestiones. Primero que nada, tendría que ser una evaluación capaz de recuperar el carácter vivo de la disciplina, donde lo importante no sólo son los contenidos, también el desarrollo de una visión crítica y reflexiva que permita al estudiante generar un pensamiento propio o consolidar de una mejor manera el que ya tiene.

En segundo lugar, una evaluación congruente con la enseñanza de la filosofía tendría que evidenciar si se ha contribuido a mermar los cuatro problemas inherentes a la enseñanza de la filosofía, y que mencionamos en el primer capítulo.

1. que los alumnos desarrollen un asombro respecto a temas filosóficos
2. que los alumnos sean capaces de poner en duda lo aprendido
3. que los alumnos generen una comprensión de conceptos y teorías abstractas
4. que los alumnos vinculen a la filosofía con su vida cotidiana
5. que los alumnos tengan una disposición al diálogo

Ahora bien, si tomamos en cuenta que nuestra propuesta no sólo debe ser congruente con la enseñanza de la filosofía, en sentido general, también, en sentido específico, con la enseñanza de esta disciplina, a través de la disertación, cabría preguntarnos, ¿qué características debe tener la evaluación de nuestra propuesta para ir acorde con la enseñanza basada en la disertación? Al respecto, algo que nos parece fundamental es la noción de proceso. Dentro de la concepción de lo que es una disertación y de lo que implica, como previo a ella, todo da muestra de un proceso. El desarrollo de habilidades necesarias para escribir una disertación no se genera de un momento a otro, sino a través de un camino que se recorre y reinventa con el estudiante, y que empieza antes de la disertación y continúa después de la misma, pues la elaboración de la disertación contribuye al desarrollo continuo de habilidades involucradas en este escrito. De ahí que, la disertación sea ella misma un proceso, donde nunca a la primera el estudiante hace bien este escrito; sino sólo a través de varios intentos.

■ La disertación filosófica desde un enfoque constructivista, una propuesta didáctica para la EMS

Si tomamos en cuenta todo lo anterior, podemos decir que una evaluación congruente con la enseñanza de la filosofía en general, y con la disertación filosófica en específico, debería valorar el desarrollo de tres grandes aspectos:

- a) Las habilidades filosóficas (analizar, conceptualizar, argumentar y asombrarse sobre temas filosóficos)
- b) Las actitudes filosóficas (que los alumnos sean capaces de poner en duda lo aprendido, vinculen a la filosofía con su vida cotidiana y tengan una disposición al diálogo)
- c) Conocimientos filosóficos (generen una comprensión de conceptos y teorías abstractas)

Hoy en día se considera que el conocimiento de una disciplina va vinculado no sólo a meros conocimientos, también involucra habilidades y actitudes. Díaz Barriga (2002), Tobón (2010). Nosotros estamos de acuerdo con esta concepción, pues para tener una verdadera apropiación de un conocimiento es necesario tener ciertas habilidades que te hayan permitido alcanzarlo, además de determinadas actitudes que te permitan llevarlo ponerlo a la práctica. Estos aspectos están completamente vinculados con la propuesta de los tres principios del CCH: el aprender a aprender, a hacer y a ser. Pues los dos primeros involucran habilidades y el último, actitudes. A su vez también se relacionan con la propuesta constructivista de Ausubel.

En el caso de la enseñanza de la filosofía, en el capítulo anterior le dedicamos un apartado a las habilidades filosóficas y a su relación con la disertación filosófica. Respecto a las actitudes que deben de fomentarse a través de la filosofía, es importante destacar que las tres mencionadas no intentan ser exhaustivas, son simplemente las que hemos advertido a lo largo de nuestra propia experiencia como docente. Las tomamos en cuenta, porque sin duda nos parecen fundamentales para propiciar una auténtica enseñanza de la filosofía que no sólo hable de valores, razones y reflexiones, sino que también las lleve a la práctica.

Además de las actitudes y habilidades, los conocimientos filosóficos también son fundamentales para la enseñanza de la filosofía, tal como lo reconoce la postura de Hegel que explicamos en el primer capítulo. De ahí que sea muy importante para evaluar nuestra propuesta didáctica, valorar el conocimiento de conceptos y teorías abstractas.

Como ya hemos mencionado, una evaluación que pretenda ir acorde con la enseñanza de la filosofía, a través de la disertación, tendrá que tomar en cuenta todos los elementos que hemos desarrollado en este apartado. Por lo que si queremos ser congruentes con nuestros principios, ya tenemos un camino pendiente por cruzar.

3.52 Tipos, formas y evidencias de evaluación acorde con la enseñanza de la filosofía a través de la disertación

En este apartado abordamos cómo los tipos, formas y evidencias de aprendizaje, que implementamos en nuestra propuesta, se inspiran y van acorde con la enseñanza de la filosofía a través de la disertación. Para ello, nos pareció de gran utilidad presentar un cuadro, que muestre con claridad visual la relación y concordancia entre todos los elementos mencionados. Posteriormente, explicamos por qué vinculamos de esta forma los contenidos expuestos en el cuadro.

Notas:

- Todas las evaluaciones, formas de evaluación y evidencias de aprendizaje que en el siguiente cuadro se distinguen con un asterisco, sólo las llevamos a cabo en la tercera práctica docente. Debido que fue hasta entonces cuando tuvimos más claridad sobre cómo consolidar mejor la práctica de nuestro proyecto y su evaluación, para volverlo más acorde con nuestros referentes teóricos.
- Las evidencias de aprendizaje de nuestro proyecto no las incluimos en este capítulo, sólo las explicamos y hacemos referencia a ellas, pero éstas pueden consultarse en la parte del ANEXO, que se incluye al final de esta tesis.

| CARACTERÍSTICAS QUE DEBE TENER UNA EVALUACIÓN ACORDE CON LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA Y LA DISERTACIÓN | TIPOS DE EVALUACIONES | FORMAS DE EVALUACIÓN | EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE |
|--|--|---|---|
| <p>1. Recupera el carácter vivo de la disciplina. (Se enfoca en contenidos y habilidades)</p> | <p>a) Evaluación conceptual</p> <p>b) Evaluación procedimental</p> | <p>a) Heteroevaluación</p> <p>b) Autoevaluación *</p> | <p>a) Rúbrica para que el docente evalúe las disertaciones de los alumnos</p> <p>b) Rúbrica para que los alumnos evalúen su propia disertación y la de un compañero</p> |

| CARACTERÍSTICAS QUE DEBE TENER UNA EVALUACIÓN ACORDE CON LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA Y LA DISERTACIÓN | TIPOS DE EVALUACIONES | FORMAS DE EVALUACIÓN | EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE |
|--|---|--|---|
| <p>2. Da evidencia si se ha desarrollado:</p> <p>a) Las habilidades filosóficas: (asombro sobre temas filosóficos, conceptualización, análisis y argumentación)</p> <p>b) Las actitudes filosóficas: (dudar sobre las creencias propias, vincular a la filosofía con la vida cotidiana, tener una disposición para el diálogo)</p> <p>c) El conocimiento filosófico (la comprensión de conceptos y teorías abstractas)</p> | <p>a) Diagnóstica</p> <p>b) Formativa</p> <p>c) Evaluación conceptual</p> <p>d) Evaluación procesual</p> <p>e) Evaluación actitudinal</p> | <p>a) Heteroevaluación</p> <p>b) Autoevaluación *</p> <p>c) Coevaluación *</p> | <p>a) Rúbrica para que el docente evalúe la participación de los alumnos en un debate *</p> <p>b) Rúbrica para que el alumno evalúe a su equipo en un debate *</p> <p>c) Rúbrica para que el alumno evalúe al equipo contrario en un debate*</p> <p>d) Reglas para conducir al debate</p> <p>e) Rubricas de la disertación</p> <p>f) Seguimiento ético de una actitud.*</p> |

■ La disertación filosófica desde un enfoque constructivista, una propuesta didáctica para la EMS

En el cuadro anterior condensamos cómo los tipos, formas y evidencias de evaluación, que llevamos a cabo en nuestro proyecto, son congruentes con la concepción que retomamos de filosofía y su enseñanza. Ahora explicaremos, más a detalle, cómo es que se da esta congruencia entre los elementos manejados en el cuadro.

❖ PRIMERA CARACTERÍSTICA: LA EVALUACIÓN DEBE RECUPERAR EL CARÁCTER VIVO DE LA DISCIPLINA.

Una evaluación con esta característica se ha de plantear tanto en términos conceptuales, como procedimentales, pues el quehacer filosófico se alimenta tanto de conceptos, como de métodos para llegar a nuevas definiciones y reflexiones, que nos envuelven en el camino constante y latente de filosofar. Sin duda, este camino es de gran utilidad para el alumno porque le permite apropiarse de las inquietudes filosóficas y volverlas propias.

La heteroevaluación y autoevaluación, también contribuyen al desarrollo de esta característica, porque si bien los problemas filosóficos, como cualquier otro tipo de problemas, requieren de la evaluación de un docente que evalúe el desempeño de los alumnos, también es de gran importancia motivar entre los estudiantes la capacidad de valorar, de manera cada vez más objetiva, su propio trabajo. Al promover este último tipo de evaluación entre los alumnos, se consolida más la importancia de guiarse por la actitud de reflexión, que caracteriza al ejercicio filosófico mismo. De esta manera, la autoevaluación, permite llevar la reflexión a un ámbito más íntimo para los estudiantes, que refiere a cómo ellos perciben su propio trabajo, de manera real, o ficticia, de manera adulatoria o crítica.

En cuanto, a las evidencias de aprendizaje acorde con esta primera característica que debe tener nuestra evaluación, las dos rúbricas que manejamos en el cuadro cumplen con este objetivo. La primera es una rúbrica para que el docente evalúe las disertaciones de los alumnos; la segunda, una rúbrica para que los alumnos evalúen su propia disertación y la de un compañero. El diálogo es algo propio de la filosofía, que le da un carácter vital, y la rúbrica es un instrumento que permite generar un mejor diálogo entre las partes involucradas: docente – alumno, alumno -- su propio trabajo, y entre alumnos. Atribuimos este carácter poderoso a la rúbrica porque en la medida en que establece de manera clara los elementos que han de tomarse en cuenta para la evaluación, permite que el alumno vaya siendo más consciente de qué aspectos cubrió en su trabajo y cuáles no, y así pueda mejorarlo. En el caso de la disertación, que es el

■ La disertación filosófica desde un enfoque constructivista, una propuesta didáctica para la EMS

producto que pedimos a nuestros estudiantes, el manejo de rúbricas en ella, permite que sea posible una mejora entre la primera disertación que entrega el alumno y la última, debido a que el trabajo con rúbricas permite al alumno no perder el hilo de sus correcciones, y por tanto de la perfección de su trabajo.

❖ SEGUNDA CARACTERÍSTICA: LA EVALUACIÓN DA EVIDENCIAS SI SE HAN DESARROLLADO HABILIDADES, ACTITUDES Y CONOCIMIENTOS FILOSÓFICOS

Como hemos señalado, la evaluación que generemos debe dar evidencias si se han desarrollado: las habilidades filosóficas (asombro, análisis, conceptualización y argumentación), las actitudes filosóficas (dudar sobre las creencias propias, vincular la filosofía con la vida cotidiana y tener una disposición para el diálogo), así como los conocimientos adecuados de conceptos y teorías filosóficas.

En el caso de las habilidades filosóficas, vemos que para valorar el asombro se requiere de una evaluación tanto diagnóstica como formativa. Diagnóstica porque es justo el vínculo con las nociones previas del estudiante lo que permite despertar el asombro, pues algo nos asombra cuando reta nuestras creencias previas, y se coloca más allá de lo que consideramos habitual. Por otro lado, la evaluación formativa va acorde con la habilidad de asombrarse, pues el asombro también puede ubicarse dentro de un proceso formativo, donde podemos analizar lo que se va generando a partir de este asombro, por ejemplo, la conciencia de que no hay verdades absolutas, o algún punto intocable frente al diálogo y la discusión.

Sobre las evidencias que pueden darnos cuenta del asombro de los estudiantes, la rúbrica en la disertación, puede ser de utilidad. Debido a que uno de los elementos que se evalúa en esta rúbrica es cómo los alumnos responden las preguntas secundarias que sacan de la principal, al considerar estas respuestas podemos advertir si los alumnos reflexionaron las preguntas que se hicieron y sí se despertó en ellos algún asombro sobre la complejidad de la pregunta o la diferencia entre su primera y la última impresión.

Conceptualizar es otra de las habilidades filosóficas. Ésta requiere ser valorada a través de una evaluación diagnóstica, formativa, conceptual y procesual; diagnóstica porque, a partir de esta evaluación, se valoran los conceptos previos que tiene el estudiante; formativa porque generar un concepto cada vez más argumentado y fundamentado, te permite formarte dentro de la disciplina filosófica. También la habilidad de conceptualizar requiere en sí misma de una

■ La disertación filosófica desde un enfoque constructivista, una propuesta didáctica para la EMS

evaluación de tipo conceptual y procesual, donde se valore los momentos en los que se va teniendo una comprensión de determinado concepto filosófico, desde las ideas previas del mismo, hasta su concepción más elaborada.

Por otro lado, si atendemos a las formas de evaluación que permiten valorar la habilidad de conceptualizar, identificamos que podemos hacer uso de las tres formas: heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación. De hecho, en nuestra tercera práctica pudimos aplicar estas tres formas, como puede verse en las rúbricas de la disertación, y en los resultados que obtuvimos al llevarlas a cabo (capítulo 4). Pues a través de estas rúbricas no sólo como docentes pudimos valorar la habilidad de conceptualizar de los alumnos, también ellos pudieron evaluarse esta habilidad y, a su vez, evaluarla a un compañero.

Analizar es también una de las habilidades filosóficas. La cual, para ser valorada, requiere de una evaluación formativa y procesual. Formativa porque al igual que las anteriores permite formarte dentro de una disciplina en específico, y procesual porque a su vez requiere de tiempo para desarrollarse y generar conclusiones. Esta habilidad, igual que las anteriores, requiere para ser evaluada de la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación, que incluimos dentro de los instrumentos para generar evidencias sobre esta habilidad: las rúbricas del debate y de la disertación. En ellas, vemos que tanto el docente evalúa la capacidad de análisis de los estudiantes, como ellos se evalúan a sí mismos o a otro compañero o equipo contrario, según sea debate o disertación.

La única de las habilidades filosóficas que nos falta por abordar es la argumentación. Ésta para ser valorada requiere de una evaluación conceptual y procesual, debido a que todo ejercicio de argumentación se lleva a cabo dentro de un proceso que involucra la puesta en duda de conceptos previos, así como la adquisición de conceptos y razones más sólidas. Como las anteriores, a la argumentación también la evaluamos a través de las tres formas de evaluación, para ello recurrimos a los instrumentos ya expuestos: las rúbricas de la disertación y el debate. Pues, en ambos ejercicios, se hace uso de la argumentación y por tanto puede valorarse en ellos dicha habilidad, tanto por los alumnos, como por el docente.

Además de la valoración de las habilidades filosóficas, la evaluación de nuestra propuesta didáctica también debe valorar los conocimientos adecuados de conceptos y teorías filosóficas,

así como las actitudes filosóficas que hemos identificado (dudar sobre las creencias propias, vincular a la filosofía con la vida cotidiana y tener una disposición para el diálogo).

Con relación a la actitud de dudar sobre las creencias propias, las evaluaciones que empleamos para valorarla fueron la diagnóstica, la procedimental y la autoevaluación, pero sólo las aplicamos hasta la última práctica docente, debido a que en las primeras prácticas aún no teníamos claridad sobre la forma en cómo evaluar esta actitud. Para realizar esta evaluación en la última práctica docente, nos valimos del *seguimiento ético de una actitud*, que presentamos en el siguiente capítulo. Este seguimiento consistió en que los alumnos identificaran una acción que se considerara mala, de acuerdo con Kant, porque en ella tratamos al otro o a uno mismo sólo como un medio y no como un fin en sí mismo, analizaron qué emociones y creencias los llevaba a comportarse de esta forma e hicieron el intento de realizar cambios en su actitud durante un mes. En el seguimiento se da un formato para que los alumnos puedan reportar si hay o no algún cambio o retroceso respecto a su actitud. Como se detalla, más adelante, el sustento de esta actividad parte no sólo de Kant, también del planteamiento de las actitudes de Luis Villoro, donde identifica que una actitud está compuesta por tres elementos: creencias, emociones y el impulso que nos lleva a actuar, de ahí que todo intento por la enseñanza de actitudes debe buscar incidir en estos tres aspectos.

Es importante justificar por qué *el seguimiento ético de una actitud*, nos permitió evaluar la actitud de dudar de las creencias propias de forma diagnóstica, procesual y autovalorativa. Primero que nada el seguimiento se vincula con la capacidad de dudar de nuestras creencias porque involucra analizarlas, cuestionar si son falsas o verdaderas o si estamos justificados en creerlas. Ahora, si nos involucramos en los tipos de evaluaciones, vemos que el *seguimiento* contempla la evaluación diagnóstica porque parte de las creencias iniciales del estudiante, también implica la evaluación procesual porque se valora a las creencias, emociones, y a la acción en su conjunto, durante el periodo de un mes, así se tiene la posibilidad de analizar a la actitud dentro de un proceso, donde hay avances y retrocesos. Además de las anteriores, en el seguimiento también se involucra la autoevaluación porque se parte de la valoración que el alumno hace de sí mismo en cuanto al desempeño para cambiar una actitud.

Vincular la filosofía con la vida cotidiana es otra de las actitudes que mencionamos y su valoración podemos hacerla a partir de cuatro evaluaciones: la diagnóstica, formativa, actitudinal y

la autoevaluación. Para hacer estas evaluaciones, nos valimos de dos evidencias: las rúbricas de la disertación y el seguimiento ético de una actitud, ya comentado.

Por un lado, las rúbricas de la disertación permiten valorar si el estudiante vincula a la filosofía con su vida cotidiana, a partir de las evaluaciones: formativa, actitudinal y autovalorativa. En ese sentido, es importante tomar en cuenta que uno de los pasos de la disertación es que el alumno argumente una postura, a través de dar ejemplos, lo que nos obliga a relacionar el contenido conceptual con nuestra vida cotidiana de la que, como tal, tomamos el ejemplo. Debido a que, como hemos especificado, el ejercicio de elaborar la disertación implica un proceso en donde se realizan por lo menos dos versiones, podemos entender que la actitud de vincular la filosofía con la vida cotidiana se va perfeccionando durante dicho proceso, por lo que la evaluación formativa, cobra relevancia en ese sentido. Por otro lado, en los ejemplos y escritura general de una disertación, el alumno también da muestra o no de tener una actitud reflexiva, que lo lleve a buscar vincular la filosofía con su vida cotidiana. De ahí que podamos encontrar presente la evaluación actitudinal. Finalmente hay que recordar que, en la última práctica docente empleamos la autoevaluación, que le permitió al propio alumno valorar su trabajo y, entre otros aspectos, evaluar si en su disertación había dado buenos o malos ejemplos, es decir, si había vinculado bien o mal a la filosofía con su vida cotidiana.

La disposición para el diálogo es otra de las actitudes que caracterizan a una enseñanza en filosofía. Las evaluaciones que se ven implicadas en dicha habilidad son la actitudinal, diagnóstica, autoevaluación, procesual y formativa. Pues ante todo, es importante tomar en cuenta que, igual que las anteriores, la disposición para el diálogo es una actitud que requiere de un proceso para su desarrollo, donde hay que evaluar la disposición inicial del alumno, y la que va desarrollando a lo largo de un periodo. Para valorar este proceso, recurrimos a tres evidencias: el seguimiento ético, las rúbricas de la disertación y las rúbricas de debates. El primero de ellos nos permitió evaluar el diálogo, desde una forma íntima, en ese sentido hablamos del diálogo con uno mismo, pues se trata de cuestionar nuestras propias actitudes, así como las razones y emociones que nos motivan a ellas. Como ya especificamos, en el seguimiento ético podemos encontrar la evaluación actitudinal, diagnóstica, autoevaluación y procesual.

Respecto a las rúbricas de la disertación, que es la segunda evidencia a la que recurrimos para valorar la disposición para el diálogo, cabe señalar que en la disertación también

encontramos el diálogo con uno mismo porque este escrito filosófico parte de una reflexión propia. En ese sentido, las rúbricas de la disertación fueron un elemento para valorar la disposición del diálogo en este escrito filosófico, debido a que en los parámetros de dichas rúbricas se toma en cuenta la capacidad que los alumnos tienen para reflexionar desde un diálogo propio sobre la pregunta principal de la disertación, y las secundarias que de ella se desprenden.

Una tercera evidencia que tomamos en cuenta para valorar la disposición para el diálogo, fueron las rúbricas para realizar debates. Como desarrollamos de manera más amplia en el siguiente capítulo, en nuestra última práctica docente empleamos el debate como un recurso para conocer las ideas previas de los estudiantes, sobre lo bueno y lo malo, en una situación en específico: “*Supongamos que te subes a la combi y el conductor te da cambio de más, tú, ¿qué haces?, ¿te quedas con el cambio o se lo regresas?*” Este debate se realizó previo al tema de los medios y fines dentro de la ética kantiana, sobre el cual giro la realización de nuestra tercera práctica docente. Posteriormente, vinculamos el debate con el planteamiento de Kant, a través de analizar qué nos diría este filósofo respecto a la situación planteada en el debate. Todo esto, lo explicamos a detalle en el siguiente capítulo, por ahora es importante justificar cómo las rúbricas de debates contribuyen a valorar la disposición para el diálogo.

En total, empleamos tres rúbricas para evaluar el debate: dos las emplearon los alumnos y la tercera nosotros. Las rúbricas que llenaron los alumnos fueron de dos tipos: la autoevaluación y la evaluación del equipo contrario. En la primera, los alumnos valoraron el desempeño de su propio equipo, y uno de los elementos que se evalúan es la disposición para el diálogo, tanto dentro del equipo como hacia el equipo contrario. De ahí que se valore si durante la preparación para el debate los miembros del equipo estuvieron dispuestos a escucharse y si durante el debate dieron verdaderas razones o sólo se basaron en emociones e impulsos, y también si respetaron los puntos de vista del equipo contrario.

Por otro lado, la rúbrica para evaluar al equipo contrario valoro la disposición para el diálogo en función de considerar si el equipo dio buenas razones, o sólo hizo presencia de sus emociones e impulsos y si respetaron los puntos de vista de su equipo

Finalmente, la rúbrica que empleamos para evaluar el desempeño de los alumnos en el debate, tomó como uno de sus referentes la disposición para el diálogo, pues se valoró si respetaron al

equipo contrario en el debate y si sus argumentos estaban bien fundamentados y tenían fuerza. Es importante tomar en cuenta que la disposición para el diálogo también se manifiesta cuando los argumentos tienen fuerza y no parten de ofensas, ni puntos de vista muy reducidos y anecdóticos que no contribuyen a generar un espacio común para el diálogo. En ese sentido una persona tiene una disposición para el diálogo cuando busca fundamentar sus argumentos en bases firmes que puedan convencer a un grupo amplio de personas y no a una minoría.

Además, para asegurar que en el debate se tuviera una disposición adecuada para el diálogo y la reflexión, se especificaron reglas para conducirlo, que explicamos en el siguiente capítulo.

Como especificamos, la evaluación de nuestra propuesta didáctica, además de valorar las actitudes y habilidades filosóficas, también debe valorar si los alumnos adquirieron los conocimientos adecuados de conceptos y teorías filosóficas.

Las evaluaciones que nos permite valorar este aspecto fueron: la diagnóstica, formativa, conceptual, procesual, autoevaluación y coevaluación. El producto donde hacemos todas estas evaluaciones es en el de la disertación, para ello nos valemos de cuatro rúbricas. Las dos primeras las aplicamos en la primera entrega de la disertación:

- a) En una de ellas encontramos la autoevaluación, coevaluación y la evaluación conceptual, pues a través de ella los alumnos valoran su propio trabajo y el de sus compañeros, tomando como uno de los aspectos de esta evaluación a la comprensión de conceptos y teorías abstractas.
- b) La otra rúbrica nos permite valorar el desempeño que los alumnos obtuvieron en su entrega de la disertación, considerando tanto la comprensión de conceptos y teorías abstractas (evaluación conceptual), como la honestidad con la que valoraron su propio trabajo y el de un compañero.

Las dos últimas rúbricas, las empleamos en la segunda entrega de la disertación, pues se considera que los alumnos deben realizar por lo menos dos veces la disertación hasta que podamos decir que está bien hecha.

- a) En la rúbrica que valoran los alumnos ubicamos la evaluación diagnóstica, formativa, autoevaluación, coevaluación y procesual, diagnóstica porque parten de su primera disertación para autoevaluar su segunda entrega y evidenciar si hay en ella un avance, retroceso o una continuidad. Esta actividad implica un proceso formativo, de ahí que involucre también la

■ La disertación filosófica desde un enfoque constructivista, una propuesta didáctica para la EMS

evaluación formativa y procesual, porque al hacer esta valoración los alumnos van formándose como personas críticas y honestas que aprenden a valorar su propio trabajo de manera cada vez más objetiva, y por ello pueden mejorarlo a lo largo de un proceso. Por otro lado, igual que en la primera entrega de la disertación, los alumnos evalúan entre ellos las disertaciones entregadas, valorando las diferencias y mejorías entre la primera y la segunda disertación, con ello se sigue fomentando la coevaluación.

b) La evaluación de la segunda entrega de la disertación, también contempla una heteroevaluación, es decir una evaluación que el docente hace del trabajo de los alumnos. Para ello también empleamos una rúbrica que permita dar cuenta de dos evaluaciones: diagnóstica y procesual. Pues se valora el proceso entre la primera disertación y la segunda.

3.53 Una evaluación congruente con el planteamiento de Ausubel

Para acabar de fundamentar cómo nuestra evaluación y práctica docente son congruentes con nuestros referentes teóricos, tenemos que explicar qué características debe tener una evaluación que vaya acorde con Ausubel y posteriormente aclarar cómo la evaluación que empleamos en nuestro proyecto tiene estas características y en ese sentido es congruente con el planteamiento de Ausubel.

Tomando en cuenta las características de la propuesta de Ausubel, expuestas en el capítulo dos, una evaluación congruente con este planteamiento tendría los siguientes elementos:

- a) Evaluaría principalmente el aprendizaje significativo, pero sería consciente de la necesidad de evaluar también el aprendizaje memorístico.
- b) Evaluaría actividades ligadas al aprendizaje por descubrimiento, pero se enfocaría sobre todo al aprendizaje por retención.
- c) Evaluaría un aprendizaje que ha sido el resultado de motivar al alumno y de ofrecerle al alumno un material significativo.

Ahora, explicaremos cada uno de estos elementos, de acuerdo al planteamiento de Ausubel

- a) Evaluaría principalmente el aprendizaje significativo, pero sería consciente de la necesidad de evaluar también el aprendizaje memorístico

En ese sentido, la propuesta de Ausubel reconoce que si bien hay que orientarnos hacia el aprendizaje significativo porque es el más duradero; algunos conocimientos implican también un proceso memorístico, como el aprendizaje de leyes de lógica o las fórmulas matemáticas. Para que el estudiante se apropie de estos últimos, lo significativo debe acompañar a lo meramente memorístico.

b) Evaluaría actividades ligadas al aprendizaje por descubrimiento, pero se enfocaría sobre todo al aprendizaje por retención.

No hay que olvidar que, de acuerdo con este autor, la mayor parte del aprendizaje que pueden adquirir los estudiantes requiere de una orientación donde se presentan conocimientos acompañados de actividades que permitan su retención de forma significativa. En cambio, el aprendizaje en donde son los alumnos quienes literalmente descubren el conocimiento es en realidad muy escaso, dentro de cualquier asignatura, pues muy pocos conocimientos pueden ser adquiridos de esta forma, la gran mayoría necesitan de una clara orientación por parte del docente.

c) Evaluaría un aprendizaje que ha sido el resultado de motivar al alumno y de ofrecerle un material potencialmente significativo.

Al respecto, no hay que olvidar que, de acuerdo con Ausubel, las condiciones necesarias para lograr un aprendizaje significativo son que el alumno este motivado y que se le ofrezca un material potencialmente significativo, es decir un material que tiene un significado inherente, que se activa y se vuelve significativo una vez que alguien lo retoma e integra dentro de sus conocimientos. De ahí la necesidad de que los docentes se preocupen por generar un material que cubra con estas características, de otra manera no será posible el aprendizaje significativo.

La segunda condición para el logro de este aprendizaje, es que el alumno tenga la actitud de aprender de manera significativa, es decir que este motivado. En el capítulo dos, aclaramos que lamentablemente predomina en los alumnos una motivación extrínseca para aprender, debido a que se asume que el conocimiento adquirido *“me debe servir para algo”*, para tener un reconocimiento social o tener un mejor futuro laboral. En ese sentido, Ausubel, menciona la relevancia de motivar a nuestros alumnos de forma intrínseca, tratando de generar en ellos un amor por conocimiento como fin en sí mismo, pues muchos de los contenidos disciplinares no

tienen claramente una relación con la vida cotidiana. A pesar de ello, reconoce el gran reto de lograr este propósito, pues nuestros alumnos están acostumbrados a valorar todo en función de un beneficio social o económico, pero no por eso, hay que dejar de lado, el objetivo de que los alumnos adviertan que el conocimiento de sus asignaturas tiene un sentido en sí mismo.

3.54 Tipos, formas y evidencias de evaluación acorde con el planteamiento de Ausubel

En este apartado abordamos cómo los tipos, formas y evidencias de aprendizaje, que implementamos en nuestra propuesta, se inspiran y van acorde con el planteamiento de Ausubel. Para ello, nos pareció de gran utilidad igual que, en los apartados anteriores, presentar un cuadro que muestre con claridad visual la relación y concordancia entre todos los aspectos mencionados. Posteriormente, explicamos por qué vinculamos de esta forma los contenidos expuestos en el cuadro.

Nota: * Igual que en el cuadro anterior, todas las evaluaciones, formas de evaluación y evidencias de aprendizaje que en el siguiente cuadro se distinguen con un asterisco, sólo las llevamos a cabo en la tercera práctica docente.

| CARACTERÍSTICAS QUE DEBE TENER UNA EVALUACIÓN ACORDE CON EL PLANTEAMIENTO AUSUBEL | TIPOS DE EVALUACIONES | FORMAS DE EVALUACIÓN | EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE |
|---|--|---|---|
| 1. Evalúa el aprendizaje significativo. | a) Evaluación diagnóstica b) Evaluación conceptual b) Evaluación procedimental | a) Heteroevaluación b) Autoevaluación * c) Coevaluación * | a) Rúbricas del debate* b) Reglas para conducir al debate c) Rubricas de la disertación |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | d) Seguimiento ético de una actitud.* |
| 2. Evalúa al aprendizaje memorístico | <ul style="list-style-type: none"> a) Diagnóstica b) Formativa c) Evaluación conceptual d) Evaluación procesual | <ul style="list-style-type: none"> a) Autoevaluación b) Coevaluación* c) Heteroevaluación | <ul style="list-style-type: none"> a) Rúbricas del debate* b) Rubricas de la disertación c) Seguimiento ético de una actitud.* |
| CARACTERÍSTICAS QUE DEBE TENER UNA EVALUACIÓN ACORDE CON EL PLANTEAMIENTO DE AUSUBEL | TIPOS DE EVALUACIONES | FORMAS DE EVALUACIÓN | EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE |
| 3. Evalúa actividades ligadas al aprendizaje por descubrimiento, pero se enfoca sobre todo al aprendizaje por retención. (Ninguna de nuestras actividades promovieron el aprendizaje por | <ul style="list-style-type: none"> a) Formativa b) Evaluación conceptual c) Evaluación procesual | <ul style="list-style-type: none"> a) Autoevaluación* b) Coevaluación* c) Heteroevaluación | <ul style="list-style-type: none"> a) Rubricas de la disertación b) Seguimiento ético de una actitud.* |

| | | | |
|---|--|---|---|
| descubrimiento, en todas orientamos a los alumnos hacia la retención significativa de aprendizajes) | | | |
| 4. Evalúa un aprendizaje que ha sido el resultado de motivar al alumno | <p>a) Actitudinal</p> <p>b) Diagnóstica</p> <p>b) Formativa</p> <p>d) Evaluación procesual</p> | No aplica. Se valoró sólo a partir de la observación del docente. | No aplica. Se valoró sólo a partir de la observación del docente. |
| 5. Evalúa un aprendizaje que ha sido el resultado de ofrecer al alumno un material significativo. | Depende de los materiales ocupados y elaborados. | Depende de los materiales ocupados y elaborados. | Depende de los materiales ocupados y elaborados. |

PRIMERA CARACTERÍSTICA: LA EVALUACIÓN VALORA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Como lo especificamos en el cuadro anterior, esta es una de las características que identifican a una evaluación congruente con el planteamiento de Ausubel. Para cumplir con esta característica se deben emplear distintos tipos y formas de evaluación. Tres de ellas son la diagnóstica, la conceptual y la procedimental. En este sentido, es importante tomar en cuenta que el aprendizaje significativo sólo se logra una vez que se parte de las ideas previas del estudiante, como referente

■ La disertación filosófica desde un enfoque constructivista, una propuesta didáctica para la EMS

de un nuevo aprendizaje, donde se relaciona lo nuevo con lo ya aprendido. Al hacer este proceso, la valoración diagnóstica cobra vital importancia porque sólo a través de ella podemos acceder a las ideas o conocimientos previos del estudiante. Por otro lado, la valoración conceptual también es fundamental, pues involucra conceptos que deben evaluarse en el inicio, desarrollo y al final del aprendizaje significativo. Respecto a la evaluación procedimental, también se relaciona con el aprendizaje significativo porque para que un alumno logre dicho aprendizaje requiere de un proceso en donde se siguen ciertos procedimientos.

Además de estas evaluaciones, hay otras tres que también se relacionan con la valoración de un aprendizaje significativo: la heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación. Pues es de gran utilidad para el aprendizaje de los alumnos que además de que su maestro los evalúe, ellos evalúen sus propios trabajos y el de sus compañeros. Debido a que de esta manera, aprenden a valorar su propio trabajo y a valorar el del otro, además pueden incluso encontrar aspectos o valoraciones, que uno mismo como docente no había identificado.

Las evidencias de aprendizaje que empleamos para dar cuenta del aprendizaje significativo de nuestros alumnos, fueron:

- a) Rúbricas del debate
- b) Reglas para conducir el debate
- c) Rúbricas de la disertación
- d) Seguimiento ético de una actitud

Para aclarar cómo estas evidencias de aprendizaje contribuyen a generar un aprendizaje significativo, explicaremos una por una la relación entre dichas evidencias y este tipo de aprendizaje.

a) Rúbricas del debate: Contribuyeron a generar un aprendizaje significativo porque con ellas se fomentó la adquisición de habilidades y actitudes, a través de un proceso donde los alumnos valoraron su desempeño en equipo y el desempeño del equipo contrario. Entre las habilidades y actitudes que se promovieron están: la honestidad, el respeto y la habilidad de argumentar y refutar las opiniones del equipo contrario. Respecto al debate realizado, es importante tomar en

■ La disertación filosófica desde un enfoque constructivista, una propuesta didáctica para la EMS

cuenta que los debates contribuyen adentrar a los alumnos en escenarios cercanos a situaciones reales, que justo por ello pueden ser más cercanas a los jóvenes y por tanto más significativas.

b) Reglas para conducir el debate. El establecimiento de reglas y su cumplimiento en un debate, contribuye a que los estudiantes aprendan de forma significativa valores como la tolerancia y el respeto, pues tienen la oportunidad de no sólo reflexionar sobre ellos, también de ponerlos en práctica en una situación específica que se vincula por completo con la vida real.

c) Rúbricas de la disertación. Fomentaron un aprendizaje significativo de habilidades, actitudes y conocimientos porque permitieron valorar un escrito, a través de la puesta en práctica de conocimientos filosóficos, habilidades de argumentación y reflexión, así como actitudes de tolerancia y respeto. Sobre la disertación, es importante recordar que en el capítulo anterior argumentamos cómo este escrito se relaciona con el aprendizaje significativo de Ausubel porque el objetivo de la disertación no es la mera repetición de conocimientos declarativos, sino establecer el vínculo entre una discusión filosófica y la comprensión específica de situaciones concretas de la vida cotidiana.

d) Seguimiento ético de una actitud. Esta evidencia, al igual que las anteriores, posibilita un aprendizaje significativo. Pues, permite poner en práctica el ejercicio de la autoevaluación, así como las habilidades de reflexión y análisis que se desarrollaron mejor a través del acercamiento a un conocimiento filosófico.

SEGUNDA CARACTERÍSTICA: EVALÚA EL APRENDIZAJE MEMORÍSTICO

Esta característica también debe estar presente en una evaluación congruente con el planteamiento de Ausubel, ya que, como se ha mencionado, este autor cree que la comprensión de una disciplina también requiere la aprehensión memorística de ciertos conocimientos. La cual sólo se logra cuando éstos se vinculan con conocimientos significativos.

Para que una evaluación general cumpla con esta característica se debe llevar a la práctica distintos tipos y formas de evaluación. Estos son la evaluación conceptual, procesual, autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Por un lado, la evaluación conceptual permite la valoración del aprendizaje memorístico porque éste se asocia con el recuerdo literal de conceptos, fórmulas o sucesos, como en matemáticas, por ejemplo, la memorización de la

fórmula del perímetro o del concepto de área. Por otro lado, de acuerdo con Ausubel, la evaluación procesual también se vincula con el aprendizaje memorístico porque dicho aprendizaje, al igual que el significativo requiere de un proceso para ser aprendido. La diferencia es que el significativo amerita más tiempo que el memorístico.

Por último, la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación también se vinculan con el aprendizaje memorístico. Debido a que dicho aprendizaje puede ser valorado no sólo por el docente, también por el alumno y un compañero del mismo. Es importante aclarar que si bien el aprendizaje memorístico puede sólo implicar la evaluación del docente, para que sea congruente con todas las demás características del planteamiento de Ausubel, debe involucrar también tanto la autoevaluación como la coevaluación.

En la práctica de nuestro proyecto de tesis, recurrimos a tres evidencias de aprendizaje para dar cuenta de la valoración del aprendizaje memorístico. Estas evidencias son: las rúbricas de la disertación, el seguimiento ético y las rúbricas del debate. Las primeras contribuyeron a valorar el aprendizaje memorístico porque entre uno de los aspectos que evalúan está el conocimiento de conceptos filosóficos desarrollados por un autor. El cual puede recordarse de memoria por parte del alumno, y ser plasmado así en la disertación. En este sentido, es relevante tomar en cuenta que, de acuerdo con Ausubel, la permanencia del conocimiento memorístico en el alumno depende de si dicho conocimiento se articula con el significativo. De esta forma, regresando al ejemplo de la disertación, el estudiante sólo puede recordar durante un largo tiempo conceptos que aprendió de memoria si los asocia con referentes que tengan un sentido y significado dentro de su vida cotidiana y sus vivencias.

El seguimiento ético fue otra evidencia que recurrimos para valorar el aprendizaje memorístico. Como queda claro, en el formato de dicho seguimiento, hay varios elementos que en él se toman en cuenta, y uno de ellos es propenso a valorar el aprendizaje memorístico. Este aspecto es, igual que en la disertación, la comprensión de conceptos filosóficos. Pues, dicho seguimiento implica el conocimiento y reflexión de la propuesta de un filósofo. Tal proceso puede lograrse a través de la combinación de conocimiento memorístico y significativo o sólo a través del último. Es decir puede implicar el recordatorio literal de los conceptos más un vínculo entre éstos y su vida cotidiana y vivencias o puede implicar sólo la paráfrasis de los conceptos y su vínculo con un ámbito significativo.

Las rúbricas del debate fueron la tercera evidencia que nos sirvió para dar cuenta del aprendizaje memorístico de los alumnos porque en estas rúbricas se consideró si los estudiantes aplicaban en el debate ciertas reglas, antes acordadas. Las cuales para aplicarse, primero deben ser recordadas y una manera de hacerlo es a través de evocarlas de manera literal, de ahí la pertinencia en este sentido del aprendizaje memorístico.

Respecto a las evidencias que hemos mencionado, si bien pueden dar cuenta del aprendizaje memorístico, no necesariamente dan cuenta de él, pues no todos los alumnos recordaron de memoria los conceptos de filósofos y los plasmaron en su seguimiento ético y en su disertación, tampoco todos los alumnos recordaban de manera literal las reglas del debate. Incluso al momento de darles las indicaciones no se pidió en ningún momento que se retuvieran de memoria dichos elementos, se apostó más por la comprensión de los mismos, a través de la paráfrasis. Con esto no queremos decir que descartamos de ante mano el aprendizaje memorístico, más bien, creemos, al igual que Ausubel, que si éste va acompañado del significativo permite una comprensión más profunda y duradera de su objeto de estudio. Más bien, estamos convencidos que en algunas ocasiones el aprendizaje significativo debe ir acompañado necesariamente de uno memorístico (como en el estudio de otro idioma), pero también hay otras ocasiones donde no impacta demasiado recurrir al memorístico o no recurrir al mismo. En el caso de los conocimientos que evaluamos a través de las evidencias antes abordadas, se puede evaluar en ellas tanto el aprendizaje significativo como el memorístico, aunque no necesariamente el último, pues, como hemos argumentado, no se necesita recurrir a la memoria para aprender las reglas del debate o las concepciones de filósofos.

TERCERA CARACTERÍSTICA: EVALÚA APRENDIZAJES LIGADOS AL APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTOS, PERO SE CONCENTRA EN EL DE RETENCIÓN

Al igual que las anteriores, esta característica también debe estar presente en una evaluación congruente con el planteamiento de Ausubel. Como lo mencionamos en el capítulo anterior, este autor considera que muy pocos aprendizajes pueden lograrse a través del descubrimiento, son muchos más los que pueden accederse a través de la retención. Por eso Ausubel, considera de mayor importancia el aprendizaje por retención que el de descubrimiento, pues tiene más posibilidad de aplicarse. De hecho, en nuestra planeación y práctica docente no contemplamos al aprendizaje por descubrimiento, sólo nos concentramos en el de retención y lo planteamos

■ La disertación filosófica desde un enfoque constructivista, una propuesta didáctica para la EMS

cuando, después de la evaluación diagnóstica, presentamos al alumno contenidos específicos sobre un tema y vinculamos dichos contenidos con prácticas y materiales que promueven la adquisición de aprendizajes significativos.

Las evaluaciones que empleamos para valorar la adquisición del aprendizaje por retención fueron: formativa, conceptual, procesual, autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Recurrimos a la evaluación formativa porque en el proceso de retención significativa se involucran tanto conocimientos como habilidades y actitudes, lo que vuelve a dicho proceso susceptible de ser evaluado como un camino formativo donde la persona se ha moldeado de acuerdo a una determinada experiencia significativa. El aprendizaje por retención también involucra la evaluación conceptual, pues se valora si se ha retenido varios elementos, entre ellos, conceptos. Por otro lado, la evaluación procesual también se vincula con el aprendizaje por retención porque la retención de habilidades, conocimientos y actitudes no se logra de la noche a la mañana, sino a través de un proceso, que debe evaluarse. Finalmente, también se vincula en el aprendizaje por retención la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación porque es de gran relevancia que los aprendizajes a retenerse sean evaluados por el docente, el alumno y un compañero del mismo.

Respecto a nuestra planeación y práctica docente, las evidencias de aprendizaje que empleamos para valorar el aprendizaje por retención fueron rubricas de la disertación y el seguimiento ético de una actitud. Las primeras permitieron valorar este aprendizaje porque evalúan si los conceptos y contenidos de la disertación fueron retenidos de forma significativa por los estudiantes, considerando la interpretación de contenidos filosóficos, la estructura de la disertación y los ejemplos que dan de su vida cotidiana, entre otros aspectos. A su vez, el seguimiento ético de una actitud también permitió la valoración del aprendizaje por retención porque al evaluar dicho seguimiento, se consideró si se había retenido el objetivo del seguimiento ético, así como la propuesta planteada por filósofos.

CUARTA CARACTERÍSTICA: EVALÚA APRENDIZAJES QUE HAN SIDO EL RESULTADO DE MOTIVAR A ALUMNOS

Ésta es otra característica de una evaluación congruente con el planteamiento de Ausubel porque, de acuerdo con este autor, una de las condiciones para el aprendizaje significativo es que el

alumno este motivado por aprender significativamente. Si este elemento falta, no importa los esfuerzos que haga el docente, el aprendizaje significativo no se logrará.

Las evaluaciones que permiten valorar esta característica son: actitudinal, diagnóstica, formativa y procesual. Pues, la motivación es una actitud que puede valorarse, en un primer momento, de manera diagnóstica y a lo largo de un proceso que conlleva a una formación integral.

En el capítulo anterior, aclaramos que de acuerdo con Ausubel, hay dos tipos de motivaciones: la intrínseca y la extrínseca. Mientras en la primera, la persona que realiza la actividad está motivada por la actividad misma; en la segunda, sólo está motivada por la recompensa externa que se obtiene al realizar la actividad. Ausubel considera que cuando se despierta en el alumno la motivación intrínseca, se puede aprender de forma significativa todos los temas de una disciplina; cuando no es así y sólo tiene el alumno una motivación extrínseca, no podrá aprender de forma significativa todos los contenidos de una materia. Pues muchos de los conocimientos de una disciplina no pueden ser racionalizados para satisfacer alguna de las demandas de la vida cotidiana. Por todo lo anterior, el autor reconoce la importancia de despertar en el alumno la motivación intrínseca por la disciplina que el maestro imparte. La gran interrogante que surge a partir de esto es: ¿cómo lograrlo? Al respecto, Ausubel señala que la motivación intrínseca hacia una disciplina sólo puede lograrse una vez que la ha antecedido una extrínseca. Esto quiere decir que para generar un aprendizaje significativo de todos los aspectos de una materia, debe empezarse primero con actividades que muestren al alumno la utilidad de dicha disciplina en su vida cotidiana, para posteriormente realizar actividades que motiven el amor y el gusto por la materia misma, sin vincularla con alguna utilidad práctica.

Respecto a nuestra práctica docente, debemos reconocer que se orientó mucho más hacia la motivación extrínseca, que hacia la intrínseca. En ese sentido, retomando lo anterior, se trazó el inicio de un proceso de motivación, pero faltaron más actividades para consolidar la motivación por la materia misma. Sin duda, como lo mencionamos en el capítulo anterior y como lo reconoce el mismo Ausubel, desarrollar estas actividades que se orienten a despertar la motivación intrínseca de los alumnos, es bastante difícil, debido a que ellos están acostumbrados a mirar y evaluar todo en función de su utilidad y aplicación en su vida cotidiana. Lo que aman es entretenerse, divertirse, tomarse fotos, pero no están acostumbrados a amar las materias que cursan,

■ La disertación filosófica desde un enfoque constructivista, una propuesta didáctica para la EMS

a saborear y asombrarse de sus contenidos. Ese sin duda es nuestro gran reto como docentes, el cual nos quedó demasiado grande para las planeaciones y prácticas que llevamos a cabo en este proyecto de intervención. Sin embargo, reconocemos la necesidad de seguir trabajando en este aspecto.

Por otro lado, si bien no ocupamos un instrumento objetivo para dar cuenta de la motivación extrínseca o intrínseca despertada en nuestros alumnos, sí valoramos de manera subjetiva este aspecto en algunas de las actividades desarrolladas por los alumnos. Decimos de manera subjetiva porque sólo tomamos como referencia las observaciones que hicimos de los alumnos.

Con referencia a las actividades que realizamos para despertar la motivación de los alumnos, están las ya mencionadas: debate, elaboración de la disertación y seguimiento. El argumento que se dio para motivar a los alumnos a realizar estas actividades fue el de que todos ellos contribúan a la aplicación de la filosofía en su vida cotidiana, porque les permitían adquirir conocimientos, habilidades y actitudes que después podían aplicar en su vida. El debate contribuye a preparar al alumno para situaciones polémicas, donde se pone en práctica la habilidad de argumentar, defender una postura y escuchar las de los otros. La disertación permite adentrar al estudiante en reflexiones filosóficas sobre su vida cotidiana que le pueden ser de mucha utilidad y puede seguir haciendo sobre distintos temas. Por último, el seguimiento ético permite que el alumno vincule la filosofía, con una reflexión propia de su actitud e incluso intente cambiarla.

Lo que observamos en los alumnos al realizar estas actividades fue que si bien, algunos de ellos desarrollaron un genuino interés por estas actividades y comprendieron la importancia de ellas en su vida cotidiana y en la filosofía, lamentablemente otros no mostraron ese mismo interés, pues se advertía que en ellos preponderaba ante todo una mera preocupación por sólo pasar la asignatura. A pesar de eso, intentamos realizar todas estas actividades lo mejor posible.

QUINTA CARACTERÍSTICA: EVALÚA APRENDIZAJES QUE HAN SIDO EL RESULTADO DE OFRECER AL ALUMNO UN MATERIAL SIGNIFICATIVO

Esta característica es la última que debe estar presente en una evaluación congruente con el planteamiento de Ausubel porque, de acuerdo con este autor, la segunda condición para que un aprendizaje sea significativo es que el material que se le ofrezca al alumno tenga un sentido en sí mismo, es decir, una coherencia y sistematicidad propia, además debe procurarse que, en la

medida de lo posible, dicho material se asocie con la aplicación de la disciplina a la vida cotidiana del estudiante.

Al elegir o elaborar los materiales que ocupamos en nuestra práctica docente, tuvimos en mente este aspecto desarrollado por Ausubel. En esa medida, buscamos que dichos materiales tuvieran una coherencia propia, y al mismo tiempo, por un lado, fueran congruentes con los objetivos establecidos en la planeación didáctica, y por otro, pudieran vincularse con la aplicación de algún aspecto en la vida cotidiana.

3.6 Conclusiones

El objetivo de este capítulo fue aclarar qué elementos tomamos en cuenta para evaluar nuestra propuesta. Para lograr este objetivo, primero aclaramos ¿qué es una evaluación?, así como los tipos y formas de evaluación que hay. También abordamos algunas de las distintas evidencias de aprendizaje que se han propuesto en pedagogía. Con esta referencia teórica, propusimos en este capítulo una manera de evaluar nuestra propuesta, de tal forma que dicha evaluación fuera congruente tanto con nuestro planteamiento de enseñar filosofía a través de la disertación, como con el planteamiento de Ausubel, que conforman el eje disciplinar y pedagógico de nuestro proyecto. Para ello, identificamos las características principales que debe tener una evaluación que parta de ambos ejes, para después argumentar cómo nuestra evaluación cumplía con dichas características.

Quizás pueda parecer que en algunas ocasiones reiteramos demasiado cómo nuestra propuesta de evaluación era congruente y partía de nuestro eje disciplinar y pedagógico, sin embargo creemos que fue importante describir cada punto como lo hicimos, pues sólo así nuestra evaluación queda plenamente justificada y concatenada con todo lo anterior de nuestro proyecto. Por lo que evitamos así la impresión de que sólo juntamos autores, teorías y tipos de evaluación dentro de un proyecto que se dice constructivista y comprometido con una manera de enseñar filosofía, pero que en realidad está inconexo y sin sentido.

Con este capítulo y los anteriores, hemos podido marcar claramente la forma de nuestro proyecto para enseñar filosofía, también hemos delineado en bosquejo la parte material de dicho proyecto, pero aún falta llenar de vida ese bosquejo y mostrar con nuestras planeaciones y prácticas docentes, la parte cúspide de esta tesis. En esa parte final también buscamos la

congruencia con nuestros referentes teóricos: disciplinares y pedagógicos: es decir con el planteamiento de Ausubel y nuestra concepción de enseñanza de la filosofía a través de la disertación.

CAPÍTULO 4. INFORME DE RESULTADOS Y VALORACIÓN DE LA PROPUESTA

En este capítulo, como su nombre lo indica, mostramos la evidencia de cómo llevamos a cabo nuestra propuesta, a lo largo de tres prácticas docentes. Como lo hemos mencionado, consideramos que este apartado es la cúspide de la tesis, donde se evidencia cómo a través de los resultados prácticos de nuestra propuesta, fuimos mejorándola y aprendiendo sobre ella.

El lector se equivoca si pretende encontrar un resultado unánime de la implementación de nuestra propuesta, que nos lleve a un fracaso rotundo o a una vanagloria total. Llevar a cabo nuestra propuesta en tres ocasiones y con tres grupos distintos, nos dio la oportunidad de vivir por experiencia propia al conocimiento como un proceso, y a la docencia misma como un quehacer complejo que siempre ofrece posibilidades para ser mejorada.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, no nos queda más que dejar que el lector juzgue por sí mismo lo que hemos dicho, y se adentre así al análisis de cada práctica docente, para finalmente considerar la valoración general que hicimos de nuestra propuesta didáctica.

4. 1 Primera práctica docente

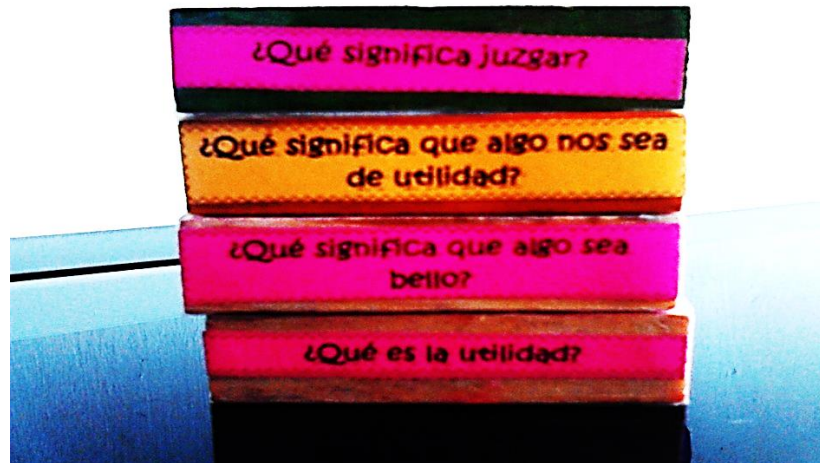
La práctica docente 1 la llevamos a cabo en el CCH Azcapotzalco en el grupo 687 del turno vespertino, que estaba a cargo del profesor Ángel Alonso Salas. Las planeaciones de esta primera práctica docente parten de la idea de que para elaborar una buena disertación los alumnos necesitan analizar y comprender, lo más detallado posible, una problemática filosófica. La problemática en particular en la que nos concentramos fue, ¿qué es la belleza?, ¿juzgar a algo como bello implica verlo de manera utilitaria?

Lamentablemente, el momento en el que estuvieron listas las primeras planeaciones no fue el más adecuado para su implementación, pues el semestre en el CCH estaba por terminar y sólo nos dio tiempo de dar dos clases. Lo cual disminuyó nuestra posibilidad de que los alumnos se involucraran de manera profunda en la reflexión de la problemática mencionada.

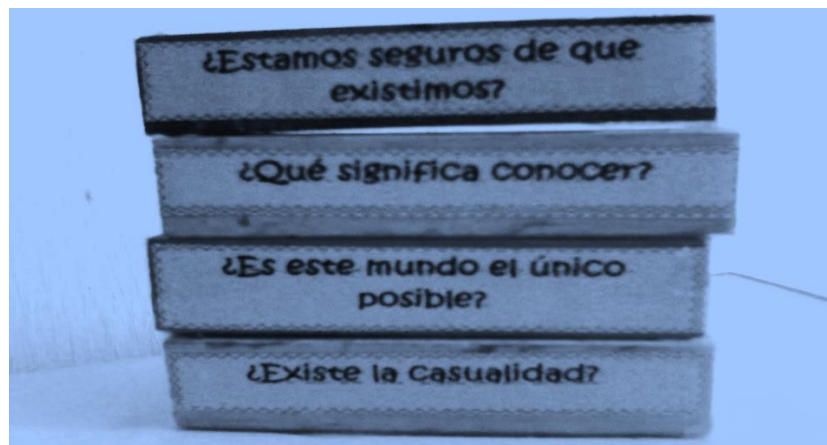
■ La disertación filosófica desde un enfoque constructivista, una propuesta didáctica para la EMS

Sin embargo, en el tiempo que tuvimos hicimos un intento por generar dicha reflexión, partiendo de la idea de que la reflexión filosófica, si es posible en el aula, es en función de generar un ambiente propicio para lo filosófico, un ambiente de asombro, de cuestionamiento y respeto ante las opiniones de los demás. Para generar este ambiente realizamos distintas actividades, como se señala en la planeación: análisis de imágenes, diálogo en equipo y grupal, lectura de poemas y lectura dirigida de textos filosóficos, en específico nos concentramos en un párrafo de la *Crítica del juicio* de Kant, y en un autor que retoma la estética kantiana, Kainz.

En la parte final de nuestra planeación, introducimos al alumno en la estructura y el objetivo de una disertación filosófica. Para lograr que se comprendiera a cabalidad qué es una disertación, se trabajó en equipos de dos, con un material conformado por cuatro piezas de madera, cada una con dos preguntas, una en cada lado. Se les explicó que escribir una disertación es como construir un edificio, pues para responder de manera reflexiva a la pregunta de la disertación se debe pasar por distintos niveles de preguntas, y en la medida en que éstas se respondan de manera articulada y bien argumentada, el edificio de la disertación quedará mejor construido, no será endeble, pues tendrá buenos cimientos. Así, por ejemplo, para responder a la pregunta: ¿Existe la muerte? Un edificio de preguntas que nos permitiría contestar sería el siguiente: ¿Qué significa existir?, ¿qué es la muerte?, ¿existe la muerte de la misma manera como existe un ser vivo? Con esta explicación de trasfondo, se les pidió que con las piezas de madera construyeran un edificio de preguntas que nos llevara a responder la pregunta principal de: ¿Juzgar algo como bello implica verlo de manera utilitaria? Se aclaró que para construir este edificio, los estudiantes debían elegir la pregunta correcta al poner cada pieza de madera. Pues cada una tenía dos preguntas, una en cada lado, mientras una era la correcta que se vinculaba con la pregunta principal, la otra la incorrecta, que no se vinculaba con la principal.



Edificio de preguntas correctas



Edificio de preguntas incorrectas

Como ejercicio final de las dos sesiones, se les pidió a los alumnos que elaboraran la disertación de la pregunta: ¿Juzgar algo como bello implica verlo de manera utilitaria? Para hacerlo tenían primero que contestar y vincular, a su vez, a las preguntas del edificio correcto, ya revisado en clases, y posteriormente, a partir de estas respuestas, contestar la pregunta principal, de esta manera podrían hacer una buena disertación.

A continuación, se presenta esta primer planeación, desarrollada en dos sesiones. Es importante señalar que si bien estaban asignados 100 minutos para cada clase advertimos, al acudir a las sesiones del profesor titular, que en realidad la clase duraba menos tiempo, debido a que los alumnos llegaban de cinco a diez minutos tarde, y salían aproximadamente 15 minutos antes, como medida preventiva contra la inseguridad, pues la clase era la última

■ La disertación filosófica desde un enfoque constructivista, una propuesta didáctica para la EMS

del horario vespertino. Por todo ello, nos dimos cuenta que las clases tenían una duración efectiva de aproximadamente 75 minutos, de ahí que tomamos en cuenta este parámetro en la planeación de nuestras clases.

4.11 Sesión de clase 1

PROYECTO: LA DISERTACIÓN DESDE UN ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA, UNA PROPUESTA PARA EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

SESIÓN DE CLASE: 1

Duración de la clase: 75 minutos

| | |
|---------------------------------|---|
| Unidad temática | Unidad 4 ¿Cuál es la importancia y las implicaciones de la dimensión estética en el ser humano? |
| Contenido de la unidad | Sujeto y objeto estético |
| Aprendizaje de la unidad | El alumno identifica e interpreta algunos conceptos de teorías estéticas, para comprender el objeto y la experiencia estéticos y construir juicios de valor argumentados. |
| Objetivos de la sesión | <ul style="list-style-type: none">✓ Que el alumno identifique a lo estético como una manera de relacionarnos con la realidad✓ Que el alumno sea consciente de la importancia de tomar una actitud reflexiva respecto a la manera estética en cómo se relaciona con la realidad✓ Que el alumno identifique y practique la habilidad filosófica de analizar las ideas propias |

SECUENCIA DIDÁCTICA

| Momento | Actividad de aprendizaje | Tiempo (minutos) | Tipo de evaluación | Producto(s) de aprendizaje-evidencia |
|-------------------|---|------------------|--|---|
| Apertura | <p>Actividad 1.</p> <p>*Darles a cada uno una imagen de revista, preguntarles si está imagen les parece bella o no, y por qué</p> <p>*Pedirles que por lo menos dos o tres muestren su imagen y expliquen su punto de vista, respecto a la imagen</p> <p>*Al momento de que cada alumno pase, los demás deben comentar si están de acuerdo o no con su compañero y por qué.</p> <p>*Anotar por un lado del pizarrón los objetos considerados bellos, los argumentos de los compañeros (en pro y en contra) y las preguntas que surgen.</p> | 20 minutos | <p>Diagnóstica</p> <p>Retomamos las ideas previas del estudiante</p> <p>Actitudinal</p> <p>*Respeto a los diferentes puntos de vista</p> <p>*Reflexión sobre las ideas propias</p> | Notas en el pizarrón sobre sus respuestas y sus razones |
| Desarrollo | <p>Exposición del maestro</p> <p>A través de las respuestas de los alumnos, el profesor incentiva la reflexión respecto a :</p> <p>*Estamos habituados a considerar que “en gustos se rompen géneros”, pero ¿es esto cierto?</p> <p>*Señalar cómo la filosofía parte siempre de una idea comúnmente aceptada para cuestionarla.</p> | 15 minutos | No aplica | No aplica |

| | <p>Por ejemplo: Es una opinión común considerar que lo bueno y lo malo es relativo.</p> <p>Lo que el filósofo hace es cuestionar esta afirmación, preguntándose ¿en verdad no hay nada bueno o malo en sí mismo?, ¿cuáles son las consecuencias de considerar que no lo hay? Señalar por qué estas preguntas son de carácter filosófico.</p> <p>Ej. Importancia de los derechos humanos para el caso de una mujer sentenciada a lapidación por serle infiel a su marido.</p> <p>*Señalar que cuestionar las afirmaciones que hemos escuchado, que hemos aprendido es en sí mismo adoptar una postura filosófica porque la filosofía tiene como una de sus labores la de preguntar.</p> | | | |
|-------------------|--|-------------------------|--|---|
| Momento | Actividad de aprendizaje | Tiempo (minutos) | Tipo de evaluación | Producto(s) de aprendizaje-evidencia |
| Desarrollo | <p>Actividad 2</p> <p>*Volver a la afirmación “en gustos se rompen géneros”. Cuestionarlos respecto a ¿qué pregunta filosófica podemos hacernos si partimos de ese contexto?, ¿cómo podemos asumir este contexto con una actitud filosófica? * Hacer que ellos mismos, en la medida de lo posible, se planten este tipo de preguntas: ¿Será</p> | 10 minutos | <p>Actitudinal.</p> <p>*Respeto a los diferentes puntos de vista</p> <p>*Reflexión respecto a las ideas</p> | Debate en clase |

| | | | | |
|-------------------|--|------------|--|-----------------|
| | <p>que en verdad no hay algo bello en sí mismo?, ¿cuáles serían las consecuencias de considerar que no lo hay?, ¿si hubiera algo bello en sí mismo qué sería?</p> <p>*Señalar cómo estas preguntas se han tratado de responder en la estética.</p> <p>Anotar en el pizarrón y comentar cómo la estética ha cambiado su objeto de estudio 1° estética clásica y medieval se concentró sobre todo en la belleza. Posteriormente, a principios del s. XVIII algunos autores no sólo hablaron de la belleza, también de lo sublime y lo pintoresco, así como su vínculo con la obra de arte. A lo largo del siglo XIX y XX las discusiones sobre la estética también incluyeron la reflexión sobre lo grotesco y lo feo.</p> | | propias | |
| Desarrollo | <p>Actividad 3. Dirigir la clase hacia reconocer la importancia de analizar nuestros juicios de belleza de manera filosófica.</p> <p>*Cuestionarlos respecto a:</p> <p>¿Por qué es importante tomar una actitud filosófica respecto a los juicios de belleza que hacemos o escuchamos?</p> <p>¿Por qué es importante que nosotros reflexionemos sobre las mismas preguntas que se han hecho los filósofos?</p> <p>¿no acaso es lo bello y lo feo una</p> | 10 minutos | <p>Actitudinal.</p> <p>*Reflexión respecto a los estándares de belleza</p> <p>*Respeto a los diferentes puntos de vista</p> <p>*Reflexión</p> | Debate en clase |

| | | | | |
|--------------------------|---|-------------------|---|---|
| <p>Desarrollo</p> | <p>estructura a través de la cual le damos sentido al mundo?</p> <p>Reflexionar con ellos respecto a: *Vivimos en una sociedad donde constantemente nos ofrecen una estructura de belleza estandarizada.</p> <p>Actividad 4. Se les muestra dos anuncios publicitarios y se les pide que contesten que concepción de belleza se asume y promueve en estos anuncios *Entonces vivimos en una sociedad incongruente donde, por un lado, asumimos que la belleza es relativa, pero la mayoría consumimos un cierto estereotipo de belleza</p> <p>.</p> <p>En lo que refiere a la vestimenta, a la música, las películas. Respecto a estas últimas, basta con ver la cartelera del cine, ¿hay algo realmente nuevo, innovador?, ¿no se tratan siempre de las mismas historias, de las mismas tramas? La filosofía, la estética, es en ese sentido importante por qué a través de ella podemos identificar y cuestionar esa concepción de belleza estandarizada, podemos hacernos un criterio más autónomo, más propio.</p> | <p>10 minutos</p> | <p>respecto a las ideas propias</p> <p>Actitudinal *Reflexión respecto a los estándares de belleza</p> <p>Actitudinal *Respeto a los diferentes puntos de vista</p> | <p>Comentarios de los alumnos</p> <p>Comentarios de los alumnos</p> |
|--------------------------|---|-------------------|---|---|

| | | | | |
|----------------------|---|-------------------|--|------------------------|
| <p>Cierre</p> | <p>Actividad 4. Pedir a los alumnos que arranquen una hoja de su cuaderno y escriban los siguientes versos de Neruda:</p> <p><i>Muere lentamente quien se transforma en esclavo del hábito, repitiendo todos los días los mismos senderos, quien no cambia de rutina o no se arriesga a vestir un nuevo color.</i></p> <p>Contestar en sus cuadernos las siguientes preguntas: ¿Para ti qué significa morir lentamente esclavo del hábito? ¿Crees que la reflexión estética es una búsqueda por no morir de esta manera? Justifica tu respuesta.</p> <p>- Enfatizar cómo la indagación filosófica es un arriesgarse a pensar más allá de lo establecido, cómo el filosofar es una búsqueda por no morir lentamente, esclavos del hábito.</p> | <p>10 minutos</p> | <p>Actitudinal. *Reflexión respecto a las ideas propias</p> | <p>Debate en clase</p> |
|----------------------|---|-------------------|--|------------------------|

4.12 Sesión de clase: 2

Duración de la clase: 75 minutos

| | |
|--|---|
| <p>Unidad temática</p> | <p>Unidad 4 ¿Cuál es la importancia y las implicaciones de la dimensión estética en el ser humano?</p> |
| <p>Contenido de la unidad</p> | <p>Sujeto y objeto estético</p> |
| <p>Aprendizaje de la unidad</p> | <p>El alumno identifica e interpreta algunos conceptos de teorías estéticas, para comprender el objeto y la experiencia estéticos y construir juicios de valor argumentados.</p> |
| <p>Objetivos de la sesión</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Que el alumno identifique e interprete la distinción kantiana de “belleza libre y belleza adherente” para contribuir a conformar una concepción más propia y sólida respecto al objeto estético. ✓ Que el alumno comprenda como, para Kant, contemplar la belleza implica verla desligada de un fin utilitario. ✓ Que el alumno comprenda cuál es la estructura de una disertación ✓ Que el alumno sea capaz de emplear la disertación, como estructura para responder a la pregunta: ¿Juzgar a algo como bello implica no verlo de manera utilitaria? |

| Momento | Actividad de aprendizaje | Tiempo (minutos) | Tipo de evaluación | Producto(s) de aprendizaje-evidencia |
|-----------------|--|------------------|--|--------------------------------------|
| Apertura | <p>Exposición 1</p> <p>Recuperar lo visto en la clase anterior en torno a la estética y a la importancia de analizar nuestros juicios de belleza. Escribir en el pizarrón algunas notas de repaso, aclararles que sólo se está recordando lo visto la clase anterior. Enfatizar finalmente cómo respecto a la estética los filósofos se han preguntado si puede existir algo que sea bello en sí mismo.</p> | 5 minutos | No aplica | No aplica |
| Apertura | <p>Actividad 1. Mostrarles tres imágenes distintas: una flor, un edificio y una escultura de un guerrero, preguntarles si creen que alguno o algunos de estos objetos pueden ser bellos en sí mismos, pedirles que justifiquen su respuesta. Anotar sus contribuciones en el pizarrón.</p> | 5 minutos | Diagnóstica Retomamos las ideas previas del estudiante | Opiniones anotadas en el pizarrón |

| Momento | Actividad de aprendizaje | Tiempo (minutos) | Tipo de evaluación | Producto(s) de aprendizaje-evidencia |
|-------------------|--|-------------------|--|--------------------------------------|
| Desarrollo | <p>Exposición 2. Señalar que la pregunta que les he formulado se la planteo Kant. -Dar algunos datos biográficos relevantes -Señalar cómo Kant para responder a esta pregunta plantea una distinción: “Belleza libre y belleza adherente”. Explicar la distinción, con ejemplos. Señalar que según Kant, la belleza libre es bella en sí misma, independiente de todo tiempo y lugar.</p> | <p>10 minutos</p> | <p>No aplica</p> | <p>No aplica</p> |
| | <p>Actividad 2. Mostrarles imágenes y preguntarles si según Kant éstas son bellezas libres o adherentes.</p> | <p>5 minutos</p> | <p>Conceptual: Aplicación y comprensión de conceptos</p> | <p>Opiniones de alumnos</p> |
| | <p>Actividad 3. Hasta ahora hemos reflexionado respecto a qué es la belleza pero, cabría preguntarnos, ¿todos reaccionamos de la misma manera respecto a algo bello?</p> <p>* Leer en grupo el texto, adjunto al final de esta planeación. Aclarar que se leerá por partes y se pedirá su interpretación, pues es importante en filosofía tener un contacto directo con los textos y tratar de interpretarlos.</p> | <p>10 minutos</p> | <p>Actitudinal: Reflexiva ante una lectura</p> | <p>Opiniones de alumnos</p> |

| | | | | |
|--|--|-----------|--|----------------------|
| | <p>Enriquecer la interpretación de los alumnos con comentarios respecto a las diferencias entre tres visiones: la teórica, la práctica y la estética.</p> <p>Hacer un apunte en el pizarrón de estas tres visiones, pedirles que anoten el apunte.</p> <p>Aclarar que, según Kant, el punto de vista estético, el objeto no es nunca medio para un fin, sino siempre un fin en sí mismo. La contemplación del objeto estético no es intelectual, ni de goce sensual.</p> <p>Actividad 4. Reflexionar con ellos respecto a:</p> <p>¿Dentro de nuestra sociedad estamos habituados a contemplar la belleza, desde la perspectiva kantiana?</p> <p>¿No estamos más habituados a relacionarnos con la naturaleza y con las cosas en general de manera utilitaria?, buscando siempre un fin práctico.</p> <p>Esperar a que ellos respondan, y dan ejemplos.</p> <p>* Después dar los siguientes argumentos que apuntan a cómo en nuestra sociedad nos olvidamos de contemplar la belleza</p> | 5 minutos | <p>Actitudinal: Reflexiva ante la realidad y una postura filosófica</p> | Opiniones de alumnos |
|--|--|-----------|--|----------------------|

| Momento | Actividad de aprendizaje | Tiempo (minutos) | Tipo de evaluación | Producto(s) de aprendizaje-evidencia |
|---------|--|-----------------------------------|---|--|
| | <p>-Si vemos el cuerpo de un hombre o de una mujer, podemos sentir hacia ellos un impulso de deseo, que responde a un fin utilitario, pero ¿cuántas veces hemos sentido placer sólo contemplado al objeto amoroso, encontrándole bello, admirable?</p> <p>- Si escuchamos música podemos hacerlo para no escuchar a los demás, o para bailar, pero cuántas veces hemos escuchado música por el placer mismo de escucharla, de admirarla</p> <p>Actividad 5 Leer de manera individual y grupal un poema de Pellicer, poeta tabasqueño, pedir la interpretación de los alumnos y vincular el poema con la perdida de la actitud estética en nuestra sociedad hoy en día.</p> <p>Exposición 3. Aclarar que como trabajo final se les pedirá que elaboren un escrito en donde argumenten si están a favor o en contra del planteamiento de Kant, para hacer ese escrito, nos basaremos en la estructura de la disertación. Se les explica qué es una disertación y cuáles son los tres pasos para elaborarla</p> | <p>5 minutos</p> <p>5 minutos</p> | <p>Actitudinal: Reflexiva</p> <p>No aplica</p> | <p>Comentarios de alumnos</p> <p>No aplica</p> |

| Momento | Actividad de aprendizaje | Tiempo (minutos) | Tipo de evaluación | Producto(s) de aprendizaje-evidencia |
|---------|--|---|---|--|
| | <p>Actividad 6. Se ponen como ejemplos preguntas de disertaciones, para que ellos las analicen y deriven preguntas secundarias de la pregunta principal.</p> <p>Actividad 7 Regresar a la pregunta inicial de la clase: ¿Juzgar a algo como bello significa no verlo de manera utilitaria?, pedir que encuentren las preguntas secundarias de esta pregunta en piezas de madera que tienen dos preguntas: una correcta, otra incorrecta. Pedir que con las preguntas correctas hagan un edificio. (Las fotos del edificio correcto e incorrecto, pueden verse en la página 2 de este capítulo)</p> <p>Exposición 4. Revisar los edificios realizados y comentar cuál es el correcto. Especificar que escribir una disertación es también como construir un edificio, pues una buena disertación, al igual que un buen edificio, tiene bases firmes, que se vinculan de manera sólida con todas sus partes, y que permiten su firmeza.</p> | <p>5 minutos</p> <p>10 minutos</p> <p>5 minutos</p> | <p>Conceptual y Actitudinal: Reflexiva</p> <p>Procesual: Si se ha adquirido la habilidad de reconocer la estructura de una disertación</p> <p>No aplica</p> | <p>Comentarios de alumnos</p> <p>Los edificios formados por los alumnos</p> <p>No aplica</p> |

| Momento | Actividad de aprendizaje | Tiempo (minutos) | Tipo de evaluación | Producto(s) de aprendizaje-evidencia |
|---------|---|------------------|--------------------|--------------------------------------|
| | <p>Exposición 5. Pedir que copien las preguntas en su cuaderno, y que con base a ellas, realicen de tarea la disertación de la pregunta: ¿Juzgar a algo como bello implica verlo de manera utilitaria?</p> | 5 minutos | No aplica | No aplica |

TEXTOS UTILIZADOS DURANTE LA SEGUNDA SESIÓN:

Friedrich Kainz, (1972) “La esencia de lo estético” en *Lecturas universitarias antología, Textos de estética y teoría del arte*, México, UNAM.

Supongamos que tres hombres recorren un bosque. Uno de ellos es botánico. La belleza del bosque le es indiferente, lo que busca en los árboles y en las plantas, al examinarlos, es una visión teórica de su morfología, toda su preocupación se dirige a ver tal y como ellas son en sí mismas. Su actitud obedece a un punto de vista teórico-intelectual. El segundo es un leñador. Ha recibido orden de entregar una determinada cantidad de madera y examina los árboles buscando los más adecuados para cortarlos. El punto de vista de este segundo personaje es absolutamente práctico. El tercero es un excursionista, entusiasta de la naturaleza. No ha venido al bosque tratando de enriquecer sus conocimientos; tal vez no sabe siquiera, o si lo sabe no se preocupa de ello, si los árboles que tiene delante son pinos o abetos. Lo único que él busca es contemplarlo, recrear en él su mirada. No mira, por decirlo así por encima del bosque, hacia otros objetivos, sino que deja que su mirada se pose amorosamente en él complaciéndose en contemplarlo con despierta y profunda sensibilidad. El suyo es el punto de vista estético.

Pellicer Carlos, “Nocturno” (Fragmento)

No tengo tiempo de mirar las cosas

como yo lo deseo .

Se me escurren sobre la mirada.

Esta obligada prisa que inexorablemente

quiere entregarme el mundo con un dato pequeño

¡Este mirar urgente y esta voz en sonrisa

para un joven que sabe morir por cada sueño!

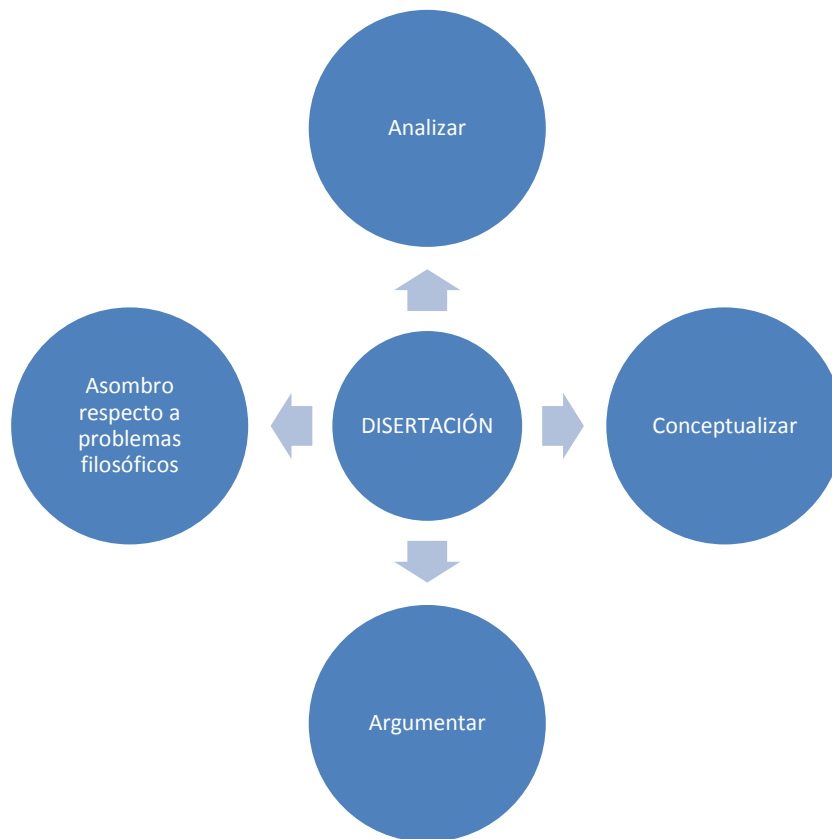
Vivo en dorados márgenes;

ignoro el central gozo de las cosas.

Y acelerando rachas repongo el dulce tiempo que nunca he de tener.

4.13 Consideraciones de la primera práctica

Como mencionamos, esta práctica partió de la idea de que para elaborar una buena disertación los alumnos necesitan analizar y comprender, lo más detallado posible, una problemática filosófica. Después del desarrollo de esta práctica docente, reflexionamos sobre ella y advertimos que si bien para realizar una disertación es fundamental el análisis y comprensión de una problemática filosófica, no hay que olvidar que, tal y como lo manejamos en el capítulo 2, lo más fundamental para realizar una disertación refiere al desarrollo de cuatro habilidades filosóficas: analizar, comparar, conceptualizar y argumentar.



Ahora bien, si nuestro objetivo es que los alumnos escriban una disertación y para ello es fundamental el desarrollo de estas habilidades filosóficas, es necesario que la planeación y las clases estén dirigidas, no sólo al análisis y comprensión de una problemática filosófica; sino también al desarrollo de las habilidades mencionadas.

Con esta idea en mente, decidimos cambiar el timón de nuestra práctica y planeación docente para enfocarla de lleno a la escritura de la disertación y al desarrollo de las habilidades necesarias para la misma.

Respecto al desarrollo de estas habilidades, identificamos que deben trabajarse con los alumnos antes, durante y después de que ellos escriban una disertación. Es menester que se trabajen antes de la escritura de este texto para que los alumnos enfrenten, sin estar desarmados, el reto de elaborar una disertación. Por otro lado, también es necesario que estas habilidades se trabajen durante la elaboración de la disertación, pues hay que tomar en cuenta, como lo establecen los escritores franceses, que un alumno no logra escribir bien un texto así en el primer intento. Docente y alumno deben trabajar en conjunto para que después

■ La disertación filosófica desde un enfoque constructivista, una propuesta didáctica para la EMS

de algunos intentos, el estudiante logre redactar una disertación fundamentada. Para este proceso el diálogo entre docente y alumno es muy importante, mientras el primero ha de ofrecer al alumno las bases para sustentar su postura; el alumno ha de ir perfeccionando las habilidades para redactar una disertación y dejar de lado la idea de que sólo basta hacer un trabajo una vez para cumplir con lo establecido por el docente, y adquirir así una nota. Lamentablemente esta idea es muy difundida y creemos que lejos de motivar un verdadero diálogo formativo entre el docente y los alumnos, se enfoca únicamente en obtener una nota lo más pronto posible. En cambio, apostar por una propuesta donde elaborar una disertación es un proceso que se logra a través de varios intentos, ubica tanto al docente como al alumno dentro de una dinámica más comprometida. Finalmente, consideramos que las habilidades para escribir una disertación deben trabajarse después de su redacción final, a modo de conciencia, pues es importante que el alumno identifique su propio avance desde la primera versión de su escrito hasta la última.

Respecto a las disertaciones entregadas, de un grupo de 44 alumnos, 27 entregaron la disertación. Un factor determinante en la entrega del trabajo, fue que el profesor titular de la asignatura le dio al mismo el valor de 40%, lo cual incentivo a los alumnos para que lo entregaran.

Los elementos que se consideraron en la evaluación fueron:

1. Si el alumno comprendía la estructura de la disertación
2. Si en su disertación, respondía y articulaba las preguntas del edificio correcto:
 - ¿Qué significa juzgar?
 - ¿Qué significa que algo sea bello?
 - ¿Qué es la utilidad?
 - ¿Qué significa ver algo de manera utilitaria?
3. Si para responder estas preguntas retomaba la dicho por Kant y tomaba una postura respecto a ello.
4. Si era capaz de argumentar la postura sostenida en la disertación.

Conforme a estos criterios, se evaluó la disertación y las calificaciones obtenidas fueron:

De 8.5 a 10: 16 alumnos

De 7 a 8: 11 alumnos

■ La disertación filosófica desde un enfoque constructivista, una propuesta didáctica para la EMS

De 5 a 6: 3 alumnos

Los alumnos que fueron del rango de 8.5 a 10 presentaron un trabajo que cubría bien o muy bien con todos los elementos de la evaluación, mencionados. Los alumnos que tuvieron de 7 a 8 tuvieron algunos problemas graves para vincular las preguntas del edificio (o preguntas secundarias) con la pregunta principal. También tuvieron problemas para recordar el planteamiento de Kant y vincularlo con la pregunta principal, por otro lado también presentaron algunos problemas graves para tomar una postura argumentativa, que fuera más allá de una simple opinión. Por otro lado, los alumnos que obtuvieron de 5 a 6 tuvieron deficiencias mayores en la elaboración de trabajo, se perdían entre sus propias respuestas, no retomaban a Kant o copiaban párrafos completos de internet. Aquellos que hicieron esto último tuvieron 5, pues la disertación debe ser ante todo un texto que parta de la propia reflexión del estudiante.

Si bien, conocieron sus calificaciones sólo a través del maestro titular, se les mandó un correo a cada uno con comentarios sobre sus trabajos. Pues consideramos que era importante que cada estudiante supiera qué elementos débiles o fuertes había tenido su disertación, y por qué razón había obtenido tal o cual calificación.

A continuación, transcribimos dos de las disertaciones recibidas, y los comentarios que hicimos a las mismas.

Disertación Filosófica

Alejandro Geovanni Salazar Mendiola

En la clase de filosofía nos plantearon una pregunta respecto al tema de Estética, esta pregunta decía “¿Juzgar algo como bello implica no verlo de manera utilitaria?”, después de esta pregunta analizamos las ideas del filósofo Kant respecto a este tema; Como actividad final la maestra nos explicó cómo llevar a cabo este trabajo y los medios para completarlo. Ahora intentare explicar mi respuesta a esta pregunta mediante los siguientes párrafos

Esta pregunta me recuerda una frase que escuche de un buen filosofo “La filosofía no trae respuestas solo más preguntas”, que es exactamente lo mismo que voy hacer en este trabajo, debido a que para poder lograr una respuesta tengo que analizar otras preguntas que son producto de la pregunta principal.

Estas preguntas son:

1 ¿Qué significa juzgar?

2 ¿Qué significa que algo sea bello?

3 ¿Qué es la utilidad?

4 ¿Qué significa ver algo de manera utilitaria?

En respuesta a estas preguntas yo considero como mi verdad lo siguiente:

1 En el sentido estricto y técnico, juzgar significa determinaremos por uno mismo, haciendo usos de la razón, tus valores y creencia, el valor positivo o negativo de alguien o algo, es decir, emitir tu opinión acerca de alguien o algo pero esta opinión va a estar sujeta a tus valores y/o gustos

2 Este punto me conflicto mucho pero al final logre llegar a un acuerdo con mis pensamientos y logre llegar a una respuesta que me complació mucho. Creo que algo es bello cuando se respeta su esencia, es decir, cuando es lo que es

A lo que me refiero con lo anterior, es que debemos de considerar algo bello cuando este objeto no tiene una esencia errónea, como un ejemplo pondría un salón de clases, físicamente puede ser simplemente un cuarto con 4 paredes, pero al saber que este salón de clases es un lugar donde se intenta pasar un conocimiento de una persona sabia a gente más joven lo hace bello, mas sin embargo, si en este salón de clases se encuentran bebiendo alcohol pasa a ser algo que perdió su esencia y a lo que a mi concierne, perdió su belleza.

3 La utilidad yo la veo como el propósito o fin de alguna persona u objeto, es decir, que cuando este te sirve de cualquier manera ya sea directa o indirecta va a ser útil, cuando este cumpla con su cometido se dice que ya no es útil

4 En este punto lo relaciono mucho con el anterior, debido a que ver algo de manera utilitaria hace referencia a ver en ese objeto, persona o cualquier cosa un beneficio o mejor dicho, una oportunidad para beneficiarte de el.

■ La disertación filosófica desde un enfoque constructivista, una propuesta didáctica para la EMS

Como conclusión de mi trabajo puedo decir que esa respuesta es absolutamente negativa, creo que no podemos considerar algo bello sin que lo acompañe el significado de utilidad, debido a que por naturaleza para el hombre todo tiene un fin, ya sea para comodidad, complacencia, estatus, inspiración, tranquilidad, etc. Y el día que este pierde su utilidad o esencia automáticamente pierde lo bello que existía en sus ser

En lo que respecta a Kant creo no tiene tanta razón, debido a que él creó conceptos como la Belleza Libre y la Belleza Adherente (Esta la considero la adecuada) que cada una plantea una idea distinta de la belleza, ya que el primer concepto consta de una belleza que no la acompaña ningún concepto y esto lo considero erróneo, ya que no existe nada que no pueda entrar en alguna clase de concepto porque cada persona como individuos pluralistas que somos, tenemos conceptos diferentes en gran parte de las cosas, es decir, que si yo no lo considero bello alguien lo puede considerar inútil, por ende, sin belleza y en el segundo término consta de una suposición de algún concepto, y como ya mencione, en todo se puede aplicar alguna clase de concepto, sea cual sea este concepto.

¿Juzgar algo como bello implica verlo de manera utilitaria?

R: No.

Comentarios:

Tu trabajo, me pareció muy bueno. Desde un inicio, se ve que comprendiste muy bien la estructura de la disertación y cómo ésta tiene en sí misma un carácter filosófico, pues, como lo señalas, el análisis de preguntas en más preguntas, es lo que distingue a la filosofía. La cual, sí bien da respuestas, no podemos comprenderlas aisladas de la reflexión de la que son fruto, y sin el previo reconocimiento de que aún la respuesta dada, es susceptible a más preguntas.

Tu trabajo, además de mostrar que comprendiste qué es una disertación, deja en evidencia que tomaste en serio la pregunta, y la analizaste como propia, ese era el objetivo de este trabajo.

Respecto a tu concepción sobre lo bello, me parece que la señalas con mucha precisión, desde esta postura el problema de cómo distinguir algo bello, nos llevaría a su vez a la

■ La disertación filosófica desde un enfoque constructivista, una propuesta didáctica para la EMS

pregunta de ¿cuál es la esencia de esa cosa?, ¿el objeto a considerar está respetando su esencia? Esta postura que planteas ha sido elaborada por algunos filósofos griegos, como Platón o Aristóteles, quienes no distinguían entre lo bello, lo bueno y lo verdadero.

También me quede pensando, a partir de tu trabajo, como en nuestra sociedad no tenemos una comprensión genuina de utilidad, lo útil es lo que me conviene, pero no se hace habitualmente una reflexión sobre el objeto que considero útil, si éste respeta su esencia, si mi representación de él es real, si de verdad llena una de mis necesidades genuinas. Por ejemplo, un celular con muchas funciones, podríamos decir que sirve si respeta su esencia: la de comunicar a través de mensajes y a través de escuchar la voz del emisor, en el momento mismo en el que éste habla. Pero muchas veces, la representación que tenemos de él no es real, algunos creen que un celular con muchas funciones también nos da identidad, hace que los demás nos vean con buenos ojos, nos hace estar a la moda, nos hace incorporarnos a un grupo, del que muchas veces ni siquiera pensamos si vale la pena formar parte. Por otro lado, hoy en día muchas personas generan una dependencia tal a estos aparatos, que no logran visualizar hasta qué punto en realidad es necesario ocuparlos todo el tiempo. A veces lo que sucede es que sustituimos una plática genuina con una persona, por una a través del whatsapp, por ejemplo.

Ortografía: Revisa la diferencia entre “mi” y “mí”

Redacción:

*El uso de paréntesis puede confundir al lector, te recomiendo que los sustituyas por comas. Los paréntesis se utilizan más habitualmente en matemáticas.

*Revisa el uso de la coma, principalmente en frases intercaladas. La siguiente oración es tuya, agregue en ella la coma que faltaba justo después de la frase intercalada:

“En respuesta a estas preguntas, yo considero como mi verdad lo siguiente”

Disertación filosófica

Andrés Bastida Ruiz

¿Qué significa que algo sea bello?-

Preguntas secundarias:

1. *¿Qué es bello?*

2. *¿Qué es algo?*

El diccionario define bello como algo que es agradable a la vista, bueno o excelente, en mi opinión algo se dice que es bello a aquello que alguien disfruta de ver, en diferentes puntos de vista, desde un artículo comercial, hasta un atardecer o una obra de arte compleja.

Algo, me parece que refiere a una cosa que no está viva y que tiene un fin, utilitario, esta echa para cumplir una función, y si no la cumple es inútil, e inservible ¿El concepto genérico de “algo” no podría referirse en términos generales a una cosa de la que hablamos y que puede o no existir, pero sin embargo le damos presencia dentro de nuestro discurso?

Considerar a algo como bello o ver a algo como bello, depende mucho de la persona, pero esto implica que la persona esté interesada en esa, cosa imagen, etc. Esta cosa debe de ser agradable a la vista del sujeto, sea lo que sea.

-¿Qué es la utilidad?

Preguntas secundarias:

¿Qué es útil?

Se define útil por el diccionario como provechoso, beneficioso, etc.

En si la definición cubre exactamente lo que necesita saber sobre utilidad. La utilidad se define como el nivel de uso o eficacia de una cosa que está destinada a solo una o varias funciones, la cual si es incapaz de lograrlas, se vuelve inútil e innecesaria, esta “cosa” es inanimada y sin vida.

-¿Que significa ver algo de forma utilitaria?-

■ La disertación filosófica desde un enfoque constructivista, una propuesta didáctica para la EMS

Significa ver una ver algo de forma inanimada o no como algo vivo, solo como algo que tiene que cumplir una dicha función, o que se usa para algo, que si no cumple, se vuelve inútil.

¿Juzgar a algo como bello implica verlo de manera utilitaria?

No necesariamente ya que no todo lo que es bello tiene una función en sí, tal vez algunas cosas sí pero depende del criterio de la persona que considera a algo como bello ya que puede que ese algo tenga una función específica, o que sea solo una función espiritual o psicológica como al mirar o contemplar un paisaje solo tranquilice al sujeto.

Comentarios:

Tu trabajo muestra que reflexionaste respecto a la pregunta, pero no retomas el planteamiento de Kant, sólo las definiciones de un diccionario, eso limita tu trabajo, pues la propuesta de Kant es mucho más rica que las definiciones de un diccionario. Por otro lado, tu argumentación es confusa sobre todo, al final, cuando hablas sobre distintas funciones de lo bello: la específica, la espiritual y la psicológica, no explica esta distinción, ni por qué es importante tomarla en cuenta al momento de contestar la pregunta de la disertación.

Balance de trabajos

Los dos trabajos que presentamos son distintos entre sí, mientras en el primero el alumno hace una reflexión más elaborada y argumentada, comprende la estructura de una disertación y retoma el planteamiento de Kant; en el segundo el alumno argumenta de manera confusa y limitada, de tal manera que su postura no va más allá de una mera opinión, además recurre a definiciones de diccionario y deja de lado al planteamiento kantiano.

Por otro lado, respecto a la forma de evaluar estas disertaciones, si bien en esta primera práctica tomamos en cuenta ciertos elementos para asignarles una calificación, es hasta la segunda práctica docente cuando especificamos mejor estos criterios, y recurrimos para ello a una rúbrica. Como ya veremos, esta rúbrica, la modificamos para la tercera práctica docente, en función de lo que vimos que no funciono y también en relación al nuevo tema que desarrollamos en esa práctica.

4.2 Segunda práctica docente

Esta práctica docente la realizamos en una escuela llamada “Nueva Escuela Tecnológica”, ubicada en el Estado de México. La razón de porque realizamos ahí nuestra práctica docente y no en un CCH es porque en este lugar conseguimos trabajo para dar clases de historia de la filosofía, ética y lógica, y consideramos que si ya teníamos grupos propios con los cuales podíamos trabajar durante periodos semestrales, sería de más utilidad y riqueza para el proyecto trabajar con ellos que con grupos prestados con los que sólo compartíamos un breve tiempo, durante la realización de la práctica docente. Después de todo, compartir un tiempo más largo con un grupo de estudiantes, le permite al docente involucrarse dentro de un proceso que puede ser más significativo para el estudiante, en tanto que lo hacemos participe de distintos momentos, que pueden ir reforzando aprendizajes específicos.

Respecto al modelo educativo implementado en la escuela, es importante mencionar que no está incorporada a la UNAM, por lo que no lleva acabo el programa del CCH; más bien está incorporada a la SEP y retoma un programa de estudios basado en competencias. Al respecto, podríamos preguntarnos, ¿estamos justificados a implementar un proyecto que fue pensado para el CCH en una escuela que no parte de los mismos conceptos pedagógicos?, ¿también podemos impulsar los tres principios del CCH y la cultura general en una escuela que no retoma el modelo del colegio?, ¿qué tan distintos son el modelo del colegio y el de la educación basada en competencias?, ¿será que son tan disímiles que no tiene sustento pensar en un proyecto de enseñanza que pueda implementarse en ambos modelos?

4.21 Justificación de implementar la segunda y tercera práctica en la Nueva Escuela Tecnológica

Si nos adentramos en la educación basada en competencias, vemos, como lo señalamos en el capítulo dos, que hay en ella distintas posturas, por lo que antes de pensar en diferencias o similitudes entre esta educación y el constructivismo, primero debemos especificar algunos de las posturas de esta educación para, posteriormente, ver si podemos tender lazos entre estos planteamientos y los elementos teóricos del CCH: los tres principios, la cultura básica y el constructivismo.

Primero, podemos decir que todas las propuestas de educación por competencias parten de la concepción de que un estudiante aprende en la medida en que adquiere competencias. Pero, ¿qué son las competencias? Muchas de las propuestas de esta educación no parten de un concepto claro de competencias. (Weinert Franz E., Sacristán, 2008.) Lo cual consideramos un gran problema, pues si una postura no sustenta con claridad el concepto en el que se basa, ella misma pierde solidez. (Martínez, 2011)

Podemos clasificar en tres a las propuestas más significativas de la educación por competencias:

- a) La eficientista
- b) La conductista
- c) La constructivista

En la primera, podemos encontrar al planteamiento de Perrenoud que le da gran prioridad a la eficiencia. Para él, una competencia es la capacidad de aplicar (en estricto sentido, el término que él ocupa es “movilizar”) habilidades, conocimientos y actitudes de manera adecuada y eficaz en una cierta circunstancia. Aunque no lo reconoce de forma implícita, a partir de sus planteamientos, nosotros interpretamos que, para él, la competencia tiene dos etapas. La primera es cuando la aplicación de todos los elementos mencionados: las habilidades, conocimientos y actitudes, se realizan con apego a la reflexión. Y la segunda, cuando se realiza ya de forma mecánica, sin ningún tipo de reflexión. Para Perrenoud, la primera etapa es inferior a la segunda porque en ella no se ha alcanzado el objetivo de toda competencia: actuar de manera adecuada y eficaz en una cierta circunstancia, pues toda acción que es fruto de la reflexión, no es eficaz, requiere de tiempo, y a veces tampoco es adecuada, es una acción que implica riesgo. En cambio, la segunda etapa refiere a situaciones controladas donde ya se tiene una plena certeza de cómo comportarse para que la acción vaya de acuerdo a la situación, y además pueda realizarse eficazmente. (Perrenoud, 2008)

Podría decirse que la perspectiva de Perrenoud va más acorde con las ciencias conocidas como exactas, donde las situaciones están más controladas que en las ciencias sociales o en las humanidades. En estas últimas, sin duda, la reflexión es imprescindible y la eficacia es

excluida como el patrón preponderante. Así por ejemplo, en el caso de la filosofía vemos que podría parecer ineficaz que varios filósofos se hayan vuelto a plantear problemas que con anterioridad, otros ya se habían planteado. Sin embargo, al adentrarnos en sus planteamientos, vemos como la filosofía se alimenta de una búsqueda permanente por encontrar una postura más sólida y verdadera sobre los problemas que en ella se plantean. Advertimos que en esta disciplina, la reflexión se antepone a cualquier criterio y cuestiona incluso la sobrevaloración de la eficacia y lo inmediato, que constantemente está presente en nuestras valoraciones. Por todo lo anterior, vemos que el concepto de competencias planteado por Perrenoud no podría ser compatible en ningún sentido con un proyecto que promueva la enseñanza de la filosofía, pues esta disciplina no tiene a la eficiencia como su estandarte supremo.

Por otro lado, la propuesta de Perrenoud tampoco es compatible con una propuesta basada en el modelo del CCH. Pues, por un lado, no vemos en el planteamiento de este autor la posibilidad de reflejar la búsqueda por una cultura básica, donde entren tanto las humanidades como las ciencias sociales, debido a que, como ya hemos mencionado, se privilegia la eficiencia, y con ello se da preferencia a las ciencias más exactas como la física, química o matemáticas, en desventaja a las humanidades y ciencias sociales.

Otra razón de por qué la propuesta de Perrenoud no es compatible con el modelo del CCH es porque desde ella no se pueden plantear a cabalidad los tres principios del colegio: “aprender a conocer”, “aprender a hacer” y “aprender a ser”. El “aprender a conocer” y “aprender a hacer” que podrían proponerse desde el planteamiento de este autor se restringe a materias más vinculadas a la eficiencia, y respecto al “aprender a ser” podemos decir que queda por completo anulado dentro de esta propuesta, por lo menos un aprender a ser genuino. Pues, que el alumno adquiriera una verdadera formación en valores, no se puede medir a partir de niveles de eficacia. El “aprender a ser” es en sí mismo un proceso complejo que puede fomentarse a través de diferentes prácticas en el salón de clases, asociadas a la reflexión sobre las actitudes cotidianas de los alumnos, así como de las actitudes que se podrían fomentar para lograr una sociedad mejor. En este camino del “aprender a ser” pueden haber tanto avances como retrocesos, estancamientos, o indeterminaciones, no es un proceso que necesariamente tenga un camino lineal, depende de los alumnos y del profesor,

que vayan aprendiendo qué actividades tienen éxito, cuáles no y qué perfecciones se pueden ir haciendo sobre la marcha.

Por todo lo anterior, es evidente la incongruencia de asumir el concepto de competencia de Perrenoud dentro de nuestra práctica docente y querer implementar en ella un proyecto pedagógico pensado para el CCH. Pues, no se pueden generar lazos en donde no hay cabida para los mismos, y así pasa entre los planteamientos mencionados, debido a que son tan grandes las diferencias entre ellos.

Como mencionamos, además de la propuesta de competencias de Perrenoud, tenemos la propuesta conductista. En esta concepción se considera a la competencia como una habilidad para realizar una actividad, y se asume que en el momento en el que alguien desarrolla una habilidad no intervienen sus conocimientos previos, ni sus emociones. Pues, obtener una habilidad se adquiere de la misma manera para todos y la forma en cómo nos percatamos de que alguien ya lo adquirió sólo depende de su comportamiento. De ahí que a esta definición le atribuyan el nombre de conductista, ya que sólo se enfoca a la conducta observable, considerando que todo lo no observable: las emociones, motivaciones, y demás, no juegan un papel relevante al adquirir un conocimiento.

Consideramos que la propuesta conductista, al igual que la de Perrenoud, es limitada si desde ella pretendemos llevar a cabo una propuesta que fue pensada para el CCH. Pues, por un lado, no permite el desarrollo del principio “aprender a ser”, ya que éste implica aprender ciertos valores y conductas, que sólo pueden motivarse a partir de que el alumno analice sus propias emociones y sentimientos, de lo contrario la enseñanza enfocada al “aprender a ser” puede volverse dogmática. Por otro lado, también podemos decir que desde las competencias conductistas el objetivo de generar una cultura básica no puede plantearse a cabalidad, porque el “aprender a ser” que se excluye desde esta postura, va ligado con los propósitos de algunas disciplinas, entre ellas el de la filosofía. Pues uno de los grandes retos de la enseñanza en filosofía es incidir en los valores y conductas de los estudiantes. Por todo lo anterior, podemos advertir que esta concepción de competencias no puede adecuarse al modelo del CCH, por lo que no podemos recurrir a ella, al momento de llevar a cabo la justificación de nuestra práctica docente, así como la realización de la misma.

El tercer planteamiento de competencias que identificamos es el constructivista, en específico podemos centrarnos en el que plantea la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Desde ella, se define a la competencia como una habilidad general que moviliza conocimientos, habilidades específicas (cognitivas y prácticas), así como actitudes, emociones, valores y motivaciones, todo ello para responder a demandas complejas que nos exigen distintos ámbitos de la vida como el social, el económico y el político. OCDE (2002). Esta perspectiva se identifica como constructivista porque retoma dicho planteamiento pedagógico, y así, entiende que una persona aprende en la medida en la que construye su propio conocimiento, para ello debe retomar sus conocimientos previos, sus emociones y motivaciones. De acuerdo con la OCDE, este conocimiento que se construye se hace para responder a demandas que nos exigen nuestro mundo, el ambiente en el que nos movemos. De ahí que no se trata de aprender por aprender, sino de un aprender que podemos aplicar en nuestra vida cotidiana y nos es de utilidad.

A diferencia de las propuestas anteriores de competencias, consideramos que ésta última es más sólida y argumentada y a partir de ella, sí podemos plantear el modelo del CCH, pues se da cabida a los tres principios del colegio, así como al concepto de cultura general. Por un lado, vemos el “aprender a aprender” desde que se parte de los conocimientos previos del estudiante como referente para que éste genere nuevos conocimientos y habilidades, lo que le da al estudiante un papel activo y consciente de su propio aprendizaje. El “aprender a hacer” también lo podemos ubicar desde esta propuesta, debido a que promueve que el estudiante haga algo con aquello que aprende, desarrolle habilidades y pueda resolver problemas de su vida cotidiana. Asimismo, el “aprender a ser” puede desarrollarse en esta perspectiva, pues en ella no se excluyen las emociones o motivaciones del alumno. Se reconoce, más bien, que éstas están presentes, igual que los conocimientos previos, en todo proceso de aprendizaje. Por último, la cultura general, propia del colegio, también se puede abordar desde esta concepción de competencia, porque al no tomarse a la eficacia como criterio indiscutible, no se excluye disciplinas en beneficio de otras. Por lo que sí se puede promover una cultura general.

Al final del apartado anterior nos preguntamos principalmente dos cuestiones:

1. ¿Estamos justificados a implementar un proyecto que fue pensado para el CCH en una escuela que no parte de los mismos conceptos pedagógicos?
2. ¿También podemos impulsar los tres principios del CCH y la cultura general en una escuela que no retoma el modelo del colegio?

Nos queda claro que la primera depende de la segunda, pues en la medida en la que en una institución podamos impulsar los tres principios y la cultura general del CCH, estaremos justificados a implementar en dicha escuela un proyecto que fue pensado originariamente para el colegio.

Como ya hemos mencionado la Nueva Escuela Tecnológica, institución donde realizamos las dos últimas prácticas docentes, retoma dentro de su plan de estudios al modelo de competencias. Por lo que, en un primer momento, nos preguntamos si podríamos implementar un proyecto que recuperara las bases pedagógicas del CCH y que al mismo tiempo también se adecuara dentro de los lineamientos de la educación por competencias. Para ello revisamos tres de las principales concepciones de la educación por competencias y, finalmente, advertimos que si bien dos de ellas no van acorde con el modelo del colegio, una de ellas sí: la constructivista que se plantea desde la OCDE.

Así, a partir de todo lo anterior, podemos estar justificados para implementar nuestro proyecto en una institución que retoma el modelo de competencias, siempre que al interpretar dicho modelo, entendamos por competencias justo la definición planteada por la OCDE.

Después de esta amplia justificación sobre las razones que tenemos para implementar nuestro proyecto en la institución donde realizamos la segunda y tercera práctica docente, explicaremos cómo llevamos a cabo dichas prácticas.

4.22 Aplicación de la segunda práctica docente

En el programa para bachillerato general, que se retoma en la Nueva Escuela Tecnológica, hay tres materias filosóficas: Filosofía, que se imparte en primer semestre, lógica, en segundo semestre y ética en sexto semestre. En la primera se hace un recorrido de algunos de los filósofos más importantes a lo largo de la historia de la filosofía. Mientras las dos últimas, como sus nombres lo indican, se concentran en una de las áreas de esta disciplina.

Nuestra segunda práctica docente la implementamos en la asignatura de filosofía, dentro de la unidad 3, que corresponde a la filosofía moderna y contemporánea. De entre toda esta unidad, elegimos sólo a Kant, en específico nos concentramos en una de las formulaciones del imperativo categórico: *“obra de tal modo que uses a la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre como un fin y nunca solamente como un medio”* Si bien explicamos esta formulación a los alumnos, no la abordamos como una expresión del imperativo categórico, más bien, la vemos como una manera de comprender lo que para Kant significa el respeto, aunque como tal no encontramos esta aseveración en los escritos de Kant, estamos convencidos de que podemos dar esta interpretación.

Antes de presentar propiamente nuestra planeación, consideramos vital justificar por qué elegimos este tema en Kant y por qué decidimos interpretarlo y manejarlo con los alumnos desde la concepción del respeto. Primero que nada, encontramos pertinente retomar a Kant porque vimos la necesidad de abordar en nuestra planeación un tema con un impacto muy claro en tres niveles: conocimientos, habilidades y actitudes, y nos pareció que desde la filosofía kantiana se puede cumplir con esta característica, en específico, a través de la formulación ya mencionada de su imperativo categórico.

Por otro lado, planteamos en nuestros alumnos este tema del imperativo categórico sin recurrir propiamente a esta categoría porque hablarles en estos términos habría exigido introducirlos dentro de todo el planteamiento ético de Kant, explicarles su finalidad, el papel que juegan en él las emociones, sentimientos y razones, así como los imperativos, ya sean categóricos e hipotéticos. Considerando que teníamos un tiempo limitado por un programa de estudios, que la materia no era como tal ética sino filosofía y que los alumnos son de primer semestre y con varios problemas para comprender conceptos demasiados abstractos, decidimos no ver a fondo el planteamiento de Kant y sólo concentrarnos en interpretar una formulación del imperativo categórico a través de la noción del respeto.

Ahora bien, ¿por qué específicamente recurrimos al respeto como mediador para comprender a Kant? Recordemos que en la *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*, Kant se preocupa por fundamentar una ética que tenga validez universal, es decir en todo tiempo y en todo lugar. Para realizar esta tarea, advierte que debe encontrar una regla que por sí misma sea buena y que debemos cumplirla al advertir que tenemos el deber de guiarnos por lo bueno o por la “buena voluntad”, que es el concepto que como tal ocupa

Kant. Una de las formulaciones de esta regla es la ya citada *“obra de tal modo que uses a la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre como un fin y nunca solamente como un medio”* Si analizamos este imperativo, advertimos que establece un deber tanto para con los demás, como para con uno mismo. El deber que prescribe es que debemos valorar a todo ser humano como alguien que toma decisiones propias.

Si bien Kant es consciente de que todo el tiempo usamos a las personas y ellas nos usan como un medio para conseguir algo: cariño, dinero, compañía, amor, etc. El filósofo también reconoce que actuar de forma correcta, consiste en valorarte a ti y a las demás personas no sólo un medio, es decir como cosas de las que podemos obtener algo, sino también como fines en sí mismas, o en otras palabras como seres humanos que son capaces de tomar decisiones propias independientes de los demás.

Al hacer evidente lo que está detrás de la formulación del imperativo categórico, queda claro como éste puede vincularse de manera muy estrecha con el respeto, y puede comprenderse como una manera de definirlo. Pues al ver a los demás o a uno mismo sólo como medio, no estamos respetando lo que hay de humanidad en cada uno, y rebajamos su ser al de una cosa. Es importante señalar que recurrir a la categoría de respeto para explicar esta parte de la ética de Kant, tiene también la amplia ventaja de que hacemos más accesible el conocimiento filosófico a los alumnos. Debido a que el concepto de respeto está muy cercano a ellos, lo ocupan en su vida cotidiana y pueden vincularlo de manera más inmediata a sus actos.

Después de justificar por qué en nuestra segunda práctica docente retomamos este tema de Kant a partir de la noción de respeto, nos adentramos ya, de manera particular, en la segunda planeación que llevamos a cabo. Sobre ella hay que aclarar que si bien las sesiones eran de 100 minutos, en realidad sólo 85 de ellos eran efectivos, los demás se iban en calmar a los chicos, pasar lista o calificar. Por eso, nuestras planeaciones sólo contemplan los 85 minutos efectivos.

4.23 Sesión de clase 1

SESIÓN DE CLASE: 1 PRÁCTICA DOCENTE: 2

Título de la clase: ¿Qué es el respeto? y ¿Cómo ponerlo en práctica?

Duración de la clase: 85 minutos

| | |
|---|---|
| <p>Unidad temática</p> | <p>Unidad III El conocimiento y la sabiduría en la época moderna y contemporánea</p> |
| <p>Contenido de la unidad</p> | <p>Idealismo alemán: Kant</p> |
| <p>Aprendizaje de la unidad (En el programa de esta asignatura, como todos los avalados por la SEP, los aprendizajes vienen redactados por competencias)</p> | <p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Argumenta la importancia de una visión filosófica y procura ser crítico ante la diversidad de corrientes. ✓ Reconoce la actualidad de los pensadores modernos. ✓ Piensa crítica y reflexivamente. |
| <p>Objetivos de la sesión</p> | <p>Que el alumno</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Llegue a una definición individual y colectiva sobre el respeto ✓ Aplique la definición en un caso concreto y actual de nuestra sociedad. |

SECUENCIA DIDÁCTICA

| Momento | Actividad de aprendizaje | Tiempo (minutos) | Tipo de evaluación | Producto(s) de aprendizaje-evidencia |
|-------------------|---|------------------|---|---|
| Apertura | <p>Actividad 1. Se aclara que el objetivo de esta clase es analizar qué es el respeto y aplicar esta definición para comprender un caso concreto y actual de nuestra sociedad.</p> <p>Se indaga y comenta los creencias previas que los alumnos tienen sobre las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es el respeto? • ¿Por qué uno deja de respetar al otro? <p>*Cada alumno escribe en su cuaderno su respuesta a estas preguntas</p> | 15 minutos | Diagnóstica: Retomamos las ideas previas del estudiante | Participaciones y anotaciones en su cuaderno. |
| Desarrollo | <p>Actividad 2. En equipos de 4, se lee el texto sobre Ayotzinapa (aparece al final de esta secuencia didáctica).</p> <p>Se analiza el texto, a través de asignar los siguientes roles:</p> <p>Dos de los alumnos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imaginen que son padres de los desaparecidos, ¿qué sentirían si su hijo desapareciera de esta forma?, ¿qué harían para pedir justicia?, | 35 minutos | Actitudinal: Aprender a escuchar al otro, reflexión, respeto. Procesual: Análisis de lecturas y de casos | Debate, participaciones y anotaciones en su cuaderno. |

| | | | | |
|-------------------|--|-------------------------|--|---|
| | <p>¿también protestarían recurriendo a la violencia?</p> <p>Dos de los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imaginen que ustedes son el gobierno de Guerrero, ¿qué harían si la población está tan molesta que recurre a la violencia para manifestarse?, ¿qué harían para calmar a la población y volver a gobernar el estado? <p>*** Después de que cada grupo analizó su rol, realicen un pequeño debate, donde cada alumno personifique su rol y traten de llegar a un acuerdo pacífico entre los padres de los normalistas y el gobierno.</p> | | <p>concretos a través de la simulación</p> <p>Procesual: Habilidad de llegar a acuerdos</p> | |
| Momento | Actividad de aprendizaje | Tiempo (minutos) | Tipo de evaluación | Producto(s) de aprendizaje-evidencia |
| Desarrollo | <p>Actividad 3.</p> <p>Después del debate, entre todos los miembros del equipo realizan lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comparten su definición inicial de respeto con todos los miembros del equipo. | 20 minutos | <p>Actitudinal: Reflexión, tolerancia, respeto.</p> | Discusión e intercambio de opinión entre los alumnos. |

| | | | | |
|--|--|--|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Elijen la concepción de respeto que les parezca más justificada (porque se puede aplicar a más casos posibles) • Utilizan esta concepción de respeto acordada para analizar y comprender lo sucedido en Ayotzinapa, contestando las siguientes preguntas: <ol style="list-style-type: none"> 1. De acuerdo con su concepción de respeto, ¿el gobierno de Guerrero ha respetado a su población? Expliquen su respuesta 2. ¿La población inconforme al manifestarse ha respetado a la demás población? Expliquen su respuesta 3. ¿Cómo debería comportarse la población y el gobierno para respetarse unos y a otros? | | <p>Procesual:</p> <p>Habilidad de llegar a acuerdos y a definiciones colectivas, habilidad de reconocer concepciones justificadas de las que no lo son</p> | <p>Anotaciones sobre las resoluciones de estas actividades.</p> |
| | | | | |

| Momento | Actividad de aprendizaje | Tiempo (minutos) | Tipo de evaluación | Producto(s) de aprendizaje-evidencia |
|---------------|--|------------------|---|---|
| Cierre | <p>Actividad 4</p> <ul style="list-style-type: none"> • Por equipos eligen a dos personas que van a explicar a todo el salón, qué es para ellos el respeto y cómo a partir de esta definición a la que llegaron pueden comprender lo que sucede en Ayotzinapa, para ello deben explicar cómo respondieron a una de las tres últimas preguntas establecidas en esta planeación. (Ellos deben elegir una de las tres preguntas) <p>Las demás personas del salón comentan sus respuestas dando dos tipos de comentarios</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>a favor</i>: donde se reconoce los atributos buenos que tiene la propuesta del equipo 2. <i>para mejorar</i>: donde se reconoce los aspectos que deben tomar en cuenta para mejorar. | 15 minutos | <p>Coevaluación</p> <p>Los alumnos evalúan el desempeño de sus compañeros</p> <p>Actitudinal:</p> <p>Respeto, Tolerancia, Crítica</p> | Exposición y discusión oral de sus trabajos |

MATERIAL OCUPADO EN ESTA PRIMERA SESIÓN DE CLASE

TEXTO SOBRE AYOTZINAPA

El pasado 26 de septiembre del 2014, 43 normalistas fueron desaparecidos en Ayotzinapa, Guerrero. Dentro de las investigaciones que se han hecho, se ha mostrado que la policía de esta localidad estuvo implicada en dicha desaparición y que fueron responsables de llevar a los estudiantes con uno de los grupos del narcotráfico que opera en esta comunidad. A partir de esta desaparición, los padres de los normalistas y otros inconformes se han manifestado en contra de la actitud que hasta ahora he tenido el gobierno para resolver el caso. Ellos

■ La disertación filosófica desde un enfoque constructivista, una propuesta didáctica para la EMS

demandan que el gobierno encuentre a sus hijos y que se haga justicia para todas las personas que estuvieron involucradas en la desaparición. Para hacerse escuchar, los inconformes han recurrido a distintas estrategias que muchos han criticado por su carácter violento, como la toma de casetas o de oficinas gubernamentales. Pero, ¿están justificados estos inconformes a manifestarse cómo lo hacen?, por otro lado también podemos preguntarnos: ¿no respetar la vida de alguien y secuestrarlo está al mismo nivel que no respetar la propiedad privada, tal y como lo hacen los que protestan?

4.24 Sesión de clase 2

SESIÓN DE CLASE: 2 PRÁCTICA DOCENTE: 2

Título de la clase: El respeto en Kant

Duración de la clase: 85 minutos

| | |
|---|--|
| Unidad temática | Unidad III El conocimiento y la sabiduría en la época moderna y contemporánea |
| Contenido de la unidad | Idealismo alemán: Kant |
| Aprendizaje de la unidad (En el programa de esta asignatura, como todos los avalados por la SEP, los aprendizajes vienen redactados por competencias) | El alumno: <ul style="list-style-type: none">✓ Argumenta la importancia de una visión filosófica y procura ser crítico ante la diversidad de corrientes.✓ Reconoce la actualidad de los pensadores modernos.✓ Piensa crítica y reflexivamente. |

| | |
|--------------------------------------|--|
| <p>Objetivos de la sesión</p> | <p>Que el alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Analice y comprenda la concepción de respeto que puede plantearse a través de una formulación del imperativo categórico kantiano. ✓ Aplique la noción de respeto de Kant para comprender situaciones de su vida cotidiana. ✓ Compare su anterior concepción de respeto con la de Kant y tome una postura personal sobre ambas definiciones de respeto. |
|--------------------------------------|--|

SECUENCIA DIDÁCTICA

| Momento | Actividad de aprendizaje | Tiempo (minutos) | Tipo de evaluación | Producto(s) de aprendizaje-evidencia |
|------------------------|--|-------------------|--|---|
| <p>Apertura</p> | <p>Actividad 1. Aclarar que el objetivo de la sesión es que comprendan la concepción de respeto de un filósofo llamado Kant, valoren su importancia, tomen una posición respecto a ella y sean capaces de analizar casos concretos y reales a partir de la concepción de este filósofo. Se indaga y se comenta los creencias previas que los alumnos tienen sobre las siguientes preguntas:</p> | <p>15 minutos</p> | <p>Diagnóstica Retomamos las ideas previas del estudiante</p> | <p>Opiniones orales y escritas de los alumnos</p> |

| | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué significa que algo nos sirva como un medio? • ¿Las personas nos sirven como medios? • ¿Está bien tratar a las personas sólo como medios? <p>*Cada alumno escribe y explica en su cuaderno su respuesta a estas preguntas</p> | | | |
|------------|---|------------------|--|--|
| Momento | Actividad de aprendizaje | Tiempo (minutos) | Tipo de evaluación | Producto(s) de aprendizaje-evidencia |
| Desarrollo | <p>Actividad 2. Leer en equipos el primer párrafo del fragmento de Kant sobre la <i>Fundamentación de la Metafísica de las costumbres</i>.</p> <p>A partir de esa lectura contestar las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. De acuerdo con Kant, ¿por qué sólo los seres humanos se proponen fines? 2. Escribe dos ejemplos de fines subjetivos 3. ¿Qué es un medio según Kant? | 15 minutos | <p>Conceptual Se valora la comprensión de conceptos en la lectura.</p> <p>Actitudinal Tolerancia y disposición a trabajar en equipo.</p> | Comentarios de los alumnos y anotaciones en su cuaderno. |
| Desarrollo | <p>Actividad 3. El docente hace con los alumnos una lectura guiada del texto de Kant, se comentan las preguntas dejadas previamente y se abordan y explican los demás párrafos, por parte del docente.</p> | 20 minutos | <p>Conceptual Se valora la comprensión de conceptos en la lectura.</p> | Comentarios de los alumnos |

| | <ul style="list-style-type: none"> • La explicación se alterna con la indagación a los alumnos sobre el texto para hacerlos reflexionar al respecto. • Conforme la lectura guiada va avanzando, se va haciendo un apunte breve sobre conceptos claves del fragmento: <ol style="list-style-type: none"> a) fines objetivos y subjetivos b) medios c) fin en sí mismo d) respeto en Kant • Se aclara con ejemplos en qué consiste la máxima de: <i>“obra de tal modo que uses a la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre como un fin y nunca solamente como un medio”</i> | | | |
|------------|---|------------------|---|---|
| Momento | Actividad de aprendizaje | Tiempo (minutos) | Tipo de evaluación | Producto(s) de aprendizaje-evidencia |
| Desarrollo | <p>Actividad 4. Los alumnos analizan en equipo los siguientes casos y preguntas:</p> <p>CASOS</p> <p>Reflexiona si, según Kant, encontramos respeto en las siguientes situaciones. (Ocupen las categorías de fin, medio y fin en sí mismo para explicarse)</p> <p>a) Llegas a tu casa y tu mamá no hizo de comer, tú te molestas y comienzas a</p> | 20 minutos | <p>Actitudinal</p> <p>Tolerancia, disposición a trabajar en equipo.</p> <p>Procesual</p> <p>Habilidad de llegar a acuerdos,</p> | Discusiones y comentarios de los alumnos. |

| | | | | |
|----------------|--|-------------------------|--|--|
| | <p>discutir con ella, no puedes entender que no haya cumplido con su obligación.</p> <p>b) Un amigo tuyo dice que los padres de los normalistas y todos lo que protestan por lo ocurrido en Ayotzinapa, deberían dejar de manifestarse, porque sólo generan tráfico en las calles y desorden, además no van a conseguir nada con su protesta. Tú tratas de hacerle entender que sólo está pensando en su propio bienestar, pero no está pensado en todos los que ya están hartos de tanta violencia e injusticia que hay en nuestro país.</p> <p>PREGUNTAS:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué concepción tenían de respeto antes de ver a Kant? 2. ¿Qué semejanzas y diferencias hay entre su concepción de respeto y la propuesta de Kant? 3. ¿Están de acuerdo con el planteamiento de Kant? | | <p>Habilidad de analizar de casos concretos, a partir de poner en práctica la filosofía de un autor en específico.</p> <p>Conceptual: Se valora la comprensión de conceptos de la ética kantiana.</p> | |
| Momento | Actividad de aprendizaje | Tiempo (minutos) | Tipo de evaluación | Producto(s) de aprendizaje-evidencia |
| Cierre | <ul style="list-style-type: none"> • Exponer en equipos, ante todo el salón, las resoluciones a las que llegaron sobre los casos analizados y sobre una de las preguntas trabajadas (pueden escoger entre la pregunta 2 o 3) | 15 minutos | <p>Coevaluación Los alumnos evalúan el desempeño de sus compañeros</p> | <p>Exposición sobre los casos</p> <p>Apuntes y explicación</p> |

| | | | | |
|--|---|--|---|-----------------------|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Mientras un equipo expone, los miembros de los demás equipos, le hacen comentarios de dos tipos: <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>a favor</i>: donde se reconoce los atributos buenos que tiene la propuesta del equipo 2. <i>para mejorar</i>: donde se reconoce los aspectos que deben tomar en cuenta para mejorar. | | Actitudinal: Respeto, Tolerancia, Crítica | sobre preguntas dadas |
|--|---|--|---|-----------------------|

MATERIAL OCUPADO EN ESTA SEGUNDA SESIÓN DE CLASE

* (El siguiente texto no es un fragmento literal de esta obra. Hicimos algunas modificaciones al original para que sea más comprensible para los estudiantes y adecuado para el tema que planteamos, pero intentamos que esta simplificación y adecuación conservara la esencia del planteamiento kantiano)

Kant (2012), *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*, Madrid, Alianza **Capítulo 2 Tránsito de la Filosofía Moral Popular a la Metafísica de las Costumbres**

La voluntad es la facultad de determinarse a sí mismo. Semejante facultad sólo en los seres racionales puede hallarse. Ahora bien, fin es el propósito que le permite a la voluntad lograr su autodeterminación, y dicho fin, cuando es puesto por la mera razón, debe valer igualmente para todos los seres racionales. Cuando así pasa a este fin se le llama objetivo. En cambio, cuando el fin sólo surge a partir de deseos, se trata de un fin subjetivo, porque sólo es válido para unos cuantos que se lo proponen. Por otro lado, el medio es sólo lo que hace posible alcanzar un fin.

El hombre, y en general todo ser racional, existe como fin en sí mismo, no sólo como un medio para ser usado por ésta o aquella voluntad; debe en todas sus acciones, no sólo las dirigidas a sí mismo, sino las dirigidas a los demás seres racionales, ser considerado siempre al mismo tiempo como fin objetivo, es decir como un fin que es reconocido por todo ser racional.

*Los seres irracionales sólo son medios, y por eso se llaman cosas; en cambio, los seres racionales llámense personas porque su naturaleza los distingue ya como **fin** en*

■ La disertación filosófica desde un enfoque constructivista, una propuesta didáctica para la EMS

sí mismos, esto es, como algo que no puede ser usado meramente como medio, y, por tanto, limita en ese sentido todo capricho (y es un objeto del respeto).

Así, pues, para actuar con respeto hacia uno mismo y hacia los demás, debemos seguir la siguiente regla: “obra de tal modo que uses a la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre como un fin y nunca solamente como un medio”

4.25 Sesión de clase 3

SESIÓN DE CLASE: 3 PRÁCTICA DOCENTE: 2

Título de la clase: Las habilidades para el filosofar

Duración de la clase: 85 minutos

| | |
|---|---|
| Unidad temática | Unidad III El conocimiento y la sabiduría en la época moderna y contemporánea |
| Contenido de la unidad | Idealismo alemán: Kant |
| Aprendizaje de la unidad (En el programa de esta asignatura, como todos los avalados por la SEP, los aprendizajes vienen redactados por competencias) | <p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Argumenta la importancia de una visión filosófica y procura ser crítico ante la diversidad de corrientes. ✓ Reconoce la actualidad de los pensadores modernos. ✓ Piensa crítica y reflexivamente. |
| Objetivos de la sesión | <p>Que el alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Identifique a las habilidades que son propias de la filosofía. ✓ Valore el papel de dichas habilidades dentro del ejercicio filosófico ✓ Pueda distinguir entre la manera de resolver un problema en filosofía y en otras disciplinas |

SECUENCIA DIDÁCTICA

| Momento | Actividad de aprendizaje | Tiempo (minutos) | Tipo de evaluación | Producto(s) de aprendizaje-evidencia |
|-------------------|--|------------------|---|---|
| Apertura | <p>Actividad 1.</p> <ul style="list-style-type: none"> Aclarar que los objetivo de esta clase son: 1. distinguir la diferencia entre abordar un problema en filosofía y abordarlo en ciencias. 2. Identificar y valorar las habilidades que permiten resolver problemas en filosofía. (filosofar) Plantear y analizar con los alumnos las siguientes preguntas: <ol style="list-style-type: none"> ¿La filosofía analiza sus problemas de la misma manera como lo hacen las ciencias? ¿Cuáles son las diferencias entre ambas al momento de analizar sus problemas? Posteriormente, cada uno las contesta en su cuaderno. | 15 minutos | Diagnóstica Retomamos las ideas previas del estudiante. | Opiniones orales y escritas de los alumnos. |
| Desarrollo | <p>Actividad 2.</p> <ul style="list-style-type: none"> Analizar en equipo los siguientes problemas y clasificarlos como filosóficos o científicos. Al final, en equipos, comparar respuestas individuales, reflexionar y responder: ¿Qué distingue a la filosofía de la ciencia al abordar problemas? | 15 minutos | Actitudinal Tolerancia, respeto, disposición a trabajar en equipo | Discusión y comentarios de los alumnos, así como apuntes en su cuaderno |

| | <p>PREGUNTAS PROBLEMAS</p> <p>a) ¿Puede el ser humano llegar a ser libre?</p> <p>b) ¿Podemos predecir un sismo?</p> <p>c) ¿Hay cosas bellas para todo tiempo y lugar?</p> <p>d) ¿Se puede comprobar que hay vida en otros planetas?</p> | | | |
|-------------------|--|-------------------------|---|---|
| Momento | Actividad de aprendizaje | Tiempo (minutos) | Tipo de evaluación | Producto(s) de aprendizaje-evidencia |
| Desarrollo | <p>Actividad 3. Comentar con los alumnos las respuestas a sus preguntas. Retomar sus comentarios y aclarar que mientras los problemas en ciencia tienen un procedimiento de comprobación, en filosofía los problemas son tan complejos y conceptuales que no podemos comprobarlos. EN FILOSOFÍA SÓLO PODEMOS HACER USO DE LA ARGUMENTACIÓN.</p> | 15 minutos | Conceptual Distinción entre problemas filosóficos y científicos | Discusión y comentarios de los alumnos. |
| Desarrollo | <p>Explicación 1</p> <p>Explicar que la argumentación para resolver problemas en filosofía tiene que ver con el desarrollo de ciertas habilidades que podemos llamar filosóficas.</p> <p>a) Asombro o admiración</p> <p>b) Análisis</p> | 15 minutos | No aplica | No aplica |

| | <p>c) Comparación</p> <p>d) Conceptualización</p> <p>Aclarar la diferencia entre estas habilidades y su papel en la reflexión filosófica. Hacer un apunte sobre ellas.</p> | | | |
|-------------------|--|------------------|---|--|
| Momento | Actividad de aprendizaje | Tiempo (minutos) | Tipo de evaluación | Producto(s) de aprendizaje-evidencia |
| Desarrollo | <p>Actividad 4</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leer en equipos el fragmento de la Metafísica de Aristóteles. Después, analizar, reflexionar y contestar las siguientes preguntas: • ¿Por qué según Aristóteles la filosofía tiene su origen en la admiración o asombro? • ¿Por qué la admiración se asocia con el deseo desinteresado de conocer? | 15 minutos | <p>Conceptual</p> <p>Comprensión de los conceptos aristotélicos.</p> <p>Actitudinal</p> <p>Tolerancia, respeto, disposición a trabajar en equipo.</p> | Discusión y comentarios de los alumnos, así como apuntes realizados. |
| Final | <p>Actividad 5</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comentar con los alumnos sus respuestas y reflexionarlas. ENFATIZAR QUE SIN EL ASOMBRO Y LA PASIÓN POR CONOCER, LA FILOSOFÍA SE REDUCE A CONCEPTOS VACIOS QUE SUCEDEN UNOS A OTROS, Y ASÍ LA FILOSOFÍA PIERDE SU SENTIDO. | 10 minutos | <p>Actitudinal</p> <p>Tolerancia, respeto, disposición a trabajar en equipo</p> | Discusión y comentarios de los alumnos, |

TEXTO UTILIZADO EN ESTA PRÁCTICA DOCENTE

Aristóteles (2002), *Metafísica*, Porrúa, México

Libro primero, La Filosofía se ocupa sobre todo de la indagación de las causas y de los principios. (Fragmento 9)

Lo que en un principio movió a los hombres a hacer las primeras indagaciones filosóficas fue, como lo es hoy, la admiración. Entre los objetos que admiraban y de que no podían darse razón, se aplicaron primero a los que estaban a su alcance; después, avanzando paso a paso, quisieron explicar los más grandes fenómenos; por ejemplo, las diversas fases de la luna, el curso del sol y de los astros, y, por último, la formación del universo. Ir en busca de una explicación y admirarse, es reconocer que se ignora.

Por consiguiente, si los primeros filósofos filosofaron para librarse de la ignorancia, es evidente que se consagraron a la ciencia para saber, y no por miras de utilidad.

4.26 Sesión de clase 4

SESIÓN DE CLASE: 4 PRÁCTICA DOCENTE: 2

Título de la clase: La disertación, un camino para el filosofar

Duración de la clase: 85 minutos

| | |
|---|---|
| <p>Unidad temática</p> | <p>Unidad III El conocimiento y la sabiduría en la época moderna y contemporánea</p> |
| <p>Contenido de la unidad</p> | <p>Idealismo alemán: Kant</p> |
| <p>Aprendizaje de la unidad (En el programa de esta asignatura, como todos los avalados por la SEP, los aprendizajes vienen redactados por competencias)</p> | <p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Argumenta la importancia de una visión filosófica y procura ser crítico ante la diversidad de corrientes. ✓ Reconoce la actualidad de los pensadores modernos. ✓ Piensa crítica y reflexivamente. |

| | |
|--------------------------------------|--|
| <p>Objetivos de la sesión</p> | <p>Que el alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Comprenda que hay distintos textos que hacen posible filosofar, uno de ellos es la disertación. ✓ Comprenda e identifique la estructura de una disertación. ✓ Sea capaz de emplear la disertación como estructura para responder preguntas filosóficas de manera argumentada y a partir de una reflexión propia. |
|--------------------------------------|--|

SECUENCIA DIDÁCTICA

| Momento | Actividad de aprendizaje | Tiempo (minutos) | Tipo de evaluación | Producto(s) de aprendizaje-evidencia |
|------------------------|--|-------------------|---|--|
| <p>Apertura</p> | <p>Actividad 1.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aclarar que el objetivo de esta clase es, por un lado, comprender que hay distintos textos filosóficos y que uno de ellos es la disertación y, por otro lado, desarrollar la capacidad de emplear la disertación para responder preguntas filosóficas de manera argumentada y a partir de una reflexión propia. • En equipos leer dos lecturas: <ol style="list-style-type: none"> 1. Algunos aforismos de Nietzsche 2. Un fragmento del <i>Critón</i> de Platón A partir de estas lecturas contestar las siguientes preguntas: | <p>15 minutos</p> | <p>Actitudinal Tolerancia, respeto, disposición a trabajar en equipo.</p> <p>Conceptual Comprensión de los conceptos abordados en Nietzsche y Platón.</p> | <p>Discusión y comentarios de los alumnos.</p> |

| | <p>a) Lean con detenimiento los tres aforismos de Nietzsche y expliquen qué significan cada uno.</p> <p>b) Elijan un aforismo de Nietzsche y expliquen si están de acuerdo con él o no.</p> <p>c) ¿Qué postura tiene Sócrates en el diálogo de Platón?</p> <p>d) ¿Qué diferencias ven entre el texto de Platón y el de Nietzsche?</p> <p>e) ¿Cuál de las dos formas de escribir filosofía es mejor?</p> | | | |
|-------------------|---|-------------------------|--|---|
| Momento | Actividad de aprendizaje | Tiempo (minutos) | Tipo de evaluación | Producto(s) de aprendizaje-evidencia |
| Desarrollo | <p>Actividad 2.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Retomar las respuestas de los alumnos y reflexionarlas con ellos, a partir de los textos de los autores. • Enfatizar que ambos autores escriben filosofía de manera diferente, pero que ninguna de las dos formas es superior, sólo es distinta y tiene que ver con lo que cada uno entiende por filosofía | 15 minutos | Conceptual Comprensión de los conceptos abordados en Nietzsche y Platón. | Discusión y comentarios de los alumnos |

| | | | | |
|-------------------|---|-------------------------|--|---|
| Desarrollo | <p>Exposición 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicar a los alumnos los siguientes aspectos: <p>a) Que la disertación, al igual que el diálogo y los aforismos, es una manera de escribir filosofía.</p> <p>b) El objetivo y la estructura de la disertación</p> <p>c) Los pasos a seguir para elaborar una disertación.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hacer un apunte, tomando en cuenta todos estos aspectos. | 15 minutos | No aplica | No aplica |
| Momento | Actividad de aprendizaje | Tiempo (minutos) | Tipo de evaluación | Producto(s) de aprendizaje-evidencia |
| Desarrollo | <p>Actividad 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • De manera individual, analizar las siguientes posibles preguntas de una disertación y sacar de ellas preguntas secundarias. (mínimo 3 preguntas) <p>a) ¿Existe algún destino para el ser humano?</p> <p>b) ¿Existe la vida después de la muerte?</p> <p>c) ¿Qué distingue a la bueno de lo malo?</p> | 15 minutos | <p>Procedimental</p> <p>Se evalúa si se comprendió uno de los elementos del procedimiento para elaborar una disertación</p> | Comentarios y apuntes en su cuaderno |

| Momento | Actividad de aprendizaje | Tiempo (minutos) | Tipo de evaluación | Producto(s) de aprendizaje-evidencia |
|-------------------|--|------------------|---|---|
| Desarrollo | <p>Actividad 4.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar una lectura guiada del ejemplo de disertación titulado: ¿Juzgar a algo como bello implica verlo de manera utilitaria? • Al momento de ir leyendo con los alumnos, ellos identifican en la lectura los siguientes aspectos: <ul style="list-style-type: none"> a) Los cuatro pasos de la disertación b) Las cinco habilidades filosóficas: asombrarse, analizar, comparar, conceptualizar y argumentar. | 15 minutos | <p>Procedimental</p> <p>Se evalúa si se comprendió todo el procedimiento para elaborar una disertación</p> | Comentarios y respuestas de los alumnos, así como apuntes en su cuaderno. |
| Cierre | <p>Actividad 5.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Al final, ellos dan y argumentan sus respuestas sobre los aspectos anteriores, mientras el docente las comenta. | 10 minutos | <p>Actitud</p> <p>Reflexión, disposición favorable hacia el diálogo y la argumentación</p> | Discusión y comentarios de los alumnos |

TEXTOS UTILIZADOS EN ESTA SESIÓN

AFORISMOS DE NIETZSCHE

...El aforismo, la sentencia en que yo soy maestro y el primero entre los alemanes, son las formas de la "eternidad"; mi ambición es la de decir en diez frases lo que otro dice en un libro, o incluso lo que ningún otro dice en un libro... Nietzsche, "El ocaso de los ídolos"

El que da algo grande no encuentra reconocimiento, pues el donatario, sólo por recibir la gracia, tiene ya una pesada carga que sobrellevar. Nietzsche, "Humano, demasiado humano"

El amigo debe ser un maestro en el arte de adivinar y callar: no debe querer verlo todo. Nietzsche, "Así habló Zaratustra"

PLATÓN, CRITÓN O DE LA JUSTICIA

Fragmento.

(El siguiente no es un fragmento literal, hicimos algunas modificaciones para que los alumnos pudieran comprenderlo mejor)

Sócrates: *¿No te parece que se ha dicho suficientemente que no se deben estimar todas las opiniones de los hombres, sino unas sí y otras no?, ¿Qué dices?, ¿No está bien dicho esto?*

Critón: *Está bien dicho.*

Sócrates: *¿Y no es verdad que hay que estimar las buenas y no las malas?*

Critón: *Sí.*

Sócrates: *Veamos qué es lo que se quería decir con todo esto. Un hombre que se ejercita haciendo gimnasia, ¿presta atención a la alabanza, la censura y la opinión de cualquier hombre, o a la de uno solo, la del médico o entrenador?*

Critón: *A la de uno solo.*

■ La disertación filosófica desde un enfoque constructivista, una propuesta didáctica para la EMS

Sócrates: *Bien. Si no obedece a ése y menosprecia su opinión y sus alabanzas y, por el contrario, estima las palabras de la mayoría, que no entienden nada, ¿no sufrirá algún daño?*

Critón: *¿Cómo no?*

Sócrates: *Dices bien. Lo mismo ocurre, Critón, con las demás cosas, para no ir enumerándolas todas. Así sucede también respecto a lo justo y lo injusto, lo innoble y lo noble, lo bueno y lo malo, asuntos que son el objeto de nuestra actual discusión. ¿Debemos nosotros seguir la opinión de la mayoría y temerla, o la de uno solo que entienda, si es que lo hay, al cual es necesario respetar y temer más que a todos los demás juntos? Si no seguimos a éste, dañaremos y destruiremos aquello que se mejora con lo justo y se destruye con lo injusto.*

COLÍN HERNÁNDEZ MARÍA FERNANDA

EJEMPLO DE DISERTACIÓN

* La siguiente es una disertación que una alumna nos entregó en nuestra primera práctica docente. Nos pareció un buen trabajo, aunque le hicimos algunas modificaciones para que fuera para más comprensible para nuestros alumnos.

¿Juzgar a algo como bello implica verlo de manera utilitaria?

Para poder contestar la pregunta debemos, primeramente, desglosarla. En este caso será en otras cuatro preguntas: ¿qué es la utilidad?, ¿qué significa que algo nos sea de utilidad?, ¿qué significa juzgar? y ¿qué significa que algo sea bello?

La utilidad es la capacidad que tiene una cosa de servir y de ser aprovechado para determinado fin, por lo tanto, podemos decir que, cuando algo nos es de utilidad significa que esa cosa ya nos dio un servicio y también que aprovechamos el fin que tenía dicho objeto. Por ejemplo, un celular:

El servicio que nos proporciona el celular es el de poder hacer y recibir llamadas y mensajes de texto (lo básico), si cumple con esto está cumpliendo el primer “requisito” de su utilidad pues no nos sería útil si este no tuviera “chip” y no pudiera cumplir con este servicio. El segundo “requisito” que debe cumplir es el de ser aprovechado para su fin, que sería el de su servicio, o sea, aprovecharlo para realizar o recibir los mensajes y las llamadas. Como estamos hablando únicamente de sus dos servicios básicos, en contraste

■ La disertación filosófica desde un enfoque constructivista, una propuesta didáctica para la EMS

con el aprovechamiento, pondré un ejemplo: los juegos en el celular. Suponiendo que sólo ocupas el celular para jugar, entonces ya no estás aprovechando los servicios que te ofrece, deja de ser útil y en dado caso la mejor opción sería comprar un PSP, o cualquier otro aparato que su servicio sea el de proporcionar juegos y de esta manera se podría aprovechar al cien dicho aparato.

Juzgar algo es ponerle un adjetivo calificativo, por su color, forma, etc. ya sea bueno o malo. El poner ese adjetivo es algo muy personal pues no todos van a tener la misma opinión acerca de dicho objeto. Por ejemplo: juzgar a una flor, puede ser por su color o forma (sus pétalos, lo larga que esté), se le puede juzgar de grande o chica, fea o bonita, larga o corta, etc. y todo eso va a depender de la persona que la esté juzgando.

Por último, lo bello es lo que puedes calificar de esta manera porque te produce una gran sensación agradable, un bienestar o te gusta demasiado. Lo bello es, de igual manera que el juzgar, algo subjetivo. Por ejemplo un paisaje: puede que para una persona, un atardecer en la playa le parezca bello porque la llene de bienestar con solo verlo, que le guste demasiado; pero puede que para otra persona no le guste ese atardecer porque no le produce ninguna sensación de las ya dichas, tal vez a esta persona le gusta mirar las flores y le parecen bellas.

Dando por dicho esto, y retomando a Kant, es necesario considerar que hay dos tipos de belleza: La belleza adherente, que va acompañada de un concepto, se atribuye a los objetos que se encuentran bajo el concepto de un fin en especial; y la belleza natural, que no va acompañada de ningún concepto como cuando contemplamos la belleza libre y no la vemos de manera utilitaria. En el ejemplo anterior, el del atardecer y las flores, tendrían una belleza natural pues de ninguna manera se les ve de manera utilitaria.

Conclusión

Al haber hablado de estos conceptos, podemos llegar a la conclusión de que...

No. El que juzguemos a algo como bello no implica verlo de manera utilitaria. Primeramente el juzgar algo por bello es subjetivo, y cuando vemos la belleza de manera adherente, a mi parecer se cae en algo totalmente material y se pierde la esencia de la

■ La disertación filosófica desde un enfoque constructivista, una propuesta didáctica para la EMS

belleza, pues te puede llenar de emociones pero sólo por la utilidad (el servicio que te está dando y la manera en que la aprovechas). En cambio, cuando la vemos de manera natural, esos sentimientos son totales y no se espera nada a cambio, en este caso vuelvo a repetir el ejemplo del paisaje y de las flores, el estar haciendo eso le llena de bienestar, le gusta estarlo haciendo.

4.27 Consideraciones de la segunda práctica docente

Como hemos aclarado, el tema que abordamos en esta práctica fue el del respeto en Kant, a partir de la disertación filosófica. Para dar cuenta sobre cómo llevamos a cabo esta práctica, presentamos aquí la secuencia de cuatro clases que son las siguientes:

- a) ¿Qué es el respeto? y ¿Cómo ponerlo en práctica?
- b) El respeto en Kant
- c) Las habilidades para el filosofar
- d) La disertación, un camino para el filosofar

Le dimos esta estructura a nuestra práctica docente porque vimos que para llevarla a cabo debíamos enfocarnos en dos aspectos: por un lado en la concepción de respeto de Kant y por otro en la elaboración de la disertación. Tomando en cuenta nuestras clases, podemos ver que en las dos primeras nos concentramos en el primer aspecto, y en las dos últimas en el segundo.

Para plantear el respeto en Kant, en nuestras clases encontramos necesario (para ir acorde con Ausubel y nuestra concepción sobre la filosofía) partir de la reflexión de los alumnos sobre lo que es el respeto, su importancia, así como su aplicación en casos concretos, en específico nos concentramos en el caso de Ayotzinapa. Si les pedimos esto último fue con la finalidad de tomar muy en serio sus conceptualizaciones sobre el respeto y mostrarles los resultados de sus propios conceptos al aplicarlos para el análisis de la realidad, y de un caso tan polémico, como lo es el de Ayotzinapa.

En la segunda sesión nos concentramos propiamente en la definición de respeto kantiana, el objetivo de la sesión, como lo explicamos en la planeación, no fue sólo la mera

comprensión conceptual, sino también la aplicación de la misma en casos concretos. Al respecto buscamos situaciones que fueran cercanas y actuales para los alumnos.

Por otro lado, en la tercera clase, nos enfocamos en el tema del desarrollo de habilidades filosóficas, pues a partir de la primera práctica docente, notamos la necesidad de adentrarnos en la explicación y desarrollo de estas habilidades para conseguir nuestro objetivo: un buen desempeño en la escritura de la disertación, que dé cuenta de una reflexión propia y, de manera general, de la aplicación de las habilidades filosóficas. A lo largo del desarrollo de la clase, nos concentramos en todas las habilidades, pero de una manera más particular en la habilidad del asombro, debido a que ésta es el origen de todas las demás, pues si no se logra el asombro acompañado con la necesidad imperante de saber, no se logra cabalmente una reflexión filosófica por más análisis, argumentación, comparación o conceptualización que se tenga.

Finalmente, en la última sesión nos concentramos en abordar a la disertación filosófica, a partir de identificarla como un camino para hacer filosofía, a su vez reconocimos que hay otros caminos para hacerla, como el diálogo o el aforismo. Al explicar la estructura de la disertación, también enfatizamos que en tanto que se trata de un texto filosófico, vemos en ella el desarrollo de las habilidades filosóficas. Por lo que un entrenamiento en las mismas, permitirá la mejor elaboración de disertaciones.

Sobre nuestras clases en general, es importante señalar que en ellas buscamos darle importancia a tres escenarios pedagógicos: al trabajo individual, trabajo en equipos, así como a la reflexión y análisis grupal. Movernos dentro de estos escenarios nos permitió ser congruentes con la concepción de Ausubel de que el conocimiento se genera a través de un proceso donde el propio alumno parte de sus creencias previas (trabajo individual), que va poniendo en duda, a la luz de un nuevo conocimiento (las teorías de filósofos), ya sea por la sólo intervención de su capacidad de reflexionar, o bien por la intervención de los otros que contribuyen a su propio cuestionamiento (trabajo en equipos). Finalmente como resultado de ese poner en duda, se genera un conocimiento que justifica con más argumentos las ideas previas, o bien se opone a las mismas y logra que éstas se desechen (trabajo en equipo e individual). La argumentación ante otros, donde se respalda ese conocimiento adquirido, logra que éste se consolide aún más. De ahí la importancia de que la reflexión y el análisis grupal estén presentes al final de nuestras clases, pues permiten

lograr ese espacio de argumentación y defensa de las conclusiones a las que llegaron los equipos y los alumnos en su trabajo individual.

Después de explicar todos los aspectos anteriores de nuestra segunda práctica docente, podemos dar cuenta de los resultados que obtuvimos al aplicarla. Primero que nada, hay que aclarar que esta práctica la realizamos con el grupo 204, al que impartimos la asignatura de filosofía. En total son 23 alumnos, con quienes a lo largo de las cuatro sesiones pudimos hacer las actividades descritas en las planeaciones, algunas con mejores resultados que otras. La apatía fue uno de los grandes retos que enfrentamos, al trabajar con este grupo. Esa apatía los podía asaltar en cualquier momento y sin duda entorpecía su trabajo individual, en equipos o la discusión grupal que pudiéramos tener. Sin embargo a lo largo, no sólo de las cuatro sesiones aquí expuestas, sino a lo largo del curso, logramos generar en el salón de clases algunos momentos de entusiasmo hacia las actividades, si bien no de todos los alumnos, sí de una parte significativa de ellos.

Respecto a la elaboración de la disertación, algo que no hemos comentado es que después de la cuarta sesión, se pidió a los alumnos que de tarea elaborarían una disertación. El título de ella debía ser: ¿Es el ser humano sólo un medio o también un fin en sí mismo? Se les aclaró a los alumnos que todos harían el escrito por lo menos dos veces, y si era necesario incluso una tercera o cuarta vez. A partir de la lectura de su primer entrega, yo les haría comentarios para que mejoraran su disertación, si seguían teniendo muchos problemas en la segunda entrega y no se veía en su trabajo un avance significativo (como mínima calificación se les pedía 6) tenían que repetir su trabajo una tercera o cuarta vez.

Sin duda, la elaboración de la disertación no sólo fue una tarea ardua para los alumnos, también para nosotros que tuvimos que leer muchos escritos, hacerles comentarios, e incluso tomarnos tiempo de nuestro receso para ayudarles a escribir la disertación, para orientarnos en su elaboración. La poca habilidad para escribir que varios manifestaron desde un principio, hacía más difícil el trabajo, a nosotros nos costaba comprenderlos y a ellos darse a entender. Una manera de motivarlos fue incentivarlos de manera extrínseca, señalando que aquellos que obtuvieran en su disertación la calificación de 10, tendrían también 10 en el examen y estarían exentos del mismo. Algunos sí se motivaron de esta

■ La disertación filosófica desde un enfoque constructivista, una propuesta didáctica para la EMS

manera, otros no. Pero finalmente sólo 7 alcanzaron entre 9.5 y 10, en su segunda entrega, logrando así exentar el examen.

Y si bien, todos entregaron por lo menos la primera versión de la disertación, en realidad debemos aceptar que esta primera entrega se convirtió en un requisito primordial para acreditar la materia, por ello, aunque a regañadientes todos estuvieron obligados a entregarla, incluso aunque la realizaran en el salón de clases o en recesos que obviamente perdían. Pero, a pesar de las claras indicaciones que les dimos, no se logró que todos entregaran la segunda disertación, pues de los 23 alumnos, sólo 15 la entregaron. Aunque no todos pusieron en ella el mismo empeño.

A pesar de las muchas complicaciones que tuvimos para realizar esta práctica docente, también es cierto que en ella también hayamos gratificaciones. Una de ellas fue darnos cuenta que después de varias sesiones e incluso al final del semestre, una buena parte de los alumnos, si no es que la mayoría podía no recordar muy bien a ningún otro filósofo, pero a Kant y su concepción sobre el respeto, eso sí lo recordaban. Tampoco olvidaban cuál era la estructura para hacer una disertación, incluso cuando a veces les dejaba contestar una pregunta, ellos mismos identificaban que se trataba de una pregunta que podía ser contestada a través de la disertación. Entonces, me preguntaban si tenían que contestar la pregunta haciendo una disertación o de manera simple. Esto nos hizo darnos cuenta que el ejercicio de la disertación, si se hacía de manera consciente realmente garantizaba que el alumno adquiriera tanto conocimientos filosóficos, como la habilidad de escribir un texto filosófico, en específico.

Respecto a esta última, es importante mencionar que otra gratificación que encontramos fue advertir que realmente los alumnos iban dándose cuenta de los errores que tenían al realizar su disertación, errores que correspondían a ciertas habilidades filosóficas, como la argumentación, el asombro o el análisis. A medida que los alumnos advertían sus propios errores, buscaban la manera de resanarlos, incluso algunos de ellos acudían a nosotros para recibir orientación sobre cómo superar dichos errores.

También otra gratificación que encontramos al realizar nuestra práctica docente fue una vez que calificamos las últimas disertaciones y comentamos que retomaríamos dos de las mejores para incluirlas en nuestra tesis de maestría, como evidencia del trabajo realizado. A partir de entonces, las alumnas Carolina y Andrea, cuyas disertaciones aparecen más

adelante, así como otros alumnos del salón nos miraron diferente y agradecieron mucho que se les tomara en cuenta de esa manera, lo vieron como un bonito reconocimiento. También reconocimos de forma pública a todo el grupo, porque a pesar de que no todos entregaron una buena disertación, comparados con otros grupos, éste fue el que entregó mejores trabajos. También sentí su agradecimiento. Todo lo que pasó con este grupo, y en específico con Carolina y Andrea, nos hizo advertir el gran poder que tiene uno como docente respecto a los alumnos. Ellos que se enfrentan a varios problemas e inseguridades, que de pronto adviertan que algo pueden hacer bien, que después de un esfuerzo pueden destacar respecto a los demás, puede contribuir, sin duda, a que ese ímpetu, trabajo y seguridad, también pueda trasladarse a otros aspectos de su vida. De ahí entonces, el gran papel que puede jugar el docente para motivarlos, y hacerles ver que pueden ser buenos en algo.

Después de estos comentarios sobre la segunda práctica, mostramos como evidencia disertaciones escritas por tres alumnos. Transcribimos las disertaciones entregadas, tanto la versión inicial, como la corregida, por lo que en total presentamos seis disertaciones. Decidimos presentar estos trabajos, y no menos, porque cada uno tiene particularidades específicas, que nos sirven de evidencia para mostrar los resultados que tuvimos al implementar nuestro proyecto.

Por otro lado, al final de esta tesis, presentamos un anexo con las copias de los trabajos tal y como los entregaron los alumnos y con los comentarios que les hicimos al momento, en este apartado del capítulo transcribimos esos trabajos (con todo y sus faltas de ortografía y redacción), porque consideramos que de esta manera es más fácil y amable la lectura de las disertaciones, pues las versiones originales entregadas, tienen varios tachones, que corresponden a los comentarios y correcciones hechas a los alumnos. A pesar de ello, decidimos anexar estos trabajos originales para que el lector tenga una mayor evidencia de la práctica que se realizó con los alumnos.

¿Es el ser humano un medio o un fin en sí mismo?

Brandón Saldívar Pardo

Preguntas secundarias

¿Qué es el ser humano?

En mi opinión personal es otro ser más que vive y perece, tomándolo en cuenta como parte de la naturaleza, sólo que éste tiene la capacidad de “elegir”, a lo cual le hace resaltar en cualquier ámbito.

¿Qué es un medio?

Tomando en cuenta que se refiere al ser humano, un medio es una forma de llegar a lo que tú quieres llegar sin importarte los sentimientos o ignorando la capacidad de elegir que éste tiene.

¿Qué es un fin en sí mismo?

Se refiere a tener en cuenta que el otro humano tiene sentimientos, metas en sí mismo y saber cómo llegar a las tuyas sin destrozar o en otras palabras que no te importe lo que él siente o piensa.

Pregunta principal:

¿Es el ser humano un medio o un fin en sí mismo?

Teniendo en cuenta las demás preguntas el ser humano es un fin o un medio en sí mismo si él lo decide, me refiero a que tú destino quieras o no lo terminas decidiendo tú y las acciones que realices.

Comentarios al trabajo:

Esta disertación corresponde a un alumno que es muy inteligente, comprende con rapidez los temas, es reflexivo, crítico y generalmente no tiene problemas para expresarse oralmente, sin embargo, con esta primera entrega de su disertación, vimos que tiene dificultad para explicarse con claridad de forma escrita. Pues, si bien comprende la

■ La disertación filosófica desde un enfoque constructivista, una propuesta didáctica para la EMS

estructura de una disertación, comete varios errores de ortografía y redacción que entorpecen la fluidez de su texto, es redundante, da varias vueltas a una misma idea y salta de un tema a otro sin vincularlos. Por otro lado, en cuanto al contenido de la disertación, vemos que Brandón no responde cabalmente a dos de las preguntas secundarias, pues respecto a la pregunta: ¿Qué es un medio?, explica cuando tratamos a los otros sólo como medios, pero no dice propiamente qué es un medio. Lo mismo sucede al abordar la pregunta: ¿Qué es un fin en sí mismo? el alumno sólo dice qué significa tratar a los otros como fines en sí mismo, pero no define qué es un fin, y de forma más específica qué es un fin en sí mismo.

A continuación presentamos la segunda versión, para compararla con la primera y analizar las diferencias.

Segunda versión de la disertación

Brandón Saldivar Pardo

Preguntas secundarias

¿Qué es el ser humano?

En mi opinión personal es otro ser más que vive y perece si lo tomamos en cuenta como una parte de la naturaleza sólo que éste tiene la habilidad de “elegir” esta habilidad se presenta en cualquier ámbito.

¿Qué es un medio?

Un medio es una forma de llegar a lo que quieres, si no te permite evolucionar de alguna forma o tomar recuerdos o emociones positivas puedes ser un medio.

Ejemplo:

Un hombre usa a una mujer como medio para complacerlo sexualmente no tomando en cuenta los sentimientos, o en qué pueda perjudicar a la mujer.

■ La disertación filosófica desde un enfoque constructivista, una propuesta didáctica para la EMS

¿Qué es un fin en sí mismo?

Se refiere a tener en cuenta que el otro humano tiene sentimientos metas en sí mismo y saber cómo llegar a las tuyas sin destrozar o en otras palabras que no te importe lo que él siente o piensa, se refiere a tener metas en ti que te ayuden a desarrollarte como humano.

Ejemplo:

Un jefe apoya a su trabajador dándole un trabajo de medio tiempo para que el termine sus estudios.

¿Es el ser humano un medio o un fin en sí mismo?

Teniendo en cuenta las demás preguntas, el ser humano es un fin en sí mismo, si él lo decide, dependiendo de las acciones y actitudes que uno tome frente a los fenómenos que se presenten y tomando en cuenta las consecuencias y reflexionando tú puedes decidir si lo serás o no si tú no sabes que eres un medio tienes que cuestionar lo que el medio te pide, si te afecta mental o psicológicamente y si no de acuerdo con tus emociones, esto puede depender si vives en un medio inhumano.

Comentarios al trabajo:

En esta disertación, si bien vemos un esfuerzo por reelaborar la primera versión, en función de los comentarios que le hicimos al estudiante, aún seguimos encontrando en ella muchos de los problemas anteriores, como redundancia, y errores tanto de ortografía como de redacción.

Por otro lado, respecto a las definiciones de medio y fin en sí mismo, sigue sin aclararlas bien. Define a medio como algo que nos permite llegar a un fin, pero le atribuye a esta definición un aspecto negativo que conlleva a tratar a las personas como cosas. En los comentarios de su segunda entrega se le cuestionó, si necesariamente tratar a las personas como medios era malo moralmente o si, más bien, es algo inevitable y lo malo está en SÓLO verlas como medios. Respecto a la concepción de medio que el alumno maneja, se puede ver mucha confusión sobre todo al final de su texto, cuando afirma: “*si tú no sabes que eres un medio tienes que cuestionar lo que el medio te pide, si te afecta*

mental o psicológicamente y si no de acuerdo con tus emociones, esto puede depender si vives en un medio inhumano.” Nunca aclara si una persona es un medio, ¿qué objetivo se obtiene con ella?, y durante todo el texto parece que se refiere a medio como una herramienta para conseguir algo, pero al final también lo ocupa para hablar de un lugar de convivencia al ocupar la expresión “medio inhumano”.

Además de hacerle todos estos comentarios, también se le aclaró la necesidad de que cuando leyera o se acercará a un texto, revisara muy bien su estructura y cómo éstos estaban escritos. Pues en el caso de este alumno, si bien si lee más que sus compañeros, no consigue que este hábito se vea reflejado en su manera de escribir. Esto se debe a que al leer no observa cómo se escriben las palabras o cual es la estructura de las oraciones, párrafos y del texto en general.

Después de mostrar los comentarios que hicimos a la segunda disertación de este alumno, presentamos los trabajos de otro estudiante, y también analizamos los avances que hay entre su primera y segunda entrega.

¿Es el ser humano sólo un medio o también un fin en sí mismo?

Andrea Joseline Zacarias Magaña

¿El ser humano existe?, ¿Qué es un ser humano?, ¿Para qué sirve el ser humano?

El ser humano sí existe y se compone de ser con vida, con la capacidad de vivir, de razonar, de pensar. El ser humano es capaz de ser independiente por sí mismo y él sirve para analizar situaciones, para darle sentido al planeta y para hacer crecer la población, pero... ¿Qué es población? Es el grupo de seres humanos como animales, personas y plantas, que tienen la capacidad de respirar el oxígeno que nos brinda el planeta.

Ahora ya que tenemos claro lo que es un ser humano yo creo que es un medio porque sí lo aplicamos en la religión cuando morimos deja de existir y sólo queda nuestra esencia. La esencia de lo que fuiste a lo que dedicaste a lo que perteneciste y después de la muerte sólo se queda plasmado tu recuerdo, un recuerdo de las virtudes y defectos que tuviste como persona o como “SER HUMANO”

¿Y qué es la muerte? La muerte es una etapa que pasas después de la vida misma, no se sabe que se siente realmente sólo se sabe que es la etapa de tranquilidad donde tu ciclo vital ha acabado y sigues a esa fase: “La muerte” Es el descanso eterno que te dan, después de años o un tiempo de vida, cabe aclarar que el tiempo que el ser humano tiene de vida no es claro ¿Por qué?

Porque así como una persona puede vivir hasta 80 o 90 años puede vivir minutos, horas, días, una planta podría vivir hasta 200 años con el cuidado que le des. Otro ejemplo, es el de un perro, él está destinado a vivir máximo 12 años.

¿Ahora entiendes? Nuestro fin es cuando menos lo esperes, cuando menos lo pidas o cuando menos lo solicites. Ahora podemos reafirmar que el ser humano es un medio y que sólo vive por un tiempo, las fases de tu vida terminaran como la tuya amiga lector o la mía.

Comentarios al trabajo:

Esta disertación se caracteriza por su originalidad. Vemos en ella una reflexión propia donde se van ligando las preguntas secundarias de la disertación de manera muy amena y natural. Y si bien también encontramos en ella mucha claridad, hay algunos elementos que no son explicados muy bien, por ejemplo, la concepción que tiene del ser humano como medio. Pues insinúa que el ser humano es un medio para dejar un recuerdo en la tierra, pero más allá de insinuarlo, falta especificarlo abiertamente.

Además, el trabajo también presenta algunas faltas de ortografía y redacción, como oraciones muy largas y falta de comas. Finalmente, también vemos que la presencia de Kant y su concepción sobre medios y fines, brilla por su ausencia en esta disertación, debido a que la alumna sólo se concentró en su reflexión propia, pero dejó de lado la de Kant, así como la labor de vincular a Kant con su propia reflexión y a partir de ello sacar una conclusión final.

Ahora, presentamos la segunda disertación que entrego esta alumna, para compararla con la primera y evaluar los cambios, avances o retrocesos que entramos en ella.

Segunda versión de la disertación

Andrea Joseline Zacarias Magaña

¿El ser humano existe?, ¿Qué es un ser humano?, ¿Para qué sirve el ser humano?

El ser humano sí existe y se compone de un ser con vida, con la capacidad de vivir, de razonar, de pensar. El ser humano es capaz de ser independiente por sí mismo y él sirve para analizar situaciones, para darle sentido al planeta y para hacer crecer la población, pero... ¿Qué es población? Es el grupo de seres humanos como animales, personas y plantas, que tienen la capacidad de respirar el oxígeno que nos brinda el planeta.

Ahora ya que tenemos claro lo que es un ser humano yo creo que es un medio porque sí lo aplicamos en la religión cuando morimos deja de existir y sólo queda nuestra esencia. La esencia de lo que fuiste a lo que dedicaste a lo que perteneciste y después de la muerte sólo se queda plasmado tu recuerdo, un recuerdo de las virtudes y defectos que tuviste como persona o como "SER HUMANO"

Entonces para mí somos un medio porque sólo venimos a dejar un recuerdo de lo que fuimos, un recuerdo en la tierra que nos ha dejado ser la huella en la vida misma.

¿Y qué es la muerte? La muerte es una etapa que pasas después de la vida misma, no se sabe que se siente realmente sólo se sabe que es la etapa de tranquilidad donde tu ciclo vital ha acabado y sigues a esa fase: "La muerte"

Es el descanso eterno que te dan, después de años o un tiempo de vida, cabe aclarar que el tiempo que el ser humano tiene de vida no es claro ¿Por qué?

Porque así como una persona puede vivir hasta 80 o 90 años puede vivir minutos, horas, días, una planta podría vivir hasta 200 años con el cuidado que le des. Otro ejemplo, es el de un perro, él está destinado a vivir máximo 12 años.

■ La disertación filosófica desde un enfoque constructivista, una propuesta didáctica para la EMS

Para Kant, el hombre es un medio, que expresa su autonomía a través de la razón y de la libertad, para ser autónomo el hombre debe usar su razón independientemente y debe ser libre.

¿Ahora entiendes? Nuestro fin es cuando menos lo esperes, cuando menos lo pidas o cuando menos lo solicites.

Ahora podemos reafirmar que el ser humano es un medio y que sólo vive por un tiempo, las fases de tu vida terminarían como la tuya amiga lector o la mía.

Comentarios al trabajo:

En esta segunda entrega, vemos que la disertación mejoró porque aclara en qué sentido se habla de que el ser humano es un medio, pues se especifica, y no sólo se insinúa, que es un medio para dejar un recuerdo en la tierra. Pero, no todo fue mejoría, también volvemos a encontrar faltas de ortografía y redacción. Y aunque en esta versión, sí se retoma a Kant, no se explica cómo este filósofo emplea los conceptos de medio y fin en sí mismo, y parece que lo que se escribe sobre él, sólo se encontró en internet y se citó sin ninguna comprensión. Debido a que no se logró esta última, tampoco se alcanzó uno de los objetivos finales de la disertación: que se vinculara el pensamiento del filósofo con el pensamiento del alumno y a partir de ambos generar una postura propia.

Finalmente, presentamos las últimas disertaciones que analizamos en este capítulo.

¿Es el ser humano sólo un medio o también un fin en sí mismo?

Carolina Hernández Hernández

Para responder a la pregunta, debemos desglosarla en preguntas secundarias para así ejemplificarlas y comprenderlas, ¿Qué es el ser humano?, ¿Qué es servir como un medio?, ¿Qué es un fin propio?

El ser humano es un ser racional que tiene la capacidad de pensar, reflexionar y criticar las cosas según le parezca o conforme a sus creencias y gustos personales. Por ejemplo, una persona tiene la capacidad de decidir quedarse en la mediocridad o salir del montón, decide qué quiere saber y qué no.

■ La disertación filosófica desde un enfoque constructivista, una propuesta didáctica para la EMS

Servir como medio es complacer a una persona, ya sea ayudándola a realizar alguna tarea o simplemente conseguir lo que quería de ella. Por ejemplo puedes decirle a una persona que te ayude con alguna tarea que no entiendas y solamente la buscas para realizarte las tareas, en ese caso, la estás viendo como un medio para no romperte la cabeza pensando en cómo hacer tus deberes. Le estarías negando la oportunidad de servirte para algo más.

Un fin propio es una meta que tú mismo impones, algo que cuando llegue te hará sentir pleno. Un ejemplo sería: terminar tus estudios, tener una carrera y una buena familia, pero eso no llegará fácilmente, deberás trabajar duro para conseguirlo, así que te esforzarás día a día para lograr esa meta, y cuando ésta llegue te sentirás bien contigo mismo.

Ahora bien, el ser humano decide si quiere solamente ser usado por los demás como un medio, o bien tener un fin en sí mismo, y ¿cómo hace esto?, simple, expresando sus opiniones respecto al trato que recibe de los demás, si está de acuerdo o no. Ya que las personas nos servimos mutuamente para obtener cosas, pero debemos darnos respeto, ya que nadie opina, ni piensa igual, eso marca la diferencia entre solamente servir como medio y tener un fin propio, ya que las decisiones que tomamos marcarán el lugar dónde queremos encontrarnos.

Conclusión:

No, el ser humano decide qué es lo que quiere para sí mismo y cómo quiere que los demás lo tomen, una persona podría sentirse totalmente miserable y para sentirse mejor querrá servirle como medio de satisfacción a las demás personas, así que el mismo no está dando el respeto que merece, por tanto nadie más lo hará. En cambio si él expresa opiniones distintas a las de las demás personas, no sólo será visto como un medio de obtención, sino que también como alguien que tiene sus metas propias.

Comentarios al trabajo:

Comparada con las dos disertaciones que mostramos antes, sin duda está es la que cumple de manera más satisfactoria el objetivo de la disertación.

Este trabajo muestra que su autora comprendió con claridad la estructura del trabajo asignado, tiene además gran fluidez para expresarse y ser capaz de reflexionar de manera

■ La disertación filosófica desde un enfoque constructivista, una propuesta didáctica para la EMS

propia una pregunta filosófica. Sus ejemplos son buenos y los explica con bastante claridad. A pesar de todos los puntos a favor de este escrito, también hay que reconocer que tiene deficiencias: la ortografía es una de ellas, como puede advertirse en la versión que adjuntamos en el apartado del anexo. Otra deficiencia de este escrito es que no retoma la postura de Kant respecto a medios y fines, por lo que no la explica, ni aclara su opinión respecto a ella.

Después de estos comentarios, pasamos a la segunda versión que entregó la alumna.

Segunda versión de la disertación

Carolina Hernández Hernández

Para responder a la pregunta, debemos desglosarla en preguntas secundarias para así ejemplificarlas y comprenderlas, ¿Qué es el ser humano?, ¿Qué es servir como un medio?, ¿Qué es un fin propio?

El ser humano es un ser racional que tiene la capacidad de pensar, reflexionar y criticar las cosas según le parezca o conforme a sus creencias y gustos personales. Por ejemplo, una persona tiene la capacidad de decidir quedarse en la mediocridad o salir del montón, decide qué quiere saber y qué no.

Servir como medio es complacer a una persona, ya sea ayudándola a realizar alguna tarea o simplemente conseguir lo que quería de ella. Por ejemplo puedes decirle a una persona que te ayude con alguna tarea que no entiendas y solamente la buscas para realizarte las tareas, en ese caso, la estás viendo como un medio para no romperte la cabeza pensando en cómo hacer tus deberes. Le estarías negando la oportunidad de servirte para algo más.

Al ser visto sólo como un medio, no se le está dando el respeto que la persona merece, yendo en contra de lo que dice Kant. Según este filósofo, una persona no solamente debe servir como un medio para obtener algo, ya que a su vez éste tiene un fin en sí mismo y opiniones distintas a las nuestras, si estas opiniones no son respetadas, estamos privándole de su libertad.

■ La disertación filosófica desde un enfoque constructivista, una propuesta didáctica para la EMS

Un fin propio es una meta que tú mismo impones, algo que cuando llegue te hará sentir pleno. Un ejemplo sería: terminar tus estudios, tener una carrera y una buena familia, pero eso no llegará fácilmente, deberás trabajar duro para conseguirlo, así que te esforzarás día a día para lograr esa meta, y cuando ésta llegue te sentirás bien contigo mismo.

Ahora bien, el ser humano decide si quiere solamente ser usado por los demás como un medio, o bien tener un fin en sí mismo, y ¿cómo hace esto?, simple, expresando sus opiniones respecto al trato que recibe de los demás, si está de acuerdo o no. Ya que las personas nos servimos mutuamente para obtener cosas, pero debemos darnos respeto, ya que nadie opina, ni piensa igual, eso marca la diferencia entre solamente servir como medio y tener un fin propio, ya que las decisiones que tomamos marcarán el lugar dónde queremos encontrarnos.

Conclusión:

No, el ser humano decide qué es lo que quiere para sí mismo y cómo quiere que los demás lo tomen, una persona podría sentirse totalmente miserable y para sentirse mejor querrá servirle como medio de satisfacción a las demás personas, así que el mismo no está dando el respeto que merece, por tanto nadie más lo hará. En cambio si el expresa opiniones distintas a las de las demás personas, no sólo será visto como un medio de obtención, sino que también como alguien que tiene sus metas propias. También estoy de acuerdo con Kant, ya que una persona tiene la capacidad de decidir qué es lo que quiere o no quiere hacer y por tanto quien le obliga a hacer algo que no quiere le está quitando su libertad y condenándolo a ser sólo un medio de obtención en lugar de una persona con decisiones propias.

Comentarios al trabajo:

En esta segunda entrega, vemos que la alumna mejoró su disertación porque incluyó lo que faltaba en su primer trabajo: la ortografía, por un lado y, por otro, la explicación y análisis de la postura kantiana respecto a medios y fines. La inclusión de esto último, estuvo en sintonía con todo lo que ya había escrito en la disertación, es decir fue igual de claro y reflexivo. Vemos también que plantea propia sobre la postura de Kant, que es

completamente congruente las ideas personales de la alumna, abordadas y explicadas también en el trabajo.

Con todo lo anterior, podemos ver que este trabajo de Carolina, sin duda cumplió con todas las expectativas de la disertación, pues logró una aprehensión reflexiva y propia del pensamiento de Kant, aplicada en casos concretos de la vida cotidiana, valiéndose para ello de una estructura bien elaborada, donde se siguió las pautas de la disertación.

ÚLTIMOS COMENTARIOS A LA SEGUNDA PRÁCTICA DOCENTE

Los tres grupos de disertaciones que presentamos como evidencia nos sirven para dar cuenta de distintos niveles de adquisición de habilidades filosóficas para la elaboración de la disertación.

Las primeras, que son de Brandón, muestran un nivel bajo, son las más confusas de todas porque presentan problemas graves de ortografía y redacción, y aunque el alumno hace intentos por mejorar su primera entrega, en la segunda seguimos encontrando muchas deficiencias, y no identificamos una mejoría significativa.

Las disertaciones de Andrea muestran un nivel medio, su primera entrega es un buen trabajo porque encontramos en él mucha originalidad y reflexión, pero tiene faltas de ortografía, y sobre todo, falta vincular su pensamiento con el de Kant, así como aclarar algunos pasajes que resultan confusos. Si bien mejoró su trabajo en la segunda entrega porque hay en ella más claridad, la comprensión significativa de Kant sigue ausente en este segundo trabajo. Por todo lo anterior, podemos afirmar que las disertaciones de Andrea sólo muestran su capacidad de reflexionar una pregunta filosófica de manera profunda, pero no evidencian que fue capaz de analizar y comprender a Kant. Por lo que no alcanza a cumplir con todo el objetivo de la disertación.

Finalmente, las disertaciones de Carolina superan las anteriores y alcanzan el nivel más alto. Por lo que es una muestra de cómo, a partir de tomar en cuenta los comentarios, los alumnos pueden mejorar su disertación y lograr una reflexión propia sobre una pregunta, tomando en cuenta el planteamiento de un filósofo en específico.

Por último, sobre las disertaciones valoradas en esta segunda práctica docente, es importante mencionar que para evaluarlas, utilizamos una rúbrica que anexamos al final de la tesis. Como puede verse en ella, esta rúbrica sólo contempla la heteroevaluación, pero

■ La disertación filosófica desde un enfoque constructivista, una propuesta didáctica para la EMS

deja de lado otras evaluaciones, como la autoevaluación y coevaluación. Al final de nuestra segunda práctica docente, y después de valorar sus resultados, advertimos la necesidad de incluir estas evaluaciones en la valoración de la disertación, pues sin duda nos ofrecerían una práctica más global, donde hiciéramos que los alumnos participaran de una manera más activa, y por ello lograran una mayor apropiación del conocimiento. Por esa razón, en la rúbrica de la disertación que aplicamos en nuestra tercera práctica docente sí incluimos la autoevaluación y coevaluación.

Al reflexionar sobre nuestra segunda práctica, también advertimos la necesidad de generar más evidencias de aprendizaje, y no quedarnos solamente con la mera evidencia de las disertaciones elaboradas por los alumnos. Por eso en la tercera práctica docente empleamos más recursos para generar evidencias, como: el seguimiento ético de una actitud, rúbricas para valorar debates y rúbricas para valorar la disertación. Éstas dos últimas (las del debate y la disertación) contemplan tres tipos de evaluaciones la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Todos estos elementos permiten que la tercera práctica docente concrete con mejor los objetivos de este proyecto de intervención docente.

4.3 Tercera práctica docente

Esta práctica también la llevamos a cabo en la escuela particular donde trabajamos, pero a diferencia de la anterior, ésta la aplicamos en el curso de ética que se imparte a los alumnos de sexto semestre de bachillerato general, en específico, en el grupo 602.

La unidad que abordamos fue en la primera, llamada “De la moral a la ética”. Por tratarse de un grupo de sexto semestre con más madurez, autonomía y reflexión que los alumnos de primer semestre, con quienes trabajamos en la segunda práctica, les dimos la posibilidad de que escogieran la pregunta de su disertación, de entre algunas opciones que tomaban como referencia a los planteamientos éticos revisados en esa unidad.

De esta manera, el ejercicio de la disertación lo empleamos como actividad final para cerrar la primera unidad. Las preguntas que les planteamos como opciones para hacer su disertación, fueron las siguientes:

a) ¿Hacer lo correcto es lo mismo a saber qué es lo correcto? -- Platón

■ La disertación filosófica desde un enfoque constructivista, una propuesta didáctica para la EMS

- b) ¿Es el fin del ser humano la felicidad? – Aristóteles
- c) ¿Es el placer un buen criterio para distinguir lo bueno de lo malo? – Epicuro
- d) ¿Qué motiva nuestros actos: razones o emociones? – Hume
- e) ¿Es el ser humano sólo un medio o también un fin en sí mismo? – Kant

Las más populares entre los alumnos fueron las de Aristóteles, Epicuro y Kant. Si bien en esta práctica docente ampliamos la cantidad de autores y de temáticas abordadas, lo cierto es que en el plano de las evidencias, nos seguimos inclinando hacia el pensamiento de Kant. Pues, para dar cuenta de la comprensión y aplicación de su postura recurrimos a un debate y a un seguimiento ético. El debate fue una actividad introductoria para valorar las reacciones que podían darse en una situación, en específico, para después abordar lo que, desde el planteamiento de Kant, era lo correcto en esa situación. Finalmente, se les cuestionaba si estaban de acuerdo con Kant y en qué medida habían cambiado su opinión inicial respecto a la situación planteada originalmente. Dicha situación era la siguiente:

“Supongamos que vas en la combi y el conductor te da cambio de más, ¿qué harías en esa situación?, ¿se lo devuelves o te lo quedas?”

Para generar el debate, dividimos al salón en dos, incluso acomodamos las sillas de forma distinta, de tal manera que éstas no estuvieran orientadas al pizarrón, sino a verse de frente entre los estudiantes. Una parte del salón eligió defender que lo correcto era quedarse con el cambio, otra eligió sostener que lo correcto era devolverlo. Previo al debate, los equipos trabajaron en generar argumentos para sostener su postura y se organizaron para elegir los mejores, que serían defendidos en el debate. A lo largo del mismo, hubo buenas razones, pero también argumentos que sólo descansaban en emociones de experiencias propias, pero que dejaban de lado una reflexión general. Sin embargo, consideramos que en términos generales, la actividad tuvo buenos resultados porque mostró la complejidad de argumentar realmente una postura, y contribuyó en el aprendizaje de valorar nuestras propias razones y escuchar también al otro.

Para evaluar el debate, se empleó en total tres rúbricas: a) para valorar a su propio equipo, b) para valorar al equipo contrario, y c) la que empleamos para valorar el

■ La disertación filosófica desde un enfoque constructivista, una propuesta didáctica para la EMS

desempeño de los alumnos en el debate. La cual incluyó evaluar su desempeño en la preparación previa al debate, en la ejecución del mismo y en el momento de valorar a su propio equipo y al contrario. Todas ellas están en el primer anexo de la práctica tres. Las dos primeras son analíticas porque detallan muy bien los aspectos a evaluar así como sus niveles de logro. La última, a diferencia de las anteriores, es holística por lo que sólo señala de manera general los criterios tomados en cuenta.

Si bien la mayoría de los alumnos participó en el debate, sólo logramos conservar como evidencia la autoevaluación que realizó una alumna a su propio equipo, presentamos dos evaluaciones debido a que tuvo que repetir la primera, porque había obtenido una muy mala calificación por no ser honesta ni realista al valorar el trabajo de su equipo, pues de acuerdo a su difusa realidad su equipo lo había hecho todo muy bien, cuando realmente había cometido algunas agresiones, principalmente ella, tanto al equipo contrario, como a su propio equipo.⁷

Posteriormente, después de la sesión dedicada al debate, recurrimos a la planeación que planteamos en la segunda práctica docente, retomamos las sesiones planeadas, a partir de la segunda. Por lo que, al terminar el debate seguimos con la clase sobre el respeto en Kant y enfatizamos qué actitud, según este filósofo, sería la correcta para la situación que analizamos en el debate. Después, seguimos con las sesiones: las habilidades para el filosofar y la disertación, un camino para el filosofar, que también planteamos en la segunda práctica docente.

Finalmente, dedicamos dos sesiones más a nuestro proyecto, en la primera los alumnos elaboraron la primera entrega de su disertación. En esta clase no se especificó que desarrollaran el escrito como un ensayo, así que la mayoría de los alumnos contestaron como si siguieran la estructura de un cuestionario. Como actividad final de esta primera sesión, se pidió a los alumnos que autoevaluaran su propia disertación y evaluaran también la de un compañero (coevaluación), a través de una rúbrica que contempla la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. (Anexo 8 de la tercera práctica)

⁷ Para ver estas evidencias, véase: 2° y 3° anexo de la tercera práctica docente

■ La disertación filosófica desde un enfoque constructivista, una propuesta didáctica para la EMS

Decidimos que los alumnos elaboraran las disertaciones en el salón de clases, para lograr que más alumnos realizaran el escrito, y para reducir a nula la posibilidad de que bajaran textos de internet y los pusieran como propios, situaciones que ya se habían presentado en las anteriores prácticas docente. Esta sesión dio un buen resultado porque los alumnos realmente se involucraron en las actividades, primero en la escritura de la disertación, a partir de la pregunta que eligieron, pues como mencionamos tuvieron la libertad de escoger la pregunta de su disertación, después en la lectura de la disertación de un compañero, que en general todos valoraron de manera muy realista. Es importante mencionar que también aclaramos a los alumnos que la honestidad con la que calificaban a sus compañeros iba a ser tomada en cuenta en la calificación final de su disertación.

Después de revisar las primeras disertaciones de los alumnos, se las devolvimos con comentarios, que debían tomar en cuenta para su segunda elaboración. También especificamos que en esta segunda entrega debían escribir su texto a manera de ensayo, por lo que tenían que relacionar cada una de sus respuestas. Como actividad final de esta sesión, se repitió el ejercicio de la clase anterior, es decir: autoevaluaron su escrito y evaluaron el de un compañero.

Debemos admitir que este grupo de sexto semestre, nos sorprendió porque varios alumnos entregaron muy buenos trabajos. De todos ellos, como evidencias sólo nos concentramos en los elaborados por dos alumnos, quienes mostraron una diferencia significativa entre su primera y segunda entrega de la disertación. Dichos alumnos son: Kenia González y Héctor Nieves.

En el caso de Kenia, encontramos que su primera entrega es deficiente en varios aspectos, define de manera confusa al ser humano, pone ejemplos que no son claros, no explica la definición de medio, ni con claridad la postura de Kant, con la cual dice estar de acuerdo, pero no da razones de por qué está de acuerdo. Finalmente, no responde la pregunta principal, ni retoma las respuestas de sus preguntas secundarias. (Anexo 9° de la tercera práctica)

En la segunda entrega de Kenia, vemos una gran mejoría. Si bien no hace explícitas las preguntas secundarias, sí las desarrolla a lo largo de su trabajo. En todo caso la definición

■ La disertación filosófica desde un enfoque constructivista, una propuesta didáctica para la EMS

que propiamente no aclara es la de medio, pero en sus ejemplos al respecto son muy claros. También muestra que ha comprendido a Kant y esta vez sí da razones para afirmar que está de acuerdo con él. Al final, responde muy bien la pregunta principal y deja ver que ha hecho una reflexión propia al respecto, pues afirma “si todo el tiempo tomamos a las personas sólo como un medio, uno mismo no sabrá solucionar los problemas de su vida y no podrá aprender de lo correcto o lo incorrecto” Eso que Kenia encontró a partir de Kant, es muy cierto. Al ver a los demás sólo como medios, no sólo limitamos a los otros, también nos limitamos a nosotros mismos, limitamos nuestra capacidad de ser más autónomos, pues pretendemos obtener un beneficio, aprovechándonos del otro, cuando bien podríamos esforzarnos por obtenerlo poniendo más de nosotros, y sin abusar del de junto. (Anexo 11° de la tercera práctica)

Por otro lado, la primera disertación de Héctor, igual que la primera de Kenia, presenta varias deficiencias: no responde todas las preguntas secundarias que saca de la principal, de hecho sólo responde dos de tres. Tampoco pone ejemplos en sus explicaciones y cuando afirma que encontramos egocentrismo en la postura de Epicuro, no explica por qué. También dice no estar de acuerdo con este filósofo, pero para empezar ni siquiera lo explica con claridad. Y finalmente, en su primera disertación, Héctor no responde a la pregunta principal. (Anexo 13° tercera práctica)

En su segunda entrega, vemos un gran avance. Pues, en esta ocasión, sí es claro en sus definiciones, y responde al concepto de malo, aunque implícitamente. Pone ejemplos y se da a entender en ellos. Aclara también por qué la postura de Epicuro puede vincularse con el egocentrismo y por qué no está de acuerdo con su propuesta. Al final, sí responde la pregunta principal, y queda claro que también hizo una reflexión personal al respecto. A pesar de estos avances, seguimos encontrando problemas en su disertación, pues en algunas partes, sobre todo al final, es repetitivo en ciertas ideas, además tiene varias faltas de ortografía y de redacción. Sin embargo, en términos generales, sí vemos un avance significativo entre su primer y segundo trabajo. (Anexo 14°, tercera práctica)

Sobre nuestra práctica docente, es importante tomar en cuenta que, además de las evidencias ya explicadas, también empleamos la estructura de un seguimiento que llamamos ético. El objetivo de esta evidencia fue que a través de él, los alumnos, durante

un mes, analizaran e intentaran cambiar una acción suya donde, de acuerdo con Kant, no respetaran al otro o a sí mismo. Previo a dejarles este seguimiento, tuvimos con ellos un periodo de sensibilización, donde analizamos el tema de las actitudes, planteado por Luis Villoro. Como una actividad durante este periodo, analizamos intentos de cambios de actitud planteados en películas, vimos con los alumnos la película de “Naranja Mecánica” y les dejamos ver una película española, llamada “Te doy mis ojos”, donde vemos lo difícil que puede ser para un hombre dejar de ser violento. Respecto a esta película, encontramos en el anexo, un trabajo entregado por una alumna, donde se analizan las actitudes, emociones y los intentos de cambio, planteados en este largometraje. (Anexo 4°, tercera práctica docente)

Por otro lado, como evidencias de los seguimientos éticos presentamos tres trabajos que nos parecieron de los más significativos. (Anexos 5°, 6° y 7° de la tercera práctica docente). El primero de ellos es de Ricardo Rojas y nos contextualiza dentro de una situación donde él reacciona de una manera bastante común no sólo entre los adolescentes, sino también entre las personas en general: desquitando su enojo con alguien que en realidad no tiene la culpa de su molestia. En específico, la actitud que eligió cambiar fue: “Llegar tarde al trabajo y desquitarse con los chalanos”. Ricardo identificó que en ella sólo ve a los trabajadores como un medio, un mero objeto para descargar su molestia, al ser regañado por sus superiores. En el seguimiento de Rojas podemos identificar otras emociones y creencias que también están vinculadas a su actitud: como la emoción de sentirse presionado, el enojo de que le llamen la atención y la creencia de que no tiene tiempo para él. Respecto a su análisis semanal, vemos que en las primeras semanas reconoce que ha habido en él un cambio de actitud, pero en la última señala que en realidad, no tuvo un avance significativo porque es más fácil justificar una situación, que cambiar una actitud. (Anexo 5, tercera práctica)

El segundo seguimiento ético es de Sandra Meza. La actitud que ella eligió cambiar fue: “Buscar a alguien para no salir sola”. Es importante mencionar que del salón, aproximadamente 4 personas más escogieron esa misma actitud, aunque expresada de distinta manera y también hicieron de ella un seguimiento distinto. Lo que nos muestra que es una actitud recurrente para algunos adolescentes: buscar a personas no por disfrutar

realmente su compañía, sino por el simple deseo de estar con alguien y no sentirse solos. Como puede verse en el anexo, entre las emociones y creencias que la llevan a esta actitud son: el deseo de divertirse y no aburrirse, así como la creencia de que necesita de cualquier persona para disfrutar sus salidas. Al analizar su actitud reconoce que se sintió culpable y una persona interesada que ve a los demás sólo como medios. Al igual que en el seguimiento anterior, Sandra reconoce tener avances en las primeras semanas, pero en la última admite que lo hizo de nuevo, porque es difícil cambiar, pues una actitud se ha arraigado tanto en ti, que te constituye. (Anexo 6, tercera práctica)

Por último, el seguimiento de Jessica Martínez tiene que ver con una actitud que quizás también sea común en algunos alumnos y que se asocia a su proceso de maduración, donde adviertes que ya no tienes la misma atención de los mayores, como cuando eras pequeño. La actitud que Jessica quiso cambiar fue: “enojarse cuando sus tíos no le dan regalos”. Jessica menciona en su seguimiento que sus tíos la acostumbraron durante muchos años a que cada vez que la veían le daban un regalo. Después dejaron de hacerlo, debido a que ya no tenían los mismos recursos, entonces ella reacciono con enojo. Jessica identifico en su trabajo que con esta actitud estaba tratando a sus tíos sólo como medios para recibir cosas nuevas. Algunas de las creencias y emociones, que la alumna identificó como base de su actitud, están: la creencia de que se merece los regalos, de que sus tíos le deben regalar algo siempre, así como el deseo constante de querer cosas nuevas. Desde la primera semana hasta la última, Jessica dice que ha comprendido y reflexionado que no es la obligación de sus tíos darle algo y que algunas veces le podrán dar regalos, pero otras veces no. En la última semana, Jessica menciona que el seguimiento le ha ayudado a razonar y comprender por qué se comportaba con enojo cada vez que no recibía regalos, también ha comprendido que molestarse por eso no está bien, pero es muy honesta al mencionar que a pesar de todo lo anterior, no cree que ya ha cambiado, pues considera que aún está en proceso de cambio. Por último, menciona que cambiar una actitud es difícil porque tiene que ver con cambiar creencias que ya tienes. (Anexo 7, tercera práctica)

En estos tres seguimientos que presentamos y analizamos, vemos como todos ellos dan cuenta de que es realmente difícil cambiar una actitud, porque intentarlo significa embarcarse en una labor que así como tiene avances, también retrocesos. (Tal como da

cuenta el seguimiento de Sandra Salazar). Es importante mencionar que para lograr honestidad en los alumnos, fue necesario aclararles que se evaluaría sí realmente hablaban con la verdad. Especificamos este aspecto, después de que advertimos que la primera tendencia, en la gran mayoría de los alumnos, era escribir lo que pensaban que queríamos escuchar: que en un mes habían logrado un cambio completo de actitud. En este aspecto, fue importante recordar las películas de “Te doy mis ojos” y “Naranja mecánica” para enfatizar que en realidad un cambio de actitud es un proceso largo, que no siempre te lleva a cambiar por completo.

Por todo ello, si bien el objetivo del seguimiento de actitud era contribuir a un cambio, sería irracional e irreal pretender que realmente un mes es suficiente para lograr por completo dicho cambio. A pesar de ello, consideramos que el seguimiento ético sí contribuyó a la realización de un cambio pues, como lo reconoce Villoro, las actitudes están conformadas por creencias, emociones y un impulso connativo. Por lo que, reflexionar sobre las creencias y emociones que subyacen a una actitud y advertir que ellas, nos despiertan culpas o impotencias, nos pueden llevar a la plena conciencia de que esa actitud no es buena para nosotros, ni para vivir en sociedad, nos pueden llevar a desear cambiar y a la plena convicción de que debemos hacernos de todos los medios posibles para lograr dicho cambio. Indicios de reflexiones de este tipo encontramos en los tres seguimientos, y quizás de manera más evidente en el seguimiento de Jessica Martínez quien, de manera muy honesta, reconoce que el seguimiento le ha ayudado a reflexionar y a darse cuenta de varias cosas, pero que aún está dentro de un proceso de cambio, del que todavía no se siente liberada.

4.31 Consideraciones de la práctica docente 3

Como hemos mencionado, de las tres prácticas es en esta última donde concretamos mejor nuestro proyecto de enseñanza. Pues incluimos distintos aspectos que no habíamos considerado en las anteriores, como la aplicación de la autoevaluación y coevaluación, así como la generación de más evidencias de aprendizaje: el seguimiento ético de una actitud, rúbricas para valorar debates y rúbricas para valorar la disertación.

El rescate de estas evidencias, que explicamos en este capítulo y evidenciamos en el anexo, muestran los logros que obtuvo nuestra propuesta didáctica, también los problemas

a los que se enfrentó y la manera en cómo busco hacerle frente. Como podrá notar el lector, nuestro propósito no fue maquillar las cosas para dar cuenta de un logro ficticio en los alumnos. Antes bien, pretendimos mostrar, de manera objetiva, los resultados obtenidos al aplicar nuestro proyecto.

4.4 Conclusiones

El objetivo de este capítulo fue valorar nuestra propuesta didáctica, a través de analizar los resultados obtenidos en tres distintas prácticas docentes. Para alcanzar este objetivo, dedicamos un apartado a cada práctica, donde aclaramos el escenario específico en donde la llevamos a cabo, las particularidades de cada práctica, cómo en ella implementamos nuestra propuesta, y, finalmente, los resultados de la misma.

Quizás el lector considere demasiado extenso este capítulo. Podrá pensar que pecamos al tratar de explicar y aclarar todo, pero consideramos que todas las explicaciones, evidencias y aclaraciones que hicimos, fueron necesarias para dar cuenta de los resultados de nuestra propuesta.

Por otro lado, este capítulo muestra que la planeación realizada fue llevada a la práctica buscando ser congruente con nuestras bases teóricas, desde el proceso enseñanza/aprendizaje hasta la evaluación. Sin embargo, es hasta la tercera práctica docente, donde esta congruencia se hace más evidente.

Como mencionamos al inicio de este capítulo, estamos convencidos de que la valoración de nuestra propuesta no nos lleva ni a un fracaso rotundo ni a una vanagloria total. En cambio, muestra la manera en cómo enfrentamos, en tres grupos distintos, el reto de enseñar filosofía a través de la disertación. De este reto aprendimos mucho, pero a pesar de ello no podemos afirmar que lo hemos aprendido todo, pues la docencia es un quehacer hermoso y complejo, que ofrece siempre escenarios distintos y posibilidades para ser mejorada.

CONCLUSIONES FINALES

El objetivo de esta tesis fue presentar un proyecto de enseñanza de la filosofía, sustentado en términos pedagógicos y filosóficos, y respaldado por evidencias que mostraran su aplicación. A lo largo de todos los capítulos presentados, cumplimos con este objetivo, y finalmente mostramos una propuesta didáctica con varias estructuras que permiten edificarla. Y si bien, la idea original fue cimentarla en un contexto educativo específico: el modelo del CCH. Nos dimos cuenta también que esta propuesta puede llevarse a cabo en otros modelos educativos, debido a que en ella se recupera como tal, la esencia de una educación propiamente filosófica.

Al elaborar los capítulos, sobre todo los últimos tres, somos conscientes de que quizás reiteramos de manera un tanto obsesiva el vínculo y coherencia entre nuestros referentes teóricos, las planeaciones, los tipos y formas de evaluación que retomamos, así como instrumentos que empleamos. Sin embargo, creemos que esta reiteración cumplió con el objetivo de generar una propuesta sólida y bien fundamentada, donde la evaluación no está desligada de la parte teórica, ni de las planeaciones.

Sobre los resultados obtenidos al aplicar el proyecto, consideramos que damos evidencias suficientes para analizar dichos resultados, sobre todo en la última práctica docente que, como hemos mencionado, es la más completa. En ella, como lo nota el lector, nos aventuramos a llevar a la práctica la coevaluación y autoevaluación, de manera rigurosa y a través de las rúbricas.

Al finalizar esta tesis, sólo esperamos que aquel que la lea, encuentre en ella una manera de enseñar de filosofía, que se reinventa en la pluma de cada joven que hace una disertación, o se prepara para la misma con un debate, u otras actividades. También esperamos que el lector vea con ojos críticos esta tesis, y pueda rediseñarla y recrearla en su propia práctica como docente, retomar las rúbricas y las estrategias planteadas, pero también modificarlas y enriquecerlas, tomando en cuenta sus propios grupos y su manera específica de encaminar hacia la filosofía.

BIBLIOGRAFÍA

- ❖ Aduna A. (2008), *Planeación, conducción y evaluación del aprendizaje orientadas en una taxonomía del aprendizaje*, México, Compañía Editorial Nueva Imagen.
- ❖ Ahumada P. (2005), *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*, México, Paidós
- ❖ Ausubel D. (2002), *Adquisición y retención de conocimiento*, Buenos Aires, Paidós.
- ❖ ----- (1991), *Psicología educativa*, México, Trillas.
- ❖ Ávila J. (2012), *Prontuario de acreditación, deserción, reprobación. Histórico- social*, UNAM.
- ❖ Bazan J. (1988), “Un bachillerato de habilidades básicas”, en *Revista de la Educación Superior*, Vol. 17, n° 65, Disponible en: publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista65_S1A4ES.pdf. Consultado el 29 de marzo del 2014
- ❖ Castillo S. Cabrerizo J. (2009), *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*, Madrid, Pearson.
- ❖ Carretero M. (2004), *Constructivismo y Educación*, Buenos Aires, Luis Vives
- ❖ Castillo S. Cabrerizo J. (2009), *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*, Madrid, Pearson.
- ❖ Cerletti A. (2008), *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, Zorzal, Buenos Aires
- ❖ CCH (2009), *El Proyecto Curricular del Colegio. Continuidades y cambios en el Plan y los Programas de Estudios. Proyecto académico para la revisión curricular*. Cuadernillo núm. 7. México: Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM.
- ❖ Coll C. (1996), *El constructivismo en el aula*, Barcelona, Grao.

■ La disertación filosófica desde un enfoque constructivista, una propuesta didáctica para la EMS

- ❖ Delva J. (1997), “Tesis sobre el constructivismo”, en Arney José (comp), *La construcción del conocimiento escolar*, Buenos Aires, Paidós.
- ❖ Díaz Barriga F., Hernández G. (2002), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México, Mc Graw Hill.
- ❖ Díaz Barriga F. (2006), *Enseñanza situada*, México, Mc Graw Hill
- ❖ Frade L. (2009), *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta bachillerato*, México, Editora: Laura Frade
- ❖ García J. (2012), *Convirtiéndose en filósofo. Estudiar filosofía en el siglo XXI*, Madrid, Síntesis.
- ❖ Gómez M. (2005), *Didáctica de la disertación en la enseñanza de la filosofía. Métodos y procedimientos*, Bogotá, Magisterio.
- ❖ ----- (2008), “La disertación en la enseñanza de la filosofía: definición, procedimientos y escritura”, en *Cuestiones de Filosofía*, número 10, pp. 23–36. Disponible en: http://virtual.uptc.edu.co/revistas/index.php/cuestiones_filosofia/article/view/639/637. Consultado el 16 de octubre del 2013.
- ❖ Gómez R. (2007), *La enseñanza de la filosofía*, Bogotá, Bonaventuriana.
- ❖ González P. (1971), “Se creó el colegio de humanidades” en *Gaceta UNAM*, Vol. II, n° extraordinario, pp. 1-8. Disponible en: <http://www.cch.unam.mx/actualizacion/documentos>. Consultado el 26 de marzo del 2014
- ❖ Hegel (1998) “Acerca de la exposición de la filosofía en los Gimnasios” en *Escritos pedagógicos*, México, Fondo de Cultura Económica.
- ❖ Jiménez A., Olivares E., (2013) “Diálogo, vía para resolver el conflicto del CCH: estudiantes”, en *La jornada*. 15 de mayo del 2013. Disponible en:

■ La disertación filosófica desde un enfoque constructivista, una propuesta didáctica para la EMS

<http://www.jornada.unam.mx/2013/05/15/politica/005n1pol>. Consultado el 27 de marzo del 2014

- ❖ Kainz F. (1972) “La esencia de lo estético” en *Lecturas universitarias antología, Textos de estética y teoría del arte*, México, UNAM.
- ❖ Kant (2012), *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*, Madrid, Alianza
- ❖ ----- (2013), *Crítica de la razón práctica*, Buenos Aires, Colihue
- ❖ OCDE (2002), *Definition and Selection of Competences (DeSeCo): theoretical and conceptual foundations. Strategy Paper*, Disponible en: www.deseco.admin.ch. Consultado el 12 de octubre de 2014
- ❖ Olivares E. (2013) “Toman 60 jóvenes encapuchados las oficinas de la dirección general del CCH” en *La jornada*. 7 de febrero del 2013. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2013/02/07/sociedad/043n1soc>. Consultado el 27 de marzo del 2014
- ❖ Platón (2009), *Fedro*, Madrid, Dykinson
- ❖ Pellicer C. (2002), *Primera antología poética*, México D.F, Fondo de Cultura Económica.
- ❖ Perrenoud, P. (2008), *Construir competencias desde la escuela*, Santiago de Chile, Comunicaciones y ediciones Noreste
- ❖ Pico Della Mirandola, (2003), *Discurso sobre la dignidad del hombre*, Buenos Aires, Longseller
- ❖ Prada A. (2003), “Escritura y lectura. Esbozo de un problema filosófico, retórico y didáctico”, en *Cuestiones de Filosofía*, número 5, pp. 36-46. Disponible en:

■ La disertación filosófica desde un enfoque constructivista, una propuesta didáctica para la EMS

http://virtual.uptc.edu.co/revistas2013f/index.php/cuestiones_filosofia/article/view/591

Consultado el 21 de enero del 2014.

- ❖ Rosa M. (2011), “La escritura en el aula como práctica filosófica”, en *Revista Digital del CEP de Alcala de Guadara*, número 9, volumen 1, pp. 1-12. Disponible en: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/239>. Consultado el 10 de enero del 2014.
- ❖ Romero M. (2006), *Desarrollo de habilidades filosóficas. Un estudio comparativo y transdisciplinar en el campo educativo*, Universidad de Guadalajara
- ❖ Russ J. (2001), *Los métodos en filosofía*, Madrid, Síntesis.
- ❖ Sacristán J. (2008), *Educación por competencias. ¿Qué hay de nuevo?*, Madrid, Morata.
- ❖ Schunk D. (1997), *Teorías del aprendizaje*, México, Pearson, 1997.
- ❖ Tobón S., Pimienta J., García J., (2010), *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*, México, Pearson
- ❖ Tobón S. (2006), *Competencias, calidad y educación superior*, Bogotá, Cooperativa Magisterio
- ❖ Tozzi M. (2008), *Pensar por sí mismo*, Madrid, Popular.
- ❖ UNAM (1996), *Plan de estudios actualizado CCH*, México, UNAM/CCH. Disponible en: <http://www.cch.unam.mx/actualizacion/documentos>. Consultado el 26 de marzo del 2014
- ❖ ----- (2012a), *Documento base para la actualización del Plan de Estudios: Doce puntos a considerar*, México, UNAM/CCH. Disponible en: http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Documento_base.pdf. Consultado el 26 de marzo del 2014

■ La disertación filosófica desde un enfoque constructivista, una propuesta didáctica para la EMS

❖ ----- (2012b), *Población Estudiantil del CCH ingreso, tránsito y egreso*, México, UNAM/CCH.

Disponible en: <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/PoblacionEstudiantilDelCCH.pdf>.

Consultado el día 18 de octubre del 2013.

❖ ----- (2013), *Propuesta de la Comisión Especial Examinadora a partir del análisis del Documento Base para la Actualización del Plan de Estudios*, México, UNAM/CCH.

Disponible en http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Propuesta_CEE_DB_web.pdf.

Consultado el 26 de marzo del 2014

❖ ----- (2013b), “Programa de Filosofía I y II” en *Versión Preliminar de los Programas de Estudio*. Disponible en:

http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/avances_programas/filosofiano_viembre2013.pdf. Consultado el 28 de mayo del 2014

❖ Villoro L. (1996), *El poder y el valor, fundamentos de una ética política*, México: El Colegio Nacional - Fondo de Cultura Económica.

❖ Weinert (2004) “Concepto de competencia: una aclaración conceptual” en Rychen, *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*, México, F.C.E

ANEXOS

2º PRÁCTICA DOCENTE

N. 1 RÚBRICA DE LA DISERTACIÓN

| Objeto de evaluación: una disertación que responda a la pregunta: ¿Es el ser humano sólo un medio o también un fin en si mismo? (1) | | | | |
|--|--|--|---|---|
| Habilidad: análisis filosófico | | | | |
| INDICADORES DE DESEMPEÑO \ NIVELES DE LOGRO | Logro muy bajo (0 puntos) | Logro bajo (0.50 punto) | Logro aceptable (0.75 punto) | Máximo logro (1 punto) |
| 1) Analiza la pregunta filosófica inicial e identifica en ella algunos problemas, que plasma en preguntas secundarias | No identifica ni un problema derivado de la pregunta inicial | Identifica con mucha confusión algunos de los problemas derivados de la pregunta inicial | Identifica con poca confusión algunos de los problemas derivados de la pregunta inicial | Identifica claramente algunos de los problemas derivados de la pregunta inicial |
| 2) Analiza las preguntas secundarias | No identifica el alcance y la profundidad de las preguntas secundarias | Ve con mucha confusión el alcance y la profundidad de las preguntas secundarias | Ve con poca confusión el alcance y la profundidad de las preguntas secundarias | Ve con claridad el alcance y la profundidad de las preguntas secundarias |
| 3) Vincula las preguntas secundarias | No comprende la postura de Kant de | Comprende con mucha confusión la | Comprende con poca confusión la postura | Comprende con claridad la postura de Kant y la |

(2)

| | | | | |
|--|---|--|---|---|
| con la postura de Kant respecto a medios y fines. | ver al ser humano no sólo como un medio, también como un fin en sí mismo. | postura de Kant y la asocia con las preguntas secundarias | de Kant y la asocia con las preguntas secundarias | asocia con las preguntas secundarias |
| 4) Vincula las preguntas secundarias con su vida cotidiana y <u>hace una reflexión propia sobre ellas.</u> | No identifica que su vida cotidiana se relaciona las preguntas secundarias. | Identifica con mucha confusión que su vida cotidiana se relaciona con las preguntas secundarias y reflexiona al respecto | Identifica con poca confusión que su vida cotidiana se relaciona con las preguntas secundarias y reflexiona al respecto | Identifica con claridad que su vida cotidiana se relaciona con las preguntas secundarias y reflexiona al respecto |
| 5) Vincula con su vida cotidiana la postura de Kant de ver al ser humano no sólo como un medio, también como un fin en sí mismo y hace de ese vínculo una reflexión propia | No comprende la postura de Kant y es incapaz de asociarla con su vida cotidiana. | Comprende con mucha dificultad la postura de Kant, y tiene algunos problemas para vincularla con su vida y reflexionar al respecto | Comprende con poca dificultad la postura de Kant, y tiene algunos problemas para vincularla con su vida y reflexionar al respecto | Comprende muy bien la postura de Kant, la vincula con claridad con su vida y reflexiona al respecto |
| 6) Identifica las diferencias y semejanzas entre su disertación y la de otro compañero | No comprende las diferencias y semejanzas entre su disertación y la de otro compañero | Comprende con mucha dificultad las diferencias y semejanzas entre su disertación y la de otro compañero | Comprende con poca dificultad las diferencias y semejanzas entre su disertación y la de otro compañero | Comprende con claridad las diferencias y semejanzas entre su disertación y la de otro compañero |

(2)

| | | Habilidad: conceptualizar filosóficamente | | | |
|--------------------------|---|---|--|--|--|
| | | Logro muy bajo (0 puntos) | Logro bajo (0.50 punto) | Logro aceptable (0.75 punto) | Máximo logro (1 punto) |
| INDICADORES DE DESEMPEÑO | NIVELES DE LOGRO | | | | |
| | 7. Comprende los conceptos de la postura de Kant y muestra habilidad para aplicarlos en ejemplos concretos. | | No comprende los conceptos de Kant ni es capaz de poner ejemplos de ellos. | Maneja con mucha dificultad los conceptos de Kant y tiene muchos problemas para dar ejemplos de ellos. | Maneja con poca dificultad los conceptos de Kant y tiene pocos problemas para dar ejemplos de ellos. |

| Habilidad: argumentar filosóficamente | | | | |
|---|---|---|--|--|
| NIVELES DE LOGRO INDICADORES DE DESEMPEÑO | Logro muy bajo (0 punto) | Logro bajo (0.50 punto) | Logro aceptable (0.75) | Máximo logro (1 punto) |
| 8) Toma una postura propia frente a las preguntas secundarias | No es capaz de tomar una postura propia frente a las preguntas secundarias. | Toma una postura propia, pero muy confusa, frente a las preguntas secundarias | Toma una postura propia y un poco confusa frente a las preguntas secundarias. | Toma una postura propia y clara frente a las preguntas secundarias. |
| 9) Argumenta su postura recurriendo a ejemplos de la vida cotidiana | No pone ejemplos de la vida cotidiana para sustentar su postura | Pone ejemplos muy confusos de la vida cotidiana para sustentar su postura. | Pone ejemplos un poco confusos y de la vida cotidiana para sustentar su postura. | Pone ejemplos claros de la vida cotidiana para sustentar su postura. |
| 10) Su postura propia es convincente | Su postura propia no da razones para convencer | Su postura propia da razones muy poco convincentes. | Su postura propia da razones medianamente convincentes. | Su postura propia da razones muy convincentes. |

4

N. 2 PRIMERA DISERTACIÓN DE BRANDÓN SALDIVAR

Brandon David Saldivar Pardo Grupo: 101

Repetelas 5 veces.

→ sólo - solamente
soto-soledad.

¿Es el ser humano un medio o un fin en sí mismo?

Evita eufemios: "ando" y "endo"

Preguntas secundarias

✓ ¿Qué es el ser humano?

la manifiesta

En mi opinión personal es otro ser más que vive y perece, ^{si lo tomamos} tomando en cuenta como parte de la naturaleza ^{esta habilidad} sólo que este tiene la habilidad de "elegir" a lo cual lo hace resaltar en cualquier ámbito.

✓ ¿Qué es un medio?

No dices que es un medio, sólo dices cuando tratamos a los otros sólo como medios.

Tomando en cuenta que se refiere ^{al ser humano} al humano ^{esta habilidad} es la forma de decir que es una forma de llegar a lo que tú quieres llegar sin importar los sentimientos o ignorando la capacidad de elegir que éste tiene. ^{vivos es que}

✓ ¿Qué es un fin en sí mismo?

Se refiere a tener en cuenta que el otro humano tiene sentimientos metas en sí mismo ^{trata de evitar repetir palabras innecesarias} y saber cómo llegar a las tuyas sin destrozarlo en otras palabras que no te importe lo que él siente o piensa.

Pregunta principal

Esto no lo entiendo bien.

¿Es el ser humano un medio o un fin en sí mismo?

No dices que es un fin sólo dices que significa tratar a los otros como fines en sí mismos.

Teniendo en cuenta las demás preguntas el ser humano es un fin o un medio en sí mismo si él lo decide me refiero a que tú destino quieras o no lo terminas decidiendo tú y las acciones que realices.

Te faltó poner ejemplos para ilustrar las preguntas secundarias

en el desarrollo de tus preguntas secundarias retomas tal cual lo que dice Kant, pero al final tomas una postura propia distinta a la de él.

- Trata de hacer tus oraciones más doctas.

- Revisa cuando se utiliza "a lo cual?"

Explica primero la postura de Kant y después di por qué no estás de acuerdo con ella

- Revisa el uso de las comas.

~~Revisado~~

a el = correcto "al"

3. SEGUNDA DISERTACIÓN DE BRANDÓN SALDIVAR

Brandon

Cuando veas un texto, revisa más cómo está escrito, cómo va explicando con claridad. Revisa criterios ^{para} ocupar las comas.

¿Es el ser humano un medio o un fin en sí mismo?

Te falta tener más claridad cuando escribes, PONER MÁS cosas. Piensa que la persona que te va a leer no puede preguntarte nada, sólo tiene el papel para entenderte, por eso debes ser claro.

En mi opinión personal es otro ser más que vive y parece si lo tomamos en cuenta como parte de la naturaleza sólo que este tiene la habilidad de "elegir" esta habilidad se presenta en cualquier ámbito.

¿Qué es un medio?

entonces, un medio es algo que te permite conseguir un fin que no te permite evolucionar.

Un medio es una forma de llegar a lo que quieres, si no te permite evolucionar de alguna forma o tomar recuerdos o emociones positivas puedes ser un medio.

Ejemplo: bien tu definición de medio

Un hombre usa a una mujer como medio para complacerlo sexualmente no tomando en cuenta los sentimientos o en que pueda perjudicar a la mujer. ⇒ Aquí dices que ver al otro como medio es algo negativo que perjudica a los demás, pero no será que también podemos ocupar a los otros para un fin propio.

¿Qué es un fin en sí mismo?

Se refiere a tener en cuenta que el otro humano tiene sentimientos, metas en sí mismo y saber cómo llegar a las tuyas sin destrozar o en otras palabras que no te importe lo que él siente o piensa, se refiere a tener metas en ti que te ayuden a desarrollarte como humano.

Ejemplo: ¿alguien por los demás? parece que es contradictorio con lo anterior.

Un jefe apoya a su trabajador dándole un trabajo de medio tiempo para que él termine sus estudios.

¿Es el ser humano un medio o un fin en sí mismo?

Teniendo en cuenta las demás preguntas el ser humano es un fin o un medio en sí mismo, si él lo decide, dependiendo de las acciones y actitudes que uno tome frente a los fenómenos que se presenten y tomando en cuenta las consecuencias y reflexionando tú puedes decidir si lo serás o no si tú no sabes que eres un medio tienes que cuestionar lo que el medio te pide, si te afecta mental o psicológicamente y si no de acuerdo con tus emociones, esto puede depender si vives en un medio inhumano.

esto no queda claro

esto es repetitivo. ¿o qué quieres decir? Tu disertación mejora, pero tienes problemas de claridad.

6.5

tu refiere a una persona.

tu algo de la persona.

es. Tu trabajo es corto. Tu eres alto.

será también que estamos condenados a tratar a los demás como medios y a que ellos nos traten como medios en la medida en la que necesitamos de los demás.

4. PRIMERA DISERTACIÓN DE ANDREA HERNDEZ

9,0

Muy bien! Tienes me
Solo te falta retomar lo que dice sobre medios y fines

¿EL SER HUMANO ES UN MEDIO O TAMBIEN UN FIN EN SI MISMO?

¿El ser humano existe? ¿Qué es un ser humano? ¿Para qué sirve el ser humano?

El ser humano sí existe y se compone de un ser con vida con la capacidad de vivir, de razonar, de pensar. El ser humano es capaz de ser independiente por sí mismo y él sirve para analizar situaciones, para darle sentido al planeta y para hacer crecer la población Pero... ¿Qué es población? Es el grupo de seres humanos como animales, personas y plantas, que tienen la capacidad de respirar el oxígeno que nos brinda el planeta.

explicarlo en tu trabajo al final y en las conclusiones decir si estás de acuerdo con él, no

Ahora ya que tenemos claro lo que es un ser humano yo creo que es un medio porque si lo aplicamos en la religión cuando morimos deja de existir y sólo queda nuestra esencia. La esencia de lo que fuiste a lo que te dedicaste a lo que perteneciste y después de la muerte sólo se queda plasmado tu recuerdo un recuerdo de las virtudes y defectos que tuviste como persona o como "SER HUMANO"

entonces según tú ¿somos un medio para dejar un recuerdo en la tierra? síes asídilo!

¿Y qué es la muerte? La muerte es una etapa que pasas después de la vida misma, no se sabe que se siente o realmente que es sólo se sabe que es la etapa de tranquilidad donde tu ciclo vital ha acabado y sigues a esa fase "la muerte"

fu" con acento y sin él. tu vida, tu ciclo - algo tuyo tu - cuando te refieres a ti misma

Es el descanso eterno que te dan después de años o tiempo de vida cabe aclarar que el tiempo que el ser humano tiene de vida no es claro ¿porque?

Por qué así como una persona puede vivir hasta 80 o 90 años puede vivir minutos horas o días, Una planta podría vivir hasta 200 años con el cuidado que les des, Otro ejemplo es el de un perro el perro está destinado a vivir máximo 12 años

¿Ahora entiendes? Nuestro fin es cuando menos lo esperes cuando menos lo pidas o cuando menos lo solicites

qué-pregunta sólo-solamente
que-respuesta solo-solidad

Ahora podemos reafirmar que el ser humano es un medio y que es solo vive por un tiempo las fases de su vida terminan como la tuya amigo lector o la mía.

genial final!

Revisa el uso de las comas, revisa qué es una oración.
Intenta hacer tus oraciones más cortas.

Andrea Zacarias Magaña 104

5. SEGUNDA DISERTACIÓN DE ANDREA HERNDEZ

Andrea Joseline Zacarias Magaña grupo

¿EL SER HUMANO ES UN MEDIO O TAMBIEN UN FIN EN SI MISMO?

¿El ser humano existe? ¿Qué es un ser humano? ¿Para qué sirve el ser humano?

El ser humano sí existe y se compone de un ser con vida con la capacidad de vivir, de razonar, de pensar. El ser humano es capaz de ser independiente por sí mismo y él sirve para analizar situaciones, para darle sentido al planeta y para hacer crecer la población. Pero... ¿Qué es población? Es el grupo de seres humanos como animales, personas y plantas, que tienen la capacidad de respirar el oxígeno que nos brinda el planeta.

Ahora ya que tenemos claro lo que es un ser humano yo creo que es un medio porque sí lo aplicamos en la religión cuando morimos deja de existir y sólo queda nuestra esencia. La esencia de lo que fuiste a lo que te dedicaste a lo que perteneciste y después de la muerte sólo se queda plasmado tu recuerdo un recuerdo de las virtudes y defectos que tuviste como persona o como "SER HUMANO"

Entonces para mí somos un medio por que sólo venimos a recuerdo de lo que fuimos un recuerdo en la tierra que nos ha dejado ser la huella en la vida misma. *- ¡qué poético!*

¿Y qué es la muerte? La muerte es una etapa que pasas después de la vida misma, no se sabe que se siente realmente ~~que es~~ sólo se sabe que es la etapa de tranquilidad donde tu ciclo vital ha acabado y sigues a esa fase: "La muerte".

Tu disertación me pareció mejor porque aclaro en qué sentido dices que el ser humano es un medio pero te faltó explicar la postura de Kant rebomas de internet pero no lo entiendes, también te faltó vincular a Kant con tu postura.

Andrea Josefina Zacarias Magaña grupo: 104

Es el descanso eterno que te dan, después de años o un tiempo de vida, cabe aclarar que el tiempo que el ser humano tiene de vida no es claro ¿Por qué?

Porque así como una persona puede vivir hasta 80 o 90 años puede vivir minutos, horas, días. Una planta podría vivir hasta 200 años con el cuidado que les des.

Otro ejemplo es el de un perro el perro está destinado a vivir máximo 12 años

Para Kant, el hombre es un ser medio, que expresa su autonomía a través de la razón y de la libertad, para ser autónomo el hombre debe usar su razón independientemente y debe ser libre.

¿Ahora entiendes? Nuestro fin es cuando menos lo esperes cuando menos lo pidas o cuando menos lo solicites.

Ahora podemos reafirmar que el ser humano es un medio y que sólo vive por un tiempo, las fases de tu vida terminarían como la tuya amigo lector o la mía

¿Y qué es la muerte? La muerte es otra época que ocurre después de la vida misma, no se sabe qué se va a experimentar después de la vida que es la etapa de transición donde la vida vital se extingue y surge y nos dice "la muerte"

6. PRIMERA DISERTACIÓN DE CAROLINA HERNÁNDEZ

Te faltó retomar a Kant, lo que él dice sobre los medios y los fines. Retómalo escrito en el desarrollo del trabajo como en las conclusiones.

8 / 10 ¡Muy buen trabajo! ¡Felicidades! 10/24

Carolina Hernández Hernández

¿Es el ser humano solo un medio o también un fin en sí mismo?

Para responder a la pregunta, debemos desglosarla en preguntas secundarias para así ejemplificarlas y comprenderlas. ¿Que es el ser humano?, ¿Que es servir como un medio?, ¿Que es un fin propio?

El ser humano es un ser racional, que tiene la capacidad de pensar, reflexionar, y criticar las cosas según le parezca o conforme a sus creencias y gustos personales. Por ejemplo, una persona tiene la capacidad de decidir si quedarse en la mediocridad o salir del "montón", decide qué quiere saber y qué no.

Servir como medio es, complacer a una persona, ya sea ayudándola a realizar alguna tarea, o simplemente conseguir lo que quería de ella. Por ejemplo, puedes decirle a una persona que te ayude con alguna tarea que no entiendas, y solamente la buscas para realizarte las tareas, en ese caso la estas viendo como un medio para no romperte la cabeza pensando en cómo hacer tus deberes. Le estarías negando la oportunidad de servir para algo más.

Un fin propio es una meta que tu mismo impones, algo que cuando llegue te haga sentir pleno. Un ejemplo sería; terminar tus estudios, tener una carrera y una buena familia, pero eso no llegará fácilmente, deberas trabajar duro para conseguirlo, así que te esforzaras día a día para lograr esa meta, y cuando esta llegue te sentiras bien contigo mismo.

Ahora bien, el ser humano decide si quiere solamente ser usado por los demás como un medio, o bien tener un fin en sí mismo, y ¿como hace esto?, simple, expresando sus opiniones respecto al trato que recibe de los demás, si esta de acuerdo o no. Ya que las personas nos servimos mutuamente para obtener cosas, pero debemos darnos respeto, ya que nadie opina ni piensa igual, eso marca la diferencia entre solamente servir como un medio y tener un fin propio, ya que las decisiones que tomamos marcan el lugar donde queremos encontrarnos.

Revisa tus faltas de ortografía y repítelas cinco veces.

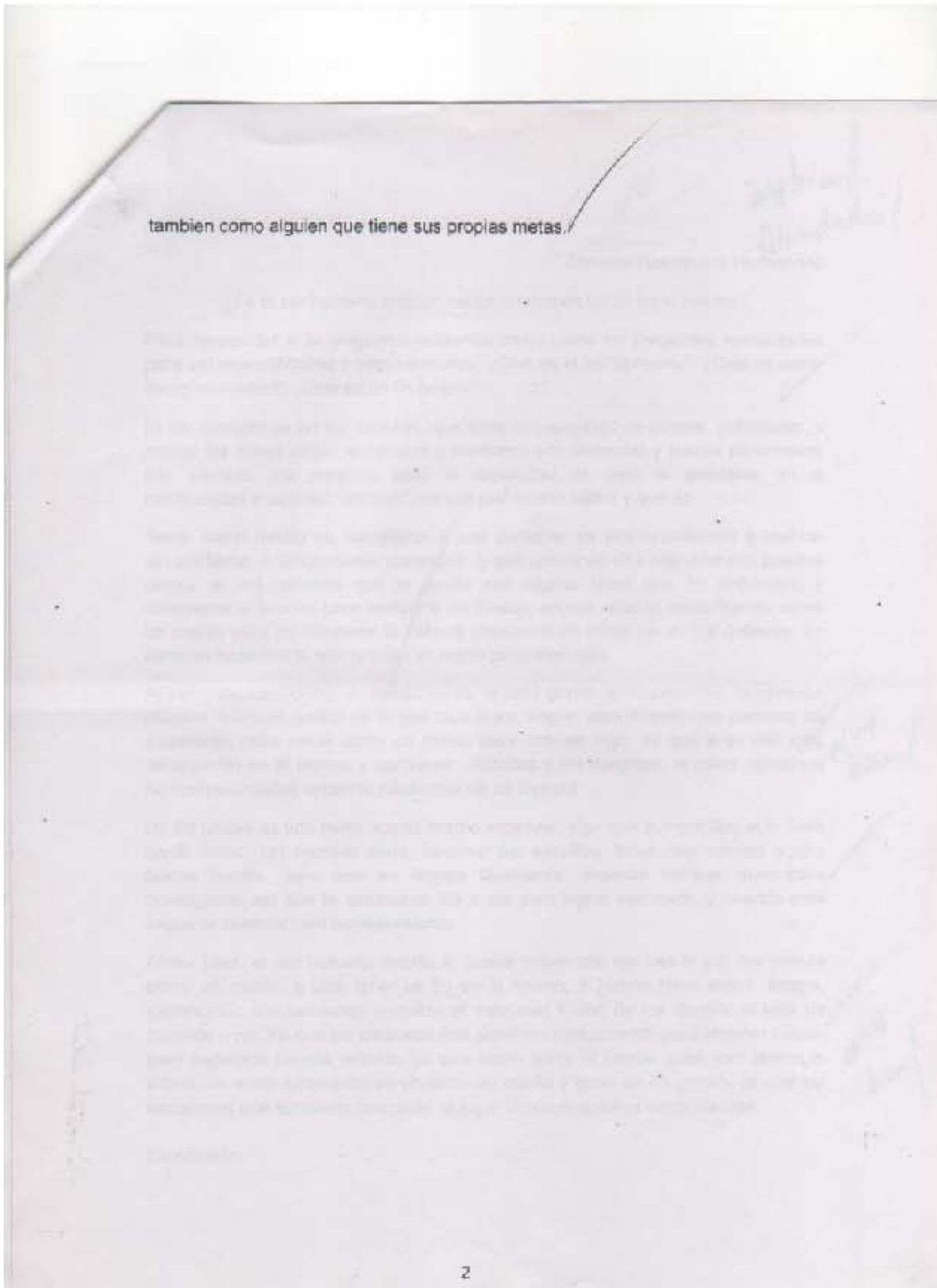
Conclusion:

No, el ser humano decide que es lo que quiere para sí mismo, y como quiere que los demás lo tomen, una persona podría sentirse totalmente miserable y para sentirse mejor querra servirle como medio de satisfacción a las demás personas, así que él mismo no se esta dando el respeto que merece, por tanto nadie más lo hará. En cambio si él expresa opiniones distintas a las de las demás personas, no sólo sera visto como un medio de obtención, sino

Muy bien!

Muy bien!

1



7. SEGUNDA DISERTACIÓN DE CAROLINA HERNÁNDEZ

10

¡muy bien!
felicidades!

Carolina Hernández Hernández

¿Es el ser humano solo un medio o también un fin en sí mismo?

Para responder a la pregunta, debemos desglosarla en preguntas secundarias para así ejemplificarlas y comprenderlas. ¿Qué es el ser humano?, ¿Que es servir como un medio?, ¿Que es un fin propio?

El ser humano es un ser racional, que tiene la capacidad de pensar, reflexionar, y criticar las cosas según le parezca o conforme sus creencias y gustos personales. Por ejemplo una persona tiene la capacidad de decir si quedarse en la mediocridad o salir del "montón", decide qué quiere saber y que no.

Servir como medio es, complacer a una persona, ya sea ayudándola a realizar alguna tarea, o simplemente conseguir lo que quería de ella. Por ejemplo, puedes decirle a una persona que te ayude con alguna tarea que no entiendas, y solamente la buscas para realizarte las tareas, en ese caso la estás viendo como un medio para no romperte la cabeza pensando en cómo hacer tus deberes. Le estarías negando la oportunidad de servir para algo más.

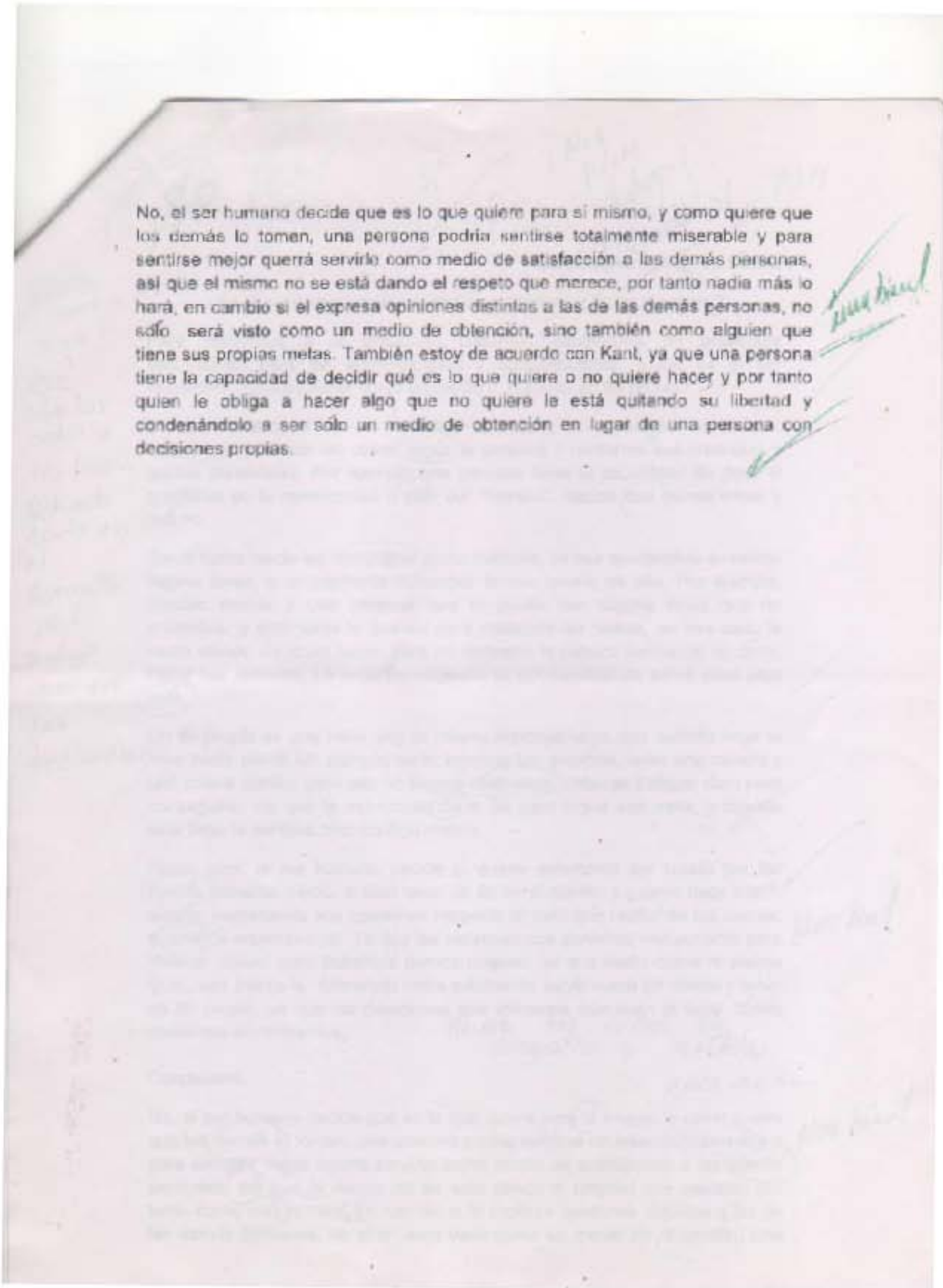
Al ser visto solo como un medio no se le está dando el respeto que la persona merece, llenó en contra de lo que dice Kant. Según este filósofo una persona no solamente debe servir como un medio para obtener algo, ya que a su vez este tiene un fin en sí mismo y opiniones distintas a las nuestras, si estas opiniones no son respetadas estamos privándole de su libertad.

Un fin propio es una meta que tú mismo impones, algo que cuando llegue te hará sentir pleno. Un ejemplo sería; terminar tus estudios, tener una carrera y una buena familia, pero eso no llegara fácilmente, deberás trabajar duro para conseguirlo, así que te esforzaras día a día para lograr esa meta, y cuando esta llegue te sentirás bien contigo mismo.

Ahora bien, el ser humano decide si quiere solamente ser usado por los demás como un medio, o bien tener un fin en sí mismo, y ¿cómo hace esto?, simple, expresando sus opiniones respecto al trato que recibe de los demás, si está de acuerdo o no. Ya que las personas nos servimos mutuamente para obtener cosas, pero debemos darnos respeto, ya que nadie opina ni piensa igual, eso marca la diferencia entre solamente servir como un medio y tener un fin propio, ya que las decisiones que tomamos marcaran el lugar donde queremos encontrarnos.

Conclusión:

¡muy bien!



No, el ser humano decide que es lo que quiere para sí mismo, y como quiere que los demás lo tomen, una persona podría sentirse totalmente miserable y para sentirse mejor querrá servirlo como medio de satisfacción a las demás personas, así que el mismo no se está dando el respeto que merece, por tanto nadie más lo hará, en cambio si el expresa opiniones distintas a las de las demás personas, no sólo será visto como un medio de obtención, sino también como alguien que tiene sus propias metas. También estoy de acuerdo con Kant, ya que una persona tiene la capacidad de decidir qué es lo que quiere o no quiere hacer y por tanto quien le obliga a hacer algo que no quiere le está quitando su libertad y condenándolo a ser solo un medio de obtención en lugar de una persona con decisiones propias.

¡Muy bien!

3° PRÁCTICA DOCENTE

1. RÚBRICAS DEL DEBATE

AUTOEVALUACIÓN DEL TRABAJO EN EQUIPO

| PREPARACION PARA EL DEBATE | | | | |
|--|---------------------|-----------------|----------------|--------------------|
| Toma en cuenta SÓLO cómo TU EQUIPO se organizó ANTES DEL DEBATE | | | | |
| CRITERIOS DE EVALUACIÓN | MUY BIEN (5) | BIEN (4) | MAL (3) | MUY MAL (2) |
| ¿Han escuchado las opiniones de todos? | | | | |
| ¿Se han puesto de acuerdo de una forma pacífica? | | | | |
| DEBATE | | | | |
| Ten en cuenta cómo PARTICIPO TU EQUIPO EN EL DEBATE | | | | |
| 1. Al INICIO del debate | | | | |
| 2. En el DESARROLLO del debate | | | | |
| 3. Al FINAL del debate | | | | |
| CRITERIOS DE EVALUACIÓN | MUY BIEN (5) | BIEN (4) | MAL (3) | MUY MAL (2) |
| ¿Los argumentos se fundamentan en razones y no sólo en emociones o impulsos? | 1. 2. 3. | 1. 2. 3. | 1. 2. 3. | 1. 2. 3. |
| ¿Los argumentos dan suficientes razones para demostrar la postura que defienden? | 1. 2. 3. | 1. 2. 3. | 1. 2. 3. | 1. 2. 3. |
| ¿Los oradores explican bien sus argumentos? | 1. 2. 3. | 1. 2. 3. | 1. 2. 3. | 1. 2. 3. |
| ¿Los oradores respetan los puntos de vista de los demás? | 1. 2. 3. | 1. 2. 3. | 1. 2. 3. | 1. 2. 3. |

Suma los puntos de tu equipo. Escribe el **PUNTAJE FINAL**:

COMENTARIOS FINALES

- ❖ Problemas visto a lo largo del trabajo en equipo:
- ❖ Propuestas para mejorar:

EVALUACIÓN DEL EQUIPO CONTRARIO

| DEBATE | | | | |
|--|---------------------|-----------------|----------------|--------------------|
| Ten en cuenta cómo PARTICIPO EL EQUIPO CONTRARIO EN EL DEBATE | | | | |
| 1. Al INICIO del debate | | | | |
| 2. En el DESARROLLO del debate | | | | |
| 3. Al FINAL del debate | | | | |
| CRITERIOS DE EVALUACIÓN | MUY BIEN (5) | BIEN (4) | MAL (3) | MUY MAL (2) |
| ¿Los argumentos se fundamentan en razones y no sólo en emociones o impulsos? | 1. 2. 3. | 1. 2. 3. | 1. 2. 3. | 1. 2. 3. |
| ¿Los argumentos dan suficientes razones para demostrar la postura que defienden? | 1. 2. 3. | 1. 2. 3. | 1. 2. 3. | 1. 2. 3. |
| ¿Los oradores explican bien sus argumentos? | 1. 2. 3. | 1. 2. 3. | 1. 2. 3. | 1. 2. 3. |
| ¿Los oradores respetan los puntos de vista de los demás? | 1. 2. 3. | 1. 2. 3. | 1. 2. 3. | 1. 2. 3. |

Suma los puntos de tu equipo. Escribe el PUNTAJE FINAL:

Puntaje Final:

COMENTARIOS FINALES

❖ ¿A quién consideras el ganador?

❖ Problemas visto a lo largo del trabajo del equipo contrario:

❖ Propuestas para mejorar:

RÚBRICA GENERAL PARA CALIFICAR LOS DEBATES

Calificación máxima: 10

Criterios:

a) Participación de todos los miembros del equipo en el debate---- 2 puntos

b) Respeto a las opiniones entre miembros del equipo y hacia el equipo contrario--
--- 2 puntos

Aquí se valora el trato entre los miembros del equipo, antes y durante el debate, también el trato que tienen con el otro equipo.

c) Fuerza de los argumentos----- 2 puntos

Se valora si los argumentos son convincentes por dar razones generales, o sólo se quedan en la inmediatez de meros puntos de vista.

d) Llenado de autoevaluación y evaluación al equipo contrario.----- 4 puntos

Se valora la honestidad que tienen los alumnos al reconocer su logros y debilidades de su propio equipo, así como del equipo contrario, para ello se toma como referencia la manera en cómo llenaron sus propias evaluaciones.

2. EVIDENCIA DE RÚBRICA DEL DEBATE 1

Vanessa Khin Mondragón 601

AUTOEVALUACIÓN DEL TRABAJO EN EQUIPO

| PREPARACION PARA EL DEBATE | | | | |
|---|--------------|----------|---------|-------------|
| Toma en cuenta SÓLO cómo TU EQUIPO se organizó ANTES DEL DEBATE | | | | |
| CRITERIOS DE EVALUACIÓN | MUY BIEN (5) | BIEN (4) | MAL (3) | MUY MAL (2) |
| ¿Han escuchado las opiniones de todos? | ✓ | ✓ | ✗ | ✗ |
| ¿Se han puesto de acuerdo de una forma pacífica? | ✓ | ✓ | ✗ | ✗ |

DEBATE

Ten en cuenta cómo PARTICIPÓ TU EQUIPO EN EL DEBATE

1. Al INICIO del debate
2. En el DESARROLLO del debate
3. Al FINAL del debate

| CRITERIOS DE EVALUACIÓN | MUY BIEN (5) | BIEN (4) | MAL (3) | MUY MAL (2) |
|--|----------------------|--------------------|----------------|----------------|
| ¿Los argumentos se fundamentan en razones y no sólo en emociones o impulsos? | 1. ✓ 2. ✓ 3. ✓ | 1. 2. 3. | 1. 2. 3. | 1. 2. 3. |
| ¿Los argumentos dan suficientes razones para demostrar la postura que defienden? | 1. ✓ 2. ✓ 3. ✓ | 1. 2. 3. | 1. 2. 3. | 1. 2. 3. |
| ¿Los oradores explican bien sus argumentos? | 1. ✗ 2. ✗ 3. ✗ | 1. ✓ 2. ✓ 3. | 1. 2. 3. | 1. 2. 3. |
| ¿Los oradores respetan los puntos de vista de los demás? | 1. ✗ 2. ✗ 3. ✓ | 1. ✓ 2. ✓ 3. | 1. 2. 3. | 1. 2. 3. |

Suma los puntos de tu equipo. Escribe el **PUNTAJE FINAL**:

COMENTARIOS FINALES

- ❖ Problemas visto a lo largo del trabajo en equipo:
Agresiones;
- ❖ Propuestas para mejorar:
Repetir o te acuerdas con la

No todo lo hicieron bien fueron repetitivos, no hablaron todos, no explicaron tan bien.

Tienes que aprender a valorar mejor lo que haces.

39
49
44

■ La disertación filosófica desde un enfoque constructivista, una propuesta didáctica para la EMS

3. EVIDENCIA DE RÚBRICA DEL DEBATE 2

Varela M.
601

AUTOEVALUACIÓN DEL TRABAJO EN EQUIPO

PREPARACION PARA EL DEBATE
Toma en cuenta SÓLO cómo TU EQUIPO se organizó ANTES DEL DEBATE

| CRITERIOS DE EVALUACIÓN | MUY BIEN (5) | BIEN (4) | MAL (3) | MUY MAL (2) |
|--|--------------|----------|---------|-------------|
| ¿Han escuchado las opiniones de todos? | | / | / | |
| ¿Se han puesto de acuerdo de una forma pacífica? | | | | |

DEBATE
Ten en cuenta cómo PARTICIPÓ TU EQUIPO EN EL DEBATE
1. Al INICIO del debate
2. En el DESARROLLO del debate
3. Al FINAL del debate

| CRITERIOS DE EVALUACIÓN | MUY BIEN (5) | BIEN (4) | MAL (3) | MUY MAL (2) |
|--|--------------|----------|---------|-------------|
| ¿Los argumentos se fundamentan en razones y no sólo en emociones o impulsos? | 1. / | 1. / | 1. / | 1. / |
| | 2. / | 2. / | 2. / | 2. / |
| | 3. / | 3. / | 3. / | 3. / |
| ¿Los argumentos dan suficientes razones para demostrar la postura que defienden? | 1. / | 1. / | 1. / | 1. / |
| | 2. / | 2. / | 2. / | 2. / |
| | 3. / | 3. / | 3. / | 3. / |
| ¿Los oradores explican bien sus argumentos? | 1. / | 1. / | 1. / | 1. / |
| | 2. / | 2. / | 2. / | 2. / |
| | 3. / | 3. / | 3. / | 3. / |
| ¿Los oradores respetan los puntos de vista de los demás? | 1. / | 1. / | 1. / | 1. / |
| | 2. / | 2. / | 2. / | 2. / |
| | 3. / | 3. / | 3. / | 3. / |

Suma los puntos de tu equipo. Escribe el PUNTAJE FINAL:

COMENTARIOS FINALES

- ❖ Problemas visto a lo largo del trabajo en equipo:
- ❖ Propuestas para mejorar:

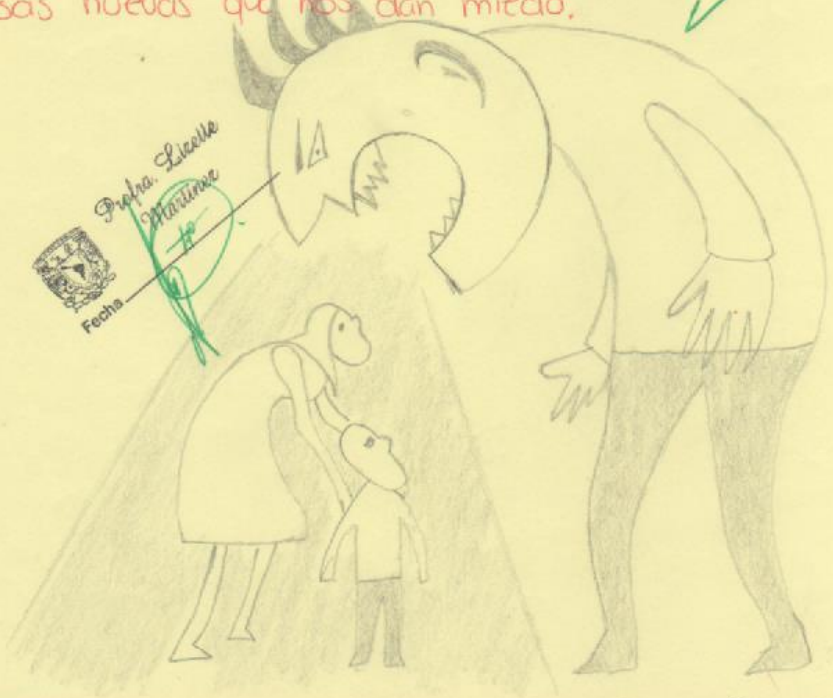
4. ANÁLISIS DE UNA PELÍCULA QUE SE VINCULA CON EL SEGUIMIENTO ÉTICO

Te doy mis ojos

Sentimientos al ver la película?
R: enojo porque ella se dejaba de todo y no quería dejarlo a pesar de todo.

Cambios de actitud: negativas, Positivas.
negativas: aunque tome la iniciativa de cambiar no lo hizo y volvió a lo de antes
Positivo: se dio cuenta de que podía ser independiente.

¿Por qué crees que es tan difícil cambiar de actitud?
porque se tiene un patrón de comportamiento y estamos acostumbrados a ese estilo de vida, y cambiar es enfrentar cosas nuevas que nos dan miedo.



Actora Patria Lleida Miriam

5. SEGUIMIENTO ÉTICO DE RICARDO ROSAS

Ricardo Rosas Luno

100
FIRMAS


PONIENDO EN PRÁCTICA UN ACTO BUENO

Acto bueno, según Kant: Cuando en tu acto ves al otro no sólo como un medio, también como un fin en sí mismo.

1. ¿Estás de acuerdo con la concepción de acto bueno que tiene Kant? Justifica tu respuesta
2. Menciona un caso donde alguien tenga una concepción de lo que es bueno y no la siga en sus actos.
3. Elige una acción tuya que sea recurrente y no sea buena porque te ves sólo como un medio o ves sólo como un medio al otro.
4. Analiza esta acción y lleva un seguimiento de ella. Toma como guía el siguiente recuadro:

| | |
|---|---|
| ACCIÓN QUE HAGO Y NO ES BUENA: | |
| Llegar tarde a mi trabajo y enojarme con todo y desquitarme con los cholones | |
| ANÁLISIS INICIAL DE LA ACCIÓN | |
| Cuando realizo a esta acción: | |
| a) me veo sólo a mi mismo como un medio, sin valorarme a mi mismo b) veo al otro sólo como un medio, sin valorarlo | |
| ¿Qué me lleva a actuar de esa forma? El tener que estar corriendo de la escuela al trabajo | |
| a) Identifica las emociones o deseos que crees que te hacen actuar así | Me llevo a tener una emoción negativa y hace que me enoje de cualquier cosa |
| b) Identifica las creencias que crees que te hacen actuar así | Me afecta la falta de tiempo para mí mismo y la toma de decisiones todo el tiempo |
| c) Identifica las situaciones que te hacen actuar así | El llegar tarde y tener llamados de atención de mis superiores |
| d) Identifica los valores que están detrás de tus creencias, emociones o deseos | Tolerancia, Comprensión y Responsabilidad |

Prof. Licette Montenegro
15

| ANÁLISIS CONTINUO DE LA ACCIÓN | |
|--|---|
|  Fecha: _____ Profesor Licette Manríquez | Primera semana |
| 1. Después de identificar las emociones y deseos que te hacen actuar como lo haces, ¿cambio algo en tu manera de pensar? | Sí cambio con respecto a mi forma de reaccionar |
| 2. Después de identificar los valores que están detrás de tus creencias, emociones o deseos, ¿cambio algo en tu manera de pensar? | Sí, por la forma en la que actuaba ya que utilizaba como un medio a mis compañeros de trabajo |
| Segunda semana | Utilizo como medio a la escuela para justificarme mis llegadas tarde y vieverses |
| 1. Identificar las situaciones, emociones, deseos y valores que te hacen actuar así, ¿ha contribuido a evitar que te veas o veas el otro SOLO como un medio? | No me gusta que me llamen la atención por tener que entregar un trabajo escolar y por 0.5 minutos me regresan a mi amonestación en el trabajo |
| Tercera semana | Utilizo como medio a la escuela para justificarme mis llegadas tarde y vieverses |
| 1. Identificar las situaciones, emociones, deseos y valores que te hacen actuar así, ¿ha contribuido a evitar que te veas o veas el otro SOLO como un medio? | No me gusta que me llamen la atención por tener que entregar un trabajo escolar y por 0.5 minutos me regresan a mi amonestación en el trabajo |
| 2. ¿Consideras que has tenido algún avance o retroceso respecto a las semanas anteriores? | En esta semana la situación mejoro ya que despues de hacer cosas que requieren tiempo para cumplir con lo escuela y con el trabajo |



Cuarta semana

1. Identificar las situaciones, emociones, deseos y valores que te hacen actuar así, ¿ha contribuido en estas cuatro semanas a evitar que te veas o veas al otro SOLO como un medio?
2. ¿Consideras que en esta cuarta semana tuviste algún avance o retroceso respecto a las semanas anteriores?
3. ¿Crees que cambiar una actitud es complicado? Explica tu respuesta.

Aun sigo llegando tarde a la escuela y trabajo y también sigo usando a la escuela y trabajo como un medio para justificar mis retardos en una u otra instancia. Considero

Considero que no tuve un avance porque aunque intente cambiar mi actitud se me hizo muy difícil hacerlo

El cambio de actitud se complica ya que es más fácil justificar una situación que cambiar una actitud

una situación
Profra. Martínez

¡Muy bien!
Es un muy honesto

7. SEGUIMIENTO ÉTICO DE SANDRA MEZA

Sandy Meza Espinosa. *


100. FIRMAS

PONIENDO EN PRÁCTICA UN ACTO BUENO

Acto bueno, según Kant: Cuando en tu acto ves al otro no sólo como un medio, también como un fin en si mismo.

TAREA

1. ¿Estás de acuerdo con la concepción de acto bueno que tiene Kant? Justifica tu respuesta
2. Menciona un caso donde alguien tenga una concepción de lo que es bueno y no la siga en sus actos.
3. Elige una acción tuya que sea recurrente y no sea buena porque te ves sólo como un medio o ves sólo como un medio al otro.
4. Analiza esta acción y lleva un seguimiento de ella. Toma como guía el siguiente recuadro:

| | |
|---|--|
| <p>ACCIÓN QUE HAGO Y NO ES BUENA:</p> <p>buscar a alguien para no salir sola</p> |  Fecha |
| <p>ANÁLISIS INICIAL DE LA ACCIÓN</p> | |
| <p>Quando realizo a esta acción:</p> <p>a) me veo sólo a mi mismo como un medio, sin valorarme a mi mismo</p> <p>b) veo al otro sólo como un medio, sin valorarlo <i>Algunas veces</i></p> | |
| <p>¿Qué me lleva a actuar de esa forma?</p> <p><i>satisfacer mis deseos</i></p> <p>a) Identifica las emociones o deseos que crees que te hacen actuar así <i>deseo de salir a divertirme en compañía de alguien para no ir sola</i></p> <p>b) Identifica las creencias que crees que te hacen actuar así <i>divertirme, cumplir mis deseos</i></p> <p>c) Identifica las situaciones que te hacen actuar así <i>Salir para distraerme</i></p> <p>d) Identifica los valores que están detrás de tus creencias, emociones o deseos</p> | |

80

ANÁLISIS CONTINUO DE LA ACCIÓN

Primera semana

1. Después de identificar las emociones y deseos que te hacen actuar como lo haces, ¿cambió algo en tu manera de pensar?

Si me sentí culpable y una persona involucrada



Profra. Licette

Martinez

Fecha

2. Después de identificar los valores que están detrás de tus creencias, emociones o deseos, ¿cambió algo en tu manera de pensar?

Creo que hay otras formas de poder educarme y sin tener que creer a los demás siendo que mi conciencia va ser el que lo haga

Segunda semana

1. Identificar las situaciones, emociones, deseos y valores que te hacen actuar así, ¿ha contribuido a evitar que te veas o veas al otro SÓLO como un medio?

Si porque ya no me siento culpable involucrarlos como un medio porque se que es más que eso y que si es mi amigo es por su persona no por lo que ~~quiero conseguir de esa persona~~

Tercera semana

1. Identificar las situaciones, emociones, deseos y valores que te hacen actuar así, ¿ha contribuido a evitar que te veas o veas al otro SÓLO como un medio?

Si, al analizar en que forma actúa a los demás me hizo sentir culpable y ya no veo a una persona como un medio

2. ¿Consideras que has tenido algún avance o retroceso respecto a las semanas anteriores?

Siempre que en estas semanas haya tenido un avance porque antes veía a las personas como un medio para poder salir y ahora les doy su verdadera importancia y ya no les veo como un medio



Profra. Licette

Martinez

Fecha

Cuarta semana

1. Identificar las situaciones, emociones, deseos y valores que te hacen actuar así. ¿ha contribuido en estas cuatro semanas a evitar que te veas o veas el otro SOLO como un medio

Al no haber podido si lo he hecho, es difícil poder cambiar algo a lo que ya estaba acostumbrado

2. ¿Consideras que en esta cuarta semana tuviste algún avance o retroceso respecto a las semanas anteriores?

Creo que fue un retroceso porque lo hice de nuevo

3. ¿Crees que cambiar una actitud es complicado? Explica tu respuesta.

Si, es muy complicado porque te ya estás acostumbrado a eso, es como si fuera parte de ti

¡eres muy sincero!

Muy bien
😊



Profra. Lucette
Martín
Fecha 2/13

7. SEGUIMIENTO ÉTICO DE JESSICA MARTÍNEZ

Jessica

10

100 firmas

PONIENDO EN PRÁCTICA UN ACTO BUENO



Profra. Licette Martínez

Fecha

10/10

Acto bueno, según Kant: Cuando en tu acto ves al otro no sólo como un medio, también como un fin en si mismo

1. ¿Estás de acuerdo con la concepción de acto bueno que tiene Kant? Justifica tu respuesta *Si, porque todos somos un medio pero tenemos un fin*
2. Menciona un caso donde alguien tenga una concepción de lo que es bueno y no la siga en sus actos. *Cuando mi papá fuma*
3. Elige una acción tuya que sea recurrente y no sea buena porque te ves sólo como un medio o ves sólo como un medio al otro.
4. Analiza esta acción y lleva un seguimiento de ella. Toma como guía el siguiente recuadro:

Profra. Licette Martínez

Fecha: 10/10

ACCIÓN QUE HAGO Y NO ES BUENA:

ANÁLISIS INICIAL DE LA ACCIÓN *enojo*

Quando realizo a esta acción: *Quando mis tics debran de regalarle cosas*

a) me veo sólo a mi mismo como un medio, sin valorarme a mí mismo

b) veo al otro sólo como un medio, sin valorarlo

¿Qué me lleva a actuar de esa forma? *que me acostumbraron a que cuando iba me daban regalos*

a) Identifica las emociones o deseos que crees que te hacen actuar así *emoción, ambición, deseo*

b) Identifica las creencias que crees que te hacen actuar así: *Costumbre, confianza, lo merezco, creer que siempre va a ser así*

c) Identifica las situaciones que te hacen actuar así: *querer cosas nuevas*

d) Identifica los valores que están detrás de tus creencias, emociones o deseos *ambición*

ANÁLISIS CONTINUO DE LA ACCIÓN

Primera semana



Profra. Licette
Marines

Fecha

15

1. Después de identificar las emociones y deseos que te hacen actuar como lo haces, ¿cambio algo en tu manera de pensar? *Si, ahora pienso que lo hacian porque tenían los recursos y ahora ya no tanto.*
2. Después de identificar los valores que están detrás de tus creencias, emociones o deseos, ¿cambio algo en tu manera de pensar? *Si, ahora no creo que sea bueno que me regalen muchas cosas sin hacer nada, ya no me siento tan mal pero sigo desconfiando que me den cosas.*

Muy buena.

Segunda semana



Profra. Licette
Marines

Fecha

15

1. Identificar las situaciones, emociones, deseos y valores que te hacen actuar así, ¿ha contribuido a evitar que te veas o veas el otro SÓLO como un medio?

costumbre, confianza. Si porque hacen con ellos como un medio

Tercera semana

1. Identificar las situaciones, emociones, deseos y valores que te hacen actuar así, ¿ha contribuido a evitar que te veas o veas el otro SÓLO como un medio?

Si, cuando voy y tengo en mente que me van a dar algo y esto hacen ya no los ves como un medio te contradicen.

2. ¿Consideras que has tenido algún avance o retroceso respecto a las semanas anteriores?

Un avance, soy consciente que no siempre voy a dar con ellos a todos los momentos en los que me devoran algo y veces en que no.



Profra. Licette
Marines

Fecha

15

Cuarta semana

1. Identificar las situaciones, emociones, deseos y valores que te hacen actuar así. ¿ha contribuido en estas cuatro semanas a evitar que te veas o veas el otro SOLO como un medio? Si, me ha ayudado a interiorarlo mejor y comprender el porque? sin embargo sigue en proceso
2. ¿Consideras que en esta cuarta semana tuviste algún avance o retroceso respecto a las semanas anteriores? Sí, creo que ya comprendo un poco más el porque y los razones para que las cosas cambien
3. ¿Crees que cambiar una actitud es complicado? Explica tu respuesta.
Sí, porque es una cicrclo que ya tienes y cambiar tu forma de pensar es un paradójico!

Prueba Lisette
Martina
25
Fecha

8. RÚBRICA DE LA DISERTACIÓN

Nombre del alumno: _____
 Nombre de la disertación: _____
 Grupo: _____

Aspecto a evaluar: escritura de la disertación: 90%

Tipos de evaluación:

A: Autoevaluación

M: Evaluación del maestro

C: Evaluación de un compañero

| NIVELES DE LOGRO INDICADORES DE DESEMPEÑO | Logro muy bajo (0 %) | Logro bajo (5%) | Logro aceptable (10%) | Máximo logro (15%) |
|--|--|--|---|---|
| 1) Analiza la pregunta filosófica inicial y saca de ella preguntas secundarias | No analiza la pregunta, ni saca preguntas de ella. | Identifica con mucha confusión preguntas secundarias | Identifica con poca confusión preguntas secundarias | Identifica claramente preguntas secundarias |
| Tipos de evaluación | A M C | A M C | A M C | A M C |

| | | | | |
|---|---|--|--|---|
| 1) Contesta las preguntas secundarias y da ejemplos para explicarlas | No contesta las preguntas con claridad y da malos ejemplos o no da ejemplos | Contesta con poca claridad las preguntas y da ejemplos poco claros | Contesta las preguntas secundarias bien, pero sus ejemplos son un poco confusos | Contesta muy claramente las preguntas y con ejemplos muy buenos. |
| Tipos de evaluación | A M C | A M C | A M C | A M C |
| 2) Vincula el tema de la disertación con la postura de un filósofo | No comprende la postura del filósofo y no sabe relacionarla con el tema de la disertación | Comprende con mucha confusión la postura del filósofo y no sabe asociarla muy bien con el tema de la disertación | Comprende con un poco de confusión la postura del filósofo y sólo logra asociarla más o menos bien con el tema de la disertación | Comprende con claridad la postura del filósofo y la asocia muy bien con el tema de la disertación |
| Tipos de evaluación | A M C | A M C | A M C | A M C |
| 3) Hace una reflexión propia sobre la postura del filósofo y argumenta bien una opinión respecto a ella | No hace una reflexión propia sobre la postura del filósofo | Hace una reflexión propia sobre lo que dice el filósofo, pero es muy confusa | Hace una reflexión propia, pero un poco confusa y con algunos problemas de argumentación, sobre lo que dice el filósofo. | Hace una reflexión propia muy clara y bien argumentada sobre lo que dice el filósofo |

Aspecto a evaluar: Objetividad del alumno al evaluar la propia disertación y la de un compañero: 10%

| INDICADOR/LS DE DESEMPEÑO \ NIVELES DE LOGRO | Logro muy bajo (0 %) | Logro bajo (2%) | Logro aceptable (4%) | Máximo logro (5%) |
|--|---|---|--|--|
| 1. Es objetivo al evaluar su propia disertación | No identifica sus errores, cree que su trabajo está perfecto, cuando en realidad tiene varios problemas | Identifica algunos de sus errores, pero no la mayoría de ellos | Identifica la mayoría de sus errores, y también sus logros, pero de una forma un poco confusa | Identifica sus logros y errores, o por lo menos la mayoría de ellos, de forma clara. |
| 2. Es objetivo al evaluar la disertación de un compañero | Desvaloriza el trabajo de su compañero o lo pone en un altar, sin realmente tener buenas razones. | Distingue en el trabajo de un compañero algunos logros y errores del mismo, pero no la mayoría. | Identifica y valora la mayoría de los logros y errores de un compañero, pero de forma confusa. | Identifica la mayoría de los logros y errores de un compañero, pero de forma clara. |

*Los alumnos que saquen 6 y 7 en la segunda entrega de la disertación, tendrán que entregar la disertación una tercera vez

*Los alumnos que tengan 8 y 9 en la segunda entrega, podrán defender su disertación de manera oral, para subir a una mejor calificación

9. PRIMERA DISERTACIÓN DE KENIA GONZÁLEZ

Kenia González Lugo

7.0

601

Si que un humano persona sus act. d'arriba, alguien de deja de ser un ser humano.

Marzo -18

¿Es el ser humano sólo un medio o también un fin en sí mismo?

Das dos definiciones de ser humano, pero no las vinculas de forma coherente.

¿Qué es un ser humano? Cuando una persona hace sus actividades un ser humano es un ser con vida que puede desarrollar conocimientos y habilidades para su propio fin. Además te falta poner un ejemplo para

¿Qué es un medio? explicar tu definición

Es cuando sólo puedes obtener algo con sólo utilizarlo para obtener lo que quieres. ¿dices cuando ocupamos personas sólo

¿Por qué el ser humano es un medio?

cu otro como un medio, pero sólo

Por qué sólo se utiliza sin un valor para obtener lo que quiere - sólo lo ves de forma negativa, no de forma positiva.

no dices ¿qué es un medio?

¿Cómo puede ser un ser humano un medio?

Cuando se suicida sólo se esta tomando como un medio para solucionar las cosas

Kant "No hay que ver a otros sólo como un medio, sino también como un fin así mismo"

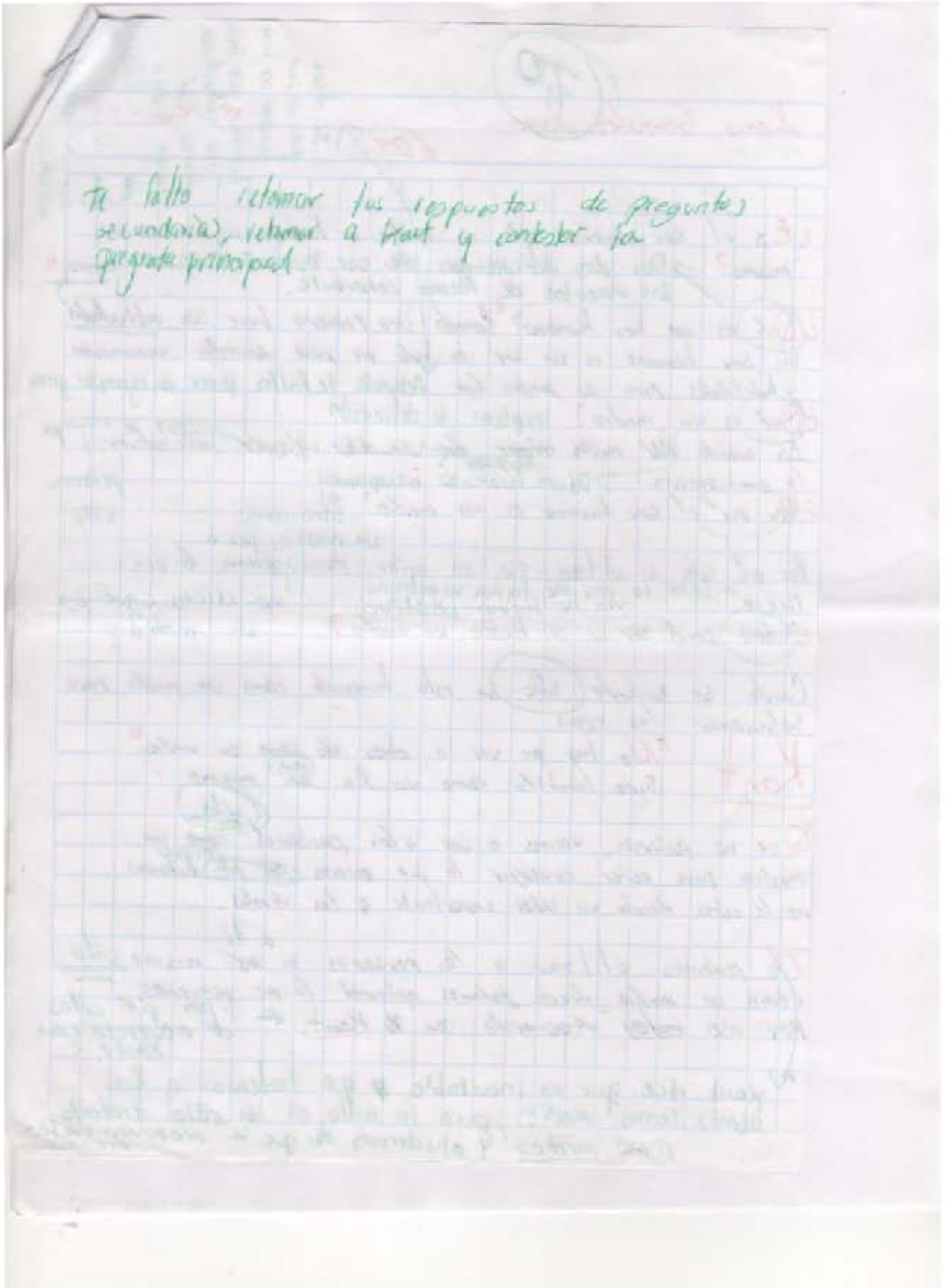
Que no podemos vernos a ver a las personas como un medio para poder conseguir lo que queremos por que entonces no te estas dando un valor importante a los demás.

No podemos utilizar a las personas ni así mismo sólo como un medio donde podemos obtener lo que queremos. Por eso estoy de acuerdo con Kant.

← ¿por qué estas de acuerdo con Kant?

Kant dice que es inevitable que tratemos a los demás como medios, pero lo malo es que sólo los tratamos como medios y olvidamos de que se proponen metas propias.

¿por qué



10. RÚBRICA DE LA PRIMERA DISERTACIÓN DE
KENIA

Persona que califica: Natalia Agilar.
Cant. 425.

Nombre del alumno: Kenia González Lugo
Nombre de la disertación: Es el ser humano sólo un medio o también un fin mismo
Grupo: 604

| INDICADORES DE DESEMPEÑO | NIVELES DE LOGRO | | | |
|--|---|--|---|--|
| | Logro muy bajo (0 puntos) | Logro bajo (0.50 punto) | Logro aceptable (0.75 punto) | Máximo logro (1 punto) |
| 1) Analiza la pregunta filosófica inicial y saca de ella preguntas secundarias | No analiza la pregunta, ni saca preguntas de ella. | Identifica con mucha confusión preguntas secundarias | Identifica con poca confusión preguntas secundarias | Identifica claramente preguntas secundarias |
| Tipos de evaluación | A M C | A M C | A M C 0.75 | A M C 1 |
| 2) Contesta las preguntas secundarias y da ejemplos para explicarlas | No contesta las preguntas con claridad y da malos ejemplos o no da ejemplos | Contesta con poca claridad las preguntas y da ejemplos poco claros | Contesta las preguntas secundarias bien, pero sus ejemplos son un poco confusos | Contesta muy claramente las preguntas y con ejemplos muy buenos. |

| | | | | |
|---|---|---|--|---|
| Tipos de evaluación | A M C | A M C ✓ | A M C 0.75 0.75 | A M C |
| 3) Vincula el tema de la disertación con la postura de un filósofo | No comprende la postura del filósofo y no sabe relacionarla con el tema de la disertación | Comprende con mucha confusión la postura del filósofo y no sabe asociarla muy bien con el tema de la disertación | Comprende con un poco de confusión la postura del filósofo y sólo logra asociarla más o menos bien con el tema de la disertación | Comprende con claridad la postura del filósofo y la asocia muy bien con el tema de la disertación |
| Tipos de evaluación | A M C | A M C | A M C ✓ | A M C 1 1 |
| 4) Hace una reflexión propia sobre la postura del filósofo y argumenta bien una opinión respecto a ella | No hace una reflexión propia sobre la postura del filósofo | Hace una reflexión propia sobre lo que dice el filósofo, pero es muy confusa | Hace una reflexión propia, pero un poco confusa y con algunos problemas de argumentación, sobre lo que dice el filósofo. | Hace una reflexión propia muy clara y bien argumentada sobre lo que dice el filósofo |
| Tipos de evaluación | A M C | A M C | A M C 0.75 ✓ 0.75 | A M C |
| 5) Relaciona de manera coherente las respuestas de todas las preguntas secundarias para contestar la pregunta principal | En la conclusión no relaciona las respuestas de las preguntas secundarias | Retoma sólo las respuestas de algunas preguntas secundarias para contestar la principal, pero le falta mucha coherencia en su respuesta | Retoma todas las respuestas de las preguntas secundarias, pero le hace falta un poco de coherencia al responder la pregunta principal. | Retoma muy bien todas las respuestas de las preguntas secundarias y contesta de manera muy coherente la pregunta principal. |

| Tipos de evaluación | A | M | C | A | M | C | A | M | C | A | M | C |
|--|---|---|---|--|---|------|--|------|---|---|---|---|
| 6. Retoma de manera coherente el planteamiento del filósofo y su reflexión personal al contestar la pregunta principal | | ✓ | | | | 0.50 | | | | 7 | | |
| | No retoma el planteamiento del filósofo, ni su reflexión propia al contestar la pregunta principal. | | | Retoma muy poco el planteamiento del filósofo y su reflexión personal en las conclusiones, además lo hace con mucha incoherencia | | | Retoma el planteamiento del filósofo y su reflexión personal, pero le falta un poco de coherencia. | | | Retoma muy bien el planteamiento del filósofo y su reflexión personal, además lo hace de manera muy coherente | | |
| Tipos de evaluación | A | M | C | A | M | C | A | M | C | A | M | C |
| | | | | | ✓ | 0.50 | ← | 0.75 | | | | |

A = 5.25

11. SEGUNDA DISERTACIÓN DE KENIA GONZÁLEZ

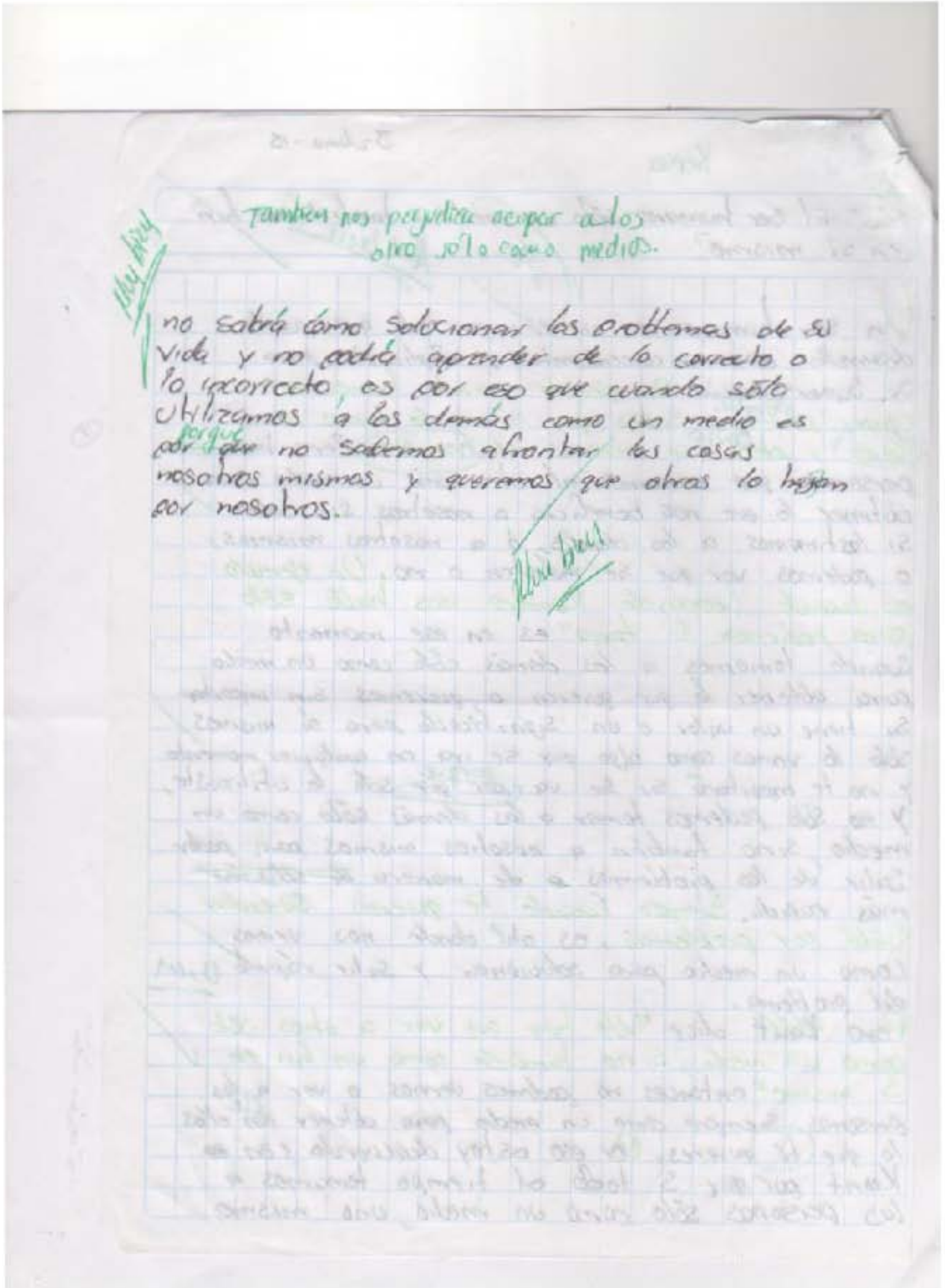
3-Junio -15

Kenia

¿Es el ser humano sólo un medio o también un fin en sí mismo?

Un ser humano es un ser con vida que puede desarrollar ~~conocimientos~~ conocimientos y aplicarlos para su supervivencia. Por ejemplo cuando tenemos que ~~comer~~ ^{porque} sabemos que si no lo hacemos ~~estamos~~ ^{lógico} y ~~esto~~ ^{obvio} que ~~mueras~~ ^{de hambre}. Pero hay personas que ~~consideramos~~ al otro como un medio para obtener lo que nos beneficia a nosotros sin saber si lastimamos a los demás, o a nosotros mismos, o podemos ver que se ~~indistan~~ o no. Un ejemplo es cuando Leonardo Romero nos habla ~~sólo~~ ^{para pedirnos la tarea} es en ese momento cuando tomamos a los demás sólo como un medio para obtener lo que quieren o queremos sin importar si tiene un valor o un significado para sí mismos sólo lo vemos como algo que se va en cualquier momento y no te importará si se va ^{porque} ~~por que~~ sólo lo utilizaste. Y no sólo podemos tomar a los demás sólo como un medio, sino también a nosotros mismos para poder salir de los problemas ~~de manera de solución~~ más rápida. ~~Ejemplo~~ ^{Cuando te quieres suicidar} sólo ~~por problemas~~, es ahí donde nos vemos como un medio para solucionar y salir rápido ^{Bien} del problema.

Pero Kant dice "No hay que ver a otros sólo como un medio, sino también como un fin en sí mismo" entonces no podemos verlos o ver a las personas siempre como un medio para obtener ^{de} con ellos lo que ~~te~~ ^{quieres}. Por eso estoy de acuerdo con Kant ~~por que~~ si todo el tiempo tomamos a las personas sólo como un medio, uno mismo



12. RÚBRICA DE LA SEGUNDA DISERTACIÓN DE KENIA

Nombre del alumno: Kenia González Lugo

Nombre de la disertación: Es el ser humano sólo un medio o también un fin en sí mismo? 85

Grupo: 604 Leonardo Osorio 85

Aspecto a evaluar: escritura de la disertación: 90%

Tipos de evaluación:
 A: Autoevaluación
 M: Evaluación del maestro
 C: Evaluación de un compañero

| INDICADORES DE DESEMPEÑO | NIVELES DE LOGRO | | | |
|--|--|--|---|---|
| | Logro muy bajo (0%) | Logro bajo (5%) | Logro aceptable (10%) | Máximo logro (15%) |
| 1) Analiza la pregunta filosófica inicial y saca de ella preguntas secundarias | No analiza la pregunta, ni saca preguntas de ella. | Identifica con mucha confusión preguntas secundarias | Identifica con poca confusión preguntas secundarias | Identifica claramente preguntas secundarias |
| Tipos de evaluación | A M C | A M C | A M C | (A) M C |

| | | | | |
|---|---|--|--|---|
| 2) Contesta las preguntas secundarias y da ejemplos para explicarlas. | No contesta las preguntas con claridad y da malos ejemplos o no da ejemplos | Contesta con poca claridad las preguntas y da ejemplos poco claros | Contesta las preguntas secundarias bien, pero sus ejemplos son un poco confusos | Contesta muy claramente las preguntas y con ejemplos muy buenos. |
| Tipos de evaluación | A M C | A M C | A M C | A M C |
| 3) Vincula el tema de la disertación con la postura de un filósofo | No comprende la postura del filósofo y no sabe relacionarla con el tema de la disertación | Comprende con mucha confusión la postura del filósofo y no sabe asociarla muy bien con el tema de la disertación | Comprende con un poco de confusión la postura del filósofo y sólo logra asociarla más o menos bien con el tema de la disertación | Comprende con claridad la postura del filósofo y la asocia muy bien con el tema de la disertación |
| Tipos de evaluación | A M C | A M C | A M C | A M C |
| 4) Hace una reflexión propia sobre la postura del filósofo y argumenta bien una opinión respecto a ella | No hace una reflexión propia sobre la postura del filósofo | Hace una reflexión propia sobre lo que dice el filósofo, pero es muy confusa | Hace una reflexión propia, pero un poco confusa y con algunos problemas de argumentación, sobre lo que dice el filósofo. | Hace una reflexión propia muy clara y bien argumentada sobre lo que dice el filósofo |

| | | | | |
|---|---|---|--|---|
| Tipos de evaluación | A M C | A M C | A M C ✓ | A M C |
| 5) Relaciona de manera coherente las respuestas de todas las preguntas secundarias para contestar la pregunta principal | En la conclusión no relaciona las respuestas de las preguntas secundarias | Retoma sólo las respuestas de algunas preguntas secundarias para contestar la principal, pero le falta mucha coherencia en su respuesta | Retoma todas las respuestas de las preguntas secundarias, pero le hace falta un poco de coherencia al responder la pregunta principal. | Retoma muy bien todas las respuestas de las preguntas secundarias y contesta de manera muy coherente la pregunta principal. |
| Tipos de evaluación | A M C | A M C | A M <i>cuadro</i> | A M C <i>cuadro</i> |
| 6. Retoma de manera coherente el planteamiento del filósofo y su reflexión personal al contestar la pregunta principal | No retoma el planteamiento del filósofo, ni su reflexión propia al contestar la pregunta principal. | Retoma muy poco el planteamiento del filósofo y su reflexión personal en las conclusiones, además lo hace con mucha incoherencia | Retoma el planteamiento del filósofo y su reflexión personal, pero le falta un poco de coherencia. | Retoma muy bien el planteamiento del filósofo y su reflexión personal, además lo hace de manera muy coherente. |
| Tipos de evaluación | A M C | A M C | A M C ✓ | A M C |

13. PRIMERA DISERTACIÓN DE HECTOR NIEVES.

Evidencia

6.º

Hector Nieves G.
601

¿Es el placer un buen criterio para distinguir lo bueno de lo malo?

¿Qué es el placer?
¿Qué es lo bueno?
¿Qué es lo malo?

Te falta poner ejemplos al contestar es decir al analizar

solo contestas te estar a preguntas. te falta contestar estas en el encuentro

En base a estas tres preguntas, estas son tres respuestas

El placer es ^{una} satisfacción, una sensación agradable, al realizar o pensar una acción, es buena cuando beneficia a los demás y a uno mismo sin dañar o afectar a terceros, pero no es así ^{cuando} las acciones son egoístas, ya ^{es decir} que siempre pensamos en uno mismo ^{cuando} tratamos de satisfacer ese placer. ^{solo}

Si lo vemos desde el punto de Epicuro ✓

"Hacer lo bueno significa buscar obtener el mayor placer sin importar las consecuencias"

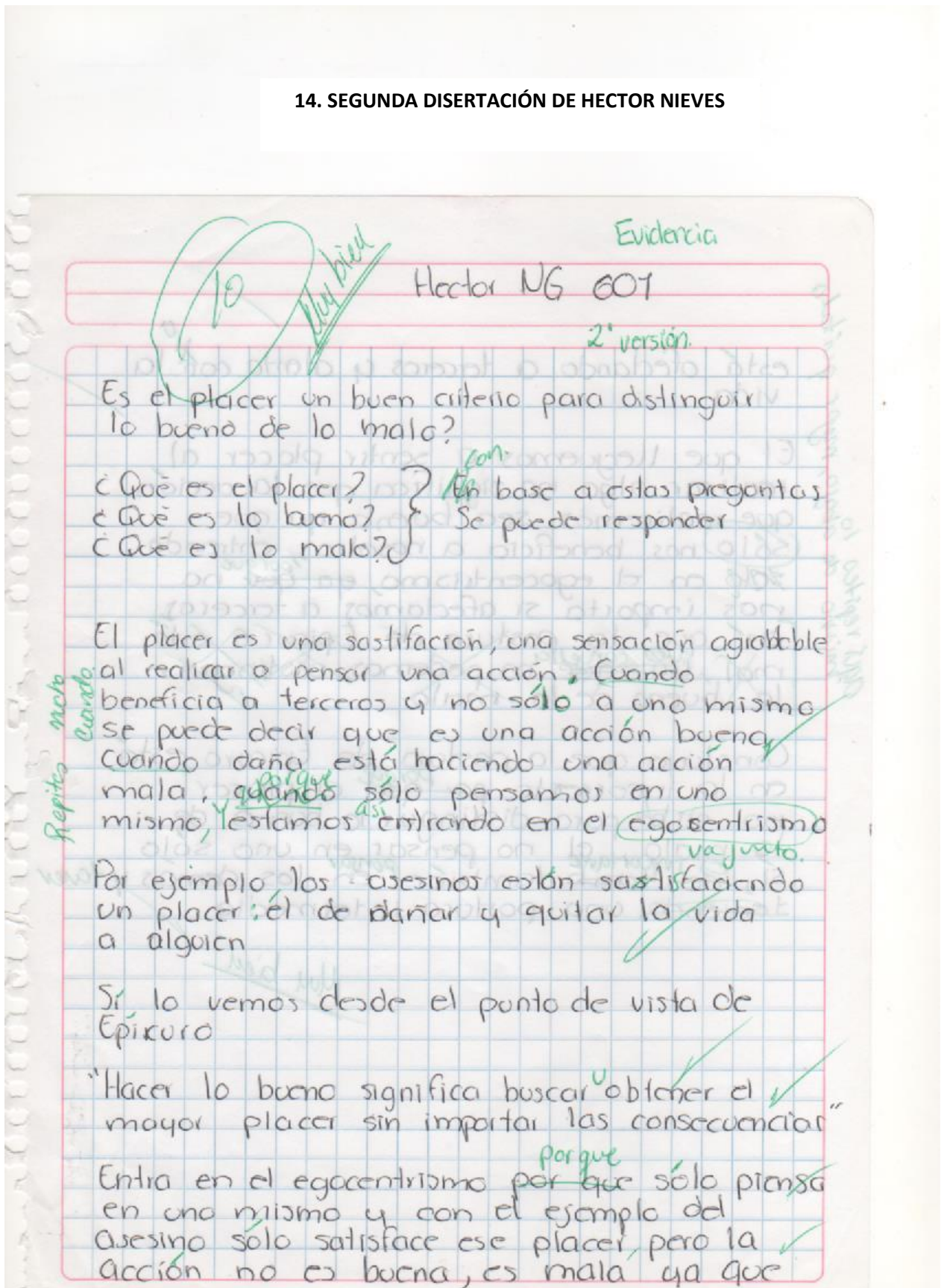
Sin embargo, sigue entrando en el ego^{centrismo}

¿por qué?

No queda claro por qué en la postura de Epicuro

El que lleguemos, a sentir placer al realizar algo no significa que estemos ^{encontramos} correcto o bien ya que ^{ego} solo nos beneficia a nosotros y no a terceros así que la postura de Epicuro es incorrecta así no podremos

14. SEGUNDA DISERTACIÓN DE HECTOR NIEVES



esta afectando a terceros y atenta con la vida

El que lleguemos a sentir placer al realizar algo no significa que la acción que realizemos sea buena ya que solo nos beneficia a nosotros, entrando solo en el egocentrismo, ^{porque} no nos importa si afectamos a terceros, así que la postura de Epicuro está mal, ^{pero con ella} ya que no podemos distinguir lo bueno de lo malo.

Concluyo que la postura de Epicuro está en la incorrección por ^{porque} que el placer no sirve para distinguir lo bueno de lo malo, ^{es importante} el no pensar en uno solo si, ^{pensar} también en los demás ^{y tener} teniendo una postura intermedia.

Muy bien