



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**LA ESCRITURA FILOSÓFICA COMO MEDIO PARA CONSOLIDAR LOS  
OBJETIVOS DE TEORÍA DEL CONOCIMIENTO, MONOGRAFÍA Y CAS DEL  
PROGRAMA DEL DIPLOMA DEL BACHILLERATO INTERNACIONAL**

INFORME ACADÉMICO POR ACTIVIDAD PROFESIONAL

QUE PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE  
**LICENCIADO EN FILOSOFÍA**

PRESENTA

**IRIA FÁTIMA CEDEÑO ESCOBAR**

ASESOR

LIC. RAFAEL ÁNGEL GÓMEZ CHOREÑO

MÉXICO, 2015



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**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.



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.



Universidad Nacional  
Autónoma de México



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

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

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

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

## Índice

<b>Presentación</b>	Pág. 1
<b>I. Marco Institucional</b>	
Escuela Bancaria y Comercial	Pág. 10
Programa del Diploma del Bachillerato Internacional	Pág. 12
Bachillerato Internacional de la EBC	Pág. 17
<b>II. Actividad Profesional dentro del Bachillerato Internacional de la Escuela Bancaria y Comercial</b>	
Profesora de Teoría del Conocimiento	Pág. 29
Líder de Materia	Pág. 44
Asesora de Monografía	Pág. 45
Tallerista CAS	Pág. 54
<b>III. Valoración crítica de la actividad profesional</b>	
Valoración crítica de la actividad profesional	Pág. 63
<b>Bibliografía</b>	Pág. 77
<b>Apéndices</b>	
<b>Apéndice I.</b> Títulos prescritos para Teoría del Conocimiento	Pág. 80
<b>Apéndice II.</b> Rúbrica de Evaluación de Ensayo para Teoría del Conocimiento	Pág. 81
<b>Apéndice III.</b> Rúbrica de Evaluación de Presentación para Teoría del Conocimiento	Pág. 84
<b>Apéndice IV.</b> ¿Qué hace la filosofía?	Pág. 86
<b>Apéndice V.</b> Carta de Aceptación de Líder de Materia	Pág. 87
<b>Apéndice VI.</b> Rúbrica de Evaluación de Monografía	Pág. 89
<b>Apéndice VII.</b> Guía de Lectura Filosófica	Pág. 93

<b>Apéndice VIII.</b> Proyecto de Investigación	Pág. 95
<b>Apéndice IX.</b> Hoja de Instrucciones	Pág. 97
<b>Apéndice X.</b> Constancia del Taller de <i>Teoría del Conocimiento y CAS.</i> <i>Construyendo una identidad ética</i>	Pág. 99

## Presentación

Umberto Eco en un artículo relata la siguiente anécdota: “Un quinceañero me preguntó hace unos días, en un momento de confidencia: ‘Pero, perdone: ¿cómo definiría usted su oficio?’. Le respondí por instinto que mi oficio era el de un filósofo, cosa admitida por la ley, ya que estoy doctorado en filosofía y honrado con libre docencia en materia filosófica. Me siento filósofo por culpa de Giacomo Marino. Este verano he ido a Pinerolo a conmemorarlo porque había sido mi profesor de filosofía en el instituto Plana de Alessandria. Marino ha demostrado que se puede ser un filósofo -es decir, un pensador- aunque se esté condenado a ser profesor de filosofía [...] Amar la filosofía y practicarla profesionalmente es un extraño oficio. Se es un pensador”.<sup>1</sup> En ese sentido, este trabajo es la descripción de que se puede ser filósofo, aún siendo profesor, ya que la actividad docente puede plantear una serie de cuestiones que llevan a la reflexión sobre cuál es la importancia de las destrezas intelectuales de un filósofo para un proyecto educativo.

Específicamente, este trabajo constituye un Informe Académico por Actividad Profesional y tiene como finalidad dar cuenta de una reflexión sobre la práctica como profesora en un programa de estudios a nivel medio superior que se denomina Programa del Diploma del Bachillerato Internacional en el Bachillerato de la Escuela Bancaria y Comercial de 2005 a 2014.

Dicho trabajo se concentrará en la cuestión de por qué la *escritura filosófica* permite consolidar los objetivos y el procedimiento de evaluación que solicita el Programa del Diploma para el núcleo de su modelo educativo, el cual está compuesto por el curso de Teoría del Conocimiento, la investigación de Monografía y el *Diario* de las actividades de Creatividad, Acción y Servicio (CAS).

---

<sup>1</sup> Umberto Eco: “El oficio del filósofo”, en *El País*, Jueves 5 de noviembre de 1987. Trad. Daniel Sarasola. [Disponible en: <[www.elpais.com](http://www.elpais.com)>.] [Consultado: 7 de noviembre de 2013.]

Lo que se entenderá por *escritura filosófica* en este trabajo y su importancia para el curso de Teoría del Conocimiento, la investigación de Monografía y el *Diario CAS*, se ha esbozado a partir de algunos de los pensamientos de los filósofos Michel Tozzi, Miguel Ángel Rosa y Jaime Nubiola. Sus pensamientos se han retomado en dos sentidos. Primero como referencia sobre la enseñanza de la filosofía a partir de la escritura y segundo como una inspiración para plantear una definición de lo que se puede entender por *escritura filosófica*.

Michel Tozzi es un filósofo francés que nació en 1945 y ha desarrollado su trabajo hacia la didáctica de la enseñanza de la filosofía. A partir de ello fundó la Revista Internacional de Didáctica de la Filosofía *Diotima* en 1999. En términos generales, el trabajo de Tozzi se dirige por dos vías. La primera va encaminada al desarrollo de nuevas prácticas de la filosofía en la ciudad con el impulso de cafés filosóficos, así como de talleres de lectura y *escritura filosófica*. La segunda va encaminada a la práctica de la filosofía en la escuela. Pero ambas vías se dirigen hacia el planteamiento de una didáctica del aprendizaje de la filosofía. Su didáctica muestra cuáles son las capacidades y habilidades intelectuales que se desarrollan en la reflexión filosófica. Frente a esta cuestión, Tozzi sostiene que la reflexión filosófica implica tres capacidades intelectuales: problematizar, conceptualizar y argumentar. Y, estas tres capacidades se habilitan por medio de tres actividades filosóficas: leer, escribir y discutir.<sup>2</sup> De acuerdo a Tozzi, si bien puede corresponder la capacidad de leer con problematizar, escribir con conceptualizar y discutir con argumentar, en sentido estricto, las tres capacidades y las tres actividades filosóficas se conjugan y complementan, ya que en el proceso del trabajo intelectual una capacidad o una actividad contienen a las demás. En este caso, por la naturaleza de la experiencia

---

<sup>2</sup> Vid. Página web de Michel Tozzi: <[www.philotozzi.com](http://www.philotozzi.com)>. [Consulta: 10 de octubre de 2014.]



docente se resaltar  la escritura, pero eso no quiere decir que las demás capacidades y sus respectivas habilidades ocupen un segundo plano en el quehacer filosófico.

En el mismo sentido que Tozzi, han surgido reflexiones de algunos profesores, particularmente españoles, que proponen aplicar el ejercicio de la *escritura filosófica* para la enseñanza de la filosofía en las aulas. Uno de estos profesores es Miguel  ngel Rosa, quien sostiene que:

Lo que pretendemos es que en las aulas se ejercite la filosofía a través de la escritura, la que constituye junto a la lectura y al diálogo las competencias básicas del filosofar. Se trata de que los alumnos configuren su propio pensamiento a través de la escritura, conociendo el como del pensar en el escribir, pero con el condicionante de que desarrollen capacidades propias de la disciplina filosófica. Por ejemplo, ser capaz de plantear un problema a partir de un tema concreto, elaborar tesis y argumentar a favor o en contra de las ideas suyas y de los demás. Pero para que esta construcción del pensamiento sea realmente una práctica, debe partir de la experiencia del propio sujeto que lleva a cabo la escritura, por lo que no se puede enseñar a repetir el pensamiento de otro sino a construir filosóficamente el propio, en este caso por medio del pensar por escrito. De esta forma, el aprendizaje del alumno se convierte en una práctica del filosofar, la clase de filosofía se constituye como ámbito de práctica filosófica.<sup>3</sup>

La experiencia docente que se intenta mostrar en este trabajo sigue la misma línea de pensamiento, ya que los objetivos y criterios de evaluación del núcleo del Programa del Diploma motivan a que los alumnos deban experimentar un aprendizaje de las destrezas propias de la filosofía: plantear un problema, elaborar argumentos y plasmarlos por escrito.

---

<sup>3</sup> Miguel  ngel Rosa: "La escritura en el aula como práctica filosófica", en *Pakenredes* Revista digital del CEP de Alcalá de Guadaíra, 25 de junio de 2011, Vol. I., no. 9, p. 2.

Por otro lado, se encuentran Jaime Nubiola, filósofo español, que al impartir la materia de Metodología Filosófica en el doctorado de la Universidad de Navarra, se enfrentó a la necesidad de enseñar ciertas habilidades propias de la filosofía. Como resultado de lo anterior, se originó su libro titulado: *El taller de la filosofía. Una introducción a la escritura filosófica*. En dicho texto, Nubiola hace una descripción del proceso de escritura en el trabajo filosófico, así como las características e importancia de ésta para la formación de filósofos profesionales y llega a sostener que: “Quien dedica sus mejores esfuerzos a pensar descubre que la filosofía es escritura [...]”<sup>4</sup> Así, para Nubiola, la escritura es donde se materializa el pensamiento y el trabajo intelectual del filósofo.

Retomando los pensamientos de Tozzi sobre las capacidades y habilidades filosóficas; la propuesta de Rosa sobre la escritura como una estrategia de aprendizaje de la filosofía; la consideración de Nubiola sobre la escritura como el fin de la filosofía y lo que mencionaba Eco sobre el oficio del filósofo como un pensador, se podría configurar y hablar de una *técnica filosófica*.

¿Qué se puede entender por *técnica filosófica*? Los griegos usaban el término *techné*, que se traduce en ocasiones como arte o como técnica, para designar una habilidad mediante la cual se hace algo. La *techné* en tanto que sigue ciertas reglas también significa oficio. Así, la técnica es un conjunto de reglas por medio de las cuales se consigue algo. En este caso, se usará el término *técnica filosófica*, en el mismo sentido que los griegos, para designar un conjunto, en este caso, de destrezas intelectuales propias de la filosofía. Las destrezas intelectuales que comprenderían la *técnica filosófica* serían leer, escribir y discutir; y las habilidades que se ejercitan con estas tres destrezas

---

<sup>4</sup> Jaime Nubiola: *El taller de la filosofía. Una introducción a la escritura filosófica*. EUNSA, Pamplona, 2010, p. 28.

serían problematizar, conceptualizar y argumentar. De tal forma que el oficio del filósofo tendría una *técnica filosófica* y, como parte de esa técnica, estaría la habilidad de producir una *escritura filosófica*, que es la que se requiere transmitir en el curso de Teoría del Conocimiento, en la elaboración de la investigación de Monografía y la elaboración del *Diario CAS*, para consolidar sus objetivos y criterios de evaluación.

Pero, ¿por qué lo que se requiere en los tres elementos es la *escritura filosófica*? Por tres razones. Primero, los objetivos de los tres requisitos suponen una experiencia de aprendizaje que cultiva o motiva el desarrollo de la reflexión, la cual puede ser inculcada por medio de actividades filosóficas como son leer, escribir y discutir. Segundo, los tres requisitos tienen en común que su evaluación y aprobación dependen de un trabajo escrito. En Teoría del Conocimiento el mayor porcentaje de evaluación recae en un escrito denominado *Ensayo*; en Monografía, su aprobación depende de la presentación escrita de una investigación; y en CAS, depende del *Diario*, que es el registro de las reflexiones sobre diversas actividades deportivas, sociales o en beneficio del medio ambiente. Tercero, el *Ensayo*, la *Monografía* y el *Diario* deben mostrar características propias de la filosofía: capacidad de problematizar, conceptualizar y argumentar. Por lo anterior, la *escritura filosófica* puede ser un medio por el cual se pueden consolidar el núcleo del Programa del Diploma.

Ahora bien, retomando el pensamiento de Tozzi, por *escritura filosófica* se entenderá un discurso con tres características principalmente: problematización, conceptualización y argumentación. La problematización es indispensable porque es una de las cualidades esenciales de la filosofía: el cuestionamiento, que es la capacidad de plantear y comprender un problema. La conceptualización resulta indispensable porque una *escritura filosófica* se refiere a los términos por medio de los cuales representamos la realidad y es la representación de cómo está conformado conceptualmente otro discurso:

cabría mencionar que este análisis conceptual se puede llevar a cabo por medio de verbos, ya que son términos que expresan acciones o procesos. Los textos filosóficos se expresan y construyen en buena parte gracias a los verbos. Por otro lado, la argumentación es necesaria porque la *escritura filosófica* va encaminada a exponer o dar razones a favor o en contra de una hipótesis o tesis planteada en un discurso. En síntesis, una *escritura filosófica* tiene un carácter problemático, conceptual y argumentativo que se construye a partir de la expresión de verbos; y este tipo de escritura es la que se requiere desarrollar para cubrir los objetivos y criterios del curso de Teoría del Conocimiento, la investigación de Monografía y CAS.

Ahora bien, cabe señalar que lo filosófico de la escritura no se debe circunscribir en función de quien la produce ni en el formato que se produce. Es decir, por un lado, la *escritura filosófica* no necesariamente está producida por un filósofo con una formación académicamente reconocida por una institución. Ejemplo de esto serían los textos de León Tolstoi y Wassily Kandinsky. Tolstoi es mundialmente reconocido dentro de la literatura, pero, al finalizar *La Guerra y la paz*, escribió dos *Epílogos* y un *Apéndice* a dicha obra. El segundo *Epílogo* y el *Apéndice* titulado “Algunas palabras a propósito de ‘La Guerra y la Paz’” no son textos literarios sino reflexiones problemáticas y conceptuales que pueden considerarse propias de un texto de filosofía de la historia porque plantean una reflexión sobre los tipos de narraciones históricas, los problemas con esas narraciones y un análisis sobre cómo están configuradas. Por ello, Tolstoi sería una muestra de que un escritor puede cultivar dos tipos de escritura, la literaria y la filosófica sin confusión. De tal forma que un discurso filosófico no es filosófico porque lo produzca un filósofo académicamente reconocido, sino que lo filosófico del discurso radica en su contenido problemático, conceptual, analítico y problemático. Otro caso sería el de Kandinsky, pintor abstracto ruso que escribió un texto, entre otros, como muestras de

reflexión sobre su trabajo: *De lo espiritual en el arte*. Este texto es una reflexión problemática, conceptual, analítica y argumentativa sobre su trabajo artístico, lo que hace que pueda ser considerado como un texto de la estética porque su carácter filosófico no está dado por quién lo produce sino por las características filosóficas que contiene.

Por otro lado, la *escritura filosófica* se puede concebir en diferentes formatos, pues la expresión del pensamiento filosófico no se limita a la elaboración de ensayos, puede expresarse por medio de diálogos, tal como lo hizo Platón, por medio de aforismos como lo hizo Nietzsche o poesía como el *Primero Sueño* de Sor Juana. Así, el carácter filosófico de la *escritura filosófica* no está determinado por el formato sino por el contenido problemático, conceptual y argumentativo.

Ahora bien, el trabajo de *Ensayo* para Teoría del Conocimiento, la investigación para Monografía y el *Diario* para CAS, por las características que se solicitan para cubrirlos, requieren del desarrollo de la *escritura filosófica* no porque se produzcan en una asignatura de Historia de la Filosofía o porque sea sobre autores, teorías o posturas filosóficas o porque los formatos requeridos sean los determinados para un trabajo académico, sino porque la conformación de esos trabajos implican las destrezas intelectuales filosóficas: problematizar, conceptualizar y argumentar, ya sea sobre el conocimiento, como en el caso del *Ensayo* de Teoría del Conocimiento; o sobre la información de un área de conocimiento, en la investigación para la *Monografía*; o sobre experiencias vividas, en las actividades CAS.

Dada la experiencia docente se puede señalar que, en la impartición del Programa del Diploma, comúnmente no se le da a la escritura -y menos a la *escritura filosófica*- la importancia adecuada. Pero dada la experiencia, se puede sostener que la enseñanza de la *escritura filosófica* puede ser la vía para lograr los objetivos de dicho programa de estudios en los Colegios. Así, la importancia de este trabajo radica en mostrar, al menos,

por qué las habilidades filosóficas, en particular, la escritura, permite formar individuos de alto rendimiento académico, según lo establecido por el Bachillerato Internacional. Y de esa forma este trabajo puede contribuir a que los profesores, que se enfrentan a dicho programa, puedan usar la enseñanza de la *escritura filosófica* como un medio para la impartición de Teoría del Conocimiento, Monografía y CAS. Además, este trabajo puede ser una muestra de la importancia de reflexionar sobre las habilidades filosóficas en la labor docente y puede ser interesante para todos aquellos que quisieran ubicar la importancia de la filosofía en la enseñanza media superior.

En resumen, este trabajo trata de señalar que la filosofía consta de un oficio, este oficio es el del pensar y el resultado de la práctica de este oficio es la construcción de pensamiento filosófico que se daría por medio de una técnica. La *técnica filosófica* estaría compuesta por tres actividades: leer, escribir y discutir y por tres destrezas intelectuales que serían problematizar, conceptualizar y argumentar. Y a partir de lo anterior, este trabajo trata de indicar que por medio de la enseñanza de una habilidad del oficio del filósofo -como lo es la *escritura filosófica*- los alumnos pueden adquirir las habilidades necesarias que se plantean en los objetivos y requisitos del núcleo del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional.

Por todo lo anterior, este trabajo trata de responder a la pregunta: ¿por qué que la *escritura filosófica* permite consolidar los objetivos y criterios de evaluación que solicitan los trabajos de *Ensayo* para Teoría del Conocimiento, la investigación de Monografía y el *Diario* de CAS? Y para dar respuesta se tratará de ubicar que la *escritura filosófica* lo permite porque el *Ensayo*, la *Monografía* y el *Diario* tienen un carácter filosófico. El carácter filosófico de estos elementos radica en su aspecto reflexivo y crítico respecto al conocimiento teórico en los casos de Teoría del Conocimiento y Monografía y al conocimiento por experiencia en el caso de CAS. Y el carácter reflexivo juega un papel

formativo más que informativo, lo que le permite interactuar de forma interdisciplinaria con el resto de las asignaturas del Programa del Diploma y los convierte en elementos centrales y no sustituibles por otros. Además que su carácter reflexivo y, por ello filosófico, se coloca así en el centro del programa, provocando que el Programa del Diploma sea un proyecto educativo enfocado en la formación más que en la instrucción, y esto le da una característica distintiva respecto de otros programas de estudio.

Para lograr lo antes dicho, primero se hará una descripción del marco institucional en el cual se desarrolló la labor docente para ubicar las características específicas de la experiencia profesional; segundo, se hará una descripción de los objetivos y criterios de evaluación del curso de Teoría del Conocimiento, de la investigación de Monografía y de las actividades CAS para ubicar los aspectos filosóficos del núcleo del Programa del Diploma que se pueden cubrir por medio de la *escritura filosófica*; y en tercero, se indicarán algunos puntos de reflexión sobre las ventajas y desventajas del Programa del Diploma para señalar algunas consideraciones en torno a su impartición en el contexto de la Ciudad de México.

## **I. Marco Institucional**

### **Escuela Bancaria y Comercial**

Para mostrar el marco en el cual se dio la actividad docente del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional de la Escuela Bancaria y Comercial, es necesario relatar, por un lado, el contexto de la Escuela Bancaria y Comercial y, por otro, el contexto del Bachillerato Internacional para establecer la fusión de intereses y las características específicas que se desprendieron de dicho proceso de integración.

Después de la Revolución Mexicana, el país se encontraba ante la necesidad de una reforma bancaria y en esa reforma se encuentra el origen de lo que hoy en día es la Escuela Bancaria y Comercial. En la década de los años veinte, el legislador mexicano Manuel Gómez Morín formó parte del Consejo de Administración del Banco de México, S.A., y de la Secretaría de Hacienda. En 1924 redactó la Ley General de Instituciones de Crédito en la que sugería la creación de un banco para el país. Ante esta petición, el secretario de hacienda Alberto J. Pani invitó al propio Gómez Morín a conformar el Banco de México, que se inauguró el 1 de septiembre de 1925.

Pero había que cubrir una cuestión para el buen funcionamiento del Banco: la educación y la capacitación de las personas que laboraban ahí. Para cubrir esta necesidad, el 10 de marzo de 1929 se creó la Escuela Bancaria en las instalaciones de la Biblioteca del Banco. Así, los empleados trabajan durante un periodo -la mañana o la tarde- y asistían a los cursos -por la mañana o la tarde-. Y de esa manera se cubría la necesidad de trabajar y recibir educación y capacitación al mismo tiempo.



Durante algún tiempo, el Banco de México funcionó de dicha manera. Pero, en 1931 hubo una reforma hacendaria que provocó la desaparición de la Escuela Bancaria. Entre los profesores que capacitaron a las primeras generaciones se encontraban Alejandro Prieto y Agustín Loera y Chávez. Frente a la disolución de la Escuela Bancaria, Alejandro Prieto y Agustín Loera y Chávez decidieron continuar con el proyecto educativo y de capacitación de forma independiente y crearon la Escuela Bancaria y Comercial. El 22 de agosto de 1932 firmaron el acta constitutiva de la Escuela y las clases iniciaron el 1 de septiembre de ese mismo año.

Posteriormente, con algunos años de funcionamiento, el 11 de septiembre de 1939 el presidente Lázaro Cárdenas promulgó el decreto donde se reconocía la validez oficial de los documentos que otorgaba la escuela y se establecía que la Secretaria de Educación Pública revalidaba sus estudios y programas. Por todo lo anterior, se considera que la Escuela Bancaria y Comercial es la escuela de carácter privado más antigua del país.

Desde su surgimiento la escuela ha tenido como principales valores: ser mexicanos, libres, laicos, incluyentes y especializados en negocios. Y su misión es formar emprendedores que se distingan en el ámbito de las organizaciones por su saber, por su hacer y por su ser. Así, su lema es: "Solidez en el saber, destreza en el hacer e integridad en el ser". Desde su surgimiento hasta la consolidación de su lema, la EBC se ha concentrado en generar un proyecto educativo dirigido a la formación más que un proyecto de instrucción porque su misión desde un principio ha sido la capacitación basada en habilidades que permitan a sus estudiantes integrarse al mercado laboral, lo cual ha congeñado con el proyecto del Programa del Diploma como se verá más adelante.

Conforme pasó el tiempo, la comunidad fue creciendo y ante este hecho en 1982 se creó el Bachillerato de la Escuela Bancaria y Comercial con el propósito de dar seguimiento, desde la educación media superior, a la formación de los alumnos en las áreas

administrativas. Una vez que se habían consolidado las primeras generaciones, en 1989 el Bachillerato inició su proceso de integración a una organización de carácter internacional: el Programa del Diploma de la Organización del Bachillerato Internacional<sup>5</sup>

### **Programa del Diploma del Bachillerato Internacional**

¿Qué es el Programa del Diploma? En 1965 un grupo de profesores de diversas nacionalidades europeas crearon un programa de estudios para que fuera acreditado en diferentes universidades de Europa. El propósito era validar los estudios de nivel medio superior para los alumnos que requerían trasladarse a otros países por cuestiones económicas, sociales o políticas. A dicha organización se le llamaba Sindicato de Exámenes de Colegios Internacionales (SECI). En 1967, el Sindicato se convirtió en el Programa del Diploma y se le denominó Bachillerato Internacional (BI). Con el paso del tiempo, el Programa del Diploma se convirtió en la Organización del Bachillerato Internacional, (OBI) la cual es una fundación que tiene sede en Ginebra, Suiza. Hoy en día, la OBI genera y promueve tres programas de estudio: Programa de la Escuela Primaria, el cual se originó en 1997; Programa de los Años Intermedios (secundaria), el cual se originó en 1992; y el Programa del Diploma (Bachillerato Internacional)

Las escuelas que imparten alguno de los programas de estudios de la OBI se denominan "Colegios del Mundo" y son instituciones que han cumplido con una serie de requisitos y han sido autorizados por la OBI para poder impartir cualquiera de los programas. Cuando un Colegio ha sido autorizado, se proporciona capacitación a los profesores y administrativos de los Colegios por medio de talleres, conferencias, el sitio web y

---

<sup>5</sup> Teresa Cecilia Sandoval Macías: *Ochenta. Historia de la Escuela Bancaria y Comercial*. EBC, México, 2010.

publicaciones. Y se les proporciona material tanto administrativo como académico para que puedan cumplir con el objetivo general de la OBI. El objetivo es generar programas de estudio que proporcionen y promuevan la comunicación intercultural. Por comunicación intercultural se entiende que dos personas, aún cuando pertenezcan a diferentes culturas, puedan entablar una comunicación que les permita comprender sus diferencias y similitudes tal como se establece en la Declaración de Principios que aparece en todas las publicaciones de la OBI:

La Organización del Bachillerato Internacional tiene como meta formar jóvenes solidarios, informados y ávidos de conocimiento, capaces de contribuir a crear un mundo mejor y más pacífico, en el marco del entendimiento mutuo y el respeto intercultural.

En pos de este objetivo, la Organización del Bachillerato Internacional colabora con establecimientos escolares, gobiernos y organizaciones internacionales para crear y desarrollar programas de educación internacional exigentes y métodos de evaluación rigurosos.

Estos programas alientan a estudiantes del mundo entero a adoptar una actitud activa de aprendizaje durante toda su vida, a ser compasivos y a entender que otras personas, con sus diferencias, también pueden estar en lo cierto.<sup>6</sup>

Esta finalidad se conforma a partir de un perfil de alumnos con ciertas características; ellos deben ser: indagadores, informados e instruidos, pensadores, buenos comunicadores, íntegros, de mentalidad abierta, solidarios, audaces, equilibrados y reflexivos. Indagadores, porque adquieren habilidades para realizar investigaciones que permiten adquirir autonomía en el aprendizaje; informados e instruidos, porque pueden explorar conceptos e ideas para comprender cuestiones locales e internacionales desde

---

<sup>6</sup> OBI: *Guía de Teoría del Conocimiento. Programa del Diploma*. OBI, Cardiff, Wales, 2006.

diversas disciplinas; pensadores, porque saben aplicar las habilidades intelectuales de forma crítica y creativa a problemas complejos; buenos comunicadores, porque comprenden y expresan ideas e información de manera eficaz; íntegros, porque actúan con respeto hacia otras personas o comunidades a las que pertenecen; de mentalidad abierta, porque entienden y aprecian la cultura y pueden apreciar otros puntos de vista para aprender de las experiencias; solidarios, porque demuestran empatía y respeto por las necesidades de otros y del mundo; audaces, porque pueden abordar situaciones desconocidas con determinación para explorar nuevas experiencias; equilibrados, porque comprenden el equilibrio entre lo físico, lo mental y lo emocional para el beneficio propio y de otros; y reflexivos, porque saben evaluar su propio aprendizaje y las experiencias a las que se enfrentan.

Sobre este tipo de perfil se pueden señalar dos cuestiones: la primera es que por las características que se mencionan, el perfil se enfoca en acentuar habilidades y actitudes que puedan permitir su incorporación a la sociedad de forma activa; la segunda se refiere a que si bien la OBI plantea un perfil de alumnos, no determina si éste debe ser para su ingreso a los programas o si será desarrollado en el programa, lo cual puede ser un inconveniente ya que si se trata del perfil de ingreso, entonces, cuál sería el de egreso; y si se trata del de egreso, entonces qué tipo de alumnos son los que serían apropiados para desarrollar éste tipo de habilidades y actitudes.

Estas características son la base de lo que se denomina mentalidad internacional y se refiere a la actitud de poder comprender a otros seres humanos independientemente de su nacionalidad, su cultura o el contexto en el que se desarrollen. Lo anterior, de acuerdo a la finalidad de la OBI, permite la formación de seres humanos que son capaces de comprender diferentes culturas y con ello adquirir las habilidades necesarias para

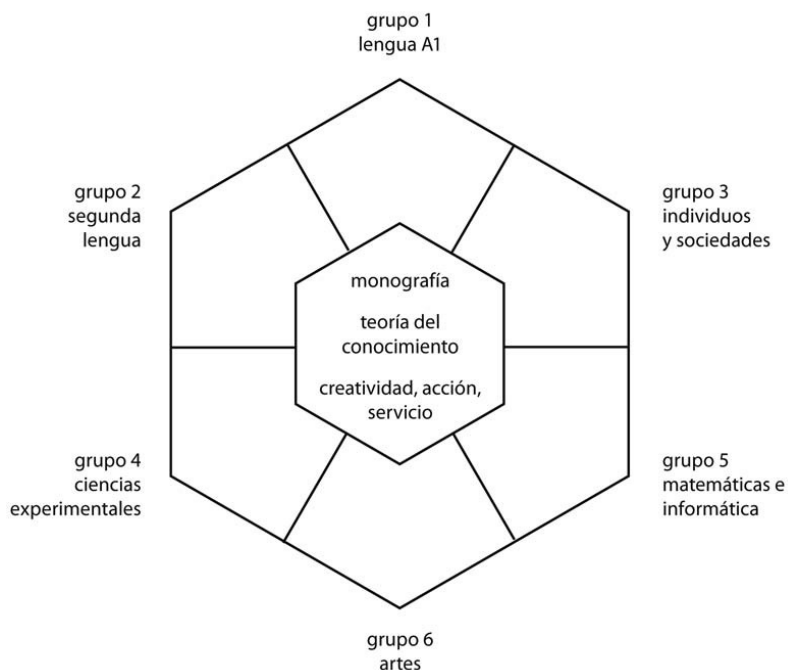
incorporarse a diferentes tipos de universidades, ya sean de la propia nación o extranjeras.

Específicamente, el Programa del Diploma del BI es un programa de estudios preuniversitario que tiene como finalidad proporcionar a los alumnos, además de una formación en el marco del objetivo general, las habilidades necesarias que requerirán en el nivel superior. El programa se cursa en dos años y está dirigido a alumnos de 16 a 19 años. El currículo está compuesto por seis grupos de asignaturas denominadas de la siguiente forma: Grupo 1: “Lengua A1”, que se refiere a la lengua materna; Grupo 2: “Segunda lengua”, que se refiere al estudio de una lengua adicional y diferente a la materna; Grupo 3: “Individuos y sociedades”, que se refiere a aquellas asignaturas en que se estudia a los individuos y las sociedades; Grupo 4: “Ciencias experimentales”, que se refiere a aquellas asignaturas relacionadas con las ciencias naturales; Grupo 5: “Matemáticas e informática”; Grupo 6: “Artes”, que se refiere al estudio del arte ya sea de forma teórica o práctica.

Los alumnos deben cursar una asignatura de cada uno de los grupos y deben cubrirse en lo que se denomina Nivel Medio o Nivel Superior. El Nivel Medio o el Nivel Superior va de acuerdo al grado de dificultad en los programas de estudio de las diferentes asignaturas y generalmente, los Colegios determinan para cada asignatura el nivel que impartirán y por lo tanto el tipo de examen que presentarán los alumnos. El esquema curricular es el siguiente<sup>7</sup>:

---

<sup>7</sup> *Ibid*, p. 1.



Una vez que se cursan las asignaturas los alumnos son evaluados a través de diferentes métodos que van desde exámenes de respuesta corta u opción múltiple, ensayos, resolución de problemas, estudios de caso, trabajos orales, trabajos de campo, prácticas de laboratorio e incluso representaciones artísticas. En cada caso, los exámenes y los trabajos se evalúan tanto de forma interna por parte del Colegio como de forma externa por parte de la OBI con procedimientos, métodos y estándares preestablecidos por BI. La evaluación interna por parte del Colegio la llevan a cabo los profesores bajo los criterios establecidos por el BI. La evaluación externa la llevan a cabo los examinadores, quienes son profesores de distintas partes del mundo que evalúan los exámenes y los trabajos de una asignatura que ellos imparten.

Se puede decir que la adhesión del Bachillerato de la EBC al BI se dio porque compartían en sus propósitos educativos intereses comunes que permitían la fusión, principalmente porque su propósito educativo está concentrado en darle mayor peso al carácter

formativo. Por ejemplo, el perfil de alumno que forma el BI implica características que originan personas emprendedoras e incluyentes, tal como está planteada la misión de la EBC; es decir, algunas de las características fundamentales del perfil BI son las de formar personas indagadoras, pensantes, con habilidad para la comunicación, de mentalidad abierta, íntegras, solidarias y equilibradas y éstas cualidades son la base para formar una persona emprendedora e incluyente siguiendo el lema de lograr solidez en el saber, destreza en el hacer e integridad en el ser. Por lo anterior, la EBC coincidió con el Programa del Diploma y solicitó su integración para convertirse en un Colegio del Mundo.

### **Bachillerato Internacional de la EBC**

Como se mencionó, el Bachillerato de la EBC solicitó su registro a la OBI y al obtenerlo se convirtió en un Colegio del Mundo. Una vez que se adhirió al Bachillerato Internacional, el Bachillerato de la EBC se enfrentó a la necesidad de cubrir los requisitos del BI y los requisitos de la Secretaría de Educación Pública para lograr la validación oficial de ambas instituciones. La fusión de requisitos dio lugar a las características específicas del proyecto educativo y del funcionamiento del Bachillerato de la EBC.

Por un lado, se debía cubrir con las características primordiales del Programa del Diploma, y por otro con los requisitos básicos de la SEP. El modelo del Programa del Diploma se ha estructurado a partir de integrar elementos de diversos programas de estudio, pero lo distintivo son los tres elementos que se encuentran al centro: el curso de Teoría del Conocimiento, la investigación de Monografía y las actividades de Creatividad, Acción y Servicio (CAS). Estos elementos son el núcleo del programa y son de carácter obligatorio para poder obtener el Diploma del Bachillerato Internacional. En el caso de Teoría del Conocimiento, Monografía y CAS, la evaluación no es por medio de exámenes,

sino por medio de trabajos escritos que son la evidencia de que se han cursado de forma satisfactoria. Esto es importante porque de esa forma se destaca que no son asignaturas, sino requisitos en los que se concentra el carácter formativo del proyecto y éste puede expandirse hacia el resto del modelo.

Teoría del Conocimiento es un curso concebido para fomentar el pensamiento crítico y evaluar los conocimientos que los alumnos adquieren en el resto de las asignaturas y con ello lograr la formación del pensamiento reflexivo. La Monografía es un trabajo de investigación que tiene como finalidad poner en práctica y desarrollar habilidades de investigación, escritura formal y académica, así como el aprendizaje independiente. CAS comprende actividades de carácter artístico, deportivo y de servicio a la comunidad y tienen la finalidad de fomentar experiencias que puedan dar a los alumnos una actitud solidaria con diferentes entornos. Estos tres elementos conforman el núcleo del Programa del Diploma.

En el caso del curso de Teoría del Conocimiento su evaluación se da por medio de dos elementos que se denominan evaluación externa y evaluación interna de Teoría del Conocimiento. Se llama evaluación externa de Teoría del Conocimiento porque su calificación la establece el examinador y no el profesor del Colegio. Se llama evaluación interna porque su evaluación la establece el profesor y no un examinador. La evaluación externa es un *Ensayo* sobre un título de uno de los 10 que publica BI para cada Convocatoria. Es decir, consiste en la elaboración de un *Ensayo* de tema restringido a uno de los 10 Títulos Prescritos. La evaluación externa tiene un valor de máximo 40 puntos. La evaluación interna es una *Presentación*, que consta de una exposición frente al grupo de aproximadamente 10 minutos, sobre algún tema del curso. La *Presentación* debe ir acompañada de dos documentos: la Planificación y el Formulario de Evaluación,



los cuales elaboran los alumnos. La evaluación de la *Presentación* tiene un valor máximo de 20 puntos.

Tanto la evaluación externa como interna se determina por medio de Rúbricas de Evaluación establecidas por BI. Tanto la Rúbrica del *Ensayo* como la de la *Presentación* se estructuran con base en cuatro criterios que se identifican con letras: Criterio A, B, C y D. Cada criterio establece un nivel de logro que otorga de 0 a 10 puntos en el caso del *Ensayo* y de 0 a 5 puntos en el caso de la *Presentación*. De acuerdo a las rúbricas se determinan los puntos y se pueden ubicar los niveles de logro establecidos en bandas de calificaciones que se representan, a su vez, por medio de letras: A, B, C, D o E. Los descriptores de estos criterios son: A, nivel excelente; B, nivel bueno; C, nivel satisfactorio; D, nivel mediocre; E, nivel elemental. El proceso anterior se puede identificar en la siguiente banda de calificación:

Ensayo (Evaluación externa)			Presentación (Evaluación Interna)			Calificación Prevista		
Nota	Nivel	Puntos	Nota	Nivel	Puntos	Nota	Nivel	Puntos
A	Excelente	30-40	A	Excelente	19-20	A	Excelente	48-60
B	Bueno	23-29	B	Bueno	16-18	B	Bueno	38-47
C	Satisfactorio	17-22	C	Satisfactorio	13-15	C	Satisfactorio	37-29
D	Mediocre	11-16	D	Mediocre	9-12	D	Mediocre	19-28
E	Elemental	0-10	E	Elemental	0-8	E	Elemental	0-18
<b>Total</b>		<b>40</b>	<b>Total</b>		<b>20</b>	<b>Total</b>		<b>60</b>

La suma de la evaluación interna y externa da un total de 60 puntos y de acuerdo al total de puntos se ubica en el descriptor que corresponde y que da como resultado lo que se llama “Calificación Prevista”. La Calificación Prevista es el promedio de la evaluación externa y la evaluación interna y es la forma de evaluación que debe usar tanto el profesor del Colegio para el registro del alumno como candidato al Diploma como el examinador para determinar si el alumno puede aprobar el requisito o no y obtener el Diploma.

La Monografía se refiere a un trabajo académico que tiene por objetivo proporcionar a los alumnos habilidades de investigación y escritura formal en una disciplina académica, su evaluación se basa en un trabajo escrito que muestra los resultados de la investigación. La evaluación se determina, de la misma forma que Teoría del Conocimiento, por medio de una Rúbrica de Evaluación, que consta de 11 criterios que se identifican con letras: Criterio A, B, C, D, E, F, G, H, I, J y K. Cada criterio establece niveles de logro y por cada nivel de logro se otorgan puntos de 0 hasta 10 puntos, según el criterio. En total, se pueden obtener 36 puntos. A partir del total de puntos obtenidos se designa la nota que se obtendrá de acuerdo a la banda de evaluación. Las *Monografías* son evaluadas, en un primer momento, por un profesor del Colegio que funciona como asesor de la investigación y otorga una “Calificación Prevista” y, posteriormente, por el examinador externo al Colegio, que dará la evaluación definitiva. Pero, tanto el supervisor como el examinador, llevan a cabo el mismo procedimiento para evaluar la investigación. De la misma forma que en Teoría del Conocimiento, la banda de criterios se determina con letras de A a E: A, trabajo excelente; B, trabajo bueno; C, trabajo satisfactorio; D, trabajo mediocre; E, trabajo elemental. La banda de evaluación es la siguiente:

Nota	Descripción	Puntos
<b>A</b>	Excelente	36-30
<b>B</b>	Bueno	29-25
<b>C</b>	Satisfactorio	24-17
<b>D</b>	Mediocre	16-9
<b>E</b>	Elemental	8-0

Finalmente, la banda de Teoría del Conocimiento se conjuga con la banda de Monografía para asignar los puntos correspondientes para la obtención del Diploma. En tanto que son requisitos, pueden no obtenerse puntos, pero deben cubrir un nivel de logro en ambos casos para que se pueda otorgar el Diploma, es decir, se combina el nivel de logro de Monografía con Teoría del Conocimiento para calcular la contribución a la puntuación total. Para esto se establece la Matriz de Puntos para la Obtención del Diploma que es la siguiente<sup>8</sup>:

		Teoría del Conocimiento					
		Excelente <b>A</b>	Bueno <b>B</b>	Satisfactorio <b>C</b>	Mediocre <b>D</b>	Elemental <b>E</b>	No se presentó
Monografía	Excelente <b>A</b>	3	3	2	2	1	N
	Bueno <b>B</b>	3	2	1	1	0	N
	Satisfactorio <b>C</b>	2	1	1	0	0	N
	Mediocre <b>D</b>	2	1	0	0	0	N
	Elemental <b>E</b>	1	0	0	0	Condición excluyente	N
	No se presentó	N	N	N	N	N	N

<sup>8</sup> OBI: *Guía de Monografía. Programa del Diploma*. OBI, Cardiff, Wales, 2009, p. 23.

De acuerdo al desempeño de ambos trabajos, se le puede otorgar al alumno como máximo 3 puntos que se suman a los puntos obtenidos en los exámenes de las asignaturas. En el caso de las asignaturas, las calificaciones que se otorgan para cada una van de 1 punto (la más baja) a 7 puntos (la más alta). Estos puntos se suman para obtener un puntaje que se suma, a su vez, con los puntos obtenidos en Teoría del Conocimiento y Monografía. Pero, en caso de no cumplir en Teoría del Conocimiento y Monografía con un desempeño por encima de E, o bien, no presentar alguno de los elementos: *Ensayo, Presentación y/o Monografía*, el alumno queda en condición excluyente para obtener el Diploma. En total, el Diploma se consigue con al menos 24 puntos y un buen desempeño en Teoría del Conocimiento, Monografía y CAS.

CAS es un programa de actividades enfocado a generar experiencias de aprendizaje que contribuyan a mejorar la sociedad. Los Colegios deben estructurar un Programa CAS, el cual está conformado por lo que se denominan Talleres. Los Talleres CAS pueden ir dirigidos a actividades deportivas, artísticas, sociales o de medio ambiente. En este caso no hay una evaluación formal, sino que CAS puede o no ser acreditado tomando en cuenta el número de horas que el alumno cursa un taller y la calidad del registro de sus actividades. Los alumnos deben realizar, al menos, 150 horas o cursar talleres durante 18 meses. Y, lo que se denomina *Diario*, constituye la compilación del registro de actividades y reflexión sobre las experiencias adquiridas en ellas. En términos generales, la acreditación CAS depende de la calidad de actividades que realicen los alumnos. La calidad se refleja en las reflexiones del *Diario* y en la variedad de actividades deportivas, sociales o de medio ambiente que realicen.

Una vez que un Colegio ha sido acreditado por la OBI, ésta le proporciona el material y la capacitación para impartir los programas de estudio. En el caso del Programa del Diploma o Bachillerato Internacional, el Colegio imparte el Programa y la OBI le permite al Colegio

que cada año pueda registrar a sus alumnos en lo que se conoce como Convocatoria. La Convocatoria es el periodo administrativo que inicia con el registro de los alumnos en el Bachillerato Internacional de la OBI para dar lugar al periodo de evaluación externa (presentación de exámenes y envío de trabajos a los examinadores asignados) y culmina con el resultado de puntos y la obtención del Diploma del Bachillerato Internacional. Hay dos periodos de Convocatoria. La Convocatoria de Mayo y la Convocatoria de Noviembre. Cada Colegio elige un periodo en el cual registra a sus alumnos y la OBI envía a los Colegios el material administrativo necesario para el proceso de evaluación de las asignaturas y los requisitos. En el caso del Bachillerato de la EBC, los alumnos se inscribían para la Convocatoria de Mayo para poder cubrir los requisitos en los semestres de tercero a sexto y culminar el Programa junto con el calendario de la SEP.

El Programa del Diploma ofrece la posibilidad de cursar un programa de estudios completo, basado en el pensamiento crítico, reflexivo, propicio para el desarrollo de las habilidades de investigación, aprendizaje autónomo, entendimiento intercultural y obtener un documento reconocido internacionalmente que permite el ingreso a la universidad. Lo anterior, a partir de un sistema de evaluación que tiene como prioridad las habilidades académicas avanzadas por medio de métodos de evaluación precisos y rigurosos. Precisos porque los criterios que se evalúan tanto por parte de los profesores del Colegio como los examinadores deben ser los que establece el BI y no pueden modificarse y son rigurosos porque de acuerdo a las Rúbricas se determina cuál debe ser el valor otorgado a cada uno de los criterios. De esta forma, la evaluación es homogénea para cualquier trabajo y para todos los integrantes de un Colegio del Mundo.

De hecho, la evaluación del núcleo del Programa del Diploma -la evaluación de Teoría del Conocimiento, Monografía y CAS- garantiza que un alumno cuenta con ciertas habilidades o destrezas que sustentan los conocimientos adquiridos en las asignaturas; le

garantizan una formación de alto rendimiento; le garantizan que podrá obtener una validación a nivel internacional, y todo lo anterior garantiza una formación que le permite desempeñarse, de la mejor forma posible, a nivel universitario.

A partir de lo anterior, se puede decir que la evaluación de Teoría del Conocimiento, Monografía y CAS está concebida y estructurada de tal modo que es una evaluación que le da mayor peso a aspectos formativos, ya que la forma en la que se determina es por el modo en el que un alumno ha conseguido cubrir un aspecto de los que se solicitan. Que este tipo de evaluación se determine para los elementos centrales del programa hace ver que hay un interés por resaltar y colocar en el núcleo de la propuesta educativa un carácter formativo enfocado a consolidar habilidades académicas.

Hasta aquí, se ha hecho una descripción de la estructura, los procedimientos y algunas especificaciones del modelo de evaluación del Programa de Diploma para los requisitos de Teoría del Conocimiento, Monografía y CAS. Pero, se debe aclarar la cuestión de la validez en torno al reconocimiento del Diploma.

La OBI genera y proporciona a los Colegios un programa de estudios académicamente completo. Los Colegios se adhieren a la OBI para que sus alumnos puedan cursar dicho programa de estudios, presentar cierto tipos de exámenes y ser evaluados por profesores de diversas partes del mundo y así obtener el Diploma del Bachillerato Internacional. De este modo, el Diploma es un documento que avala una formación de alto rendimiento. Pero no se debe creer que el Diploma sea un documento de carácter oficial. La OBI se encuentra en proceso para que el Diploma sea efectivamente un Diploma de acreditación y poder facilitar el proceso de admisión de los alumnos en diferentes universidades de distintos países. Es decir, el BI es un programa que otorga un reconocimiento: el Diploma, pero este Diploma no es válido como certificado de estudios en todas las universidades.

Y, tampoco implica que, con su obtención, el alumno pueda ingresar a una universidad de forma directa.

Sólo unas pocas universidades, a nivel mundial, reconocen el Diploma como un documento que le permite a un alumno hacer el proceso de selección para ingresar al nivel universitario. Y, cuando las universidades lo reconocen, sólo reconocen el Diploma con base en la cantidad de puntos con los que se obtuvo. Por ejemplo, en México, el certificado oficial para un alumno es el que otorga la Secretaría de Educación Pública; cuando un alumno inicia su proceso de ingreso a la universidad, la universidad le solicita su certificado de la SEP y sólo podría considerar el Diploma como una buena referencia de desempeño del alumno; pero, el Diploma no sustituye al certificado de estudios de la SEP y el Diploma no exime al alumno de hacer el proceso de selección de la universidad en la que está interesado. De la misma forma sucede en otras partes del mundo.

Aclarar lo anterior es importante porque si bien la OBI surgió de un proyecto que pretendía establecer un modelo de acreditación oficial a nivel medio superior con validez en diversas regiones de Europa, hoy en día la importancia del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional no radica en su reconocimiento oficial, sino en que puede proporcionar a los alumnos una experiencia de aprendizaje de alto rendimiento académico. Y, cabe mencionar que la misma experiencia de aprendizaje de alto rendimiento académico puede ser experimentada en otro tipo de programas de estudio nacionales. Así, el Programa del Diploma es un programa de estudios con características positivas para la formación académica, pero no el único ni el más importante.

De hecho, por las razones anteriores, el Bachillerato de la EBC debía cubrir, además de los requerimientos de la OBI los requisitos obligatorios de la SEP para poder otorgar el certificado oficial nacional a los alumnos. Entonces, para cubrir los requisitos de ambas

instituciones se llevó a cabo una equivalencia durante los cuatro últimos semestres del Bachillerato.

Durante los dos primeros semestres, los alumnos cubrían las materias propias de un bachillerato de acuerdo a los requisitos de la SEP. Al pasar al tercer semestre, todos los alumnos iniciaban el Programa del Diploma, es decir, debían cubrir las asignaturas y los tres requisitos del BI: Teoría del Conocimiento, Monografía y CAS. Las equivalencias entre los requisitos de la SEP y el BI se establecían de la siguiente forma. Por ejemplo, las asignaturas de Historia e Introducción a las Ciencias Sociales se inscribían en el Grupo 3: "Individuos y Sociedades"; Biología, Química y Física se inscribían en el Grupo 4: "Ciencias Experimentales"; Matemáticas e informática en el Grupo 5; Inglés era el Grupo 2: "Segunda Lengua"; Literatura y Taller de lectura y redacción conformaban el Grupo 1: "Lengua A1".

Una cuestión particular se daba en el caso de Teoría del Conocimiento. Teoría del Conocimiento se equiparaba con los cursos de Filosofía I y II, y Ética y Valores I y II. Esta equivalencia se dio por la naturaleza crítica, reflexiva y el carácter problemático del curso de Teoría del Conocimiento; y de lo que se hablará con detalle más adelante. Pero cabe señalar, que la equivalencia otorgó a las materias de Filosofía un carácter especial, pues ya no constituían una asignatura más en el programa, sino que eran el espacio donde se debía cubrir uno de los requisitos primordiales del Programa del Diploma: Teoría del Conocimiento.

En el caso de Monografía no había un curso equivalente, pero los conocimientos para su realización se proporcionaban en la asignatura de Metodología de la Investigación. En un principio, sólo los alumnos que optaban por inscribirse formalmente en el Programa del Diploma debían hacer este trabajo. Sin embargo, con el tiempo, el Colegio determinó que todos los alumnos debían cubrir ese requisito, tal como ocurría con Teoría del



Conocimiento por medio de los cursos de Filosofía. De la misma forma, que se conjugaba la calificación de Teoría del Conocimiento con Monografía en la evaluación externa; en la evaluación interna del Colegio debía ocurrir lo mismo. La evaluación de Monografía se añadía a los criterios de evaluación de Ética y Valores I de quinto semestre, que era el curso que correspondía a Teoría del Conocimiento. Esto le añadió importancia al curso de Ética y Valores I, pues no sólo implicaba el contenido de Teoría del Conocimiento, sino que, además, ahí recaía la evaluación del otro requisito fundamental del Programa: la Monografía.

Y, por último, los Talleres CAS eran el equivalente a las Actividades Artísticas y Deportivas. Los alumnos debían cubrir de forma obligatoria, a partir del cuarto semestre, los talleres tal como lo establece BI: 150 horas o 18 meses en cual debían realizar actividades deportivas, artísticas o de labor social.

A partir de lo anterior, se garantizaba de algún modo que todos los alumnos del Colegio cubrieran de forma obligatoria todos los requisitos. En ese sentido, todos los alumnos tenían una formación dentro del Programa del Diploma y se cubrían los requerimientos de la SEP. Sin embargo, en el transcurso de tercer semestre a cuarto semestre se hacía una selección de alumnos de alto rendimiento para conformar lo que sería el grupo del Diploma. Esta selección se daba a través de cubrir varios requisitos: un promedio superior a 8.5, en primer y segundo semestre; presentar dos cartas de recomendación por parte de algún profesor del Colegio; y una carta por parte del alumno exponiendo sus motivos para obtener el Diploma. El grupo del Diploma era un grupo de alumnos de alto rendimiento que optaban por la inscripción formal en el BI para realizar los exámenes y aspirar a obtener del Diploma del Bachillerato Internacional. Este tipo de selección puede excluir a alumnos que pueden tener actitudes apropiadas para formarse y desarrollar las habilidades y destrezas que promueve el programa porque un alumno puede no cubrir un

promedio, pero las actitudes y limitar la selección a un promedio puede ser contradictorio porque el programa promueve habilidades y no conocimientos representados por evaluaciones cuantitativas. Sobre este aspecto se debe plantear: ¿cuáles serían los procesos de selección adecuados para conformar un grupo de Diploma? Esta cuestión también será ubicada con respecto a los procesos de selección a nivel universitario en las reflexiones de la valoración crítica de este trabajo.

El proceso de evaluación interna del Colegio se llevaba a cabo con los estándares de la SEP y sólo los trabajos del grupo del Diploma, que eran inscritos en la Convocatoria de Mayo, eran evaluados bajo los criterios del BI. Pero, posteriormente, el Colegio determinó, que aún cuando los alumnos no estuvieran inscritos formalmente para el Diploma, sus trabajos debían ser evaluados bajo los criterios BI. Así, para el grupo de Diploma, sus trabajos de asignaturas, exámenes y trabajos de Teoría del Conocimiento, Monografía y CAS eran enviados para la evaluación externa, y con ello, aspirar al Diploma. Mientras que los trabajos del resto de los alumnos no eran enviados, pero sí evaluados como parte de un Colegio BI. Los profesores del grupo de Diploma eran de la misma forma que los alumnos, profesores que habían cubierto un perfil de experiencia docente y comprendían el proyecto educativo del Bachillerato Internacional bajo las condiciones de la EBC.

Desde la descripción anterior, este trabajo se concentrará en mostrar una reflexión sobre cómo es posible consolidar los objetivos y procedimientos de evaluación que solicita BI en los tres requisitos fundamentales del modelo del Programa del Diploma: Teoría del Conocimiento, Monografía y CAS a partir de la *escritura filosófica*. Dicha reflexión se originó en el marco institucional antes descrito a partir de la experiencia laboral como profesora de Teoría del Conocimiento, asesora de Monografía y tallerista de CAS en el Programa de Diploma en el Bachillerato de la Escuela Bancaria y Comercial durante los años de 2005 a 2014.

## II. Actividad Profesional dentro del Bachillerato Internacional de la EBC

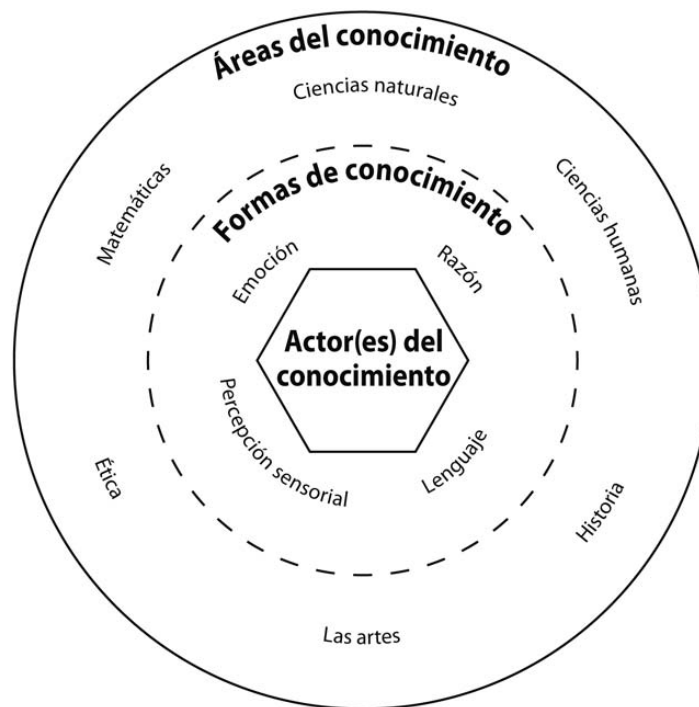
### Profesora de Teoría del Conocimiento

El ingreso como docente de Teoría del Conocimiento al Bachillerato Internacional de la EBC implica, en un principio, el conocimiento y la comprensión de la institución y con ello la comprensión del proyecto educativo del Programa del Diploma. Pero, específicamente y de forma inmediata, requiere la comprensión del curso de Teoría del Conocimiento. La comprensión del curso lleva a considerar que por medio de la *escritura filosófica* se pueden cubrir los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación que se requieren por dos razones. Primero, porque los objetivos del curso están dirigidos a proporcionar una experiencia de aprendizaje reflexiva y ésta es del tipo de pensamiento que puede generar el oficio del filósofo por medio de su *técnica filosófica*; segundo porque parte de la evaluación del curso, tal como ya se ha mencionado, recae en un trabajo escrito que se denomina *Ensayo* y éste se puede considerar un escrito filosófico porque su desarrollo y contenido implican características como la problematización, el análisis, la conceptualización y la argumentación que son propias de la *escritura filosófica*. Por ello, la *escritura filosófica* puede ser una estrategia para consolidar los objetivos y criterios de evaluación del curso de Teoría del Conocimiento.

Para la impartición de Teoría del Conocimiento –y de todos los requisitos- el BI proporciona una serie de materiales y publicaciones que ofrece a los Colegios. En el caso de Teoría del Conocimiento, el material obligatorio es el que se denomina *Guía de Teoría del Conocimiento. Programa del Diploma*. Este material es, como su nombre lo indica, una guía para la preparación y conformación del curso. La *Guía* está estructurada de tal forma que presenta los objetivos, la estructura conceptual con la que se debe trabajar y los

criterios de evaluación que son una representación de las habilidades que se deben cubrir y lograr en los alumnos a lo largo del curso en al menos 100 horas. Cabe aclarar que por la equivalencia de Teoría del Conocimiento con las asignaturas de Filosofía I, II, Ética y Valores I y II las horas impartidas rebasaban las 100 horas designadas por el Programa del Diploma. Esto permitía que el curso se pudiera desarrollar de forma adecuada.

La *Guía* está conformada por una serie de preguntas en relación con el conocimiento que funcionan como estímulos para la reflexión sobre los procesos por los cuales se produce, se obtiene, se consolida, se transforma, su complejidad, su alcance y sus límites. Su función es mostrar diversos caminos de discusión sobre todo lo anterior en diversas disciplinas. El esquema central del curso es el siguiente:<sup>9</sup>



<sup>9</sup> OBI: *Guía de Teoría del Conocimiento. Programa del Diploma*. OBI, Cardiff, Wales, 2006, p. 7.

La estructura tiene la finalidad de proporcionar un curso en el que los alumnos experimenten un espacio en el cual logren:

1. analizar críticamente las afirmaciones de conocimiento, los supuestos subyacentes a éstas y sus implicaciones
2. formular preguntas, explicaciones, conjeturas, hipótesis, ideas alternativas y posibles soluciones en respuesta a cuestiones de conocimiento que conciernen a las áreas del conocimiento, las formas de conocimiento y la experiencia de los propios alumnos como sujetos del aprendizaje
3. demostrar una comprensión de diferentes perspectivas sobre cuestiones de conocimiento
4. establecer relaciones y realizar comparaciones eficaces entre diferentes maneras de abordar cuestiones de conocimiento derivadas de áreas de conocimiento, formas de conocimiento, posturas teóricas y valores culturales
5. demostrar capacidad para responder de manera personal, consciente y reflexiva a una cuestión de conocimiento.
6. formular y comunicar ideas claramente, con precisión y probidad académica.<sup>10</sup>

El esquema y los propósitos del curso implican la comprensión de una estructura conceptual diferente a la de un curso sobre una rama de la filosofía y a la de un curso de Historia de la Filosofía. Particularmente sobre los objetivos se puede señalar que se enfocan a lo que se puede denominar como destrezas intelectuales que podrían considerar como parte del ejercicio de reflexión filosófica: analizar, formular preguntas, demostrar una comprensión, establecer relaciones, capacidad para elaborar respuestas y comunicar pensamientos. Tanto en el esquema como en los objetivos se muestran cuatro categorías centrales: cuestiones de conocimiento, actores del conocimiento, formas de conocimiento y áreas de conocimiento. Cada uno de estos elementos conforma un vocabulario conceptual necesario para comprender la naturaleza del curso.

---

<sup>10</sup> *Ibid*, p. 6.

Primero, ¿qué es una cuestión de conocimiento? De acuerdo a la *Guía*: “Las cuestiones de conocimiento son preguntas que se refieren directamente a nuestra comprensión del mundo, de nosotros mismos y de los demás en relación con la adquisición, búsqueda, producción, formación y aceptación del conocimiento”.<sup>11</sup> Las cuestiones de conocimiento son planteamientos que tienen como propósito despertar o motivar la inspección y exploración sobre la construcción, validación, valor, métodos y límites por los cuales se genera y establece el conocimiento. En términos generales, una cuestión de conocimiento es el medio por el cual se debe abordar todo lo que implica el curso. Se puede decir que la *Guía* es un concentrado de cuestiones de conocimiento.

Segundo, ¿qué se entiende por actores del conocimiento? En principio, el curso presupone al alumno como un sujeto activo y por ello como actor del conocimiento, ya que todo ser humano posee medios por los cuales construye conocimiento. Además, actor del conocimiento se entiende por todo aquel sujeto que es capaz de formular algún tipo de explicación sobre el mundo.

Tercero, ¿qué se entiende por formas de conocer? Por formas de conocimiento se entienden capacidades o medios humanos para adquirir y construir conocimiento. La *Guía* presenta cuatro, pero, se deja abierta la posibilidad de integrar otras. Las formas de conocer que presenta la *Guía* son: percepción sensorial, razón, emoción y lenguaje. Algunos ejemplos de cuestiones de conocimiento sobre las formas de conocer serían las siguientes:

Dada la naturaleza en parte subjetiva de la percepción sensorial, ¿pueden llegar a ponerse de acuerdo alguna vez diferentes personas sobre lo que se percibe?  
¿Gente con diferentes bagajes culturales y lingüísticos vive, en cierto sentido, en

---

<sup>11</sup> *Ibid*, p. 10.

mundos diferentes? [...] ¿Tiene la percepción sensorial funciones fundamentalmente distintas en las artes y en las ciencias? [...] ¿Es posible pensar sin lenguaje? ¿Cómo facilita, amplía, dirige o limita el lenguaje al pensamiento? ¿Cómo cambia la historia el lenguaje que utilizamos para describir el pasado (por ejemplo, una masacre, un incidente, un alzamiento)? [...] ¿La razón es puramente objetiva y universal, o varía de una cultura a otra? ¿Qué posibilidades de conocimiento crea la razón? ¿Cuáles son las ventajas de poder razonar sobre algo en lugar de, por ejemplo, sentir algo, soñar con algo, desear que algo sea tal como uno quiere? ¿Todo el conocimiento requiere algún tipo de base racional? [...] ¿Cómo interactúan las emociones con la razón, la percepción sensorial y el lenguaje? ¿Las emociones y los sentimientos son la misma cosa? ¿Puede equivocarse la gente sobre sus propias emociones?<sup>12</sup>

Cuarto, ¿qué se entiende por áreas de conocimiento? La *Guía* entiende por áreas de conocimiento lo siguiente: “Las áreas del conocimiento, [...] son materias o disciplinas en las que se suele clasificar el conocimiento. Pueden ser vistas como la aplicación, tal vez moldeada por la metodología, de las formas de conocer al contenido de una disciplina concreta”.<sup>13</sup> Algunos ejemplos de cuestiones de conocimiento sobre las áreas de conocimiento serían los siguientes:

Se dice a veces que el razonamiento matemático es un proceso de deducción lógica. Si esto es verdad, y si la conclusión de una prueba siempre debe estar implícita (contenida) en sus premisas, ¿cómo puede haber conocimientos matemáticos nuevos? [...] En el Programa del Diploma, las asignaturas del Grupo 4 se denominan “ciencias experimentales”. ¿Qué se entiende por experimento? ¿Pueden hacerse experimentos en otras disciplinas? ¿Cuál es el papel de la imaginación y la creatividad en las ciencias? [...] ¿Son las ciencias humanas fundamentalmente diferentes de las ciencias naturales? [...] ¿Qué es la historia?

---

<sup>12</sup> *Ibid*, p. 14-21.

<sup>13</sup> *Ibid*, p. 22.

¿Es el estudio del pasado o el estudio de las crónicas del pasado? [...] ¿Cuál de las siguientes es la descripción más convincente de historia: un relato de la vida de grandes personajes, un relato de las grandes fuerzas históricas, un relato de la decadencia de la grandeza del pasado, un relato del progreso hacia el futuro, o un ciclo de acontecimientos que se repiten? [...] ¿En qué consiste una explicación histórica? [...] ¿Existe una verdadera distinción entre “moral” y “ética”? ¿Tiene que ver la ética fundamentalmente con **lo que es** o con **lo que debe ser**? [...] ¿Las diferencias éticas entre las personas son el resultado de tener diferentes sistemas de valores? [...] ¿De qué maneras podrían los supuestos sobre la naturaleza humana (si los seres humanos son buenos, malos o amorales por naturaleza) influir en las justificaciones de creencias morales? [...] ¿Cuáles son las justificaciones y las funciones de documentos éticos y políticos como las convenciones de Ginebra sobre la guerra, o la Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas?<sup>14</sup>

En términos generales, la *Guía* es un compendio de cuestiones de conocimiento, es decir, de planteamientos que motivan la reflexión sobre algún aspecto del proceso de conformación del conocimiento. Una vez que se ha revisado la *Guía*, es evidente que no se trata sólo de un curso de filosofía en cual se vean autores o teorías específicas. Se trata de organizar un curso que esté centrado en el proceso de comprender, indagar y explorar aspectos problemáticos sobre el conocimiento. Estos aspectos problemáticos tiene un carácter filosófico, no sólo porque motiven la reflexión, sino porque se plantean desde una rama específica de la filosofía que se denomina epistemología. Por ello, se puede decir que a partir de su carácter epistemológico, el curso de Teoría del Conocimiento tiene la posibilidad de establecer una red de comunicación con el resto de las asignaturas del programa y esto, a su vez, le permite colocarse, tal como está, en el núcleo del modelo educativo. Además, a partir de lo anterior, puede hacer que el oficio del

---

<sup>14</sup> *Ibid*, p. 24-38.



filósofo ocupe un lugar central en un modelo educativo, pues éste puede proporcionar habilidades y destrezas intelectuales dirigidas a desarrollar una formación necesaria para el desarrollo de alumnos un buen rendimiento académico. Así, la filosofía no sólo puede transmitir información sobre autores, teorías o posturas filosóficas sino que también puede transmitir habilidades, destrezas y hábitos intelectuales.

Pero el carácter problemático y su enfoque epistemológico puede ser un obstáculo para un profesor que no tiene formación filosófica porque puede no comprender de forma cabal su naturaleza filosófica tomando en cuenta que las cuestiones de conocimientos son planteamientos filosóficos particularmente, es decir, planteamientos epistemológicos. Sin embargo, a alguien con formación filosófica le puede ser natural comprender el planteamiento del curso en tanto que una de las principales características del quehacer del filósofo es lo que se indica en una de los objetivos: plantear preguntas. En este sentido, las cuestiones de conocimiento son elementos naturales del quehacer filosófico. Además, ¿qué es lo predominante en un curso de Teoría del Conocimiento? No es el contenido, sino las habilidades adquiridas por medio de los planteamientos filosóficos o las cuestiones de conocimiento. Así, tanto la habilidad de la formación filosófica como la destreza intelectual de cuestionamiento y análisis son centrales para abordar el núcleo problemático del curso porque desembocan en un pensamiento crítico, finalidad central de los objetivos de Teoría del Conocimiento.

Así, las cuestiones de conocimiento entendidas como planteamientos filosóficos pueden ser abordadas desde los problemas clásicos de la epistemología y su relación con otras áreas de conocimiento pero, siempre teniendo en cuenta que el núcleo no es la transmisión de una teoría o posturas filosóficas, sino que el núcleo es la transmisión de la

destreza intelectual de comprender problemas y plantear problemas, comprender cuestiones de conocimiento o generar cuestiones de conocimiento.

Teniendo una formación filosófica se puede comprender el sentido problemático del curso. Pero, ¿cómo hacerlo comprensible a un alumno que no ha tenido dicha formación? Una estrategia usada y que puede ser pertinente para introducir a alguien en el contexto problemático del curso de Teoría del Conocimiento sería la siguiente. Se pide a los alumnos llevar una madeja de estambre totalmente desecha, pero enredada. El estambre debe estar compuesto de hebras de colores. En la sesión de clase, se les pide a los alumnos que vayan desenredando la madeja pensando que la madeja completa es todo el conocimiento que se tiene y cada hebra es un conocimiento particular sobre algo. La acción de desenredar una hebra es el proceso de reflexión y análisis del conocimiento. Cuando se intenta extraer una hebra, ésta se encuentra enredada con otras. Cada nudo que se intenta desenredar para extraer una hebra es un problema es una cuestión de conocimiento que se debe analizar para poder saber de dónde proviene, con qué está relacionado, cómo se puede identificar. Pero, además, como la madeja no es de un solo color, se puede visualizar que los conocimientos no son de una sola naturaleza. De esta forma, se puede generar una experiencia material y concreta del proceso de reflexión que implica el curso porque “[...] quizás es más acertado en filosofía entender la discusión como un juego, como un dar vueltas a las diversas posibilidades sin pretensión de imponer ninguna de ellas, sino en todo caso de progresar juntos en la comprensión de un problema”.<sup>15</sup> La misma actividad se puede usar para explicar lo que es la filosofía, sólo intercambiando los conceptos. Así, la madeja de estambre sería el mundo. Cada hebra sería una forma de explicar el mundo. Y cada nudo es un problema que trata de

---

<sup>15</sup> Jaime Nubiola: *El taller de la filosofía. Una introducción a la escritura filosófica*. EUNSA, Pamplona, 2010, p. 204.

desenredar el filósofo para descubrir la verdad. Es como si el filósofo se encargara de jugar con las explicaciones que conforman nuestra realidad.

Hasta aquí, el primer paso para impartir uno de los requisitos del Programa del Diploma: comprender el curso de Teoría del conocimiento. El segundo paso es comprender los procesos de evaluación. La evaluación del Teoría del Conocimiento se da por medio de dos trabajos, el *Ensayo* y la *Presentación*.

El *Ensayo* es sobre un Título Prescrito, que son cuestiones de conocimiento seleccionadas o propuestas a partir de la *Guía*.<sup>16</sup> El *Ensayo* debe tener una extensión de 1,200 a 1,600 palabras. Y su composición debe mostrar ejemplos para ilustrar las ideas principales, debe presentar un argumento, conclusiones, se deben formular contraargumentos, debe establecer vínculos entre cuestiones de conocimiento, áreas de conocimiento y formas de conocimiento. Desde esta descripción general se puede señalar que los requisitos que componen el *Ensayo* son filosóficos porque un escrito filosófico debe contener, al menos, el planteamiento de un problema, un argumento, un contraargumento y un análisis de las posibles relaciones o implicaciones de lo que se esté tratando. Por lo anterior, se puede considerar que la *escritura filosófica* es una estrategia para desarrollar el escrito de *Ensayo* en el curso de Teoría del Conocimiento.

La *Presentación* es un trabajo de exposición sobre una cuestión de conocimiento de la vida real. Los alumnos deben elegir por sí mismos y plantear la cuestión de conocimiento. La *Presentación* puede darse en diversos formatos como: lecciones, parodias, simulaciones, lecturas dramatizadas, entrevistas, debates, etc. Y se puede hacer uso de videos, *power point*, grabaciones, entrevistas, etc. La *Presentación* debe ubicar dos

---

<sup>16</sup> Cfr. *Infra*. Apéndice I: "Títulos Prescritos para Teoría del Conocimiento", p.80.

momentos: primero, la introducción, que consiste en describir la situación de la vida real y su relación con otras cuestiones de conocimiento; segundo, el tratamiento de la cuestión de conocimiento, su naturaleza y la respuesta o solución por parte del alumno. Para la *Presentación* se requieren dos formatos: Documento de Planificación de la *Presentación* y el Formulario de Evaluación de la *Presentación*. En ambos casos, se llenan por parte de los alumnos. Las Presentaciones deben ser grabadas como registro por parte de los Colegios para verificar el proceso. Las Presentaciones no se envían para evaluación por parte de BI, a menos que éste lo solicite. Un ejemplo de lo que se espera en la *Presentación* de acuerdo a la *Guía* es el siguiente:

Situación de la vida real/problema contemporáneo: ¿Qué constituye una obra de arte?

- Cuestiones de conocimiento: “¿Qué es lo que distingue a una bolsa de basura común de una obra de arte reconocida que tiene la apariencia de una bolsa de basura? ¿Puede cualquier cosa ser arte? Si es así, ¿qué hace que algo sea una obra de arte?”
- Formato: Parodia de un debate en un programa de televisión sobre un incidente en el que un empleado de la limpieza en una exposición desechó por error una obra de arte que consistía en una bolsa de plástico llena de basura. Los alumnos interpretan los roles del presentador del programa, el artista de la obra en cuestión, un crítico de artes visuales y el propietario de la galería. Todos ellos ofrecen otros ejemplos de obras de arte contemporáneas polémicas y sus ideas sobre qué distingue a estas obras de lo que no es arte.
- Punto de vista del actor del conocimiento (el alumno): ¿Por qué la gente tiene tendencia a rechazar el arte contemporáneo sin entender mucho al respecto, mientras que suele creer ciegamente en las afirmaciones científicas, por más descabelladas e improbables que sean?<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> OBI: *Guía de Teoría del Conocimiento. Programa del Diploma*. OBI, Cardiff, Wales, 2006, p. 56.

El *Ensayo* y la *Presentación* son los medios por los cuales se puede corroborar que los alumnos han cumplido con los objetivos de Teoría del Conocimiento porque:

Ambas tareas de evaluación consisten principalmente en una reflexión sobre cuestiones de conocimiento, pero esta reflexión se muestra de manera diferente en cada una. La presentación de TdC deberá demostrar que el alumno comprende las aplicaciones reales del conocimiento. Se diferencia, por tanto, del ensayo de TdC, en el cual los alumnos deben demostrar sus habilidades de pensamiento de TdC mediante la discusión de un título prescrito que puede ser principalmente de naturaleza conceptual.<sup>18</sup>

Lo que presupone la evaluación es que los alumnos pueden identificar y plantear cuestiones de conocimiento por sí mismos y, además, ser capaces de explorarlas, lo que implica la capacidad de analizar y discutir; presupone también que el alumno debe ser capaz de formular preguntas, formular cuestiones de conocimiento y saber explorar las consecuencias o puntos de vista sobre esa cuestión y debe ser capaz de plasmarlo de forma oral y escrita en los formatos. Esta habilidad es una destreza propia de la formación filosófica, ya que una de las características más importantes, aunque no la única, es la capacidad de problematización, la formulación de preguntas de la misma forma que la destreza intelectual de analizar y discutir sobre diversos puntos de vista. En este sentido, la formación filosófica es una virtud no sólo para poder comprender el núcleo filosófico de Teoría del Conocimiento, sino para componer estrategias dirigidas a garantizar que los alumnos, de igual forma, comprendan y experimenten el núcleo filosófico de Teoría del Conocimiento.

---

<sup>18</sup> *Ibid*, p. 49.

Una cuestión relevante es la naturaleza de los trabajos, ni el *Ensayo* ni la *Presentación* son trabajos de investigación, es decir, lo que se solicita son trabajos que muestren la capacidad de análisis y reflexión sobre las cuestiones de conocimiento, no trabajos que sólo presenten información, posturas o datos. Este es otro elemento importante porque si se logra transmitir la capacidad de problematizar a los alumnos en el curso, entonces en la elaboración de los trabajos de *Ensayo* y *Presentación* se evita que se presenten trabajos meramente descriptivos y, en cambio, por medio del ejercicio de la *escritura filosófica* logren una experiencia de pensamiento propia para el desarrollo de los trabajos.

La evaluación de ambos trabajos se da conforme a criterios establecidos y precisos. Tanto para el *Ensayo* como para la *Presentación* hay cuatro criterios. Cada criterio se define en una Rúbrica que establece los niveles de logro de acuerdo a lo que se solicita para cada criterio. La *Rúbrica de Evaluación del Ensayo*<sup>19</sup> contiene los siguientes criterios:

- **Criterio A.** Comprensión de las cuestiones de conocimiento. Lo que se solicita en este criterio puede entenderse como la forma en que el alumno es capaz de identificar la importancia de la cuestión de conocimiento a partir de identificar las implicaciones o consecuencias de la cuestión de conocimiento del título para las formas o áreas de conocimiento.
- **Criterio B.** Perspectiva del actor del conocimiento. Lo que se espera en este criterio es que el ensayo muestre que el alumno es capaz de una reflexión independiente, que pueda explorar diferentes perspectivas y sea consciente de las similitudes o diferencias con el propio punto de vista y sea capaz de ubicar ejemplos que ilustren su perspectiva.

---

<sup>19</sup> Cfr. *Infra*. Apéndice II: "Rúbrica de Evaluación de Ensayo para Teoría del Conocimiento", p. 81-83.

- **Criterio C.** Calidad de análisis de las cuestiones de conocimiento. Lo que se solicita en este criterio se refiere al tipo de indagación que el alumno es capaz de realizar en relación con su capacidad para justificar, argumentar, contraargumentar, identificar supuestos e implicaciones. Es la capacidad analítica.
- **Criterio D.** Organización de las ideas. Lo que se solicita en este rubro es una buena estructura de ideas, el uso de conceptos con claridad, que la información se respalde de manera eficiente y se respete el número de palabras que se requieren.

De acuerdo a los criterios que se solicitan, se puede afirmar que el *Ensayo* es un escrito con características propiamente filosóficas, porque los requisitos implican el desarrollo de un análisis sobre un planteamiento problemático. Este análisis se da a partir del desarrollo de argumentos, contraargumentos, ejemplos, mostrar implicaciones y supuestos, el uso claro y preciso de conceptos y con todo ello, la muestra de una reflexión independiente por parte del autor. Estos requisitos son características propias de un trabajo filosófico. Se podría afirmar que, no se puede decir que se escribe filosóficamente, sin tener claridad conceptual o sin tener un argumento o justificación, o sin mostrar los supuestos o implicaciones de una afirmación, o sin comprender los problemas implicados o las consecuencias de un planteamiento problemático. Por lo anterior, el *Ensayo* para Teoría del Conocimiento es un ensayo de carácter filosófico y por ello se requiere para su elaboración la enseñanza y el aprendizaje de la *escritura filosófica*.

La *Rúbrica de Evaluación de la Presentación*<sup>20</sup> contiene los siguientes criterios:

---

<sup>20</sup> *Cfr. Infra.* Apéndice III: "Rubrica de Evaluación de Presentación para Teoría del Conocimiento", p. 84-85.

- **Criterio A.** Identificación de cuestiones de conocimiento. En este caso lo que se debe identificar es que la presentación muestre que al alumno es capaz de ubicar y formular una cuestión de conocimiento en un caso particular, es decir, en la vida real por sí mismo.
- **Criterio B.** Tratamiento de las cuestiones de conocimiento. Se trata de identificar si la *Presentación* muestra una buena comprensión en el contexto de la situación que se eligió.
- **Criterio C.** Perspectiva del actor del conocimiento. Se debe identificar si la *Presentación* muestra una perspectiva personal por medio de expresar la importancia del tema, así como en el argumento y en el ejemplo.
- **Criterio D.** Conexiones. La *Presentación* debe mostrar la forma en que el tema se puede tratar desde diferentes perspectivas y las implicaciones que puede tener la cuestión de conocimiento para diferentes formas o áreas de conocimiento.

De la misma forma que en el *Ensayo*, los requisitos de la *Presentación* se dirigen a que el alumno sea capaz de problematizar y analizar, es decir, que sea capaz de poner en discusión una situación de la vida real, sólo que la muestra de su habilidad se da de forma oral.

Comprender la naturaleza del *Ensayo* y la *Presentación* para acreditar Teoría del Conocimiento implica comprender que impartir Teoría del Conocimiento no sólo es transmitir un contenido, sino inculcar una serie de hábitos intelectuales que permitan a los alumnos adquirir las habilidades y destrezas intelectuales necesarias para llegar a cubrir todos los criterios de evaluación. Al menos, dos hábitos propios del oficio del filósofo: problematizar y analizar. Formar el hábito de problematizar y analizar son importantes, pero no suficientes. Para cubrir la evaluación se deben dar estrategias pertinentes que



logren que los alumnos puedan plasmar de forma escrita esas habilidades. ¿Cómo lograr esto? En principio, hay que considerar que el material y las actividades del curso se dirijan a practicar la escritura, específicamente, la *escritura filosófica*. Sobre la *escritura filosófica* es importante identificar la diferencia entre escribir filosóficamente y escribir sobre filosofía.<sup>21</sup> Escribir filosofía es describir las principales características del pensamiento de un autor en alguno de sus textos. Pero esto sería sólo una escritura descriptiva que no implica la habilidad de problematizar o analizar. Escribir filosóficamente es presentar los conceptos, supuestos, implicaciones de una afirmación y debe mostrar y responder a una problemática. En otras palabras, la *escritura filosófica* es la comunicación de cómo está estructurado conceptualmente un discurso. De la misma forma que se puede hacer la diferencia entre leer filosofía a leer filosóficamente. Leer filosofía es sólo adquirir cierta información sobre ideas o pensamientos del texto de cierto autor. Leer filosóficamente implica la destreza intelectual de ser capaz de identificar problemas, conceptualizar y analizar estructuras discursivas y no exclusivamente de textos filosóficos.

Para lograr que un alumno logre la habilidad de la *escritura filosófica*, en principio, las sesiones del curso de Teoría del Conocimiento deben funcionar como si fuera un Taller de Filosofía, en el cual se revisen una diversidad de discursos de diferentes disciplinas para ir practicando la problematización y el análisis de conceptos e ideas que conforman el conocimiento. Un recurso importante para lograr una *escritura filosófica* fue la elaboración de un esquema que presenta la definición de algunos verbos con los cuales se puede construir una *escritura filosófica*.<sup>22</sup> A partir de este recurso, se inicia una actividad de escritura literaria, histórica y filosófica que permite ejercitar la escritura y diferenciar un

---

<sup>21</sup> Edgar Bravo: *Cómo escribir un texto filosófico en 7 pasos...* [Disponible en: <<http://travesiasfilosoficas.blogspot.mx>>. [Consulta: 10 de Octubre. 2014.]

<sup>22</sup> Cfr. *Infra*. Apéndice IV: “¿Qué hace la filosofía?”, p. 86.

discurso literario de uno histórico y uno filosófico, evidentemente, centrándose en el desarrollo del pensamiento a través de la *escritura filosófica*.

### **Líder de Materia**

Como ya se había mencionado, todos los alumnos del Bachillerato cursaban Teoría del Conocimiento en lo que se designaba como Filosofía I, en el tercer semestre; Filosofía II, en el cuarto semestre; Ética y Valores I, en el quinto semestre; y Ética y Valores II, en el sexto semestre. El ingreso como docente fue impartiendo los cursos de Filosofía I de cuarto semestre y Filosofía II de quinto semestre. En el periodo de ingreso, la estructura administrativa del Bachillerato estaba conformada por el Director del Campus, la máxima autoridad; el Coordinador, encargado de la logística de los procesos académicos-administrativos; los Consejeros, encargados de establecer un vínculo administrativo entre los alumnos y la Dirección; los profesores encargados de las asignaturas y los talleristas de las actividades de CAS.

Pero, por cuestiones administrativas, la EBC se buscaba unificar los criterios que funcionaban para el área de Licenciaturas en el Bachillerato. Esto implicó que surgiera en el Bachillerato una nueva figura: el *Líder de Materia*. El *Líder de Materia* es una figura académico-administrativa que tiene la función de supervisar académicamente todo lo relacionado con una serie de asignaturas. En el año de 2010 se puso en práctica esta figura en el Bachillerato. Pero, fue hasta 2011 que se dio el registro oficial. A partir de

entonces, como *Líder de Materia*,<sup>23</sup> había que asumir una serie de responsabilidades más allá de impartir el curso de Teoría del Conocimiento.

Lo que se buscaba con el *Líder de Materia* era conformar un grupo de profesores que se hicieran cargo del Grupo del Diploma de manera permanente y que supervisarán que el resto de la comunidad, tanto alumnos como profesores, asumieran las características académicas del Programa del Diploma. En particular, las responsabilidades que había que asumir eran: hacerse cargo del Grupo de Diploma e impartir una materia relacionada directamente con Teoría del Conocimiento, que era Metodología de la Investigación - curso en el cual se daban las bases para la elaboración de *Monografía*- y supervisar a los profesores que impartían dichas materias en los diferentes semestres. Este cambio administrativo llevo a la necesidad de comprender el segundo requisito fundamental del Programa del Diploma: la *Monografía*.

### **Asesora de Monografía**

En el caso de la *Monografía*, al igual que el del *Ensayo*, se puede desarrollar por medio de la *escritura filosófica* porque su carácter filosófico radica en que las habilidades y destrezas intelectuales que se requieren para su elaboración, establecidas en los objetivos del trabajo y su contenido establecido en los criterios de evaluación son el resultado de un trabajo de reflexión propio de un discurso filosófico. El los objetivos del trabajo de investigación de Monografía se señala que los alumnos deben ser capaces de tener una iniciativa intelectual, formular un problema de investigación, interpreten información, así como que sean capaces de ubicar y desarrollar un argumento. Estas

---

<sup>23</sup> Cfr. *Infra*. Apéndice V: "Carta de Aceptación de Líder de Materia", p. 87-88.

características son propias de un escrito filosófico y por ello se pueden desarrollar a partir de inculcar la *técnica filosófica*.

De la misma forma que el BI proporciona la *Guía de Teoría del Conocimiento*, proporciona a los Colegios la *Guía de Monografía*, que es el documento en el cual se describen los requisitos y las estrategias para la elaboración de dicho trabajo. De acuerdo a la *Guía*:

La Monografía es un estudio a fondo de un tema bien delimitado en una asignatura del Programa del Diploma, generalmente una de las seis asignaturas que el alumno elige como parte de su plan de estudios para la obtención del diploma. Tiene como objetivo fomentar el desarrollo de habilidades de nivel superior en materia de investigación, redacción, descubrimiento intelectual y creatividad. Ofrece a los alumnos la oportunidad de realizar una investigación individual sobre un tema de su elección, con la orientación de un supervisor (un profesor del colegio). El resultado de esta investigación es un trabajo escrito estructurado cuya presentación formal se ajusta a pautas predeterminadas y en el cual las ideas y los resultados se comunican de modo razonado y coherente, acorde a la asignatura elegida. Se recomienda que al terminar el trabajo se realice una breve entrevista final con el supervisor.<sup>24</sup>

La *Monografía* se debe redactar en un estilo académico formal, preciso y correcto de acuerdo a la asignatura. Debe tener una extensión de 4,000 palabras que incluye la introducción, la sección principal y las conclusiones. Para su elaboración, se debe elegir una asignatura aprobada por el Programa de Diploma, tener conocimiento de los criterios de evaluación, elegir el tema, formular el problema de investigación, planificar el proceso de investigación, identificar el material, elegir un método de citar apropiado a la asignatura, determinar los tiempos dentro del calendario escolar, establecer un esquema

---

<sup>24</sup> OBI: *Guía de Monografía. Programa del Diploma*. OBI, Cardiff, Wales, 2009, p. 3.

o estructura del trabajo, llevar a cabo la lectura de los materiales, organizar el material de forma estructurada y redactar. La *Monografía* debe presentar las siguientes partes: página del título, resumen, índice, generalidades, sección principal o cuerpo, conclusión, referencias y bibliografía y apéndices. Lo que se busca con un trabajo con las anteriores características es que los alumnos:

1. planifiquen y lleven adelante un proyecto de investigación que implique iniciativa intelectual y reflexión perspicaz
2. formulen un problema de investigación preciso
3. recopilen e interpreten material de fuentes adecuadas al problema de investigación
4. estructuren un argumento razonado en respuesta al problema de investigación, que esté basado en el material recopilado
5. presenten su trabajo en un formato adecuado a la asignatura, utilizando un método académico aceptado para citar las fuentes utilizadas
6. empleen la terminología y el lenguaje adecuados a la asignatura, demostrando destreza y comprensión
7. apliquen habilidades de análisis y evaluación adecuadas a la asignatura, y demuestren comprensión de las implicaciones y el contexto de su investigación.<sup>25</sup>

La evaluación de la *Monografía* se da por medio de una *Rúbrica*<sup>26</sup> con criterios predeterminados por BI. Los criterios son los siguientes:

- **Criterio A.** Formulación del problema de investigación, este criterio determina la precisión y claridad del problema de investigación.

---

<sup>25</sup> *Ibid*, p. 6.

<sup>26</sup> *Cfr. Infra*. Apéndice VI: "Rúbrica de Evaluación de Monografía", p. 89-92.

- **Criterio B.** Introducción, este criterio determina si la introducción presenta la relación del problema de investigación con la importancia y la justificación que se tienen del tema.
- **Criterio C.** Investigación, este criterio determina la pertinencia de las fuentes.
- **Criterio D.** Conocimiento y comprensión del tema, este criterio se refiere al contexto académico en el que se presenta el trabajo.
- **Criterio E.** Argumento razonado, este criterio determina si se ha generado un argumento razonado en relación con el problema de investigación.
- **Criterio F.** Aplicación de habilidades de análisis y evaluación apropiadas para la asignatura, este criterio determina si el análisis que se presenta es adecuado a la asignatura.
- **Criterio G.** Uso de un lenguaje apropiado para la asignatura, este criterio determina si el lenguaje que se usa es claro, preciso y si se hace uso de la terminología especializada.
- **Criterio H.** Conclusión, este criterio determina si la conclusión es pertinente de acuerdo al problema de investigación.
- **Criterio I.** *Presentación* formal, este criterio determina si el trabajo ha seguido un formato estándar y académico.
- **Criterio J.** Resumen, este criterio determina si el resumen contiene de forma clara y precisa el problema de investigación, cómo se construyó la investigación y la conclusión.
- **Criterio K.** Valoración global, este criterio determina si en el trabajo se puede identificar: iniciativa intelectual, comprensión, reflexión y que lo distinguen como un trabajo de nivel superior.

De acuerdo a los criterios, el trabajo de *Monografía*, de la misma forma que el *Ensayo*, requiere la formación de hábitos de investigación, análisis y *escritura filosófica*. Para ello, se requiere formular estrategias de análisis de información o lecturas analíticas, estrategias para formular problemas de investigación y proyectos de investigación, así como criterios para la presentación de trabajos académicamente formales.

Como ya se había mencionado, la investigación de Monografía puede desarrollarse en diversas disciplinas, pero independientemente del área de conocimiento, el núcleo del trabajo requiere una *escritura filosófica* en tanto que su desarrollo y conformación implican las destrezas intelectuales como son la problematización, la conceptualización y la argumentación. Por ejemplo, para el desarrollo del trabajo se requería, en un principio se logrará concebir un proyecto de investigación, el cual como núcleo debía estar centrado en un problema de investigación. Este problema no se refiere a una pregunta cualquiera, sino a un planteamiento conceptual del área de conocimiento específica, en ello radica la pertinencia de la habilidad filosófica de problematizar. En un segundo momento, se requería que, una vez, determinado el problema de investigación se recopilara información para el trabajo, pero, esta información debía ser analizada no sólo presentarse de forma ordenada. Si sólo ocurriera lo anterior, entonces se conformaría un trabajo meramente descriptivo y lo que busca la Monografía es que los alumnos demostraran la capacidad de análisis. Por ello, el proceso de análisis de la información implica una habilidad filosófica como lo es el análisis conceptual y la argumentación para que así se logre un desarrollo analítico y esto es también parte de las destrezas filosóficas que implican la *escritura filosófica*. Por lo anterior, la *Monografía* implica y presupone habilidades que pueden ser desarrolladas por medio de la escritura filosófica como un medio que puede permitir las destrezas intelectuales filosófica y que éstas destrezas son pertinentes para la formación de un estudiante de Bachillerato.

Para proporcionar material que funcionara como una guía de análisis de información se usaron dos documentos adquiridos por medio de la formación filosófica, que se denominaron *Guía de Lectura Filosófica*<sup>27</sup>. El primero se retomó del curso de Textos Filosóficos 7 impartido por el Mtro. Pedro Joel Reyes en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, en el séptimo semestre de la Licenciatura en Filosofía en el año 2002. El segundo del libro de Michel Tozzi, de quien se hablará más adelante. Ambos documentos permitían que los alumnos tuvieran una guía para extraer no sólo información pertinente sobre los temas de *Monografía*, sino que fueran capaces de construir pensamientos por sí mismo a partir de la información que recopilaban.

Para proporcionar material que fuera de ayuda en la construcción de un proyecto de investigación que cubriera los requisitos solicitados para la introducción y sirviera de guía para la estructuración de un trabajo completo, se usó una síntesis del material titulado *Proyecto de Investigación*<sup>28</sup> adquirido por medio de la Dra. Yolanda Angulo Parra en el curso de Problemas de Filosofía en México y América Latina en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM en el octavo semestre de la Licenciatura en Filosofía en el año 2003. Este material funcionó para que los alumnos tuvieran claridad y precisión sobre los aspectos que debían cubrir en una investigación, independientemente, de la asignatura en la realizaban su trabajo.

---

<sup>27</sup> Cfr. *Infra*. Apéndice VII: "Guía de Lectura Filosófica", p. 93-94. Realicé una modificación de dichos documentos para hacerlos comprensibles a los alumnos de Bachillerato.

<sup>28</sup> Cfr. *Infra*. Apéndice VIII: "Proyecto de Investigación", p. 95-96. Realicé una síntesis de los requisitos para hacerla comprensible a los alumnos de Bachillerato.



Y, por último, para poder cubrir los aspectos formales requeridos, se elaboró una *Hoja de Instrucciones*<sup>29</sup> que señalaba los aspectos formales que se debían presentar en la entrega de la versión final de la *Monografía*.

Los recursos anteriores van dirigidos al desarrollo de un trabajo de *escritura filosófica*, es decir, una escritura que mostrara un análisis, comprensión y conceptualización de información y no sólo una escritura descriptiva.

Los Colegios deben garantizar que este requisito funcione como un elemento central del Programa del Diploma, por ello deben cumplir con los requisitos formales establecidos en la *Guía de la Monografía*, garantizar asignaturas aprobadas por el Programa del Diploma, elegir asesores adecuados y calificados; proporcionar información a supervisores y alumnos sobre los procesos, establecer plazos para el proceso de elaboración, entrega y evaluación de la *Monografía*, verificar que los alumnos cumplan con las habilidades de investigación y dar a los supervisores una capacitación adecuada. Como *Líder de Materia* se debía supervisar que en el curso de Metodología de la Investigación, efectivamente, se lograra enseñar a los alumnos la elaboración de un trabajo de investigación con los requisitos formales y académicos que requiere la *Monografía*. Además, cuidar del proceso administrativo de elaboración y entrega del trabajo tanto por parte de los profesores como por parte de los alumnos.

El proceso para la elaboración de *Monografías* era el siguiente. En el tercer semestre se impartía la asignatura de Metodología de la Investigación, en la que se proporcionaban las herramientas para la elaboración del trabajo. En quinto semestre, los alumnos debían elaborar de forma independiente su trabajo y elegir una signatura. De tal manera que los

---

<sup>29</sup> *Cfr. Infra*. Apéndice IX: “Hoja de Instrucciones para Monografía”, p. 97-98.

alumnos realizaban investigaciones en Historia, Literatura, Química, etc. No como parte de la materia, sino como un trabajo independiente. Este proceso implicaba por un lado, dar capacitación a los profesores que impartían la materia de Metodología bajo los criterios de *Monografía* de BI; dar capacitación a todos los profesores del Bachillerato para asumir la responsabilidad de ser asesores de *Monografías* en quinto semestre y, además, estructurar la evaluación de Teoría del Conocimiento de quinto semestre para incorporar la evaluación de Monografía, tal como se da en el proceso del BI.

Las habilidades de la escritura analítica y formal, la problematización, la racionalización, la conceptualización, la abstracción, la capacidad de argumentar, saber identificar presupuestos, identificar implicaciones, seleccionar información y ordenar pensamientos se pueden lograr mediante el aprendizaje de la *escritura filosófica*. Y ésta puede provocar que un alumno logre un buen *Ensayo* de Teoría del Conocimiento y una buena *Monografía* ya que adquirió por medio de la escritura las habilidades de crítica, reflexión, construcción de conocimiento independiente y análisis y es capaz de plasmarlas de forma escrita. Así, los trabajos de *Ensayo* y *Monografía* son la evidencia de que un alumno cuenta con ciertas habilidades intelectuales que le permitirán desempeñarse a nivel universitario.

Por lo anterior, la formación filosófica es fundamental para poder comprender el tipo de trabajo que implica la *Monografía* y comprender el proceso de elaboración, así como los requerimientos académicos para lograr que los alumnos logren la realización de un trabajo con las características antes descritas. El trabajo filosófico implica la elaboración constante de trabajos académicos y esa labor permite desarrollar una serie de habilidades que van desde la capacidad de plantear problemas de investigación, la conformación de bibliografías, analizar información, ordenar pensamientos hasta una serie de

conocimientos con respecto a los aspectos formales de un trabajo tal como lo solicita BI. Además, la formación filosófica permite concebir no sólo el tipo de trabajo que se solicitaba sino entender que la asignatura de Metodología de la Investigación debía concebirse de la siguiente forma:

Con “metodología” nos referimos a la ciencia del método, al conjunto de métodos que se siguen en una investigación. Si hubiera ocasión para bautizar de nuevo a esta área del saber, frente a la propuesta escolástica de lógica práctica elegiría la expresión “ética del intelecto”, que sugiere más claramente la conexión entre las dimensiones práctica y teórica de la razón y alude en cierto modo al anclaje de este saber en los fenómenos comunicativos de la cultura humana. [...] Aprender la ética del intelecto consiste básicamente en adquirir unos hábitos, pues en el trabajo intelectual el modo, la forma, las pautas de investigación, son al menos tan importantes como los contenidos y los resultados.<sup>30</sup>

Como parte de la capacitación que proporciona la OBI a los profesores, se imparten una serie de cursos y talleres para la comprensión del Programa del Diploma. En el transcurso de la actividad docente y *Líder de Materia* se tomaron una serie de cursos sobre los requisitos del Programa. Entre ellos el taller: *Teoría del Conocimiento y CAS. Construyendo una identidad ética*.<sup>31</sup>

La consecuencia de haber tomado la capacitación respecto al enlace entre Teoría del Conocimiento y CAS fue la oportunidad de impartir dos Talleres CAS y, por ende, comprender el tercer elemento fundamental del Programa del Diploma: CAS.

---

<sup>30</sup> Jaime Nubiola: *El taller de la filosofía. Una introducción a la escritura filosófica*. EUNSA, España, 2010, p. 40.

<sup>31</sup> *Cfr. Infra*. Apéndice X: “Constancia del Taller de Teoría del Conocimiento y CAS. Construyendo una identidad ética”, p. 99.

## Tallerista CAS

En el caso de los Talleres CAS la *escritura filosófica* también es una estrategia para consolidar los objetivos y criterios de evaluación porque su carácter filosófico radica en que los alumnos deben reflexionar sobre los objetivos y experiencias vividas en las actividades, pues éstas no son únicamente actividades de recreación sino que deben estar enfocadas a una comprensión ética de diversos contextos culturales. Lo anterior es otro aspecto filosófico de CAS que indica que la filosofía puede ser parte de un núcleo de formación en un programa de estudios y no sólo como una asignatura de Ética y Valores en el mismo nivel que otras disciplinas.

De la misma forma que la OBI proporciona la *Guía de Teoría del Conocimiento* y la *Guía de Monografía*, se da la *Guía de Creatividad, Acción y Servicio* como el texto fundamental para comprender lo que significa el programa de actividades CAS. Como ya se había mencionado, CAS son las siglas que significan Creatividad, Acción y Servicio y es un programa de actividades destinadas a generar experiencias que contribuyan a mejorar la vida de los individuos o comunidades en un determinado contexto social o cultural. Las actividades de CAS están enfocadas hacia tres ejes fundamentales: el desarrollo de actividades artísticas, porque promueven la creatividad; el desarrollo de actividades primordialmente deportivas o que requieran un esfuerzo físico, porque contribuyen con la convivencia y a un estilo de vida sano; el desarrollo de actividades de labor social que propicien la mejora en algún sector vulnerable. Estos tres ejes buscan que el alumno experimente tres ámbitos de formación para un desarrollo integral.

Para que las actividades logren el desarrollo integral del alumno deben cumplir con ciertas características. Primero, ser actividades reales con objetivos definidos; segundo, implicar un desafío para la persona que lo lleve a cabo; tercero, planificación, evaluación del

progreso y comunicación de la información; cuarto, generar un proceso de reflexión sobre los objetivos, los procesos y el aprendizaje obtenido en la actividad. CAS no tiene una evaluación formal. Sin embargo, los Colegios y los alumnos deben documentar y registrar las actividades para demostrar que se cumplen los objetivos del programa y se cumple con los propósitos de cada taller. A partir de los registros, BI hace un seguimiento para verificar que las actividades se lleven a cabo de manera correcta.

Los objetivos generales de CAS son reflexionar sobre las propias cualidades y limitaciones; identificar propósitos y diseñar estrategias para lograr los objetivos personales; aceptar desafíos en circunstancias diferentes a las cotidianas y tomar conciencia sobre responsabilidades como integrantes de una comunidad.

En un programa CAS intervienen tres figuras. El Coordinador de los Talleres CAS, quien es el encargado de supervisar y desarrollar administrativamente los Talleres, así como de formar supervisores; el Tallerista, que es el encargado de impartir el Taller, guiar a los alumnos en las actividades, promover la reflexión sobre las actividades, orientar las actividades hacia un sentido ético y es el responsable de leer los cuadernos de trabajo o *Diarios* que son el registro de las actividades. En el vocabulario de BI, el Tallerista tiene el nombre de Asesor, pero en el Bachillerato de la EBC se nombra Tallerista para poderlo distinguir del asesor de *Monografía*. El cuaderno de trabajo, en el vocabulario de BI, equivale al *Diario* en el Bachillerato de la EBC. Los alumnos, que son quienes llevan a cabo las actividades, deben realizar un examen continuo con respecto a las actividades que plasman en el *Diario*.

Uno de los elementos más importantes en el desarrollo de las actividades CAS es el proceso de reflexión, registro y comunicación de las experiencias adquiridas. Lo que entiende la *Guía* de CAS sobre la reflexión es lo siguiente:

La reflexión es una capacidad que necesita desarrollarse. No debe suponerse que surgirá de forma espontánea. Del mismo modo que la reflexión que un crítico aplica a una obra artística o literaria se desarrolla con el tiempo y la experiencia, el tipo de reflexión que es apropiada en CAS requiere orientación y práctica.<sup>32</sup>

El Tallerista es el que debe promover los espacios para la reflexión y dar lugar a que se ejercite dicha actividad pues su función es la de orientar las actividades desde una comprensión ética del mundo. Es decir, no se trata sólo de actividades recreativas sino que deben plantearse y desarrollarse con el fin de generar experiencias que logren que los alumnos ubiquen contextos y formas de vida en distintos ambientes culturales, ya sean sociales, económicos, políticos o ambientales para poder comprender la diversidad cultural y la diversidad de las formas de vida. Lo anterior, debe desembocar en que los alumnos puedan enfrentarse a situaciones que los confronten y ésta confrontación los lleve a reflexionar sobre la diversidad cultural y a encontrar elementos que les permitan comprender, modificar o acentuar su papel en un contexto cultural más allá del ámbito en el que se encuentran. Por ello, las actividades CAS son propicias para una comprensión ética del mundo.

Respecto al registro de las actividades, los alumnos deben ir documentando las actividades y las experiencias y su registro puede ser por diferentes medios: fotografías, videos, muestras representativas de un lugar, etc. Pero el principal medio de registro es el *Diario*, pues en él se muestran las evidencias de las actividades y de reflexión, ya que como lo dice la *Guía*: “Para algunos alumnos [...] la escritura es la mejor herramienta para

---

<sup>32</sup> OBI: *Guía de Creatividad, Acción y Servicio. Programa del Diploma*. OBI, Cardiff, Wales, 2008, p. 11.

la reflexión.”<sup>33</sup> El *Diario* debe ser de, al menos, 10 páginas que deben contener las evidencias de la planificación de las actividades, registros visuales y pruebas de reflexión.

La comunicación de las actividades CAS tiene el propósito de compartir con la comunidad del Colegio lo que se ha logrado y las reflexiones de los alumnos en las actividades. Como medio de comunicación se realizaban exposiciones con el material visual de cada uno de los Talleres CAS.

En el programa CAS se impartieron dos Talleres. El primero se denominaba *Animal CAS* y su propósito era concientizar a los alumnos sobre el cuidado de los animales. Cuatro de las principales actividades realizadas fueron la visita al Hospital Veterinario de la UNAM. La visita al Zoológico de Chapultepec. El viaje a las playas de Oaxaca para la liberación de tortugas. La visita al Centro Nitin Neza. El segundo Taller se denominaba *Imagina CAS* y su propósito era crear un taller que proporcionara diversas experiencias creativas. Dos de las principales actividades fue la sesión de aprendizaje de lenguaje por medio de señas y una sesión de meditación de yoga.

Tal como lo señala la *Guía CAS*, uno de los momentos importantes para cumplir los objetivos es el registro de las reflexiones en el *Diario*. Un Tallerista puede tener las herramientas necesarias para llevar a cabo las actividades propias de un taller CAS. Sin embargo, si no se cumple con los procesos propios de la reflexión, un CAS no cumple con su objetivo fundamental. En este caso, la formación filosófica permite comprender que la reflexión ética que debe plantearse sobre alguna actividad, así como lo que implica la comprensión y análisis y debe generar los espacios de reflexión y las preguntas

---

<sup>33</sup> *Ibid.*, p. 12.

adecuadas que requiere la impartición del programa CAS en una institución. En ese sentido, una característica importante de la filosofía es la de poner en discusión diversos puntos de vista, lo cual es una herramienta fundamental para dar lugar a la reflexión requerida en los Talleres; además de que la labor de *escritura filosófica* desarrollada en Teoría del Conocimiento y *Monografía* por medio de la impartición del curso y de ser asesora da la oportunidad de cumplir con el *Diario* CAS de acuerdo a las características que solicita el BI.

El procedimiento para la reflexión en los talleres se estructuraba de la siguiente forma. Una sesión era para realizar la actividad y la siguiente sesión era para llevar a cabo una discusión grupal sobre la actividad realizada. La discusión giraba en torno a la importancia de lo realizado, sobre lo aprendido, lo que se había experimentado y sobre el impacto que podría tener en la persona. Esta discusión no era sólo oral, sino que los alumnos debían registrar, primero en una lista, de forma breve, los puntos de vista expresados por todos para después, con esas ideas construir su registro de la actividad en *Diario*. De esa forma, el registro de las reflexiones en el *Diario* daban forma a una especie de bitácora de crecimiento personal a lo largo del Taller. En este caso, la escritura debía plasmar el análisis de una experiencia, por ello, también el *Diario* se puede interpretar como un medio para cultivar la *escritura filosófica*.

El *Diario* se puede concebir como un ejercicio de *escritura filosófica* porque se debe centrar en plasmar la transformación ética de los alumnos. Si el *Diario* logra mostrar que los alumnos han sido capaces de identificar diferencias o similitudes respecto a sus creencias sobre el mundo, las formas de vida de los seres humanos o las diversas formas de intervenir en diferentes contextos, entonces se logra que los alumnos tomen conciencia de su papel y la forma en la que es pertinente colaborar o no con ciertos



proyectos o acciones. Además, la *escritura filosófica* estimula una reflexión sobre las experiencias, lo cual genera que los alumnos reflexionen éticamente, ya que la reflexión llevaría a valorar las múltiples formas de vida que existen, y esto, a su vez, estaría permitiendo un espacio en el cual se construyan análisis filosóficos sobre la realidad, porque las experiencias no sólo serían el cumplimiento de actividades, sino espacios de comprensión, que recaen en la formación de seres humanos con una capacidad para formularse criterios propios. Lo anterior, puede ubicar la pertinencia de la *escritura filosófica* como un elemento que aporta a la formación de los alumnos dentro del contexto de las actividades CAS.

Una vez que se adquirió experiencia en Teoría del Conocimiento, Monografía y CAS, se pueden comprender las similitudes de los tres requisitos fundamentales en un programa de estudios del nivel medio superior con aspiraciones a la validación internacional. Por un lado, la relación entre Teoría del Conocimiento y Monografía es que:

Cualquiera que sea la asignatura elegida, el curso de Monografía comparte con el curso de Teoría del Conocimiento (TdC) el énfasis en la interpretación y evaluación de la información, y la elaboración de argumentos razonados. La diferencia está en el acento que se pone en el proceso de investigación y los resultados formales. Estos aspectos son de importancia primordial en la Monografía, mientras que en TdC tienen un peso menor. [...] En un nivel más abstracto, tanto TdC como el curso de Monografía fomentan la reflexión sobre la naturaleza del conocimiento y la forma en que se construyen nuevos conocimientos.<sup>34</sup>

---

<sup>34</sup> OBI: *Guía de la Monografía. Programa del Diploma*. OBI, Cardiff, Wales, 2009, p. 4.

En otras palabras, Teoría del Conocimiento y Monografía suponen e implican procesos de pensamiento para adquirir destrezas intelectuales como la problematización, el análisis, la evaluación de información, la capacidad de conceptualizar y la capacidad de exponer estas habilidades de forma escrita: el *Ensayo* y la *Monografía* contienen habilidades que son propias del trabajo filosófico. Teoría del Conocimiento y *Monografía* entrañan un trabajo filosófico. Por ello, la formación filosófica fue un elemento importante para desempeñar la labor en ambos requisitos. Por otro lado, la relación entre CAS y Teoría del Conocimiento se puede establecer de la siguiente forma:

Tanto CAS como Teoría del Conocimiento hacen hincapié en la reflexión y la conciencia de sí mismo. En CAS la reflexión del alumno surge a partir de su propia experiencia, de plantearse cómo se sintió con relación a una actividad y lo que esta significa para todas las personas involucradas. En Teoría del Conocimiento el enfoque de las cuestiones de conocimiento tiende más hacia lo abstracto y teórico. Sin embargo, los vínculos entre ambas áreas pueden ser muy estrechos. Por ejemplo, una difícil decisión sobre cómo comportarse con otra persona o un grupo en una actividad de CAS puede basarse en consideraciones de situaciones análogas en Teoría del Conocimiento. A la inversa, dicha decisión puede servir como ejemplo concreto para ilustrar un dilema ético en el contexto de una discusión de Teoría del Conocimiento.<sup>35</sup>

Tal como lo presenta la cita anterior, lo que comparten CAS y Teoría del Conocimiento es que en ambos la conciencia sobre sí mismo es primordial y esto sólo se da por medio de un proceso de reflexión. La reflexión y sus procesos son una parte fundamental de la filosofía. Así, el carácter filosófico que comparten estos dos requisitos es dar prioridad a la

---

<sup>35</sup> OBI: *Guía de Creatividad, Acción y Servicio. Programa del Diploma*. OBI, Cardiff. Wales, 2008, p. 5.

capacidad de reflexionar. En ese sentido, la formación filosófica fue importante para poder comprender el programa CAS.

Ni en la *Guía de Monografía* ni en la *Guía de CAS* se presenta una relación entre estos requisitos. Pero, a partir de la experiencia, se puede decir que Monografía y CAS también tienen elementos en común. *Monografía* implica la reflexión teórica y CAS implica la reflexión sobre la práctica. Así, en ambos está presente y es primordial el proceso de pensar y, por ello, también se encuentra en su núcleo el carácter filosófico. Además, la formación filosófica fue importante para el desempeño de ambos requisitos del Programa del Diploma.

Pero, además de lo antes dicho, los tres requisitos fundamentales del Programa del Diploma: Teoría del Conocimiento, Monografía y CAS tienen en común su evaluación y aprobación, ya que dependen de un trabajo escrito. En Teoría del Conocimiento el mayor porcentaje de evaluación recae en el *Ensayo*, en *Monografía* su aprobación depende de la presentación escrita de la investigación y en CAS, depende del *Diario* que es el registro de las reflexiones sobre las actividades. Estos trabajos son la evidencia de que un alumno ha adquirido ciertas destrezas intelectuales que le permitirán un buen desempeño universitario.

Finalmente, a partir de la experiencia antes descrita, se puede decir que las destrezas intelectuales que suponen los objetivos del programa, los objetivos de cada requisito y los criterios de evaluación son posibles de cubrir mediante habilidades filosóficas, como son leer, escribir y discutir. En este caso, se sostiene que, dado que la evaluación de los tres requisitos es por medio de un trabajo escrito, la enseñanza de la *escritura filosófica* puede hacer que los alumnos logren una experiencia de aprendizaje que les proporcionará las habilidades necesarias para un buen desempeño en el Programa del Diploma. Además, la *escritura filosófica* puede ser formativa pues a partir de ella y por medio de ella se pueden

generar destrezas intelectuales necesarias para el buen desempeño universitario, aún cuando se obtenga el Diploma o no. En otras palabras, este trabajo señala que la enseñanza de la *escritura filosófica* puede ser un medio para lograr los objetivos y cumplir con los criterios de evaluación de los tres requisitos fundamentales del Programa del Diploma del BI.

### III. Valoración crítica de la actividad profesional

Realizar una valoración crítica sobre la importancia de escribir filosóficamente dentro del Programa del Diploma puede llevar a considerar tres cuestiones. Primero, una reflexión sobre la aportación del oficio del filósofo para un proyecto educativo como el del Programa del Diploma; segundo, una reflexión sobre las estrategias didácticas para la enseñanza de la filosofía; tercero, una reflexión sobre las ventajas y desventajas de un programa de estudios a nivel medio superior como el del Programa del Diploma y su relación con el Sistema de Educación Superior.

Sobre la aportación del oficio del filósofo se puede decir que la actividad profesional por experiencia docente puede constituir un círculo virtuoso, ya que, si bien la formación filosófica es un elemento fundamental para incorporarse a la impartición de cada uno de los elementos del Programa del Diploma, también la experiencia laboral puede contribuir a generar una concepción de la profesión del filósofo como un oficio; es decir, la actividad laboral influyó en la creencia de que ser filósofo es un oficio, que ese oficio implica una técnica, que se puede denominar *técnica filosófica*. Así, el oficio del filósofo estaría conformado por una *técnica filosófica* que la conformarían las habilidades de problematizar, conceptualizar y argumentar, las cuales se desarrollan por medio de leer, escribir y discutir. De este modo, todo filósofo, independientemente de su postura, corriente o pensador en el cual se especialice, debe ser capaz de problematizar, conceptualizar, analizar y argumentar “[...] porque aprender una disciplina requiere forzosamente saber procesar sus discursos. En cualquier disciplina usamos textos para aprender su conocimiento; sus prácticas laborales requieren aprender a saber interpretar

y producir sus escritos”.<sup>36</sup> En ese sentido, el oficio del filósofo radica en saber procesar discursos para ejercer no sólo la práctica docente, aunque en este caso, se trate de esta cuestión. Aún más, porque: “Aprender a ser un buen profesional requiere aprender a ser un buen lector y escritor de los géneros de la disciplina correspondiente”.<sup>37</sup> En ese sentido, concebir la filosofía como un oficio y por ello al filósofo como un profesional con un oficio, requiere desarrollar una labor que no está dada, sino que sólo se consigue con la práctica y el cultivo de hábitos que permitirían su perfeccionamiento y una forma de poner en práctica la profesión: la labor docente.

De tal modo que si ser filósofo implica un oficio, especialmente cuando se trata de la actividad laboral docente, entonces la enseñanza de la filosofía radica en transmitir a otros este oficio. Así, la enseñanza de la filosofía consiste en transmitir la habilidad de leer, escribir y discutir con sus correspondientes destrezas; y, del mismo modo, concebir de esta forma la enseñanza de la filosofía, consiste en enseñar a filosofar más que enseñar filosofía en el sentido tradicional de transmitir información sobre autores, teorías o corrientes filosóficas tradicionales.

Por lo anterior, se puede decir que la aportación del oficio del filósofo para impartir un programa de estudios a Nivel Medio Superior radica en que puede ser un elemento formativo más que una asignatura que proporcione información o erudición, ya que si se pone de relieve el oficio de la filosofía, ésta puede proporcionar hábitos intelectuales que garantizarán la formación de personas críticas y reflexivas sobre la realidad.

---

<sup>36</sup> Daniel Cassany: *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Paidós, Barcelona, 2006, p. 12.

<sup>37</sup> *Ibid.*, p. 47.

Por lo anterior, la filosofía puede ser un elemento central en un programa de estudios garantizando una formación crítica que permitiría inculcar hábitos intelectuales para los futuros estudiantes universitarios, ya que los hábitos intelectuales inculcados podrían generar un mejor rendimiento académico porque: “Raramente somos conscientes de la estrecha interrelación que existe entre la escritura, pensar, saber y ser”.<sup>38</sup> Esta relación vital es el tejido que conecta a Teoría del Conocimiento con Monografía y con CAS como un programa académico para la vida y por ello conforman el núcleo del Programa de Diploma. Un núcleo en el que sus elementos tienen en común la función de fortalecer la formación del carácter de los alumnos por medio de la reflexión y que ésta, a su vez, deba ser desarrollada por medio la escritura puede dar lugar a considerar que la enseñanza de la filosofía, centrada en desarrollar la destreza de la *escritura filosófica* y entendida como la transmisión de un oficio, constituya el oficio de pensar y pueda lograr la formación de mejores profesionistas porque, tal como lo sugiere la cita anterior, la escritura nos hace pensar, pensar nos hace saber y saber nos hace ser.

En síntesis, el oficio del filósofo puede aportar a la enseñanza del Nivel Medio Superior una experiencia de aprendizaje formativo más que informativo dada una de sus características: la capacidad de pensar, de reflexionar.

Pero como diría Tozzi: “Pensar es difícil [...] Pensar requiere un coraje individual irreductible [...] Pero es precisamente porque pensar es difícil, infinitamente difícil, por lo que necesitamos herramientas y puntos de apoyo para ayudarnos”.<sup>39</sup> Lo que nos lleva a construir una reflexión sobre las estrategias didácticas para la enseñanza de la filosofía.

---

<sup>38</sup> Daniel Cassany: *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Paidós, Barcelona, 2006, p. 17.

<sup>39</sup> Michel Tozzi: *Pensar por sí mismo. Introducción a la pedagogía de la filosofía*. Popular, Madrid, 2008, p. 12.

Dado que el trabajo gira en torno a la reflexión sobre el cumplimiento de un programa de estudios, las consideraciones pueden relacionarse con los problemas de la educación. En filosofía, estos problemas se concentran en lo que se denomina Filosofía de la educación. En términos generales, estos asuntos se pueden dirigir en dos sentidos, por un lado, sobre las cuestiones didácticas, que se refieren a procedimientos para cubrir situaciones concretas y lo que requieren son instrumentos de aprendizaje; por otro, sobre la reflexión en torno a los fines y el sentido de la educación en un contexto. De esta forma, la Filosofía de la educación se concibe como un área de reflexión sobre dos cuestiones principalmente: las cuestiones didácticas y los fines de un proyecto educativo. Respecto a estas dos cuestiones se puede considerar que son asuntos diferentes o bien que se implican. Es decir, por un lado están los asuntos relacionados con los objetivos de un proyecto educativo y, por otro, las cuestiones relacionadas con la elaboración de los instrumentos para una situación concreta de enseñanza-aprendizaje. La cuestión es determinar si son cuestiones que se desarrollan de forma paralela o si son cuestiones que se implican.

Si se consideran cuestiones diferentes, se dice que la cuestión filosófica sería tratar los fines de la educación y todo lo que conlleva, es decir, explicar los supuestos políticos, sociales, religiosos; explicar la concepción del ser humano dentro de una sociedad y un proyecto educativo; explicar la relación entre el hombre y su entorno; por mencionar algunos. Mientras que las cuestiones en torno a la generación de instrumentos serían asuntos que trataría la pedagogía, ya que requieren de la elaboración de instrumentos de aprendizaje específicos.

Si se consideran a los fines y a la generación de instrumentos como elementos que se complementan en un proyecto de educación, entonces esto implica considerar que lograr



los fines depende de tener los medios adecuados y que los medios adecuados pueden solventar la consolidación de manera apropiada los fines establecidos. Sobre esta cuestión, en torno al caso de la enseñanza de la filosofía, se puede decir que, para lograr una enseñanza adecuada se requieren los elementos, las estrategias, las herramientas, los materiales y las destrezas propias de la filosofía, ya que no se puede considerar enseñar filosofía sin instrumentos propiamente filosóficos porque no se puede considerar enseñar filosofía no filosófica. La enseñanza de la filosofía debe ser filosófica y por ello la su transmisión debe ser a través de elementos, estrategias, herramientas, materiales y destrezas filosóficas. Para garantizar que la enseñanza de la filosofía sea filosófica se requiere tener una concepción de la filosofía, alguien que no comprenda de forma cabal lo que es la filosofía y su oficio, no puede ser capaz de generar los elementos adecuados y pertinentes para transmitir las habilidades filosóficas. Pero, lo anterior no es una cuestión exclusiva de la filosofía, pues se podría plantear en el área de las matemáticas, ¿alguien que no sea matemático podría desarrollar las estrategias pertinentes para la enseñanza o mejoría de las matemáticas? Por lo anterior, la enseñanza de la filosofía debe estar a cargo de alguien con formación filosófica porque de no ser así, los elementos que puede aportar la filosofía para la formación de un alumno en el Nivel Medio Superior quedarían desvirtuados.

Pero, no sólo se trata de que el filósofo esté a cargo de materias de filosofía sino que la filosofía por medio y a partir de su oficio puede aportar e integrar una educación a Nivel Medio Superior con aspiraciones de formar alumnos con un alto rendimiento académico. El caso del Programa del Diploma puede ilustrar cómo la enseñanza de habilidades filosóficas pueden ser centrales y ocupar un lugar privilegiado, sin ser materias o asignaturas en el sentido tradicional, como en el caso de de Teoría del Conocimiento,

Monografía y CAS. Estos tres elementos no son materias de alguna rama de la filosofía ni se refieren a la transmisión de la historia de la filosofía, pero, por todo lo que se ha desarrollado en este trabajo, se puede establecer que constituyen un núcleo filosófico que aporta e integra la formación de alumnos con habilidades que les permiten ser solventes a Nivel Superior.

Las consideraciones de este trabajo se han desarrollado desde la postura anterior. Es decir, reflexionar sobre una cuestión de educación implica comprender los fines de un proyecto educativo para establecer las estrategias adecuadas para poder llevarlo a cabo y viceversa. Así, es necesario comprender que los objetivos y criterios de evaluación del núcleo del Programa del Diploma se enfocan en desarrollar habilidades y destrezas intelectuales para darle un énfasis al carácter formativo y se requiere comprender este aspecto para poder aplicar las estrategias pertinentes que lo puedan consolidar, lo que lleva a reflexionar sobre la naturaleza filosófica de las estrategias didácticas de la enseñanza de la filosofía.

La cuestión anterior se relaciona con una pregunta tradicional sobre la enseñanza de la filosofía: ¿enseñar filosofía o enseñar a filosofar? Enseñar filosofía se entiende, por lo general, como la transmisión de información relativa al desarrollo histórico de la filosofía, normalmente, desde una perspectiva cronológica. Enseñar a filosofar se entiende como la transmisión de ciertos hábitos intelectuales para la reflexión que culminan en un saber hacer filosofía. Dada la naturaleza del trabajo y la reflexión central en torno a una de las habilidades filosóficas: escribir y por qué la enseñanza de la *escritura filosófica* puede ser un medio para consolidar un programa de estudios, este trabajo indica que lo importante es enseñar a filosofar en un programa de estudios en el cual la formación tiene mayor peso que la instrucción, pues dados los objetivos y la

perspectiva desde la cual se plantean Teoría del Conocimiento, Monografía y CAS, lo que necesitan los alumnos son habilidades filosóficas más que una erudición sobre filosofía, entendida como la transmisión de la historia de la filosofía de forma cronológica. Lo anterior porque: “Quienes conciben la filosofía como una colección de ideas pasadas o de tesis extravagantes no pueden darse cuenta de que la filosofía es un oficio que requiere aprendizaje”.<sup>40</sup> Pero, ¿cómo hacer que alguien aprenda el oficio del filósofo por medio de la *escritura filosófica*?

Particularmente, sobre las herramientas para la enseñanza de la filosofía desde la enseñanza de la *escritura filosófica*, se podría señalar una cuestión: no hay un desarrollo propio y adecuado de materiales que estén dirigidos a la enseñanza de la escritura, en general, y menos, a la *escritura filosófica*. Los materiales que se pueden localizar son, por un lado, los que han propuesto Tozzi, Rosa, Nubiola, entre otros, y algunos materiales retomados del nivel de licenciatura y, por otro, se pueden encontrar una gran cantidad de materiales sobre la elaboración de ensayos filosóficos y trabajos académicos. Estos materiales pueden ser puntos de apoyo, pero no herramientas porque en ambos casos es necesario hacer adaptaciones para que sean comprensibles y aplicables para enseñar a escribir filosóficamente. Además, sobre los materiales para la elaboración de ensayos, estos pueden ser de ayuda, pero presentan la *escritura filosófica* como si se pudiera lograr a partir de un método conformado por una serie de instrucciones que se deben seguir para lograr el texto deseado y esto no es suficiente porque suponen que la escritura es algo que sólo consiste en seguir instrucciones mecánicamente cuando la *escritura filosófica* es una destreza que supone, requiere e implica otras habilidades que se deben ejercitar antes que la construcción de un discurso filosófico.

---

<sup>40</sup> Jaime Nubiola: *El taller de la filosofía. Una introducción a la escritura filosófica*. EUNSA, España, 2010, p. 38.

Un ejemplo de la situación anterior es la realización del *Ensayo* para Teoría del Conocimiento. Un alumno que no haya ejercitado su capacidad de problematizar, cuando se enfrente al desarrollo de un Título Prescrito y se enfrente a los criterios de evaluación, no le será suficiente seguir instrucciones para poder construir una reflexión y lo que se le solicita para cubrir los objetivos del *Ensayo*. El alumno requiere haber pasado por un ejercicio previo que fortalezca y motive la destreza de comprender y formular problemas.

Otro ejemplo sería la elaboración de la investigación para la *Monografía*. Un requisito fundamental es que un alumno determine con claridad un problema de investigación. Si un alumno no ha ejercitado su habilidad para formular preguntas, seguir instrucciones no le será suficiente para ser capaz de construir un problema de investigación pues requiere haber ejercitado, de nuevo, previamente su capacidad de problematizar.

Para solventar la situación anterior, primero se requiere concebir el curso de Teoría del Conocimiento y el desarrollo de la investigación para la Monografía como un *Taller de escritura filosófica* que se enfoque en desarrollar la capacidad de problematizar, conceptualizar y argumentar por medio de una serie de ejercicios de escritura para habilitar los componentes de una *escritura filosófica*. Se requieren ejercicios que vayan desde el nivel básico para formular preguntas hasta ejercicios con mayor grado de dificultad para llegar a un planteamiento filosófico. También se requieren ejercicios, en el mismo sentido, que desarrollen la capacidad de identificar y construir conceptos; ejercicios que motiven el análisis y ejercicios centrados en identificar y construir argumentos. Algunos intentos de producir ejercicios de esta naturaleza se han mencionado a lo largo de este trabajo.

Por último, es importante señalar las ventajas y desventajas de un programa de estudios como el del Programa del Diploma. Las ventajas pueden ser tres. La primera sería que el

Programa del Diploma da mayor importancia a la formación de habilidades que a la transmisión de información y esto es benéfico porque permite que los alumnos comprendan por qué y para qué se aprende algo; la segunda sería que da mayor peso a las habilidades que a la obtención de notas y esto es benéfico porque considera que no todos los alumnos tiene las mismas capacidades para todas las disciplinas; y la tercera sería que permite la interacción de las disciplinas más que la especialización, lo que es benéfico porque da lugar a una formación en la que se considera el conocimiento como una construcción histórica e interdisciplinaria y no lo presenta ni transmite de forma fragmentada como si sólo fuera una construcción dada en una disciplina mecánicamente. Por lo anterior, el Programa del Diploma puede ser una opción para plantear un modelo y una forma de enseñanza a nivel medio superior.

Las desventajas a las que se enfrenta un proyecto educativo como el del Programa del Diploma son principalmente tres:

- 1) El programa no tiene validez oficial, lo que provoca que los Colegios que lo adoptan deban conjugar, de alguna forma, el programa oficial de la SEP con el Programa del Diploma, lo que puede provocar que se desvirtúe el carácter formativo del proyecto y no pueda desarrollarse cabalmente como una opción en un Colegio. Además, los alumnos que lo cursan y logran obtener el Diploma no pueden hacer uso de él porque no tiene validez oficial, pues al enfrentarse a los procesos de selección para la universidad, a nivel nacional, el documento que deben presentar es el que otorga la SEP y en caso de optar por una universidad extranjera, los documentos deben pasar por la revalidación oficial del país, lo que provoca que la formación del programa, de nuevo, se desvirtúe, es decir, mientras el Diploma del Programa de BI no tenga un carácter oficial no puede ser una opción real y concisa para un Colegio o un alumno. Un ejemplo de la anterior

situación es el caso particular de la EBC. En un principio el área de licenciaturas ofrecía a los alumnos que obtenían el Diploma pasar directamente a la licenciatura con materias aprobadas como algunos niveles de Inglés o Introducción a los negocios. Esto era una forma de reconocer la validez del Diploma. Pero, la SEP no consideró apropiada dicha estrategia y, por ello, posteriormente, los alumnos aún cuando obtuvieran el Diploma debían realizar el proceso de selección y cursar todas las materias de primer semestre de la licenciatura. Quizá una vía para solventar lo anterior, sería que, al menos en México, la SEP pudiera hacer una revisión y evaluación del proyecto educativo del Programa del Diploma para poderle otorgar validez oficial y de esa forma convertirse en una opción de educación válida y reconocida.

- 2) La segunda desventaja del Programa del Diploma es que el sistema de selección universitario da prioridad a la información o es prácticamente inadecuado. Se pueden ubicar las escuelas de carácter público a nivel medio y superior, y las escuelas de carácter privado a nivel medio y superior. Para ingresar a una universidad pública, en la Ciudad de México, se debe presentar un examen de conocimientos y de acuerdo al número de aciertos se puede ganar un lugar. En el caso de las universidades privadas, los requisitos de ingreso pueden variar, pero en términos generales se solicitan cartas de recomendación y en algunos casos, se llega a presentar algún examen de conocimientos. Pero, sobre todo, se dan pláticas informativas sobre los medios por los cuales cubrir el costo de una carrera. En México, los Colegios que adoptan el Programa del Diploma son de carácter privado y cuando culmina el nivel medio sus opciones para cursar una licenciatura pueden ser el ingreso a una universidad pública o a una universidad

privada. Pero, quienes se han preparado en un Programa del Diploma se han formado con un enfoque que da prioridad a las habilidades más que a los conocimientos y se enfrentan a dos tipos de situaciones: o bien tienen que presentar un examen de conocimientos para la universidad pública o prácticamente sólo deben cubrir el certificado de estudios de la SEP, algunos trámites y los primeros costos para el ingreso. Frente a estas dos cuestiones la formación del Programa del Diploma queda diluida porque si se quiere ingresar a una universidad pública se requieren conocimientos e información para lograr un número de aciertos que les garanticen un lugar y si se quiere ingresar a una universidad privada se requiere tener cierta seguridad y estabilidad económica más que haber desarrollado habilidades o destrezas intelectuales.

- 3) La tercera desventaja del Programa del Diploma es al número de alumnos a los que se imparte. Los Colegios que adoptan el Programa son escuelas privadas, la cuales en algunos casos, cuidan que el programa se imparta a un número “reducido” de alumnos en comparación con el número de alumnos que cursan los estudios en las escuelas públicas. La cuestión sería plantear si es viable aplicar a grupos con mayor cantidad de alumnos un programa de estudios en donde los docentes deben estar al tanto de un desarrollo de capacidades más que en la asimilación de información. Retomando la vía de solución anterior, sería posible que si se lograra distribuir la población de mejor manera, entonces las escuelas públicas de la misma forma que las privadas podrían otorgar una educación formativa y no sólo de instrucción.

Regresando a la segunda desventaja, vale la pena señalar dos cuestiones. La primera es sobre el puente entre la formación a nivel medio superior y el nivel superior, ya que parece haber un choque entre lo que se propone a nivel medio con lo que se solicita para

el nivel superior. Es decir, puede haber proyectos educativos a nivel medio en los que predominen las habilidades y con un alto interés en la formación más que en la instrucción, pero, ¿el sistema de educación superior tiene las condiciones para modificar su proyecto educativo y estar en congruencia con el nivel medio?. La segunda podría ser: ¿cuál sería un sistema de selección justo, para el ingreso a las universidades públicas, dado el alto número de solicitantes? En otras palabras, dado el alto índice de aspirantes a las universidades públicas, cómo podría generarse un sistema de selección justo, si no fuera mediante aspectos cuantitativos como promedio y número de aciertos en un examen y que además sea eficiente para llevarlo a cabo en un periodo de unos cuantos meses.

Quizá una vía para diluir esta situación sería la de fortalecer el sistema de educación media superior y superior en la provincia para que las opciones de educación no se concentren en la Ciudad y si esto se lograra, tal vez, las universidades podrían cambiar su sistema de selección cuantitativo por uno cualitativo y de esta manera, no habría un choque entre una educación formativa a nivel medio con un sistema de selección informativo del nivel superior.

Sobre el choque entre un sistema educativo con un enfoque formativo y un enfoque centrado en la instrucción se puede mencionar el caso de las licenciaturas en la EBC. Desde su origen, su lema y su sistema basado en competencias es una escuela enfocada a proporcionar una educación formativa para el desarrollo de habilidades. Sin embargo, el proceso de titulación para los alumnos es por medio del examen EGEL, que es un examen de conocimientos y la preparación para este examen consiste en estudiar, prácticamente de memoria, los contenidos que deberán responder. Lo anterior provoca una contradicción entre lo que se pretende fomentar y el medio por el cual se valida.



Por todo lo anterior, la valoración crítica consiste en señalar que si bien el Programa del Diploma es un proyecto educativo viable para el Nivel Medio Superior y que puede consolidarse por medio de habilidades filosóficas, también es necesario señalar que su impartición se enfrenta a situaciones que no lo hacen una opción para las instituciones que se adhieren a él y para quienes se forman en él.

No se trata de considerar la estructura del Programa del Diploma como el único programa de estudios para el país, pero sí se debe considerar que es una estructura que muestra una manera de concebir la educación en la que predominan las habilidades intelectuales por encima de la información, y que las habilidades se pueden garantizar por medio del oficio del filósofo a través de la *técnica filosófica* y sus respectivas destrezas: problematizar, conceptualizar y argumentar propiciadas en el ejercicio de la lectura, la escritura y la discusión filosófica.

En ese sentido, aplicar un programa de estudios en el que predominen las habilidades intelectuales, características de la filosofía, podría generarse una educación con varias características. Primero, una educación centrada en la formación más que en la instrucción; segundo, una educación alternativa y no sólo la aplicación de un modelo educativo por medio de un programa de estudios; tercero, una educación enfocada en la evaluación del crecimiento progresivo de los alumnos y no una educación enfocada en evaluar por medio de la uniformidad de la información; cuarto, una educación, con las características anteriores, que no necesariamente deba estar al alcance de la población por medio de una institución extranjera y particular, sino por medio de un modelo que pueda estar al alcance de distintos grupos culturales del país. Por último, tomar en cuenta la estructura, el carácter filosófico del programa y los presupuestos educativos del Programa del Diploma podría dar pie a la concepción de modelos educativos con las mismas características a Nivel Superior. Tomando en cuenta lo anterior, quizá se podría

hablar de una transformación en la manera de formar profesionistas y con ello transformar los ámbitos de injerencia e intervención de las profesiones en la sociedad.

## Bibliografía

Argudín, Yolanda y Luna, María: *Aprende a pensar escribiendo bien*. Ed. Trillas. México, 2014.

Arnaiz, Gabriel: "¿Qué es la práctica filosófica?" en *A Parte Rei, Revista de Filosofía*. 53. Septiembre 2007.

Arnaiz, Gabriel: "¿Qué es un taller filosófico?" en *Pakenredes. Revista digital del CEP de Alcalá de Guadaíra*. 25 de junio de 2011. Vol. I, no.9.

Benítez, Laura: "Enseñar a filosofar: una reflexión sobre perspectivas y marcos teóricos" en Obiols, Guillermo y Rabossi, Eduardo (comps.): *La enseñanza de la filosofía en debate*. Ed. Novedades Educativas. Brasil, 2000. Pp. 29-44.

Bravo, Edgar: *Cómo escribir un texto filosófico en 7 pasos...* en <http://travesiasfilosoficas.blogspot.mx> (10 de Oct. 2014)

Brenifier, Oscar: *Práctica filosófica*. En [www.brenifier.com](http://www.brenifier.com). Institut de Pratiques philosophiques.

Cassany, Daniel: *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Ed. Paidós. España, 2011.

Cassany, Daniel: *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Ed. Paidós. Barcelona, 2006.

Dombrowski, Eileen; Rotenberg, Lena; Bick, Mimi: *Teoría del Conocimiento. Material de Apoyo*. Ed. La Jirafa y yo. Costa Rica, 2012.

Eco, Umberto: "El oficio del filósofo" en *El País*, Jueves 5 de noviembre de 1987. Versión electrónica, [www.elpais.com](http://www.elpais.com). Traducción: Daniel Sarasola

Kagan, Shelly: *Cómo escribir un trabajo de filosofía*. Trad. Gabriel Arnaiz y Juan Carlos Paniagua. El Búho. Revista Electrónica de la Asociación Andaluza de Filosofía.

Nubiola, Jaime: "La vida intelectual: pensar, leer, escribir." Conferencia impartida en la Facultad de Derecho, Universidad Autónoma de Chihuahua. 27 de enero de 2010.

\_\_\_\_\_: *El taller de la filosofía. Una introducción a la escritura filosófica*. Ed. EUNSA. (Ediciones Universidad de Navarra, S.A.) Pamplona, España, 2010.

OBI: *Programa del Diploma. Guía de Creatividad, Acción y Servicio*. OBI. Cardiff, Wales. 2008

\_\_\_\_\_: *Programa del Diploma. Guía de Monografía*. OBI. Cardiff, Wales. 2009

\_\_\_\_\_: *Programa del Diploma. Guía de Teoría del Conocimiento*. OBI. Cardiff, Wales. 2006

\_\_\_\_\_: *Teoría del Conocimiento. Comprensión de las Cuestiones de conocimiento*. OBI. Cardiff, Wales, 2009

Pryor, James: *Guía para leer un artículo filosófico*. Traducción (con bastantes variaciones) de la versión digital en <http://www.princeton.edu/> Realizada por M.J. García-Encinas en [www.filosoficas.unam.mx](http://www.filosoficas.unam.mx) (3 de abril de 2014)

Rosa, Miguel Ángel: “La escritura en el aula como práctica filosófica.” en *Pakenredes* Revista digital del CEP de Alcalá de Guadaíra. 25 de junio de 2011. Vol. I. no. 9.

Salmerón, Fernando: “V. La filosofía, la educación y la crítica” en *Enseñanza y Filosofía*. F.C.E./Colegio Nacional, Cuadernos de la Gaceta, no. 76. México, 1991. pp.109-127.

Tozzi, Michel: *Pensar por sí mismo. Introducción a la pedagogía de la filosofía*. Ed. Popular.

Tozzi, Michel: [www.philotozzi.com](http://www.philotozzi.com) (10 de octubre de 2014)

UNESCO: *La filosofía, una escuela de la libertad*. UNESCO/UAM-I. México, 2011

## **Apéndices**

## Apéndice I

### “Títulos Prescritos para Teoría del Conocimiento”



#### Títulos prescritos para Teoría del Conocimiento

Noviembre de 2010 y mayo de 2011

##### Instrucciones para los alumnos

Debe entregar su ensayo de Teoría del Conocimiento a su profesor para que verifique que es su trabajo original. El ensayo deberá versar sobre uno de los diez títulos (preguntas) que se indican a continuación original. Puede elegir cualquier título, pero se le recomienda que consulte su decisión con su profesor. El ensayo se evaluará conforme a los criterios de evaluación publicados en la guía de Teoría del Conocimiento. Recuerde que el ensayo debe centrarse en cuestiones de conocimiento. Cuando resulte apropiado, establezca relaciones con otras partes del Programa del Diploma del IB y con sus experiencias como actor del conocimiento. Justifique siempre sus afirmaciones y brinde ejemplos pertinentes que ilustren sus argumentos. Tenga en cuenta las consecuencias de sus argumentos y las refutaciones que se le pueden aducir. Si utiliza fuentes de información, cítelas de acuerdo con una convención reconocida.

Tenga en cuenta que las afirmaciones entre comillas que figuran en los títulos prescritos presentan un punto de vista real, pero no en todos los casos han sido pronunciadas o escritas por un autor concreto. Es adecuado realizar un análisis de las mismas, pero no es necesario ni aconsejable dedicar tiempo a buscarles un contexto.

Los examinadores evalúan los ensayos según el título prescrito. Responda al título exactamente tal como está formulado, no lo modifique de ninguna manera.

Su ensayo debe tener entre 1.200 y 1.600 palabras.

1. Considere en qué medida las cuestiones de conocimiento en la ética son similares a las de al menos otra área de conocimiento.
2. ¿Qué importancia tienen las opiniones de los expertos en la búsqueda de conocimiento?
3. "La duda es la clave del conocimiento" (proverbio persa). ¿En qué medida es esto cierto en dos áreas de conocimiento?
4. ¿En qué medida necesitamos pruebas para respaldar nuestras creencias en distintas áreas de conocimiento?
5. ¿En qué medida están las distintas áreas de conocimiento definidas por sus metodologías más que por sus contenidos?
6. "No hay distinciones absolutas entre lo que es verdadero y lo que es falso". Discuta esta afirmación.
7. ¿Cómo podemos reconocer cuándo hemos avanzado en la búsqueda de conocimientos? Considere dos áreas de conocimiento diferentes.
8. "El arte es una mentira que nos acerca a la verdad" (Pablo Picasso). Evalúe esta afirmación en relación con una forma artística específica (por ejemplo, las artes visuales, la literatura, el teatro).
9. Discuta las funciones del lenguaje y la razón en la historia.
10. Un modelo es una representación simplificada de algún aspecto del mundo. ¿De qué maneras pueden los modelos facilitar o perjudicar la búsqueda de conocimientos?



## Apéndice II

### “Rúbrica de Evaluación de Ensayo para Teoría del Conocimiento”



Coordinación General de Bachillerato  
Campus Reforma



#### Rúbrica de Evaluación

#### Ensayo

Nombre del alumno (a): \_\_\_\_\_

Criterio	Puntos	Descripción	Puntos Obtenidos
<b>A: Comprensión de las cuestiones de conocimiento</b>			
	0	No se ha alcanzado el nivel 1.	
	1-2	El ensayo demuestra muy poco tratamiento de cuestiones de conocimiento pertinentes al título prescrito y poca comprensión de las mismas. Si están presentes las áreas del conocimiento o las formas de conocimiento, apenas se mencionan.	
	3-4	El ensayo demuestra algún tratamiento de cuestiones de conocimiento pertinentes al título prescrito y una comprensión rudimentaria de las mismas. Se ha intentado establecer relaciones con las áreas del conocimiento o las formas de conocimiento (o ambas) pero, en su mayoría, estas relaciones no son eficaces.	
	5-6	En su mayor parte, el ensayo trata cuestiones de conocimiento pertinentes al título prescrito y demuestra cierta comprensión de las mismas. Se han establecido eficazmente algunas relaciones entre áreas del conocimiento o formas de conocimiento (o ambas).	
	7-8	El ensayo se centra en todo momento en cuestiones de conocimiento pertinentes al título prescrito. Se han establecido eficazmente relaciones y algunas comparaciones entre áreas del conocimiento o formas de conocimiento (o ambas), de manera que el ensayo demuestra una buena comprensión de las cuestiones de conocimiento tratadas.	
	9-10	El ensayo se centra en todo momento en cuestiones de conocimiento pertinentes al título prescrito. Se han establecido y desarrollado eficazmente relaciones y comparaciones entre áreas del conocimiento o formas de conocimiento (o ambas), de manera que el ensayo demuestra una comprensión profunda de las cuestiones de conocimiento tratadas.	
<b>B: Perspectiva del actor del conocimiento</b>			
	0	No se ha alcanzado el nivel 1.	
	1-2	El ensayo no contiene muestras de reflexión independiente sobre las cuestiones de conocimiento relacionadas con el título prescrito. Se observa un tratamiento personal limitado de las cuestiones de conocimiento. No se ha intentado reconocer o explorar diferentes perspectivas. No hay ejemplos adecuados.	
	3-4	El ensayo contiene muy pocas muestras de reflexión independiente sobre las cuestiones de conocimiento relacionadas con el título prescrito. Se observa cierto tratamiento personal de las cuestiones de conocimiento. Si se mencionan diferentes perspectivas, no se ha intentado explorarlas. Algunos ejemplos elegidos son adecuados.	
	5-6	El ensayo contiene algunas muestras de reflexión independiente sobre las cuestiones de conocimiento relacionadas con el título prescrito. El alumno ha dado forma al ensayo de manera tal que demuestra un tratamiento personal de las cuestiones de conocimiento. El alumno es consciente de que pueden existir diferentes	

		perspectivas, si bien los intentos de explorarlas pueden ser escasos. Los ejemplos elegidos son adecuados, aunque sus fuentes pueden ser poco variadas.	
	7-8	El ensayo contiene suficientes muestras de reflexión independiente sobre las cuestiones de conocimiento relacionadas con el título prescrito. El alumno ha dado forma al ensayo de manera tal que demuestra un tratamiento personal y reflexivo de las cuestiones de conocimiento y alguna consciencia de sí mismo como actor del conocimiento. Se reconocen diferentes perspectivas y, en cierta medida, el alumno intenta explorarlas. Los ejemplos elegidos son adecuados y sus fuentes son algo variadas	
	9-10	El ensayo contiene numerosas muestras de reflexión independiente sobre las cuestiones de conocimiento relacionadas con el título prescrito. El alumno ha dado forma al ensayo de manera tal que demuestra un tratamiento personal y reflexivo de las cuestiones de conocimiento y una consciencia considerable de sí mismo como actor del conocimiento. Se tienen muy en cuenta diferentes perspectivas. Los ejemplos elegidos son variados y se utilizan de manera eficaz.	
<b>C: Calidad del análisis de las cuestiones de conocimiento</b>			
	0	No se ha alcanzado el nivel 1.	
	1-2	No se han indagado las cuestiones de conocimiento, se han descrito únicamente. Se aprecian muy pocas tentativas de justificar los puntos principales del ensayo. Se aprecia una consciencia muy limitada de la existencia de contraargumentos.	
	3-4	Se han indagado parcialmente las cuestiones de conocimiento, pero principalmente se han descrito. Hay cierta justificación de los puntos principales del ensayo y los argumentos tienen cierta coherencia. Se identifican los contraargumentos de forma implícita.	
	5-6	Se han indagado las cuestiones de conocimiento. Se ha justificado la mayoría de los puntos. Los argumentos son, en su mayor parte, coherentes. Se consideran algunos contraargumentos.	
	7-8	Se han indagado las cuestiones de conocimiento con cierta perspicacia, y con cierta profundidad o detalle. Se han justificado todos, o casi todos, los puntos principales. Los argumentos son coherentes. Se han explorado los contraargumentos. Se han identificado las implicaciones de la argumentación del ensayo.	
	9-10	Se han indagado las cuestiones de conocimiento con un buen grado de perspicacia, y con considerable profundidad o detalle. Se han justificado todos los puntos principales. Los argumentos son coherentes y convincentes. Se han explorado y evaluado los contraargumentos. Se han identificado las implicaciones y los supuestos subyacentes a la argumentación del ensayo.	
<b>D: Organización de ideas</b>			
	0	No se ha alcanzado el nivel 1.	
	1-2	El ensayo sobre el título prescrito está muy poco estructurado y tiene poca organización general. Resulta difícil entender lo que el alumno quiere decir. La información fáctica utilizada para respaldar los argumentos puede contener errores significativos. Pueden no haberse citado las fuentes de la información y las ideas; el alumno no intenta dar referencias.	
	3-4	El ensayo sobre el título prescrito está poco estructurado y tiene una organización general limitada. En ocasiones resulta difícil entender lo que el alumno quiere decir. El alumno puede haber tratado de explicar o explorar el significado de los términos, pero esto contribuye escasamente a la claridad conceptual. La información fáctica utilizada para respaldar los argumentos no siempre es fiable	



		(puede haber errores de menor importancia; las fuentes de la información más importante pueden no haberse incluido o no ser fiables). Se citan algunas fuentes de información e ideas; el alumno intenta dar algunas referencias, pero estas son incompletas y no suficientemente precisas para poder ubicar las fuentes.	
	5-6	El ensayo sobre el título prescrito está suficientemente estructurado y tiene una organización general adecuada. Los conceptos se utilizan generalmente de forma clara; cuando se explican los conceptos, las explicaciones son generalmente adecuadas. La información fáctica utilizada para respaldar los argumentos es, en su mayoría, correcta. Se ha citado la mayor parte de las fuentes de información e ideas; la mayoría de las referencias permite ubicar las fuentes, aunque puede faltar precisión. Se han respetado los límites de palabras.	
	7-8	El ensayo sobre el título prescrito está bien estructurado y tiene una organización general clara. Los conceptos se utilizan o se desarrollan de forma clara; cuando resulta apropiado, se incluyen explicaciones. La información fáctica utilizada para respaldar los argumentos es correcta. Se han citado las fuentes de información e ideas; la mayoría de las referencias permite ubicar las fuentes. Se han respetado los límites de palabras.	
	9-10	El ensayo sobre el título prescrito está muy bien estructurado, con una organización general eficaz. Los conceptos se utilizan claramente, y están precisados donde corresponde con explicaciones útiles. La información fáctica utilizada para respaldar argumentos es correcta. Se citan las fuentes de información e ideas, y todas las referencias permiten ubicar las fuentes. Se han respetado los límites de palabras.	
<b>Total de Puntos</b>			
<b>Nota Obtenida</b>			

## Apéndice III

### “Rúbrica de Evaluación de Presentación de Teoría del Conocimiento”



Coordinación General de Bachillerato  
Campus Reforma



#### Rúbrica de Evaluación

#### Presentación

Nombre del alumno (a): \_\_\_\_\_

Crterio	Puntos	Descripción	Puntos Obtenidos
<b>A: Identificación de cuestiones de conocimiento</b>			
	0	No se ha alcanzado el nivel 1.	
	1-2	La presentación hizo referencia a una cuestión de conocimiento, pero ésta no era pertinente a la situación de la vida real considerada.	
	3-4	La presentación identificó una cuestión de conocimiento que, en algunos aspectos, era pertinente a la situación de la vida real considerada.	
	5	La presentación identificó una cuestión de conocimiento que era claramente pertinente a la situación de la vida real considerada.	
<b>B: Tratamiento de las cuestiones de conocimiento</b>			
	0	No se ha alcanzado el nivel 1.	
	1-2	La presentación demostró cierta comprensión de las cuestiones de conocimiento.	
	3-4	La presentación demostró una comprensión adecuada de las cuestiones de conocimiento.	
	5	La presentación demostró una buena comprensión de las cuestiones de conocimiento.	
<b>C: Perspectiva del actor del conocimiento</b>			
	0	No se ha alcanzado el nivel 1.	
	1-2	La presentación, por el uso de los argumentos y los ejemplos o de otra manera, dio muestras de una perspectiva personal limitada y no demostró la importancia del tema elegido.	
	3-4	La presentación, por el uso de los argumentos y los ejemplos o de otra manera, dio muestras de cierta perspectiva personal y demostró adecuadamente la importancia del tema elegido.	
	5	La presentación, por su uso marcadamente personal de los argumentos y los ejemplos o de otra manera, dio muestras de una clara perspectiva personal y demostró plenamente la importancia del tema elegido.	
<b>D: Conexiones</b>			
	0	No se ha alcanzado el nivel 1.	
	1-2	La presentación exploró en cierta medida al menos dos perspectivas diferentes.	
	3-4	La presentación mostró de forma satisfactoria cómo se podría abordar la cuestión desde diferentes perspectivas, y comenzó a explorar sus	



Coordinación General de Bachillerato  
Campus Reforma



		semejanzas y diferencias.	
	5	La presentación mostró claramente cómo se podría abordar la cuestión desde diferentes perspectivas y consideró sus implicaciones en áreas relacionadas.	
<b>Total de Puntos</b>			
<b>Nota Obtenida</b>			

## Apéndice IV

### “¿Qué hace la filosofía?”



Coordinación General de Bachillerato  
Campus Reforma

¿Qué hace la filosofía?

Acción del Pensamiento	Actividad	Resultado		
Describir	Indicar las características de algo	¿Qué?	No es filosofía Son descripciones	
Explicar	Exponer las razones de algo	¿Cómo?	<b>Pensar Filosóficamente</b>	
Comprender	Incorporar las características de algo. Dar significado. Asimilar un significado			
Analizar	Separar e identificar las partes que componen algo			
Justificar	Ofrecer pruebas que respalden o defiendan una opinión			
Abstraer	Capacidad para ir de lo concreto al concepto a lo inmaterial y viceversa por un proceso mental. Síntesis			
Cuestionar	Poner en duda Problematicar			
Comparar	Indicar dos situaciones y señalar similitudes			
Contrastar	Indicar dos situaciones y señalar diferencias			
Evaluar	Dar una valoración de los puntos fuertes y débiles de dos posturas			¿Por qué?
Examinar	Señalar los supuestos o derivaciones inherentes de una cuestión			
Formular	Expresar conceptos o argumentos precisos, claros y de forma sistemática			
¿En qué medida...?	Evaluar la eficacia de un argumento o concepto de forma clara, precisa, justificada y por medio de pruebas y argumentos consistentes			
Definir	Dar cuenta clara y precisa del significado de una palabra, término o concepto			

## Apéndice V

### “Carta de Aceptación de Líder de Materia”



INSTITUCIÓN PARTICULAR RECONOCIDA POR LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA SEGÚN DECRETO PRESIDENCIAL DEL 11 DE SEPTIEMBRE DE 1939

#### Carta de aceptación de Líder de Materia Bachillerato

Agosto, 2011

**Estimado (a) Profesor (a):**  
Cedeño Escobar Iria Fátima  
ID: M00020024  
Colegio: Ética y valores y Filosofía


A través de este medio me permito informarle que, de acuerdo con la Dirección del Campus se le ha encomendado la labor de **LÍDER DE MATERIA**, asumiendo el compromiso de cumplir con las siguientes funciones:

##### Inducción al Docente en la (s) materia (s) específica (s)

- Apoyar en la supervisión de clases muestra dentro del proceso de reclutamiento docente.
- Coordinar el trabajo de los docentes en su colegio tomando como base la filosofía educativa **EBC**.
- Orientar al docente en el desarrollo de su asignatura, a través de materiales, experiencias de aprendizaje, elaboración de reactivos, uso de la tecnología en la institución etc., así como incluirlo e involucrarlo en el grupo de Docentes preexistentes.
- Promover el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje de los programas o guías de estudio así como el uso adecuado de los materiales didácticos.
- Supervisar la descarga actualizada de intranet de los materiales correspondientes a las materias asignadas de sus Docentes, guía de estudio, cédula de evaluación, cuadernos de trabajo, tareas, etc.

##### Enriquecimiento de la asignatura

- Revisar e integrar las propuestas de mejora de sus Docentes a Guías y Material Bibliográfico en los formatos de actualización de productos académicos correspondientes.
- Supervisar el cumplimiento de los planes generales de trabajo de cada asignatura de conformidad con las guías de estudio vigentes para el ciclo escolar.
- Integrar reporte ejecutivo de actividades de colegio y presentarlo a la Jefatura de Docencia al final de semestre.
- Plantear y coordinar “Día de Colegio”: es decir la realización de actividades académicas con los estudiantes y Docentes del campus para enriquecer las experiencias de aprendizaje e integrar el trabajo entre asignaturas, respetando los procesos de logística de la Institución.
- Acercar al estudiante al ámbito profesional y dar significado a los conocimientos adquiridos, promoviendo el proyecto “Encuentro con Profesionales”, principalmente de 5º a 8º semestre.
- Contribuir activamente en los Proyectos Institucionales extracurriculares, tales como Maratones, Congresos, Coloquios, etc.

 Escuela Bancaria y Comercial  
Paseo de la Reforma 202,  
Col. Juárez, Cd. de México, 06600  
Tel.: 91 49 20 00  
Fax: 55 92 45 02  
ebc.mx

**Elaboración y Evaluación de reactivos para exámenes**

- Supervisar y asesorar a los Docentes de su Colegio para que la solicitud de reactivos sea cumplida dándolos de alta en el sistema en tiempo y forma.
- Notificar oportunamente a la Jefatura de Docencia la inconsistencia de reactivos en los exámenes y entregar propuestas correspondientes con base en los objetivos y contenidos indicados en el programa o guía de estudios.

**Investigación**

- Promover la participación de los Docentes en la elaboración de artículos (publicaciones para *El Financiero* y *El Economista*), así como para foros universitarios de divulgación del conocimiento de vanguardia.
- Intercambiar experiencias y métodos de enseñanza-aprendizaje entre los Docentes del claustro del campus a fin de identificar las mejores prácticas.

**Desarrollo Docente**

- Evaluar mínimo 2 sesiones presenciales y/o de asesoría, desde el inicio del semestre para retroalimentar oportunamente al docente sobre sus áreas de oportunidad y explorar los diferentes métodos de trabajo de cada Docente para reflexionarlos con el grupo, todo ello bajo evidencia física con base al formato de cédula de visita académica y en los tiempos establecidos por la Jefatura de Docencia.
- Identificar, comunicar y dar seguimiento las necesidades de capacitación de cada uno de los Docentes de su colegio y establecer compromisos de mejora, evaluando el impacto de la capacitación en el desempeño de los Docentes a su cargo.
- Realizar mínimo 3 reuniones de colegio al semestre para fomentar la autoevaluación y retroalimentación entre pares, promover mejoras en el trabajo de equipo, la integración y los canales de comunicación entre Docentes.


**Vigencia**

- La vigencia de un líder de materia sólo corresponde al semestre del periodo escolar vigente de la **EBC** y podrá ser refrendada conforme a la evaluación continua de su desempeño en cada una de sus funciones dentro del campus.
- El pago correspondiente a su labor estará sujeto a valoración por parte de la Jefatura de Docencia, de acuerdo a la evaluación continua de su desempeño en el ciclo escolar vigente.

OTORGO

ACEPTO

  
\_\_\_\_\_  
Director del Campus  
Mtro. Ricardo González

  
\_\_\_\_\_  
Líder de Materia  
Cedeño Escobar Iria Fátima

## Apéndice VI

### “Rúbrica de Evaluación de Monografía”



Coordinación General de Bachillerato  
Campus Reforma



#### Rúbrica de Evaluación

#### Monografía

Nombre del alumno (a): \_\_\_\_\_

criterio	Puntos	Descripción	Puntos Obtenidos
<b>A: Formulación del problema de investigación</b>			
	0	El problema de investigación no se ha formulado en la introducción o no se presta al tipo de investigación sistemática que requiere una monografía en la asignatura en la que se presenta.	
	1	El problema de investigación se ha formulado en la introducción pero no se ha expresado con claridad o es demasiado amplio para permitir un tratamiento eficaz dentro del número límite de palabras.	
	2	El problema de investigación está bien definido y se ha formulado de manera clara en la introducción, por lo que permite un tratamiento eficaz dentro del número límite de palabras.	
<b>B: Introducción</b>			
	0	No se ha ubicado el problema de investigación en un contexto, o apenas se ha intentado hacerlo. No se ha explicado la importancia del tema, o apenas se ha intentado hacerlo.	
	1	Se ha intentado ubicar el problema de investigación en un contexto. Se ha intentado explicar la importancia del tema y las razones que justifican su estudio.	
	2	El contexto del problema de investigación se indica claramente. La introducción explica con claridad la importancia del tema y las razones que justifican su estudio.	
<b>C: Investigación</b>			
	0	No se aprecian muestras de que el alumno haya consultado fuentes o haya recogido datos y de que haya planificado la investigación, o las pruebas de ello son mínimas.	
	1	Se han consultado fuentes que no son apropiadas, o se ha obtenido información inadecuada, y las muestras de que se haya planificado la investigación son mínimas.	
	2	Se han consultado algunas fuentes apropiadas o se ha obtenido cierta información, y se han seleccionado algunos materiales pertinentes. Se aprecian algunas muestras de que se planificó la investigación.	

	3	Se ha consultado una variedad adecuada de fuentes o se ha obtenido información suficiente, y se han seleccionado materiales pertinentes. La investigación se planificó de forma satisfactoria.	
	4	Se ha consultado una variedad imaginativa de fuentes apropiadas o se ha obtenido gran cantidad de información adecuada, y se han seleccionado materiales pertinentes cuidadosamente. Se llevó a cabo una buena planificación de la investigación.	
<b>D: Conocimiento y comprensión del tema</b>			
	0	La monografía no demuestra un verdadero conocimiento o comprensión del tema.	
	1	La monografía demuestra cierto conocimiento pero poca comprensión del tema, y apenas se considera el contexto académico de la investigación.	
	2	La monografía demuestra un conocimiento adecuado y cierta comprensión del tema; se considera en cierta medida el contexto académico de la investigación.	
	3	La monografía demuestra un buen conocimiento y una buena comprensión del tema. Cuando resulta adecuado, se indica de manera general pero adecuada el contexto académico de la investigación.	
	4	La monografía demuestra un muy buen conocimiento y una muy buena comprensión del tema. Cuando resulta adecuado, se indica con claridad y precisión el contexto académico de la investigación.	
<b>E: Argumento razonado</b>			
	0	No se intenta desarrollar un argumento razonado en relación con el problema de investigación.	
	1	Se intenta de modo limitado y superficial presentar ideas de manera lógica y coherente y desarrollar un argumento razonado en relación con el problema de investigación.	
	2	Se intenta presentar ideas de manera lógica y coherente y desarrollar un argumento razonado en relación con el problema de investigación, pero sólo se logra parcialmente.	
	3	Las ideas se presentan de manera lógica y coherente y se desarrolla un argumento razonado en relación con el problema de investigación, aunque con algunas dificultades.	
	4	Las ideas se presentan de manera clara, lógica y coherente. Se logra desarrollar un argumento razonado y convincente en relación con el problema de investigación.	
<b>F: Aplicación de habilidades de análisis y evaluación apropiadas para la asignatura</b>			
	0	La monografía no demuestra la aplicación de habilidades de análisis y evaluación apropiadas.	
	1	La monografía demuestra una aplicación mínima de habilidades de análisis y evaluación apropiadas.	
	2	La monografía demuestra la aplicación de algunas habilidades de análisis y evaluación apropiadas, pero esta aplicación, en algunos casos, puede resultar eficaz sólo parcialmente.	
	3	La monografía demuestra una aplicación competente de habilidades de análisis y evaluación apropiadas.	



	4	La monografía demuestra una aplicación eficaz y sofisticada de habilidades de análisis y evaluación apropiadas.	
<b>G: Uso de un lenguaje apropiado para la asignatura</b>			
	0	El lenguaje utilizado carece de precisión y claridad. No se aprecia un uso eficaz de la terminología apropiada para la asignatura.	
	1	El lenguaje utilizado a veces comunica las ideas con claridad. La terminología apropiada para la asignatura se emplea correctamente sólo en algunos casos.	
	2	El lenguaje utilizado comunica las ideas con claridad en la mayoría de los casos. La terminología apropiada para la asignatura generalmente se emplea correctamente.	
	3	El lenguaje utilizado comunica las ideas con claridad. La terminología apropiada para la asignatura se emplea correctamente, aunque ello no se logra en algunos casos aislados.	
	4	El lenguaje utilizado comunica las ideas con claridad y precisión. La terminología apropiada para la asignatura se emplea correctamente, demostrando destreza y comprensión.	
<b>H: Conclusión</b>			
	0	No se ofrece o apenas se ha intentado ofrecer una conclusión pertinente al problema de investigación.	
	1	Se ofrece una conclusión pertinente al problema de investigación, pero no resulta totalmente coherente con las pruebas presentadas en el trabajo.	
	2	Se formula claramente una conclusión eficaz, que es pertinente al problema de investigación y coherente con las pruebas presentadas en el trabajo. Se incluyen cuestiones no resueltas cuando resulta apropiado según la asignatura de que se trata.	
<b>I: Presentación formal</b>			
	0	La presentación formal es inaceptable, o la extensión de la monografía supera las 4.000 palabras.	
	1	La presentación formal es insatisfactoria.	
	2	La presentación formal es satisfactoria.	
	3	La presentación formal es buena.	
	4	La presentación formal es excelente.	
<b>J: Resumen</b>			
	0	La extensión del resumen supera las 300 palabras o faltan uno o más de los elementos requeridos (mencionados anteriormente).	
	1	El resumen incluye los elementos requeridos pero no se han expresado con claridad.	
	2	Los elementos requeridos se expresan con claridad.	
<b>K: Valoración global</b>			
	0	No se aprecian muestras de las cualidades mencionadas	
	1	Se aprecian muy pocas muestras de las cualidades mencionadas	
	2	Se aprecian algunas muestras de las cualidades mencionadas.	
	3	Se aprecian muestras claras de las cualidades mencionadas.	
	4	Se aprecian muestras abundantes de las cualidades	



Coordinación General de Bachillerato  
Campus Reforma



	mencionadas.	
<b>Total de Puntos</b>		
<b>Nota Obtenida</b>		

## Apéndice VII

### “Guía de Lectura Filosófica”

#### Análisis de textos

- Observar si el **análisis explica**:  
Fenómenos, Postura, Problema, Concepto
- Indicar la **pregunta** que trata de resolver o plantear el autor
- Indicar los **conceptos** con los que trabaja el autor
- Indicar los **ejemplos característicos** que ilustran en cada texto.
- Indicar las **metáforas** empleadas por los autores.
- Tratar de **definir la función** que cumplen en el texto o en el argumento los ejemplos, las metáforas y las citas.
- Tratar de **descubrir los procedimientos** a través de los cuales cada autor ha definido sus ideas.
- Supuestos **epistemológicos**: ¿cómo se conoce?, ¿Cómo se explica el mundo o lo real?, ¿Qué cuenta como conocimiento?
- Supuestos **ontológicos**: ¿qué es lo real?, ¿Cómo se compone el mundo o lo real?, ¿Qué relación guardan los componentes?
- Supuestos **antropológicos**: ¿qué lugar ocupa el hombre?, ¿Qué lugar ocupan las acciones y sus obras en el mundo?
- Señalar posibles **semejanzas discursivas** entre los textos.
- Señalar la concepción de la filosofía que cada autor defiende.

## Análisis de Texto

Para llevar a cabo una lectura/análisis filosófico:

### Proceso de problematización:

- ¿Cuál es la pregunta que plantea el texto implícita o explícitamente?
- ¿Por qué la pregunta es un problema filosófico?
- ¿Qué es lo que cuestiona (pone en juego) la pregunta planteada?
- ¿Qué es lo que se podría modificar o cambiar si se responde esa pregunta?

### De qué habla el texto:

- ¿Qué título se le podría dar al texto en una palabra o frase?

### Proceso de argumentación:

- ¿Qué sostiene el autor?
- ¿Lo que sostiene el autor es una respuesta o una pregunta (planteamiento de un problema) sobre una cuestión ya dada?
- ¿Contra qué postura estaría el autor de forma implícita o explícitamente? ¿Qué argumentos usa?
- ¿Cuál es la función de los argumentos: funcionan o los utiliza para sostener su hipótesis, para hacer objeciones o para responder objeciones?
- ¿Qué se quiere probar con los argumentos?

### Progresión y profundización del pensamiento:

- ¿Se pueden identificar varias fases en el pensamiento del autor?
- ¿Se pueden identificar distintas partes en el texto y cómo se nombrarían?
- ¿Cuál es la unión, relación o cómo se da la conexión entre las diferentes partes del pensamiento?
- ¿Cuál es la estructura lógica del texto? ¿De dónde parte el texto y cómo se llega a una conclusión?

### Vínculo concreta-abstracto:

- ¿Se dan ejemplos concretos en el texto?
- ¿Cuál es la función de los ejemplos en el texto: apoyo de análisis o ilustración del pensamiento?
- ¿Cuáles serían otros ejemplos que no se encuentran en el texto?

### Proceso de conceptualización:

- ¿Cuáles son las palabras-clave del texto?
- ¿Cuáles son las nociones que aparecen y se relacionan entre sí?
- ¿Cuál es el sentido de las palabras?
- ¿Las palabras se usan en sentido positivo o negativo?
- ¿A qué contexto o en qué contexto se usan o refieren?
- ¿Cuál es la relación/aportación de los conceptos al problema planteado o a la tesis que se intenta sostener?

## Apéndice VIII

### “Proyecto de Investigación”



Coordinación General de Bachillerato  
Campus Reforma



#### Proyecto de Investigación

##### I. Planteamiento y delimitación del tema

- a) ¿Cuál es el objeto de estudio? ¿Sobre qué se va a investigar?
- b) Planteamiento de una pregunta. ¿Qué es lo que quieres saber sobre ese objeto de estudio?
- c) Delimitación espacio-temporal. ¿Cuáles son los límites de la investigación?, ¿En qué época, periodo, año, etc. se enfocará la investigación? ¿En qué país, región, cultura, grupo social, individuo o método se enfocará la investigación?
- d) ¿Cuál sería el título y subtítulo provisional?

##### II. Justificación y criterios

- a) Explica el área de conocimiento desde la cual vas a tratar el tema.
- b) Explica el área de conocimiento con las cuales se relaciona tu investigación o en las cuales pueden recaer tus resultados de investigación.
- c) ¿Qué tipo de investigación realizarás? (Investigación documental, de campo o experimental)
- d) Menciona dos estrategias de investigación, es decir, medios por los cuales se puede recopilar información y/o obtener los datos que requieres para el desarrollo del tema.

##### III. Objetivos del proyecto

- a) Objetivo general (operación a realizar, la finalidad de todo el trabajo)
- b) Objetivo específico (objetivos parciales, lo que se requiere para llegar a lograr el objetivo general)

##### Algunas sugerencias para plantear un objetivo:

- a) para comprender: exponer, describir, interpretar, expresar, reconocer, ubicar.
- b) para aplicar: demostrar, ilustrar, producir, resolver, transformar, utilizar.
- c) para analizar: comparar, destacar, distinguir, examinar, probar.
- d) para síntesis: concluir, crear, definir, establecer, explicar, formular, proponer, reconstruir.



Coordinación General de Bachillerato  
Campus Reforma

**IV. Importancia y actualidad del tema**

- a) ¿Por qué te interesó el tema?, ¿qué intención personal te motivó a abordarlo?
- b) ¿Cuál es la trascendencia, académica, personal y/o social de la investigación?
- c) ¿Por qué crees que tu investigación le podría interesar a alguien más?
- d) Hoy en día, ¿a quién le interesa el tema que estás abordando?

**V. Hipótesis**

- a) ¿Qué es lo que se pretende mostrar? (Es una posible solución a la pregunta general del trabajo)

**Índice tentativo**

**Bibliografía**

## Apéndice IX

### “Hoja de Instrucciones”



Coordinación General de Bachillerato  
Campus Reforma



#### Hoja de Instrucciones Monografía Aspectos Formales

Con la finalidad de unificar los criterios de presentación para el trabajo de Monografía, ésta debe ser entregada en su versión final de la siguiente manera:

##### 1) Orden de los apartados:

- a) Portada. (Escudo de la EBC y del BI, nombre de la escuela, título de la monografía, nombre del alumno, matrícula, número de palabras)
- b) Resumen. (Al final de la página se debe anotar el número de palabras escritas en el resumen.)
- c) Índice
- d) Introducción
- e) Capítulos o apartados
- f) Conclusiones
- g) Bibliografía
- h) Apéndices

##### 2) Aspectos Generales

- a) Impresa en tinta negra, hoja blanca tamaño carta
- b) Tipo de letra: Times New Roman o Arial, número 12, interlineado de 1.5 o 2.
- c) Numeración de páginas. (Al final de la página, ya sea al centro o lado derecho)
- d) Encabezado. Únicamente las páginas de los capítulos o apartados deberán llevar encabezado con el nombre del alumno –lado superior izquierdo- y su número de matrícula –lado superior derecho-
- e) Presentación adecuada de referencias bibliográficas de acuerdo a un método determinado. (Método nota-cita, autor-fecha o APA)
- f) Títulos y subtítulos con negritas.



Coordinación General de Bachillerato  
Campus Reforma

### 3) Entrega de la Versión Final

- a) No engrapar ni engargolar.
- b) Se entregará en un sobre manila cerrado al asesor. Introducir la versión definitiva del trabajo de Monografía junto con la cédula de evaluación.
- c) El sobre deberá presentarse cerrado con una etiqueta que contenga los siguientes datos: nombre de la escuela, nombre del alumno, matrícula, nombre del asesor, asignatura en la que se realizó el trabajo y fecha de entrega.



## Apéndice X

**“Constancia del Taller de *Teoría del Conocimiento y CAS. Construyendo una identidad ética*”**

	International Baccalaureate® Baccalauréat International Bachillerato Internacional	
<b>TALLER DE CAPACITACION DOCENTE CERTIFICADO DE ASISTENCIA</b>		
<b>Nombre:</b>	IRIA FÁTIMA CEDEÑO ESCOBAR	
<b>Colegio:</b>	Escuela Bancaria y Comercial, S.C.	
<b>Horas completadas:</b>	12 hs.	
<b>Asignatura/Categoría:</b>	Teoría del conocimiento y CAS: Construyendo una identidad ética	
<b>Lugar/Fecha:</b>	México D.F., 15 y 16 de enero de 2010	
<small>La persona arriba mencionada asistió a los talleres de capacitación docente de IB Américas Contáctese con nuestra oficina por cualquier pregunta que pueda tener.</small>		
 _____ Director Regional	 _____ Líder / es	
<small>San Vladimiro 3056, Piso 2, San Isidro, B1642GMB, Buenos Aires, Argentina. Tel: (5411) 4766-3900, Fax: (5411) 4766-3900</small>		