



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

**LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO FILOSÓFICO EN ESTUDIANTES DE
NIVEL MEDIO SUPERIOR A PARTIR DE LA PEDAGOGÍA DE LO COTIDIANO**

TESIS

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

PRESENTA

ALFONSO ARRIAGA JUÁREZ

TUTOR PRINCIPAL:

DR. MAURICIO BEUCHOT PUENTE

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES FILOLÓGICAS

COMITÉ TUTORAL:

DRA. MARTHA DIANA BOSCO HERNÁNDEZ

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DR. ARMANDO RUBÍ VELASCO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

México D. F., abril 2014



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Resumen

En el presente trabajo el lector podrá encontrar, primero, una postura sobre la Filosofía y su enseñanza en el nivel medio superior o secundario, que está basada en la idea de Kant de que no es posible enseñar filosofía, pero sí es posible enseñar a filosofar.

A partir de esta idea, se propone una pedagogía basada en la vida cotidiana de los estudiantes que evite que caigan en posturas extremas y que poco a poco, siguiendo el método de la Hermenéutica Analógica, desarrollen la virtud que se denomina Prudencia (*phrónēsis*), con lo cual desarrollen una postura prudente, esto es, intermedia, equilibrada y proporcional.

La Hermenéutica Analógica parte de la premisa de que para poder educar a alguien es necesario conocerlo, es por ello que se abordarán las principales características del desarrollo del adolescente que permitirán establecer a la teoría del Procesamiento Humano de la Información (PHI) como la mejor opción pedagógica para la propuesta de la presente tesis y, por último, concretarla en la didáctica utilizando las estrategias del Aprendizaje Basado en Proyectos, así como en la técnica de lo que se ha denominado Estudios de Casos.

La propuesta se aterriza en la enseñanza de la retórica como parte del programa de Filosofía 2 del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal, ya que la Retórica es una facultad humana general indispensable para la convivencia política, que debe someterse a estudio y a ejercicio.

Al final, lo que se pretende es lograr una enseñanza para la vida en la que se busca la formación del espíritu humano, la formación de aquello que dota al Ser Humano de un carácter verdaderamente humano. Por lo cual el pensamiento filosófico o filosofar se diferencia de otras formas de reflexión porque en ella se enseña a otros a formar su espíritu y les lleva a entender qué es aquello que los hace verdaderamente humanos.

Abstract

In this paper the reader will find a position on the philosophy and teaching in the high school or secondary level, which is based on Kant's idea that it is not possible to teach philosophy, but it is possible to teach thinking philosophically.

From this idea, develops a pedagogy based on the daily lives of students avoid falling into extreme positions and gradually, following the method of Analogue Hermeneutics is proposed to develop the virtue which is called prudence (*phrónēsis*) thereby develop a cautious stance, that is, intermediate, balanced and proportional.

Analogical Hermeneutics is based on the premise that in order to educate someone is necessary to know, is why the main features of adolescent development that will provide the theory of Human Information Processing (HIP) as the best be addressed educational option for the proposal of this thesis and finally realize it in the teaching

strategies using Project Based Learning, as well as in the art of what has been called Case Studies.

The proposal lands on the teaching of rhetoric as part of Philosophy 2 of Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal, because the rhetoric is a general human right essential to political life, to be submitted to study and exercise.

Finally, we want to achieve education for life that seeks the formation of the human spirit, the formation of what gives the human being a truly human character. Therefore philosophical thought or philosophy differs from other forms of reflection because it is taught others to build your spirit and leads them to understand what it is that makes them truly human.

Índice

Página

Introducción.....	1
Capítulo1. La Filosofía como enseñanza vital.....	5
1.1 La Filosofía como producto del pensamiento filosófico (Filosofar).....	6
1.2 La enseñanza de la Filosofía en el Nivel Medio Superior.....	9
1.3 Hermenéutica Analógica.....	11
1.4 Pedagogía de lo Cotidiano.....	14
1.5 Problema del uso de la noción de “competencias”.....	18
1.6 Las Habilidades para la vida (competencias) como Virtudes.....	21
1.7La Evaluación Univocista.....	23
1.7.1 La Evaluación Equivocista.....	26
1.7.2 Una enseñanza analógica requiere de una evaluación analógica.....	28
Conclusiones.....	33
Capítulo 2. De la Filosofía de la didáctica a la Didáctica de la filosofía.....	35
2.1 Pubertad y Adolescencia.....	35
2.2 Construcción de identidad.....	38
2.3 Los medios electrónicos de comunicación y su influencia en los adolescentes.....	40
2.4 Teoría del Procesamiento Humano de la Información.....	43
2.5 Fundamentos de la Didáctica.....	50
Conclusiones.....	58

	Página
Capítulo 3 El Texto en Su Contexto.....	61
3.1 La Educación Media Superior en México.....	61
3.2 El Docente en la EMS.....	63
3.3 Contexto de la Materia de Filosofía en el IEMS-DF.....	66
3.4 Enfoque Curricular.....	67
3.5 Enfoque de la asignatura.....	71
3.6 Análisis y evaluación del programa de Filosofía II del IEMS-DF.....	73
3.7 La Retórica.....	76
Conclusión.....	77
Capítulo 4 El Aprendizaje estratégico requiere de una Enseñanza estratégica.....	78
4.1 Propuesta Didáctica.....	78
4.2 Planeación.....	82
4.3 Evaluación de los aprendizajes.....	89
4.4 Resultados de la Implementación.....	95
4.4.1. Primera Práctica Docente.....	96
4.4.2. Segunda Práctica Docente.....	97
4.4.3. Tercera Práctica Docente: implementación de la propuesta.....	99
4.4.3.1. Práctica con el grupo 208.....	100
4.4.3.2. Práctica con el grupo 209.....	106
4.4.3.3. Evaluación de la propuesta.....	110
Conclusión General.....	114
Bibliografía.....	115
Anexos en CD-ROM	

Introducción

El presente escrito tiene como propósito delinear y estructurar la propuesta pedagógica, didáctica y disciplinar con la que pretendo lograr que los estudiantes de nivel medio superior desarrollen un pensamiento de carácter filosófico, partiendo de la idea de Kant de que no es posible enseñar filosofía, pero si es posible enseñar a filosofar.¹

No se pretende formar a los estudiantes única y exclusivamente para que lleguen a ser estudiantes o profesionales de la filosofía, sino que al formar un pensamiento sistemático, profundo, metódico, reflexivo y crítico, tal y como es el pensamiento filosófico, los estudiantes de este nivel educativo puedan lograr, al concluir el bachillerato, un actuar ético y virtuoso tanto en la práctica cotidiana de su vida, así como en la profesión u oficio al que se dediquen.

Sin embargo, no podemos partir, como en la concepción tradicional de la educación, de que el estudiante ya debe tener un interés intrínseco por todas las asignaturas que conformarán su historia académica, cuando tenemos pruebas de sobra de que, en la mayoría de los casos, los estudiantes NO se sienten atraídos ni interesados en casi ninguna materia de estudio, lo que se ve reflejado en su “fracaso” escolar.

Si nosotros como profesores fuésemos estrictos en nuestra autocrítica, también deberíamos considerarlo como propio, obviamente, lo que hacemos es buscar excusas y alegamos que la culpa es de los factores externos: “la televisión, las drogas, el sexo, los problemas familiares, las presiones de las amistades fueron acusados de ser los distractores del rendimiento escolar, [...] vivimos en un mundo en que la educación ya no se valora por sí misma” (Lipman, 2001: 157-159).

¹ Nunca puede aprenderse, en cambio (a no ser desde un punto de vista histórico), la filosofía. Por lo que a la razón se refiere, se puede, a lo más, aprender a filosofar” (Kant, 2005: 470)

Si bien no estoy negando que los factores externos como los problemas económicos, embarazos no planeados y el desinterés, etc., ejerzan una gran influencia en contra de la actividad que realizamos los docentes y que en las dos primeras causas en muy poco la influencia que podemos tener, lo que afirmo y trato de mostrar en la presente propuesta es que en la tercera cuestión la intervención del profesor es fundamental pues es el ámbito en donde podemos influir de manera directa y concreta.

Ahora bien, si somos honestos, tendríamos que admitir que “los estudiantes sienten que el conocimiento que transmiten las escuelas no es relevante para la vida; es relevante sólo para los exámenes que se exigen para ingresar en dicha vida. Una vez realizado el examen correspondiente, el conocimiento adquirido puede olvidarse con el simple gesto del que se desprende de un vaso de papel al tirarlo a la basura” (Lipman, 2001: 157-159).

Es por tal razón que, para Ortega y Gasset, el estudio y el estudiar no es más que un vil engaño, una falsedad, en donde ni el profesor ni el estudiante tienen un interés real y auténtico por la actividad que están desempeñando; esto se debe a que “cuando el hombre se ve obligado a aceptar una necesidad externa, mediata, se encuentra en una situación equívoca, bivalente, porque equivale a que se le invitase a hacer suya una necesidad que no es suya. Tiene, quiera o no, que comportarse *como* si fuera suya; se le invita, pues, a una ficción, a una falsedad” (Ortega y Gasset, 2006: 59-62).

¿Cómo hacemos los profesores y estudiantes para salir de esta ficción, de esta falsedad en la que nos encontramos? Para Ortega y Gasset la única forma de no ser un farsante es que la necesidad que nos impele a hacer o realizar algo sea auténtica y verdaderamente nuestra: “para que yo entienda de verdad una ciencia no basta que yo finja en mí la necesidad de ella o, lo que es igual, no basta con que estudie. Es preciso, además, que sienta auténticamente su necesidad, que me preocupen espontánea y verdaderamente sus cuestiones” (Ortega y Gasset, 2006).

De tal forma que, para resolver el problema, primero debo tener un interés auténtico en lo que estoy haciendo y, en segundo lugar, buscar en los intereses y necesidades de los estudiantes la manera de relacionarlos o conectarlos con la materia que impartimos.

Así pues, lo que propongo en la siguiente tesis es que, primero, si se parte de la vida cotidiana, esto es, si se parte de los intereses, preocupaciones y problemas que los estudiantes ya tienen y estos se analizan con la metodología del pensamiento filosófico, entonces los estudiantes tendrán un aprendizaje significativo. Segundo, la estrategia que deseo proponer es que al enseñar el método de pensamiento filosófico se debe partir de la vida cotidiana y mostrar su relación con las reflexiones que han realizado algunos de los más destacados filósofos, es decir, con la Filosofía. Por último, el tercer propósito es que la enseñanza del método filosófico evite que los estudiantes tomen posturas extremas y que los conduzca, poco a poco, a una postura equilibrada y proporcional que en la filosofía es una virtud denominada Prudencia (*phrónēsis*).

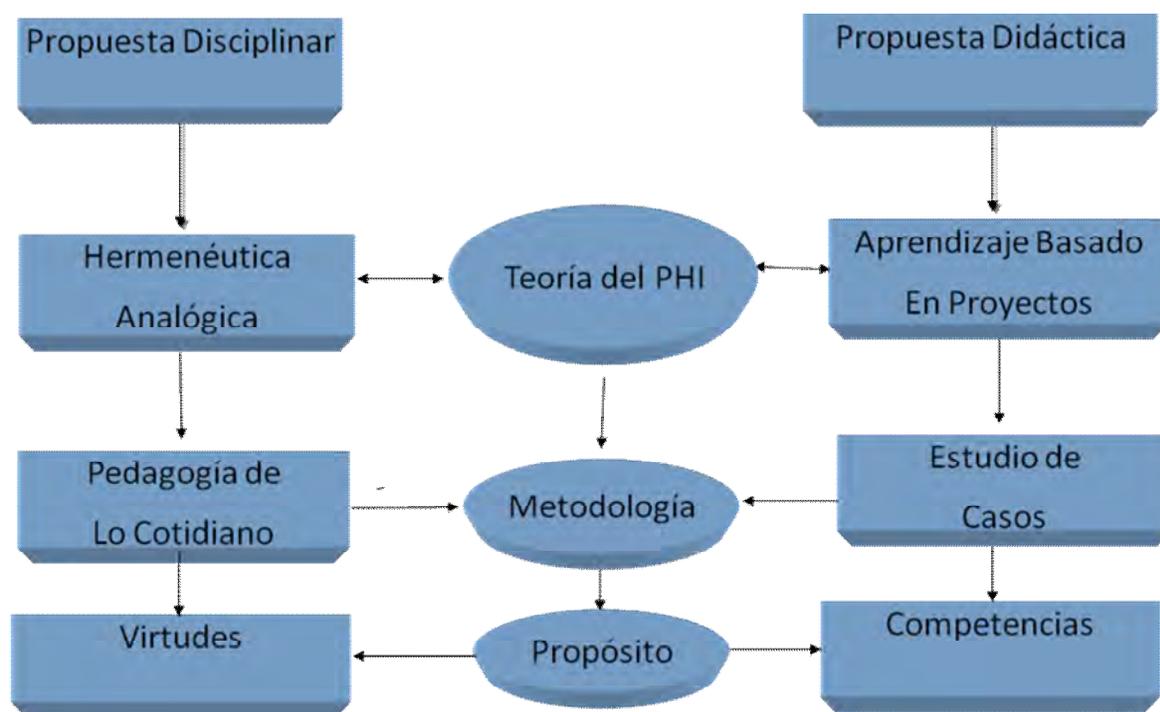
De esta forma, al implementar esta propuesta, lo que espero lograr en el corto plazo es que los estudiantes apliquen el método de la Hermenéutica Analógica en las diferentes actividades y problemáticas del curso de Filosofía II (Teoría de la Argumentación) que se imparte en el segundo semestre del plan de estudios del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (IEMS-DF). A largo plazo (después de los cuatro cursos obligatorios de Filosofía) pretendo que gran parte de los estudiantes eviten caer en posturas extremistas y desarrollen una postura prudente, esto es, intermedia, equilibrada y proporcional.

Para tal efecto, en este trabajo, primero estableceré la distinción entre filosofar o pensamiento filosófico y la Filosofía, en segundo lugar, expondré la relación entre las virtudes y las llamadas habilidades para la vida para, posteriormente relacionarlas con

el desarrollo propio del adolescente para dar paso a la fundamentación pedagógica, así como a la propuesta didáctica para formar el pensamiento filosófico en estudiantes de nivel medio superior basada en la Hermenéutica Analógica de la Pedagogía de lo Cotidiano de Mauricio Beuchot y el modelo del Procesamiento Humano de la Información.

En la última parte, se abordará la implementación de la propuesta en la práctica docente y los resultados obtenidos, mismos que serán expuestos como forma de corroborar que la propuesta tiene efectos positivos en el desarrollo de los aprendizajes y objetivos expuestos en la presente tesis. Para una mejor visualización de la presente propuesta se presenta el siguiente esquema.

Esquema General de la Propuesta



La Formación del Pensamiento Filosófico en estudiantes de Nivel Medio Superior a partir de la Pedagogía de lo Cotidiano

Capítulo 1 La Filosofía como Enseñanza Vital

En el presente capítulo se propone establecer claramente la concepción filosófica en la que se va a basar tanto la propuesta didáctica, de la cual es objeto la presente tesis, como la postura filosófica que sostendrá el postulante pues, como dice Adolfo Sánchez Vázquez (1997) tanto la enseñanza del método como de la historia de la filosofía son importantes y esenciales pues de ambas depende la postura que asumirá el profesor y desde la cual elegirá qué tipo de filosofía ha de seguir, así como el tipo de enseñanza que impartirá.

Esta toma de postura es inevitable y necesaria ante la extensa y diversa gama de filosofías que se han generado durante la historia, ya que estas están impregnadas de ciertos contenidos ideológicos que limitan y condicionan la actividad filosófica, tanto en su posibilidad de acceso al conocimiento como en la determinación de la acción social y política que tal actividad desempeñará en el mundo.

Pero la realidad, como bien lo afirma José Ignacio Palencia (1982), es que muchos docentes terminamos en la enseñanza media superior queriendo “enseñar” filosofía a los jóvenes preparatorianos como si se trataran de estudiantes de facultad. Queremos que a los primeros les interesen los “grandes” temas de la filosofía en y por sí mismos, como si se trataran de los segundos, y en muchos casos la experiencia resulta frustrante, pues enseñar filosofía termina siendo una mera exposición de opiniones.

Es por ello que en el presente capítulo se establecerá el tipo de enseñanza filosófica que se propone para los estudiantes de Nivel Medio Superior, la cual estará basada en la Hermenéutica Analógica de la Pedagogía de lo Cotidiano, de la cual se propone la

educación basada en virtudes para sustituir la noción equívoca de “competencias” o “Habilidades para la Vida”. Así pues, para finalizar, se propone una metodología para la elaboración de una evaluación de los aprendizajes analógica.

1.1 La Filosofía como producto del Pensamiento Filosófico (filosofar)

Para entender la propuesta que deseo plantear es necesario, primero, que establezca lo que voy a entender por Filosofía y por Pensamiento filosófico (filosofar), para, posteriormente, basar en esta concepción tanto mi propuesta pedagógica como disciplinar. Pues bien, podemos decir que la Filosofía es el producto del filosofar o del pensamiento filosófico, el cual se caracteriza por ser una reflexión constante, ordenada y coherente, acerca del Ser Humano y su entorno que procede, a través de una metodología, a expresar y sustentar las diversas conclusiones que de esta actividad cognitiva se derivan y cuyo propósito trascendental es desarrollar una enseñanza vital.

Una enseñanza para la vida en la que se busca la formación del espíritu humano, la formación de aquello que dota al Ser Humano de un carácter verdaderamente humano. Por lo cual el pensamiento filosófico o filosofar se diferencia de otras formas de reflexión porque en ella se enseña a otros a formar su espíritu y les lleva a entender qué es aquello que los hace verdaderamente humanos.

Es por las razones anteriores que para Lyotard, existe una relación entre *desear* y *filosofar* pues la pregunta que impele a encontrar el sentido de filosofar es la misma que se halla en el sentido del desear. Esta comparación se justifica ya que en la filosofía existe un *philein* que significa estar enamorado y para Lyotard, amar es lo mismo que desear (Lyotard, 1989).

El deseo es el movimiento de algo que va hacia el otro, esto es, que aquello que se desea es algo que esta fuera de uno mismo, algo que falta, un vacío; por lo cual, al desear, no sólo estamos deseando por sí mismo al otro, sino en cuanto cubre ese vacío que se encuentra en uno mismo. Razón por la cual, para Lyotard el deseo se

provoca por la ausencia de la presencia y viceversa, es decir el deseo no es más que la fuerza que pueda mantener juntas la presencia y la ausencia.

La búsqueda del sentido, es la búsqueda de la unidad perdida, es por eso que el origen de toda filosofía es la pérdida de lo Uno, la muerte del sentido, así pues, la filosofía nace a la vez que algo muere. La muerte del sentido es la muerte del dominio de la ley que gobernaba los contrarios, ya que donde todo era uno, ahora predomina la multiplicidad de órdenes separados, es decir, del desorden. Es entonces cuando surge la necesidad de buscar la unidad, el sentido que se ha perdido, es entonces cuando surge la filosofía.

Para el Ser Humano, la armonía de la unidad esta fuera del alcance de su vista, sin embargo, el *logos* es el que percibe que la unidad no se halla en otro mundo, sino en la disposición y composición de este mundo. Es por tal razón que la historia de la filosofía manifiesta la perdida de la unidad (separación entre realidad y sentido), la cual no es un acontecimiento sino su motivo, aquello que lo impulsa a filosofar.

Si bien se dice que se debe filosofar por la pérdida de la unidad, esto no quiere decir que esté ausente o que no haya unidad, sino que es algo que está ahí pero que se pierde constantemente pues, como aquello que se desea, no está en su totalidad en el otro sino en el vacío propio. Asimismo, la filosofía busca la unidad como carencia propia, interna, como vacío que deja la falta de sentido, la cual no se lleva a cabo en un momento determinado sino que se da en todo momento.

Así pues, la filosofía busca el sentido a través de la palabra, del signo, pues el significante se da en las palabras y el sentido en el significado; es por eso que hablar es un vaivén del lenguaje, del conocimiento del discurso y del sentido, pues la palabra cambia lo que pronuncia. De esta forma, en este vaivén de la palabra de un individuo a otro, estos se interconectan, tomando uno el papel del otro y logrando así el proceso de comunicación.

Es por eso que, como el deseo, el discurso filosófico no se pertenece a sí mismo, no se posee, pues el sentido de la unidad es intercambiarse con los otros para comprenderse a través de la palabra, del diálogo. Sin embargo, la palabra filosófica no llega a soluciones definitivas, es una dialéctica abierta, sin síntesis, donde no se obtienen nunca conclusiones últimas, pues es un deseo de alcanzar el sentido, la unidad, de forma indefinida, por lo cual es un vacío que no se puede llenar de forma definitiva.

Una mirada superficial podría llegar a la conclusión de que la filosofía, por lo antes señalado, no sirve para nada, empero, como ya se observó, la palabra transforma al objeto que es pronunciado, de tal forma que, no existe dimensión específicamente filosófica pues sus cuestiones son cuestiones reales transcritas al lenguaje filosófico. Así pues la filosofía busca dar, a través de la palabra, una respuesta a la carencia que se halla en su origen.

Es por todo lo anterior, que el pensamiento filosófico y la palabra sólo pueden ser verdaderos si la realidad viene al pensamiento y si el mundo viene a la palabra. Esto se debe a que hay una profunda analogía entre hablar y hacer, por eso no se puede transformar sin comprender.

Por lo tanto, el sentido del filosofar se halla en desear lo ausente en lo presente a través del nombrar con la palabra que transforma lo nombrado, esto quiere decir, que se filosofa a partir de los problemas reales, cotidianos, es por eso que la filosofía surge como una dialéctica abierta en la que el vacío es la imposibilidad de llegar a una síntesis.

Es así, a partir de lo ya expuesto, que mi propuesta didáctica no se centra en los contenidos propiamente filosóficos, sino en el enfoque, metodología y propósito del pensamiento filosófico o filosofar. Aunque cabe aclarar que estos no serán desdeñados o excluidos en mi propuesta de enseñanza-aprendizaje, lo que digo es

que mi objetivo principal es formar el pensamiento filosófico a partir de la experiencia de vida de los estudiantes y, a partir de ella, acercarlos a la Filosofía para que esta se torne en una enseñanza significativa, en una enseñanza para la vida.

1.2 La Enseñanza de la Filosofía en el Nivel Medio Superior

En ésta propuesta se partirá de que la Filosofía, en el Nivel Medio Superior (NMS), no debe estudiarse en y por sí misma, sino a partir de los propósitos de quien la estudia, pues, como lo afirmó Ortega y Gasset, no basta con que se estudie filosofía, es preciso, además, que sienta auténticamente su necesidad, que preocupen espontánea y verdaderamente sus cuestiones. De tal forma que, primero se debe tener un interés auténtico en la enseñanza, en el oficio del filosofar y, en segundo lugar, buscar en los intereses y necesidades de los estudiantes la manera de relacionarlos o conectarlos con la materia que impartimos.

Desde esta perspectiva y bajo el presupuesto kantiano de que *no se puede enseñar filosofía sino a filosofar*, es que considero que para generar un interés auténtico en los estudiantes de nivel medio superior en la filosofía, lo mejor es enseñar a filosofar, es decir, formar un pensamiento filosófico.

Así pues, como dijo el maestro José Ignacio Palencia, enseñar a filosofar es proporcionar los medios que favorecen el buen uso de la razón, esto es, enseñar a pensar de forma sistemática, crítica, con rigor y coherencia. De esta forma, enseñar a filosofar dará como resultado afirmación de alteridad frente a cualquier limitación, negatividad frente a la absolutización, libertad frente a la opresión y autenticidad frente a la enajenación.

Lo anterior proporcionará a los estudiantes el desarrollo y empleo de un razonamiento fundamentado que les permitirá comprender su realidad, la racionalidad del mundo y, en el mejor de los casos, la reflexión de la reflexión en la que el ser humano se objetiva.

Así pues, lo que puedo concluir, es que el papel de la enseñanza de la filosofía en el nivel medio superior es la de formar un pensamiento crítico, sistemático y coherentemente fundamentado para la comprensión y transformación de sí mismo, así como del entorno en el que se vive, es decir, lo que importa es enseñar a filosofar.

Esta perspectiva se basa en la idea de que los problemas de carácter filosófico surgen primaria y primordialmente de la actividad cotidiana, puesto que es en la vivencia cotidiana donde surge estas problemáticas que el pensamiento filosófico aborda a través de una metodología propia. Esto lo podemos ver en Platón, en donde el personaje principal de la mayoría de sus diálogos tempranos, Sócrates, comienza el análisis filosófico partiendo o en base a un problema, que sus interlocutores ya tienen y en el cual están inmersos, para tratar de solucionarlo.

El método socrático, generalmente, comienza explorando la cuestión para establecer y delimitar el problema, posteriormente, se plantea una solución o respuesta provisional, misma que será explorada y sometida a un análisis riguroso en el que se plantean tanto argumentos a favor como en contra. Si tal respuesta resiste el examen es aceptada y se continúa con otra cuestión, aunque en los Diálogos difícilmente sucede esto, sino que, por el contrario, la primera respuesta es refutada, posteriormente al análisis, y se procede a encontrar una nueva respuesta que será sometida al mismo procedimiento.

En cualquiera de los dos casos, esto es, ya sea que se acepte o se rechace la respuesta, siempre se aprende algo, ya que en el peor de los casos lo que se aprende es que nuestra creencia es falsa. Es así que se pueden resumir las principales características del método socrático de la siguiente forma: “los argumentos son todos refutatorios, buscan examinar una cierta opinión o tesis y mostrar su implausibilidad; están contruidos como conversación dialogada a base de preguntas y respuestas, en la que uno de los dialogantes hace preguntas y el otro responde; su forma más general es la de reducción al absurdo” (Vargas, Alberto 1986: 13-14).

Desde mi punto de vista, el afán refutatorio de Sócrates puede conducir a la postura extrema del escepticismo, por lo cual, para los fines formativos de la presente propuesta didáctica, no seguiré el método socrático sino el de la Hermenéutica Analógica, ya que es, como se verá más adelante, muy similar pero nos conduce a una postura intermedia, proporcional y equilibrada.

1.3 Hermenéutica Analógica

La hermenéutica tiene como finalidad la interpretación de textos tanto los escritos como aquellos que están más allá de la palabra o el enunciado y en los que se pueden hallar más de un sentido, es por eso que el objetivo de la hermenéutica es la interpretación comprensiva, misma que está mediada por la contextualización.

De esta forma, la función principal de la hermenéutica es poner al texto en su contexto y, de esta forma, evitar la incomprensión que surge de descontextualizar. Para lograr este objetivo, el acto hermenéutico debe ser guiado por tres momentos: el del significado intertextual (sintaxis), el del significado textual (semántica), y el del significado contextual (pragmática). Así pues, el texto posee un significado que tiene una intencionalidad que va dirigido a un destinatario o auditorio.

Ahora bien, el proceso interpretativo inicia con una pregunta seguido de una respuesta interpretativa o juicio al que se le denomina hipótesis o tesis el cual se verificará si se cumple efectivamente a través de razonamientos tanto abductivos, de conjetura y refutación como hipotéticos-deductivos, los cuales constituyen la argumentación interpretativa dado que las premisas serán el cumplimiento de las conjeturas, hipótesis o condiciones que hagan llegar a la conclusión que será la hipótesis ya inferida o probada. (véase esquema Método Hermenéutico Analógico)



Esquema: Método de la Hermenéutica Analógica

El problema principal con este procedimiento es que la interpretación puede deslizarse hacia extremos incompatibles: “en la interpretación univocista se defiende la igualdad de sentido, en la equivocista, la diversidad” (Beuchot, 2005: 13-131). El problema con el primer tipo de interpretación es que sostiene que sólo hay una interpretación válida y que las demás son incorrectas; en el segundo caso, predomina la subjetividad y el relativismo.

Para evitar la caída en los extremos se propone una mediación analógica en donde se evita que las interpretaciones sean inconmensurables o equivocadas, al igual que se evita que todas tengan que ser idénticas porque sólo una es la válida (univocismo). Así pues, no se trata de sostener una única interpretación como válida, sino varias pero acotadas, con límite, con criterios que permitan establecer cuáles de ellas se acercan más a la verdad y cuáles se alejan de ella, de esta forma se podrá comparar

interpretaciones evitando el univocismo pero, estableciendo los grados de acercamiento a la verdad para evitar también el equivocismo relativista.

Para tal propósito, esto es, para determinar el segmento de interpretación que semióticamente se acerca a la verdad, se debe tener en cuenta el contexto “el marco de referencia que el hombre recibe sobre todo de la comunidad, en el diálogo interpretativo entre los intérpretes” (Beuchot, 2005: 47). De esta forma, es posible que existan varias interpretaciones aceptables, pero con diferentes niveles de validez que el interprete tiene que determinar en la medida en que sea capaz de rescatar la intención del autor, siendo así la intencionalidad el criterio de verdad o de validez interpretativa.

Así pues, las diversas interpretaciones se deben dirigir a descubrir la intencionalidad del autor, cosa que aunque sabemos que no es posible al cien por ciento nos servirá de ideal regulativo de tal forma que las diversas interpretaciones se relacionan unas con otras con arreglo a la proporción de sentido que subyace en el texto, no obstante, no todas las interpretaciones tienen el mismo valor pues este dependerá del rango de adecuación al texto. Los rangos se determinan a partir de:

- 1) aceptación de la mayoría de los expertos o especialistas de la disciplina o época
- 2) capacidad de persuasión tanto a expertos como a especialistas

De esta forma, se accede a la objetividad a través del diálogo intersubjetivo, ya que al presentar una interpretación a la crítica de los que conforman la comunidad interpretativa se genera un diálogo en el que se puede decidir si la interpretación es válida o no; ahora bien “con el fin de lograr esa interpretación diferenciada, matizada, no simplista sino compleja o rica, se hará uso frecuente de la distinción” (Beuchot, 2005: 55) la cual es usada para evitar la equivocidad y encontrar una interpretación intermedia, moderada, congruente y consistente y este es el aspecto fundamental de la *phrónēsis*.

Como podemos observar, la interpretación analógica es fruto del diálogo, de la sutileza y de la prudencia, pues al analizar y someter a la crítica todas las interpretaciones evitamos caer en el equívoco de dar por válidas todas, pero también evitamos la rigidez de una sola interpretación al jerarquizar y establecer criterios mínimos que nos permitan percatarnos de cuál es la interpretación más adecuada, más equilibrada, es decir, analógica. Una vez entendidos los principios fundamentales de la Hermenéutica Analógica, pasaré a establecer su aplicación en el terreno educativo.

1.4 Pedagogía de lo Cotidiano

La Hermenéutica Analógica es una sistematización categorial para darle sentido o significado al mundo, a la vida y a la historia, de manera proporcional, equilibrada, relativa, cauta y realista, es por eso que la enseñanza educativa que propone tiene como principal objetivo desarrollar seres humanos virtuosos.

Es por lo anterior que el docente debe ser también virtuoso ya que, quiera o no, se convierte en el paradigma del estudiante, esto es, su proceder es significativo, su mostrar dice (Beuchot y Primero, 2003). Es por ello que el educador debe mostrar tanto un comportamiento moral como ejecutivo que promueva la conformación de virtudes. Si se observa con atención, esto es bastante similar a lo que propone el texto de Habilidades para la Vida de la Organización Panamericana de la Salud, donde se establece que los maestros “deben de ser percibidos por los adolescentes como modelos a seguir” (Mangrulkar et. al.,2001: 5).

Así pues, desde la perspectiva de la Hermenéutica Analógica, no basta con el mostrar del educador, sino que además debe haber algunas reglas (muy pocas) que permitan a éste tipo de enseñanza una aproximación ni equívoca ni unívoca, sino analógica. Tales reglas serían las siguientes:

- El principal objetivo de la educación es desarrollar virtudes en los seres humanos.

- El educador que pretenda educar en virtudes, deberá mostrarlas en su comportamiento para una mejor asimilación del estudiante, esto es, el educador será el paradigma del educando.
- La virtud es una disposición adquirida en el diálogo, principalmente entre educador y educando.
- El educador comienza conduciendo al educando a la comprensión de los principios fundamentales de esa disciplina y le va enseñando a deducir, a partir de ellos, conclusiones dentro de esa disciplina y a seguir con hábito seguro las reglas pertinentes.
- Al estudiante no sólo se le informa, sino se le forma en el hábito-cualidad (el cual es virtud) de operar de acuerdo con lo que en ese saber se hace, siguiendo las reglas que les son propias.
- Sin una aceptable noción de realidad y de verdad, lo que se enseñe al educando, de cualquier nivel que sea, será algo vacío y desprovisto de significado humano para su propia vida.

Es precisamente de este último punto, de donde surge la propuesta de una Pedagogía de lo cotidiano, pues en ella no sólo se quiere abarcar lo relativo a la escuela, sino también a otros ámbitos de la vida, ya que los ejemplos y aplicaciones en ésta llevan a una mejor comprensión de la teoría, si se ilustra en la práctica.

De esta forma, la hermenéutica analógica aplicada a la educación trata de evitar el univocismo de la educación científicista o intelectualista, puramente positivista, y el equivocismo de una educación llevada al tanteo sin una adecuada guía racional. Lo que busca la Hermenéutica Analógica es una educación integral, que abarque tanto el aspecto intelectual como el emotivo, esto es, una educación de los conocimientos y de los sentimientos.

Esta pedagogía tiene dos supuestos principales: el primero es la concepción que se tiene del ser humano como un núcleo de intencionalidades, una consciente y otra

inconsciente. El primer tipo de intencionalidad es la que se refiere al conocimiento racional, el segundo tipo, en contraste, es la parte relacionada a las pasiones o a los sentimientos. Lo cual nos lleva al segundo supuesto: si el ser humano es consciente y racional, se concibe como libre y capaz de dialogar.

Sobre este último punto, considero que existe una gran similitud con las Habilidades para la Vida, pues “el desarrollo de estas habilidades están estrechamente relacionadas a una pedagogía de aprendizaje activo, por medio de métodos de enseñanza participativos, tales como actuación, debates, análisis de situaciones, y solución de problemas de forma individual” (Mangrulkar et. al.,2001: 7).

Ahora bien, una vez que se tiene el ideal de ser humano que se desea formar, así como la metodología mínima para llevar a cabo una educación basada en la pedagogía de lo cotidiano, sólo falta establecer el propósito o finalidad de la misma. La teleología que da a la educación la pedagogía de lo cotidiano, es la felicidad; educar para ser felices, es decir, para alcanzar los valores que sean conducentes a esa felicidad y las virtudes que los plasmen.

Sin embargo, se sabe que aquello que hace feliz a uno puede no hacer feliz a otro, no hay una idea unívoca de felicidad pero, por otra parte, la felicidad tampoco es un concepto equívoco, sino más bien análogo pues admite diversos contenidos materiales, pero no tan distintos que no sean reductibles proporcionalmente, pues la mayoría de las personas buscan la felicidad en cosas que están relacionadas: la vida, la salud, el bienestar, el cultivo intelectual y moral, etc.

Esto es exactamente a lo que se refiere el documento de habilidades para la vida de la Organización Panamericana de la Salud, ya que se propone fortalecer los factores de protección para los adolescentes que son necesarios para lograr una transición saludable hacia la madurez (Mangrulkar et. al.,2001).

Es por lo anterior que la educación no sólo debe basarse en lo puramente intelectual dejando de lado los sentimientos porque, si no se toman en cuenta, no se logrará el objetivo de la educación, es decir, no se logrará que la persona sea feliz. Por eso se propone que la razón guíe o dirija a los sentimientos, no obstante que la principal crítica a la educación de los sentimientos es que no se puede tener un dominio directo sobre ellos para poder modularlos, sin embargo, estos pueden modularse de forma indirecta por medio de las ideas y del desarrollo de la sensibilidad. Esto es precisamente a lo que se refiere el documento de la Organización Panamericana de la Salud, cuando establece de forma prioritaria la habilidad para el control de las emociones (Mangrulkar et. al.,2001).

Se debe tener en cuenta, para la educación de los sentimientos, el contexto socio-cultural de los individuos que se pretende formar, como bien nos lo hace ver Beuchot y Primero, sin embargo, me parece que no toman en cuenta la base física de los sentimientos, a saber, el sistema nervioso central, pues es la amígdala la base material de nuestras emociones y aquellas personas que sufren daños en ella pierden la capacidad de reconocer los sentimientos, así como todo sentimiento por los sentimientos.

Desde esta perspectiva, las emociones son combinaciones de procesos mentales evaluativos con respuestas disposicionales hacia estos procesos que están mayoritariamente dirigidas al cuerpo, dando como resultado un estado emocional corporal, pero también dirigidas al cerebro mismo, dando como resultado cambios mentales adicionales, de tal forma que la vivencia o experiencia de todos estos cambios es a lo que se le denomina sentimientos (Damasio, 1994: 139).

¿Cuál sería la relevancia de tomar en cuenta el sistema nervioso central en la educación? En el nivel medio superior, generalmente la comunidad estudiantil está formada por adolescentes y es precisamente en ésta etapa de la vida en la que el cerebro sufre cambios significativos, pero lo que más se modifica no es el tamaño

global del cerebro sino los patrones locales en el interior de este (Santrock, 2003: 67-70).

Lo más relevante de esto es que se encontró que, durante el procesamiento de información emocional en los adolescentes, la actividad detectada en la amígdala superó la detectada en el lóbulo frontal (responsable del control de los músculos voluntarios, la personalidad y la inteligencia), en cambio, en los adultos ocurre lo contrario (Santrock, 2003: 69-70). Razón por la cual, la educación de los sentimientos es imprescindible para la educación y en especial para el nivel medio superior.

Es por esta razón que, considera Beuchot, la educación del ser humano debe centrarse en la *formación del juicio*, pero no se trata sólo de la parte racional sino también de la emocional, por lo cual se extiende a la formación del juicio práctico o prudencial a través del cual se consigue la meta de la educación, pero esta sólo se alcanzará mediante el desarrollo de virtudes en el sentido aristotélico, como veremos más adelante.

1.5 Problema del uso de la noción de "Competencias" o Habilidades para la Vida

Según Ángel Díaz Barriga y Yolanda Argudín Vázquez el concepto de competencias se utilizó primeramente en el ámbito de la lingüística, al tratar de identificar su objeto de estudio; para lo cual Chomsky construyó el concepto de "competencia lingüística" (Díaz-Barriga, 2006: 13) la cual representa la estructura cognitiva y las reglas que son necesarias para producir un discurso, en contraste, la actuación lingüística se refiere a la forma del discurso como de hecho se realiza en la práctica (Chomsky, 1965: 3-9).

De ahí, que defina la competencia como "la capacidad y disposición para el desempeño y para la interpretación" (Argudín, 2001: 4). Posteriormente, dicho concepto se trasladó al ámbito laboral en donde se definió como "una estrategia que se apoya fundamentalmente en el análisis de tareas, a partir de la cual se busca determinar las etapas puntuales en las que se debe formar un técnico medio, [...] en la

adquisición de las habilidades y destrezas que le permitan un desempeño eficiente en su labor” (Díaz-Barriga, 2006: 13).

Como sabemos, el término *competencias* ha sido criticado fuertemente porque se considera que su origen se halla en criterios empresariales, para la mayor eficiencia de la explotación y discriminación del trabajo y los trabajadores, tal y como lo afirman José Alfredo Torres y Gabriel Vargas Lozano (Torres y Vargas 2010). Sin embargo, esto no es correcto ni preciso, pues su origen se halla en el funcionalismo psicológico.

Desde esta óptica, las habilidades cognitivas están asociadas con las operaciones mentales que procesan un tipo de conocimiento que se le ha llamado procedimental (*know how*); estas habilidades están estrechamente asociadas con actividades llamadas de *orden superior* como son la resolución de problemas, el razonamiento; así como otros procesos mentales como el análisis, la síntesis y la evaluación.

Las habilidades cognitivas son muy difíciles de verificar directamente en nuestro cerebro dada la complejidad de éste y a dificultades para identificar los procesos o estados neurales con los procesos o estados de la mente. Igualmente problemático y erróneo sería tratar de identificar en los genes la personalidad de cierto individuo, pues no toma en cuenta que la personalidad es generada por diversas circunstancias, entre ellas, las experiencias que el entorno provee al individuo.

Asimismo, las habilidades cognitivas no son algo que pueda identificarse únicamente con procesos del cerebro, sino que debe tomarse en cuenta la interacción del individuo con el entorno, pues los estímulos que a éste le provee son indispensables para el desarrollo de tales habilidades; de tal forma que solamente se pueden verificar tales procesos o por la conducta directamente observable o por la introspección y la posterior comunicación verbal del sujeto que las posee (Véase Armstrong, 1968: 141-143; Smart, 1962: 144) .

Por lo anterior, como se mostrará más adelante, los objetivos de aprendizaje de las habilidades cognitivas son descritos en términos operacionales (conductas), lo cual comúnmente genera una serie de confusiones entre ambos conceptos y se piensa que cierta conducta es idéntica a alguna habilidad cognitiva. Sin embargo, se pueden dar conductas que no impliquen alguna habilidad cognitiva, a saber, cierto individuo puede realizar exitosamente una tarea y, equivocadamente, podemos suponer que posee la habilidad cognitiva que le permitió tener esa acción exitosa; sin embargo, el “éxito” pudo ser fruto de una circunstancia meramente fortuita.

De ahí que Chomsky, al reconocer esta confusión, haya hecho la distinción entre la actuación (performance) lingüística, es decir, el acto real del discurso, y su asociación con las habilidades cognitivas a las cuales llama "competencia lingüística". Por lo cual, retoma una perspectiva funcionalista cuando asume que la competencia lingüística es general e invariable, mientras que la actuación lingüística es estrictamente individual y variable. Además de lo anterior, Chomsky considera que “la gramática es una función computacional; [en donde] la meta es [...] aparejar la forma y el significado: hay que darse cuenta de que ésta es una especificación de la función computacional” (Lema y Treviño, 2000: 28).

Posteriormente, Evans, Newstead y Byrne extienden el término de Chomsky al dominio del razonamiento humano y definen competencias como la habilidad de los sujetos para razonar lógicamente en condiciones ideales (Westera, 2001: 76-79). A partir de entonces, varios autores comenzaron a utilizar el término, y otros como Stephenson y Weil incluyeron las competencias actitudinales (motivación, persistencia, etc.).

Sin embargo, existe un gran problema pues, mientras las competencias estén ligadas con el actuar efectivo en situaciones complejas, éstas se definirán a partir de su relación causal con el "éxito" de la acción; es decir, como el concepto no procede de ninguna entidad teórica la asumimos como una mera definición en la que la acción

o el actuar competente presupone la competencia misma, de tal forma que no se puede determinar la verdad o falsedad de tales proposiciones. Así pues, el término competencias no es más que descriptivo y podría ser sustituido fácilmente por cualquier otro (Westera, 2001).

De la misma opinión es José Alfredo Torres pues, desde su perspectiva “se le da mucha importancia al *saber cómo*, a la operatividad o procedimiento y, al tiempo se introducen definiciones de los términos considerados cruciales para quien los lee y los memoriza, usualmente se omite un sustento teórico pedagógico que los avale y permita discutirlos a fondo. Se trabaja, en pocas palabras, tomando como fundamento un contenido de lectura tipo manual: no existe, pues, un aparato de análisis epistemológico, de heurística social y política ni de sustentación conceptual en la didáctica como disciplina compleja” (Torres y Vargas, 2010: 27-30).

Ahora bien, coincido en que, hasta el momento, no existe un consenso entre los académicos y los teóricos de la educación de lo que debe entenderse por el concepto “Competencias”, pues las diversas definiciones que podemos encontrar en la literatura (como bien nos informa José Alfredo Torres) no proponen una teoría pedagógica o de la educación sobre la cual y a partir de la cual dicho concepto pueda definirse y aplicarse para poder generar un consenso entre la comunidad.

Pero lo anterior, en lugar de ser algo que debiéramos lamentar, nos da la oportunidad de proponer una teoría de la educación en la cual las competencias sean definidas a partir de un enfoque filosófico y no empresarial. De esta forma, podemos alejar el concepto de los estándares de calidad de la industria globalizada moderna y llevarla a una concepción humanística, científica y crítica, aprovechando, precisamente, ese vacío teórico del que se hablaba líneas arriba.

1.6. Las Habilidades para la Vida (competencias) como Virtudes

En este apartado se mostrará la coincidencia de la propuesta de habilidades para la

vida con la noción de virtud, pues la palabra “virtud” proviene del término latino *virtus* el cual se refiere a la suma de todas las excelencias corporales y mentales del Ser Humano. Ahora bien, para Aristóteles es un hábito que vuelve al Ser Humano capaz de las mejores acciones y lo hace apto para lo que, conforme a la recta razón, es óptimo y perfecto (Cf. Reyes Coria, 2005: 17).

Asimismo, para Mauricio Beuchot la virtud puede ser definida como un hábito o propiedad disposicional que acondiciona para actuar en una línea de acciones y conservarla (Beuchot, 2004: 112-113) que es precisamente lo que se pide en las llamadas habilidades para la vida, esto es, evitar los vicios, prevenir conductas de alto riesgo, evitar la ira, mejorar el desempeño académico y promover el ajuste social positivo (Mangrulkar et. al., 2001: 5).

Desde los pitagóricos se han establecido, principalmente, cuatro virtudes:

- Prudencia.- Consiste en la deliberación acerca del término medio de las acciones y de los medios conducentes a los fines. Conduce al juicio prudencial del que se deriva una elección que resulte conveniente.
- Templanza.- Es la moderación de la satisfacción de las necesidades, lo cual es necesario para la convivencia, la tolerancia, la solidaridad y la generosidad social. Busca la moderación en el bien individual para que se fortalezca el bien común, para que también los demás tengan acceso a los bienes y oportunidades.
- Fortaleza.- Fuerza para persistir en esa templanza que el hombre se ha propuesto para vivir en compañía con los demás. Da continuidad y persistencia a la temperancia o moderación de los deseos, de modo que no se lesione a los demás y, por supuesto, da vigor para afrontar las acciones difíciles que a veces son necesarias para ello.
- Justicia.- es el logro del bien común a través de la equidad e igualdad proporcional (Beuchot, 2004: 112-120).

De esta forma, podemos observar que las *Habilidades sociales* están estrechamente relacionadas con la templanza, la fortaleza y la justicia, así como las *Habilidades Cognitivas y Emocionales* están relacionadas con la prudencia, la templanza y la justicia. Se hace evidente que las habilidades para la vida que propone la Organización Panamericana de la Salud (Cf. Mangrulkar et. al., 2001) están implicadas en la perspectiva del desarrollo de virtudes.

Para Beuchot, en la actualidad, los conceptos de saber qué y saber cómo recupera la noción de virtud, pero nos aclara que sólo se toma en cuenta el saber cómo, dejando de lado, erróneamente, el saber qué. Esto sucede porque no se entiende que el *saber cómo* es una habilidad cuya parte teórica es atemática, oculta, en cambio, el *saber qué* es teórico y explicativo (Cf. Arriarán, S. y Beuchot, M., 1999: 34-36). Lo anterior es muy similar a lo que propone el paradigma de la analogía mente-computadora que explicará en el siguiente capítulo.

Mientras tanto, en los siguientes apartados se analizará la problemática de la evaluación ya que, tanto los docentes como los teóricos se repliegan a extremos inaceptables a la hora de establecer y aplicar las diferentes propuestas sobre la evaluación: o bien se tiene una de tipo rígida que pretende la objetividad y que, bajo la propuesta que aquí se presenta es llamada *univocista*, o bien se establece una evaluación extremadamente subjetiva, sin criterios o con múltiples criterios y relativista que aquí se denomina *equivocista*.

1.7. La Evaluación Univocista

Desde la perspectiva de la educación tradicional entre más información pueda retener un sujeto y la pueda reproducir en el momento que se le requiera se le considera un sujeto que “sabe”, de tal forma que el papel del profesor se establece como la de aquel que tiene el trabajo de llenar a los alumnos con la mayor información posible para que demuestren que “saben”, es decir, que pueden reproducir dicha información a través de un examen cualquiera que sea su modalidad (oral, escrito, de opciones, de

relación, etc.).

Sin embargo, es obvio que si algún sujeto reproduce la información que se le solicita esto no necesariamente implica que comprende dicha información, por el contrario, lo más probable es que poco tiempo después de ser examinado olvide casi toda la información que antes pudo repetir perfectamente, de hecho, es algo común que de un curso a otro, de un periodo a otro, nos encontremos con estudiantes cuya evaluación o calificación es muy buena y, no obstante, recuerden muy poco o nada del curso o tema anterior.

Así pues, en la educación tradicional se pone énfasis en lo informativo pero no en lo formativo. Ahora bien, el examen no proporciona evidencia del proceso formativo pues no hay manera de verificar o medir, a través de él, si los estudiantes han logrado comprender los principios fundamentales de la disciplina e, incluso, tampoco es útil para verificar la parte informativa ya que, si tomamos en cuenta que los estudiantes tienen por hábito “estudiar” para los exámenes y que esto significa memorizar información que después de la examinación olvidarán, lo que se está examinando es la capacidad de memoria a corto plazo que tiene cada estudiante y no aquello que saben. (Cf. Ángel Díaz-Barriga, 1982, pp. 8-10)

Lo anterior se debe a que el énfasis puesto en la medición educacional fue tal que se llegó a confundirla con la evaluación misma. No obstante, es bien sabido que los términos medición y evaluación, aun cuando están íntimamente relacionados en el contexto educacional, no son sinónimos.

La medición se refiere a la cuantificación de los tipos de aprendizajes alcanzados por los estudiantes; mientras que la evaluación implica, más bien, los juicios valorativos que el docente o el evaluador emite sobre los resultados del trabajo escolar, con base en un criterio determinado, en este sentido, la evaluación es una función de naturaleza eminentemente cualitativa.

De esta forma, el examen pretende realizar una medición objetiva de los aprendizajes ya que “proporcionan una manera simple y directa de medir el resultado esencial de la educación formal”, no obstante, para que los exámenes sean objetivos “de antemano se establecen criterios precisos e invariables para puntuarlos; comúnmente se utiliza una clave de calificación que designa las respuestas correctas [...] Tal resultado se logra mediante la planificación detallada y consciente de la prueba, mediante la utilización de una tabla de especificaciones” (Ruíz Bolívar, 2007, p.3).

Ahora bien, si la evaluación es una actividad compleja, entonces por qué reducirla a una medición simple y, además, establecerla como la única norma válida a través de la cual se decide quién ha aprendido y quién no. Esto es precisamente lo que pretende el *Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes* (PISA, por sus siglas en inglés), en donde “los datos de esta prueba se presentan en diversos formatos y para su elaboración se utilizan diferentes técnicas estadísticas. Las dos formas más comunes de presentarlos son los promedios o medias aritméticas de desempeño y porcentajes de estudiantes en niveles de desempeño” (INEE, 2009, p. II). Como se puede ver, la evaluación es reducida a la recopilación de datos de los indicadores establecidos previamente por un grupo de expertos que se fundamentan en un paradigma que procede del Positivismo (cf. Díaz-Barriga, A., 1989, p. 8).

Así pues, se hace evidente que las pruebas o exámenes se constituyen en evaluaciones univocistas ya que aparentemente se basan en criterios objetivos y científicos, sin embargo, si se observa con más cuidado la pretendida validez de las pruebas o exámenes estas se desvanecen y sucumben a un análisis más profundo pues ¿quién establece los criterios, quién establece la tabla de especificaciones?

Obviamente un conjunto de expertos que se basan en cuánto conocimiento debe poseer cierto aprendiz que se halla en cierto nivel pero ¿es objetivo establecer cuánto debe saber alguien? No, pues esto se deriva de otros criterios y de valoraciones

diversas que también son subjetivas porque dependen de metas que establece el sistema educativo a partir de criterios políticos, económicos, culturales, en pocas palabras sociales, ergo, la medición no es objetiva y, por tanto, es equivocista en la medida que depende de diversos criterios externos y ajenos al proceso educativo mismo que la hacen deslizarse a un extremo relativista carente de sentido pedagógico.

1.7.1. La Evaluación Equivocista

Ahora bien, como alternativa al enfoque *Positivista* del aprendizaje y de la evaluación se optó por el enfoque *Constructivista* el cual pretende evitar la rigidez y univocidad del primero, sin embargo, la consecuencia fue el deslizamiento hacia el extremo opuesto ya que “con el fin de evitar los problemas derivados de la utilización de una teoría del desarrollo o del aprendizaje como marco teórico de referencia único y excluyente, se opta en ese caso por una solución ecléctica que consiste en seleccionar, del conjunto de explicaciones que brindan las diferentes teorías, aquellos aspectos o partes de ellas que tienen, supuesta y potencialmente, una mayor utilidad para analizar, comprender y explicar los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje”. (Coll, 1996, p. 153)

Lo que se pretende es elaborar un catálogo de “explicaciones” de los procesos educativos escolares sirviéndose de conceptos “útiles” para tal efecto y que sean compatibles con el enfoque constructivista, a pesar de que, como se admite, “tienen su origen en teorías distintas e incluso, en ocasiones contradictorias” (Op. Cit., Coll, 1996). Es por esta razón que la explicación de los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje que llaman *Constructivismo* hace referencia a la *Psicología genética* de Piaget, a la noción de *zona de desarrollo próximo* de Vigotsky, a la teoría del *aprendizaje verbal significativo* de Ausubel y, además, a la teoría del *Procesamiento Humano de la Información (PHI)*.

Así pues, se establece la relación de complementariedad entre teorías sobre la base de que “comparten un número reducido, aunque potente, de ideas fuerza o

principios explicativos básicos acerca de los procesos de aprendizaje” (Coll, 1996, p.154), por ejemplo: el concepto de “actividad” en la teoría del procesamiento de la información, se refiere a una actividad de tipo computacional con reglas sintácticas; por el contrario, la “actividad” del sujeto, en la teoría psicogenética piagetiana, no es la de procesar información, sino la de estructurador de un objeto de conocimiento. “en el primer caso es una actividad interna al dispositivo del procesador, en el otro, una actividad inseparable del objeto, donde no hay separación entre sujeto y realidad a conocer” (Cf. Castorina, 1994, p. 20). Empero, estos conceptos se establecen como *equivalentes* por el hecho de que se presupone que ambas teorías conciben al aprendizaje escolar como un proceso de construcción del conocimiento.

De esta forma, en el caso del PHI, para realizar una evaluación se tiene que considerar los conocimientos previos, las estrategias cognitivas empleadas, las capacidades del estudiante, el tipo de metas que se persiguen, el grado de las interpretaciones significativas al que han llegado los estudiantes, así como los contenidos declarativos, procedimentales y de actitudes en la cual es muy relevante la autoevaluación (cf. Hernández, 2004); en cambio, desde la perspectiva vigotskiana la evaluación debe ser dinámica y dirigida a determinar los niveles de desarrollo en un proceso y un contexto, a través de aquella se evalúan los productos pero, especialmente, los procesos en desarrollo; de esta forma se dirige no solo a valorar los productos del nivel de desarrollo sino, sobre todo, a determinar el nivel de desarrollo potencial y, si es posible, a valorar la amplitud de las zonas de los estudiantes (cf. Hernández, 2004).

Como se puede observar, el Constructivismo se basa en una gran cantidad de criterios sin establecer niveles de validez o jerarquía alguna, con lo cual es evidente que es una postura equivocista ya que el criterio para establecer una evaluación va a depender de lo útil que resulte para los procesos educativos, dejando así abierta la puerta a las consideraciones personales de cada docente, de cada institución educativa, es decir, cae en el relativismo extremo que impide la consecución del

objetivo principal de la evaluación y del aprendizaje mismo.

Como se pudo observar, se tiene una evaluación rígida que pretende la objetividad a través del uso del examen y que, bajo la propuesta que aquí se presenta, es llamada *univocista*, o bien se establece una evaluación extremadamente subjetiva, con múltiples criterios y relativista que aquí se denomina *equivocista*. En ambos casos, el propósito de la evaluación se pierde, razón por la cual aquí se presenta una alternativa, una evaluación sustentada en la hermenéutica analógica, la cual establece una evaluación equilibrada, proporcional mediada por el diálogo intersubjetivo.

1.7.2. Una Enseñanza Analógica Requiere de una Evaluación Analógica

No es posible proponer e implementar una pedagogía basada en la Hermenéutica Analógica y seguir usando técnicas e instrumentos de evaluación que inevitablemente nos llevan al “terreno resbaladizo del equivocismo en donde todo ‘es válido’ para ‘evaluar’ o bien, se instala en el plano del absolutismo, del universalismo, es decir, del univocismo inalcanzable, que obstinadamente se ha querido conseguir con el empleo del examen” (Monroy, 2006-b, p. 140).

Desafortunadamente, lo que se encuentra en la literatura especializada con respecto al tema es que, teóricamente, se busca un equilibrio proporcional para establecer y realizar una evaluación; sin embargo, en la práctica se reduce a criterios cuantitativos que están más preocupados por asignar una calificación que por la formación del discente.

Por ejemplo, desde la concepción constructivista (cf. Díaz y Hernández, 2002, cap. 8) el interés al evaluar debe residir en:

- El grado en que los estudiantes han construido interpretaciones significativas
- El grado en que los estudiantes han sido capaces de atribuir un valor funcional a dichas interpretaciones.

Sin embargo, a la hora de pasar a la práctica, los manuales constructivistas (cf. Díaz

y Hernández, 2002, cap. 8) establecen criterios para que el profesor logre pasar de lo cualitativo a lo cuantitativo de forma mecánica y arbitraria, incluso cuando se llega a utilizar la autoevaluación del estudiante. Entonces, lo que sucede en el espacio áulico es que el profesor termina simplificando el proceso, establece tablas de conversión, porcentajes a los productos de las actividades realizadas bajo criterios cuantitativos y asigna una calificación supuestamente objetiva; cuando en realidad lo que hace es *lavarse las manos*, quitarse un “problema”, dejando de lado lo que supuestamente era lo principal: evaluar el grado de desarrollo en que los estudiantes construyen interpretaciones significativas y la capacidad de atribuirles un valor funcional.

Así pues, si de lo que se trata es de saber de qué manera los estudiantes han interpretado significativamente los nuevos conocimientos, no hay duda de que lo que requiere hacer el docente es una interpretación de la interpretación que los estudiantes realizan o han realizado. Por lo que los instrumentos y técnicas de los manuales constructivistas para la evaluación o bien llevan al univocismo, al querer establecer una evaluación objetiva con criterios puramente cuantitativos; o bien llevan al equivocismo al establecer criterios tan laxos y carentes de referencia para establecer una equivalencia entre lo cuantitativo y lo cualitativo que lo único que generan es una permisividad total.

Según los manuales constructivistas, hay dos clases de evaluación: la pedagógica, cuyo objetivo principal es la mejora del aprendizaje; y la social, cuyo propósito es la acreditación, la promoción o el control (cf. Monroy, 2006, pp.114 y 143). En la primera se establecen tres fases en la evaluación: la diagnóstica, la formativa y la compendiada o sumativa; en cambio, la segunda está centrada única y exclusivamente en la fase final. Es por eso que los instrumentos más utilizados en ella son los exámenes y los llamados trabajos finales. En contraste, la evaluación centrada en la mejora utiliza como instrumentos a los resúmenes, controles de lectura, mapas conceptuales, mapas mentales, ensayos, monografías, trabajos de investigación, estudio de casos, etc.

En el caso de la evaluación centrada en el control o en la acreditación, el examen o el trabajo final suponen a un estudiante ya formado el cual sólo está mostrando, corroborando o acreditando precisamente su formación. Sin embargo, en el caso de estudiantes que aún se encuentran en un proceso formativo, “el examen propicia descalificación o por lo menos desanimo en muchos y reconocimiento a unos cuantos y, por ende, se convierte en una objetivación sorda que de ninguna manera atiende proporcionalmente a todos los integrantes del aula” (Monroy, 2006, p.107) y lo mismo sucede con el “trabajo final”, si en éste no media un proceso de seguimiento y de retroalimentación entre el profesor y estudiante.

En el caso de la evaluación centrada en la mejora, se tiene un mucho mejor panorama del desarrollo cognitivo del estudiante, ya que la evaluación es continua, se da durante todo el proceso, no obstante, al final del curso el equivocismo y el univocismo rondan, pues se comienzan a emplear una serie de “criterios” para establecer una escala de conversión entre los aspectos cualitativos y los cuantitativos, y debido a la falta de referencia, se comienza a dar mayor peso al número de trabajos entregados por el estudiante, al número de sus participaciones individuales, en equipo o grupales, y si en sus mapas conceptuales utilizó dos, tres o cuatro niveles, etc., etc. Se establecen (arbitrariamente) porcentajes para cada uno de los productos de las actividades realizadas, se promedia y se le asigna una calificación sin tomar en cuenta lo que, se supone, era lo importante de la evaluación. Lo anterior es totalmente absurdo, pues “un estudiante no puede ser 33 centésimos mejor que antes por el solo hecho de tener una tarea más, ni 26 centésimos mejor por haber acertado una respuesta más en el examen” (Monroy, 2006, p. 115).

Ahora bien, desde la perspectiva de la enseñanza analógica la educación es un proceso destinado a la formación del estudiante; por lo cual, la evaluación también será parte de este proceso formativo. Así, bajo este enfoque, la evaluación se asume “como un proyecto de intervención pedagógico que coadyuve a la mejoría de los

procesos educativos” (Monroy, 2006, p.145). Sin embargo, en el proceso educativo antes de evaluar se debe llevar a cabo una valoración de los significados de cada estudiante en su contexto personal, familiar y escolar pues se considera fundamental la comprensión del *otro* como principio esencial de toda situación de aprendizaje.

Además, desde la perspectiva de la pedagogía analógica, la evaluación tiene que ser un elemento que involucre la participación del estudiante de forma ética, proporcional y dialógica poniendo énfasis sobre todo en el proceso y no solamente en el resultado, de tal forma que la interpretación del proceso evaluativo “no se considera como verdad única, última e irrefutable, sino como una construcción interminable de significados y saberes con posibilidad de manifestación en lo concreto y no como una expresión del relativismo evaluativo” (Monroy, 2006, p.148).

Así pues, a partir de todas las consideraciones anteriores, se propone una evaluación analógica que será continua y que seguirá las tres fases propuestas por el constructivismo:

1. Diagnóstica: en ella se establecerán los mecanismos e instrumentos pertinentes para recuperar los conocimientos previos del estudiante, pero no sólo eso, sino también para conocer su contexto social y familiar,

2. Formativa: en esta se establecen los mecanismos e instrumentos que partan de las necesidades e intereses de los estudiantes establecidas en la evaluación diagnóstica, con la finalidad de que los estudiantes desarrollen conocimientos y habilidades nuevas y significativas, así como actitudes que favorezcan su proceso formativo y,

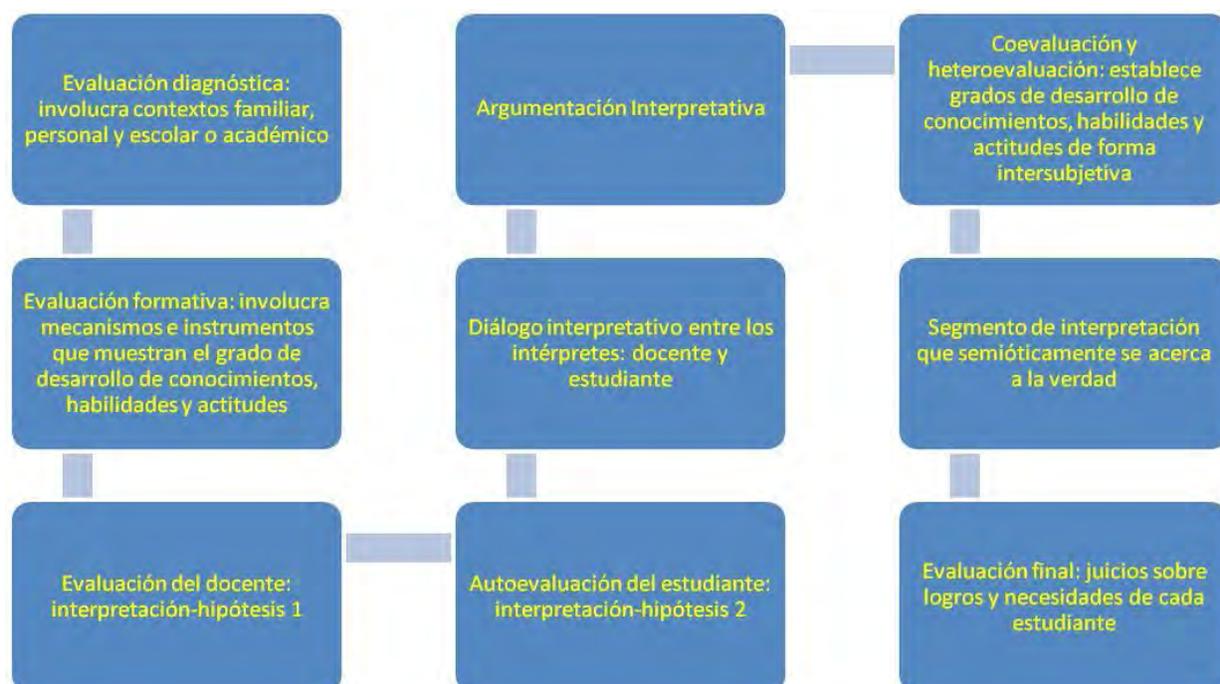
3. Sumativa o Compendiada, en esta fase es cuando se propone que tanto el profesor como el estudiante evalúen el proceso de aprendizaje. De tal forma, ambos juicios se tomarán como hipotéticos para poder someterlos a la crítica a través del diálogo intersubjetivo, en donde se esgrimen los argumentos que establecerán el grado de desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes del discente tomando en cuenta los contextos ya descritos. Finalmente, se llega a una conclusión inferida

intersubjetivamente donde se establecen las recomendaciones y los juicios sobre los logros y necesidades de cada estudiante, lo cual se constituye como la evaluación final.

Como se puede observar, la evaluación analógica ofrece un equilibrio proporcional entre la intuición y la instrumentación y evita caer en los extremos, a partir de la metodología antes señalada (véase esquema). Además cumple con las características requeridas por el constructivismo:

1. Demarcación del objeto
2. Criterios para realizarla
3. Sistematización para la obtención de la información, para lo cual es necesario:
 - a. Aplicar técnicas,
 - b. Aplicar procedimientos y,
 - c. Aplicar instrumentos
4. Construir una representación del objeto de evaluación
5. Emisión de juicios cualitativos (cf. Díaz y Hernández, 2002, cap. 8)

Esquema de Evaluación Analógica



Conclusión

La enseñanza de las habilidades para la vida parecen ser abrumadoras desde la perspectiva de los docentes que laboramos en América Latina, pues trabajar en condiciones precarias hace parecer como casi imposible desarrollar habilidades sociales, cognitivas y de manejo de emociones, sobre todo cuando la educación en estos países se ha centrado en la parte informativa y no en la formativa.

Empero, la propuesta de la Pedagogía de lo Cotidiano basada en la Hermenéutica Analógica nos puede dar una salida al problema pues, se propone trabajar estas habilidades a partir del contexto local y cotidiano para poder lograr un equilibrio entre la parte informativa y la formativa utilizando la noción de virtud.

Como hemos podido entender, la evaluación es, generalmente, un aspecto del proceso de enseñanza-aprendizaje que en la práctica tiende a caer en los extremos, esto es, o bien se repliega al univocismo rígido y autoritario o bien se pierde en el equivocismo relativista y sin referencia; ambas perspectivas causan mucho daño a la autoestima del estudiante y no cumplen con el propósito de la evaluación misma, que es comprender cómo los estudiantes han logrado construir interpretaciones significativas.

Ahora bien, la evaluación analógica establece un equilibrio proporcional entre las diversas interpretaciones sobre el desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes de los estudiantes, ya que establece un proceso con criterios claros que la llevan a la sistematización para poder emitir juicios cualitativos válidos, ya que son el resultado del diálogo y la argumentación intersubjetivas que incluyen a los actores principales del proceso educativo.

Asimismo, a pesar de que la evaluación analógica es eminentemente cualitativa, por medio de estos criterios es posible establecer una equivalencia cuantitativa a través del consenso entre las partes involucradas, pero sin perder de vista el propósito

principal de la evaluación, de tal forma que la asignación de una escala numérica será una cuestión secundaria que responde únicamente a requerimientos administrativos socialmente determinados pero que son irrelevantes en la formación de ciudadanos virtuosos.

Capítulo 2 **De la Filosofía de la didáctica a la Didáctica de la filosofía**

El presente capítulo tiene como finalidad integrar la información sobre el *Desarrollo del Adolescente* pues uno de los principios de la Filosofía propuesta es la del conocimiento del otro, en este caso de aquellos a los cuales está dirigida la enseñanza. Asimismo, se establece la propuesta pedagógica como las bases teóricas de la didáctica. Con la finalidad de mostrar cómo se integran tanto la propuesta disciplinar, abordada en el capítulo anterior, como la propuesta didáctica, a través de la teoría pedagógica denominada Procesamiento Humano de la Información (PHI).

Para tal efecto, primero se abordarán las principales características del desarrollo del adolescente que me permitirán establecer a la teoría del Procesamiento Humano de la Información (PHI) como la mejor opción pedagógica para la propuesta de la presente tesis y, por último, concretarla en la didáctica utilizando las estrategias del Aprendizaje Basado en Proyectos, así como en la técnica de lo que se ha denominado Estudios de Casos.

Asimismo, la intención es mostrar la congruencia entre la propuesta disciplinar y la propuesta psicopedagógica, ya que los elementos de la Pedagogía de lo Cotidiano y la Hermenéutica Analógica con el Aprendizaje Basado en Proyectos y el Estudio de Casos pueden ser mediados por la propuesta de la teoría del PHI.

2.1 Pubertad y Adolescencia

El desarrollo adolescente está determinado por procesos de carácter Biológicos, los cuales implican cambios físicos en el cuerpo de un individuo; los Cognitivos, que implican cambios en el pensamiento y la inteligencia de un individuo; y Socioemocionales, mismos que implican cambios en las relaciones de un individuo con otras personas.

Estos procesos están entrelazados de forma compleja y es lo que le da forma al

periodo que se denomina adolescencia, la cual se inicia entre los 10 a los 13 años, y finaliza entre los 18 a los 22 años. Se divide en Adolescencia Temprana, la cual está asociada, generalmente, a los cambios asociados a la pubertad², un periodo en el que se produce una maduración física rápida asociada a los cambios corporales y hormonales (Santrock, 2003: 56); y la Adolescencia Tardía la cual está marcada por los intereses profesionales, las citas románticas y la exploración de la identidad (Santrock, 2003: 3-24).

De esta forma, la adolescencia es vista como un periodo de evaluación, toma de decisiones, asunción de compromisos y búsqueda de un lugar en el mundo. Algunos especialistas consideran que no son un grupo homogéneo, ya que los diversos contextos influyen en su desarrollo.

Uno de esos contextos son los Procesos Familiares pues parten de la socialización recíproca, por lo que es muy importante la sincronía en las relaciones entre padres e hijos, ya sea diádica (sólo con el padre o sólo con la madre) o trídica (con ambos). Este tipo de relaciones se pueden construir de forma continua (relaciones estables) o de forma discontinua (cambios en las relaciones a lo largo de la vida). Asimismo, estos cambios pueden estar influidos por factores históricos y socioculturales (convulsiones sociales, hambrunas, migración, la televisión, etc.)

Los padres desempeñan un papel como administradores de las oportunidades de sus hijos, como supervisores de sus relaciones sociales, regulando las oportunidades de contacto social de sus hijos con sus iguales, aunque las madres tienden a desempeñar un papel más activo en la educación de sus hijos.

Las técnicas educativas que utilizan los padres suelen ser de tres tipos: Autoritaria

2 La pubertad consta de dos fases: adrenarquía (6-9 años, cambios en las glándulas suprarrenales y secreción de andrógenos) y gonadarquía (9-11 años, concluye con la menarquía -mestruación- y con la espermaquía -Eyaculación-) en donde no hay presencia de cambios físicos visibles.

(es restrictiva y punitiva); Democrática (Santrock, 2003: 120-204) (se anima al adolescente a ser independiente pero se establecen controles y se fijan límites); Permisivo (consta del estilo negligente en donde los padres se implican muy poco); y el estilo indulgente (en donde los padres se involucran mucho pero sin establecer límites ni reglas), estos últimos casos, se asocian a la falta de habilidades sociales y la falta de autocontrol en los adolescentes.

Otro factor de influencia es la escuela y así como en la familia también depende de diversos factores, entre ellos está el clima en el aula en donde el Docente puede ser democrático (Santrock, 2003: 120-204), esto es, se concibe a los estudiantes como sujetos que son capaces de pensar y actuar de forma independiente; Autoritario cuando el docente es restrictivo y punitivo; y el Permisivo el cual aporta poco apoyo para el desarrollo del adolescente.

Es importante hacer notar que estos estilos para educar a los adolescentes tanto por parte de los padres como del docente, pueden ser explicados por la Hermenéutica Analógica, expuesta en el capítulo uno, pues caer en el estilo Autoritario es tomar una postura unívoca, asimismo, desempeñarse en el estilo Permisivo es situarse en una postura equívoca, por lo tanto, el padre de familia y el docente que adoptan el estilo Democrático, están optando por una postura analógica.

En este contexto, es imperativo tomar en cuenta las condiciones (contexto) socio económicas y psicológicas de los estudiantes pues estas pueden influir de forma positiva o negativa en su desarrollo académico. En cuanto a los factores socio-económicos, se ha encontrado que los adolescentes que viven en la pobreza afrontan mayores problemas, suelen tener menor aprovechamiento y llegan en menor porcentaje a la universidad.

Los índices más elevados de abandono es de los estudiantes que pertenecen a minorías étnicas, o familias de escasos recursos, especialmente en las grandes

ciudades. Los motivos de abandono son: económicos, familiares, personales y los relacionados con el centro educativo (Santrock, 2003: 120-204).

Con respecto a los factores psicológicos, no sólo se deben tomar en cuenta los llamados trastornos de aprendizaje (como el déficit de atención), sino también cuando se hacen transiciones de un nivel escolar a otro, pues los adolescentes experimentan pérdida de estatus, anonimato, desadaptación y baja autoestima. Lo cual se puede contrarrestar si los centros de enseñanza proporcionan más apoyo y si les ayudan a mejorar la adaptación con grupos más reducidos y la asignación de profesores-tutores.

A partir de estos factores, los adolescentes van desarrollando su identidad para incorporarse al mundo de los adultos por ello, para poder dirigir la educación al aprendizaje de habilidades para la vida establecida en la concepción filosófica como la educación en virtudes, es necesario comprender tanto dichos factores (sociales, económicos y psicológicos), como la forma en la cual los adolescentes construyen su identidad, que es lo que abordaré a continuación.

2.2 Construcción de la Identidad

El desarrollo de la comprensión de sí mismo durante la adolescencia es un proceso complejo que incluye varias dimensiones del yo. En primera instancia los adolescentes comienzan a tener un concepto de sí mismos más abstracto e idealizado, además, esta concepción cambia dependiendo del contexto en el que se encuentren (casa, escuela, con los amig@s, con los novi@s), haciendo así un yo fluctuante a lo largo del tiempo.

Una característica especial, es que los adolescentes desarrollan un yo falso y un yo real (Santrock, 2003: 247-248). Tienden a mostrar el falso en citas románticas, con los compañeros de clase y muestran al verdadero con los amigos íntimos. Lo anterior

parece corresponder a que los adolescentes tienden a utilizar la comparación social para evaluarse a sí mismos, esto suele provocarles serias confusiones que los llevan a ser más introspectivos que en la niñez, por tal razón desarrollan mecanismos de autoprotección como relativizar sus defectos.

Lo anterior dependerá de la autoestima de cada individuo, concepto que hace referencia a la dimensión global mediante la que se evalúa el yo. Lo más importante para esta evaluación es el aspecto físico, seguida de la aceptación por el grupo de iguales. Asimismo, la relación con los iguales y con los pares son las dos principales fuentes de autoestima elevada, pues en ambos casos se muestran competentes en los ámbitos importantes para el yo.

Es importante señalar que la formación de la identidad no empieza ni termina en la adolescencia, lo verdaderamente importante es que esta etapa en que el desarrollo físico, cognitivo y social llegan a un punto donde el individuo puede organizar y sintetizar las identidades e identificaciones de la etapa infantil para llegar a la madurez adulta.

Lo anterior implica que la identidad no es algo que se construya por única vez y para siempre, sino que es un proceso en constante cambio. Sin embargo, el desarrollo de una identidad saludable da como resultado un individuo flexible, capaz de adaptarse y de estar abierto a los cambios que van teniendo lugar en la sociedad, las relaciones y el mundo laboral, para lo cual es necesario e imprescindible que logre formar el juicio prudencial.

Así pues, para finalizar, cabe señalar que la construcción de la identidad es algo fundamental para el desarrollo saludable de los adolescentes, de tal forma que la enseñanza de habilidades para la vida (competencias) desde la perspectiva de la educación en virtudes, puede contribuir de forma importante y positiva en su consecución, es por ello que, en los siguientes apartados, se establecerá la teoría

pedagógica que haga congruente la propuesta.

2.3 Los Medios Electrónicos de Comunicación y su Influencia en los Adolescentes

Numerosos estudiosos del fenómeno de la comunicación, entre ellos Giovanni Sartori y Joan Ferrés, nos advierten que la influencia de los medios de comunicación electrónicos en los niños y adolescentes es superior a lo que ha sido en generaciones anteriores, a tal grado que la presente época ha sido comparada con la transición de la cultura oral a la escrita en la Grecia del siglo V a. C., o a la transformación de la cultura a partir del siglo XVI con la aparición de la imprenta (Ferrés, 2000: 40)

Ambos cambios trajeron pérdidas y aportes a la cultura occidental por lo cual, la era actual, la denominada revolución electrónica o era de la información, no es la excepción. El problema, me parece, es que como estamos inmersos en ella aún no podemos notar los aportes positivos pero sí las pérdidas, para Ferrés, por ejemplo, “entorpece la capacidad de razonamiento y de juicio en provecho de las reacciones emocionales y de los sentimientos irracionales de atracción o de simpatía” (Ferrés, 2000:22). De la misma forma Sartori considera que “la televisión produce imágenes y anula conceptos, y de este modo atrofia nuestra capacidad de abstracción y con ella toda capacidad de entender” (Sartori, 2002: 51).

Lo anterior sucede ya que en el lenguaje escrito se llega a las emociones mediante el intelecto, esto es, mediante el entendimiento del significado, en cambio, en el lenguaje audiovisual las emociones no necesitan pasar por el intelecto pues se derivan directamente de los significantes. Así pues, estamos frente a un conflicto en la relación enseñanza aprendizaje, pues en ella se promueve el pensamiento racional y abstracto, mientras en la cultura audiovisual se fomenta la emotividad y la hiperestimulación de los sentidos.

La hiperestimulación se origina a partir de la velocidad de las imágenes y el vértigo que ello produce pues el consumo de imágenes gratifica los sentidos, en cambio, el

texto escrito no, pues su placer consiste en el descubrimiento del sentido, mismo que requiere de tiempo pues no se puede pensar o reflexionar desde la prisa ya que “para acceder al significado, el lector precisa realizar unas complejas operaciones mentales, gramaticales, sintácticas y semánticas. Necesita inmovilidad, quietud, tiempo” (Ferrés, 2000: 76).

Como es evidente, tanto en la relación enseñanza-aprendizaje como en la relación educador-educando, existe un conflicto que parece insalvable pues en la vida cotidiana nuestros estudiantes están sometidos a la hiperestimulación sensorial y están acostumbrados a la velocidad, en cambio en nuestras escuelas se pretende que de forma automática reduzcan su velocidad, que se concentren y se enfoquen en los diversos contenidos de las asignaturas.

Como es obvio, lo que sucede es que no pueden concentrarse ni enfocarse en algo por más de 15 minutos, después de los cuales se dispersan y comienzan a buscar la estimulación sensorial a la que están habituados a través de sus aparatos electrónicos. Así que en lugar de involucrarse en la actividad académica, comienzan a hurgar en sus teléfonos móviles, en sus Ipod's o cualquier medio que les de aquello que desean y que, por supuesto, no encuentran en el trabajo escolar.

Desde una interpretación analógica, es más que claro que los docentes no podemos caer en los extremos, es decir, acoplarnos y seguir fomentando la hiperestimulación sensorial dentro de nuestras clases sólo por el hecho de que esto atraerá a los estudiantes a las actividades propuestas aunque estas no sean en absoluto formativas ya que no hace falta esfuerzo alguno para comprender la realidad.

No obstante, tampoco podemos caer en el error de querer eliminar las emociones o el contenido sensorial de nuestras aulas pues no es posible construir una actividad intelectual fructífera sin pasión o sin emociones, pues cualquier saber comienza por los sentimientos, por el amor al conocimiento, por la pasión de aprender; de tal forma que,

es absurdo disociar aprendizaje y placer.

Así pues, se necesita una postura intermedia, equilibrada, proporcional, que permita conciliar e integrar ambos ámbitos en beneficio del proceso de enseñanza aprendizaje. Es por ello que todo educador tiene que evitar caer en el equivocismo al limitarse a decir o hacer sólo aquello que los estudiantes desean oír o hacer, pues de esta forma se trivializa todo contenido y se evita que el estudiante realice esfuerzo alguno. Asimismo, se tiene que evitar caer en el univocismo que se apega ferreamente a los contenidos y a los tecnicismos de su especialidad.

De esta forma, el educador eficaz será el que pueda ser un mediador entre los contenidos conceptuales (los cuales tendrá que dominar) y las personas a las que han de transmitirse esos contenidos para lo cual tendrá que desarrollar la capacidad de comunicación, sus conocimientos de la pedagogía, su capacidad didáctica y su conocimiento de las personas que desea formar pues “sin un profundo conocimiento de estas personas, de sus capacidades y limitaciones, de su nivel de desarrollo mental, de su sensibilidad, de sus preocupaciones, intereses y deseos, no se podrá conectar con ellas” (Ferrés, 2000:151-152).

Ahora bien, lo que se postula en la presente tesis es que para poder conectar y comunicarse con los estudiantes, el profesor tendrá que partir de sus intereses y de su vida cotidiana, cosa que no está alejado de lo que propone Ferrés ya que considera que lo que debe hacer el educador es compartir los intereses del educando con la finalidad de asumir su ego, ya que de lo que se trata es de aproximarse a sus obsesiones con el objetivo de superarlas y trascenderlas es por eso que “en este contexto resulta pertinente recordar la etimología del verbo educar. *E-ducare* es sacar hacia afuera” (Ferrés, 2000: 123).

Así pues, a partir de lo anterior se puede tener un panorama general de aquellos a los que va dirigida nuestra enseñanza, y es por ello que, a partir de este contexto, se

propone la teoría del procesamiento humano de la información como la mejor opción para cumplir con los objetivos del presente trabajo, misma que será explicada a continuación.

2.4 Teoría Pedagógica.- Procesamiento Humano de la Información (PHI)

Las teorías del PHI explican cómo entra la información en la mente del adolescente, cómo se almacena y se recupera para pensar y resolver problemas. El PHI puede considerarse un marco teórico del desarrollo del adolescente, en esta etapa de transición entre el niño y el adulto en donde diversos aspectos del procesamiento de información cambian (Santrock, 2003: 94-102).

Las Teorías del Procesamiento Humano de la Información están basadas en la analogía de la computadora, a saber, la versión computacional del funcionalismo propuesta por Hilary Putnam que está basada en la noción de Máquina de Turing, la cual consiste de un mecanismo con un número finito de configuraciones internas en las que cada una de éstas involucra un número finito de estados de máquina, donde se escanea una cinta en la que aparecen símbolos.

Esto quiere decir que el funcionalismo de tabla de máquina indica que cada sistema al que se le atribuyen estados mentales es descrito por una clase específica de Máquina de Turing, en donde la cinta de la máquina está controlada por un mecanismo que le permite realizar una serie de procedimientos que pueden combinar de manera indefinida una serie finita de símbolos llamados estados de máquina (Cf. Putnam, H., 1997: 75-77).

Los símbolos utilizados poseen propiedades sintácticas y semánticas. Sin embargo, la computación, en este contexto, es fundamentalmente semántica o representacional. Empero, la computadora sólo opera sobre la forma física de los símbolos, es decir, con el contenido sintáctico, por lo cual, se debe programar toda semántica relevante y expresarla en la sintaxis. Por lo anterior, se adoptó el modelo

computacional como modelo de la mente, en la que la cognición es el procesamiento de la información (esto es, la manipulación de símbolos basada en reglas).

A partir de lo anterior, se puede explicar que el aprendizaje depende de reglas locales que gobiernan las operaciones individuales, así como de reglas de cambio que gobiernan la conexión entre los estados. Existen al menos dos enfoques con respecto a la utilización de la computadora como analogía de la mente humana: “La versión *fuerte* acepta la analogía como recurso metodológico y considera que existe una completa equivalencia funcional entre el ordenador y la mente humana. [...] Por otro lado, la versión *débil* utiliza la analogía mente-computadora con fines esencialmente instrumentales y sin perder de vista la perspectiva psicológica en la teorización y la investigación” (Hernández, 2004: 122-123).

Dicha analogía ha recibido el nombre de paradigma o modelo del Procesamiento de la Información (Cf. Santoianni-Striano, 2006: 30-48, Hernández, 2004: 125- 167), de la cual se derivó el modelo Significativo-Elaborativo del aprendizaje, basado en la versión débil de la analogía Mente-Computadora (en la cual se basará esta propuesta) pues lo relevante en esta son los datos de la naturaleza psicológica y el interés por el sujeto cognitivo humano. De esta forma, la educación debe orientarse “al logro de aprendizajes significativos con sentido y al desarrollo de habilidades estratégicas generales y específicas del aprendizaje” (Hernández, 2004: 133).

Así pues, desde esta óptica, el aprendizaje es un proceso elaborativo de información y la enseñanza un proceso organizativo de estrategias que se basa en la comprensión y la atribución de significados. Entendiéndose por *comprensión* al proceso de adquisición de nociones, datos e información que se reelaboran de forma crítica por el individuo.

Se puede entender, por tanto, el papel fundamental que juegan la elaboración y reelaboración cognitiva en el aprendizaje, sin embargo, no son los únicos pues la

información se recibe en la memoria de trabajo o de corto plazo para, posteriormente, almacenarse en la de largo plazo, lo cual sólo sucede si lo que se va a memorizar es significativo.

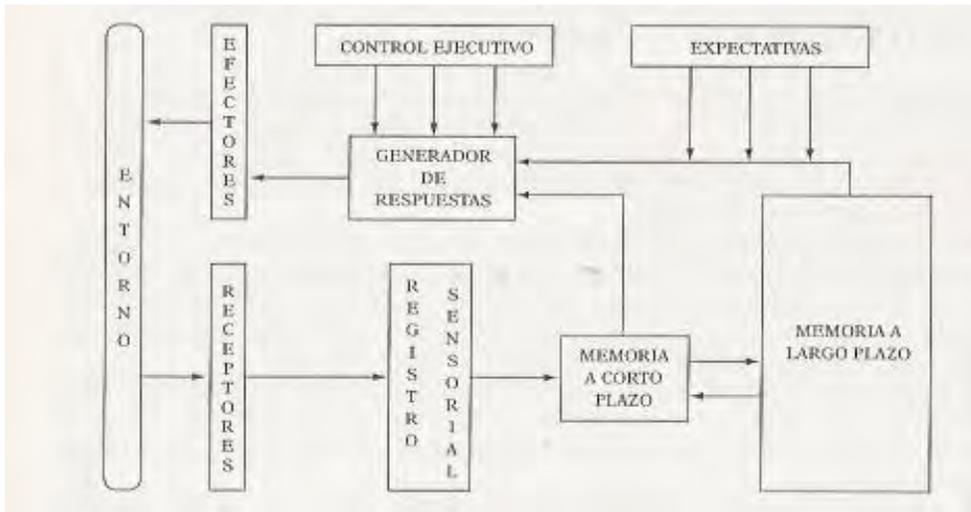
Cuando hablamos de conocimientos *significativos*, nos estamos refiriendo a las proposiciones que forman una red semántica en la cual se conservan los significados, a esto se le llama conocimiento declarativo (*know that*), mismo que es seguido por el conocimiento procedimental (*know how*) el cual se expresa en el reconocimiento de patrones y en la posterior realización de una acción determinada dirigida a la resolución de problemas.

Así pues, si el aprendizaje es del significado y no del contenido, lo que interesa es cómo se entiende algo y cuáles fueron las operaciones o procedimientos que se llevaron a cabo para desarrollar ese entendimiento, es decir, lo que interesa es que sea mentalmente elaborado, ya que dentro de este modelo se le considera de un grado superior en comparación a los de carácter mecánico. De tal forma, el ejercicio de las habilidades adquiridas y su práctica repetida son elementos que hay que acoplar a la explicación de los significados.

Por tal razón, en la ejecución de una tarea se combinan una gran diversidad de procedimientos y en cuanto más se logra automatizarlos, tanto más se logrará un completo dominio de la tarea en cuestión, logrando así la resolución de problemas debido a que se cuenta o se dispone con un dominio de las secuencias y rutinas idóneas. Así pues, lo que el estudiante debe desarrollar, según esta concepción del aprendizaje, son conocimientos, habilidades intelectuales y estratégicas para conducirse eficazmente ante cualquier tipo de situaciones, lo cual no es otra cosa que formación del juicio práctico o prudencial.

Así pues, se puede decir que en este modelo cognitivo que utiliza la analogía de la computadora, el proceso comienza con la memoria sensorial la cual mantiene la

información que ingresa a los receptores por un periodo máximo de 2 segundos.



Esquema del Procesamiento Humano de la Información (Tomado de Hernández, 2004)

A partir de lo anterior es posible una serie de operaciones de atención selectiva que permiten el paso a la Memoria a Corto Plazo (MCP), la cual tiene una duración limitada de entre 15 y 30 segundos sin repaso y posee una capacidad limitada de almacenaje de 7 ± 2 unidades de información (chunks), la cual se pierde fácilmente por falta de repaso o es desplazada por nueva información pero, cuando esta información se analiza semánticamente y se relaciona con la que está en la Memoria de Largo Plazo (MLP), la información se hace significativa y tiene una capacidad de almacenaje y duración prácticamente ilimitada.

Para que la información sea procesada del la MCP a la MLP es necesario que el aprendizaje sea significativo, este es un proceso en el cual las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, y presupone un estudiante con la disposición para relacionar sustancialmente el material nuevo con su estructura cognoscitiva. Hay dos clases básicas de aprendizaje significativo, el de representaciones y el de proposiciones (Cf. Ausubel, David et. al. 1989):

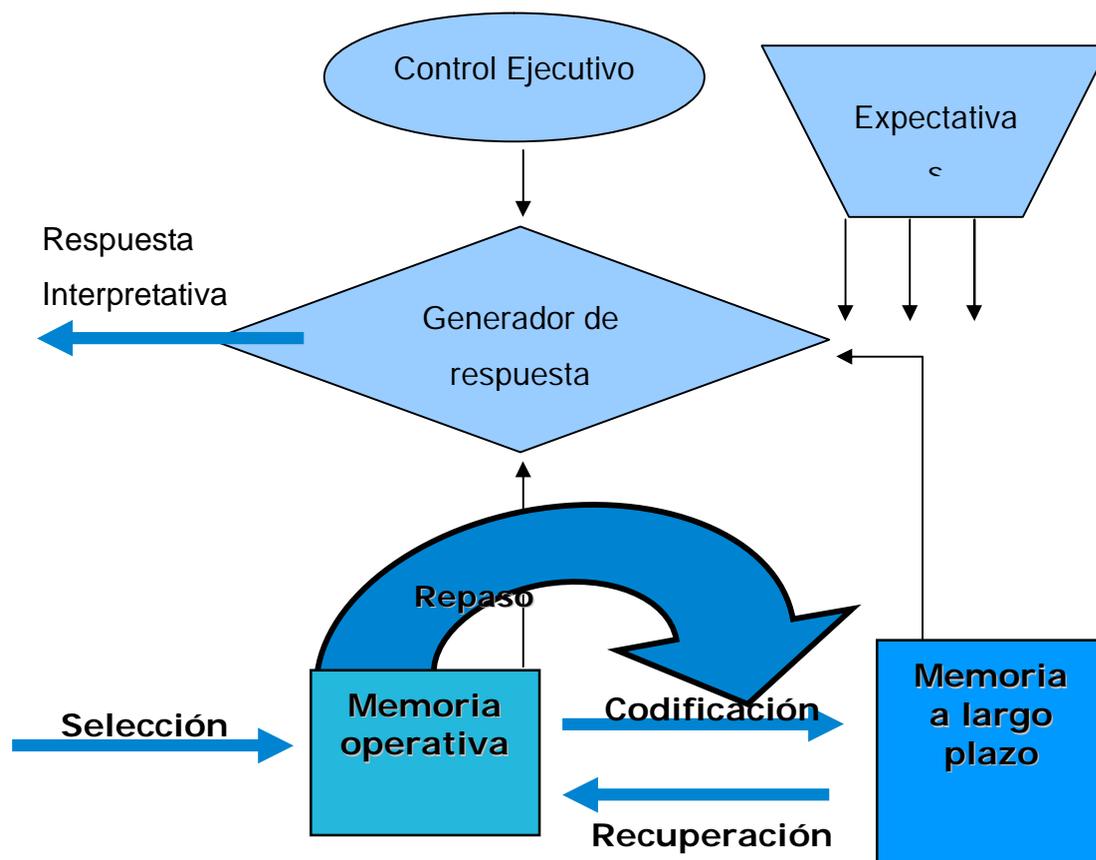
- El primero se ocupa de los significados de símbolos de palabras unitarios el cual puede ser equiparado con el significado textual o semántica en la Hermenéutica Analógica.
- El segundo se ocupa de los significados de las ideas expresadas por grupos de palabras combinadas en proposiciones u oraciones el cual se considera equivalente, en el presente trabajo, con el significado contextual o pragmática de la Hermenéutica Analógica.

La MLP es episódica, almacena recuerdos personales, vivencias, también es semántica, almacena hechos, conceptos, explicaciones, conocimientos declarativos (Know that), y procedimentales que están relacionados con el saber hacer (Know how), las habilidades y destrezas. Es pertinente señalar que muy poca de la información contenida es copia exacta de la información percibida, sino que se trata de interpretaciones que el sujeto elabora con base en los conocimientos almacenados. Lo anterior permite que se elabore la información condicional-contextual, la cual se refiere al saber dónde, cuándo y por qué usar conceptos, principios, reglas, estrategias, habilidades, procedimientos etc., (Hernández, 2004: 127-129).

Una vez concluida la fase de ingreso en el procesamiento de información, este continúa con la fase de salida, la cual comienza con el Generador de Respuestas (GR), el cual Organiza la secuencia de la respuesta con la que se decida interactuar con el entorno. Para tal efecto, la información debe ser recuperada de MCP y MLP; la generación de la respuesta puede ser de dos tipos: Intencional o Automática. Después de que el GR organiza y decide el tipo de conducta que se va a ejecutar, entran en acción los Efectores que son órganos musculares y glándulas que efectúan las conductas responsivas. (Véase esquema del Procesamiento Humano de la Información)

Por último, el sistema que administra de manera consciente y deliberada estos procesos se denomina Control Ejecutivo (CE) el cual ejecuta el control metacognitivo

del qué hacer, cómo y cuándo, generando una serie de Expectativas (metas y patrones motivacionales) para que el sistema de procesamiento opere con eficacia, esto es, que sea competente.



De esta forma, podemos decir que las competencias son una subclase de habilidades cognitivas o meta-habilidades cognitivas, pues es la habilidad de poder emplear los conocimientos, actitudes y habilidades cognitivas para la resolución de los problemas que se nos presentan en la vida cotidiana, mismos que son, a la vez, detonadores del desarrollo de nuevos conocimientos y habilidades, es decir, son detonadores del desarrollo de los significados. (Véase esquema de las Competencias como Meta-habilidades Cognitivas)

Los autores que llevan al contexto educativo el Modelo del Procesamiento de Información son: Ausubel con su Teoría del Aprendizaje Significativo y Bruner con la

Teoría de las Múltiples Facetas, las estrategias instruccionales, las estrategias cognitivas, metacognitivas y enseñar a pensar; y el enfoque de expertos y novatos. Mismos que establecen que el aprendizaje es un proceso elaborativo de información y la enseñanza un proceso organizativo de estrategias que se basa en la comprensión y la atribución de significados. Así pues, si el aprendizaje es del significado y no del contenido, lo que interesa es cómo se entiende algo y cuáles fueron las operaciones o procedimientos que se llevaron a cabo para desarrollarlo.

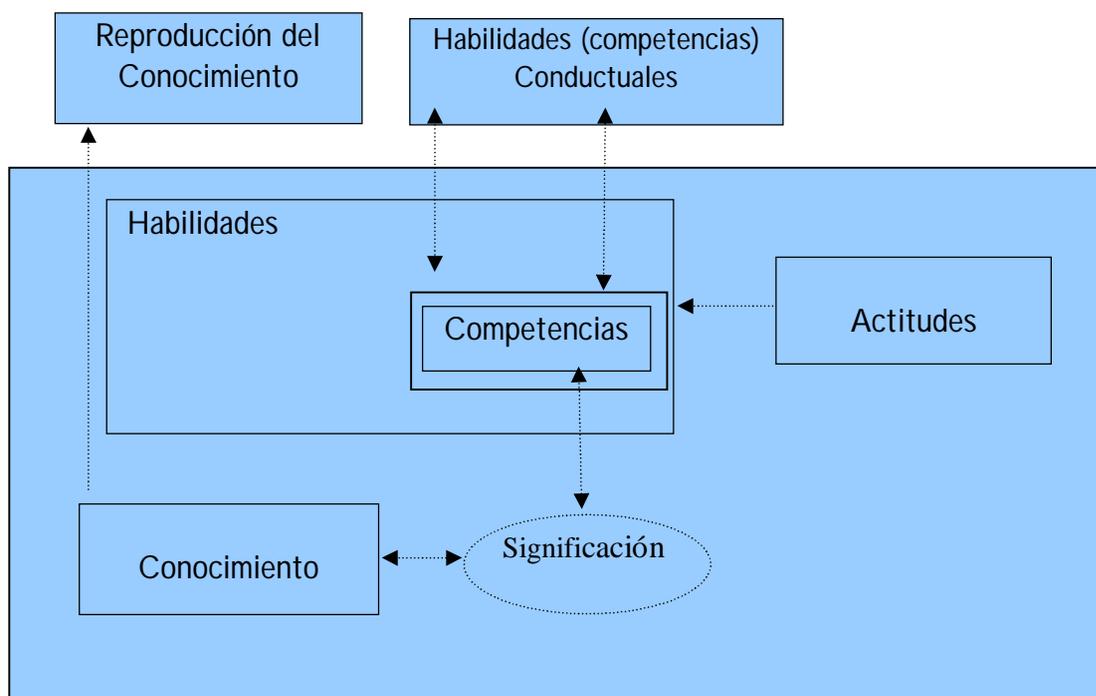
Por lo anterior se establece que el estudiante es un sujeto activo procesador de información, que posee competencia cognitiva para aprender y solucionar problemas, por tanto, dicha competencia debe ser considerada y desarrollada a través de un aprendizaje estratégico para una apropiación significativa de los contenidos curriculares.

Por lo cual, la función del profesor no se limita a la mera transmisión de los contenidos, sino que son necesarias la planificación y la organización de los procesos didácticos para que recreen las condiciones mínimas para generar un aprendizaje significativo, es decir, su papel se centra especialmente en la confección y la organización de experiencias didácticas para lograr que el estudiante aprenda a aprender y a pensar.

Como consecuencia de lo anterior se deriva que, para realizar una evaluación, se tiene que considerar los conocimientos previos, las estrategias cognitivas empleadas, las capacidades del estudiante, el tipo de metas que se persiguen, el grado de las interpretaciones significativas al que han llegado los estudiantes, así como los contenidos declarativos, procedimentales y de actitudes en la cual es muy relevante la autoevaluación.

2.5 Fundamentos Teóricos de la Didáctica

Como ya pudimos observar anteriormente, en la teoría de Procesamiento Humano de la Información la enseñanza es un proceso organizativo de estrategias, de tal forma es necesario que todas y cada una de las actividades del docente tengan como sustento una planeación estratégica y para ello debe tener claro en qué consiste y cuáles son sus características pues de ello depende un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje.



Esquema de Las competencias como Meta-habilidades (basado en Westera, 2001)

Ahora bien, una estrategia de aprendizaje es un procedimiento para aprender procedimientos, es decir, son los recursos que utilizamos para aprender cualquier tipo de contenido educativo de forma estratégica, pues esto promueve el pensamiento, la indagación y la reflexión optimizando así el rendimiento de los estudiantes al hacerlos conscientes de tales procedimientos (Gargallo, 2000: 135-169).

Así pues, lo que se pretende es que los estudiantes lleguen a ser aprendices estratégicos, esto es, que aprenda a observar, evaluar, planificar y controlar sus propios procesos de aprendizaje para adecuarlos a los objetivos de la tarea a realizar así como al contexto en el que esta se halla siendo capaz de localizar y seleccionar la información pertinente y de motivarse para trabajar.

Lo anterior es altamente relevante pues gran parte del fracaso escolar se encuentra la falta de capacidad de los estudiantes para aprender a aprender de forma eficaz ya que no disponen de suficientes habilidades metacognitivas. Sin embargo, esto es un problema doble pues para que se forme un estudiante estratégico es necesaria la formación de profesores estratégicos.

Así pues, las estrategias pueden definirse como los mecanismos de control de que dispone un individuo para dirigir sus formas de procesar la información y que facilitan la adquisición, el almacenamiento y recuperación de la misma. En consecuencia, las estrategias de aprendizaje son contenidos procedimentales, es decir, son las metahabilidades que utilizamos para aprender (saber hacer) y que da como resultado un comportamiento estratégico en el que se pueden diferenciar tres niveles:

1. Actividad refleja que se da en situaciones rutinarias de la vida cotidiana o académica que se ejecutan sin pensar primero lo que se va a hacer después.
2. Actividad estratégica que se da cuando se enfrenta a tareas o problemas complejos nuevos que presentan ambigüedades o incertidumbre.
3. Actividad de experto cuando se domina la resolución de tareas complejas.

De esta forma, para poder pasar del nivel dos al tres se requiere:

- Fijar una meta u objetivo identificable
- Articulación consciente de las distintas fases y procesos de la actividad
- Control de la actividad cognitiva por parte del aprendiz
- Promover que la actividad sea no automática, sino controlada

precisando la deliberación y la flexibilidad

- Vincular con contenidos de aprendizaje procedimental, conceptual y actitudinal.

Por otra parte, las estrategias deben de tener un proceso jerárquico, las cuales se tienen que implementar de lo simple a lo complejo; primero se implementan las operaciones y procesos básicos como la atención, memoria a corto plazo, a largo plazo y el pensamiento operatorio, las cuales serán la estructura de soporte, la base de los demás niveles.

En el segundo nivel, se ubican los conocimientos temáticos específicos así como las destrezas o hábitos de estudio; en el nivel tres, se establecen las estrategias de aprendizaje y las de apoyo como las afectivas-motivacionales; por último, ubicadas en la cúspide, las que integran la planificación, el control y la revisión de las estrategias de procesamiento de la información, estas son, las estrategias metacognitivas.

Como se puede observar, esta perspectiva es más amplia que la tradicional pues no sólo considera el ámbito cognitivo para fomentar la comprensión, la construcción de habilidades de orden superior de pensamiento, metacognitivas, el diseño basado en problemas e interdisciplinario o temáticas sobre ambientes de aprendizaje, sino también en el dominio afectivo.

Esta es una de las características del enfoque del procesamiento de la información que contrasta conceptualmente con la *era de la industrialización*, pues en ésta se pretende la homogenización de procesos, mecanismos y relaciones humanas, mientras que en la primera el énfasis se halla en la individuación de dichos procesos, aunque ambos fundados en criterios eficientistas³:

3 CF. Reigeluth ITForum paper#17 <http://itforum.coe.uga.edu/paper17/paper17.html> (consultado el 19 de septiembre de 2012)

Era de la Industrialización	Era de la Información
Estandarización	Personalización
Control centralizado	Autonomía con rendición de cuentas
Relaciones entre adversarios	Relaciones de cooperación
Toma de decisiones autocrática	Toma de decisiones compartida
Trabajar sólo para cumplir	Trabajar con iniciativa
Uniformidad	Diversidad
Comunicación de una sola vía	Comunicación en red
Departamentalización	Holismo
Orientación de las partes	Orientación de los procesos
El profesor en el centro	El estudiante en el centro

Las características de los enfoques anteriormente citados se pueden reconocer dos grandes formas o métodos de enseñanza por una parte el método de enseñanza tradicional y por el otro el nuevo paradigma del procesamiento de la información:

I. En la enseñanza tradicional se considera que los métodos básicos han sido demostrados científicamente (unívocamente) para aumentar constantemente la probabilidad de aprendizaje en determinadas condiciones tales como:

a) el uso de generalidades, ejemplos y práctica con retroalimentación para la enseñanza de una habilidad, y los métodos de variables, que representan alternativas de las cuales se puede elegir y,

b) los medios para los métodos básicos (por ejemplo, no importa mucho si se utiliza hojas impresas, la computadora, o cinta de audio, siempre y cuando se utilice uno de ellos). Por ejemplo, si alguien quiere aprender un oficio, entonces la demostración de la habilidad, las generalidades sobre cómo hacerlo, y la práctica con comentarios, harán el aprendizaje más fácil y más exitoso.

Los conductistas llamaron a lo anterior ejemplos, reglas, y la práctica con retroalimentación. En cambio, los cognitivistas les llamaron aprendizaje cognitivo y

andamios, es por eso que proporciona directrices flexibles sobre cuándo y cómo a los estudiantes:

- Se les debería dar la iniciativa
- Se les debería dejar trabajo en equipo sobre problemas auténticos de la vida cotidiana
- Se les debería de permitir utilizar una diversidad de métodos racionales
- Se les debería permitir la tecnología más adecuada para la tarea en cuestión
- Se les debería exigir para que cumplan con las normas correspondientes

Asimismo, el enfoque del procesamiento de la información ofrece directrices para el diseño de ambientes de aprendizaje que ofrecen la combinación adecuada entre desafío y orientación, capacitación y apoyo, la auto-dirección y la estructura, lo cual es complementado por la teoría del aprendizaje situado en los que se incluyen las directrices para decidir entre diversos métodos de enseñanza como el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en proyectos, y el aprendizaje en equipo.

De la misma forma, se recurre a la Teoría de la instrucción debe pues, a partir de esta, se pueden generar diseños que permitan a los estudiantes tomar más decisiones acerca de sus métodos de enseñanza y elegir entre enfoques alternativos. Hay varias maneras en que esto se puede hacer. Por ejemplo, los equipos de diseño (incluyendo todas las partes interesadas) crean escenarios flexibles con herramientas de aprendizaje que los estudiantes pueden usar, mientras que están aprendiendo, para crear o modificar su propio aprendizaje.

Lo anterior tiene como resultado, que los que diseñan la instrucción (los docentes) se impliquen menos en la toma de decisiones y más en los mecanismos mediante los cuales se toman esas decisiones, es decir, el profesor no se convertirá en la autoridad del curso, por lo que los estudiantes sólo se apoyarán en él para la búsqueda de

información⁴.

Así pues, el único camino viable para tomar decisiones sobre las estrategias de enseñanza que sea compatible con la teoría del procesamiento de la información, es hacerlo mediante un sistema que esté en constante diálogo con el estudiante y sea capaz de actualizar constantemente la información sobre el progreso del estudiante, así como de sus actitudes, expectativas, etc.

De esta forma, y para ser congruente con lo anterior, se elegirá como metodología práctica al Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) para la planeación del curso entero, esto es, a los estudiantes se les plantea un problema, el cual desarrollarán y solucionarán durante todo el semestre, presentando avances parciales dos veces en el semestre y la presentación al final de la resolución del problema frente a todo el grupo. Asimismo, el trabajo en las sesiones o clases se llevará a cabo a través del llamado Análisis de Casos.

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) consiste en el planteamiento de una situación problema cuyo propósito es que los estudiantes lo construyan, analicen y solucionen utilizando para ello perspectivas diversas que le permitan elegir o construir una o varias opciones viables para dicha solución. Desde esta óptica, los problemas planteados no son artificiales o mecánicos sino que se sitúan en los contextos de determinadas comunidades de tal forma que se tornan significativos pues los problemas parten de un contexto ya conocido por los estudiantes lo cual les permite aprender de la experiencia práctica, vinculando así el aprendizaje escolar con la vida cotidiana.

Los inicios del ABP se hallan tanto en el método de entrenamiento por investigación desarrollado en los años ochenta del siglo pasado, como en la enseñanza de la

4 Cf. Díaz Barriga, F. (ITESM) <http://sitios.itesm.mx/va/dide/documentos/inf-doc/abp.pdf> consultado el 19 de septiembre de 2012.

medicina y desde el comienzo su fundamento teórico ha sido la teoría cognitiva del procesamiento de la información (PHI); es por eso que se le otorga un papel relevante al conocimiento previo, a la interacción del conocimiento teórico y las situaciones de la vida cotidiana, así como a los procesos de recuerdo, memoria, activación y aplicación de la información.

Ahora bien, según diversos investigadores (Torp, Sage, Zimmerman, etc.) los beneficios del ABP son:

- Estudiantes activos y comprometidos
- Generación de aprendizajes significativos e integrados
- Alienta a los estudiantes a pensar, los guía en su investigación y les permite alcanzar niveles profundos de comprensión
- Los estudiantes se ejercitan, en el diálogo, la enseñanza recíproca, así como en las estrategias de interrogación y argumentación

A pesar de que no existe una metodología precisa para la aplicación del ABP, se pueden identificar algunos principios comunes o básicos:

- Comienza con la presentación y construcción de una situación problema o problema abierto
- Los estudiantes asumen el rol de solucionadores de problemas
- Los profesores asumen el rol de tutores y entrenadores
- Se vincula el conocimiento académico con situaciones de la vida cotidiana
- La evaluación, autoevaluación y la asesoría están presentes a lo largo de todo el proceso
- Las situaciones de ABP pueden ser multidisciplinarias

Asimismo, los docentes que pretendan aplicar este enfoque tienen que tomar en cuenta los siguientes principios educativos:

- Proporcionar información amplia y estratégica (procedimientos y técnicas)

- Plantear retos abordables y con sentido
- Diseñar el proceso tomando en cuenta diversos niveles de complejidad, estilos de trabajo e intereses de los estudiantes
- Observar y dar seguimiento al desempeño de los estudiantes en los momentos cruciales para la resolución del caso.

Así pues, los problemas más apropiados para trabajar en el aula son aquellos que se consideran “abiertos o no-estructurados, ambiguos, susceptibles de cambiar y de replantear y de plantear varias soluciones” (Díaz Barriga, F., 2006: 72). De la misma forma, se pueden emplear dos estrategias para la resolución de los problemas:

- Estrategia del explorador.- analiza la información propuesta en sus más mínimos detalles, de tal forma que es posible pasar de forma sistemática de una conclusión a la siguiente. La desventaja es que se emplea mucho tiempo y al ver sólo los detalles se puede perder el sentido de la búsqueda.
- Estrategia de Piloto.- es un estilo más intuitivo que prioriza el análisis del problema desde un punto de vista más holístico, cuya desventaja es que se corre el riesgo de descuidar los detalles importantes.

A partir de lo anterior, se puede entender por qué los estudiantes que participaron del ABP “tuvieron un mejor desempeño en la formulación de problemas y los procesos de razonamiento. No obstante, los alumnos cuya enseñanza se basó en una instrucción basada en lecturas mostraron un mejor desempeño en los exámenes que exploraban el contenido” (Díaz Barriga, F., 2006: 75); a pesar de esto, “es posible sostener la superioridad del ABP sobre los métodos tradicionales en cuestiones como actitudes de los alumnos, disposición, asistencia a clases, humanismo, y otras variables relacionadas con el proceso académico” (Díaz Barriga, F., 2006: 76).

Ahora bien, existe una variante con respecto al ABP llamada *Análisis de Casos* en la que se plantea una situación problema que se expone al estudiante para que este

proponga acciones conducentes tanto para su análisis como para su solución en un formato de narrativa que contiene una serie de atributos que muestran su complejidad pues generalmente se toman de la vida cotidiana o de situaciones simuladas de tal forma que los estudiantes experimenten las dificultades e incertidumbre de las situaciones problemáticas auténticas.

Los casos que se le presentan a los estudiantes deben de contener información suficiente pero no exhaustiva, por lo cual es necesario que tanto los profesores como los estudiantes desarrollen su capacidad para construir argumentos, de generar ideas propias sin dejar de lado el punto de vista de los demás, lo que trae como consecuencia que no sólo se examine o analice el caso, sino que se involucren en él, es por esto que se mezclan tanto los aprendizajes cognitivos como los afectivos.

El análisis de casos requiere de:

- Ilustrar los factores típicos del problema
- Reflejan marcos teóricos
- Se ponen de relieve supuestos y principios
- Revela complejidades y tensiones existentes en torno al problema

En la construcción del caso se tiene que plantear qué es lo que sucede, cuál es el asunto o problema, quiénes están involucrados, a qué situaciones se enfrentan, cuáles son los conflictos, etc., además, se debe tener en cuenta para quién se está escribiendo y seleccionar el material desde el punto de vista del nivel e intereses del lector, así como considerar las competencias que se pretenden fomentar. Por último, se establece que la evaluación debe ser formativa, dinámica y contextualizada la cual se aplica a través de instrumentos que valoren el desempeño, el nivel de habilidad, la disposición y las actitudes de los estudiantes.

Conclusiones

La enseñanza de las habilidades para la vida o competencias parecen ser

abrumadoras desde la perspectiva de los docentes que laboramos en América Latina, pues trabajar en condiciones precarias hace parecer como casi imposible desarrollar habilidades sociales, cognitivas y de manejo de emociones, sobre todo cuando la educación en estos países se ha centrado en la parte informativa y no en la formativa.

Empero, la propuesta de la Pedagogía de lo Cotidiano basada en la Hermenéutica Analógica nos puede dar una salida al problema pues, se propone trabajar estas habilidades a partir del contexto local y cotidiano para poder lograr un equilibrio entre la parte informativa y la formativa utilizando la noción de virtud.

La virtud, al estar relacionada con el conocimiento procedimental (mostrar) y con el conocimiento declarativo (decir) está estrechamente relacionada con la teoría del Procesamiento Humano de la Información la cual puede considerarse como marco teórico sobre el desarrollo del adolescente, pues incluye ideas de cómo funciona su mente y proporciona vías precisas para estudiar este funcionamiento.

Para tal efecto, se toma en cuenta, obviamente, las principales características del desarrollo del adolescente, no sólo en la parte cognitiva, sino también en la sociocultural y psicológica, tal y como lo señala el documento de la Organización Panamericana de la Salud.

Por último, es relevante destacar que, como se ha mostrado en el presente capítulo, existe una coherencia tanto teórica como procedimental entre la propuesta disciplinar, la pedagógica y la didáctica, ya que lo que une a la Hermenéutica Analógica con el Aprendizaje Basado en Proyectos es la teoría del Procesamiento Humano de la Información.

De la misma forma, así como la Pedagogía de lo Cotidiano se desprende de la Hermenéutica Analógica, la técnica del Estudio de Casos se deriva del Aprendizaje Basado en Proyectos y a ambos los une el principio de partir de la vida cotidiana o de

casos cercanos a ella.

Finalmente, se establece la congruencia entre el propósito de la Pedagogía de lo Cotidiano y el de Estudio de Casos, pues en la primera se desea desarrollar virtudes y en la segunda competencias, sin embargo, en ambos casos se está hablando de un saber qué y un saber cómo.

Capítulo 3 **El Texto en su Contexto**

Es frecuente, en el ámbito académico y gubernamental, proponer acciones para mejorar el desempeño de los estudiantes en el aula sin conocer en qué contexto se desarrollan los estudiantes y los docentes, lo que trae como resultado el fracaso en su implementación. Es por ello, que cualquier propuesta debe tomar en cuenta el contexto educativo en el que se pretende, en mayor o menor medida, impactar de forma positiva.

Así pues, el presente capítulo comienza con una breve reflexión crítica acerca del contexto en el que se encuentra actualmente el sistema de educación media superior (EMS) en el cual se inserta el Instituto de Educación Medio Superior del D. F. (IEMS-DF) como una propuesta alternativa que pretende responder a las problemáticas que en este nivel educativo se han desarrollado. Posteriormente, se establece el contexto de la materia de Filosofía dentro del plan de estudios de la institución, así como el enfoque de la signatura, con la finalidad de fundamentar la propuesta didáctica que se expondrá en el siguiente capítulo.

3.1 La Educación Media Superior en México

En reiteradas ocasiones, con algunos colegas (de los pocos que en verdad están interesados) hemos hablado de las dificultades que encontramos para interesar a los estudiantes en las materias que impartimos y tratamos de encontrar las causas de esta especie de apatía, pues parece que nada les apasiona, en los factores de la economía precaria, en los problemas familiares, en el entorno impregnado de violencia de todo tipo, etc.

Sin embargo, he caído en cuenta de que este problema se presenta en todo el sistema de la EMS a pesar de que las características de este subsistema educativo son totalmente heterogéneas, es decir, va desde los planteles e instituciones que no tienen la infraestructura mínima, hasta en aquellos que cuentan con los instrumentos

más avanzados de la tecnología. Asimismo, en todo el subsistema se mantienen problemáticas similares a pesar de su diferencia y particularidades: baja eficiencia terminal (58.8%), alta deserción (aproximadamente 30% en los dos primeros semestres) y bajo desempeño en habilidades de lecto-escritura y matemáticas (Cf. Zorrilla Alcalá, 2010).

Pero ¿cuáles son las causas de que estas problemáticas se presenten a lo largo de todo el subsistema de la EMS? Para el Dr. Zorrilla existe una causa principal que desencadena toda una serie de causas secundarias, esta causa es denominada *anomia*, o falta de reglamentación que sea socialmente responsable e individualmente aceptable, la cual provoca la sustracción de un comportamiento prescrito en un ámbito o grupo determinado, así como la indiferencia. Además, produce una sensación de abandono social, falta de sentido en una actividad y desánimo que, a su vez, trae como consecuencia el debilitamiento del vínculo entre la persona y el grupo.

Es por esto último que “una escuela sin un sistema reglamentario de esta naturaleza, es presa fácil de intereses particulares, políticos o económicos de todo tipo y magnitud, con lo que se expone a los jóvenes y maestros que a ella acuden para estudiar y trabajar a toda suerte de asechanzas” (Zorrilla 2010:74-75) de tal forma que ni la escuela logrará inculcar los valores y conocimientos socialmente necesarios en los estudiantes, ni ellos lograrán satisfacer sus aspiraciones personales.

La cita anterior me es particularmente significativa porque ha *dado en el clavo* de lo que sucede en la institución educativa donde desempeño mi actividad docente, pues se ha pretendido dotar al IEMS (al menos en sus inicios) de todos los insumos necesarios para un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje, más no existe una reglamentación cuyo énfasis esté en el carácter ético y plenamente académico que lo haga independiente de los intereses políticos y económicos del gobierno de la ciudad y es por ello que a doce años de su creación no existe un vínculo entre las personas que aquí estudian o trabajan con la institución. De tal forma que padece de la misma

enfermedad que el sistema educativo en su conjunto, así como del subsistema de la EMS.

Si bien es cierto que no hay un vínculo de los profesores con su institución educativa, esto responde a diversos factores que van desde el ínfimo prestigio social que se tiene por esta actividad, hasta la poca preparación pedagógica y didáctica del grueso de la plantilla docente, por tal motivo, la situación del profesor será analizada en el siguiente apartado.

3.2 El Docente en la EMS

Es frecuente en estos días escuchar que la educación está en crisis, sobre todo en México, sin embargo, dicha crisis comenzó a gestarse desde 1945 (Cf. Ghilardi, 1993), fecha a partir de la cual se comenzaron a suscitar cambios radicales en todos los ámbitos del mundo occidental, principalmente, cambios ante los cuales los sistemas educativos no han sabido adaptarse con la precisión y prontitud necesaria.

Frente a esta problemática, organismos internacionales comenzaron a proponer e implementar algunas políticas educativas que se pensaron ayudarían a resolver esta situación, sin embargo, al percibir la realidad, por parte de esos organismos, a partir de una perspectiva de mercado que pone énfasis en la mayor productividad en el menor tiempo y al menor costo posible, las políticas propuestas no han brindado los resultados esperados.

Esta situación llevó a los sistemas educativos a un deterioro aún mayor pues algunas de las situaciones desfavorables que provocó fueron la disminución de las condiciones laborales del docente y por consiguiente un creciente desprestigio social. En ambos casos los resultados fueron que las personas que hubiesen tenido una buena preparación y se vieran identificados con esta profesión eligieran una actividad diferente por las oportunidades económicas y de ascenso social que les proporcionaba, dejando el oficio docente relegado a una actividad que se elige como

segunda o tercera opción y en la cual el individuo no se siente identificado.

Es así que tanto la preparación como el trabajo docente fueron perdiendo efectividad ya que estas condiciones no le permite al propio docente evaluar la efectividad de su propio trabajo lo que le provoca incertidumbre, pues su labor se le presenta en un alto grado de complejidad por la multiplicación de demandas y responsabilidades para las cuales no está preparado.

Ahora bien, independientemente de la verdad que se halla en las afirmaciones anteriores, me parece que este desprestigio social de la profesión docente también provoca en aquellos que, por azar o por fortuna se dedican a ella, la idea de que es una profesión simple y sencilla que no requiere de un gran esfuerzo o de una gran preparación pero, al enfrentarse a la dura realidad, sobreviene en los docentes incertidumbre, angustia y la posterior frustración al verse imposibilitados para desempeñarse en un ámbito que requiere de múltiples, complejas y diversas competencias y capacidades.

Es por ello que gran parte de los docentes consideran que la educación no cambia al mundo y que, si acaso, solo hace aportes para cambiar algunas situaciones de este mundo, no obstante, es un hecho, como decía Heráclito, que el mundo cambia pero, si la educación no es un factor de cambio, entonces ¿cuál o cuáles han sido los factores que han cambiado al mundo?

Ahora bien, me parece que el problema es que se busca la calidad educativa dentro de un sistema, con unos criterios y bajo unas reglas que no fueron establecidas para generar una educación que busque mejorar el entorno social, sino una que está basada en la “calidad”, la cual solo es vista como una instrucción cuyo propósito es el control de la población para reproducir el sistema con los menores daños y las menores pérdidas posibles.

Esto se puede ver claramente cuando se observa que los criterios para determinar la calidad de un sistema educativo es su capacidad de adecuarse a las demandas sociales, culturales, políticas y económicas, es decir, adecuarse a un sistema de valores con una determinada concepción de lo que debe ser el mundo y a cuyas estructuras debe la escuela enseñar a los individuos a adaptarse.

Esta adaptación a una realidad establecida comienza con la precaria formación docente, la cual es impartida por personas que no están preparadas o si están preparadas, carecen de la experiencia frente a grupo, lo que da como resultado que aquello que se trabaja en los cursos de capacitación no puede ser llevado a la práctica en el aula.

No obstante, cabe la posibilidad que dentro de este sistema se comiencen a dar pequeñas y paulatinas modificaciones para que la educación logre ser un factor de cambio en ciertas situaciones y mejorarlas, de la misma forma, la mejora en la formación docente puede darse a partir de comunidades de aprendizaje en donde se considera al docente como alguien que está constantemente “haciéndose”.

Es muy fácil concluir que la posibilidad de cambio y mejora de la problemática es imposible hasta que cambie el sistema que lo sustenta, pero ese cambio no puede darse si todos los elementos del sistema siguen replicándose, por lo cual, alguno de los elementos que lo conforman puede ser ese agente de cambio y, al parecer, ese agente es el docente pues, si consideramos que en aquellos sistemas educativos que han logrado cambiar han puesto énfasis en la mejora docente, entonces es factible que al cambiar su situación, la situación del sistema educativo también cambie.

Para tal efecto, se tiene que implementar una estrategia que le permita al profesorado mayor reconocimiento económico y social y, de esta forma, superar el malestar docente. De la misma forma, establecer una formación constante y continua antes y durante la actividad docente, así como el involucramiento de los padres en la

formación de sus hijos para, de esta forma, lograr un docente virtuoso que enseñe con lo que dice, con lo que hace y con lo que es.

Así pues, una vez hecho el reconocimiento de la situación de la EMS en el país, pasaré a hacer lo propio en la institución a la que va dirigida, principalmente, mi propuesta.

3.3 Contexto de la Asignatura

El Proyecto Educativo del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (IEMS-DF), es extraordinario en el sentido de que no fue constituido como generalmente son creados los institutos o centros educativos, a saber, por iniciativa de las instituciones que rigen las políticas educativas del país y que tienen propósitos y objetivos diseñados por un equipo selecto de especialistas quienes buscan, en el mejor de los casos, conciliar las políticas de estado con los intereses sociales.

En el caso del IEMS, si bien tuvo el apoyo económico y político del gobierno del Distrito Federal (por lo menos en sus inicios), el diseño curricular y del proyecto educativo en general se elaboró al interior de las preparatorias basándose en el texto generado el 15 de enero de 1999 en la primera preparatoria y que se denominó *Documento Iztapalapa I*, a partir del cual se ha estado construyendo, con la participación de todos los miembros de la comunidad del IEMS, lo que ahora se conoce como Modelo Educativo IEMS-DF.

En este modelo educativo se establece que la formación académica de las personas debe vincular el aprendizaje con la transformación de la realidad social, para tal efecto, al estudiante (quien es el centro de este modelo) se le brinda una educación enfocada en el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje con un carácter propedéutico y en el que se generan *competencias significativas* para que supere los retos de su vida académica y personal.

Así pues, desde su origen, las competencias forman parte del modelo educativo del IEMS, por lo cual su definición y fundamentación se ha convertido en un imperativo para los Docentes que aquí laboramos, sobre todo por la andanada de críticas negativas que dicho concepto ha recibido por parte de la comunidad académica nacional. Lo anterior se debe al enfoque empresarial que le han dado las autoridades educativas del país.

Sin embargo, el concepto que manejamos en este instituto dista mucho de aquel, pues se le dota al modelo de tres ejes de formación: Científico, Humanístico y Crítico; y es, sobre todo, este último eje, lo que hace la diferencia, ya que favorece el desarrollo de la autonomía de pensamiento y la metacognición de los estudiantes.

Es por eso que, me parece pertinente exponer, en este trabajo, tanto el enfoque curricular del modelo educativo del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (IEMS-DF), el enfoque general de la materia de Filosofía, así como el enfoque particular de la asignatura de Filosofía II impartida en el segundo semestre. Para tal efecto, me basaré tanto en el documento llamado *Proyecto Educativo* y en el *Programa de estudio de Humanidades* de mayo del 2005.

Posteriormente, realizaré una evaluación crítica tanto de los aspectos fundamentales del proyecto educativo como de la asignatura de Filosofía II concebida como un curso de Argumentación en donde se abordan aspectos diversos, desde lingüística pasando por lógica, retórica y el debate.

3.4 Enfoque curricular

El enfoque curricular del Proyecto Educativo establece las orientaciones filosófica, social, pedagógica y metodológica que en su conjunto fundamentan y hacen posible la estructura curricular del Modelo, así como sus procesos educativos.

Así pues, la orientación filosófica establece la concepción de ser humano que se

desea formar, en este sentido, en el modelo IEMS el papel de los sujetos y de la educación adquiere una dimensión distinta. Para el sujeto, el mundo deviene como un escenario susceptible de diversas interpretaciones y por lo tanto, posible de transformación.

El sujeto se recrea desde la acción colectiva y no a la inversa. Los otros aparecen como objeto de preocupación, solidaridad, respeto y responsabilidad. La educación debe favorecer la formación de un ser humano capaz de construir un sentido para su vida y dispuesto a compartirlo con los demás; consciente de que la vida conlleva un imperativo de autorrealización (felicidad) que comparten los otros miembros de su sociedad.

Debe, igualmente, contribuir para que los sujetos inicien un diálogo consigo mismos y den cuenta de qué aprenden, con el propósito de que desarrollen diversas capacidades intelectuales que les permitan comprender, interpretar y recrear el mundo permanentemente.

Otro aspecto que debe propiciarse es el cultivo de la imaginación, la intuición, la creatividad, el sentido del humor y la empatía hacia los demás. Ello implica necesariamente desarrollar la capacidad de conmoverse ante los pequeños y grandes acontecimientos que constituyen la vida.

De igual manera, la educación tiene que contribuir a la formación de un hombre capaz de participar como miembro de una comunidad, dispuesto a aceptar los disensos y comprometido en construir consensos encaminados al bien común, lo que requiere capacidad para aprender y enseñar a otros, comprensión de la diversidad social y cultural; sensibilidad ante los valores que guían la vida de los demás, y empatía para saber convivir con éstos.

En lo que se refiere al contexto social actual existe una disociación de las formas

particulares de vida de las personas con respecto a las formas de producción económica, así como un cuestionamiento de las políticas sociales, cuya función estriba en servir de mediación entre ambas esferas para mantener el equilibrio, la justicia y la igualdad.

La disociación entre la actividad económica, que tiene como características la competitividad, los cálculos de rentabilidad y el beneficio personal, con el contexto social y cultural de los sujetos, altera las formas de trabajo y los ingresos que los acompañan. También incide profundamente en los mecanismos de cohesión e integración social, ya que los vínculos se debilitan y las identidades colectivas y personales tienden a deteriorarse.

Por ende, el Proyecto Educativo reconoce que el papel de la educación tiene un carácter multidimensional. Las políticas educativas habrán de considerar el papel que juegan en la construcción de nuevos escenarios y asumir con todos sus retos la función social que les corresponde.

Y es que, invariablemente, los propósitos que las orientan, los aprendizajes que propician, las acciones que se realizan en sus espacios, así como los sujetos mismos, se hacen reales en el contexto de unas determinadas condiciones de existencia. Las políticas educativas están obligadas a partir de la vida cotidiana de la gente, de los contextos en los que están inscritos las comunidades y los diversos campos sociales para deducir de allí programas y acciones de carácter general, cuyo principio sea atender a la diversidad con un criterio de equidad.

Por otra parte, una orientación pedagógica que brinde alternativas de formación a los sujetos inscritos en un mundo de desigualdades que tiende a lo incierto, lo volátil, lo efímero, lo transitorio, lo impersonal y al desarraigo colectivo, se fundamenta bajo el principio de que la realidad no está determinada de antemano, sino que es una articulación compleja de fenómenos en permanente movimiento, cuyas

manifestaciones trascurren en diferentes planos, momentos y espacios.

En este sentido, las acciones educativas que promueve el Proyecto están cimentadas en un eje de flexibilidad cuyos criterios permiten el desarrollo de diversos procesos; propician la participación de los actores involucrados, y a partir de la experiencia generada por éstos se reconocen las alternativas posibles para recrear y reorientar dichos procesos.

Por esta razón, se considera que las diversas corrientes pedagógicas y sus teorías de aprendizaje se inscriben en distintos momentos históricos que responden a realidades sociales específicas. Sin embargo, para el Proyecto Educativo los procesos históricos adquieren relevancia en la medida que surge de lo cotidiano, ya que la realidad es una construcción social y cultural que parte del presente de los individuos y las colectividades.

En consecuencia, el Proyecto recupera lo más valioso de la tradición educativa, la cual se ve resignificada por los retos que exige a la educación el contexto social, cultural, ecológico, político y económico del mundo actual.

El Proyecto Educativo considera al estudiante como un sujeto que pertenece a un medio social, y del cual ha adquirido un capital cultural, que en el ámbito escolar le permite manifestar sus potencialidades y, al mismo tiempo, revelar sus limitaciones frente al saber y en la relación con los demás.

El papel del estudiante en el medio escolar lo sitúa como un sujeto con derecho a que se le brinde una formación académica que contemple sus legítimas aspiraciones, así como considerar sus limitaciones educativas y personales, que se traducen en un desarrollo diferenciado de diversas habilidades, destrezas y conocimientos. Ello, con derecho a participar en su propia formación, comprendiendo que una educación que impacte toda su vida sólo es posible participando intensamente en los procesos

formativos que le brinda la escuela, y que son base para sus años posteriores.

La resignificación de la práctica del docente, de las formas de enseñanza y de aprendizaje, así como el lugar que desempeña el estudiante, no tendrían sentido si los procesos educativos se redujeran al anonimato del aula. La tarea de la educación es fomentar la recreación de lo aprendido a través de su expresión concreta, y ello es improbable únicamente en el espacio de la clase. Por esta razón, en el Proyecto Educativo los procesos de enseñanza y aprendizaje tienen un carácter descentralizado de las cuatro paredes del aula, y se desplazan a diversos espacios para el trabajo académico, articulados unos con otros, en los cuales cobra preponderancia la actividad de aprendizaje de los estudiantes.

Bajo esta premisa, la propuesta curricular del Proyecto Educativo incorpora en su estructura tres ejes de formación: crítico, científico y humanístico que orientan el desarrollo de diversas competencias, actitudes y valores, reflejados en la organización interna del Plan de Estudios y de cada disciplina en particular.

3.5 Enfoque de la Asignatura

El enfoque general de la materia de Filosofía en el IEMS es mejorar el pensamiento en el aula con la finalidad de articular el conocimiento y las habilidades desarrolladas tanto en las otras materias del currículo como en la vida cotidiana. Para tal efecto, la Filosofía ofrece a los estudiantes el mejoramiento y la creación de inferencias sólidas, la generación de argumentos convincentes, descubrimiento de supuestos ocultos en los discursos y articulación coherente de explicaciones, descripciones y argumentos; todo esto a partir de su contexto cotidiano favoreciendo sus gustos, intereses y saberes previos.

Los cursos que conforman el programa comparten un enfoque disciplinario que pone énfasis en la vinculación del discurso, las teorías y planteamientos filosóficos con la vida cotidiana del estudiante y con la realidad contemporánea, buscando así

eliminar una larga tradición academicista que tiende a separar las teorías filosóficas de la vida misma, inhibiendo su significado y su sentido. Otro de los elementos que caracteriza el enfoque disciplinario, particularmente en la forma de abordar la enseñanza, es ligarla con su contexto histórico como uno de los elementos centrales para entender su origen y su función en las distintas épocas.

Ahora bien, el enfoque de la asignatura de Filosofía II parte de lo anterior, sin embargo, estando conscientes de las graves deficiencias académicas con las que nos llegan la gran mayoría de los estudiantes (según lo constata la evaluación diagnóstica institucional), es necesario desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes en los estudiante de forma gradual y coherente; de tal forma que en el primer curso, lo importante es que los estudiantes ejerciten su expresión oral y escrita poniendo énfasis en el cuestionamiento crítico de lo que le rodea y en la fundamentación básica de sus opiniones y juicios.

En el caso del segundo curso de filosofía el propósito es que el estudiante logre realizar análisis a través de la Teoría de la Argumentación tanto en el plano lógico, dialógico, retórico como lingüístico; de tal forma que el estudiante sea capaz de justificar sus opiniones racionalmente, así como adquirir habilidad para defenderlas en un diálogo o debate.

Así pues, el objetivo de Filosofía II es introducir a los jóvenes en la reflexión crítica sobre todo aquello que rodea al ser humano incluyéndose así mismo, por ello, en esta asignatura, se trabaja en la capacidad de defender y cuestionar un punto de vista comprendiendo los valores y principios que implica cualquier discurso.

Es por eso que primero, se abordan las nociones básicas y necesarias del funcionamiento y uso del lenguaje y su relación con la argumentación dentro del marco comunicativo. A partir de esto, se abordan los elementos básicos de la lógica que son pertinentes, tanto en la construcción de argumentos como en el análisis de los

discursos, es por eso que para reconocer la intencionalidad de los diversos tipos de discursos se hace necesario abordar los elementos fundamentales de la retórica pero, además, para que puedan construir argumentos persuasivos según el auditorio al que se dirijan.

Por último, es necesario que toda idea expresada en los discursos sea susceptible de ser cuestionada y debatida, por tal razón al final del curso se abordan las reglas tanto del diálogo cooperativo como de la erística pues de lo que se trata es que el estudiante sea capaz de proponer una idea pero también de defenderla, al mismo tiempo que aprende a escuchar y considerar las ideas de los otros en el mismo plano que las propias.

3.6 Análisis y Evaluación Crítica del Programa de Filosofía II

Primeramente, como ya había establecido en los apartados anteriores, es necesario señalar que el modelo educativo del IEMS está basado en el aprendizaje por competencias desde su creación en el 2001, sin embargo, desde que ingresé en 2005 nunca se pudo establecer claramente dicho concepto por parte del equipo psicopedagógico que tiene la función de apoyar el trabajo docente.

Lo anterior causó mucha confusión a todos los profesores ya que en ningún momento estuvo claro que era lo que debíamos hacer para propiciar todas las competencias que establecían los diversos programas de estudio. De tal forma que, muchos profesores decidieron implementar las prácticas tradicionales que supuestamente dominaban, tomando como pretexto la ambigüedad del modelo educativo que, desde su perspectiva, al estar en constante reconstrucción les impedía tener en claro cuáles eran las actividades que debían desempeñar.

Aunque no estoy de acuerdo con esta postura, debo admitir que, efectivamente, el concepto de competencias es confuso y autorreferente lo cual genera un gran problema pues, mientras las competencias estén ligadas con el actuar efectivo en

situaciones complejas, éstas se definirán a partir de su relación causal con el "éxito" de la acción; es decir, como el concepto no procede de ninguna entidad teórica la asumimos como una mera definición en la que la acción o el actuar competente presupone la competencia misma, de tal forma que no se puede determinar la verdad o falsedad de las proposiciones que se establecen para describir cuándo un sujeto es o no competente.

Así pues, el término competencias no es más que descriptivo y podría ser sustituido fácilmente por cualquier otro ya que, por ejemplo, cierto individuo puede realizar exitosamente una tarea y, equivocadamente, podemos suponer que posee las competencias que le permitieron tener esa acción exitosa; sin embargo, el "éxito" pudo ser fruto de una circunstancia meramente fortuita.

Si bien no tener claro lo que debemos propiciar en el desarrollo académico de nuestros estudiantes, es un gran problema, no es el único pues se plantea en el modelo educativo que el enfoque pedagógico debe desarrollarse en un eje de flexibilidad y "recuperar lo más valioso" de la tradición educativa, sin embargo, no se establecen claramente los criterios que eviten pensar que cualquier cosa es válida, por ejemplo, en el modelo se establece que la evaluación es cualitativa pero algunos profesores piensan que esta se puede realizar a través de la calificación numérica de exámenes generalmente memorísticos, es decir, utilizan criterios cuantitativos pero no cualitativos.

Si bien no sería aceptable que el modelo estableciera una serie de criterios rígidos, sí debería establecer aquellas cosas que no son compatibles con el enfoque pedagógico del mismo. Este tipo de criterios tendrían que estar claros en todos los programas de las asignaturas que se imparten pues, por ejemplo, en el caso del programa de Filosofía II no aparece ningún criterio que implique la participación del estudiante en la evaluación de sus propios aprendizajes cuando esto está indicado en el enfoque pedagógico del proyecto educativo del IEMS.

El programa de esta asignatura debería contar con criterios explícitos que dejen claro los enfoques filosófico, social y pedagógico del modelo educativo, pues en el caso de profesores nuevos o interinos, el programa es confuso ya que es un curso que no se imparte en otra institución educativa del nivel medio superior, de tal forma que exige más habilidades por parte del docente pero también una guía clara que le permita con la práctica docente lograr el objetivo de la asignatura.

Me parece adecuado que la guía de la que hablo esté basada en la Pedagogía de lo Cotidiano que a su vez se sustenta en el enfoque de la Hermenéutica Analógica pues en esta se establecen criterios claros y una guía adecuada para el desempeño adecuado de esta asignatura pues, si observamos con cuidado ya está implicada en el modelo educativo del IEMS cuando establece que la enseñanza debe estar en relación con la vida cotidiana pero ligándola con el contexto histórico en la que surgen los problemas filosóficos, contribuyendo a que se llene de significado y sentido para los estudiantes.

De tal forma que, al realizar este análisis me queda claro que lo que pretende el modelo educativo del IEMS es desarrollar seres humanos virtuosos, seres humanos que sean capaces de conseguir su propia felicidad bajo principios éticos de justicia y equidad que no se pueden conseguir más que consiguiendo formar seres humanos con capacidad de juicio, prudentes. Es por eso que, considero a la Hermenéutica Analógica como la concepción filosófica más adecuada para guiar un modelo como este ya que es una sistematización categorial para darle sentido o significado al mundo, a la vida y a la historia de manera proporcional, equilibrada, relativa, cauta y realista, de ahí que la enseñanza educativa que propone tiene como principal objetivo desarrollar seres humanos virtuosos.

Es por eso que el docente debe ser también virtuoso pues se convierte en el paradigma del estudiante ya que su proceder es significativo, es decir, su mostrar dice.

Por tanto el educador debe mostrar tanto un comportamiento moral como ejecutivo, que promueva la conformación de virtudes y deje de ver a la docencia como un trabajo de simple repetición de información vacía y sin sentido.

3.7 La Retórica

Como se verá a continuación, la propuesta didáctica se centra en uno de los contenidos del curso, específicamente, en el objetivo N° 3, el cual tiene como contenido la argumentación retórica, sin embargo, el programa no establece específicamente qué elementos del discurso o de la argumentación retórica se tienen que abordar, asimismo, tampoco nos dice o nos sugiere algún autor o corriente filosófica en la cual basarse. Por tal motivo, he tomado la decisión de abordar el tema a partir de la propuesta aristotélica bajo la interpretación que hace Mauricio Beuchot, ya que para él, la retórica es otro nombre de la hermenéutica (cf. Beuchot, 2008: 131).

Durante algún tiempo, la Retórica no fue bien vista desde la perspectiva de la filosofía dominante del siglo XX ya que esta se caracteriza por una cierta ambigüedad de su pretensión científica y por la utilización de argumentos persuasivos y no lógicamente concluyentes, es interesante destacar que ambas características son compartidas por la hermenéutica (cf. Beuchot, 2008: 132), no obstante, como nos dice Mauricio Beuchot, “ser capaz de defenderse con la palabra es una parte esencial de la educación” (Beuchot, 2008: 146) por lo cual la Retórica es una facultad humana general indispensable para la convivencia política, que debe someterse a estudio y a ejercicio.

De la misma forma que actualmente Beuchot considera importante el estudio de la retórica, asimismo Cicerón consideraba importante su estudio para formarse una vida segura, honrosa, brillante y alegre, “y ciertamente en la consecución de estas cuatro cosas termina la función de todo razonamiento, y por tanto, de todo discurso, pues ellas solas bastan para alcanzar la felicidad en la vida” (Reyes Coria, 2005: 15).

Como puede observarse, la retórica es una enseñanza para la vida por lo cual es relevante dentro del programa de la asignatura, no obstante, la presente propuesta puede ser aplicada durante todo el curso e, incluso, en la enseñanza de cualquier asignatura de filosofía, así que se describirá en el siguiente capítulo.

Conclusión

Como se ha podido observar, mi propuesta pretende ser congruente consigo misma pues, al indagar en el contexto de aquello que se desea conocer, se puede emitir una interpretación más acertada que cumple con los parámetros expuestos anteriormente en el método Hermenéutico Analógico.

De esta forma al conocer el contexto tanto del sistema educativo mexicano en su conjunto como el del subsistema de Educación Media Superior, nos permite saber la pertinencia de la propuesta que aquí se ha expuesto pues, además, se ha indagado acerca del desarrollo del adolescente así como sus interacciones con padres, maestros, amigos y compañeros de tal forma que esto nos permita establecer una estrategia coherente con su circunstancia.

Asimismo, se ha abordado la influencia que los medios electrónicos de comunicación tienen en la educación de los jóvenes y como esto afecta de forma directa la actividad docente, no obstante, siendo congruente con la presente tesis, no se opta por la negación o por una lucha ingenua e infructífera con ellos, tampoco por la rendición absoluta e incondicional, por lo contrario se propone una postura intermedia en donde los medios electrónicos sean precisamente eso MEDIOS para informarse y dejando la responsabilidad de la formación tanto al profesor como a los estudiantes.

Por último, se estableció la importancia del estudio de la retórica como parte indispensable de los conocimientos y habilidades que cualquier individuo debe poseer en una sociedad democrática o que aspira a serlo, es por ello que, para concluir la propuesta, se expondrá en el siguiente capítulo la estrategia didáctica así como los resultados de su implementación en el aula.

Cap. 4 **El Aprendizaje estratégico requiere de una Enseñanza estratégica**

Una vez que se ha expuesto tanto la propuesta disciplinar como la didáctica lo que ahora corresponde es su implementación en el aula. Para tal propósito he elegido a la asignatura de Filosofía II o Teoría de la Argumentación, que se imparte en el Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (IEMS-DF), específicamente en el objetivo tres: Argumentación Retórica.

Cabe aclarar que mi propuesta no sólo es para dicho objetivo, sino para toda la asignatura, misma que está compuesta por cuatro elementos: la lingüística pragmática, la lógica, la retórica y la dialéctica, sin embargo, para los propósitos de la presente tesis, en el presente capítulo sólo se expondrá la estrategia de la parte de la argumentación retórica del curso.

4.1 Propuesta Didáctica

La propuesta está enmarcada en la asignatura de Filosofía II que se imparte en el segundo semestre de acuerdo con el programa de la materia y con el modelo educativo del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (IEMS-DF), en la cual desarrollarán un proyecto consistente en la elaboración escrita y la exposición oral de un discurso, a partir de un tema de su interés y elegido por ellos mismos en el cual irán incorporando los conocimientos y habilidades que se van ejercitando en cada uno de los objetivos de la asignatura. Al final del semestre lo expondrán y debatirán.

Ahora bien, debido a que en este trabajo se acota la propuesta al objetivo 2 de la asignatura de Filosofía II, la estrategia didáctica que se emplea es *Análisis de Casos*, a partir de la cual se analizarán diversos discursos (preferentemente propuestos por los propios estudiantes) en los cuales los estudiantes identificarán los elementos y la intencionalidad del discurso retórico.

En el curso de Filosofía II, que se imparte en el segundo semestre, los objetivos que

se establecen en el Programa son:

- Reconocerá los procesos del lenguaje en su relación con la argumentación a través de sus diferentes usos, dentro del marco comunicativo y su construcción a partir del conocimiento y crítica de las diversas visiones del mundo, con la finalidad de comprender y transformar su propia realidad.
- Comprenderá los elementos básicos de la lógica que son pertinentes, tanto en la construcción de argumentos como en el análisis de los discursos, con el fin de fomentar el pensamiento crítico.
- ***Reconocerá los elementos de la retórica para argumentar sus ideas, considerando la intencionalidad de un discurso, así como su uso para persuadir al auditorio que se dirige.***
- Se familiarizará con las reglas del diálogo para establecer una discusión crítica, mediante la cual se promueva tanto el debate cooperativo como el polémico.

Ahora bien, específicamente en el objetivo número tres se utiliza la técnica de Análisis de Casos, el cual se describe a continuación:

Objetivo 3: Reconocerá los elementos de la retórica para argumentar sus ideas, *considerando la intencionalidad del discurso, así como su uso para persuadir al auditorio al que se dirige.*

Contenidos Temáticos: Lógica Informal: Conceptos fundamentales para el análisis del discurso retórico (pragmática, dialéctica, sofística, argumentos, emociones, intuiciones, valores, costumbres, creencias y lenguaje figurado).

Caracterización: Comprende los elementos del discurso retórico: antecedentes, procedimientos y propósitos. Aplica los diferentes elementos retóricos en un discurso, lo cual le permitirá el análisis, la construcción y la confrontación del mismo. Mantiene una posición crítica frente a las diferentes intencionalidades contenidas en un discurso.

Objetivo de la didáctica: El estudiante identificará las partes del discurso retórico así como los argumentos y la intención o finalidad (esto es, de qué se quiere convencer) que se persiguen en los discursos políticos, publicitarios, religiosos, académicos, etc.; de tal forma que en equipos de 5 o 6 integrantes logren explicar, a sus compañeros de clase, dichos elementos a partir de un discurso específico elegido por cada equipo.

Competencias a desarrollar: **Conoce, reconoce y aplica las características y usos del discurso retórico para su análisis. Asume una posición crítica frente al discurso propio y el de los demás.**

Criterios de evaluación: identifica los elementos básicos del discurso retórico, según Aristóteles, Cicerón y Beuchot en discursos orales y escritos. Asume una postura crítica, es decir, analiza la intencionalidad del discurso y asume una postura frente a este.

Numero de sesiones: Se recomienda un mínimo de cuatro tipo clase y dos asesorías (dos semanas), y un máximo de seis tipo clase y tres asesorías (tres semanas)

Estrategia de enseñanza- aprendizaje- evaluación:

En esta estrategia se manejan diferentes niveles de dominio, en el caso factual o procedimental para la enseñanza, se busca la atención sobre el objetivo principal del discurso retórico que es la persuasión por medio de lo verosímil. Con lo cual se pretende un aprendizaje en el que el estudiante pueda identificar los elementos básicos del discurso (la distribución de argumentos y tipos de argumentos), así como su intencionalidad (de qué se quiere convencer).

En el caso del dominio conceptual, se define la retórica desde la perspectiva de Aristóteles, así como la definición de los tres tipos de argumentación retórica: los

argumentos del *pathos*, los del *ethos* y los del *logos*. Se comparan, relacionan y jerarquizan los elementos principales del discurso retórico. Con lo anterior el estudiante aprende a describir y explicar los elementos de un discurso oral y escrito.

Para el dominio actitudinal, se requiere del estudiante disposición al diálogo, apertura a las ideas y propuestas contrarias para su consideración, evaluación y crítica, con la finalidad de llegar a acuerdos.

Con esto se pretende que el estudiante logre identificar los elementos, argumentos e intencionalidad de un discurso en cualquier modalidad que se presente y así desarrolle de manera cotidiana (en la escuela, al ver la T.V., en las redes sociales de internet, etc.) el análisis de los diversos discursos a los que es sometido (políticos, publicitarios, religiosos, etc.) y frente al cual toma una postura crítica evaluando la pertinencia, corrección y validez (conocimientos y habilidades que se supone han desarrollado en el objetivo anterior) de los argumentos implícitos y explícitos del discurso en cuestión.

Por último, se evalúa su desempeño y su grado de comprensión, a través de l tema de investigación que el estudiante haya elegido (Análisis de casos). Se entregará por escrito y deberá presentar claramente los elementos del discurso retórico. Asimismo, realizará una exposición oral de los resultados de la investigación, haciendo uso de dispositivos electrónicos (PC, Proyector, etc.). En esta etapa se sugiere colaborar con el profesor de cómputo (asignatura que se cursa en el mismo semestre) para que el estudiante explique los elementos del discurso que haya elegido para su análisis a través de una presentación en *Power Point* o su equivalente.

Para esto se analizan las partes principales de la retórica:

1. La invención (inventio) o descubrimiento de argumentos válidos o aparentemente válidos que hagan parecer probables los pensamientos que se esgrimen.
2. La disposición (dispositio), esto es, la distribución de los argumentos en el orden

apropiado.

3. La expresión (elocutio) o la adecuación de un lenguaje a la materia abordada.
4. La memoria o la firme percepción mental del tema y las palabras a emplear.
5. la pronunciación o control de la voz y el cuerpo, de modo adecuado a la dignidad de la materia y al estilo.

Una vez analizado lo anterior nos concentramos en el punto número 2 la disposición del discurso, en la que abordamos:

- El Exordio.- en esta parte se capta el interés y se prepara la mente del oyente para el resto del discurso.
- Narratio.- es una exposición de sucesos ocurridos o que se suponen ocurridos, debe ser concisa, clara y factible.
- La partitio.- hace el discurso claro y transparente, pues se muestran los puntos de acuerdo y los que se van a discutir.
- La confirmatio.- o prueba, es la parte del discurso que, disponiendo de argumentos, otorga crédito, autoridad y apoyo a nuestra causa.
- La refutatio.- es la parte del discurso en que se aducen argumentos para perjudicar, desaprobando o debilitar la confirmación o prueba del contrario.
- La peroratio.- es el final y conclusión de todo el discurso, que por lo regular consta de un resumen de lo expuesto en todo el discurso.

4.2 Planeación Por Sesión

El eje temático se planea, para seis sesiones de hora y media. Cuatro sesiones de trabajo académico y dos de asesoría grupal.

Organización de Clase					
Objetivo: Que el estudiante identifique y compare las características de la argumentación lógica de la argumentación retórica				Número de Sesión: Primera	
Fase:	Actividad:	Tiempo:	Recursos:	Evaluación:	Tipo de Procesamiento
Apertura	Grupal: Retroalimentación del objetivo	15 min.	Plenaria,	Diagnóstica	Proceso de

	anterior en donde se establece la relación entre los usos del lenguaje y la argumentación lógica para, posteriormente, introducir el nuevo tema: el Discurso Retórico		pizarra, gis		Atención Selectiva
Desarrollo	<p>Actividad del Profesor: Elaborar un texto de los principales elementos del discurso retórico a partir del texto Retórica de Aristóteles, haciendo énfasis en la relación de éstos con la vida cotidiana y comparándolos con los principios y propósitos de la lógica</p> <p>Actividad del Estudiante: Lectura Individual de la síntesis elaborada por el profesor, para la posterior lectura grupal (lectura de atril), así como el planteamiento de dudas sobre el tema tales como: ¿Cómo define Aristóteles a la Retórica? ¿Cuál es la diferencia principal entre el propósito de la lógica y el de la retórica?</p> <p>A partir de lo anterior se divide al grupo en equipos y se les pide que elaboren un cuadro comparativo entre lógica y retórica, el cual servirá como evaluación diagnóstica.</p>	45 min.	<p>Tema abordado en el objetivo anterior</p> <p>El texto elaborado por el profesor se dejó como actividad extra-clase en la sesión anterior</p>	Formativa	Se activa tanto la Memoria a Corto Plazo (MCP) como a Largo Plazo (MLP)
Cierre	Actividad conjunta: Se discute de forma grupal las diferencias y coincidencias que se hallaron en el texto, entre la lógica y la retórica a partir del cuadro comparativo que realizaron en equipo con el propósito de construir entre todo el grupo un cuadro comparativo que retome los planteamientos de cada equipo.	30 min.	Plenaria, Hojas, pizarra, gis	Formativa	Activación del Pensamiento Operatorio (PO) el Diálogo Intersubjetivo (DI) y Mediación Analógica (MA)
Observaciones:					

Organización de Clase					
Objetivo: Que el estudiante identifique los elementos principales del discurso retórico					Número de Sesión: Segunda
Fase:	Actividad:	Tiempo:	Recursos:	Evaluación:	Tipo de Procesamiento
Apertura	Grupal: Retroalimentación de la sesión anterior en donde definieron los conceptos de "Retórica", "verosimilitud", "pasiones" y "persuasión", para conectarlo con el tema de la presente sesión: los elementos retóricos del discurso.	15 min.	Plenaria, pizarra, gis	Diagnóstica	Se Activa MCP y MLP
Desarrollo	<p>Actividad del Profesor: A partir del texto utilizado la clase anterior se definen los principales elementos del discurso retórico: Inventio, Dispositio, Elocutio, Actio y Memoria; haciendo énfasis en los elementos constitutivos de la dispositio ya que estos son los que permiten identificar la intencionalidad del discurso así como de sus argumentos principales.</p> <p>Actividad del Estudiante: En equipos (mínimo dos integrantes y máximo cuatro) se reunirán a discutir y resolver el ejercicio propuesto basándose en el texto que se discutió la sesión anterior y la presente.</p>	45 min.	<p>Texto elaborado por el Profesor</p> <p>Ejercicio impreso: identificar las partes de la <i>dispositio</i> en un discurso escrito</p>	Formativa	Se activa Pensamiento operatorio
Cierre	Actividad conjunta: se discute de forma grupal los resultados que han expresado los diferentes equipos sobre el discurso analizado, con el propósito de llegar a conclusiones	30 min.	Discurso escrito subrayado por colores según las partes de la <i>dispositio</i> .	Formativa	Se activa DI y MA

conjuntas.				
Observaciones:				

Organización de Clase					
Objetivo: Generar un aprendizaje significativo por medio de la retroalimentación y la discusión de problemas y dudas de las sesiones anteriores					Número de Sesión: Tercera/Asesoría
Fase:	Actividad:	Tiempo:	Recursos:	Evaluación:	Tipo de Procesamiento
Apertura	Grupal: Retroalimentación de las dos sesiones previas donde se recuperamos los conceptos y procedimientos empleados con el propósito de identificar dificultades y dudas por parte de los estudiantes.	15 min.	Plenaria con los productos de las actividades realizadas en las sesiones anteriores	Diagnóstica	Activa MCP y MLP
Desarrollo	Asesoría Grupal: se discute de forma grupal las dudas e inquietudes que se han suscitado en las sesiones anteriores, con la finalidad de resolver dificultades conceptuales, procedimentales y actitudinales que con respecto al eje temático se tengan.	15 min.	Mesa Redonda, ayuda entre iguales	Diagnóstica	Se activa DI
Cierre	Se realizan ejercicios diversos (dependiendo de las dudas o problemáticas detectadas) para que los estudiantes que ya han logrado familiarizarse con los conceptos así como identificar los elementos del discurso, se integren a equipos de compañeros que aún no lo han logrado. Finalmente, cada equipo dará a conocer los resultados del trabajo realizado.	30 min.	Trabajo en equipo utilizando la ayuda entre iguales	Diagnóstica	Se activa MA para el control y la revisión de las estrategias de procesamiento de la información
Observaciones: Hasta este momento la estrategia se implementa de lo simple a lo complejo; ya que se están					

desarrollando operaciones y procesos básicos como la atención selectiva, memoria a corto plazo, a largo plazo y el pensamiento operatorio, los conocimientos temáticos específicos así como las destrezas y hábitos.

Organización de Clase					
Objetivo: el estudiante identifica las etapas del discurso retórico y su intencionalidad					Número de Sesión: Cuarta
Fase:	Actividad:	Tiempo:	Recursos:	Evaluación:	Tipo de Procesamiento
Apertura	Retroalimentación de la sesión anterior en donde se definieron los elementos retóricos del discurso analizados la sesión anterior para, posteriormente, pasar a la identificación de los argumentos	15 min.	Texto proporcionado por el profesor en la primera sesión	Diagnóstica	Se activa MCP y MLP
Desarrollo	<p>Actividad del Profesor: A partir del discurso analizado en la sesión anterior, se concentrarán en las etapas de Narratio, Partitio, Confirmatio, Refutatio para identificar los tipos de argumentos (<i>pathos</i>, <i>ethos</i> y <i>logos</i>) así como su intencionalidad.</p> <p>Actividad del Estudiante: Formarán equipos (de dos a cuatro integrantes) y en treinta minutos escribirán los argumentos identificados así como su intencionalidad, es decir, si están dirigidos al logos (razón), al Pathos (sentimientos) o al Ethos (apariencia, personalidad)</p>	45 min.	discurso escrito analizado en la sesión anterior	Formativa	Se activa la Reelaboración Crítica de la Información (RCI)
Cierre	Actividad conjunta: Cada equipo expondrá sus resultados y los justificará, con lo cual se	30 min.	Gis, pizarra, productos de equipos	Formativa	Se activa DI, MA y RCI

discutirá, de forma grupal, los argumentos propuestos para verificar si efectivamente son del tipo que propone el equipo o existen otras posibilidades con la finalidad de llegar a una conclusión grupal.			
Observaciones:			

Organización de Clase					
Objetivo: : Generar un aprendizaje significativo por medio de la retroalimentación y la discusión de problemas y dudas de las sesiones anteriores					Número de Sesión: Quinta/Asesoría
Fase:	Actividad:	Tiempo:	Recursos:	Evaluación:	Tipo de Procesamiento
Apertura	Actividad del Profesor: establece una retroalimentación de la actividad anterior para que los estudiantes se percaten de cómo, los elementos retóricos del discurso, le dan su verosimilitud y su poder persuasivo.	15 min.	Gis, pizarra	diagnóstica	Atención selectiva
Desarrollo	Actividad del Estudiante: exponer las dificultades y dudas que encontraron en la identificación de los elementos retóricos, argumentos e intencionalidad del discurso, así como en la organización de los equipos. Actividad conjunta: se formarán equipos de 4 o 6 integrantes y se explica la actividad que realizará cada equipo, la cual consistirá en la búsqueda de videos (de no más de 5 minutos) en internet en el que se exponga alguno de los tipos de	30 min.	los productos de las actividades realizadas en las sesiones anteriores. Internet, editor de video	diagnóstica	Se activa MA para el control y la revisión de las estrategias de procesamiento de la información

	discursos siguientes: políticos, religiosos, comerciales, judiciales y académicos (mismos que serán sorteados).				
Cierre	A partir del tipo de discurso que presenten en el video, cada equipo preparará una breve exposición donde explicarán los elementos de la retórica, así como los tipos de argumentos utilizados en el discurso video grabado.	30 min.	PC	Formativa	Se activa RCI
Observaciones:					

Organización de Clase					
Objetivo: Que los estudiantes identifiquen los elementos de la retórico, así como su intencionalidad en un discurso oral y visual.				Número de Sesión: Sexta	
Fase:	Actividad:	Tiempo:	Recursos:	Evaluación:	Tipo de Procesamiento
Apertura	Retroalimentación de la sesión anterior en donde se definieron los elementos retóricos del discurso analizados la sesión anterior para, así como la identificación de los argumentos. Se establece el orden y el tiempo en que los equipos pasaran a exponer su trabajo	15 min.	Gis, pizarra	diagnóstica	Se activa MCP y MLP
Desarrollo	Actividad del Estudiante: cada estudiante expondrá su trabajo en no más de 10 minutos, haciendo explícitos los elementos retóricos, así como los argumentos utilizados en el discurso que presenten acerca del tema elegido. Al mismo tiempo, aquellos estudiantes que no estén exponiendo evaluarán el desempeño de sus compañeros a través de una rúbrica proporcionada	60 min.	PC, Proyector	Formativa	Se activa PO, RCI, MA y Evaluación Analógica (EA)

	por el profesor y viceversa.				
Cierre	Actividad conjunta: se presenta un breve debate de la tesis propuesta en cada trabajo hasta por 5 minutos, en este lapso se argumenta y contra argumenta por parte de los participantes	15 min.	Formatos de evaluación	Final	Se activa EA
Observaciones: De ser posible, se intentará unir a ambos grupos para que esta última sesión sea doble ya que se utilizará la sesión que cada grupo ya tiene programada.					

Hasta aquí se logra ubicar los conocimientos temáticos específicos así como el desarrollo de las destrezas o hábitos de estudio; se establecen las estrategias de aprendizaje y las de apoyo; por último, se establece el control y la revisión de las estrategias de procesamiento de la información. Asimismo, se aplica el método o la guía propuesta por la Hermenéutica Analógica.

4.3 Evaluación del aprendizaje

La evaluación tiene como función básica apoyar al estudiante en su proceso de aprendizaje, ya que ésta proporciona información sobre el manejo de conocimientos, habilidades y actitudes, ya sea para iniciar una nueva etapa de aprendizaje, para producir el estudio independiente o para conocer el logro de los objetivos y competencias establecidas en los programas de estudio.

Asimismo, la evaluación indica al docente-tutor qué tipo de aprendizaje concreto, de acuerdo a su asignatura, debe propiciar en el estudiante, es decir, lo que le es significativo. Esto marca la pauta al docente sobre aquello a lo que es necesario poner énfasis, por lo cual, propiciar aprendizajes significativos, demanda el ejercicio de una enseñanza significativa (SBGDF, 2006: 5-11).

Como podemos observar, la evaluación de los aprendizajes es de carácter cualitativo, es decir, lo que importa es cómo el estudiante genera conocimientos, desarrolla habilidades y actitudes, así como la forma en que los emplea para la resolución crítica de los problemas a los que se enfrenta en la vida cotidiana tanto personal como académica y laboral.

El Instrumento de evaluación Diagnóstica será un cuadro comparativo en el cual se establezcan las principales características tanto de la argumentación lógica como de la retórica.

Los instrumentos de evaluación Formativa serán los productos de las actividades realizadas de la sesión dos a la cinco (esquemas, listados, elaboración de argumentos).

El instrumento de Autoevaluación que se utilizará será una plantilla o formato en el cual se elegirán las opciones que el evaluador considere pertinentes para indicar el nivel de desarrollo de las competencias establecidas:

Procedimentales

Identificó:	Sí	No	En Proceso	Por qué
Exordio				
Narratio				
Partitio				
Confirmatio				
Refutatio				
Peroratio				

Intencionalidad				
-----------------	--	--	--	--

Conceptuales

Describe y Explica	Sí	No	En Proceso	Por qué
Inventio				
Dispositio				
Elocutio				
Memoria				
Argumentos del <i>pathos</i>				
Argumentos del <i>ethos</i>				
Argumentos del <i>logos</i>				

Actitudinales

Interviene	Sí	No	En Proceso	Por qué
Con opiniones				
Respetando el punto de vista contrario				
Argumentando				
Tomando una Postura				

Asimismo, el grupo evaluará el desempeño de los expositores a través de el siguiente formato:

Evaluación del Discurso

Nombre del expositor(a): _____ Grupo: _____

Nombre del evaluador(a): _____ Grupo: _____

1. ¿Preparó adecuadamente el tema?

a) No b) Regular c) Sí d) Muy bien e) Excelente

2. ¿Utilizó un lenguaje apropiado para el tema y para el tipo de auditorio?

a) No b) Regular c) Sí d) Muy bien e) Excelente

3. ¿Estuvo dentro del tiempo especificado?

a) No b) Regular c) Sí d) Muy bien e) Excelente

4. ¿Quedó claro el tema, el problema y la hipótesis que ha planteado?

a) No b) Regular c) Sí d) Muy bien e) Excelente

5. ¿Logró captar la atención del auditorio?

a) No b) Regular c) Sí d) Sólo por un tiempo e) Todo su discurso

6. ¿Utilizó las figuras retóricas adecuadamente?

a) No utilizó b) Regular c) Sí, pero mal d) Muy bien e) Excelente

7. ¿Quedó clara su conclusión?

a) No b) Regular c) Sí d) Muy bien e) Excelente

8. ¿Te ha convencido de su postura, idea o propuesta?

- a) No b) Regular c) Sí d) Muy bien e) Excelente

9. Escribe un comentario con el que pienses que puede mejorar su discurso:

Por último, los estudiantes evaluarán el desempeño del profesor a partir del siguiente formato:

Evaluación del Desempeño del Profesor

1. Cuando estoy en clase, generalmente estoy

- a) Muy alerta e interesado
- b) Bastante interesado, un poco aburrido parte del tiempo
- c) No muy interesado, aburrido la mayor parte del tiempo
- d) aburrido, no me gusta estar allí

2. ¿Con qué frecuencia actúa el profesor de forma entusiasta en y hacia la clase?

- a) Siempre
- b) La mayor parte del tiempo
- c) A veces
- d) No mucho

3. ¿Cuánto le importa al profesor si aprendes o no en su clase?

- a) Mucho
- b) Bastante
- c) A Veces
- d) No mucho

4. ¿Con qué frecuencia deja claro el profesor lo que espera de tus trabajos o tareas?

- a) Siempre
- b) La mayor parte del tiempo
- c) A veces
- d) Casi nunca

5. Cuando haces algo mal en un trabajo, ¿con qué frecuencia explica el profesor lo que has hecho mal?

- a) Siempre
- b) La mayor parte del tiempo
- c) A veces
- d) Casi nunca

6. El trabajo realizado en el espacio de la tutoría (asesoría académica) le ha permitido reforzar sus aprendizajes.

- a) Siempre
- b) La mayor parte del tiempo
- c) A veces
- d) Nunca

7. El profesor ha hecho que la materia que imparte sea de interés para los estudiantes.

- a) Siempre
- b) La mayor parte del tiempo
- c) A veces
- d) Nunca

8. El Profesor tiene disposición para atender las consultas (asesorías) de los estudiantes para ayudarles a mejorar sus formas de estudio.

- a) Siempre
- b) La mayor parte del tiempo
- c) A veces
- d) Nunca

9. ¿Qué tanto le importa al profesor el realizar dinámicas o actividades que estimulen la autoevaluación en los estudiantes?

- a) Mucho
- b) Bastante
- c) Muy poco
- d) Nada

10. ¿Qué tanto vincula el profesor los conocimientos y habilidades que debes desarrollar en el curso, con los sucesos de la vida cotidiana?

- a) Mucho

- b) Bastante
- c) Muy poco
- d) Nada

11. Para realizar las evaluaciones, ¿qué tanto respeta el profesor los criterios acordados y establecidos desde el inicio del semestre

- a) Mucho
- b) Bastante
- c) Muy poco
- d) Nada

12. Escribe un comentario con el que pienses que tu profesor podrá mejorar su práctica docente:

Los sujetos que evaluarán son tres:

- **El grupo** evalúa el trabajo de los expositores teniendo en cuenta las competencias y objetivos de la asignatura.
- **El estudiante** evalúa el desarrollo de sus competencias haciendo un autodiagnóstico de sus logros y necesidades.
- **El profesor** realizará la evaluación del desarrollo de competencias de cada uno de los estudiantes basándose en las dos anteriores y en las competencias del curso.

Las tres evaluaciones serán tomadas en cuenta como coevaluación y heteroevaluación, que será incluida en la evaluación compendiada al final del eje temático.

4.4. Resultados obtenidos tras la implementación en el Aula

En el siguiente apartado se realizará una descripción y el análisis de la implementación de la propuesta durante las tres prácticas docentes que se han llevado a cabo, en tres periodos escolares semestrales con tres grupos distintos, aunque todos en el mismo curso: Filosofía II, que se imparte en el segundo semestre del programa de estudios del Sistema de Bachillerato del Distrito Federal.

4.4.1 Primera Práctica Docente

En la primera práctica aún no se tenía del todo claro cómo implementar la propuesta teórica-disciplinar en una sesión tipo clase, no obstante, se pudo establecer cuáles eran las fortalezas y debilidades que se tenían frente al grupo, así como el grado de coherencia entre lo que se decía y lo que se hacía en el aula.

Así pues, las fortalezas detectadas son las siguientes:

- Establece vínculos interpersonales con sus alumnos para poder hacer una enseñanza significativa. El profesor está apostando por un modelo de enseñanza-aprendizaje que rompe con muchos paradigmas de la educación tradicional, sobre todo desde la perspectiva del modo de ser y de actuar como profesor. Esto no demerita su trabajo como tal, al contrario, creo que lo enriquece porque está buscando posibilidades para mejorar su enseñanza.
- El profesor tiene el dominio de los temas de su programa. Hace muy buen uso de sus espacios a pesar de lo pequeño del salón. El profesor explica el tema haciendo uso del pizarrón al mismo tiempo y presenta el mapa conceptual. Esto resulta muy provechoso pues las explicaciones quedan bien sintetizadas.

En el caso de las debilidades, se detectaron las siguientes:

- Faltó dinámica de grupo pues la atención está puesta en él.
- El profesor debe ser contundente con las decisiones tomadas para que no se presente el problema de ausentismo.
- Debe ser muy cuidadoso porque es muy fácil que, por las circunstancias y el modo como es él, pierda el enfoque de la verdadera intención de la enseñanza.

De esta forma, la conclusión a la que llegué en esta primera práctica es que puedo fomentar en el aula un ambiente favorable y de confianza con la participación constante de los estudiantes tanto en el diálogo como en la construcción de conceptos

y argumentos. Asimismo, recorro a las experiencias cotidianas y conocimientos previos para abordar los problemas filosóficos.

Por otra parte, me hace falta sistematizar mi práctica docente pues, a pesar de que los estudiantes logran entender los conocimientos, desarrollar sus habilidades y mostrar una disposición favorable, aún no he podido establecer una transición adecuada entre los diferentes temas del curso, lo cual trae como consecuencia la confusión de los estudiantes.

4.4.2 Segunda Práctica Docente

En la segunda práctica, ya tenía bien definida mi propuesta pedagógica y didáctica, así como la planeación de cada sesión para implementar la propuesta, por lo cual se pudo corregir la falta de sistematización, así como incrementar la participación de los estudiantes de una forma estratégica y consciente.

En esta ocasión, la valoración y evaluación de la práctica contó con mayores elementos de juicio como se puede ver a continuación:

- Las clases de Alfonso hacen a uno partícipe de su estilo tan peculiar de dar clase; se trata de una sesión en donde todos los alumnos pueden involucrarse, comentar, abonar a la construcción del tema que está dentro del aula. El profesor lo demuestra circulando por toda el aula, aunque el espacio sea limitado, y dejando entreclaro que el profesor no es aquel que está siempre al frente de la clase, sino que pulula por todos los rincones, se filtra entre los estudiantes, los impulsa y acompaña. En cuanto a actitudes, es un profesor que se hace presente con ellos, que les abraza y reconoce su potencialidad; usa su autoridad no como imperativo, sino como un modelo que desarrolla las capacidades propias de cada estudiante.
- En cuanto al objetivo y temática de la clase, estos son desarrollados con una metodología muy específica. Una introducción muy rápida que recupera los elementos de las sesiones pasadas, un desarrollo dialogal sobre los nuevos conocimientos que salen a la luz y una conclusión que sintetiza y recupera el

objetivo fundamental de la clase. Cada uno elaborado en distintos tiempos, con distintas dinámicas y hasta con distintas tonalidades y tiempos de voz, según la necesidad de cada uno de estos planteamientos. Así, pues, por poner un ejemplo, la introducción fue sumamente rápida y uno tiene el riesgo de perderse, pero al saber que se trata de un repaso sobre lo mirado la sesión pasada, los temores se difuminan.

- En cuanto al uso del espacio, bueno, es poco y no se puede usar de manera tan simple –aunque no dudamos que en otras sesiones sí se realice-, pero el uso y manejo que se hace del pizarrón es excelente: contenidos debidamente estructurados y ordenados que dan la posibilidad de seguir la clase sin derrochar tanto tiempo en apuntes, dictados y definiciones.
- Tal vez lo más criticable de la clase fue una mano escondida en el bolsillo y los comentarios –extra clase- sobre una polémica respecto a cómo se establecen las reglas de su salón y el uso del cubículo, cuestiones a pensar y trabajar por parte de Alfonso, pero nada que evite el decir que, definitivamente, es un docente que disfruta lo que hace y convive democráticamente con sus alumnos.
- En una palabra, podríamos definir el estilo y las sesiones de Alfonso como: sencillez.
- Una metodología sencilla, ordenada y clara; una actitud de sencillez y afecto hacia los alumnos; sencillez en el uso de las palabras para acercarlos a la clase; sencillez, cotidianidad, en los ejemplos que suele utilizar.

Por otra parte, se debe mencionar que aún no quedó claro, hasta este momento, cuáles eran las etapas del procesamiento de información y cómo estas se desarrollaban en la clase, asimismo, aún no se posee el instrumento adecuado para realizar la evaluación de los aprendizajes por parte de los estudiantes, ambas cosas quedan como tarea pendiente para la tercera y última práctica.

4.4.3 Tercera Práctica Docente: Implementación de la Propuestas

La propuesta se implementará en dos grupos (208 y 209) de segundo semestre del Plantel Benito Juárez (Iztapalapa II) del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (IEMS-DF), del semestre 2012-2013 B.

Como ya se indicó líneas arriba, el propósito de la didáctica es que los estudiantes identifiquen los elementos retóricos en discursos diversos tanto escritos como orales, además, que utilicen las técnicas y estrategias de la retorica para argumentar un punto de vista o perspectiva personal. Cabe aclarar que el proyecto se asignó desde el inicio del curso y se ha estado desarrollando por etapas tal y como lo indica la planeación semestral (véase anexo).

Así pues, la forma de corroborar o demostrar que los propósitos disciplinares, pedagógicos y didácticos se cumplieron es a través de la evidencia e información recopilada durante todo el semestre, la cual se clasificará en las siguientes categorías:

Categoría a evaluar	Relación del proyecto con su vida cotidiana	Aplicación del Método de la Hermenéutica Analógica	Grado de desarrollo del procesamiento de información	Grado del Aprendizaje Significativo
Evidencias que se presentan	-Ficha que presentó con el tema de su proyecto -Video grabaciones de la exposición de su proyecto	-Trabajo Final (oral y escrito) -Video grabaciones	-Trabajo Final -Versiones preliminares del trabajo final (borradores)	-Evaluación - Autoevaluación - Heteroevaluación -Video grabaciones

A toda esta información se hará referencia en las siguientes páginas y se mostrarán en su totalidad en los anexos al final del presente trabajo de tesis. En primera instancia, expondré sucintamente la secuencia de las sesiones en las cuales se implementó la unidad didáctica ya descrita líneas arriba y posteriormente, se analizarán los resultados a través de las evidencias mencionadas en el cuadro anterior.

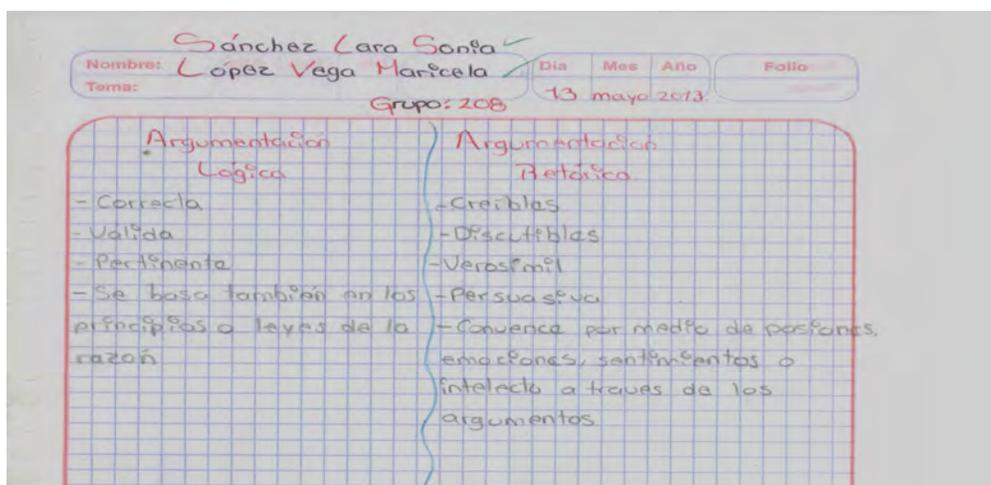
4.4.3.1. Práctica con el Grupo 208

En la Primera sesión el objetivo propuesto era que los estudiantes identificaran y compararán tanto las características de la Argumentación Lógica (abordada en las sesiones anteriores) como las características de la Argumentación Retórica. Primero se discutió en plenaria las características de la argumentación lógica en plenaria y fue grato observar que habían sido claramente identificadas.

Posteriormente, se analizó por equipos la primera parte del texto *La Argumentación Retórica* elaborado por mi (ver Anexo), a partir de esto se elaboró un cuadro comparativo donde se presentaron las principales características tanto de la argumentación lógica como de la retórica por equipo que después se discutió en plenaria para la elaboración de un cuadro grupal. Es importante hacer notar que la noción de la retórica como una disciplina engañosa causó polémica pues algunos estudiantes la consideraban útil sólo para sacar beneficio personal, sin embargo, otros rescataban su vinculación con la ética pues busca el bien para la comunidad o *polis*.

Lo anterior derivó en una discusión grupal sobre si actuar únicamente para beneficio propio es lo más adecuado, sin embargo al exponerse varias opiniones tanto a favor como en contra, no obstante, al no tratarse del tema de la sesión, intervine para canalizarlo nuevamente el tema.

Al final, se hizo evidente que los estudiantes alcanzaron el objetivo de la sesión no sólo por la discusión y análisis que se llevó a cabo, sino también por la evidencia documental que entregaron (véase imagen). Algunas de las dificultades que se presentaron fueron con respecto a la video grabación pues la cámara presentó algunas fallas con la batería lo cual retrasó un poco la sesión (8 min.), al final se resolvió con una extensión eléctrica. Otro problema fue que, debido a la reciente conclusión del proceso de huelga en el IEMS-DF, algunos estudiantes faltaron a la sesión (5 de 18), sin embargo, repusieron el procedimiento en asesoría individual.



Evidencia de la Sesión 1

En la segunda sesión el objetivo fue el estudiante identifique los elementos principales del discurso retórico, es decir la disposición u orden del discurso. Para tal efecto se analizó la segunda parte del texto que elaboré a través de la lectura de atril y la discusión plenaria. Una vez hecho lo anterior, se les proporcionó una hoja con el discurso escrito de Martin Luther King *Tengo un Sueño*, en donde tenían que identificar, (por equipo) dichos elementos subrayando cada uno y distinguiéndolo de los otros.

Al final cada equipo expuso sus resultados, hubo discusión acerca de dónde comenzaba una etapa y dónde comenzaba la otra y cada equipo argumentó su postura, al final se llegó a un acuerdo grupal y se estableció dónde se hallaba cada etapa en el discurso escrito. Al final, entregaron una versión del discurso escrito en donde marcaban las diferentes etapas del discurso, algunos incluso utilizaron colores para identificar las etapas claramente.

En esta ocasión ya no se contó con la cámara por lo cual los estudiantes se vieron más relajados y más participativos y la sesión se llevo de forma normal en tiempo y forma; el objetivo se cumplió como lo puede corroborar la evidencia documental de la cual se presentan algunos casos en las siguientes imágenes.

En la tercera sesión se echó mano de la asesoría grupal, esta es una sesión programada una vez por semana dentro del horario del grupo y son obligatorias. En esta sesión se utilizó material audiovisual para que los estudiantes logren identificar las partes del discurso oral de Martin Luther King (véase anexo) para reforzar la actividad de la sesión anterior.

En esta sesión el propósito fue que las dudas que se tenían hasta este momento se discutieran y se resolvieran entre todos, por esta razón el material audiovisual se detenía y se regresaba las veces que fueran necesarias para resolver las dudas que se plantearon con la participación de todo el grupo.

En la cuarta sesión sucedió algo que no estaba planeado pues, aunque el objetivo se mantuvo, la idea era identificar los argumentos retóricos del discurso (logos, pathos y ethos) y su intencionalidad en el discurso que ya se les había proporcionado las sesiones previas, sin embargo un estudiante a través de Facebook (en el grupo Filosofía-IEMS-Izt2)⁵ propuso un texto diferente para ser analizado precisamente en esta sesión, me pareció bastante pertinente y se propuso al grupo, el cual aceptó.

El texto se titula *Chinga tu Madre pinche asalariado*, el cual fue tomado de la página de internet de la revista *Proceso*⁶. Primero leímos el texto, posteriormente se formularon diversas opiniones por parte de los estudiantes, desde los que decían que lo expresado en el texto les causaba disgusto, hasta los que expresaron que era muy divertido. No obstante, en el trabajo en equipos se discutieron en dónde se encontraban los argumentos retóricos, se hallaron fácilmente los argumentos del *ethos* y del *pathos*, pero en el caso de los argumentos del *logos* sólo un equipo logró identificarlo.

5 <https://www.facebook.com/#!/groups/598438860181487/>

6 <http://www.proceso.com.mx/?p=343555> (consultado el 10 de junio de 2013)

Cabrera Martínez Roberto Vidal ✓
Flores Negrete Laura Fernanda ✓

6po: 208

¡Chinga tu madre, pinche asalariado!

Juan Pablo Proal
31 de mayo de 2013

La clase es el vehículo que rescata al grupo selecto del marasmo del Tercer Mundo, y lo deposita en las esperanzas de Houston o Park Avenue.

Carlos Monsiváis.

MÉXICO, D.F. (proceso.com.mx).- Tú, encogido asalariado que viajas sudoroso en el transporte público, nos provocas vomitivo desprecio. ¡Ignorante!, cargando tu portafolio barato y vestido con trajes Aldo Conti, qué minúsculo te ves desde nuestro Porsche.

Eres jodido porque quieres. Carente de belleza, educación, gracia y, sobre todo, clase. Por eso, indio, te has ganado la miseria. Eres la razón del retraso del país. ¡Qué diferencia sería si todos los mexicanos fuesen bonitos, güeritos, con ropa linda! Pero no, has de ser tú, naco despreciable que se conforma con el hediondo Xochimilco, el rostro que damos al mundo.

¡Pinche puto de mierda, chinga tu madre pinche asalariado, por putos como ustedes a este país le está cargando la verga y súbelo con López Dóriga y con Loret de Mola! Azalia Ojeda, exprotagonista del reality Big Brother, dirigiéndose a un policía del Distrito Federal.

Basta con leer el artículo clasificado de El Universal para descubrir que existen miles de empleos para ti, zarrapastroso. Sí, nosotros hace mucho que no trabajamos, pero lo ganamos con méritos. No fue fácil humillarnos hasta el ridículo para ascender en nuestra carrera política. Aunque no lo pienses, al principio duele mancharse las manos de sangre. ¿Crees que es sencillo llegar a ser dueño de un monopolio? ¡No!, hay que tener los pantalones bien puestos. Todos te piden dinero, el gobierno municipal, el estatal, el federal, el proveedor, el contratista. Hay que lidiar con miles de mugrosos, como tú, que siempre andan quejándose y pidiendo aumento de sueldo. ¡Carajo, si supieran lo que cuesta!

No sabes con quién te metes, pinche gato: empresario Miguel Sacal, dueño de Indie Jeans, mientras golpea a un recepcionista, enojado porque en su edificio no había un gato hidráulico.

Usa mucho el sarcasmo y la contradicción para hacerte ver la realidad a el tipo de gente que se siente superior a una persona.

Dejemos las cosas en claro, tú no eres nadie. Si nos pasamos el alto, tenemos el derecho, el secretario de Vialidad es nuestro compadre. Si manejamos borrachos, ni nos toques, perderás tu trabajo de asalariado. Ay de ti si investigas nuestras relaciones con el crimen organizado: te mandamos matar.

el voto

Mis cuates y nosotros gobernamos, tú y tu voto son pura simulación, achichinle de mierda. Nosotros decidimos qué verás en la televisión, qué escucharás y con qué te divertirás. Ponemos el precio del huevo y del café. Llamamos a una trasnacional para que haga papilla tu negocio mugriento. Fabricamos los pantalones que traes puestos, escribimos las leyes, mandamos cerrar restaurantes, decidimos quién vive y quién no.

Tu vida, esa cadena de tragedias que llamas vida, es una porquería que nos llena de ternura. No puedes nombrar casa a ese departamento de cuatro por cuatro donde convives con tus hijos y tu pareja. ¡Jamás vas a un buen restaurante, por Dios! ¿Alguna vez has salido del país?

El voto

Soy representante en la tribuna más alta del país; soy la persona que consigue los recursos para que estemos bien acá: senadora perredista Luz María Beristáin, regañando a una empleada tras perder, por retraso, un vuelo de Viva Aerobús.

La vida es bonita, para disfrutarla, viajar, comprar en Casa Bijan y ver el ocaso en Kaihalulu Hill Beach. Claro, también hay que crecer y mejorar como persona: si eres prietito, puedes blanquearte con cirugía; si te faltan pechos, ¡uff, el doctor Díaz Infante te coloca unos preciosos!, si tienes kilitos de más, ve a Sport City, ¡Por Dios!

No nos vamos a extender más: queremos un México libre de ti, de gorditas, del América, del lago de Chapultepec, de los globos del parque, de Milano, Elektras y Big Cola. Un México de primer mundo, sin Infonavits, con muchas Park Avenues y mujeres bronceadas.

Por todo lo anterior. ¡Chinga tu madre, pinche asalariado!

Atte:

L@s ladies y gentlemen del país.

El discurso nos trata de dar a entender, que la mayoría de la sociedad no vale nada, que todos siempre hemos estado y estaremos manipulados por las personas que tienen poder y que si nosotras seguimos con el comportamiento que tenemos hasta ahora, esto nunca cambiará.

Posteriormente, cada equipo expuso sus resultados a los demás y se discutió, sobre todo, el argumento del *logos* pues algunos equipos decían que era un argumento del *pathos*. Por tal motivo, se escribió en la pizarra y se realizó un análisis grupal, al final se estuvo de acuerdo en que se trataba de un argumento deductivo, por lo cual se estableció dentro de los argumentos del *logos* y no del *pathos*.

Por último, para cerrar la sesión, se discutió acerca de la intencionalidad del discurso, en este caso la mayoría pensaba que la intención era mostrar la “superioridad” de la clase hegemónica de México. Les cuestioné acerca de esta conclusión diciéndoles que me indicaran quién era el autor, la respuesta fue errónea y de ahí la confusión. Al final, con la intervención que realice en la discusión, se estableció que la intención del autor era mofarse sarcástica y críticamente de aquellas personas que se sienten superiores a los demás y a los cuales se les ha denominado *ladies y gentlemen* en las redes sociales de internet.

En la quinta sesión, se trabajó como asesoría académica en la cual los estudiantes externaron sus dudas acerca del proyecto que tienen que presentar al final del semestre en donde ellos mismo tendrán que presentar un discurso tanto de forma oral como de forma escrita siguiendo las prescripciones de la retórica observadas y analizadas en clase.

Algunos ya llevaban una versión preliminar por escrito del discurso que presentarán por lo cual se tomaron como ejemplos tipo y se contestaron dudas específicas que sirvieron a otros para la elaboración del propio discurso, Cabe aclarar que, según como lo he señalado en el plan de trabajo semestral (ver anexo), este proyecto se comenzó desde el principio del semestre, por lo que en esta sesión se trabajó sólo lo que correspondía a los elementos retóricos del discurso.

La mitad de los estudiantes presentaron versiones preliminares de su discurso, en

el caso de la otra mitad se establecieron citas para asesoría individual en donde se revisaría tanto el grado de avance como las dudas acerca de sus trabajos. Es importante señalar que esta mitad presentaba alto grado de rezago en sus trabajos por lo cual se hizo el compromiso de trabajar en asesoría individual presencial así como por internet vía el grupo Filosofía-IEMS-Izt2.

En la sexta sesión reuní a ambos grupos para que uno por uno expusieran su discurso oralmente, lo debatieran con sus compañeros y se realizara la heteroevaluación. Al reunir a ambos grupos fue posible utilizar la última sesión de forma doble ya que se utilizó el horario de cada grupo para realizar una sesión doble y de esa forma me fue posible escuchar a todos los expositores y realizar el debate, además, la evaluación se enriqueció pues, al tener a ambos grupos en una misma sesión, fue posible que se evaluaran de forma intergrupala.

4.4.3.2 Práctica con el Grupo 209

El objetivo de la primera sesión es el mismo y se procede de forma similar: se les proporciona el texto al igual que en el 208, sin embargo, en este grupo no se estableció polémica entre las dos concepciones de la retórica pues se aceptó que el propósito del curso era establecer la retórica en su concepción ética. Se elaboró en equipos el cuadro comparativo y se discutió en plenaria donde todos colaboraron para la consecución del cuadro comparativo grupal.

Si bien en este grupo no hubo gran polémica, su participación fue más colaborativa tratando de entender la postura de los demás equipos y verlas como complementarias a la suya propia, lo anterior se puede observar en las evidencias documentales que se presentan en las imágenes.

Al igual que en el grupo anterior, el procedimiento fue similar, la diferencia fue que en este grupo, requirieron en mayor medida de mi intervención para dirimir diferencias al interior de los equipos acerca de dónde comenzaba una etapa y dónde concluía

otra. Al final se logró el acuerdo grupal, después de una breve discusión, acerca de dónde se encontraban cada una de las etapas del discurso retórico.

En este grupo la discusión ha sido mucho más breve dadas las características personales de los estudiantes y a que sólo asisten 12 de 20 estudiantes desde la mitad del semestre debido a diferentes circunstancias, no obstante, el trabajo con los estudiantes que asisten regularmente ha sido bastante bueno como lo muestran las evidencias documentales que se presentan a continuación.

● Estordio ● ~~Conf.~~ Arg Encuentro
● Narratio ● Retolatio
● Partitio Arg Favor ● Peroratio

Tengo un sueño

(Discurso de Martin Luther King ante el Monumento a Lincoln en 1963)



Estoy orgulloso de reunirme con ustedes hoy, en la que será ante la historia la mayor manifestación por la libertad en la historia de nuestro país.

Hace cien años, un gran estadounidense, cuya simbólica sombra nos cobija hoy, firmó la Proclama de la emancipación. Este trascendental decreto significó como un gran rayo de luz y de esperanza para millones de esclavos negros, chamuscados en las llamas de una marchita injusticia. Llegó como un precioso amanecer al final de una larga noche de cautiverio. Cien años después, el negro aún no es libre, cien años después, la vida del negro es aún tristemente marcada por las oscuras de la segregación y las cadenas de la discriminación; cien años después, el negro vive en una isla solitaria en medio de un inmenso océano de prosperidad material; cien años después, el negro todavía languidece en las esquinas de la sociedad estadounidense y se encuentra desterrado en su propia tierra.

Martin Luther King

Por eso, hoy hemos venido aquí a dramatizar una condición vergonzosa. En cierto sentido, hemos venido a la capital de nuestro país a cobrar un cheque. Cuando los arquitectos de nuestra república escribieron las magníficas palabras de la Constitución y de la Declaración de Independencia, firmaron un pagaré del que todo estadounidense habría de ser heredero. Este documento era la promesa de que a todos los hombres, les serían garantizados los inalienables derechos a la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad.

Es obvio hoy en día, que Estados Unidos ha incumplido ese pagaré en lo que concierne a sus ciudadanos negros. En lugar de honrar esta sagrada obligación, Estados Unidos ha dado a los negros un cheque sin fondos; un cheque que ha sido devuelto con el sello de "fondos insuficientes". Pero nos rehusamos a creer que el Banco de la Justicia haya quebrado. Rehusamos creer que no haya suficientes fondos en las grandes bóvedas de la oportunidad de este país. Por eso hemos venido a cobrar este cheque; el cheque que nos colmará de las riquezas de la libertad y de la seguridad de justicia.

También hemos venido a este lugar sagrado, para recordar a Estados Unidos de América la urgencia impenitosa del ahora. Este no es el momento de tener el lujo de enfiarse o de tomar tranquilizantes de gradualismo. Ahora es el momento de hacer realidad las promesas de democracia. Ahora es el momento de salir del oscuro y desolado valle de la segregación hacia el carmine soleado de la justicia racial. Ahora es el momento de hacer de la justicia una realidad para todos los hijos de Dios. Ahora es el momento de sacar a nuestro país de las arenas movedizas de la injusticia racial hacia la roca sólida de la hermandad.

Sería fatal para la nación pasar por alto la urgencia del momento y no darle la importancia a la decisión de los negros. Este verano, ardiente por el legítimo descontento de los negros, no pasará hasta que no haya un otoño vigorizante de libertad e igualdad.

1963 no es un fin, sino el principio. Y quienes tenían la esperanza de que los negros necesitaban desahogarse y ya se sentirán contentos, tendrán un rudo despertar si el país retorna a lo mismo de siempre. No habrá ni descanso ni tranquilidad en Estados Unidos hasta que a los negros se les garanticen sus derechos de ciudadanía. Los remolinos de la rebelión continuarán sacudiendo los cimientos de nuestra nación hasta que surja el esplendoroso día de la justicia.

Pero hay algo que debo decir a mi gente que aguarda en el cálido umbral que conduce al palacio de la justicia. Debemos evitar cometer actos injustos en el proceso de obtener el lugar que por derecho nos corresponde. No busquemos satisfacer nuestra sed de libertad bebiendo de la copa de la amargura y el odio. Debemos conducir para siempre nuestra lucha por el camino elevado de la dignidad y la disciplina. No debemos permitir que nuestra protesta creativa degenera en violencia física. Una y otra vez debemos elevarnos a las majestuosas alturas donde se enuentra la fuerza física con la fuerza del alma. La mansueta nueva miliancia que ha envuelto a la comunidad negra, no debe conducirnos a la desconfianza de toda la gente blanca, porque muchos de nuestros hermanos blancos, como lo evidencia su presencia aquí hoy, han llegado a comprender que su destino está unido al nuestro y su libertad está inextricablemente ligada a la nuestra. No podemos caminar solos. Y al hablar, debemos hacer la promesa de marchar siempre hacia adelante. No podemos volver atrás.

Hay quienes preguntan a los partidarios de los derechos civiles, "¿Cuándo quedarán satisfechos?"

Nunca podremos quedar satisfechos mientras nuestros cuerpos, fatigados de tanto viajar, no puedan alojarse en los moteles de las carreteras y en los hoteles de las ciudades. No podremos quedar satisfechos, mientras los negros sólo podamos

Pina Briones Fanny Jocelin
 Martinez Guzman Liliana Jocelyn Grupo 209.

tras mudarnos de un gueto pequeño a un gueto más grande. Nunca podremos quedar satisfechos, mientras un negro de Misisipi no pueda votar y un negro de Nueva York considere que no hay por qué votar. No, no, no estamos satisfechos y no quedaremos satisfechos hasta que "la justicia flude como el agua y la rectitud como una poderosa corriente".

Sé que algunos de ustedes han venido hasta aquí debido a grandes pruebas y tribulaciones. Algunos han llegado recién salidos de angostas celdas. Algunos de ustedes han llegado de sitios donde en su búsqueda de la libertad, han sido golpeados por las tormentas de la persecución y derribados por los vientos de la brutalidad policíaca. Ustedes son los veteranos del sufrimiento creativo. Continúen trabajando con la convicción de que el sufrimiento que no es merecido, es amparador.

Regresen a Misisipi, regresen a Alabama, regresen a Georgia, regresen a Louisiana, regresen a los barrios bajos y a los guetos de nuestras ciudades del Norte, sabiendo que de alguna manera esta situación puede y será cambiada. No nos revoltemos en el valle de la desesperanza.

Hoy les digo a ustedes, amigos míos, que a pesar de las dificultades del momento, yo aún tengo un sueño. Es un sueño profundamente arraigado en el sueño "americano".

Sueño que un día esta nación se levantará y vivirá el verdadero significado de su credo: "Afirmamos que estas verdades son evidentes, que todos los hombres son creados iguales".

Sueño que un día, en las rojas colinas de Georgia, los hijos de los antiguos esclavos y los hijos de los antiguos dueños de esclavos, se puedan sentar juntos a la mesa de la hermandad.

Sueño que un día, incluso el estado de Misisipi, un estado que se sofoca con el calor de la injusticia y de la opresión, se convertirá en un oasis de libertad y justicia.

Sueño que mis cuatro hijos vivirán un día en un país en el cual no serán juzgados por el color de su piel, sino por los rasgos de su personalidad.

¡Hoy tengo un sueño!

Sueño que un día, el estado de Alabama cuyo gobernador escupe frases de interposición entre las razas y anulación de los negros, se convierta en un sitio donde los niños y niñas negras, puedan unir sus manos con las de los niños y niñas blancas y caminar unidos, como hermanos y hermanas.

¡Hoy tengo un sueño!

Sueño que algún día los valles serán cumbres, y las colinas y montañas serán llanos, los sitios más escarpados serán nivelados y los torcidos serán enderezados, y la gloria de Dios será revelada, y se unirá todo el género humano.

Esta es nuestra esperanza. Esta es la fe con la cual regreso al Sur. Con esta fe podremos escalar la montaña de la desesperanza una piedra de esperanza. Con esta fe podremos transformar el sonido discordante de nuestra nación, en una hermosa sinfonía de fraternidad. Con esta fe podremos trabajar juntos, rezar juntos, luchar juntos, ir a la cárcel juntos, defender la libertad juntos, sabiendo que algún día seremos libres.

Ese será el día cuando todos los hijos de Dios podrán cantar el himno con un nuevo significado. "Mi país es tuyo. Dulce tierra de libertad, a tí te canto. Tierra de libertad donde mis antepasados murieron, tierra orgullo de los peregrinos, de cada costado de la montaña, que repique la libertad". Y si Estados Unidos ha de ser grande, esto tendrá que hacerse realidad.

Por eso, ¡que repique la libertad desde la cúspide de los montes prodigiosos de Nueva Hampshire! ¡Que repique la libertad desde las poderosas montañas de Nueva York! ¡Que repique la libertad desde las alturas de las Alleghenies de Pensilvania! ¡Que repique la libertad desde las Rocosas cubiertas de nieve en Colorado! ¡Que repique la libertad desde las sinuosas pendientes de California! Pero no sólo eso: ¡Que repique la libertad desde la Montaña de Piedra de Georgia! ¡Que repique la libertad desde la Montaña Lookout de Tennessee! ¡Que repique la libertad desde cada pequeña colina y montaña de Misisipi! De cada costado de la montaña, que repique la libertad".

Cuando repique la libertad y la dejemos repicar en cada aldea y en cada caserío, en cada estado y en cada ciudad, podremos acelerar la llegada del día cuando todos los hijos de Dios, negros y blancos, judíos y cristianos, protestantes y católicos, puedan unir sus manos y cantar las palabras del viejo espiritual negro: "¡Libres al fin! ¡Libres al fin! Gracias a Dios omnipotente, ¡somos libres al fin!"

Washington, DC
 28 de agosto de 1963

En este grupo, la tercera sesión se realizó de forma fluida pues más que plantear dudas, los estudiantes reiteraban, al ver el material audiovisual, las partes de la retórica ya establecidas en el texto de la sesión anterior, por lo que las diferencias fueron pocas y se resolvieron fácilmente, de esta forma, se logró alcanzar el objetivo de la sesión.

En la cuarta sesión y dado el buen desempeño que tuvo el texto propuesto por el grupo 208, decidí usarlo también en este grupo. Se procedió de la misma forma que en el otro grupo, comenzamos por leerlo y discutirlo, de la misma forma que en el grupo 208 la reacción principal fue de molestia, con la diferencia que aquí a nadie le pareció divertido. Se procedió al trabajo en equipo, en este caso no se hallaron argumentos del *logos* por parte de ningún equipo.

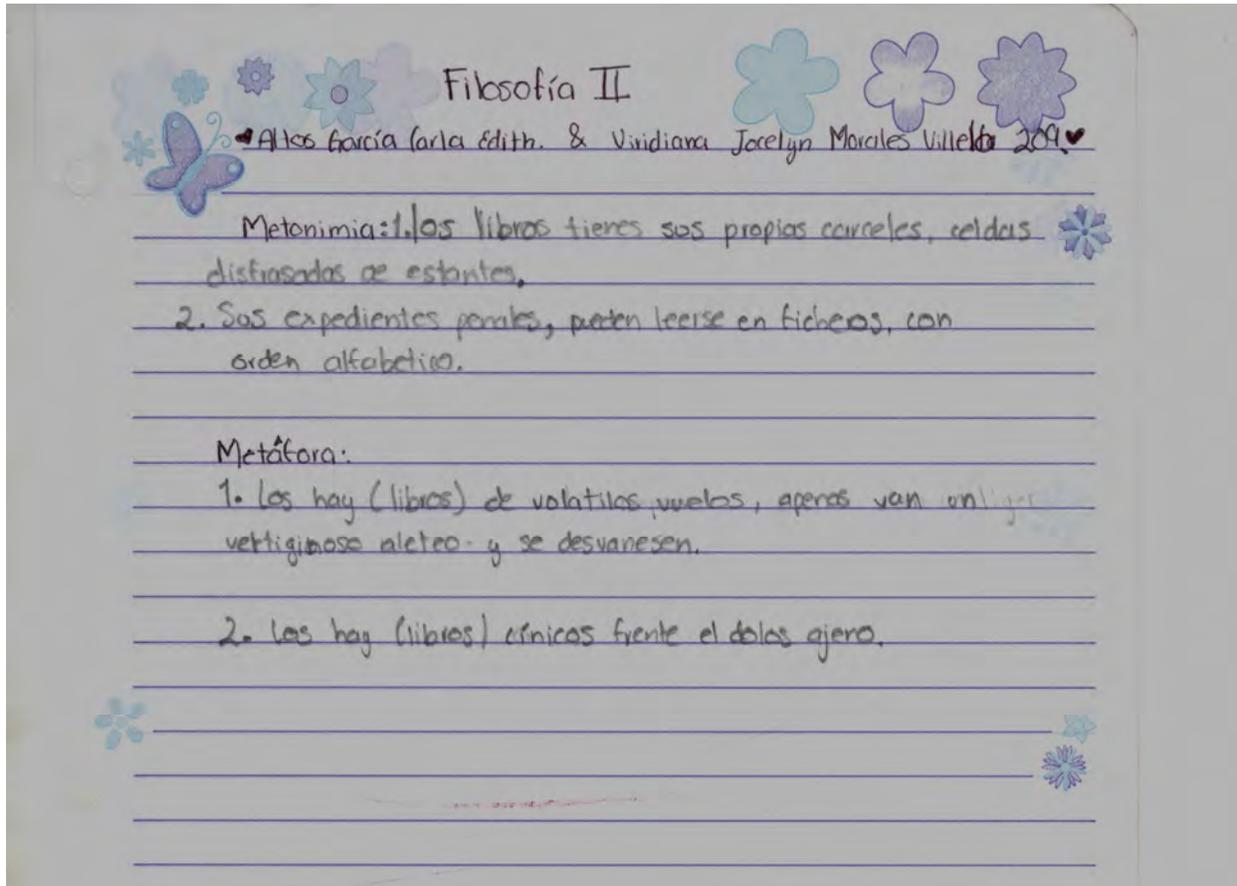
Posteriormente, se procedió a la discusión grupal en la cual no hubo desacuerdos ya que casi todos los equipos habían señalado los mismos argumentos como del *ethos* o del *pathos*, no obstante les hice ver el argumento del *logos* que se propuso en el otro grupo (aunque no les dije que lo habían hallado en el otro grupo), se analizó se discutió y al final se aceptó como argumento del *logos*.

Finalmente, se discutió acerca de la intencionalidad del discurso y, para mi sorpresa, dos equipos juzgaron que el autor se estaba burlando de las personas que se sienten superiores a los demás, cosa que no sucedió en el otro grupo. Al final, los demás equipos estuvieron de acuerdo y se estableció como conclusión de la sesión.

En la quinta sesión, se procedió de forma similar que en el grupo 208, la diferencia es que en este grupo la gran mayoría presentaba graves rezagos por lo cual se procedió a establecer el compromiso de asesorías presenciales así como vía Facebook a través del grupo Filosofía-IEMS-Izt2.

Debido al rezago en ambos grupos, fue necesario trabajar vía internet el fin de semana y, además, decidí publicar un exhorto en dicha página de internet, para motivar al trabajo y el compromiso de todos.

Como ya se indicó en el apartado anterior, la sexta sesión se reunió a ambos grupos y el resultado fue muy satisfactorio tal y como se puede corroborar en las video grabaciones.



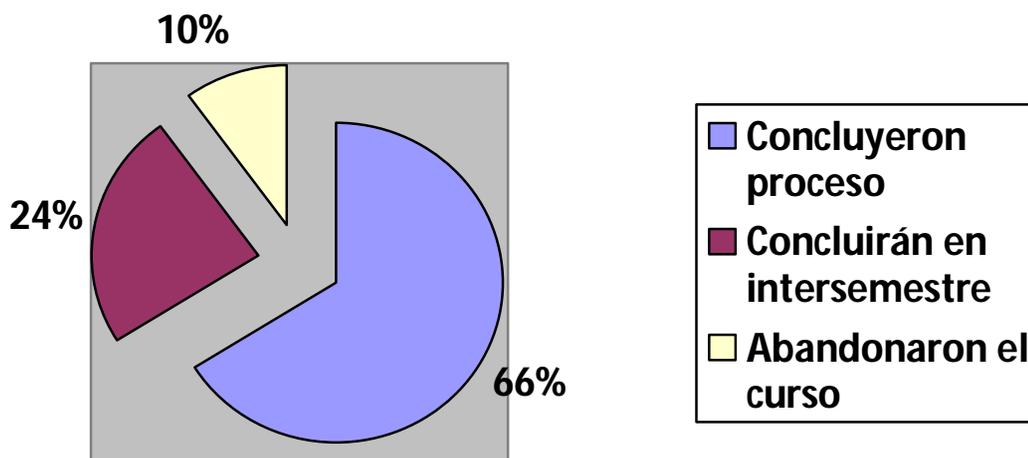
4.4.3.3 Evaluación Cuantitativa y Cualitativa de la propuesta

Es necesario reiterar que, en el Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (IEMS-DF), la jornada de un Docente-Tutor-Investigador es de 40 hrs., a la semana dividida de la siguiente manera: 15 horas en sesiones grupales tipo clase, 15 horas en sesiones de tutoría y asesoría académica y 10 horas de investigación. Es por ello que para esta última sesión se echo mano de todas las horas de asesoría académica para la preparación de la exposición oral y escrita del discurso que cada estudiante elaboró.

Asimismo cabe aclarar que no todos los estudiantes lograron terminar el proceso y otros (sobre todo del grupo 209) dejaron de asistir en diversas etapas del proceso durante el semestre. En el primer caso, los estudiantes fueron canalizados al curso intersemestral en donde tendrán la oportunidad de concluir su proceso formativo según los objetivos del curso; en el segundo caso, es decir, con aquellos estudiantes que abandonaron el curso y en los cuales el proceso formativo no pudo ser implementado se les recomienda volver a cursar la asignatura.

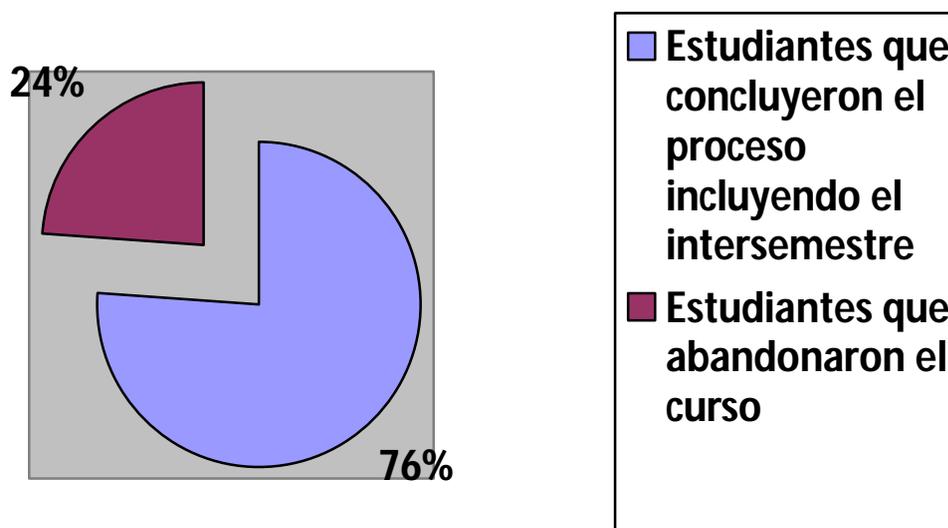
El total de estudiantes que estaban inscritos tanto al grupo 208 como al 209, es de 38 (18 en el primero y 20 en el segundo), de ellos concluyeron su proceso satisfactoriamente 25, lo cual corresponde a un 65.79%. los que no concluyeron su proceso pero que lo harán en el intersemestre son 4, lo que corresponde al 10.52%. Asimismo, los que abandonaron el curso durante el semestre y que deberán volver a cursar la asignatura fueron 9, lo que corresponde al 23.68%. (Ver gráfica 1)

Gráfica 1



En el caso de los estudiantes que concluirán su proceso en el curso intersemestral, se debe aclarar que por diversas razones, todas ellas de índole personal, no fue suficiente el tiempo para desarrollar su discurso (tanto oral como escrito), no obstante, como el intersemestre dura dos semanas y el trabajo se realiza de lunes a viernes, esto es suficiente para que logren concluir su proceso, de tal forma que si se incluyen a aquellos estudiantes que ya concluyeron con aquellos que lo harán en el periodo intersemestral, el total de estudiantes que concluirán su proceso aumentaría 29 estudiantes, lo cual representa el 76.32 % del total. (Ver gráfica 2)

Gráfica 2



Ahora bien, como se puede observar en las video grabaciones (véase anexo) los objetivos de la presente propuesta se alcanzaron satisfactoriamente ya que todos los discursos fueron elegidos de problemas o preocupaciones propias de los estudiantes y que se relacionan directamente con su vida cotidiana, lo cual se puede observar por los temas que cada estudiante eligió pues van desde temas comunes y recurrentes

como el aborto, las drogas, la religión y el medio ambiente hasta temas que se relacionan con sus gustos personales como los video juegos, la televisión o el internet; pero también aquellos que tenían preocupaciones más profundas de tipo ontológico o epistemológico que se vieron reflejadas en temas tales como la utopía o la posibilidad de hallar la verdad absoluta.

Asimismo, se puede observar en los debates videograbados que se siguió el método de la Hermenéutica Analógica con lo cual se evitó caer en posturas extremas, lográndose una postura intermedia y proporcional que permitió llegar a acuerdos. Con respecto al procesamiento de la información, esto puede ser observado en las diversas etapas en que los estudiantes desarrollaron su trabajo logrando un aprendizaje estratégico y significativo, lo cual se puede observar en los trabajos preliminares (borradores), en su trabajo definitivo, en su exposición oral y en sus autoevaluaciones; cabe aclarar que se hizo mucho énfasis en que los procedimientos desarrollados y aprendidos en la asignatura pueden ser aplicados en cualquier asignatura así como en su vida diaria.

Por último, puedo concluir que la estrategia implementada fue exitosa y que los propósitos establecidos se cumplieron a cabalidad y para demostrarlo está todas las evidencias recopiladas y clasificadas en cuatro rubros, las cuales pueden ser consultadas en los anexos al final del presente trabajo. Es por ello que he decidido expandir la propuesta que aquí he descrito a todas las asignaturas que imparto en el IEMS-DF y de esta forma completar la sistematización de mi actividad docente.

Conclusión General

El propósito de la propuesta metodológica y didáctica es la de formar un estudiante estratégico y para tal efecto, se le enfrenta a problemas complejos a partir de una estrategia que ha fijado el objetivo y ha articulado las distintas fases y procesos de la actividad, vinculando los contenidos de procedimiento, conceptuales y de actitudes.

De la misma forma, se ha especificado cómo y cuándo los estudiantes tomarán la iniciativa, cómo y cuándo se trabajará en equipo y cuándo y cómo utilizará la tecnología; por lo cual considero que la propuesta cumple con los parámetros establecidos por la Teoría del Procesamiento Humano de la Información a través del aprendizaje estratégico y basado en problemas. Asimismo, se es congruente con los fundamentos filosóficos de la Hermenéutica Analógica.

Se ha descrito el proceso de la implementación de la propuesta y se han presentado las evidencias que reflejan el éxito de la propuesta tanto en el ámbito disciplinar como en el pedagógico y didáctico. Esto se ve reflejado en el aumento de los estudiantes por la asignatura de filosofía logrando tener un porcentaje de retención de los estudiantes hasta el final del curso aproximadamente de 80%, tomando en cuenta que son grupos de segundo semestre donde generalmente se tiene una retención de 50% en promedio, según las estadísticas del IEMS-DF.

Es por ello que puedo afirmar que, basarse en la Pedagogía de lo Cotidiano, usando el método de la Hermenéutica Analógica, acompañada de una estrategia didáctica que permite el desarrollo de procesos de enseñanza aprendizaje estructurados por niveles de procesamiento de información, así como la implementación de técnicas de análisis de casos y de proyectos, ha resultado una fórmula positiva tanto para el aprendizaje significativo de los estudiantes como para la sistematización y profesionalización del trabajo docente.

Bibliografía

- ARGUDÍN Vázquez, Yolanda (2001) *Educación Basada en Competencias*. Educar, revista de educación / nueva época NÚM. 16. México
- ARISTÓTELES (2000) *Retórica*. Biblioteca Básica Gredos, Madrid.
- ARMSTRONG, D.M. (1968), The Causal Theory of Mind. En Guttenplan, S. (1994) *A Companion to the Philosophy of Min*. Oxford: Blackwell.
- ARRIARÁN, S. y Beuchot, M. (1999) *Virtudes, Valores y educación Moral*. UPN, México.
- AUSUBEL, David et. al. (1989), *Psicología Educativa: Un punto de vista cognitivista*, México, Editorial Trillas.
- BEUCHOT, M., y González Ruiz, E. (1993) *Ensayos Sobre Teoría de la Argumentación*. Universidad de Guanajuato, México.
- BEUCHOT, M. y Primero, L. (2003) *La Hermenéutica Analógica de la Pedagogía de lo Cotidiano*. Primero Editores, México.
- BEUCHOT, M. (2004) *Ética*. Editorial Torres Asociados, México.
- BEUCHOT, M (2005) *Tratado de Hermenéutica Analógica*. FFyL-UNAM/ Ítica. México.
- BEUCHOT, M (2008) *Hermenéutica de la Encrucijada: analogía, retórica y filosofía*. Anthropos. Barcelona.
- BLANCO, José. (2007), "La Educación Media Superior: asignatura pendiente", Eutopía: Revista del CCH para bachillerato. Segunda época, año 1, número 2.
- BLOCK, Ned et. al. (1997), *The Nature of Consciousness*, Cambridge, Massachusetts. LONDON, England, A Bradford Book/ The MIT Press.
- BOCHENSKI, J. M. (2002) *Introducción al Pensamiento Filosófico*. Herder, Barcelona.
- CADENA, Antonio (2002) *Temas Selectos de Filosofía 1*. Thomson, México.
- CATTANI, Adelino (2003) *Lo Usos de la Retórica*. Alianza Editorial, Madrid.
- CONAN Doyle, Arthur (2001) *Cinco Aventuras de Sherlock Holmes*. Siruela, Madrid.
- CHALMERS, D. (1999), *La Mente Consciente*, Barcelona, Editorial Gedisa.

- CHOMSKY, Noam (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Massachusetts: MIT Press
- CORTINA, Adela (2006) *Filosofía*. Santillana, México.
- DAMASIO, Antonio R. (1994) *Descartes' Error. Emotion, Reason and the Human Brain*. Avon Books, New York.
- DÍAZ-BARRIGA, F. (2006) *Enseñanza Situada*. Vínculo entre la escuela y la Vida. Mc Graw Hill. México.
- EVANS, J., NEWSTEAD, S. Y BYRNE, R. (1993), *Human Reasoning: The Psychology of Deduction*. Lawrence Erlbaum Associates. Hove, UK/Hillsdale.
- FERRÉS, Joan (2000) *Educación en una cultura del espectáculo*. Paidós, Barcelona
- FREIRE, Paulo (2005), *Pedagogía del Oprimido*, México, Siglo XXI Editores.
- GAARDER, Jostein (1996) *El Mundo de Sofía*. Patria/Siruela. México.
- GAGNÉ, Ellen D. (2001), *La Psicología Cognitiva del Aprendizaje Escolar*, Madrid, A. Machado Libros.
- GARCÍA Camacho, T. (2005), *El Modelo educativo del IEMS*. Versión mecanográfica propiedad del autor. México: CCH- UNAM.
- HILGARD, Ernest y Bower, Gordon. (1978) *Teorías del Aprendizaje*. Editorial Trillas, México.
- HUSTON, John. (1981) *Fundamentals of Learning and Memory*. Harcourt Brace Javanovich Publishers, Orlando, Florida.
- JOHNSON, Philip. (1990) *El ordenador y la mente: introducción a la ciencia cognitiva*. Ediciones Paidós, Barcelona.
- LEMA, José y TREVIÑO, Esthela (2000), *El Problema de Chomsky*, en *Racionalidad: Lenguaje, argumentación y acción*, México, UAM-I/Plaza y Valdés.
- LEWIS, David (2003), *Mad Pain and Martian Pain*. En: *The Nature of Mind*, New York, David M. Rosenthal, Editor/Oxford University Press.

- LYOTARD, J. F. (1989) *¿Por Qué Filosofar?* Paidós, Barcelona.
- PUTNAM, H. (1997) *Minds and Machines*; en *Philosophical Papers*, Vol. 2, Mind, Lenguaje and Reality. Cambridge University Press.
- MANGRULKAR, Leena et. al. (2001) *Enfoque de Habilidades para la Vida para un Desarrollo Saludable de Niños y Adolescentes*. Organización Panamericana de la Salud, Washington, USA.
- MCCULLOCH, W. S. Y W. Pitts (1965) *A Logical Calculus of ideas Immanent in Nervous Activity*, Cambridge, Massachusetts, Mit Press.
- ORTEGA y Gasset, José (2006) *Sobre el estudiar y el estudiante*. En *Del Estudio y del estudiante, lecturas para la reflexión*. Antología elaborada por Míriam Sánchez y Marcela López. UACM, México.
- PALENCIA. J. I. (1982) *Sentido y destino de la enseñanza de la filosofía*. En revista *Foro Universitario del STUNAM*, núm. 15, México.
- PUTNAM, H. (1992) *The Nature of Mental States*. En *The Philosophy of Mind*, edited by Brian Beakley and Meter Ludlow, The MIT Press.
- QUESADA (1995) *La Concepción Teleológica de los Estados Mentales y su Contenido*; en Fernando Broncano Rodríguez (coord.), *La Mente Humana*. Editorial Trotta, España.
- SAMPIERI, R., et. al. (2003) *Metodología de la Investigación*. MacGraw Hill. México.
- SÁNCHEZ Vázquez, A. (1997) *Por qué y para qué enseñar filosofía*. En *Filosofía y Circunstancia*. Antropos-UNAM, España.
- SANTOIANI, Flavia y Striano, Maura. (2006) *Modelos Teóricos y Metodológicos de la Enseñanza*. Siglo XXI Editores, México.
- SANTROCK, J. (2003) *Psicología del Desarrollo en la Adolescencia*. McGraw-Hill. España.
- SARTORI, Giovanni (1997) *Homo Videns: la sociedad teledirigida*. Taurus, España.
- SAVAGE, C. W. Comp. (1978), *Perception and Cognition: Issues in the Foundation of Psychology*, University of Minnesota Press, and Minneapolis.
- Sistema de Bachillerato del Gobierno del D. F. (2006), *Proyecto Educativo*, México, IEMS-D.F. México.

- SMART, J.J.C. (1962), Sensations and Brain Processes. En Guttenplan, S. (1994), A Companion to the Philosophy of Mind. Oxford: Blackwell.
- STEPHENSON, J. y Weil, S. (1992), Quality in Learning: A Capability Approach in Higher Education, London, Kogan Page.
- TORRES, A., y VARGAS, G. (2010), Educación por Competencias ¿Lo idóneo?, México, Editorial Torres Asociados.
- VARELA, F. J. (2002) Las ciencias Cognitivas: tendencias y perspectiva. Cartografía de las ideas actuales, Barcelona, Editorial Gedisa.
- WASSERMAN, Edward (2001) Behaviorism. En The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences, Edited by Robert A. Wilson and Frank C. Keil.
- WESTERA, W. (2001) Competences in Education: a Confusion of Tongues. Journal of Curriculum Studies, Vol. 33, No. 1, 75-88.
- ZORRILLA, Juan (2007) El Bachillerato Mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y Consecuencias, IISUE, UNAM.