



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

**APRENDIZAJE DE LA FILOSOFÍA EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR: UNA
PROPUESTA PARA DESARROLLAR COMPETENCIAS FILOSÓFICAS MEDIANTE
EL DIÁLOGO**

T E S I S

QUE PARA OPTAR EL GRADO DE
MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
FILOSOFÍA

PRESENTA:
MARISELA QUIROZ CERVANTES

TUTORA PRINCIPAL.
DRA. OLIVIA MIRELES VARGAS
(INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA
EDUCACIÓN)

COMITÉ TUTOR
DRA. DIANA ALCALÁ MEDIZÁBAL (FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS)
DRA. GUADALUPE ELIZABETH MORALES MARTÍNEZ (INSTITUTO DE
INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN)

CIUDAD UNIVERSITARIA, CDMX, ENERO 2020



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.

Agradecimientos

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por la beca otorgada durante la trayectoria de la maestría.

A la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) que ha me formado personal, académica y profesionalmente, desde la educación media hasta los presentes estudios.

A mi tutora, la Dra. Olivia Mireles Vargas quien me acompañó con dedicación en el transcurso de esta etapa educativa, aportando sugerencias relevantes que influyeron en el mejoramiento de mi proceso de enseñanza y en la realización de esta tesis.

A mi Comité Tutorial, la Dra. Diana Alcalá Mendizabal y la Dra. Guadalupe Elizabeth Morales Martínez, quienes dieron seguimiento del proyecto, con constancia y me entregaron valiosas observaciones que enriquecieron y mejoraron mi trabajo.

A mis sinodales, Dr. Luis Aarón Jesús Patiño Palafox y el Dr. Fausto Ricardo Díaz Beristaín, que contribuyeron con sus sugerencias para que el proyecto llegará a buen término.

A mis compañeros de generación y profesores, quienes me ayudaron a reflexionar y a ser autocrítica, sobre la importancia de la enseñanza de la filosofía, así como la innovación constante de las propuestas aplicadas en el aula.

Agradecimientos personales

A mi esposo, Josué por su paciencia, apoyo y motivación.

Índice

Introducción	1
Capítulo 1. Análisis de la enseñanza de la filosofía en el bachillerato: el enfoque por competencias	7
1.1. Panorama general de la educación con un enfoque por competencias: ausencia de un marco integral.....	8
1.2. Los obstáculos del enfoque por competencias en el bachillerato mexicano.....	15
1.3. El problema del sentido de transversalidad en las competencias aplicado en la enseñanza de la filosofía en el Colegio de Bachilleres.....	22
Capítulo 2. Diálogo en el aula para formar competencias filosóficas en el bachillerato	31
2.1. La enseñanza de la filosofía y el filosofar.....	32
2.2. El sentido filosófico de la enseñanza por competencias.....	41
2.3. Dialogar en el aula para la formación de competencias filosóficas.....	51
2.4. La enseñanza situada: herramienta para la formación de competencias filosóficas.....	56
Capítulo 3. Planeación didáctica y desarrollo de competencias filosóficas	63
3.1. Diseño metodológico didáctico: planeación de la estrategia.....	64
3.2. Narración de las sesiones: formación de competencias filosóficas.....	90
3.3. Valoración de la práctica docente.....	117
Conclusiones	121
Bibliografía	127
Anexos	135

Introducción

Para fijar antecedentes respecto a la idealización y materialización de este trabajo, se mencionará que la experiencia relativa a la enseñanza de la filosofía en la Educación Media Superior, en los primeros cursos realizados, era limitada, ya que carecía de elementos pedagógicos para lograr los objetivos planteados en los cursos.

Las clases preparadas en este período inicial, tenían un contenido que resultaba tedioso, pues el contenido era poco significativo para los alumnos, lo que provocaba cierta renuencia a la materia, ya que con el único recurso que se trabajaba era con libros de texto y definiciones simples que no ayudaban a generar las competencias básicas que los estudiantes requerían de la materia.

Al observar que para los alumnos los temas no eran relevantes, se realizaron ejercicios diferentes al manual, en los que ellos pudieran involucrarse más, sin embargo, no se lograba conectar totalmente el contenido con las actividades planeadas para la clase, pues al explicar el tema se utilizaba un lenguaje muy complejo que no comprendían. Con esto, se comenzó a identificar algunas problemáticas en el aula, por ejemplo: falta de la mediación de la información y el no utilizar actividades significativas.

En la mediación, el lenguaje y la información que se transmitía no se ubicaba en el contexto de los alumnos, ni se empleaba una explicación de los términos filosóficos que fuera más acorde a las necesidades de los jóvenes, esto influía en un bajo entendimiento y por ende en una clase sin significancia. Asimismo, no se mostraba la implicación en su vida cotidiana, es decir, en la experiencia de los jóvenes, ya que, a pesar de que se comprendía que la filosofía podía generar un carácter reflexivo y crítico, no se localizaba el punto de inflexión para incluir el proceso indagador de la materia y así lograr su comprensión, la relevancia y su posible utilización.

Por otra parte, las actividades que se proponían, en la mayoría de los casos, derivaban en una reflexión superficial, en la que los estudiantes no asimilaban los conceptos de la asignatura. Y aunque se puso en práctica la escritura de la reflexión filosófica o los debates, la carencia de una instrumentación planeada con elementos técnico-pedagógicos necesarios, sólo fomentaba una dispersión de las ideas, sin que los

estudiantes llegarán a establecer posturas definidas y bien fundamentadas, por el contrario, lo único que expresaban eran opiniones sin justificaciones razonables.

Mientras que, en el tema de la implementación de las actividades dentro del aula, en la guía que se presentaba para la realización de los trabajos, no se señalaba con claridad las acciones que tenían que realizar, de modo que, en algunas ocasiones no elaboraban adecuadamente las tareas. En este mismo contexto, las clases presentadas no incluían un cierre para que los jóvenes se quedarán con las ideas principales, por lo que en sesiones posteriores no recordaban el contenido visto.

Al señalar todas las dificultades en la enseñanza de la filosofía, se comprendió que era necesario incorporar métodos de enseñanza, planteamiento de objetivos concisos y realizables, buenas prácticas para la elaboración de clases, recopilación de información que pudiera ayudar a mejorar el aprendizaje de los alumnos y sobre todo comprender, por qué era necesario enseñar esta disciplina, qué implicaciones se generaban de su estudio y qué beneficios podía traer a los estudiantes.

Por eso fue significativo ingresar a la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), ya que proveyó de herramientas que se comenzaron a incorporar en diferentes estrategias en el aula, y éstas paulatinamente han generado cambios en el modo de enseñar filosofía, lo cual se vio reflejado durante el desarrollo de la estrategia planteada para este trabajo en los diferentes momentos de las tres prácticas docentes.

La idea inicial para esta tesis fue: ¿qué se enseña, cuando se enseña filosofía? y ¿cuáles son los componentes que pueden integrar una formación filosófica? Estas ideas se incluyeron desde el esquema institucional de la enseñanza de la filosofía en la Educación Media Superior. Así, se observó particularmente el caso de la enseñanza desde el modelo por competencias, debido a que es el enfoque oficial que se utiliza en la mayoría de las escuelas federales y estatales.

Considerando los puntos anteriores, el primer capítulo comienza con el análisis del uso político-económico que se ha dado a las competencias como fundamento del ideas educativo actual. Con esta revisión, se expondrá cómo las escuelas de diferentes países comenzaron a utilizar un lenguaje laboral para la formación de los estudiantes y las

implicaciones negativas de esta terminología, como la utilización pragmática de la educación, donde la enseñanza-aprendizaje se limita únicamente a la formación de individuos competentes que cumplan con ciertos estándares de calidad dentro de un proceso laboral. Esto llevará a una segunda problemática, que es aún más importante y que tiene que ver con eliminar la idea de la formación de un sujeto consciente de sí mismo, con capacidad reflexiva y autónoma.

Asimismo, se mostrará que debido a que las competencias, se establecen como mecanismos para desarrollar ciertas habilidades, la formación disciplinar queda expuesta al margen de la enseñanza como un elemento transversal, que adquiere relevancia si aporta elementos necesarios para la formación de este enfoque, lo cual muestra que la adquisición de saberes particulares de las materias se presentan de una forma acrítica, ya que lo que importa es lo que se puede “hacer” con el conocimiento, sin que se muestre un valor por sí mismo. Desde esta idea, la enseñanza de la filosofía se localiza en una problemática, ya que el objetivo de la materia es promover la crítica y la reflexión, mediante la interacción con temas y autores específicos de la disciplina, que al parecer entra en contradicción con esta perspectiva.

Al situar la dificultad en la que se encuentra la filosofía y partiendo de la noción en la que se considera que todos tienen una capacidad reflexiva, que se puede mejorar con el estudio de esta disciplina, en relación con su contenido específico, así como el uso de autores y conceptos que ayudan a desarrollar ideas propias y justificadas, se planteará la asignatura como el fundamento para el desarrollo del pensamiento y no sólo la justificación para fomentar competencias. Igualmente, se indicará que la filosofía, como parte de las Humanidades en el Modelo Educativo, se intentó asentar desde una enseñanza más propositiva mediante las comunidades de indagación, para evitar una visión historiográfica, pero por la falta de un fortalecimiento disciplinar, las materias se muestran delineadas a las competencias y no como el eje de un proceso reflexivo.

Con este panorama adverso, en el que se encuentra el estudio filosófico desde el enfoque por competencias, en el segundo capítulo se recuperará la perspectiva pedagógica de una forma más integral, en contraparte con la visión mostrada en el ámbito político-económico, donde únicamente se utiliza la terminología para la enseñanza de un saber hacer, sin que haya un interés por las materias ni se retome el desarrollo actitudinal que

se obtiene al analizar temas específicos. De tal modo, al tener presente que las competencias no sólo son un tipo de aprendizaje basado en el uso instrumental, se retomarán planteamientos constructivistas de la enseñanza, con los cuales se posibilita el movimiento del conocimiento de una manera más significativa. En este sentido, se amplía la noción y la movilización de los saberes, puesto que la relación vivencial con los conceptos produce un reconocimiento más consciente de la asignatura.

De este modo, en lo contextual se fomentará que haya una adquisición de los contenidos disciplinares ejemplificados en situaciones de la vida cotidiana, así se tendrá en cuenta la vinculación con las disciplinas, ya que cada una es capaz de presentar una visión particular de los problemas; además, el aprendizaje se ubicará en concordancia con un carácter actitudinal, pues el análisis de diversas perspectivas da un punto de vista particular.

Posteriormente, con las ideas expuestas, se señalará la desvinculación del sentido reduccionista de las competencias y se ampliará a un carácter más integral. Con esto, se mostrará cómo la enseñanza de la filosofía se posibilita, ya que se fomenta una estructura más activa donde se reconoce la capacidad de los alumnos para que retomen los elementos primordiales en sus estudios y no sólo repitan los contenidos.

Por otra parte, y retomando las preguntas, ¿qué se enseña, cuando se enseña filosofía? y ¿cuáles son los componentes que pueden integrar una formación filosófica?, se examinará cómo en la apropiación pedagógica se posibilita la enseñanza de la filosofía sin el uso reduccionista basado únicamente en el saber hacer, para ello, en el segundo capítulo, se comprenderá qué tipo de aprendizaje se desarrolla con la filosofía, y se definirá un proceso para llegar al filosofar, esto incluirá algunas ideas en torno a la disciplina, como: cuestionamiento, problematización y propuesta, que si bien se presentan en otras materias, la particularidad se origina en una búsqueda de universalización de las ideas o conceptos y el uso de autores o nociones que ayudan a comprender ciertas circunstancias de la vida cotidiana.

Al considerar la idea de la enseñanza de la filosofía, se estipulará el fundamento pedagógico de las competencias y se incorporará una idea presentada en el Modelo Educativo, que es el aprender a pensar, que se trata de un tipo de aprendizaje más amplio y antecede a los diferentes saberes, como parte de un proceso metacognitivo donde se

cuestiona el mismo conocimiento y el uso que se hace de éste, así con los elementos que se retoman, hay una transformación del pensamiento a una visión más crítica y reflexiva.

Con la comprensión de la noción de filosofía y de las competencias, se intentará conciliar los términos, y así plantear una idea de competencia filosófica, que englobe el uso educativo y las necesidades de la materia. Este planteamiento, no pretende ser parte de una justificación del enfoque institucional, sino un reconocimiento pedagógico para una mejor enseñanza de la filosofía, integrando los diferentes ámbitos del saber al potencial reflexivo de la disciplina.

Asimismo, se explicará cómo es que el desarrollo del pensamiento se manifiesta en el proceso de la formación de competencias filosóficas mediante el diálogo, ya que si bien el pensamiento surge del individuo en su particularidad, éste sólo puede verificar su justificación en la confrontación con el otro, así se analiza su plausibilidad, su fundamentación y su posible aplicación. Del mismo modo, se tendrá en cuenta que por la intención de una formación filosófica, el diálogo no será una simple charla donde no se llegan a conclusiones, sino que se asentará como un proceso donde se valora el razonamiento y se ponen en práctica un proceso argumentativo.

De esta manera, en los dos primeros capítulos, presentaré el problema de las competencias y cómo se podría extender su uso a un fin educativo en la enseñanza de la filosofía. En el tercer capítulo se retomará la metodología del Proyecto Formativo (PF), que forma parte de los aprendizajes situados, esto ayudará a la relación vivencial con los contenidos de la asignatura. El PF, en este caso, será funcional, porque las competencias como parte de un proceso requieren una serie de disposiciones que se realizan de forma paulatinas, que en este caso se darán a partir de una problematización, desarrollo y elaboración de un producto, que a la vez estará determinado por las especificaciones de las competencias filosóficas.

En el caso particular de la propuesta, el diálogo será la mediación para la formación de las competencias filosóficas, por este motivo, utilizaré criterios que sean concordantes con las competencias y así se establecerá un margen de actuación donde se observe y evalúe en qué medida se hace uso de este método.

En el último capítulo, se presentará la intervención didáctica del PF incorporando los criterios del diálogo filosófico, asimismo, valoraré los alcances y los limitantes que se exteriorizaron en el aula, y cuáles modificaciones podrían llevarse a cabo para una mejor aplicación.

Para finalizar, se observará cómo en el PF se puede incorporar la base dialógica, para establecer una forma metodológica para el trabajo en el aula, con el cual se pueden desarrollar las competencias filosóficas a través del filosofar.

Capítulo 1

Análisis de la enseñanza de la filosofía en el bachillerato: el enfoque por competencias

México cuenta con diferentes modalidades de bachillerato, en los que se incluyen: bachillerato general, bivalente, tecnológico y profesional técnico. Debido a que en cada una de estas opciones se contaba con diversos programas o planes de estudio y no se tenía una definición común entre los egresados, la Secretaría de Educación Pública (SEP), estableció en el Acuerdo 442 de SNB (2008), un Marco Curricular Común (MCC) en los subsistemas del medio superior. El fin era establecer identidad en el bachiller, mediante la adquisición de competencias, con una línea dirigida hacia la formación laboral.

De este modo, los diferentes tipos de la Educación Media Superior (EMS) se unificaron en un enfoque por competencias, lo que dejaba libertad a la diversidad en los planes, pero con un objetivo común entre todas. En el MCC, se incluyeron las diferentes opciones de la EMS, sin embargo, las escuelas de la Universidad Nacional Autónoma de México, como la Escuela Nacional Preparatoria o el Colegio de Ciencias y Humanidades y otras escuelas autónomas, se definieron bajo criterios propios sin agregarse al MCC.

Al tener en cuenta que el MCC, compete a la gran mayoría de las escuelas de nivel medio superior, resulta necesario analizar cuáles son sus fundamentos, en qué se basa su incorporación y sobre todo, qué repercusiones tiene en la enseñanza de los jóvenes que cursan el bachillerato. Esto se debe a que en su origen, el marco pedagógico sobre el que se cimentó resultó disperso y en algunos casos, fuera de contexto; por lo que la aplicación de las competencias en el ámbito educativo ha sido complicada, fragmentada y limitada. Aunque en los últimos años se realizó una consulta para el mejoramiento de este enfoque, aún se observan problemas en las disposiciones pedagógicas para que se incorporen plenamente en las disciplinas.

Para señalar los inconvenientes de la implementación acrítica de las competencias en la educación, en la primera parte del capítulo se mostrará un panorama general del contexto que dio origen a este enfoque, así como los propósitos que se originaron en el ámbito laboral y que han tenido un impacto en el sector educativo. Al contemplar sus

fines, se comprenderá por qué se usa a nivel mundial en las instituciones educativas y por qué es necesario utilizar bases pedagógicas, de una manera más amplia, que fomenten una enseñanza integral y no sólo se busque el beneficio índole económico.

Asimismo, se expondrá cómo se ha dado el paso gradual de las competencias en la Educación Media Superior en México con el inicio de la puesta en marcha en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) del 2008 y sus variaciones en el Modelo Educativo del 2016. Esto dará la pauta para observar el listado de competencias y su modo de operación, particularmente en el área de Humanidades y así situar las materias afines a la filosofía.

Por último, se examinarán las problemáticas que se presentan en la enseñanza de la filosofía con un enfoque por competencias, que tiene que ver con un uso instrumental de la materia, sin asociar su carácter crítico y formador. Al notarse las limitaciones de este enfoque, se podrán reconocer algunas posibilidades para replantear los términos del ámbito pedagógico y vincularlos con la disciplina.

1.1 Panorama general de la educación con un enfoque por competencias: ausencia de un marco integral

Para plantear una visión general del origen de las competencias, se examinará la perspectiva político-económica del concepto y la implicación que ha tenido en la educación. Se hará notar como decisiones del rubro político-económico contribuyen en las políticas educativas y cuál ha sido la influencia de estas acciones; esto con el fin de analizar y criticar el impacto que se tiene en la enseñanza de la filosofía, pues en los objetivos de la disciplina, se encuentra la noción de una formación humanista que no corresponde con la idea de una educación guiada por competencias provenientes de un trasfondo económico e instrumental.

Desde hace algunos años, el término competencia se ha incorporado en el léxico educativo a nivel internacional por influencia del mundo laboral y por “factores externos tales como la competencia empresarial, la globalización y la internacionalización de la economía” (Tobón, 2004, p.57), considerando que los cambios de esta nueva realidad

sólo podrán solventarse con la capacitación de personas que sean idóneos para realizar actividades en el marco laboral y económico, además de ser capaces de interactuar en diferentes situaciones problemáticas, debido a que el entorno social se ha vuelto más complejo. En este sentido y de acuerdo a diversas definiciones del enfoque, el ser competente se refiere al “saber hacer”, justificado en la movilización de recursos en un ambiente productivo (Torres y Vargas, 2010), por ello, se asocia a una competitividad entre los sujetos, en torno a su capacidad de adaptación a estándares lucrativos.

Se indica que es deseable contar con la “adquisición y demostración de conocimientos” (Torres y Vargas, 2010, p.30), ya que de lo contrario. la población podría no ser capaz de desarrollarse, por lo tanto, quedaría “al margen de la sociedad, el progreso tecnológico no se transforma en crecimiento y los países son incapaces de competir en una economía mundial que se basa cada vez más en el conocimiento” (OCDE, 2017, p.1). En la cita anterior, se muestra la perspectiva de las competencias desde la necesidad global y laboral, configurada en una sociedad del conocimiento, además se expresa la relación con el mercado y su impacto en la economía, por lo que la formación “se ubicaría en las organizaciones mercantiles, cuyo requerimiento principal sería el de disponer de individuos con alto valor agregado (útiles en el cumplimiento de objetivos dentro de la fluctuación de mercados)” (Torres y Vargas, 2010, p.30).

Al determinar que en la nueva realidad global se necesitaba la formación de individuos de diferentes nacionalidades, algunos organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), la OCDE e incluso la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) se trazaron la necesidad de adecuar el concepto para que las “instituciones educativas formen el capital humano que requiere el mercado local y global [...] de acuerdo con los estándares profesionales y ocupacionales para obtener un resultado específico” (Tobón, 2004, p.91), notando en este primer momento que la intención de adquirir competencias laborales era lo prioritario.

Con respecto a los antes mencionado, se destaca la participación de instancias externas en las políticas educativas a nivel mundial, ya que son las que emiten las sugerencias para mejorar el nivel educativo (principalmente en aquellas naciones que son miembros de la OCDE). De este modo, se nota la presencia de estos organismos (enfocados en materia económica y estructural) en decisiones nacionales referentes a

reformas del sector educativo. Por lo tanto, las instituciones educativas están siendo equiparadas a “fábricas de alumnos de alto rendimiento, piloteadas por comparaciones internacionales” (Del Rey, 2010), dejando a un lado la formación humanística de las escuelas para pasar a una instrumental.

En las instituciones de enseñanza, la promoción de este tipo de educación tiene sus antecedentes desde la “décadas del 70 y del 80 bajo el apogeo de la formación de recursos humanos con parámetros de eficiencia, en un contexto de competitividad empresarial nacional” (Tobón, 2004, p.50). Las escuelas se comenzaron a visualizar como centros de formación técnica, donde los alumnos fueran capaces de llevar a cabo procesos para actividades específicas, sin retomar los conocimientos reflexivamente; incluso la intención de un proceso mecanizado no deja lugar al desarrollo de un pensamiento propio, pues la relevancia sólo se asienta en la aplicación práctica.

La tendencia de las competencias tiene un primer acercamiento expresado en el informe *Lo que el trabajo requiere de las escuelas del Departamento del Trabajo de Estados Unidos* (1991), donde se planteó a las escuelas el tipo de formación que se necesitaba para que los alumnos tuvieran una adecuada base laboral al salir de los institutos. Posteriormente, se comenzaron a fundamentar con mayor precisión a partir de la definición estipulada en el Proyecto Deseco (OCDE,1999), donde se establecieron como el concepto clave en el desarrollo de la educación a nivel global. En la perspectiva que se planteó, se indicó que la competencia era algo más que “conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar las demandas complejas, apoyándose en y movilizandoo recursos psicosociales en un contexto particular” (OCDE, s.f.: 3). En el documento se enfatiza que los requerimientos se deben a la necesidad de formar individuos que sean capaces de adaptarse a una realidad cada vez más cambiante en lo económico, social y político, con lo que se justifica la formación de capital humano por parte de las escuelas.

Entre las competencias básicas que se proponen en *La definición y selección de competencias clave de la OCDE* (s.f), como parte de las necesidades globales, se consideran: uso de herramientas de forma interactiva, habilidad para usar el lenguaje, capacidad de usar el conocimiento y la información, uso de la tecnología, interacción con grupos heterogéneos, la habilidad de cooperación, la habilidad de manejar y resolver

conflictos y la habilidad de conducir planes de vida. Con cada uno de estos requerimientos se fija el rango de necesidades para enfrentar problemas complejos, y de igual manera, se contribuye al mejoramiento de la sociedad al situarlos como relevantes para el entorno y el individuo.

La definición de competencias se construye en una “especie de narrativa de emergencia para salvar la insuficiente e inadecuada respuesta que los sistemas escolares están dando a las necesidades del desarrollo económico” (Gimeno, 2011, p.17); y por otra parte, asimilar un sistema de comparación entre los diferentes modelos educativos a nivel mundial. Esta apropiación denota el trasfondo instrumental de la educación como un medio para llegar a objetivos puramente económicos y aunque en versiones posteriores se hace un mayor énfasis en la enseñanza y el aprendizaje (Gimeno, 2011), se mantiene el discurso del favorecimiento del individuo y la sociedad, en apego a la economía, por ello la preparación se enfoca a la aplicación eficiente de conocimientos en el mercado laboral.

Con las recomendaciones de los diversos organismos, se fueron perfilando estas competencias clave, que se entienden como la participación e involucramiento de habilidades para “enfrentar demandas complejas, movilizando recursos psicosociales” (OCDE, s.f, p.2) apoyadas del conocimiento de alguna disciplina. Además, se definieron como parte del currículo de los alumnos para tener un desempeño medible que pueda ser equiparable en los diferentes países donde se adoptará este modelo: “de ahí se deriva la búsqueda de rentabilidad a corto plazo y la imposición de una administración pública que utiliza las ‘competencias’ para evaluar constantemente sus resultados” (Del Rey, 2010). Esto sobrepone a la evaluación en contraste con el aprendizaje, pues los desempeños se enfocan sólo al dominio técnico incorporado a un saber hacer que se relaciona con la resolución de problemas únicamente desde el quehacer económico; de este modo, la medición no radica en los conocimientos en sí mismos ni en cómo serán adquiridos sino en cómo serán utilizados, en consecuencia, lo que importa es el fin pragmático y no se establece el aprendizaje como un proceso en el cual cada etapa es importante en relación con la disciplina que se está estudiando.

Debido a que en la definición de las competencias se enfatiza un uso instrumental, su función queda dentro de un parámetro evaluativo, lo cual lleva a que sean

“conceptualizadas de una manera reduccionista y fragmentada” (Tobón, 2004, p.15), llevando a pensarlas como carentes de contenido en cuestión pedagógica y no se visualiza un método para poder aplicarlas en las escuelas. Por ello, se realizarán algunas delimitaciones de lo que se ha entendido por esta noción en algunos ámbitos educativos, esto con el fin de comprender su origen y poder hacer uso de éstas sin las determinaciones limitantes de los organismos internacionales.

Desde la formulación de la OCDE, es innegable la implementación de un esquema para que las escuelas funcionen como centros de preparación laboral, donde se favorezca la productividad a través del desarrollo de competencias que ayuden a resolver de mejor manera los procesos en un contexto laboral, lo cual se fomenta con la presentación de escenarios que encuentren semejanzas con un espacio de trabajo. Incluso las competencias clave sólo se eligen mediante los elementos psicosociales que fomentan el buen funcionamiento de la sociedad y “no están determinadas por decisiones arbitrarias sobre las cualidades personales y las destrezas cognitivas deseables” (OCDE, s.f. , p.5). Si bien, en estas competencias se enuncia la intención de que haya una pertinencia para los individuos y sus vidas, la relación únicamente se favorece para crear las mejores condiciones socioeconómicas.

Por otra parte, hay una insistencia para que las competencias sean vistas como prioritarias dentro del marco global, puesto que se muestran como las “nuevas formas de interdependencia” (OCDE, s.f. , p.6), dentro de un mundo complejo y diverso. Los individuos, en el contexto global, tendrán que ser capaces de responder a cualquier situación sin importar su entretejido social y personal y para demostrar esto, se hace presente la estandarización de los aprendizajes, que se utiliza como un método comparativo del nivel de los estudiantes.

En la estandarización de los aprendizajes no se toma en cuenta ninguna condición específica, ya que en las situaciones ejemplo, los alumnos deben tener las competencias clave para poder resolverlo y así se definen cuáles son sus desempeños. Con una base de medidas cuantificadas, las políticas de evaluación se limitaron a ciertos descriptores de logro (OCDE, 2010), que mantienen un enfoque acotado al uso de herramientas, es decir, el contenido disciplinar se traduce a su uso práctico en un resultado medible.

De tal modo que, al reducir la educación a resultados deja de lado los objetivos de la educación que se basan en la relación con los otros, formas de convivencia, adquisición de actitudes, que en su conjunto da como resultado un desarrollo personal. Igualmente, no da paso a una enseñanza que promueva la reflexión del entorno, del sí mismo y del pensamiento, pues los estándares tienen una procedencia enmarcada en desempeños prácticos, lo que también afecta la capacidad de los jóvenes de cuestionar los conceptos que sustentan como conocimiento, el relacionarse con los demás y poder formar un criterio personal con lo aprendido y con lo que aprenderá.

Todo esto muestra un problema mayor, que es el relacionado con la interacción de los individuos como una forma de convivencia y confrontación de las ideas, ya que al medir desempeños individuales se induce a una competitividad con el otro y donde la relación no genera un vínculo humanista sino que se observa a los demás como algo diferente que puede ser un objeto con una producción eficiente.

En efecto, la evaluación muestra una gran relevancia ya que el propósito del desarrollo de las competencias, en el marco sociopolítico, es la observación medible de resultados que denoten la construcción de capacidades para la interacción y la aplicación en entornos laborales. Así en el modelo, sólo expresa a las competencias en términos de normas de efectividad, por lo que se “invierte los objetivos de la enseñanza, al supeditarlos a los de la evaluación, convirtiéndose ésta en el criterio principal del aprendizaje, y no éste en criterio de la evaluación: según esto ‘el estudiante debe ser evaluado para mejor aprender y no aprender para ser evaluado’ (De Rey, 2012, p.2).

Desde esta perspectiva, se observan a las competencias como resultado de una actuación verificable y lo que predomina es la presentación de las finalidades como parte de tareas eficaces para ser medibles. Para este proceso de valoración, la OCDE en colaboración con la UNESCO, pusieron en marcha el Programa para la Evaluación Internacional para estudiantes (PISA), cuyo objetivo se enfoca en verificar los conocimientos adquiridos, esto como parte de una instrucción que promueva la cooperación en el desarrollo de la sociedad (Daros, 2014).

Si bien, el documento PISA (OCDE, s.f)) intenta fungir como parte de un informe que oriente a las políticas educativas, mediante el monitoreo de competencias que den a conocer el análisis y la resolución de problemáticas, queda reducida la inteligencia del

alumno a “determinados ejercicios, desempeños, usos y funciones de dicha inteligencia” (Del Rey, 2012, p.4). Dicho de otro modo, se muestra una reducción educativa, donde la escuela y los estudiantes tienen que cumplir con los estándares que se demandan a nivel internacional.

La innovación educativa que representan las competencias sitúan a los jóvenes como agentes de un nuevo siglo, que tengan una disposición para enfrentar circunstancias complejas (Zabala, 2008, p.39), además de poner un énfasis en la resolución de problemas que sean parecidos a los de la vida cotidiana para disminuir el impacto de los conocimientos con la realidad; además hay un predominio de contextualizar y situar los saberes en “conceptos tales como eficiencia, equidad, calidad y eficacia” (Tobón, 2004, p.61). Puesto que en el escenario sociopolítico, se enfoca únicamente en el favorecimiento de las economías, las limitaciones se hacen presentes ya que no hay un tratamiento que favorezca todo el espectro de las actitudes y saberes adquiridos dentro de un contexto cultural específico.

La contrariedad que se presenta en las competencias desde marco sociopolítico, se debe a que éstas se piensan de manera instrumental: las empresas sólo quieren tener los mejores empleados u objetos de trabajo, sin importar el desarrollo personal de los individuos, es más, la idea de individuo se supedita a la formación de trabajadores con características objetuales sin la presencia de una idea de individuo con particularidades y necesidades singulares, que estén definidos contextualmente. Esto causa un gran desconcierto en la educación, ya que entre los fines del sector educativo se encuentra la formación integral de una persona como un fin en sí mismo y no un medio para un ámbito productivo o su utilidad práctica (Díaz Barriga, 2006), pero en las competencias definidas por los organismos internacionales, se desarrolla un sujeto que es importante en la medida que produce y es eficiente, mientras que alguien que no demuestre las capacidades necesarias para su inserción en la economía, se queda rezagado y mantiene “una lucha individualista” (Torres y Vargas, 2010, p.33), que evita la convivencia y la interacción con los otros.

Entonces, el problema con la implementación del enfoque por competencias desde el rasgo pragmático vinculado a la economía, tiene que ver con la interpretación reduccionista y por añadidura su aplicación sólo es establecida desde la idea limitada de

la formación de un trabajador, además no toma en cuenta los contextos particulares de los alumnos y las escuelas, porque lo que importa es la eficiencia de los desempeños medibles.

Asimismo, al no tener “una clara sustentación pedagógica” (Tobón, 2004, p.61), los profesores no integran el conocimiento con las competencias dentro de contextos amplios. Aunque, en el caso de México, se emitieron acuerdos (SEP, 2008a) donde se postuló una definición conforme a la eficiencia y a los buenos resultados de un proceso y se definieron otras las competencias básicas, que son necesarias para los alumnos de nivel bachillerato. No se explica cómo llevar a cabo su proceso de adquisición, pues al tratar de demostrar el resultado como lo prioritario, se olvida que el aprendizaje es parte de un proceso, donde influyen diversos elementos desde lo actitudinal, lo cognoscitivo y no sólo lo procedimental, además de no considerar la relevancia del desarrollo del sujeto en tanto que no es un medio para la resolución de un trabajo, ya que tiene un potencial que se desarrolla mediante la reflexión.

De igual modo, se debe comprender que las competencias no se generan en abstracto sin importar la disciplina, ya que cada materia aporta diversos conocimientos necesarios que amplían el entorno desde diversas perspectivas, lo que quiere decir que las materias no sirven únicamente como excusa del enfoque, sino que son indispensables en la formación de los alumnos.

1.2. Los obstáculos del enfoque por competencias en el bachillerato mexicano

La educación basada en competencias se implementó en México a partir de la década de los noventa en escuelas como el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) y los institutos tecnológicos (Andrade, 2010). Surge como parte de “un acuerdo entre la SEP y la Secretaría de Trabajo y Previsión Social (STYPS), con las consultas a organismos empresariales y sindicales, siguiendo las directrices técnicas y financieras del Banco Mundial en 1995” (Neyra, 2010, p.20). Desde este enfoque, en 1995 se implementó el Consejo de Normalización y Certificación Laboral, que tenía como idea la formación de personal para que las empresas contaran con gente capacitada

(Tobón, 2004); es decir, se estableció una relación estrecha entre la preparación del bachiller mexicano y su posterior desempeño laboral.

Aunque en el marco en el cual surgen las competencias, se destaca la formación para el trabajo. En décadas anteriores ya se tenía una intención de la capacitación laboral dentro de los bachilleratos tecnológicos y los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT) (Neyra, 2010). La capacitación que se pretendía fomentar desde el nuevo enfoque se situaba en la finalidad de la modernización del país en el entorno de la globalización y la economía mundial.

Como se hace notar en un inicio, las competencias en la educación fueron pensadas desde un sentido político-económico, donde el ser humano es importante en la medida de la cantidad de producción que pueda ofrecer; así se reduce la educación a la fabricación de un alumno económicamente “‘performante’, adiestrado para ser competitivo en los mercados profesionales y del trabajo.” (Del Rey, 2010, p.3) y desde el cual el sector empresarial definiría el perfil de los empleados requeridos en los puestos laborales, con lo que se pretendía que las instituciones educativas fueran capaces de responder al nuevo modelo productivo, donde se exigían habilidades certificadas, calificación múltiple y conocimientos amplios (Neyra, 2010). De esta manera, inició una “capacitación con base en el modelo curricular basado en competencias” (Neyra, 2010, p.15), mediante el cual se homologaría la educación conforme a los requerimientos establecidos para la formación de capital humano.

Aunado al perfil laboral instituido por los acuerdos entre el sector educativo y el empresarial, se estableció una correspondencia con las necesidades de la economía global y con ello, se implementaron las recomendaciones de instituciones internacionales, dentro de la planeación educativa del país, que incorporó una preparación más técnica en contraparte con una enseñanza académica y propedéutica.

Así, comenzó un sistema de formación para el trabajo basada en lineamientos de los organismos internacionales, como el BM, la OCDE y la UNESCO, que en el caso de México, se ha desarrollado en el análisis y perspectiva definida por dichas instituciones, como se dio en algunos informes como el *Acuerdo de cooperación México OCDE para mejorar la calidad de la educación en las escuelas mexicanas (2010)*. Este vínculo entre el sector educativo representado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), ha sido

reconocido y agradecido por las autoridades educativas de México, pues se permite trabajar “la gestión escolar, la profesionalización docente y la evaluación.” (Torres, 2011, p.36); aunque en este primer momento del acuerdo, el perfil pedagógico del currículo se encontraba en segundo orden, en contraparte con la prioridad de la valoración docente que había recomendado la OCDE.

El enfoque por competencias se fue organizando, en un primer momento, con la restauración de la infraestructura interna de las instituciones a partir de la recuperación del liderazgo docente y la profesionalización de los mismos, y posteriormente se justificó su aplicación en el sistema de enseñanza mexicano como parte del desarrollo social y económico del país.

El establecimiento de las recomendaciones del acuerdo se presentó desde la educación básica hasta la Educación Media Superior (EMS). En esta última, las competencias vieron su origen en las escuelas tecnológicas y posteriormente, en 2008 se homogeneizó el currículo con la implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS, 2008) y los diferentes acuerdos donde se decretaron las bases del modelo en el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato (MCC).

Con la RIEMS, las competencias se integraron a las diferentes modalidades del bachillerato al tener como sustento el MCC, es decir se creó una identidad entre las escuelas de EMS para poder definir un perfil de egresado¹. Así, todas las escuelas de este nivel guiarían sus estudios conforme a los lineamientos requeridos para todos los estudiantes que cursarán en sus escuelas. En el MCC, presente en el *Acuerdo 442* del Diario Oficial de la Federación (DOF, 2008a), se definen las competencias como “la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico”(DOF, 2008a, p.1). Con éstas se pretende ayudar a los jóvenes a sobresalir “en un mundo cada vez más competitivo, obtener mejores empleos y contribuir exitosamente a un México más equitativo y con mejores oportunidades para el desarrollo” (DOF, 2008a, p.1). Entonces, en el enfoque, el plano educativo se desenvuelve a partir de la interacción de los conocimientos para su aplicación, que podrá generar un marco de bienestar.

¹ Debido a que el MCC se instauró desde el respeto al federalismo y la autonomía universitaria (DOF, 2008a), algunas escuelas autónomas no incluyeron el enfoque por competencias en su currículo.

En el perfil de egresado del estudiante de bachillerato, de acuerdo al MCC, se establece como prioridad la adquisición de competencias genéricas, que son aquellas con las que debe contar todo estudiante de la EMS. Éstas se definen con un carácter de ser clave, ya que se aplican en diferentes contextos a lo largo de su vida; además son transversales, lo que quiere decir que son relevantes para otras disciplinas; y transferibles, ya que ayudan a la configuración de otras competencias (DOF, 2008b), éstas son aprendizajes básicos que resultan necesarios para continuar aprendiendo y puedan vincularse con otras disciplinas (INEE, 2018).

Entre las competencias genéricas se tienen las siguientes: se autodetermina y cuida de sí, se expresa y comunica, piensa crítica y reflexivamente, aprende de forma autónoma, trabaja en forma colaborativa, y participa con responsabilidad en la sociedad (DOF, 2008b). Los elementos que se muestran son atributos particulares que se deberán fomentar en cada disciplina, en la interrelación con el medio y la materia que se está cursando.

Al tener en cuenta la definición de las competencias y su esquematización en una división genérica, se encuentran algunas problemáticas. En torno a su definición, el esquema establecido por los organismos internacionales y el uso de diferentes conceptos en el área educativa, genera un primer cuestionamiento que proviene de la crítica mencionada con anterioridad y tiene que ver con la correspondencia entre la noción de competencia y las necesidades de mejoramiento económico del país. En este sentido, se construye un discurso mediado por el desarrollo económico y la necesidad de una respuesta adecuada por parte de los sistemas escolares. Así, en vez de buscar un eje que se fundamente únicamente en lo pedagógico, se busca llegar a un planteamiento que se construya para beneficiar a la rentabilidad, pues a consideración de los organismos internacionales, este tipo de desarrollo beneficia a los individuos, aunque se debe considerar que no es la prioridad el desarrollo personal sino la capacidad laboral de los agentes.

De este modo, se excluye la formación reflexiva de los sujetos y aunque se pretende enseñar desde lo contextual, no se analiza la realidad y los diversos factores que influyen en ésta, sino que se propicia la intervención práctica y eficiente, sin hacer notar todos los elementos que constituyen una situación problemática, por lo que se genera una visión focalizada a la producción.

Con este panorama y como parte del vínculo político-económico del enfoque por competencias que se tiene en México, se puede observar una participación por parte del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) para otorgar líneas de crédito y con ello apoyar los objetivos de la EMS, entre los que se encuentran: “mejorar la calidad y pertinencia de la EMS técnica, la formación profesional y la capacitación para el trabajo, así como la reorientación y fortalecimiento del Sistema Nacional de Competencias” (Rodríguez, 2018, p.56). Se mantiene la relación entre la escuela y una formación para el trabajo, donde hay una preponderancia a la capacitación técnica de los jóvenes.

Por otra parte, en lo que se refiere a la definición de las competencias, se incluyen los términos conocimientos, habilidades y actitudes, como parte integral y simultánea, aunque en su apropiación discursiva se utilizan de manera individual, pues en lo que corresponde a los conocimientos, que son parte del saber académico de cada asignatura, se toman como “formas pasajeras para que los estudiantes aprendan primeramente las competencias clave o básicas” (Daros, 2014, p.5), éstas tienen el objetivo de impulsar al alumno para que sea capaz de aprender a aprender y no sólo replicar. En este contexto sirven como contenido instrumental; es decir, son relevantes para la realización de otros intereses.

En las habilidades y actitudes se pone un mayor peso, pero no se expresa una definición propia de cada concepto, por lo que presenta una ambigüedad de su utilización, en el caso de la habilidad “consiste en realizar una tarea concreta” (Tobón, 2010, p.10) en el sentido de saber hacer una actividad práctica, por lo que es necesario reconocer los pasos para poder llevarla a cabo. La habilidad, será una capacidad adquirida como parte de una formación no innata y que se desenvuelve de manera paulatina, se requiere reconocer y aplicar un proceso, pero entendiendo que los mecanismos para su ejecución pueden ir cambiando, no existe un único modo para realizarlo. De esta manera, las habilidades no serían fijas sino variables.

Las actitudes incluyen los valores, la formación de un carácter personal, pero debido a que las competencias se relacionan con las habilidades, se toman como conceptos determinados por éstas y no como parte de un mejoramiento individual. Por este motivo, hay que considerar que las actitudes cuentan un trasfondo contextual y que no se expresan únicamente con el establecimiento de habilidades y saberes dispersos.

Las competencias que se definen en la reforma se siguen de una conceptualización aislada de cada uno de sus elementos, no se considera que su adquisición “es algo que pertenece al sujeto y, en esa medida, podemos decir que tiene una identidad. Es un rasgo supuesto que representa un estado de habilidad potencial, algo que se logra, pues no es innato” (Gimeno, 2011, p.48). De este modo, no se trata únicamente de un procedimiento para llegar a un fin determinado, sino de una enseñanza integral donde la persona en conjunto con sus capacidades y conocimientos adquiridos, fomenta una actitud en el modo en que realiza las actividades y la manera en que observa su entorno.

En el entendido que la competencia se utiliza en diferentes situaciones de acuerdo al contexto que se presente, se indica que “no son capacidades fijas, definitivas, sino algo cambiante, que evoluciona, no cerrado” (Gimeno, 2011, p.46). Ante ello, sus disposiciones genéricas, podrían ser una guía de posibles objetivos que no se cierran en ellos y permiten usarse en diferentes perspectivas.

Por otra parte, hay que señalar que las competencias genéricas al ser de un orden básico, son las que todas las disciplinas deben fomentar, por eso, no importa en qué materia se impartan sino que en todas se desenvuelve de algún modo. Al asentar estas competencias, en el Acuerdo 444 se establecieron las disciplinares que “expresan conocimientos, habilidades y actitudes que consideran los mínimos necesarios de cada campo disciplinar para que los estudiantes se desarrollen de manera eficaz en diferentes contextos y situaciones a lo largo de su vida” (DOF, 2008b, p.13). E igualmente que en las competencias genéricas, se valoran los conocimientos, habilidades y actitudes, pero en esta perspectiva tienen que corresponderse con los contenidos de la asignatura.

En el planteamiento general de las competencias, se considera que éstas se realizan mediante el aprendizaje, la identificación y la búsqueda de conocimientos para su movilización (Perrenoud, 2008, p.28) en una correlación con las actitudes. Aunque debido a que los conocimientos adquieren un valor instrumental desde los requerimientos político-económicos, en este primer acuerdo del 2008, las Humanidades no figuran, ya que su contenido se considera como transversal a todas las disciplinas.

Tras la eliminación de las Humanidades en la planeación curricular del bachillerato, se presentaron diversas objeciones y se modificó el documento para que este campo disciplinar se introdujera en el *Acuerdo 488 (2008)* como parte del área de las Ciencias

Sociales, aunque fue hasta el *Acuerdo 656* (2012) que adquirió un carácter independiente y definido respecto a los otros campos disciplinares. Con estas menciones históricas, se intenta presentar el panorama de los intereses de la aplicación educativa de un enfoque por competencias en el contexto mexicano, así como las implicaciones que tendrá en la formación de los jóvenes en el nivel bachillerato.

Con la implementación de la RIEMS, se fijó la fundamentación para la definición de las competencias y su integración en el currículo de la EMS. Además, tras las recomendaciones emitidas por la OCDE, se introdujeron otros cambios en este subsistema, como la obligatoriedad en el 2012 y la puesta en marcha del Modelo Educativo en 2017. En éste, se retomaron los cimientos de las competencias, se desarrolló el esquema de la escuela al centro y la formación de los docentes que era la base del acuerdo con la OCDE y se integró el planteamiento curricular, donde se expresa la operación del modelo, la transversalidad y la relación con las disciplinas, aunque se continuo con el trasfondo político-económico de la formación de jóvenes para el siglo XXI.

En el Modelo Educativo (2016), se buscó asentar las bases de los planes y programas de estudio conforme a las competencias, con una implicación directa en las aulas, ya que desde la RIEMS (2008) no se había tenido una guía clara para aplicar la reforma. De esta manera, en el MCC, se enfocaron las competencias claves, que son: capacidad para “aprender todo el tiempo, pensamiento crítico, capacidad de plantearse y resolver problemas, creatividad e innovación, (SEP, 2017) entre otras. Debido a que se expresa que las competencias se llevan a cabo en un mundo cambiante, se manifiestan como un conjunto de formulaciones que serán revisadas y actualizadas conforme a las necesidades, que en este caso se seguirán refiriendo a un ámbito económico, pues siguen los requerimientos de los organismos internacionales.

Uno de los parámetros que se reforzó con el Modelo Educativo fue el de la evaluación, esto con el fin de medir el nivel de competencias en que se encuentra un alumno y en qué grado se ubica al egresar del bachillerato. Se establece un “sistema de registro con componentes comunes a todos los subsistemas, con el fin de documentar el avance de las competencias genéricas y disciplinares de los estudiantes a largo de su trayecto educativo en la EMS” (SEP, 2017, p.282). Las valoraciones llevan nuevamente a conocimientos

medibles y útiles, esto es así por los mecanismos externos que se utilizan, por lo que sólo se evalúa un objetivo particular y no propiamente todas las características procesuales que implica el adquirir una competencia en todos sus ámbitos.

En torno a la preparación para el ámbito laboral, hay que subrayar que no es desdeñable que se integre en la formación educativa ante la crisis social y laboral que se encuentra México. Sin embargo, es indispensable que en la enseñanza confluyan los diferentes ámbitos de un sujeto, que van desde las emociones, sus valores, su contexto, sus relaciones interpersonales y sus necesidades académicas y profesionales. Ante esto, se debe observar que una preparación técnica conforme a competencias, vistas desde lo laboral, fomenta la desigualdad, pues es una preparación parcial en la que el individuo se está formando para cumplir acciones dirigidas por una empresa, y no es necesaria la reflexión sobre las condiciones en que se encuentre la persona, además de tomar en consideración que pocos llegan a ser considerados competentes, mientras que otra gran parte queda al margen, en tanto que no cumplen con los estándares establecidos.

Esto nos lleva a repensar “una enseñanza que no esté basada en la selección de los «mejores», sino que cumpla una función orientadora que facilite a cada uno de los alumnos y alumnas los medios para que puedan desarrollarse según sus posibilidades en todos los órdenes de la vida” (Zabala, 2008, p.27) y para que las escuelas no sean sólo centros de formación laboral, sino que se fomenten la convivencia con los otros mediante el diálogo, el análisis y la reflexión, esto generará el desarrollo de actitudes en los alumnos y la adquisición de nuevos conocimientos que sean utilizados en situaciones de la vida cotidiana, es decir, se podrán tener aprendizajes relevantes que sean retomados de manera consciente. En este caso, la enseñanza de la filosofía tiene la obligación de cuestionar el enfoque instrumental, debido a la fragmentación del aprendizaje en el saber hacer y plantear el sentido crítico y cuestionador que se ofrece con el estudio de esta disciplina.

1.3. El problema del sentido de transversalidad en las competencias aplicado en la enseñanza de la filosofía en el Colegio de Bachilleres

Considerando el apartado anterior, sobre los acuerdos de la RIEMS y la integración del MCC, se expresó que las Humanidades no estaban presentes en los primeros documentos de la Reforma de 2008, por lo que materias como filosofía, lógica, estética y ética no se incluían en la educación a nivel medio superior. Esta perspectiva inicial de las competencias en México, proponían el campo de las Humanidades desde un esquema transversal y no como parte de una enseñanza particular; esto quiere decir que se podía prescindir de estas materias ya que estaban subsumidas en otras.

La transversalidad de las Humanidades, que se pretendía llevar a cabo, no abarcaba los contenidos conceptuales y disciplinares, así como tampoco la reflexión que se ofrecía con la instrucción de las materias. El conocimiento sólo se determinaba desde su aplicación en tareas específicas y el desempeño que se podría mostrar en las pruebas estandarizadas y medibles, propuestas por los organismos internacionales.

Si bien, en acuerdos posteriores se incorporó a las Humanidades y la filosofía, acorde a una función orientadora donde las competencias proporcionarían que el “estudiante reconozca y enjuicie la perspectiva con la que entiende y contextualiza su conocimiento del ser humano y del mundo (...) desde perspectivas distintas a la suya” (DOF 2012: 2). Con los criterios se comprende que la filosofía mantendrá su función formativa y crítica, pero siguiendo el propósito general de las competencias que se basa en el fomento de capacidades laborales con una implicación en el desarrollo social y económico; se muestra la utilización de la disciplina como un recurso más para poder llegar a estos fines.

En lo que concierne al currículo, las Humanidades adquirieron su identidad en el Acuerdo 656 (2012), donde se incluían materias como: literatura, filosofía, ética, lógica y estética. Con éstas, se pretendió desarrollar las competencias: analizar y evaluar la importancia en su formación personal y colectiva, caracterizar las cosmovisiones de su comunidad, examinar y argumentar, de manera crítica y reflexiva diversos problemas filosóficos relacionados con la actuación humana, potenciando su dignidad, libertad y autodirección, así como otras competencias relacionadas con fundamentos filosóficos, principios lógicos y un análisis crítico y reflexivo, donde se asumen y valoran diferentes postulados relacionados con problemas filosóficos y su vida cotidiana. Estos fundamentos son lo que forman parte de las competencias básicas disciplinares y constituyen el perfil

de egresado del estudiante de la EMS; aunque, también se cuentan con las disciplinares extendidas que integran las materias enfocadas a un campo disciplinar.

Debido a que la incorporación de las Humanidades en los Acuerdos de la RIEMS se realizó en el contexto de la utilización de las competencias sin una justificación educativa y conforme a un acuerdo con instituciones internacionales, en el marco de la globalidad y del libre mercado, no se realizó una planeación de cómo fomentar las competencias, sino que se aceptó de manera acrítica en los planes de estudio. Por ello, aunque éstas, en el área estaban enfocadas para que los estudiantes tuvieran un desarrollo personal y generarán un pensamiento reflexivo mediante la filosofía, sólo se presentó una enseñanza de la materia de forma superficial.

Fue hasta la planeación del Modelo Educativo (2016), donde se incorporó una justificación de lo que se espera de las competencias en el área de Humanidades, el cual se entiende desde la perspectiva del impulso de cierto tipo de persona basado en el dominio de una responsabilidad adquirida, fomentando una actitud y pensamiento crítico, así como la adquisición de otras habilidades para la comunicación, expresión y convivencia. Asimismo, se indica que este proceso se debe efectuar mediante un “«aprender a pensar», que es un tipo de aprendizaje más amplio y profundo que lo que se conoce como «aprender a aprender», ya que no limita la educación, sino abarca todos los aspectos de la vida de los seres humanos” (SEP, 2017, p.719). En la re-significación se introduce el aprender a pensar como otro elemento a promover en los alumnos, sin explicar la definición del nuevo concepto ni la operación del mismo. Además, se incluye como otro elemento integrador al ya vasto campo conceptual de las competencias.

Los docentes, en este caso, actuarán en conformidad con la formación de competencias. En el caso específico de las Humanidades, también tendrán que fomentar el aprender a pensar, que siguiendo la definición del término, se ubica en correspondencia con las competencias, debido a que ambas se utilizan en contextos amplios de la vida cotidiana, con esta noción se sobrepasa al aprender a aprender y al aprender a hacer. Sin embargo, el aprender a pensar, va más allá de la obtención de ciertas habilidades formadas a través de la interacción con el medio, implica reconocer y reflexionar sobre el contexto, los otros y sobre sí mismo, así como el cuestionamiento del mismo pensamiento y la visualización de diferentes perspectivas con las que se generen propuestas y alternativas.

Por otra parte, el sentido que retoman las Humanidades y particularmente la filosofía es en el de “abordar de manera competente los problemas actuales” (SEP, 2017, p.720). En la consideración aparece la idea de ser competente, que de acuerdo al contexto, se refiere a tener un conocimiento de la realidad de forma adecuada, siguiendo ciertos criterios de calidad y actuación. Aunque, como se mencionó, la filosofía requiere de un proceso reflexivo y de una vinculación con los otros que no se percibe en las competencias, ya que la disciplina, en este marco, busca favorecer el aprendizaje del alumno mediante el discernimiento de la realidad y su relación con la filosofía, sin que los contenidos sean prioritarios. De este modo, se menciona que las contribuciones de la materia “no son definitivas, inamovibles e inacabadas, sino un proceso de reconstrucción” (SEP, 2017, p.720), en las que se busca que el alumno comprenda la experiencia humana, pero ello no se puede llevar a cabo si no se tiene el bagaje filosófico que ayude a comprender los diferentes planteamientos curriculares.

Aunque en el Modelo Educativo las competencias aparezcan con una forma más holística (donde la prioridad es la formación del estudiante con la guía de profesor, quien cumple un papel de tutor), hay un privilegio del desempeño en contextos cotidianos mediante la obtención de algunas habilidades, las cuales se siguen determinando por pruebas estandarizadas, que en el caso de la EMS es aplicada por la SEP por medio del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea, 2017) y donde sólo se evalúan competencias en el área de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas, basado en el contenido de aprendizajes clave. Por este motivo, se tiene una práctica educativa situada en el perfil del egresado, pues de esta manera se garantiza que el alumno muestre las competencias requeridas del MCC.

En la evaluación de competencias no se logra observar de forma plena si un estudiante es competente, ya que únicamente se mide la habilidad para realizar algunos procesos, sin tener en cuenta que en la competencia influyen las actitudes y conocimientos. En este punto, la evaluación se vuelve un fin en sí mismo y no el medio para buscar mejorar la calidad, ya que las asignaturas se adecúan para convertir “a los jóvenes en adultos capaces de afrontar los múltiples desafíos propios de una sociedad cada vez más compleja, competitiva y globalizada” (INEE, 2017). La cita anterior regresa a los fines iniciales implementados en la RIEMS (2008): la educación para la formación

de ciudadanos competitivos, que sepan responder a demandas de la vida cotidiana, de una manera individual sin crítica ni reflexión.

Asimismo, el discurso de las Humanidades del Modelo Educativo (2016) queda incluido en una intención pragmática utilitaria. Donde el individuo asemeja a un objeto con la capacidad de cumplir con los estándares de producción. De este modo, se busca la formación de trabajador y de fondo se observa la construcción de un sujeto que se adecúe al modelo económico sin importar las características personales, atributos y capacidad de análisis. De la misma manera, sigue predominando la competitividad, por lo que la enseñanza de la enseñanza de la filosofía tendría que seguir el modelo de evaluación del desempeño y de un establecimiento de patrones medibles que demuestren un buen funcionamiento, a partir de determinar de que los conocimientos adquiridos son aplicados correctamente en situaciones concretas de la realidad y particularmente de contextos laborales, la contextualización cobra sentido en razón de la utilidad práctica, aunque no haya una toma de conciencia de la situación estudiada.

En cuestión curricular, las competencias de la filosofía no se presentan desde la formación de un todo, sino desde la adquisición de actitudes y habilidades que sean transversales, sin ahondar en los saberes, por ello “los programas no se enfocan en los conocimientos que puedan adquirir” (SEP, 2017, p.725), sino en lo que se logre de éstos, lo que reduce al conocimiento a un cúmulo de información para el saber hacer. En este sentido, el currículo funciona como una guía de las competencias, sin visualizarse el enfoque concreto de la filosofía, por el contrario los temas y conceptos que se mencionan tienen el fin de desarrollar los objetivos de las Humanidades, de acuerdo al modelo

Es necesario comprender que en el origen de las competencias, se construyó un discurso que correspondía con las necesidades empresariales y de economía con un trasfondo ideológico basado en el neoliberalismo (Torres y Vargas, 2010). Por este motivo, su aplicación desde la década de los 80 en el bachillerato tecnológico y en 2008 con la RIEMS y el MCC, continúa en la vertiente de la competencia como una serie de habilidades para hacer frente a contextos complejos y laborales. Esto desemboca en el Modelo Educativo del 2017, que se pretende como una reforma innovadora, aunque continúen los principios básicos de la propuesta.

Se ha planteado un contexto general de las Humanidades en el bachillerato, ahora se abordará el caso particular del Colegio de Bachilleres (Colbach). Se analizará esta institución debido a que es una de las escuelas que tiene un mayor porcentaje de alumnos en la Ciudad de México. En 2018 contó con una matrícula al primer semestre de 37 mil 764 (Sistema Integral de Información Académica-Administrativa, 2018), que representa el 14.6% de los estudiantes que realizaron el examen para ingresar a la Educación Media Superior (Roldán, 2018). Estos datos revelan una cantidad mayor de población respecto a la UNAM, donde sólo entran el 11.5%, que equivale a 33 mil 927 alumnos o al Politécnico, que cuenta con una matrícula inicial de 22 mil 201, equivalente al 7.5%.

El Colbach está inscrito dentro del Bachillerato General, el cual se caracteriza por ser de carácter propedéutico, es decir “prepara para el estudio de diferentes disciplinas científicas, tecnológicas y humanísticas; y proporciona una cultura general a fin de que sus egresados se incorporen a las instituciones de educación superior o eventualmente, al sector productivo” (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2017, p.5). Se caracteriza por un tipo de formación amplia con diferentes disciplinas que sean parte de una educación integral para que el alumno sea capaz de estudiar una carrera profesional o incorporarse al mercado laboral.

Dado que esta institución se organiza con un carácter propedéutico, las asignaturas cumplen un papel esencial para lograr que el egresado cuente con conocimientos disciplinares que le ayuden a fomentar una formación más integral que no esté basada únicamente en el desarrollo laboral.

Particularmente el área de Humanidades en el Colbach, se integra con las competencias establecidas en MCC, además de contar con otros aspectos como son: el eje, que es donde se organizan los conceptos, habilidades y actitudes de las materias; el componente es parte los contenidos centrales de las disciplinas; los contenidos centrales son los aprendizajes clave; el contenido específico, que es el alcance y profundidad del contenido central; los aprendizajes esperados, que abarcan los indicadores de desempeño; y el producto esperado, que se trata de la evidencia del aprendizaje esperado (SEP, 2017, p.721). El eje, que es el elemento donde organiza la competencia, entendiendo que en esta se coordinan los conocimientos, habilidades y actitudes, debe favorecer los siguientes puntos:

- Conocerse, cuidarse y promover su desarrollo personal y el de otros.
- Entender e interpretar diferentes situaciones de la vida personal y colectiva.
- Identificar y evaluar críticamente creencias, acciones, valores y normas.
- Interactuar con los otros y con el medio con la mayor libertad y responsabilidad posibles.
- Conocer y valorar diversas maneras de relacionarse consigo mismo, la sociedad, la cultura y el mundo.
- Expandir sus posibilidades de vida. (SEP, 2017, p.722)

Y basarse en los componentes:

- Pensar, decidir y actuar con libertad y responsabilidad.
- Interpretar y apreciar obras literarias como productos individuales y colectivos.
- Expresarse estética y artísticamente por medio del lenguaje.
- Pensar y argumentar de manera crítica, creativa y responsable.
- Reflexionar sobre sí mismo, los otros y el mundo (SEP, 2017, p.722).

Esta base opera como el modelo para plantear los temas de las asignaturas del área de Humanidades, que incluyen, en el caso del Colbach, materias como: Introducción a la Filosofía en primer semestre, Ética en segundo semestre, Lógica y argumentación en el quinto semestre, Problemas filosóficos en sexto semestre y Humanidades en Formación específica.

En el modelo, los contenidos específicos y aprendizajes esperados tienen una correspondencia con los ejes y los componentes y a la vez se vinculan con las competencias genéricas y disciplinares. Además, la adecuación de temas se realiza al considerar problemáticas que puedan ser significativas a los alumnos, esto con el fin de evitar una enseñanza de corte enciclopédico y propiciar la reflexión. Con esta nueva perspectiva se intenta poner en práctica la problematización para que los alumnos reconozcan a la filosofía y su vínculo con la realidad, no obstante los contenidos permanecen similares al plan anterior, pues no hay una situaciones filosóficas que lleve a la reflexión sino que continua la exposición de conceptos.

De este modo, los planes pretenden fundamentar las competencias genéricas y disciplinares y se adhiere a la necesidad de justificar el eje del campo disciplinar, como

una forma de llegar a la transversalidad. Aunque de fondo, el nuevo enfoque que se maneja son algunas variantes de las competencias genéricas, lo que evidencia que la terminología se usa indistintamente y sin profundidad ni conocimiento de lo que se quiere obtener con las competencias.

Con esta revisión, se intentó tener un panorama del modo operativo y algunos de los temas del área de Filosofía, para tener en cuenta la organización planteada en el Modelo Educativo. De igual modo, con ello se determinó en qué medida las competencias continúan sin una fundamentación adecuada y en vez de conceptualizar los componentes del término para una utilización favorable, solamente se incorporaron nuevas terminaciones, que no hacen más claro su modo de aplicación, lo cual se muestra al observar que las competencias en la RIEMS y el Eje disciplinar del Modelo Educativo, tienen la misma definición, alcance y aplicación. Considero que este problema se produjo porque en los fundamentos no se retomó la base pedagógica de forma plena y únicamente se planteó de forma superficial una enseñanza con un enfoque por competencias, con el fin de cumplir con las pruebas estandarizadas, para los docentes y los estudiantes.

Al tener el contexto, se comprende el uso reducido de las competencias para la enseñanza en el bachillerato y la falta de orientaciones metodológicas, que provoca en la mayoría de los casos, únicamente la formación de habilidades en la perspectiva de un proceso técnico. Sin embargo, al tener en cuenta las limitantes de las propuestas gubernamentales, se puede replantear un uso adecuado de de esta terminología que implique una visión pedagógica.

Para llegar a visualizar cómo la filosofía se vincula con las competencias, en el siguiente capítulo se expondrán las aportaciones pedagógicas del enfoque, además podrá considerarse cómo la conceptualización se relaciona con un tipo de enseñanza filosófica que fomenta la crítica y la reflexión, desde el aprender a pensar. De este modo se podrá repensar las competencias, ya no desde un carácter instrumental que se basa saber hacer, sino que hay una interacción entre los diferentes saberes dando una total relevancia al desarrollo del pensamiento.

En el aprender a pensar, la filosofía se ubica en su carácter formativo, ya que al plantear una interrogante sobre el mismo pensamiento, se comienza una reflexión más profunda, con la que no se abordan problemas actuales de manera competente y se

analizan sus fundamentos: el por qué se ha llegado a ciertas situaciones y cómo hacer frente a las problemáticas. Esto es un proceso donde cada elemento que se fomenta es relevante por sí solo, pues desde el primer acercamiento se ofrecen cuestionamientos que ayudarán al análisis.

De igual modo se debe considerar que esto únicamente se puede efectuar con la mediación de alguien que escuche, por ello el diálogo en clase es indispensable, ya que se impulsa a compartir las ideas, a confrontar lo que se dice y construir el conocimiento en conjunto. Así, el sujeto forma sus propios criterios en la interrelación y no en la competitividad con los otros, evitando la individualidad fomenta las competencias.

Capítulo 2

Diálogo en el aula para formar competencias filosóficas

Antes de comenzar con una estructura para la enseñanza de la filosofía, primero se comprenderá qué se quiere enseñar cuando se presenta esta disciplina en el currículo. Por tal motivo, en el primer apartado, se definirá qué se entiende por filosofía y cómo debe enseñarse. Al comprender el sentido el enfoque, se podrá redefinir el término de competencia y asimilarlo a una enseñanza de competencias filosóficas.

También se tendrá en cuenta que el abordar competencias filosóficas implica resignificar el concepto desde un ámbito pedagógico y filosófico. El primero de estos pasos, dará un concepto donde se visualice la enseñanza como el eje prioritario para el desarrollo de la persona, mientras que la segunda perspectiva, permitirá construir la aplicación de herramientas filosóficas que ayuden a formar el pensamiento: pensar por sí mismo. Al considerar las dos perspectivas de competencias, se podrá incluir una nueva manera de percibir a la persona, buscando una tendencia a generar un crecimiento personal que le ayude a desarrollar diferentes ámbitos de su vida y pueda convivir en su entorno y no sólo se utilizará como un medio para el saber hacer.

De igual modo, se señalará que el modo para lograr las competencias filosóficas se podrá realizar con la mediación del diálogo, ya que es en la convivencia dentro del aula, como parte de un aprendizaje cooperativo, que el alumno es capaz de desarrollar un pensamiento propio, que se hace posible por medio de la interacción con los otros; así se fomenta un tipo de aprendizaje que despliega la reflexión, y que a la vez lleva a la autocorrección, pues es con la comunidad que se observan los errores de una idea. Además, el pensamiento que puedan desenvolver los estudiantes, será parte de la postura que tomen sobre determinado tema, el cual será justificado y estará basado en la presentación de buenas razones por medio de la argumentación.

Finalmente, se valorará la enseñanza situada como parte de una estrategia que permite el diálogo en el aula, para ello se presentarán las bases de los Proyectos Formativos, y así se observará el proceso mediante el cual el alumno puede adquirir competencias filosóficas.

2.1. La enseñanza de la filosofía y el filosofar

Antes de abordar el concepto de enseñanza de la filosofía, se realizará una aproximación a la definición, pues ésta, a diferencia de otras disciplinas, no se delimita con el estudio o las particularidades de un tema específico.

De la materia se puede establecer una aproximación desde su sentido etimológico: *Filos* (amor) y *Sofía* (saber), es decir, la filosofía sería “el amor a la sabiduría”. Con este enfoque, la sabiduría sería el objeto de apropiación y de enseñanza, aunque el adentrarse a las cuestiones del concepto, se abarcarían diversos temas que en su conjunto no tendrían un rasgo común.

Al definir a la filosofía desde su concepción etimológica, se abre su campo de análisis y de estudio, ya que en ésta se reúnen varios enfoques que van desde el sentido del hombre, su existencia, la relación con los otros, los vínculos de poder, los valores, el lenguaje y su estructuración lógica; así como diversas problemáticas que se presentan en la realidad. Debido a que en la conceptualización desde la sabiduría hay una multiplicidad de materias y nociones que integran el saber filosófico, es necesario realizar un acercamiento desde otra perspectiva.

La explicación que se aplicará para la definición de la filosofía será la forma, el cuestionamiento y análisis, en la que se acerca a los temas, no importando que se retomen aspectos de distinta índole, ya que siempre mantiene una investigación común en todos ellos. Éste será el modo particular de la filosofía para que pueda caracterizarse como filosófico y no sea expuesto como otro tipo de saber, como el científico, religioso o mítico.

De esta manera, la filosofía presentada, no desde su definición exacta, (pues el saber puede abarcar muchas áreas) sino desde un método, expresa una perspectiva diferente en su aprehensión; esto lleva a plantear la disciplina con características propias que determinan su modo de relacionarse con los objetos, los conceptos y las situaciones. La filosofía se definirá como una actividad que utiliza procesos de argumentación para llegar a un razonamiento adecuado, esto en el marco de lo individual y lo público; caracterizado por analizar temas abstractos y universales; además de valorar los

problemas sobre las respuestas, pues se pretende llegar a una comprensión más global de la realidad y así, generar un sentido de ella (García, 2017).

Al conceptualizar la filosofía, hay que replantear cómo realizar su enseñanza y en este sentido, hacer explícito qué es lo que se enseña en la materia, pues como se mencionó: no hay un objeto establecido. Con la consideración de que la filosofía es amplia en su horizonte, se plantea el estudio de diversas temáticas analizadas desde varias perspectivas, a lo cual se conoce como historia de la filosofía. Desde esta visión, la instrucción se sitúa en la posibilidad de transmitir y adquirir conocimientos filosóficos que serían explicados desde la postura de algunos autores o escuelas, con lo que la enseñanza podría ser expuesta mediante la transmisión de información de lo que se ha dicho sobre una cuestión y reconociendo cómo se logró tener tal perspectiva.

Con la historia de las ideas como enseñanza de la filosofía, se localizan los elementos particulares de la disciplina, pues se muestra el proceso de adquisición y disertación de los saberes. Sin embargo, esta forma estaría limitada a la muestra historiográfica o conceptual y a la memorización de teorías y modelos de pensamiento. Aquí planteo que la forma en que los autores analizan los temas podría ser parte de la enseñanza, es decir, adoptar el modelo de análisis, confrontación y conclusiones como una apropiación personal y un método de enseñanza para que los alumnos puedan generar sus opiniones sobre los temas estudiados y su entorno. De este modo, se propone que la exposición de contenidos pueda generar la reflexión que es peculiar de la filosofía, sin dejar de lado los asuntos académicos y curriculares.

Teniendo en cuenta que el contexto institucional es la base para la enseñanza de la filosofía y se sigue conforme a los planes de estudio (tanto los temas como ciertas materias), se retomará la plataforma de los contenidos, pero mediante el pronunciamiento de un esquema en el que se incorpore la enseñanza de la filosofía desde el modelo filosófico. De esta manera, el estudio de contenidos filosóficos, que abarca lo conceptual y lo teórico, tendrá un sustento en la reflexión personal, sin quedar fragmentado el estudio de la filosofía entre lo memorístico y lo reflexivo.

Con el esquema filosófico se asegura que el aprendizaje no se dará únicamente en la reproducción de teorías sino también en la incorporación de éstas en el pensamiento, lo que generará una interrelación con lo teórico y lo que se desarrolla de su estudio.

Asimismo, se debe tener en cuenta que no se puede desligar el contenido de la materia de la mera reflexión, ya que “la filosofía tiene unos procedimientos específicos porque trata unos temas específicos y viceversa. Sólo se aprende a filosofar trabajando sobre cuestiones filosóficas; sólo se aprenden cuestiones filosóficas cuando se hace filosofía sobre ellas” (García, 2015, párr.8). Así, se aprende contenido filosófico mediante un tratamiento filosófico y con este vínculo, la enseñanza de la filosofía como actividad se hace presente.

El esquema filosófico que introduce a la filosofía como una actividad reflexiva en su enseñanza, es el denominado: “filosofar”. Este término, a diferencia de la enseñanza como un acto de transmisión de conocimientos filosóficos-históricos, autores o problemas, se basa en la posibilidad de propiciar el pensamiento del otro. Esto llevará a los alumnos a pensar por sí mismos, es decir, situar en operación la actividad que constituye la filosofía desde su origen. En la definición se indicó que la filosofía es una actividad, por ello se tiene la suposición que no es una materia inerte sino que está en constante cambio. El filosofar, sería un movimiento del pensamiento, un ejercicio reflexivo que implica el conocimiento de sí mismo, del entorno y de los otros.

Al proponer el filosofar como forma de enseñanza, se indicará qué se entiende por este procedimiento, además de clarificar cuál es papel del docente y del alumno dentro del contexto escolar, ya que de este modo se presentarán objetivos específicos que tendrán relación con la enseñanza y el aprendizaje.

Cuando se señala el filosofar como el método de la filosofía, se hace referencia a que en el tratamiento filosófico de las situaciones o de los objetos hay una estructura particular que se encuentra como fundamento y en el modo en el que una persona se relaciona con la realidad y con el conocimiento, mediado por las características que se señalaron anteriormente, las cuales son valoración de una situación problemática, análisis de temas abstractos y universales, así como la argumentación para un razonamiento adecuado, que se puede propiciar y dar en el diálogo. No obstante, en estos elementos se encuentran otros rasgos que son parte de la actividad filosófica y de su mismo origen que funcionarían como posibles herramientas para la enseñanza.

Entre los rasgos que se localizan, se tienen: el primer acercamiento al objeto o la situación por parte de la filosofía y el cual estará predispuesto inicialmente por

interrogantes derivadas del asombro y la duda (Cerletti y Kohan, 1996). Al ubicar a la filosofía con estas dos cualidades, se entiende que ambos son parte de su origen y se fundamentan para movilizar el pensamiento común a uno más crítico y reflexivo, ya que fracturan la estructura de un sistema establecido al incorporar interrogantes que no se habían presentado antes a simple vista.

Por otra parte, también se integran en el filosofar, aunado al asombro y a la duda, un sentido de “malestar frente al orden de las cosas” (Cerletti y Kohan, 1996, p.69). Este malestar se refiere a una interrogación sobre las formas de vida predominantes y el cuestionamiento del por qué estos modelos son los vigentes, provocando una forma de insatisfacción que lleva a la sospecha; lo que predispone un pensamiento crítico con una función destotalizadora del estado de las cosas, el cuestionamiento de lo dado y la creación de nuevos sentidos (Cerletti y Kohan, 1996). Sin embargo, el malestar sobre las condiciones imperantes de la realidad no es algo que se dé inmediatamente, sino que, del análisis paulatino de las condiciones, se podrá evidenciar qué modos están presentes y de ahí se generará la interrogación de la realidad y de las formas de vida.

La disconformidad generada del análisis del contexto favorece un carácter reflexivo y una actitud crítica a través de un pensamiento dueño de sí mismo que es capaz de desmitificar saberes y prácticas que se tornan como verdad. También puede provocar el cuestionamiento de la legitimación de ciertos discursos que permanecen en la realidad. En este entendido, la reflexión se dará como una actitud de sospecha, una “mirada aguda que no quiere dejar nada sin revisar, esa actitud radical que permite problematizar las afirmaciones o poner en duda aquello que se presenta como obvio, natural o normal” (Cerletti, 2008, p.24). Justamente, con la crítica se constituye la problematización de los supuestos que se presentan en la vida cotidiana.

Al considerar como elemento del filosofar el asombro, la duda y la sospecha ante el orden de las cosas, así como el reconocimiento del sí mismo, que incluye una concepción del hombre y de la realidad, se posibilita el pensamiento crítico. Asimismo, estos rasgos llevan a las actividades del filosofar que se delimitan mediante: la interrogación, la problematización, primero a nivel personal y posteriormente en la confrontación con el otro mediante el diálogo, para pasar de la individualidad a la convivencia y a la formación de saberes conjuntos formados por un criterio personal. Si

bien estos movimientos no son propios de la filosofía, forman parte de las acciones que se realizan para llegar al filosofar, pues entre el asombro y la duda, se genera la interrogación y con ello la formulación de preguntas que indagan supuestos y posibilitan la renovación del pensamiento y la propuesta de nuevas alternativas a una situación problemática.

Por otro lado, se tendrá en cuenta que la problematización es un paso que resulta relevante, pues ahí se determinan las consecuencias y precisan la relación que se tiene de las partes con el todo para llegar a un sentido de los conceptos que se utilizan (García, 2006, p.120). La importancia de estos elementos en la filosofía radica en el modo de afrontar las situaciones, pues la indagación no se ciñe a una respuesta única ni se concluye cuando acabó la problematización. En este caso, la pregunta es casi más relevante que la respuesta, ya que llevará a otro modo de cuestionamiento y a otro tipo de perspectiva que amplían el horizonte de los conocimientos.

Por ello, tenemos que en el filosofar, el cuestionamiento resulta fundamental por sí mismo, ya que de éste surge la pregunta que propone nuevos presupuestos para indagar el sentido de las cosas, además de generar nuevas interrogantes que también pueden ser cuestionadas (Cerletti y Kohan, 1996).

Hay que tener claro que la pregunta filosófica parte de un procedimiento racional y reflexivo que lleva a la revisión constante, la pregunta tiene su justificación en la aspiración al saber, pero un saber sin supuestos y dado que no hay saberes sin supuestos, la interrogante es permanente. De esta manera se diferencia de otro tipo de preguntas, como las científicas, religiosas, entre otras; pues éstas se concretan en respuestas que dejan de ser incuestionables (Cerletti, 2008).

De igual modo, en este proceso del filosofar se tiene que enfatizar que el diálogo se da desde una perspectiva argumentativa, porque a que se trata de fomentar un pensamiento justificado y razonado en evidencias y no sólo en ideas que vengan de la emoción o en hechos no verificados. Puesto que, “argumentar es tomar posición” (Brenifier, s.f, p.35), ésta mostrará porque será estimada o cuáles son las bases para ser tomada como verdadera, sin embargo, no se debe tomar como un método para tratar de convencer sobre una idea personal sino como una forma de verificar las creencias y con eso poder sustentarlas o cambiarlas según sea el caso.

Cuando se reitera que tenemos como punto fundamental el enseñar a filosofar, se considera que sí es posible este tipo de enseñanza en el alumnado, y en este sentido, qué papel tiene el profesor de filosofía en la formación de este proceso.

En el caso de la enseñanza, el filosofar se integra como la actividad primordial que se pretende desarrollar dentro del aula. Pero antes de pensar cómo lograrlo, antecede el cuestionamiento de si es posible realizar esta actividad, ya que el profesor que intenta enseñar a filosofar y no sólo enseñar filosofía, tiene que aspirar a la irrupción en el pensamiento del otro: buscar llegar al surgimiento de un pensamiento propio (Cerletti, 2008). Por esto, el filosofar como reflexión, también es parte de la construcción del pensamiento y se estima como la actividad del mismo.

La labor del docente de filosofía se mediaría por esta intención de confrontación con el pensamiento del alumno para que pueda visualizar sus supuestos y los problemas que se generan de éstos. Pero, puesto que el pensamiento es individual, se trata de una disposición personal el querer realizarlo. Aunque el profesor establezca la posibilidad del filosofar mediante herramientas, el alumno será el que decida adoptarlo. Esto no quiere decir que sea inútil la tarea del docente, sino lo contrario, tiene el compromiso de mostrar al alumno la necesidad de atreverse a pensar por sí mismo: “porque supone una manera nueva de relacionarse con el mundo y con los conocimientos y no meramente reproducirlos [...]. Pensar supone que hay algo novedoso que uno pone en juego. Es una actitud productora y creadora, no es meramente una reproducción o repetición de lo que hay” (Cerletti, 2008, p.7). Por lo tanto, se debe propiciar el pensamiento que se genera del filosofar como parte elemental de la formación de la persona.

Lo que se pretende con la enseñanza de la filosofía, en cuanto a filosofar, es fomentar una actitud reflexiva que permita el cuestionamiento y la problematización, así como la confrontación con los otros, desde una argumentación justificada, en el que los alumnos puedan visualizar diferentes alternativas de un escenario, basados en una reflexión, con ello podrán hacer cosas de manera práctica y también analizarán el entorno en su conjunto y fragmentarlo de acuerdo al nivel de análisis que pueda llegar a tener. Esto fundamenta la función del docente: en lograr que los alumnos piensen por sí mismos de una forma filosófica. En este punto, la enseñanza tiene que trascender su objeto y pasar al educar, esto es así porque el primer término hace alusión a una actitud pasiva por parte

del alumno, mientras que en el educar “del latín *educere* significa guiar, conducir; del latín *educare* significa formar o instruir” (Acosta, 2011, p.5). Es decir, el profesor será el guía del pensamiento del alumno y también formará al alumno mediante el desarrollo de un pensamiento propio.

En este sentido, se hablará de “educar la capacidad de filosofar” (Lacalle, 2014, p. 95), que implica una orientación en las formas del pensamiento. El profesor no será únicamente un orientador sino que tendrá que ser un referente que “proporciona conocimiento, ayuda a elaborarlo y estimula en sus alumnos el desarrollo de capacidades y actitudes” (Lacalle, 2014, p.95). El docente tendrá la tarea de mostrar conocimientos filosóficos y propiciar el filosofar a través de un acompañamiento en el que el alumno pueda reforzar el cuestionamiento y la justificación de sus opiniones a partir de algunas escuelas filosóficas o autores.

Hasta el momento, se ha propuesto que la filosofía se enseña mediante el filosofar. El docente se situará en una posición de acompañamiento, de educador y formador, manteniendo un vínculo con el estudiante que no es un mero receptor de información, sino que expresa una interrelación activa para lograr un pensamiento propio. Sin embargo, en cuestión de cómo fomentar el filosofar, se considerará que el profesor, que es el especialista, deberá encontrar la mediación entre las interrogantes filosóficas del ámbito común y aquellas que se dan en la actividad profesional, pues la enseñanza se mediará en ambos contextos (García, 2006). Por otra parte, el docente tendrá que proponer a los alumnos, problemas filosóficos que sean motivantes y puedan encontrar una relación con su contexto.

Para llevar a cabo la instrucción de la filosofía, se tendrá como punto de apoyo el pensamiento de una situación problemática concreta (Embolic, s.f.). Con ello, se tendrá un acercamiento de la vida cotidiana con la filosofía, porque “la filosofía y su enseñanza deben ofrecer posibilidades de solución para los problemas de nuestro tiempo” (Embolic,s.f, p.21). El filosofar se dará desde la realidad como confrontación y como solución. En tal sentido, “la práctica filosófica en el aula debería partir, entonces, de los intereses y las inquietudes que emergen de la propia experiencia, para volverse reflexión y puesta en cuestión de esa experiencia” (Kohan,2009, p.14). Lo anterior no tiene nada

de extraño ni va contra el mismo sentido del filosofar, ya que el asombro, la duda y la problematización se producen del cuestionamiento de la realidad y del entorno.

El acercamiento se situará en lo cotidiano, en las experiencias, creencias y valores de los alumnos, pues de estos puntos se derivará una reflexión vivencial “no puede plantearse como un simple recurso didáctico más, sino que debería adoptarse como un intento de establecer un punto donde se apoye una manera de pensar eminentemente cuestionadora en los estudiantes, para abrir de allí nuevos campos de significaciones y sentidos” (Kohan, 2009, p.14). La realidad y las experiencias darán el material para llevar a cabo la reflexión, del cual se podrán destacar los problemas y buscar las posibles soluciones.

En este sentido, el filosofar actuará como un pensar situado a un contexto y en el reconocimiento de situaciones problemáticas.. Puesto que el punto de partida es el entorno, se presentan ejemplos que en el origen de la filosofía no se tenían presentes. Esto se da porque “la filosofía se escenifica en el teatro del mundo, los tiempos han diversificado la naturaleza de ese teatro, por lo tanto, han modificado la fuente y las condiciones que dan origen a la filosofía” (Kohan, 2009, p.69). Pero, a pesar de que hay un cambio en los paradigmas, el tratamiento de éstos se da en el filosofar y encuentran respuesta en la tradición.

Por otro lado, se tiene el supuesto de que hay posibilidad de educar en el filosofar, pues todas las personas son capaces de plantearse interrogantes de índole filosófica, ya que “hay una actividad filosófica que parece ser de dominio público, que está al alcance de cualquier persona y que, de hecho, es practicada por todo el mundo” (García, 2006, p.119). En el entendido de que todo ser humano busca dotar de sentido su existencia (por lo que a lo largo de su vida realiza ciertos cuestionamientos de índole filosófica), el nivel de profundización de los conocimientos y la problematización no es tan amplio, ya que se realiza un análisis superficial sin justificación. Y a diferencia de esta actividad de un orden común, lo que se busca con el educar en el filosofar es adentrarse a los problemas para reconocer los supuestos y llegar a una posible respuesta.

Con las condiciones que se expresan en el filosofar, se adquiere y fomenta la actitud crítica que se retoma desde dos dimensiones (Cerletti, 2008): la primera tiene que ver con un sentido objetivo dado por la información que se presentan en las diferentes

corrientes filosóficas; y la segunda, que es la subjetiva, sería la reapropiación de las fuentes para darle un nuevo significado.

Con los procesos que se presentan en el filosofar, se da paso a un tipo de pensamiento de carácter reflexivo generando una actitud crítica a través de un pensamiento dueño de sí mismo, desmitificando saberes y prácticas que se tornan como verdad. También se da la legitimación o cuestionamiento de ciertos discursos que permanecen en la realidad, ya que en el espacio común de la filosofía se tiene un punto de partida que no es necesariamente un conocimiento o una habilidad específicos, sino más bien una actitud cuestionadora, crítica y desconfiada (Cerletti, 2008), asimismo estos espacios de reflexión se presentarán en lo común, en las diferentes perspectivas encontradas y desde donde se aprecian más las diferencias para concretar un pensamiento propio.

Asimismo, la actitud crítica da paso a un pensar creativo como parte de una interrelación dentro del filosofar, en este sentido, “la creatividad puede estar dada por el ordenar las mismas cosas de diferente manera o simplemente sacar a la luz algo que estaba oculto. Pero en todos los casos, del pensar creativo brota una alternativa diferente a lo dado.” (Kohan y Cerletti, 1996, p.100). El descubrimiento de lo novedoso, de aquello que no se había pensado antes y las múltiples posibilidades es lo que genera el filosofar. Así, se tienen al pensamiento crítico y al creativo como características que derivan de la filosofía, pero no son un fin, pues es con la combinación de estos elementos que se llega al filosofar.

De este modo, el sentido último del filosofar es aprender a pensar, pero la noción de pensamiento se tiene que dar en el aprender a pensar por sí mismo, que significa que una persona sea “capaz de reflexionar sobre su propia experiencia y sobre su situación en el mundo. Está preparada para volver a evaluar sus valores y compromisos más hondos, y en consecuencia su propia identidad” (Splitter, 1996, p.34). Esto posibilita la fundamentación de los conocimientos en criterios confiables, mediante la búsqueda e incluso la autocorrección, sin embargo, esto se concreta mediante una “indagación entre semejantes” (Splitter, 1996, p.34), pues es de este modo que se fomenta un pensamiento responsable, que no está encerrado en sí mismo sino que está abierto a la rectificación.

2.2. El sentido filosófico de la enseñanza por competencias

El modelo por competencias, que se cuestionó en el primer capítulo, obedece al enfoque justificado por la visión político-económica, donde se enfatiza el carácter de utilidad material de la disciplina. Sin embargo, al rescatar su conceptualización pedagógica, se puede plantear una perspectiva distinta que pueda vincularse con la filosofía. Para ello, se mencionarán las características generales del enfoque en la educación, y después se asimilará su sentido con una apropiación filosófica que guiará el objetivo de la enseñanza de la filosofía en la Educación Media Superior y las actitudes que debe tener y propiciar el maestro para el aprendizaje de los alumnos.

En el esquema pedagógico, las competencias parten de una conceptualización coordinada entre actitudes, conocimientos y procedimientos, aunado a la idea de movilización de recursos para hacer frente a una situación problemática (Perrenoud, 2008). Esto sitúa a la competencia desde un paradigma diferente de los objetivos tradicionales de la educación, pues a diferencia de la percepción educativa anterior, en ésta se busca que el alumno forme parte integral del proceso de aprendizaje no como mero receptor de conocimiento sino que se haga consciente de la relevancia de éste, relacionándolo con la realidad y con situaciones de su contexto.

Este modelo se vincula con las características del constructivismo: el alumno deja de ser un agente pasivo y receptor y se hace partícipe de su desarrollo con la mediación de aprendizajes significativos, apropiándose de los contenidos basados en una relación que se mantiene con la experiencia (Caballero, 2011). La noción de aprendizaje significativo ofrece la posibilidad de adquirir conocimientos desde situaciones cercanas, porque hay un rasgo de familiaridad entre lo que se estudia y lo que se observa. La vinculación con un contexto significativo promueve una motivación en el manejo de los temas y con ello una valoración positiva de los contenidos disciplinares. De esta manera, la “formación de competencias debe contextualizarse en el marco de una comunidad determinada para que posea pertinencia” (Tobón, 2004, p.32), pues será en la ejemplificación de la realidad donde ésta podrá interactuar con los saberes que se hayan desarrollado en la disciplina.

Al mostrar las competencias con estos rasgos, se obtiene una conceptualización más profunda que la expuesta en el modelo político-económico, pues los elementos que se manejan intentan llegar a la formación integral de la persona y no se basan únicamente en la presentación y adquisición de técnicas para el manejo de una situación. Con esto, el enfoque ya no opera desde la reducción donde se limitaban los conocimientos a la mera instrumentación, sino que se presenta el aprendizaje como valioso por sí mismo.

Con respecto a lo antes mencionado se comprende que, al plantear las competencias como técnicas, limita su funcionalidad, ya que éstas no se dan en una forma acabada, pues se va desarrollando de forma paulatina de acuerdo a las capacidades y al sentido que le dé cada alumno. De esta manera, interactúan de forma coordinada pero no como una receta que llevará a un fin definitivo, pues en su formación es indispensable la estrategia y la responsabilidad que toma el estudiante en su propio aprendizaje.

A la orientación de las competencias donde el alumno es el agente activo de su aprendizaje se le llamará el proceso de metacognición. Será el modo en que los estudiantes se percatarán de lo que se aprendió y el por qué es necesario la profundización de los saberes que fomentará un aprendizaje individual y continuo que se reflejará en el aprender a aprender (Zabala, 2007). La noción del aprender a aprender es una idea que atraviesa la conceptualización del enfoque como parte del aprendizaje jóvenes fomenta que haya una mayor profundidad en el estudio de los temas; con ello se propicia la investigación que lleva a una toma de postura justificada.

Al tener esta visión general de las competencias, su definición se establece de la siguiente manera: articulación de actitudes, conocimientos y procedimientos que se interrelacionan para la posible resolución de una situación problemática, la cual se instaura desde el análisis de lo cotidiano y de un contexto particular o general. A causa de que la realidad interactúa con la formación de competencias, se promueve un tipo de aprendizaje que mantiene una identificación con la comunidad, que a la vez integra al otro, desde una perspectiva de responsabilidad y desarrollo personal. Al señalar estas características, se desvincula del carácter político-económico y se puede hacer una asimilación más cercana a las necesidades educativas de los alumnos y de los profesores en un contexto escolar, esto en correspondencia con el currículo de cada materia.

Por otra parte, en la utilización más amplia de la competencia se mantendrá un concepto diferente de persona, ya que, desde una visión económica, no se tenía un interés en desarrollar a un individuo en torno a sus características específicas sino como parte de un engranaje laboral, donde su importancia radica en la medida que son útiles para la industria, mientras que en la visión educativa el desarrollo individual es lo más relevante, pues desde este enfoque se forma el carácter individual y reflexivo y con ello se evita observar a los demás como objetos en un nivel competitivo o de simple utilización. Las competencias, conforme a la idea de formación filosófica, tendrán la intención de guiar a una persona para desarrollar un carácter crítico e introspectivo y no moldearla para el cumplimiento de un fin concreto. Con esto, el plano desigual en el que se presentaban da paso a una visión más igualitaria, pues no hay una intención de competir sino de observar en el otro, “mi igual”, con el que puedo generar conocimiento.

Junto con el conglomerado de términos que se utilizan en las competencias, también se asocia una perspectiva de saberes, como parte de los “dominios o áreas temáticas sobre las cuales se pueden agrupar las competencias deseables” (Quintero, 2017). Cada saber establecerá un criterio para la realización de las competencias. Los saberes, al igual que la apología de este enfoque, provienen de la fundamentación teórica de los organismos internacionales como la UNESCO, pero en su explicación se puede localizar una mayor conexión con las necesidades de la enseñanza y del aprendizaje.

Entre los saberes que se exponen, se postulan los siguientes: saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir (Tobón, 2012; Quintero, 2017). El primero que debe impulsarse es el saber ser, pues constituye el contenido afectivo-emocional que influye en la construcción de la identidad por medio del cual se logra el desarrollo personal y una mejor interacción e integración con el contexto. Desde esta perspectiva, este saber tendrá una relación con el saber convivir, ya que se logra el reconocimiento del sí mismo y de los demás.

El segundo de los saberes será el saber conocer, desde el cual se realiza la incorporación del conocimiento de manera reflexiva. En éste influye la metacognición como un proceso de aprendizaje interactivo donde confluye lo teórico con lo práctico y así evita el esquema de memorización que se presentaba en otros modelos educativos. Esto quiere decir que se llega a la adquisición sólida de conocimientos, y como la

interacción es más activa, se toma consciencia de lo que se aprende, con lo que se tiene una mejor comprensión de los temas.

Asimismo, se tiene el saber hacer que consiste en “saber actuar con respecto a la realización de una actividad o la resolución de un problema, comprendiendo el contexto y teniendo como base la planeación” (Tobón, 2010, p.195). Se trata de los procedimientos que se realizan mediante los conocimientos adquiridos de una materia para que puedan ser utilizados en diversas situaciones. Estos procedimientos se expresan desde una toma de conciencia y conceptualización de contenidos disciplinares, con los que se puede enfrentar a diferentes problemáticas.

Desde el concepto de competencias, el saber hacer se forma desde la práctica, por ello se concretan situaciones, contextos, así como desafíos identificados (Perrenoud, 2008). Cabe resaltar que el saber hacer no sólo se da en ejercicios de formación instrumental sino también en procesos del pensamiento que requieren de reflexión y análisis.

Como se mencionó en el capítulo anterior, para evitar un sentido individualizado de las competencias, con un carácter sistemático de competitividad, se establece la posibilidad del diálogo como pauta para la generación de conocimientos y una colaboración en comunidad, pues en este panorama se desarrollan los saberes de este enfoque.

Recapitulando, se pueden mencionar los siguientes elementos indispensables para el desarrollo de una competencia y que a la vez forma parte de su carácter procedimental:

- a) Análisis contextual, que determinará la línea de planeación de lo que se quiere lograr y cómo se formará el vínculo de los aprendizajes de forma significativa.
- b) Formación del saber ser, como parte de las actitudes y valores que conforman la visión particular y podrán adquirir o no otro matiz de acuerdo a la actividad que se lleve a cabo. De igual modo, implica la autoformación, el desarrollo personal y el vínculo con la sociedad.
- c) Formación de saber conocer, que enlaza los contenidos y la adquisición de éstos como parte de un proceso cognitivo.

- d) Formación del saber hacer, serán los procedimientos que se aprendan de las actividades. Además con este saber, se puede interactuar de forma efectiva dentro de una situación problemática.
- e) Formación en el diálogo se dará en la interacción de los diferentes saberes, la difusión de las ideas en una comunidad, propicia la expresión, el escuchar a los otros y así se manifiesta la adquisición de contenidos que han sido reflexionados y problematizados.

Las competencias se expresarán como la interrelación de estos saberes, sin que alguno sea prioritario sobre los demás, igualmente se considerará que éstos se coordinan bajo el proceso de metacognición, pues con ello se genera el aprender a aprender.

Siguiendo con los presupuestos de las competencias, se planteará el desarrollo de una perspectiva filosófica, que será viable en el entendido de que no se reducen a un uso instrumental del conocimiento, sino que con éstas se impulsa la formación desde un ámbito personal y académico de los estudiantes, que se logrará con la incorporación de un aprendizaje más profundo basado en el aprender a pensar. En el Modelo Educativo (SEP, 2017), el aprender a pensar se señala como un tipo de aprendizaje más amplio e incluso más relevante que el aprender a aprender, ya que el pensar incluye todos los aspectos de la vida de los individuos.

Para señalar la relación entre las competencias y la filosofía, se tendrá en consideración el último saber propuesto desde el “pensar”, que en la materia se vuelve parte de su misma definición, ya que cuando se aprende desde el filosofar, se pretende llegar a pensar por sí mismo. El pensamiento será el pilar de la filosofía, pero desde un planteamiento que es eminentemente racional y justificado, por eso no se trata únicamente de pensar de determinada manera, sino “implica una disposición, un por qué y, también proyecta un sentido: un para qué. La filosofía propone pensar el fondo de lo que estamos viendo, poner atención en lo que puede no ser visible pero sí fundamental, examinar los cimientos de ese edificio llamado realidad” (Kohan, 2009, p. 124). El aprender a pensar con la filosofía, como un proceso en constante evolución, ayuda a analizar las relaciones sobre las situaciones o cosas, y también se vuelca sobre el propio pensamiento como materia de su estudio.

En el aprender a pensar, se contempla el aprender a “discernir, a comprender, a relacionar y a valorar el mundo.” (Sanles, 2015, p.77). En este proceso se requiere al profesor como educador, lo cual implica el “cultivar tanto las habilidades cuanto las disposiciones que conducen a la conducta reflexiva y razonable” (Splitter, 1995, p.25). Con esto, se genera una actitud más desenvuelta en los alumnos, que se desarrolla por la adquisición y la reflexión de ciertas habilidades y de la conducta que se genera de éstas, para la toma de una postura que sea argumentada y justificada..

En el sentido de que con la filosofía se propicia el aprender a pensar, su enseñanza se orientará a conductas que estén vinculadas con el pensar mejor a partir de la práctica (Splitter, 1995). Esto inclina una disposición de la filosofía hacia las competencias, pues lo que se pretende es que con el ejercicio del pensamiento vaya desarrollando un ámbito reflexivo, en el cual se tenga la interacción de habilidades y actitudes, por lo que se puede pensar en que éstas sean filosóficas.

Las competencias filosóficas serán aquellas donde se contemple de mejor manera el aprender a pensar, pues su forma reflexiva y problematizadora da al pensamiento las primeras bases para constituirse. Asimismo, se considerará que con éstas se forman habilidades de razonamiento, como: observación, inducción, análisis, síntesis, descripción, abstracción, entre otras (Marzano, 1998). Las habilidades del pensamiento son un tema recurrente en la enseñanza de la filosofía, pues con el estudio de la materia se suscita “la apropiación de ciertas habilidades lógico-argumentativas o cognitivas en un campo de objetos determinados” (Cerletti, 2008, p.4). Por otra parte, se debe comprender que dichas habilidades sólo son parte de un medio y no constituyen un fin en sí mismo.

Aunque las competencias incluyan habilidades del pensamiento, no pueden ser consideradas por sí mismas como filosóficas, porque las formas de pensamiento “constituyen expresiones de la racionalidad humana, las filosóficas, incorporan la peculiaridad que deriva de las categorías, los temas, los problemas y los métodos filosóficos” (Romero, 2006, p.249). No se excluye la relevancia de las habilidades como parte de la formación del pensamiento, y la relación con un proceso cognitivo que permitiría a los alumnos la comprensión de la gran cantidad de información que se genera en la actualidad aunado a un favorecimiento que se proporciona en el análisis y la problematización, pero si se retoman como conceptos aislados, que resultan insuficientes

en la disciplina, pues “su carácter es puramente psicológico y educativo” (Romero, 2006, p.59) y podrían no alcanzar las competencias filosóficas que se constituye en la capacidad reflexiva, crítica y creativa.

Cuando se retoman las habilidades del razonamiento como conceptos aislados, se concretan como una herramienta útil; sin embargo, por la limitación de la caracterización lleva a una metodología que se ajusta a la habilidad con independencia de la materia, lo que quiere decir que no importa la disciplina, pues las habilidades se constituyen en sí mismas como el esqueleto que dará forma al pensamiento. Al desincorporar la materia, que en este caso sería la filosofía, se usan las habilidades como un derivado donde se resalta la relevancia de éstas como una herramienta, sin importar el contenido, por lo que se plantean con insuficiencia para poder propiciar el filosofar, que a la vez ceñiría el propósito de la enseñanza de la filosofía.

La finalidad que se mencionó para la enseñanza filosófica, es el educar para que el alumno pueda filosofar, y que logre mediante el diálogo una actitud más crítica, como parte de una “interacción cooperativa con los pares, más que en el individualismo y la competitividad” (Splitter, 1996, p. 47). Así, el pensamiento es valorado desde lo personal a una estimación colectiva. También se requiere de “una cierta distancia-intelectual frente a los valores, saberes y prácticas dominantes, que los resitúen, problematicen y configuren desde una nueva perspectiva” (Kohan, 2009, p. 123). Con la mediación de la disciplina, se direccionan las habilidades del pensamiento hacia el filosofar, sin la intención de que éstas funjan como meras herramientas para la instrumentalización del conocimiento.

Al considerar las habilidades del pensamiento desde una concordancia con el filosofar, se sitúa al estudiante como agente activo de su aprendizaje, donde no sólo se llega a la metacognición, sino también se asienta una actitud cuestionadora de los aprendizajes adquiridos, esto lleva al desenvolvimiento de los diferentes saberes, dirigiendo las herramientas del pensamiento hacia una práctica filosófica (Kohan, 2009), que implica el vuelco del pensamiento sobre la experiencia. Con ello, la competencia filosófica se estipula desde la formación integral del alumno, al tener en cuenta que éste tiene la capacidad de generar un pensamiento filosófico que podrá desarrollar con el uso de algunas estrategias y con el diálogo, para que pueda producir una perspectiva crítica y reflexiva, en tanto que la filosofía siempre es cuestionadora de su entorno.

La competencia filosófica se entenderá como aquella que, además de brindar habilidades de razonamiento como herramientas para el pensamiento, también desarrollará una perspectiva peculiar del objeto de análisis, pues éste presentará las características del filosofar, que son: cuestionamiento, problematización y confrontación de las ideas mediante el diálogo. Éstas se desenvuelven en el pensamiento crítico y el pensamiento creativo, en tanto que se observa un problema desde diferentes variantes y con ello se proponen algunas posibles soluciones. Al respecto, se considera que el filosofar se debe realizar desde la filosofía, pues se retoman temas específicos y modos particulares de relacionarse desde la problematización, la conceptualización y la argumentación racional que llevan a capacidades filosóficas básicas y a ciertas habilidades de reflexión (Tozzi, 2007; Romero, 2006).

De esta manera, la competencia filosófica comprendida desde el filosofar, incluye tanto la forma del pensamiento como su mismo desarrollo, sin hacer uso de la disciplina como un mero recurso para el razonamiento. Para puntualizar, si esta conceptualización se puede corresponder con la visión del Modelo Educativo (SEP, 2017), se observarán cuáles competencias se incluyen en este esquema y si se logran corresponder con la filosofía y con una enseñanza integral para los alumnos. Entre éstas, se consideran:

- Caracteriza las cosmovisiones de su comunidad.
- Examina y argumenta, de manera crítica y reflexiva, diversos problemas filosóficos relacionados con la actuación humana, potenciando su dignidad, libertad y autodirección.
- Distingue la importancia de la ciencia y la tecnología y su trascendencia en el desarrollo de su comunidad con fundamentos filosóficos.
- Construye, evalúa y mejora distintos tipos de argumentos sobre su vida cotidiana, de acuerdo con los principios lógicos.
- Defiende con razones coherentes sus juicios sobre aspectos de su entorno.
- Escucha y discierne los juicios de los otros de una manera respetuosa.
- Identifica los supuestos de los argumentos con los que se le trata de convencer y analiza la confiabilidad de las fuentes de una manera crítica y justificada.

- Asume una posición personal (crítica, respetuosa y digna) y objetiva, basada en la razón (lógica y epistemológica), en la ética y en los valores frente a las diversas manifestaciones del arte.
- Analiza y resuelve de manera reflexiva problemas éticos relacionados con el ejercicio de su autonomía, libertad y responsabilidad en su vida cotidiana.
- Valora los fundamentos en los que se sustentan los derechos humanos y los practica de manera crítica en la vida cotidiana.
- Sustenta juicios a través de valores éticos en los distintos ámbitos de la vida.
- Asume responsablemente la relación que tiene consigo mismo, con los otros y con el entorno natural y sociocultural, mostrando una actitud de respeto y tolerancia.

Las competencias disciplinares que se establecen, parten de una generalidad, de una o varias ramas de la filosofía, pero no se diseña un criterio amplio que hable del desarrollo de una posición filosófica como tal, aunque sí se distinguen algunos rasgos para poder seguir los lineamientos que lleven al objetivo de la formación de los estudiantes a partir del filosofar. En este sentido, se utilizará el modelo de Sanles (2015) para establecer los criterios que mostrarán las competencias filosóficas desde una forma esquemática, asimismo se retomarán la siguiente delimitación de las competencias, en las que encuentran: comunicativa, hermenéutica, argumentativa, crítica, dialógica, creativa, y valorativa

Sanles (2015) definirá estas competencias de la siguiente manera: comunicativa, con la que se busca establecer un acuerdo entre los miembros de una comunidad intersubjetiva; hermenéutica, acciones de los alumnos para comprender diferentes contextos de significaciones; argumentativa, sustentación o justificación de las interpretaciones; crítica, ejercicio autónomo de la razón; dialógica, relación intersubjetiva a través del diálogo; creativa, creación de nuevas formas de experimentar la realidad; y valorativa, capacidad de direccionar valores que fomenten el bien común desde una ética personal.

La esquematización de estas competencias engloba los requerimientos que se mencionan en el Modelo Educativo (SEP, 2017), pero al tener la expresión de cada una de éstas, se puede sistematizar como el cimiento para la formación del alumno. Si bien, éstas se presentan en otras disciplinas, se indica que son filosóficas porque son formas de

pensamiento derivadas de modelos teóricos particulares de la materia; además, “su especificidad deriva de que, a la vez que han tenido su origen en el ámbito del pensamiento filosófico [...] están orientadas a la comprensión de los temas y problemas filosóficos tradicionales y de aquellos que siguen dentro de nuevos escenarios teóricos y empíricos” (Romero, 2006, p.250). Es decir, lo que las define es el origen, el objeto de análisis y su percepción.

Las competencias: comunicativa, hermenéutica, argumentativa, crítica, dialógica, creativa y valorativa, se revelan como núcleos filosóficos de acercamiento a la realidad que generan una perspectiva reflexiva, basada en la referencia de la competencia disciplinar que se solicite institucionalmente. Aunque hay que mencionar que los módulos no actúan de forma separada, sino que se manifiestan de manera simultánea como racimos que tienden hacia el objetivo (Romero, 2006), que es el filosofar. Asimismo, no todas estarán presentes, sino sólo algunas, de acuerdo a las características de los temas.

Entre estas competencias, una que tendrá un papel relevante será la del diálogo, como se mencionó anteriormente, pues el pensar por sí mismo que constituye el filosofar, comienza por la apropiación de las ideas, pero éstas se encontrarán en un “proceso de indagación, un proceso que implica autocorrección y una confluencia de diferentes perspectivas” (Splitter, 1996, p.34) , es decir, deben ir acompañadas de una comunidad con la que se pueda confrontar lo expresado. De este modo, el filosofar se expresa de mejor manera en la práctica que se realiza con el otro, pues en esta forma filosófica, la realidad “se construye, resignifica y rehace en la interdependencia del aprender a ser, a conocer, a convivir y a realizar, es el esclarecimiento del sentido del educar y, por lo mismo, educándonos en el mundo y con otros” (Gutiérrez, 2007, p.166).

La perspectiva de los demás permite que el pensamiento no llegue al ensimismamiento y pueda construir nuevos significantes o pautas de sentido, “ya que cuando el pensamiento se construye como algo totalmente mental y privado es fácil que se produzca una notable confusión respecto a cómo se podría mejorar” (Lipman 1992, p.77). Pero cuando el diálogo está presente, las personas están obligadas a reconsiderar sus opiniones para poder expresarlas de mejor manera y llevar al análisis otras consideraciones que no tenía en perspectiva.

De este modo, la competencia filosófica que se representa en el diálogo, podrá generar la pauta para las herramientas dialógicas en la enseñanza del filosofar; aunque no se trata sólo de hacer uso de ésta, sino que debido a las características que presenta, puede fomentar la actividad filosófica en el aula, a través de la práctica. Esto significa que, mediante el desarrollo de esta competencia, se habilitan los medios para lograr el propósito de la filosofía, sin olvidar que también se buscará el desenvolvimiento de las otras, desde la búsqueda en problemas y temas particulares de la materia.

2.3. Dialogar en el aula para la formación de competencias filosóficas

Se comprende que la intención de la enseñanza de la filosofía, es que el alumno pueda desarrollar competencias filosóficas, a través del filosofar como parte de un pensar por sí mismo, en correspondencia o confrontación con los otros. De las competencias que se indicaron, se estableció un marco general, esto quiere decir que, al observar el modelo propuesto en el Modelo Educativo (SEP, 2017), se destacaron los rasgos principales de las proposiciones para dar lugar a una definición que incorpore estructuras filosóficas y con ello se garantice la enseñanza del filosofar.

Al considerar las competencias, se señaló que éstas se establecerán en un ámbito dialógico, pues como se había visto en el filosofar, se trata de “buscar sentido a lo problemático, dialogar consigo mismo y los otros” (Waksman; Kohan, 2000, p.70) y así poder llegar a la autonomía en el pensar. En el aula es donde se hace presente la posibilidad de este ejercicio filosófico, de donde surge el pensamiento de forma colectiva, se ponen en duda las certezas y el contexto en el que se desenvuelven.

Aunque la práctica filosófica se puede efectuar con otras herramientas, el diálogo encuentra sentido con el filosofar en un espectro más amplio, pues en éste se favorece la indagación, la confrontación, el intercambio y la defensa de las ideas, es decir, se fomenta el pensar por sí mismo pero en proporción con la disposición dada en la discusión y deliberación con los otros (Splitter, 1996, p.34). Se necesita de los otros para mejorar el pensamiento, pues de lo contrario, se tiende al solipsismo.

De esta manera, se plantea un ejercicio del pensamiento desde la comunidad a partir del encuentro con el otro, ya que la relación produce una situación de comparación

e identificación donde se permite “hacer visible lo invisible. Por otra parte, “el otro, el semejante, que hace de espejo, si asume y hace su papel adecuadamente, decretará esa opacidad, señalará esa opacidad, llamará nuestra atención sobre ella, consiguiendo que superemos ese sentimiento de hábito y de confort personal que tiende a cegarnos.” (Brenifier, s.f, p.30). Sacará a la luz el malestar de las situaciones de la vida cotidiana y se podrá tener una perspectiva diferente a la que se está acostumbrado a observar, así se podrá defender una idea, ponerla a discusión y en caso necesario, modificarla.

Para llevar a cabo este proceso de reconocimiento del pensamiento propio y del otro, “la filosofía insiste en el diálogo razonado, pero sólo como un medio a través del cual los estudiantes pueden llegar a sus propios puntos de vista y a sus propias conclusiones” (Lipman,1992, p.178). Esto favorece el filosofar e introduce la competencia dialógica como la mediadora para la adquisición de otras.

En la historia de la filosofía, el diálogo es una herramienta que ha estado presente desde sus inicios, y se ha propuesto como un elemento adecuado para analizar los supuestos, establecer un punto de acuerdo o defensa de las ideas propias y así llegar a una verdad o abrir nuevas líneas de indagación; es un tipo de discusión acumulativa que crece y avanza con los intereses de los participantes, además de descubrir nuevos horizontes de análisis (Lipman, 1992). Aunque, el diálogo por sí mismo no constituye una condición suficiente para propiciar el filosofar, contienen ciertas características específicas que llevan al objetivo de la enseñanza de la filosofía.

De este modo, se establecerán las características de un diálogo filosófico, y las pautas para que éste se desarrolle de manera ordenada, con el fin de que no se vuelva una discusión sin propósito, esto es necesario porque “el diálogo filosófico no es espontáneo ni está dado[...]. Es una práctica trabajosa que se afirma sobre algunas situaciones imperfectas del lenguaje como desconocimientos, malentendidos y desacuerdos” (Waksman; Kohan, 2000, p.70). En este sentido, para que el diálogo sea filosófico, requiere de un método que proporcione hábitos de escucha y de reflexión, con los que se organice el pensamiento (Lipman, 1992), y en vista de que se busca el filosofar, se integrarán los elementos que generan esta situación.

Por otra parte, para llevar a cabo el diálogo dentro de un aula, se tendrán algunas consideraciones previas, que serán el marco de referencia para delimitar lo que se

entenderá por su en un marco filosófico, en la escuela. Entre las características, se destacarán: comunidad de indagación, trabajo cooperativo y la distinción del diálogo como forma metodológica.

El primer ámbito, que es la comunidad de indagación, propuesta por Lipman, no se retomará de manera exhaustiva, sino que se presentará como un eje clave dentro de la indagación filosófica. De este modo, se entenderá este elemento como una forma de apropiación e investigación dentro de un contexto escolar, donde el alumno pueda fomentar su pensamiento propio a través de un sentido de cooperación. Se retoma la comunidad de indagación, puesto que en el sentido de comunidad, se propicia un entorno de confianza para el desarrollo de las ideas personales, pero que a la vez, funciona como un marco auto correctivo (Splitter,1996) de algunas ideas que pueden ser erróneas por la falta de análisis.

En la comunidad de indagación, se mantiene un concepto recíproco entre la participación y la predisposición a aceptar diferentes ideas. Además, en la noción de indagación, se establece un marco de referencia que será el objetivo de la clase; esto es indispensable, pues lo que se busca es situar el diálogo en torno a una problematización para evitar la dispersión de las ideas.

Asimismo, de acuerdo con la comunidad de indagación, se presenta el trabajo colaborativo, pues será desde esta noción que se permite el pensar de forma colectiva; esto se posibilita en tanto que se busca la consolidación de un espacio común para el diálogo cooperativo (Kohan y Waksman, 2000), en el que se puedan apreciar los diferentes puntos de vista. La cooperación en un espacio de comunidad no implica únicamente “crear un ambiente amable de intercambio o un clima de trabajo benévolo, significa también establecer una relación entre el diálogo y el hacer filosófico” (Kohan y Waksman, 2000, p.66), que trasciende a la filosofía como práctica individual para convertirse en colectiva, tras la búsqueda de respuestas en un espacio común, que será el aula.

Finalmente, entre las consideraciones del diálogo como metodología para el filosofar, se debe tener claro y hacer la distinción de que este recurso no se hallará entre la confrontación de dos personas, como conflicto, sino como una interacción para la comparación o comprobación de ideas de una comunidad, que en el caso educativo será

una comunidad escolar, donde puedan intervenir todos o la mayoría de los alumnos y el profesor. De este modo, se entenderá el diálogo como una forma de extender o conectar formas de pensamiento, razones o juicios (Burbules, 1993, p.40), entre dos o más personas.

Al tener presente que el diálogo será una forma de comunicación, se distinguirá entre las diferentes formas que se presenta (Burbules, 1994) para poder hacer un uso adecuado de éste, de acuerdo a la situación que se muestre en el aula. En un primer ámbito, se tendrá el diálogo como conversación, que se define por la falta de interés de establecer una meta o el llegar a un acuerdo; en éste, sólo se tiene la intención de propiciar una comprensión compartida, porque no tiene una confrontación directa, no fomenta el descubrimiento de nuevos supuestos ni la indagación de conceptos.

Por otra parte, se tiene el diálogo como indagación, que tiene como fin el resolver una problemática a partir de la resolución de una pregunta o la solución de una disputa, éste “se orienta a determinar las razones, las pruebas y las experiencias que se hallan en la base de aquellas, como manera de comprenderla y valorarla con más rigor” (Burbules, 1994, p.165). Con el modelo, se reconocen nuevas perspectivas y se da paso a la indagación, pues lo que se busca es poder establecer posibles respuestas a las interrogantes.

Otra forma de diálogo es el que se establece en la formación (Burbules, 1994) como una manera de interacción con los alumnos para favorecer la enseñanza recíproca. Lo que significa es que, mantiene una relación dialógica donde el maestro introducirá a los alumnos a la discusión, mediante preguntas clave en relación con las dudas que vayan surgiendo de la problemática. Esto “cultiva una comprensión explícita sobre la índole del conocimiento; en este sentido, procura formar un alumno independiente” (Burbules, 1993, p.34). Con ello, el estudiante deja de ser un sujeto pasivo en la adquisición del conocimiento y él mismo desarrolla y fomenta nuevas formas de conceptualización y reconocimiento de los temas.

Al respecto, se utilizarán las perspectivas del diálogo como indagación y como enseñanza para su uso en clase, pues con la primera se introduce la problematización para que los alumnos puedan generar sus supuestos, mientras que la segunda guiará el proceso reflexivo. Para hacer uso de estas formas del diálogo, se establecerán algunas pautas y

criterios con el fin de mantener un orden y llegar a los objetivos establecidos, aunque antes de señalar las pautas, hay que mencionar que para que éste se desarrolle de manera favorable, los participantes tendrán un compromiso con sus semejantes y con el objetivo de la discusión y así poder practicar con las ideas propias, y cuestionar las de los otros en un ambiente de respeto, que se establece desde la idea de la comunidad cooperativa.

De la misma forma, está presente la consideración que, debido que se busca generar un diálogo filosófico, se utilizarán los elementos del filosofar, que son: la interrogación y la problematización, como apertura para la indagación. La pregunta se realizará en el sentido de favorecer el análisis diversos saberes y diferentes maneras de observar una situación (Waksman; Kohan, 2000) con el que se puedan presentar nuevas concepciones para su análisis. Con la interrogante, se muestra la problemática que, “es el conjunto de preguntas planteadas por una situación o una proposición particular” (Brenifier, s.f, p.70). La problematización consistirá en analizar una situación para determinar sus límites y posibilidades y las implicaciones que se derivan, con el fin de señalar si tienen condiciones falsas o inútiles. Se trata de articular un problema, y así “ser capaz de tener simultáneamente una perspectiva y su contraria para poner a prueba la hipótesis, construirla y elaborarla.” (Brenifier, s.f, p.73). Con el problema, se podrán analizar las diferentes perspectivas que puedan responder a la situación.

Al tener presente la problematización, se considerarán las siguientes pautas que ayuden a mantener un diálogo filosófico (Burbules, 1994):

- Seleccionar modelos positivos y negativos: elegir casos paradigmáticos positivos o negativos para destacar los factores relevantes. (Burbules, 1994).
- Elegir contraejemplos una vez que se ha planteado una serie provisional de criterios. Una movida dialógica muy importante es presentar casos problemáticos, que pongan a prueba aquellos criterios y que exijan su modificación
- Idear casos hipotéticos. Elaborar hipótesis. La estrategia que predomina en los docentes es hacer que los alumnos formulen reglas generales que relacionen diferentes factores con valores de la variable dependiente.

- Evaluar hipótesis. Considerar predicciones alternativas. Buscar métodos más eficaces de diagnóstico diferencial o de puesta a prueba de hipótesis comparativas, en oposición a la tendencia más natural de considerar sólo una variable por vez.
- Seguir las consecuencias hasta una contradicción. Cuestionar la autoridad.

Las pautas o criterios mencionados llevan a la posible metodología del diálogo, que está en concordancia con el filosofar y el desarrollo de competencias filosóficas. Pero, también se deben tener presentes algunos lineamientos para que una discusión mantenga un orden y no se desvíe en torno a otros intereses fuera del tema principal.

En esta parte, sobre los lineamiento de la discusión filosófica, se retomarán los criterios presentados por Herriger (2009), entre los que menciona: carácter crítico, coherente, objetivo, riguroso, metódico y reflexivo. Estos elementos pueden formar parte de las disposiciones solicitadas a los alumnos, además de sugerir las bases para la posterior evaluación.

2.4. La enseñanza situada: herramienta para la formación de competencias filosóficas en el bachillerato

De manera formal, las competencias no tienen una metodología definida, ya que su desarrollo tiene influencias pedagógicas de diversos ámbitos. Por ello, se puede hacer uso de algunos métodos que tengan el fin de alcanzar sus objetivos en un sentido amplio y no sólo en el ámbito de formación de habilidades. También, se debe considerar que estas competencias se abordarán desde lo filosófico para llegar a la posibilidad de que los alumnos puedan practicar los elementos del filosofar mediante el diálogo.

La formación de competencias filosóficas se podrá realizar mediante una enseñanza situada, que es un tipo de aprendizaje donde el alumno se reconoce como parte de una cultura y es capaz de aprender e incidir en ésta, por lo que se posibilita la formación de aprendizajes significativos. En esta parte de la enseñanza, se entiende que “el conocimiento es situado, porque es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza” (Díaz-Barriga, 2006, p.19); así, se muestra el

vínculo con la realidad a través del cual los alumnos tienen una mayor cercanía con los temas mostrados en el aula.

Al lograr aprendizajes significativos, se construyen sentidos y significados en los estudiantes y no sólo un aprendizaje memorístico de algunos contenidos curriculares. En relación con la filosofía, se facilita su enseñanza y estudio, en la medida en que se retoman ideas de la formación filosófica, por medio de ejemplos de la vida real, así se vincula con las asignaturas de la materia y se pueden poner en acción los elementos del filosofar.

Asimismo, el aprendizaje planteado se corresponde con la enseñanza por competencias, en tanto que se pasa del saber conocer, al saber hacer y se realiza una valoración que se expresa con el saber ser. En este sentido, las actividades que se proponen con este modelo, constituyen la puesta en acción de un conocimiento adquirido con un ejercicio, además de fomentar la participación, colaboración y pertenencia en comunidades de práctica auténtica, que dejan una “posibilidad abierta de cambio y aprendizaje continuos” (Díaz-Barriga, 2006, p.22). Lo anterior constituye una colaboración activa por parte de los estudiantes, y posibilita la formación de actitudes valorativas de las acciones que se emprenden en una comunidad.

Igualmente, en virtud de que “el aprendizaje se ve en términos de pertenencia y participación en comunidades de práctica; se concibe como un proceso dialógico de interacción con otras personas y herramientas, así como con el mundo físico” (Wilson y Mayer citado en Díaz-Barriga, 2006, p.23). El diálogo se transforma en una herramienta para lograr una interacción entre los conocimientos y los aprendizajes planeados, con lo que se espera lograr aprendizajes significativos.

Como puede observarse, el aprendizaje situado es un método que puede generar competencias filosóficas, pues hay un vínculo entre el contexto, que es la mediación entre la vida cotidiana de los estudiantes y la reflexión filosófica. Por otra parte, como este tipo de aprendizaje requiere de la creación de escenarios auténticos, se pueden utilizar los Proyectos Formativos (PF), que son: “procesos planeados que reemplazan las asignaturas y se orientan a la formación de una o varias competencias teniendo como base un determinado nodo problematizador el cual se articula mediante el análisis de la resolución de un problema específico contextualizado en el entorno” (Tobón, 2005, p.131). Aunque, en la idea de la formación de competencias filosóficas desde el filosofar, no se puede

separar la asignatura de los conocimientos requeridos, pues es el medio con el que se realiza la reflexión de la situación problemática.

En esta perspectiva, el aprendizaje de los estudiantes no se genera en la mera adquisición de nociones factuales, procedimentales y disciplinares, sino que se ubica como parte de un sentido experiencial y reflexivo, “que permite a la larga arribar a la generación de nuevos conocimientos y actitudes, a la reconstrucción de su pensamiento y práctica” (Díaz-Barriga, 2006, p.32). En este sentido, con los PF se elabora un “plan de trabajo integrado y libremente elegido cuyo objetivo es realizar un conjunto de acciones enmarcadas en la vida real que interesan tanto a estudiantes como al docente” (Tobón, 2005, p.131). Esto resulta en un aprendizaje activo por parte del estudiante y una guía del docente, con objetivos específicos, todo ello aunado a la mediación pedagógica de los Aprendizajes por Proyectos, como: “contextualización, diagnóstico de aprendizajes previos, encuadre, facilitación de trabajo en equipo, diseño de proyecto, ejecución y valoración ” (Tobón, 2005, p.142).

También, se debe tener en cuenta que los PF incluyen, de manera necesaria una formación para el trabajo cooperativo, ya que la adquisición del conocimiento desde un marco contextual, implica la relación con una cultura y considerando esta perspectiva, hay una “construcción del conocimiento que está mediada por la influencia de *los otros*, y por eso el aprendizaje implica la apropiación de saberes de una cultura mediante la reconstrucción de y coconstrucción de los mismos” (Díaz-Barriga, 2006, p.51). Aunque, los marcos de referencia en un inicio sean de manera personal, se amplían en la confrontación con los demás, con lo que se refuerza la autonomía en la toma de decisiones.

Los PF, además de corresponderse con la formación de competencias, pueden vincularse con las características del filosofar y del diálogo. Por ello, la metodología de la propuesta integrará los diversos elementos para que funcionen como herramientas y mecanismos de construcción del conocimiento. A continuación, se presentan los parámetros a considerar para la elaboración de un proyecto para su aplicación en clase, conforme a criterios filosóficos del diálogo. Se tendrán en cuenta los siguientes pasos:

- a) *Facilitación del trabajo en equipo*: en los PF, un elemento primordial es el trabajo en equipo, el cual se mencionó como parte de un aprendizaje cooperativo. Se pone

“énfasis en pequeños grupos de trabajo, tienen roles o tareas bien definidas y en los que la responsabilidad global por el progreso es compartida entre todos sus miembros” (Splitter y Sharp, 1995, p.47). Ya que se busca que haya una integración entre los estudiantes que fomente el diálogo, se formarán grupos que compartan responsabilidades comunes para la entrega de un producto final.

b) *Contextualización*: para el caso particular de las materias de filosofía, se recomienda contextualizar problemas sociales, políticos o éticos, pues permite la problematización filosófica. Aunque, se puede establecer una discusión abierta para la elección del tema (Pozuelos, 2007, p.42), en materias filosóficas, se puede plantear un eje disciplinar con el fin de evitar una dispersión de los temas.

c) *Diagnóstico de aprendizajes previos*: estos aprendizajes “posibilitan la adquisición de grandes cuerpos de conocimientos integrados, coherentes, estables que tienen sentido para los alumnos” (Díaz-Barriga, 2004, p.37). Además, con el reconocimiento de los aprendizajes previos, se puede tener un punto comparativo entre los conocimientos iniciales y lo que se logró al finalizar el proyecto.

En filosofía, este tipo de aprendizajes, pueden servir para pasar de la opinión a un criterio fundamentado de los conocimientos. En este rubro, se puede hablar de la introducción de un elemento del diálogo filosófico, donde se identificarán las ideas o creencias y posteriormente se examinará el por qué se tienen tales opiniones (Gagnon, 2013). De esta manera, servirá al profesor para identificar y evaluar los conocimientos que ya se tienen, y también serán parte de un proceso reflexivo inicial por parte de los alumnos.

d) *Encuadre*: en este punto se “establecen las normas básicas de trabajo” (Tobón, 2005, p.143). Al tener presente la contextualización y los aprendizajes previos, se establece la problematización, que será el eje del proyecto.

Dado que se busca un proceso reflexivo en torno a la filosofía, la problematización es una parte indispensable para definir el tema de análisis filosófico. La problematización se retomará desde el carácter crítico de la filosofía, donde hay “un esfuerzo por revisar y cuestionar las ideas directrices, los valores que

subyacen a los saberes y prácticas sociales (Cerletti y Kohan, 2004, p.94). Esto producirá un enfoque problematizador que provenga de la experiencia.

- e) *Diseño del proyecto*: a partir del eje problemático, se diseña el proyecto que se presentará. Se consideran los siguientes elementos: “diagnóstico y definición del problema, objetivos, justificación, localización, fundamentación conceptual, actividades” (Tobón, 2005, p.174), además de recursos e instrumentos. Los proyectos pueden ser de: investigación, tecnológicos, sociales, económicos o artísticos y se realizan conforme a las necesidades de la asignatura.
- f) *Valoración*: como parte de las competencias, la evaluación es un proceso integrado por diferentes momentos de aprendizaje que se interrelacionan; en este caso, se valoran las actividades por cada sesión y no sólo el producto final. Para ello, se utiliza un tipo de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. Aunado a esta evaluación, se establecerán los siguientes criterios del diálogo filosófico para observar si hay un desarrollo de los objetivos, basado en los términos de dicho diálogo:

Tabla 1

Criterios del diálogo filosófico

Criterios genéricos	Criterios específicos
Crítica	<ul style="list-style-type: none"> ○ Se guía por criterios confiables ○ Tiene en cuenta el contexto ○ Está abierta a la autocorrección ○ Moviliza recursos (discursos de expertos y compañeros)
Coherente	<ul style="list-style-type: none"> ○ Señala las contradicciones ○ Hace inferencias válidas ○ Identifica presuposiciones ○ Elabora razonamientos

Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> ○ Considera otros puntos de vista ○ Considera un problema desde varios ángulos <ul style="list-style-type: none"> ○ Expone ejemplos ○ Busca contraejemplos
Riguroso	<ul style="list-style-type: none"> ○ Busca la consistencia en los argumentos
Metódico	<ul style="list-style-type: none"> ○ Observa un procedimiento de búsqueda <ul style="list-style-type: none"> ○ Problematiza explícitamente ○ Indica las relaciones: causa-efecto, parte-todo
Reflexivo	<ul style="list-style-type: none"> ○ Evalúa el proceso (proceso de investigación, relación con la información, estrategias cognitivas) ○ Involucra actos metacognitivos (pensar el pensamiento)

Fuente: Herriger, 2009

Los criterios del diálogo se muestran en dos momentos: en el primero, que es de una manera genérica, se establecen los rasgos generales que debe contener; mientras que en la segunda parte, se encuentran las características específicas que se utilizarán para guiar el trabajo dialógico, además sirve como un modelo comparativo entre lo que se desea lograr en los aprendizajes de los alumnos y lo que realmente se alcanzó.

Por otro lado, y considerando que se buscan desarrollar competencias, éstas se evaluarán mediante indicadores de logro de aprendizaje (Zabala, 2008), basado en los productos y considerando los criterios del diálogo.

g) Algunas consideraciones: puesto que los proyectos se realizan conforme a un proceso, donde se vinculan diversas actividades, se recomienda que se realice en un período de tiempo amplio, esto con el fin de observar el desarrollo de las

competencias establecidas. Sin embargo, en cada sesión, se podrán establecer núcleos de competencias filosóficas de manera más profunda.

En suma, con el PF, se busca establecer la metodología para lograr un diálogo filosófico en el aula, con el que se desarrolle el aprender a pensar desde el filosofar, esto contribuirá a la formación de competencias de índole filosófica que no sean habilidades transversales, con lo que los alumnos podrán establecer criterios propios derivados de la reflexión y el análisis.

Capítulo 3

Planeación didáctica y el desarrollo de competencias filosóficas

En los apartados anteriores, se indicó el problema de las competencias desde un panorama económica-política, donde la enseñanza se ubica en la formación de competencias para el saber hacer, y el estudiante tiene una formación donde no analiza los conocimientos que adquiere, ni la relevancia de éstos. Asimismo, esta visión genera una perspectiva desigual, pues no se considera el desarrollo personal de cada individuo y su relación con la comunidad.

Al tener en cuenta las dificultades de las competencias en el segundo capítulo, se propuso una definición de éstas, que incluye de manera íntegral los saberes: saber ser, saber hacer, saber conocer, aunado a un proceso reflexivo que se basa en el desarrollo del pensamiento y particularmente del pensar por sí mismo, establecido en el aprender a pensar. Este proceso, como se mencionó, se desenvuelve de mejor manera con el diálogo, pues se genera una interrelación con los otros, en la que exponen las ideas propias en comparación con los demás, así funciona como una herramienta que puede ser formadora de un carácter que incluye la identidad del alumno.

De este modo, en el último apartado del segundo capítulo, sugiere el uso de Proyectos Formativos (PF) que ofrecen un recurso metodológico para una secuencia didáctica estructurada en relación con el diálogo filosófico. En vista de que se trata de un proceso sistemático, es posible observar cómo se mantiene una sucesión en el desarrollo de diversas competencias filosóficas y en este sentido, los proyectos generan diversos núcleos de competencias de manera coordinada.

Como parte de los PF, se busca que los alumnos sitúen sus conocimientos en un contexto real, problematizar y proponer una solución. Esto realizará en un marco cooperativo donde se fomente el diálogo.

En este último capítulo, se mostrará en primera instancia, cómo se vinculan los PF con la formación de competencias filosóficas a través de una planeación didáctica. En la planeación, se tendrán en cuenta los elementos del filosofar que nos lleven al diálogo y con esto, la relación con las competencias. En este punto, se considerará que, debido a

que el diálogo se fomenta desde una perspectiva filosófica, se analizará desde algunos criterios que se comparten con las competencias.

Posteriormente, se hará un análisis crítico de la intervención docente, que tome en cuenta la planeación, la aplicación y los obstáculos de la práctica.

3.1. Diseño metodológico didáctico: planeación de la estrategia

a) Marco contextual y disciplinar

Para comenzar a elaborar una planeación didáctica, se debe tomar en consideración el contexto socioeducativo, ya que es el marco desde donde el profesor organiza la intervención, dadas las características del alumnado y su entorno. De este modo, se establecen los propósitos situados en las necesidades específicas de la población.

Al estimar la relevancia del contexto, es pertinente señalar que la práctica se realizó en el Colegio de Bachilleres Plantel 6, ubicado en la alcaldía de Iztapalapa. El Colegio cuenta una matrícula de 6 mil 786 estudiantes (SIIA, 2019), y las edades oscilan de los 15 a 19 años.

La intervención se efectuó en el turno vespertino. La edad de esta población se encuentra en el rango de 15 a 19 años, debido a que varios son recursadores o es la segunda escuela a la que ingresan. Los grupos de primer semestre están integrados, en promedio por 45 a 50 alumnos por aula, sin embargo, a lo largo del curso y de los semestres, disminuye esta cantidad, por los altos niveles de deserción en el plantel.

En las características particulares de la escuela(Anexo A) , se puede destacar que la mayoría de estudiantes, tienen un apoyo económico de sus padres; aunque, hay algunos que laboran en tiendas comerciales o en la Central de Abastos que se ubica en la zona, en horarios matutinos, nocturnos o fines de semana.

En cuanto al nivel educativo de sus padres, un gran porcentaje se ubica con estudios básicos y de medio superior, mientras que muy pocos son profesionistas. Aunque todos los estudiantes señalaron que tienen la intención de estudiar una carrera universitaria, pues refieren que con esto mejorará sus condiciones de vida. Los datos

recabados, enmarcan un plano general del plantel y la población, asimismo hay ciertas características sociales de su entorno, como la inseguridad que afecta el aprovechamiento escolar de los jóvenes.

Particularmente, la práctica docente que se presenta, se llevó a cabo en un grupo de segundo semestre, con una integración de 36 alumnos en lista, que demuestra una disminución de los estudiantes respecto al primer semestre. De la misma manera, la asistencia se ubica en una constante de 25. El promedio de edad es de entre los 15 a los 18 años.

La materia que se impartió fue Ética, que de acuerdo al Modelo Educativo (2017), tiene nuevos contenidos y ejes problemáticos; sin embargo, al realizar la planeación, se pudo observar que no hay profundización disciplinar, y aunque se busca contextualizar mediante los problemas, la falta de fundamentación podría dejar vacíos en la formación de competencias filosóficas. En el siguiente recuadro, se muestra la organización formal de la materia (SEP, 2018, p.26-18).

Tabla 2

Contenido Curricular de Ética

Aprendizajes Esperados	Competencias Genéricas	Competencias Disciplinarias
Identifica a la libertad y al respeto como principios éticos fundamentales en las relaciones interpersonales.	1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.	3. Examina y argumenta, de manera crítica y reflexiva, diversos problemas filosóficos relacionados con la actuación humana, potenciando su dignidad, libertad y autodirección.
Diferencia entre elección autónoma y una heterónoma al relacionarse con los demás.	-Elige alternativas y cursos de acción con base en criterios sustentados y en el marco de un proyecto de vida.	7. Escucha y discierne los juicios de los otros de manera respetuosa.
Evalúa, critica y enriquece el propio proyecto de vida al incorporar prácticas realizadas en clase y resultados de ellas relativas al ejercicio de su	-Analiza críticamente los factores que influyen en su toma de decisiones. 4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos	8. Identifica los supuestos de los argumentos con los que se le trata de convencer y analiza la confiabilidad de las

libertad frente al respeto a los demás en sus relaciones interpersonales.	contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiadas.	fuentes de una manera crítica y justificada.
Evalúa criterios éticos para la prevención y control de riesgos en el uso de las ciencias y las tecnologías.	Expresa ideas conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas.	13. Analiza y resuelve de manera reflexiva problemas éticos relacionados con el ejercicio de su autonomía, libertad y responsabilidad en su vida cotidiana.
Fundamenta el consumo responsable.	-Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas.	14. Valora los fundamentos en los que se sustentan los derechos humanos y los practica de manera crítica en la vida cotidiana.
Evalúa, crítica y enriquece el propio proyecto de vida al incorporar prácticas realizadas en clase y resultados de ellas relativas a la inclusión y responsabilidad social en el desarrollo científico y tecnológico.	Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas.	15. Sustenta juicios a través de valores éticos en los distintos ámbitos de la vida.
Propone fundamentos de los derechos humanos: dignidad, libertad e igualdad.	8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.	16. Asume responsablemente la relación que tiene consigo mismo, con los otros y con entorno natural y sociocultural, mostrando una actitud de respeto y tolerancia.
Valora alternativas frente a los desafíos actuales para el ejercicio efectivo de los derechos humanos.	-Propone maneras de solucionar un problema o desarrollar un proyecto en equipo, definiendo un curso de acción con pasos específicos.	

Ofrece argumentos, racionales y razonables, para sostener una postura en conflicto de derechos humanos.	-Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva.
Evalúa, crítica y enriquece el propio proyecto de vida al incorporar prácticas realizadas en clase y resultados de ellas relativas a los derechos del individuo frente a los derechos de la colectividad.	9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo. -Privilegia el diálogo como mecanismo de solución de conflictos.
Evalúa la manera en que una decisión individual y colectiva repercute en el medio ambiente.	-Contribuye a alcanzar un equilibrio entre el interés y bienestar individual y el interés general de la sociedad.
Identifica criterios éticos que entran en juego al realizar acciones que repercuten en el medio ambiente.	10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.
Fundamenta, en principios éticos, soluciones a los problemas ambientales.	-Reconoce que la diversidad tiene lugar en un espacio democrático de igualdad de dignidad y derechos de todas las personas, y rechaza toda forma de discriminación.
Evalúa, crítica y enriquece el propio proyecto de vida al incorporar prácticas realizadas en clase y resultados de ellas relativos a la satisfacción de sus necesidades frente a los derechos de otros seres vivos.	-Dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales mediante la ubicación de sus propias circunstancias en un contexto más amplio.

Fuente. Secretaría de Educación Pública, 2018

El programa muestra una relación entre los aprendizajes esperados, las competencias genéricas y las disciplinares. Se entiende que los aprendizajes son los temas a impartir en la materia, pero no se expresan los contenidos particulares de cada elemento, por lo que la orientación no queda bien definida, pues los temas quedan subordinado a las competencias, sin tener una relevancia mayor en su estudio.

Por otra parte, hay que mencionar que aprendizajes esperados son parte de la materia de Ética, no obstante, en ninguno de éstos aparece la intención de definir el objeto de estudio, ni las partes que lo componen, sino que se maneja desde el lado práctico, sin el propósito de reflexionar sobre cada uno de los temas. Al respecto, se debe recordar, que la materia al ser parte de la filosofía, tiene en sí mismo ejes problemáticos desde los cuales la persona desarrolla un sentido crítico, pero si sólo se toma como una guía de actuación, no permite la profundización ni la apertura de otros horizontes.

Al observar que en el marco disciplinar no hay temas específicos, se puede dar un enfoque orientado al diálogo filosófico, y con ello a la problematización y reflexión filosófica, que podrá derivar en las competencias señaladas por el programa, estos se realizará mediante el PF.

b) Proyecto formativo

Antes de comenzar a plantear los pasos del PF; en primer lugar, se definirá qué es una secuencia didáctica, pues será el sostén del proyecto. La secuencia “constituye una organización de las actividades de aprendizaje que se realizarán con los alumnos y para los alumnos con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo” (Díaz-Barriga, 2013, p.1). Se trata de una guía donde se establecen los objetivos y la manera en cómo se alcanzarán. De este modo, la planeación estructura una sucesión de etapas, teniendo como fin las competencias que se quieren lograr.

La propuesta tiene como eje sistemático la elaboración de un proyecto, entendiendo que éste será formativo, esto significa, que se pretende que los estudiantes por medio de un proceso enfocado a un producto desarrollen los diversos saberes y donde se pueda generar un diálogo filosófico. Para ello, se seguirán los pasos descritos en el

capítulo anterior sobre la elaboración de un PF, esta guía ayudará al profesor a esquematizar el procedimiento, pero como son los alumnos los que llevarán a la práctica las actividades propuestas, se encuentra en un marco de flexibilidad, que puede variar de acuerdo a las necesidades del grupo.

A continuación, se presenta la vinculación entre el PF y el diálogo filosófico. Asimismo, se muestran los criterios del diálogo que se buscan desarrollar, en este sentido, las competencias se integran a dichos criterios, pues son características del quehacer filosófico en general.

Tabla 3.

Metodología PF vinculado con los criterios del diálogo y los elementos del filosofar

PF	Criterios genéricos del diálogo	Elemento del filosofar
Contextualización e ideas previas	Reflexivo Crítica	Cuestionamiento de la realidad
Encuadre y diseño del proyecto	Crítica Objetivo Metódico Reflexivo	Problematización filosófica Temas y autores de filosofía
Valoración	Coherente Riguroso Objetivo Reflexivo Crítica	Escritura filosófica

Fuente: Elaboración propia

c) Secuencia didáctica

La secuencia didáctica incluirá las características curriculares de la materia, en este caso y como parte del Modelo Educativo (2017), se incluye el eje, los componentes, los contenidos centrales, las competencias genéricas y las competencias disciplinares. Entre

las competencias disciplinares, se realizará un direccionamiento con los núcleos de competencias filosóficas que se mencionaron anteriormente.

Tabla 4

Contenido curricular y planeación del PF aplicado a la intervención didáctica

Asignatura	Ética
Eje	Conocerse, cuidarse y promover el propio desarrollo y de otros
Componente	Pensar, decidir y actuar con libertad y responsabilidad
Contenidos centrales	El ejercicio de la libertad frente al respeto de los demás en las relaciones interpersonales
Competencias genéricas	Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.
Competencias disciplinares básicas	Examina y argumenta de manera crítica y reflexiva diversos problemas filosóficos relacionados con la actuación humana, potenciando su dignidad, libertad y autodireccionamiento. Analiza y resuelve de manera reflexiva problemas éticos relacionados con el ejercicio de su autonomía, libertad y responsabilidad en su vida cotidiana.
Proyecto	
Producto esperado	Elaboración de reflexiones filosóficas sobre la libertad para presentar en una mesa redonda, en la cual se deben reflejar su actuación en temas relacionados con su libertad y el uso de drogas.
Contenidos específicos	¿Qué problemas éticos conlleva el considerarme un sujeto moral? Libertad y determinismo

	Autonomía y heteronomía
	Conciencia y responsabilidad
Objetivo general	El alumno identificará el concepto de libertad en la toma de decisiones, principalmente en el uso de algunas sustancias nocivas a la salud.
Aprendizajes esperados	Diferencia entre la elección autónoma y heterónoma al relacionarse con los demás
Dosificación	10 sesiones 4 sesiones de 60 minutos 5 sesiones de 120 minutos
Fechas	20 marzo-16 mayo
Fuentes de consulta para el alumno	de Berlin, I. (1998). “Dos conceptos de libertad” en <i>Cuatro ensayos de libertad</i> . Madrid: Alianza (Textos seleccionados) Betancourt, L. (2014). “ Libertad y consumo de drogas”. Recuperado de https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/hechos-y-derechos/article/view/6959/8895 De Sade, G. (2011). “El vampiro drogadicto”. Recuperado de https://www.tuslibros.com/ebook/El-vampiro-drogadicto/pdf?dl&preview Kant, I.(2012). <i>Fundamentación para una metafísica de las costumbres</i> . Madrid:Alianza (Textos seleccionados) Ortiz, M. s.f.. .“El prohibicionismo las adicciones y la autonomía individual”. Recuperado de http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2018/06/doctrina46679.pdf

Sartre, J. (2013). *El existencialismo es un humanismo*. México : Editores Mexicanos Unidos (Textos seleccionados)

Toledo, A. "Desperté sin un cacho de dedo": algunas personas nos cuentan por qué dejaron las drogas". Recuperado de https://www.vice.com/es_latam/article/7byd9y/desperte-sin-un-cacho-de-dedo-personas-nos-cuentan-por-que-dejaron-las-drogas

Fuente: Elaboración propia

Con el marco curricular y los objetivos planteados de la clase, así como las competencias a desarrollar, se presentará la secuencia didáctica de cada clase. En este caso, la práctica se fundamentará con el tema de la libertad, éste se situará en la problematización del uso de drogas y cómo se utiliza la libertad cuando deciden consumir o no este tipo de sustancias.

La libertad como tema filosófico ayudará a reflexionar a los alumnos sobre sus acciones, la responsabilidad de éstas y las consecuencias que pueden generarse de una determinada decisión, así elegirán de manera más consciente y reflexiva, pues podrán ser capaces de auto determinarse como agentes de acción.

El PF se ejecutó en diez sesiones para observar el desarrollo paulatino de las competencias. Hay que considerar que para mejorar este proceso, se tiene que llevar a cabo durante un período de tiempo significativo, así se puede ir progresando poco a poco en la formación de competencias con el uso de ciertas herramientas. Sin embargo, en cada sesión se utilizan instrumentos necesarios para fomentar la reflexión y el diálogo.

A continuación, se muestran cada una de las sesiones que se planearon en el proyecto. Para elaborarlas, se tomó en cuenta la duración de cada clase, el nombre de la clase basada en el objetivo que se quiere lograr y que está enfocada en el aprendizaje de los alumnos. El objetivo se señala en cada clase, como parte del “contenido a abordar, la estrategia y la forma de organización” (Frola, 2011, p.27) y estos objetivos están destinados al aprendizaje. Por otra parte, se muestran las competencias filosóficas que se esperan aplicar en el aula; al respecto, se debe buscar la relación entre contenidos

disciplinares y la generación de actitudes con las que se pueda suscitar un pensamiento propio, todo ello mediado por el diálogo. Pero, como se mencionó, las competencias son parte de un proceso, por lo que una sola sesión no bastaría por completo, para examinar los logros

De igual modo, las competencias y los objetivos, se ceñirán a un enfoque colaborativo, donde el alumno pueda demostrar productos individuales y en conjunto, para que haya un surgimiento del diálogo entre pares y la expresión de las dudas sobre el tema, así como el reconocimiento de algunos saberes y de ideas correctas o incorrectas que se tengan.

En cuestión de la secuencia didáctica, se tomarán en consideración tres elementos primordiales, que ayudarán a una mejor enseñanza y organización de la clase, estos son: inicio, desarrollo y cierre. De acuerdo con Frola (2011), el inicio es el momento donde el profesoro explica qué tema se verá, qué se realizará y cuáles son los criterios que se tomarán en cuenta. Esta parte es relevante porque el alumno debe saber de manera exacta el contenido y qué se le solicitará, esto con el fin de evitar la dispersión y pueda mantener la retención para el desarrollo del objetivo.

En el desarrollo, se explicará la forma de llevar a cabo las actividades, éste tendrá un acompañamiento por parte del profesor en caso de mostrar dudas. Mientras que en el cierre se discutirán las respuestas de las actividades. En esta etapa, el profesor expondrá un reforzamiento del tema, mediante la descripción de una idea principal acompañada de una retroalimentación que estará basada en el resultado de las actividades.

Para concluir se definirán los productos de las sesiones, lo que se demostrará con ellos y que parte de la evaluación constituirán. En el caso de la evaluación, se recordará que el aprender a pensar que se incluye en las competencias y se expresa en el filosofar, tiene un carácter formativo que se verá representado en el saber conocer, saber hacer y saber ser, al tomar, como punto de referencia esta idea, la evaluación mostrará cómo se pueden desarrollar competencias filosóficas desde la mediación del diálogo.

Así, la evaluación permitirá precisar cómo con el uso del diálogo filosófico en clase, fomentará competencias que sean eminentemente filosóficas, y no sólo operen desde alguno de los tres saberes. Para demostrarlo, se utilizarán una serie de criterios

(Anexo B) con los cuales se evaluará el nivel de desempeño de los alumnos y en qué medida se logró el criterio requerido.

De igual modo, las competencias filosóficas estarán espresadas por los criterios del diálogo. Esto es así porque hay una vinculación entre los objetivos del diálogo filosófico y las competencias, donde se pueden igualar niveles de desempeño, es decir, al poner en práctica alguna de las actividades del diálogo filosófico, será posible determinar si se está hay un desarrollo de esta noción.

La evaluación del PF, será continúa, esto significa que las actividades seguirán una secuencia para evitar que el aprendizaje se mida de acuerdo a logros aislados (Cardona, Vélez, Tobón, 2015) y se utilizarán instrumentos en lo que se pueda identificar el nivel de desarrollo de las competencias.

La evaluación seguirá las siguientes modalidades: diagnóstica, formativa y sumativa, de acuerdo a la competencias que quiere lograr. La evaluación diagnóstica, de acuerdo con Castillo (2009), es parte del comienzo del curso y tiene el fin el recoger datos del perfil académico de los estudiantes. En el caso de la evaluación formativa, aportará más evidencias del nivel de desempeño en tanto que se recolectan datos a lo largo de un período. Así, mediante los objetivos definidos, se observarán qué cambios se han obtenido, o si no se han generado modificaciones significativas en el aprendizaje. Finalmente, la evaluación sumativa será la evaluación final, que en este caso, será el producto del proyecto.

Asimismo, el tipo de evaluación que se empleará será la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación; la primera se valorará por el docente, mientras la segunda será entre pares y la última por parte del alumno para reconocer su esfuerzo en el proyecto. Las dos primeras evaluaciones se presentarán mediante rúbricas ya que, en éstas, “se facilita la retroalimentación de los estudiantes y permite mejorar continuamente hasta lograr las metas esperadas” (Cardona, Vélez, Tobón, 2015:77), además de permitir que los alumnos entiendan los criterios que se les tomará en cuenta para sus trabajos. En el caso de la autoevaluación, contará una rúbrica del desempeño en la clase y el proyecto (Ver Anexo C).

A continuación se muestran cada una las sesiones del PF, (en el Anexo D se ubicarán algunas de las actividades propuestas para la clase).

Tabla 5

Secuencia didáctica de cada clase basada en el PF

Primera sesión

Fecha:20 marzo

Duración:60 minutos

Nombre de la secuencia: Contextualización

Objetivo de la sesión: los alumnos reconocerán el contexto general del uso de drogas, esto se realizará de manera parcial para que comiencen con el análisis del tema.

Criterios del diálogo

Tiene en cuenta el contexto

Considera un problema desde varios ángulos

Considera más puntos de vista

Identifica opiniones

Inicio

El profesor señalará los objetivos del proyecto:

Elaboración de una disertación filosófica

Presentación de la disertación en una mesa de debate

Se formarán equipos de cuatro personas y en equipo leerán“ El vampiro drogadicto”, cuando se concluyan la lectura, se discutirán los siguientes puntos, las respuestas deberán ser desarrolladas en las libretas:

¿Qué es una drogas?

¿Por qué la gente consume drogas y alcohol?

¿Qué es una adicción?

¿Por qué están prohibido el uso de drogas? ¿Por qué?

Desarrollo	<p>Al concluir la discusión, los equipos realizarán una red de preguntas con el tema Drogas y adicción, las preguntas incluirán lo que se quiere saber del tema.</p> <p>Cada integrante del equipo elaborará por lo menos dos preguntas.</p> <p>Cada equipo expresará su pregunta y se revisará su pertinencia en clase.</p>
Cierre	<p>Se elegirán alguna preguntas para realizar una investigación, mediante entrevistas a compañeros y profesores (mínimo 8 entrevistas), en esta actividad se incluirán las preguntas iniciales:</p> <p>¿Por qué la gente consume drogas y alcohol?</p> <p>¿Por qué están prohibido el uso de drogas? ¿Por qué?</p> <p>Las entrevistas deben entregarse con las siguientes características:</p> <p>Edad del entrevistado</p> <p>Pregunta-respuesta</p> <p>Se investigará el concepto de droga y adicción</p>
Evaluación	<p>Red de preguntas por equipo</p> <p>Entrevistas</p>
Tipo y momento de la evaluación	<p>Diagnóstica</p> <p>Coevaluación</p> <p>Heteroevaluación</p>

Segunda Sesión

Fecha: 21 marzo

Duración: 120 minutos

Nombre de la actividad: ¿Qué es la libertad?

Objetivo de la sesión: los alumnos recuperarán las respuestas de las entrevistas que realizaron, para vincularlo con la noción de libertad y voluntad, mediante la asociación con las ideas previas que tengan de los conceptos: libertad y voluntad.

Criterios del diálogo

Tiene en cuenta el contexto

Considera un problema desde varios ángulos

Considera más puntos de vista

Inicio Se retomarán las respuestas de las entrevistas, se discutirán en clase los diferentes temas que se deriven.

Cada equipo presentará un diagrama de árbol para jerarquizar los temas.

Desarrollo **Primera parte**

Se entregará a los alumnos imágenes de anuncios publicitarios sobre bebidas alcohólicas, y deberán se destacarán los siguientes elementos: características de los personajes, objetivo del mensaje e interpretación del mensaje, se señalará si hay una influencia en el consumo.

Cada equipo expresará su interpretación en clase, para ser analizada por los demás equipos.

El profesor guiara la clase hacia los conceptos de voluntad, libertad y placer, mediante las siguientes preguntas:

¿Consumir drogas o alcohol implica hacer uso de la libertad? ¿Por qué?

¿Una adicción limita la voluntad?

Segunda parte

En equipos los alumnos se organizarán 5 minutos para llevar a cabo una representación teatral de 5 minutos sobre algunos de los conceptos de libertad o voluntad.

Al concluir los equipos escribirán en el pizarrón una lluvia de ideas sobre lo que es la libertad y la voluntad.

Cierre Se entregará el organizador SCEQAD, de forma individual con el tema de la libertad y otro con la voluntad, la última columna quedará sin contestar para poder resolverla en la última evaluación.

Investigarán los temas que se derivaron del diagrama de árbol.

Evaluación Análisis de las imágenes e interpretación

Diagrama de árbol

Representación de los conceptos: libertad y voluntad

Organizador SCEQAD

Tipo y momento de la evaluación Diagnóstica

Coevaluación

Heteroevaluación

Tercera sesión

Fecha: 28 marzo

Duración: 120 minutos

Nombre de la actividad: ¿Se tiene libertad cuando se consumen drogas?

Objetivo de la sesión: los alumnos reconocerán los conceptos de libertad negativa y positiva y analizarán si realmente existe la libertad.

Criterios del diálogo

Tiene en cuenta el contexto

Moviliza recursos

Problematizar explícitamente

Inicio Se reconocerá y problematizará el tema de la libertad, mediante algunas preguntas retomadas de Lipman.

Posteriormente se discutirán cuáles son los diferentes sentidos de libertad y qué límites tiene la libertad

Desarrollo Los alumnos leerán el texto “Libertad y consumo de drogas” del cual se elaborará una red de preguntas.

Se discutirá si el argumento de la libertad, incluido en el texto, es válido para aprobar el consumo de drogas. En equipos tomarán una postura y se señalarán tres razones.

Se leerán “Dos conceptos de libertad” en equipos, se elaborará la definición de cada una, señalando las ventajas y las desventajas.

Los alumnos tomarán una postura y escribirán una breve reflexión contestando la pregunta ¿Somos libres? “Yo creo... porque”. La reflexión tendrán que ilustrarse.

Cierre Se resaltarán los conceptos principales para realizar un organizador de árbol.

Evaluación Red de preguntas
Tomar postura
Definición de Dos conceptos de libertad
Reflexión sobre la libertad

Tipo y momento de la evaluación Formativa
Sumativa
Heteroevaluación

Cuarta sesión

Fecha: 3 abril

Duración: 60 minutos

Nombre de la actividad: Problematización

Objetivo de la sesión: los alumnos problematizarán filosóficamente la relación de la libertad con el uso de drogas

Diálogo filosófico

Considera más puntos de vista

Problematiza explícitamente

Relaciona la información

Expone ejemplos

Inicio Se retomarán algunas respuestas de las entrevistas del tema: ¿Por qué las personas consumen drogas o alcohol?

Se discutirán los conceptos: libertad, autonomía y responsabilidad.

Desarrollo Se entregarán a los equipos algunos testimonios sobre el uso de drogas y sus consecuencias.

Con los testimonios, se diseñará una pregunta filosófica de cada testimonio. Para ello el profesor expondrá con ejemplos cómo se realiza la actividad.

Las preguntas se discutirán para observar si están bien estructuradas las preguntas filosóficas.

Al tener sus preguntas filosóficas se problematizará en un hecho o situación particular.

Cierre Se discutirán los resultados de los equipos, cada integrante del equipo deberá trabajar con un problema.

Se investigarán ejemplos que puedan contestar su problema.

Tipo y momento de la evaluación Elaboración de preguntas filosóficas y problematización

Formativa

Heteroevaluación

Quinta sesión

Fecha:4 abril

Duración: 120 minutos

Nombre de la actividad: ¿Qué es la libertad?

Objetivo de la sesión: con los antecedentes de los conceptos de libertad los alumnos analizarán en qué contextos del consumo de drogas se pierde autonomía y la responsabilidad, esto se realizará recordando los testimonios y a través de una lectura guiada.

Criterios del diálogo

Relación de la información

Movilización de recursos

Interpretación

Se guía por criterios confiables

Tiene en cuenta el contexto

Considera un problema desde varios ángulos

Relaciona información

Inicio

De forma previa los alumnos leerán fragmentos de obras de Kant, Ortega y Gasset y Sartre.

Se retomarán las lecturas y en equipos se realizará un diagrama de Venn para identificar las características de cada teoría así como las semejanzas.

El profesor explicará las teorías para que los alumnos escriban las ventajas y desventajas, asimismo vincularán algunos de sus ejemplos y contraejemplos con los diferentes planteamientos.

Desarrollo	<p>Se discutirán las ventajas y desventajas de las teorías y se ejemplificarán con sus ejemplos y contraejemplos.</p> <p>Teniendo en cuenta las características de las corrientes filosóficas, los equipos analizarán si en los testimonios presentados en sesiones anteriores se encuentra la idea de libertad, autonomía y responsabilidad. Cada equipo escribirá una breve reflexión que será leída en clase.</p> <p>Posteriormente, se leerá “El prohibicionismo las adicciones y la autonomía individual”</p> <p>Con el texto, los equipos, contestarán la siguiente guía de lectura:</p> <p style="padding-left: 40px;">¿Una persona adicta es responsable de sus actos? ¿Dejar de ser adicto implica un acto de voluntad? ¿Qué implica la autonomía de una persona?</p> <p>Al contestar las preguntas los alumnos deberán escribir un ejemplo que apoye su respuesta y un contraejemplo de la vida cotidiana, posteriormente se señalará cuáles son los aspectos negativos o positivos de cada uno.</p>
Cierre	<p>Cada equipo leerá sus respuestas con sus ejemplos y contraejemplos para ser discutidos en clase.</p> <p>De tarea deberán contestar las preguntas:</p> <p style="padding-left: 40px;">¿Una persona puede ser libre, pero no responsable? ¿Es lo mismo autonomía y libertad? ¿Hay una relación hay entre la libertad, la autonomía y la responsabilidad? ¿Cuál? ¿Se puede tener un consumo de drogas responsable? Explícalo</p>
Evaluación	<p>Diagrama de Venn con las teorías filosóficas</p> <p>Reflexión sobre los testimonios</p> <p>Lectura guiada con cuadro de ejemplos y contraejemplos</p> <p>Cuestionario</p>
Tipo y momento de la evaluación	<p>Formativa</p> <p>Coevaluación</p>

Heteroevaluación

Sexta sesión

Fecha: 10 abril

Duración:60 minutos

Nombre de la actividad: Tomando una postura

Objetivo de la sesión: lo alumnos desarrollarán una hipótesis que será parte de su postura para la elaboración de su disertación, en ésta se deberán considerar elementos teóricos aplicados a su problemática.

Criterios del diálogo

Se guía por criterios confiables

Tiene en cuenta el contexto

Moviliza recursos

Elabora razonamientos

Considera un problema desde varios ángulos

Inicio	Los alumnos contestarán las preguntas que se dejaron de tarea para discutir en clase.
---------------	---

Desarrollo	Con la información que se tiene del tema y las diferentes problemáticas planteadas, cada alumno, se asumirá una postura mediante la actividad: Preguntarse unos a otros, las hipótesis serán revisadas por el profesor.
-------------------	---

La postura será parte de la hipótesis de su disertación por ello deberán señalar cuáles son las razones evidencias y consecuencias de sus señalamientos.

Cierre	Se contestarán los apartados del cuadro SCEQAD que quedaron pendientes en sesiones anteriores.
---------------	--

Dos ideas secundarias que se deriven de la idea principal

Dos ideas complementarias de cada idea secundaria

Al lado de las ideas secundarias, escribirán las razones o evidencias que comprueben sus afirmaciones.

Cada alumno llenará un formato-guía sobre la elaboración de una disertación filosófica de manera esquemática.

El profesor presentará un ejemplo de una disertación para discutir su elaboración.

Cierre

Las hipótesis y las razones serán revisadas por el profesor.

Se organizarán los equipos para la mesa redonda.

Los alumnos indicarán las dudas sobre su proyecto y la presentación en la mesa redonda.

Evaluación

Cuadro SCEQAD (comparación con las ideas previas)

Formato-guía para la elaboración de una disertación.

Disertación filosófica

Formativa

Tipo y momento de la evaluación

Heteroevaluación

Octava sesión

Fecha: 2 mayo

Duración: 60 minutos

Nombre de la actividad: Confrontación de ideas

Objetivo de la sesión: elaboración de una mesa redonda para la confrontación de las disertaciones elaboradas.

Crterios del diálogo

Se guía por criterios confiables

Tiene en cuenta el contexto

Moviliza los recursos

Elabora razonamientos

Considera un problema desde varios ángulos

Expone ejemplos

Busca contraejemplos

Inicio

Se tendrán 10 minutos de tolerancia y se ordenarán las bancas

El grupo se dividirá en dos partes, dos equipos se presentarán en la primera hora y dos en la siguiente, para que todos los alumnos puedan leer sus disertaciones en una mesa redonda y discutir las

Desarrollo

Cada integrante tiene 4 minutos para exponer su tema, puede leer su disertación o explicarla.

El equipo contrario anotará en sus libretas dudas o preguntas sobre las presentaciones, cada alumno realizará por lo menos una pregunta a los participantes.

Se darán 5 minutos para las preguntas.

Se darán 5 minutos para responder las dudas.

Cierre

2 minutos para el cierre general. Dudas y comentarios finales.

Evaluación

Disertación filosófica

Participación en la mesa redonda

Tipo y momento de la evaluación

Sumativa

Heteroevaluación

Coevaluación

Novena sesión

Fecha: 10 mayo

Duración: 120 minutos

Nombre de la actividad: retroalimentación

Objetivo de la sesión:

Criterios del diálogo

Se guía por criterios confiables

Está abierto a la autocorrección

Moviliza recursos

Considera más puntos de vista

Evalúa el proceso

Inicio

Se discutirán las posturas de las disertaciones, opiniones o contrariedades sobre la implicación de la libertad en el uso de drogas.

Y se indicará que esta última sesión se utilizará para reforzar el contenido mediante una exposición por parte de los alumnos.

Desarrollo

Se organizarán los equipos, se les indicará una palabra para que la expongan en clase. Las palabras que serán consideradas son: libertad negativa, libertad positiva, autonomía, voluntad, responsabilidad

Para la exposición se contará lo siguiente:

Explicación del concepto

Ejemplo

Tendrán 30 minutos para organizarse

Cada equipo tendrá 5 minutos para exponer.

Cierre	Se realizará una autoevaluación sobre el desempeño en el proyecto y las actividades.
---------------	--

Evaluación	Exposición
-------------------	------------

Tipo y momento de la evaluación	Sumativa
	Autoevaluación

	Heteroevaluación
--	------------------

Décima sesión

Fecha: 9 mayo

Duración: 120 minutos

Nombre de la actividad: Mesa redonda

Objetivo de la sesión: los alumnos se presentarán en una mesa redonda en el Auditorio del Colegio de Bachilleres

Criterios del diálogo

Se guía por criterios confiables

Tiene en cuenta el contexto

Moviliza los recursos

Elabora razonamientos

Considera un problema desde varios ángulos

Expone ejemplos

Busca contraejemplos

Inicio	Se seleccionarán entre 7 a 8 alumnos para la mesa redonda
Desarrollo	<p>La mesa redonda se llevará a cabo en dos horas, con el tema: Felicidad y libertad en el consumo de drogas y alcohol. Se realizará de manera conjunta con un grupo de la mañana, que será el que aborde las ideas sobre la felicidad.</p> <p>Los alumnos seleccionados presentarán su propuesta, al concluir se dará paso a las preguntas y respuestas.</p>
Cierre	El profesor expondrá las ideas principales de los alumnos y dará un cierre general.
Evaluación	Participación en la mesa de debate grupal
Tipo y momento de la evaluación	<p>Formativa</p> <p>Coevaluación</p>

Fuente: Elaboración propia

De las evidencias, se evaluaron los niveles de desempeño, basados en criterios del diálogo, algunas se retomaron para la valoración formativa como parte de actividades en clase, mientras que para la evaluación sumativa se eligieron la reflexión sobre la libertad, la disertación filosófica, la participación en la mesa de debate grupal, para determinar el grado de aprendizaje, así como el uso de términos filosóficos dentro de un discurso personal que haya sido analizado en el proceso dialógico dentro del aula.

En el caso del diálogo filosófico, se consideró una valoración formativa, ya que el diálogo se establece en el aula, mediante la participación de los alumnos y el modo de resolver algunos cuestionamientos, así como la utilización de algunas nociones filosóficas que hayan sido explicadas anteriormente. Si bien, esta evaluación se retoma desde un aspecto descriptivo en el aula, se puede advertir una reflexión derivada de los cuestionamientos propuestos en la clase y de algunas dudas derivadas de los alumnos, también se valoró con las evidencias señaladas.

De igual manera, se retomaron algunos criterios que pueden ser alcanzados por los estudiantes del nivel medio superior. Al respecto, se comprende que, debido a algunas

deficiencias académicas, se observó que algunos niveles de desempeño fueron limitados; sin embargo, sí hubo un cambio entre las primeras aproximaciones y los resultados.

3.2. Narración de las sesiones: formación de competencias filosófica

Tras la aplicación de la secuencia didáctica, en este apartado se describirán cada una de las sesiones para mostrar en qué medida se lograron los objetivos estipulados y cuáles modificaciones, como parte de las problemáticas específicas del aula, se tuvieron que llevar a cabo, ya que a pesar de que la planeación es una guía sistemática, en la aplicación pueden surgir varios factores que no se contemplaron y con los cuáles se deben lidiar en el momento, como la inasistencia, la falta de participación o la realización inadecuada de actividades.

Con la descripción de la secuencia, se destacarán los factores que funcionaron mejor y servirán de apoyo al docente en otras actividades, y cuáles tienen que modificarse por no cumplir con los aprendizajes esperados. A continuación, se presenta la bitácora del Proyecto Formativo aplicado en el aula:

Sesión 1. Contextualización:

La primera sesión comenzó con la explicación sobre los criterios de evaluación para el período, entre las cuales se mencionaron: libreta, carpeta de evidencia, disertación y su participación en una mesa de debate. Se informó que cada una de las actividades eran parte de un proyecto general que tendría que dar como producto su disertación que sería valorada de manera grupal.

Se indicó que la exposición del producto se llevaría a cabo en equipos en el salón, y su participación sería de manera personal. Posteriormente, destacó que habría una segunda mesa redonda, que se exhibiría en el Auditorio del Colegio en el turno matutino, con algunos voluntarios, y a pesar de que hubo algunas objeciones por el horario, la mayoría aceptó los términos.

Posteriormente, se dio paso a la formación de equipos de cuatro integrantes para que discutieran los temas que se iban a estudiar, en este primer momento, se formaron equipos de dos, cuatro y cinco integrantes, debido a que no todos los alumnos se hablaban

entre sí. Después se entregó la lectura de: “El vampiro drogadicto”, para que la leyeran en equipo y contestarán las preguntas. ¿qué es una droga? ¿por qué la gente consume drogas? y ¿Por qué están prohibidas las drogas?

Por la falta de tiempo, la discusión sobre la lectura y las preguntas quedaron pendientes para la segunda sesión y se comenzó la elaboración de una red de preguntas, para que, de tarea acaban las entrevistas sobre el tema: Drogas y adicción, en el cual cada integrante del equipo escribiría dos inquietudes relacionadas con los conceptos propuestos. Entre las preguntas que enunciaron, se encuentran aquellas relacionadas con los efectos que se producen con el consumo de drogas, los tipos de drogas que existen y cómo se consiguen este tipo de sustancias.

Al concluir su red de preguntas, su tarea consistía en hacer dos entrevistas, con las preguntas que elaboraron. Las entrevistas las realizarían individualmente, porque la materia es la última de la jornada y la primera del día siguiente y se les dificulta el reunirse en equipos. Asimismo, investigarían el significado de los conceptos de droga y adicción.

A continuación, se muestra el cuestionario para identificar los conocimientos previos de los estudiantes, en el cual se evidencia el reconocimiento del efecto dañino de estas sustancias y estiman las posibles causas de su consumo. Por otra parte, en la red de preguntas hicieron notar una curiosidad por los diferentes tipos de drogas y sus efectos.

1 ¿Que es una droga?

R: Es una sustancia, animal o sintetica nerviosa con el fin de potenciar el desarrollo fisico de la persona

2 ¿Porque la gente consume drogas y alcohol?

R: Por que quieren pertenecer a sus amigos o tambien a sus familiares por entrar a su grupo o tambien es solo por gusto

3 ¿Que es una adiccion?

R: Es el consumo excesivo de algo grave como drogas ilegales o por algo bueno como es el cafe

4 ¿Por que esta prohibido el consumo de drogas?

R: Es un daño a las personas de tu lado o sociedad como amigos o de conocidos

Drogas y adiccion

1 - De donde vienen las Drogas

2 - De que manera se consume las drogas

3 - Por que las drogas hacen

4 - Que tipo de drogas son alucinogenas

5 - Cuantas drogas existen

1. ¿Qué es una droga?

Es una sustancia tóxica a la que transcurren las personas sin saber lo que produce su consumo

2. ¿Porque la gente consume drogas y alcohol?

Porque creen que es lo correcto y se sienten mejor.

3. ¿Qué es una adicción?

Algo que consumas o haces que se vuelve costumbre y no lo puedes dejar

4. ¿Porque esta prohibido el uso de drogas?

Por que es ilegal.

- ¿Que daños provoca a la larga?

- ¿Es legal consumirla?

Sesión 2. ¿Qué es la libertad?:

Se comenzó la sesión retomando los equipos y la lectura: “ El vampiro drogadicto”, que es un cuento de ficción donde se abordan los temas de drogas y adicciones. Se preguntó

a los alumnos qué pensaban acerca del texto, a lo cual señalaron que se hablaba de todo tipo de adicciones como el alcohol, el tabaco e incluso el café. Al comentar esto, se les preguntó ¿qué era una adicción?, sobre ello dijeron que “era una dependencia” o “algo que se necesitaba”.

Con las respuestas sobre lo qué es una adicción, se introdujeron las preguntas de la primera sesión: ¿qué es una droga? ¿por qué la gente consume drogas? y ¿por qué están prohibidas las drogas? De la primera pregunta, expresaron algunas definiciones que investigaron, como: “es una sustancia que afecta al sistema nervioso”, “es algo que causa euforia”. En la segunda pregunta, apuntaron a que la gente consume drogas porque “tienen curiosidad”, “tienen problemas en casa”, “son influenciados por sus amigos” o “quieren experimentar”. Mientras que en la tercera pregunta, dijeron que las drogas están prohibidas porque son ilegales, en este momento de la clase se observó una participación activa de la mayoría del grupo.

Posteriormente, se continuó con las entrevistas, entre los datos que encontraron, destacaron: el tipo de drogas que existen, como las legales o ilegales; los usos de las drogas, como el ritual en algunas comunidades; o el médico. Una parte de los estudiantes sí hicieron las entrevistas con sus preguntas y algunos presentaron las interrogantes de la clase, por lo que se notó que no habían comprendido bien las indicaciones de la tarea.

Considerando los conceptos, derivados de las entrevistas, se mostró cómo se formaban categorías, como: adicciones, tipos de drogas, uso de las drogas, entre otros. Con estos datos, se solicitó que hicieran un diagrama de árbol para jerarquizar la información; esta actividad la elaboraron adecuadamente, pero tomaron más tiempo del esperado debido a que antes de comenzar a trabajar concluían otras actividades. Con la información que destacaron en su diagrama, se solicitó una investigación sobre dos de los temas que más les interesaran.

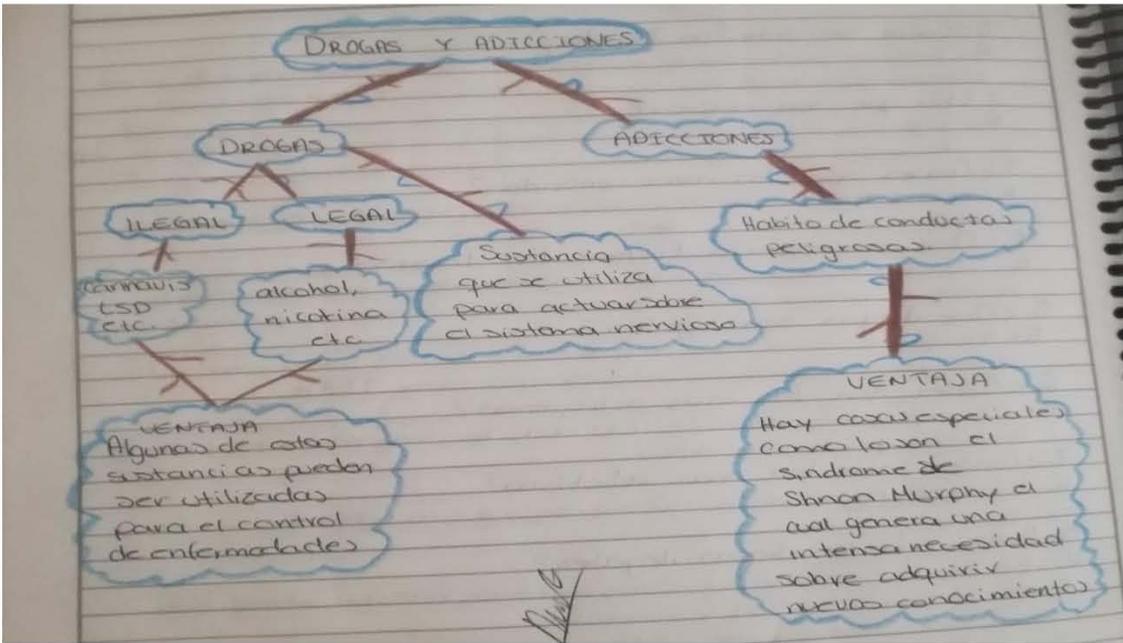
Después, se les entregó tres imágenes sobre bebidas alcohólicas para que expresaran el objetivo del anuncio, las características de los personajes y la interpretación, sin embargo, sobre este último punto hubo una confusión entre el objetivo y la interpretación, por lo que se tuvieron que exponer algunos ejemplos y explicar que la interpretación era un tipo de “mensaje oculto”. Se concluyó que el alcohol es una de las

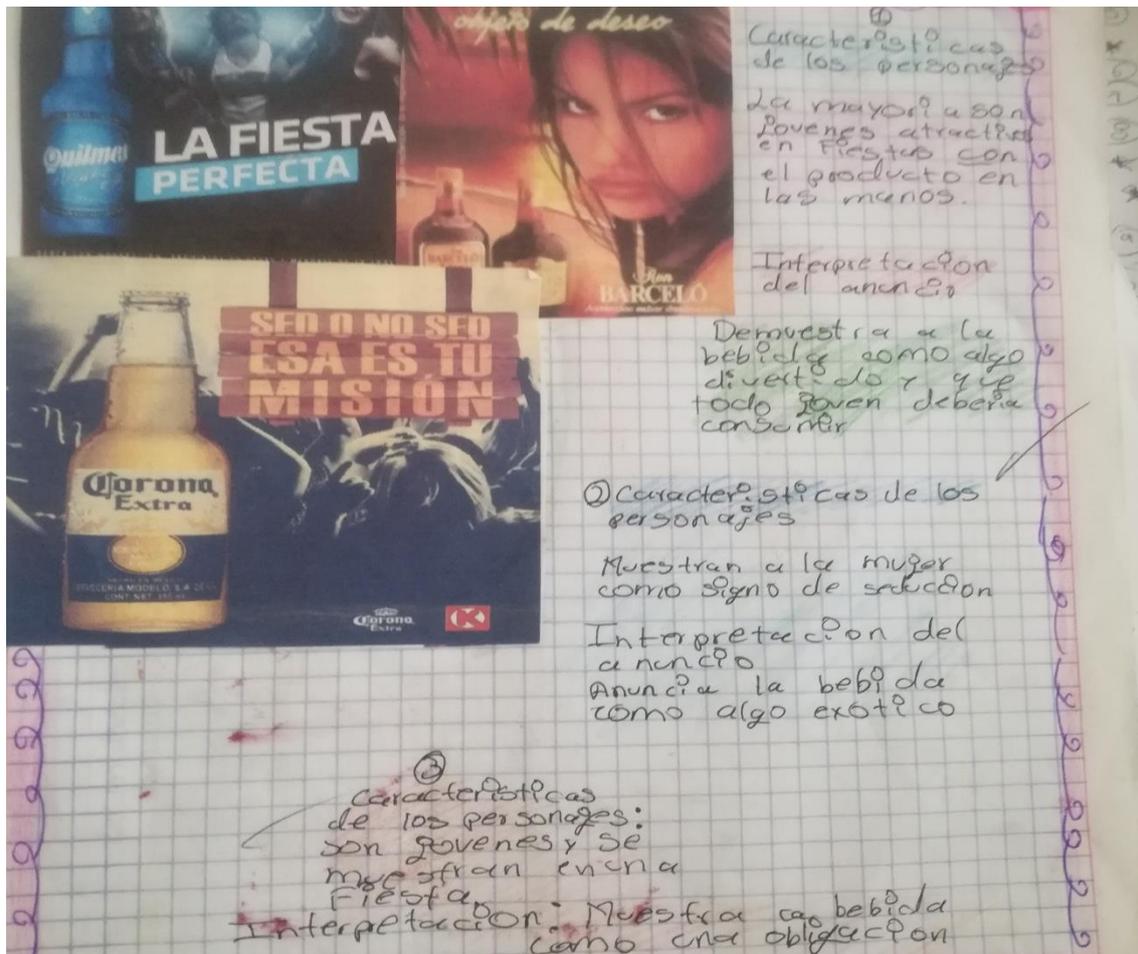
drogas legales a las cuales se está más expuesto y cómo la publicidad incita a los jóvenes a consumirlo, pues de acuerdo a lo que indicaron, era signo de “diversión” o “placer”.

Con la excusa la influencia de la propaganda, se preguntó: ¿hay libertad cuando se consumen drogas? Y ¿una adicción limita la voluntad? Las respuestas fueron similares, al opinar que “no se es libre al consumir drogas”, no obstante varios comentaron que “sí se sienten libres al decidir tomar alcohol”. En el caso de la voluntad, fue unánime la opinión sobre que las adicciones terminan limitándola. Ante esta interrogante, hubo una mala formulación de la pregunta, ya que no daba paso a que expresarán más razones sobre la limitación de la voluntad.

En la segunda parte de la sesión, se tenía contemplada la representación teatral sobre la libertad y voluntad, pero como el horario es de dos horas y casi concluía la clase, algunos refirieron que aún no habían comido, por lo que se concluyó la clase antes del horario. Por este motivo, se solicitó de tarea un dibujo sobre estas ideas, con el fin de ejemplificar visualmente un concepto abstracto. Se finalizó la sesión con la realización de su cuadro SCEQAD, uno con la libertad y otro con la voluntad. Se solicitó que dejaran en blanco los últimos espacios, pero algunos lo contestaron.

En lo que sigue, las evidencias que se presentan revelan la síntesis de información a partir del diagrama de árbol, considerando los diversos elementos que funcionarían para la posterior investigación. En el caso de las imágenes se nota la percepción que se tiene de la publicidad para generar un mayor consumo y como los mensajes pueden persuadir para de manera inconsciente.





Sesión 3: ¿Se tiene libertad cuando se consumen drogas?

La clase comenzó con una breve explicación sobre lo que se entiende por el concepto de libertad, donde se preguntó qué tipo de imágenes utilizaron para simbolizar esta idea. Los dibujos que más utilizaron fueron aquellas asociadas con una paloma, pero al preguntar el porqué de su elección, confundieron la idea de la paloma de la paz, con el de libertad.

En relación a los nociones que escribieron en el cuadro SCEQAD, resaltaron aquellas que tienen que ver con: “poder hacer lo que se quiera sin afectar a los demás”, “poder opinar lo que se desee”. En este momento, se comenzó con las actividades propuestas por Lipman para trabajar el tema de la libertad, por medio de una serie de

enunciados en el identificaran el sentido de la palabra que se estaba utilizando. En esta primera parte, la mayoría asoció de manera adecuada la palabra en concordancia con la idea de la oración.

Posteriormente, se realizaron los cuestionamientos del plan de discusión de Lipman. Con las respuestas en clase que emitieron los alumnos, se presentó la relevancia del concepto de voluntad en relación con la libertad. Asimismo, con algunas de las preguntas, se señaló que hay algunas cosas que no elegimos, como la familia, la nacionalidad, entre otras.

Con esta parte introductoria, en equipos leyeron “ Dos conceptos de libertad” de Isaiah Berlin. La mayoría de los equipos establecieron una definición adecuada sobre la idea de libertad positiva y negativa, de igual modo, lograron identificar las ventajas y desventajas que de cada uno. Sus ejemplos fueron discutidos en clase y se puso el énfasis en la idea de libertad positiva, ya que se mencionó que era más relevante para tomar decisiones.

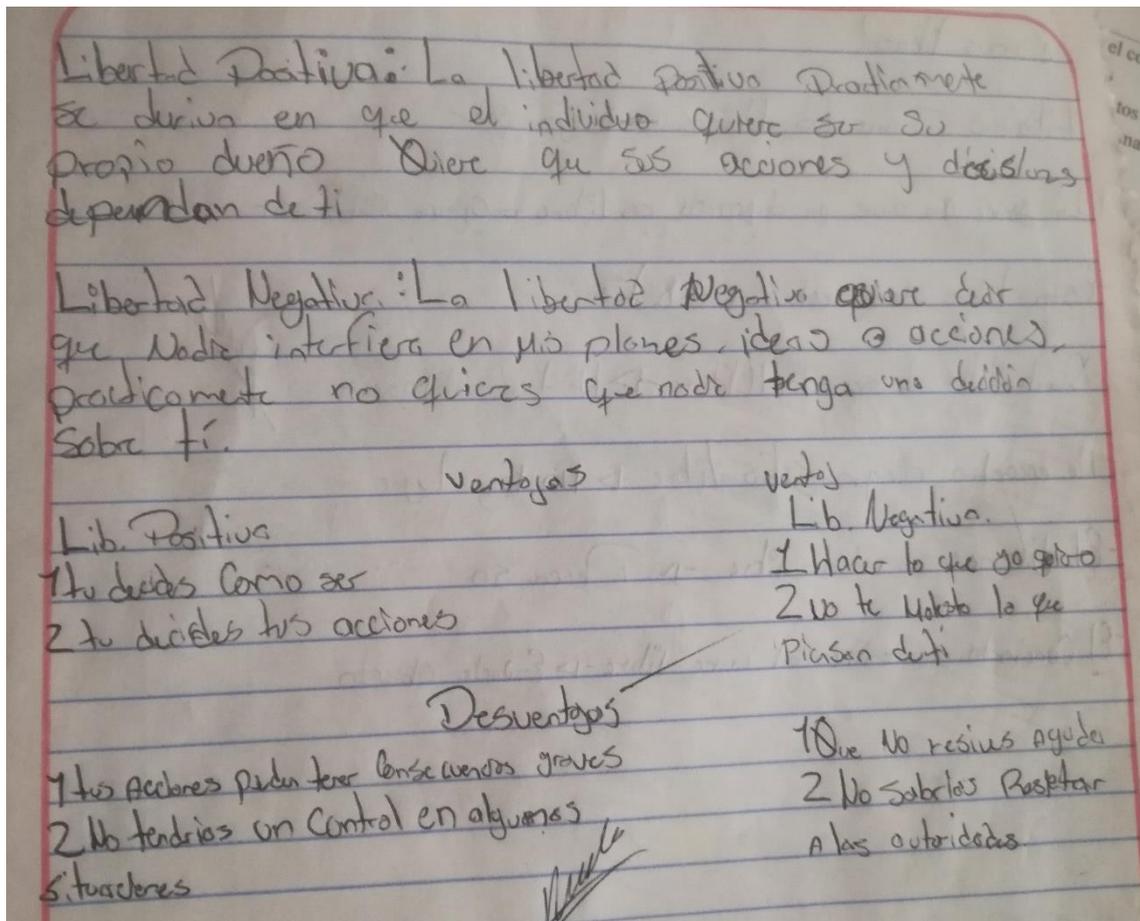
En la segunda parte de la sesión, se comenzó a leer: “Libertad y consumo de drogas”, un texto donde se expresa la idea del uso de drogas como parte de la libertad individual. Del artículo, se pidió que localizaran la idea principal, y con ésta, definieran una postura que tendrían que justificar con tres razones. De la lectura, sólo tomaron las nociones que venían en los primeros párrafos, sin profundizar, por lo que se explicó lo que trataba de defender el autor.

Se debe enfatizar que, una gran parte de los alumnos, apoyaron la idea del autor, respecto al consumo de drogas como parte de su libertad, aunque sus razones se apoyaban en comentarios como: “cada quien puede hacer con su cuerpo lo que quiera”, “el gobierno no debería prohibir el uso de drogas”.

Las actividades que se presentan, se demuestra las nociones previas de los términos, mediante la simbolización de la libertad, se refiere a estar limitado a ciertas circunstancias, el dibujo contiene una idea adecuada, pero situada a no estar preso por algo. En el caso de la voluntad, sí se tiene claro que hay una capacidad de elección.

La identificación de las ideas principales en el texto de Berlín, muestran la capacidad de diferenciar la libertad positiva de la negativa, basada en las ventajas y las desventajas de cada una, ya que las opiniones expresadas tienen una correspondencia, a pesar de ser un acercamiento muy parcial.





Sesión 4: Problematización

Esta sesión de 60 minutos tiene la característica de ser la última de la carga horaria, por lo que los alumnos se muestran más inquietos y con la idea de concluir rápido la clase.

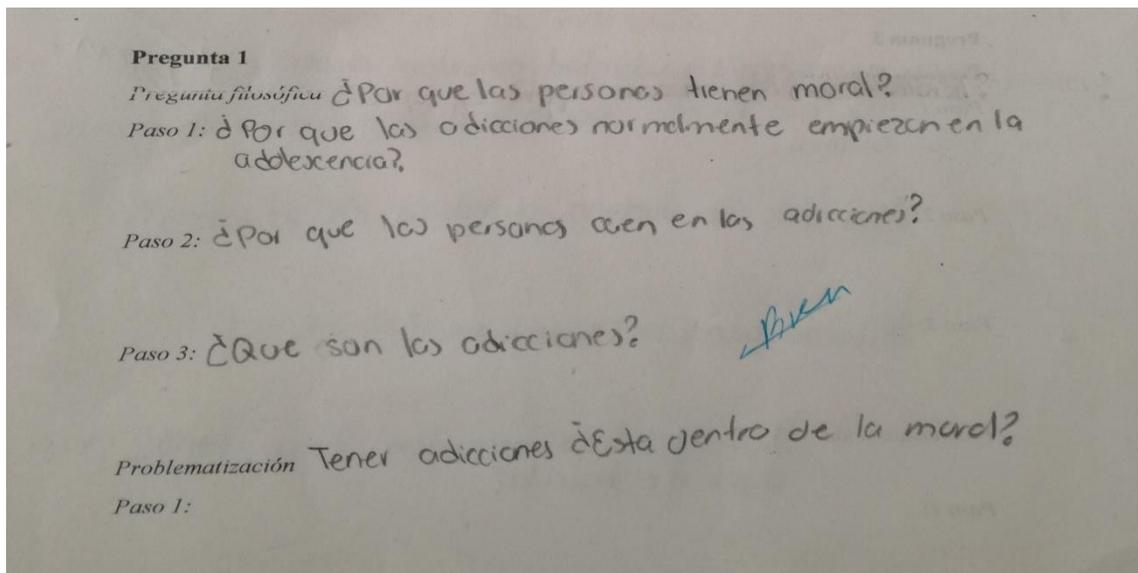
Al comenzar, se retomó la pregunta que de los primeros cuestionarios, sobre: ¿Por qué las personas consumen drogas?. En este tema, los estudiantes hicieron señalamientos que tienen que ver con problemas familiares, curiosidad, o por gusto. Con las respuestas que se obtuvieron, se recuperó la idea de libertad positiva, y con ésta, las nociones de voluntad y autonomía, con las cuales se analizarían las implicaciones de un acto libre.

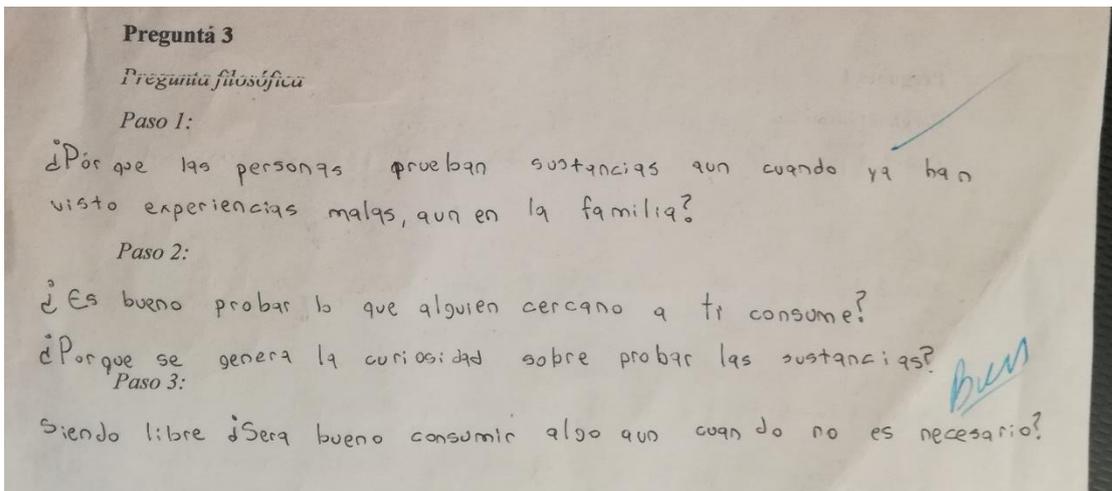
Posteriormente, se comenzó la lectura de algunos testimonios sobre el abuso en el uso de drogas, con los que realizarían sus preguntas filosóficas, esto con el fin de llegar a una problematización a partir de un evento cotidiano. Para la actividad, se entregó y explicó una guía para abordar los cuestionamientos.

En la exposición, se mostró paso por paso con un ejemplo, el proceso de las preguntas filosóficas, aunque debido a que faltaba poco tiempo para acabar la clase, no tomaban atención. Por este motivo, se retomó otra situación, en este aspecto se confundieron con la muestra y comenzaron a generar algunas preguntas que sin relación con el tema, por lo que se volvió a explicar que las preguntas tenían que basarse en los testimonios.

Las preguntas tuvieron un acercamiento parcial a una problematización filosófica, pues se quedaron en ideas superficiales de los testimonios, sin llegar a plantear un problema filosófico. Por tal motivo, se recogieron las preguntas para anotar las aclaraciones pertinentes,

En las evidencias que se observan, la preguntas retoman los testimonios, y aunque la secuencia de éstas no sigue el proceso indicado sí se muestra una problematización que puede derivar en una reflexión filosófica. En este aspecto, se apreció que el esquema de los cuestionamientos aún era un poco confuso, por lo que ya no realizaban el problema sino que sólo llegaban a la última etapa del primer proceso.





Sesión 5 ¿Qué es la libertad?

La clase comenzó, recordando la idea de libertad negativa y libertad positiva, sobre la cual pocos alumnos fueron capaces de explicar en qué consistía. Se reiteró que se iba utilizar esa idea para fundamentar la toma de decisiones desde un marco de libertad, autonomía y voluntad, y que eran las ideas principales para la lectura teórica.

Se señaló que tendrían que leer los fragmentos de Kant y Sartre en equipo, para repartirse el trabajo y presentar un diagrama de Venn, con las ideas principales de cada uno y la conexión entre ambos autores. Al concluir, los alumnos pasaron al pizarrón para rellenar el diagrama. En las ideas principales, varios grupos sólo transcribieron lo que decía el texto, sin analizar, pues al preguntarles qué quería decir el fragmento, no sabían que responder.

En la interlocución de los autores, sólo un equipo logró identificar la idea común de los filósofos, y que es aquella que tiene que ver con la naturaleza racional de los hombres y la capacidad de autodeterminarse, desde la voluntad y responsabilidad. Con estas nociones, se explicó la teoría de cada uno de los autores, así como su relevancia en el campo de la moral.

Se cuestionó si estaban de acuerdo con las nociones de Kant y Sartre, y algunos expresaron que: “es verdad que somos responsables de nuestro actos”, “sí somos racionales y por ello podemos observar las consecuencias” y “que cada uno decide lo que

sucede en su vida, aunque en las acciones realizadas después de un robo no somos responsables”.

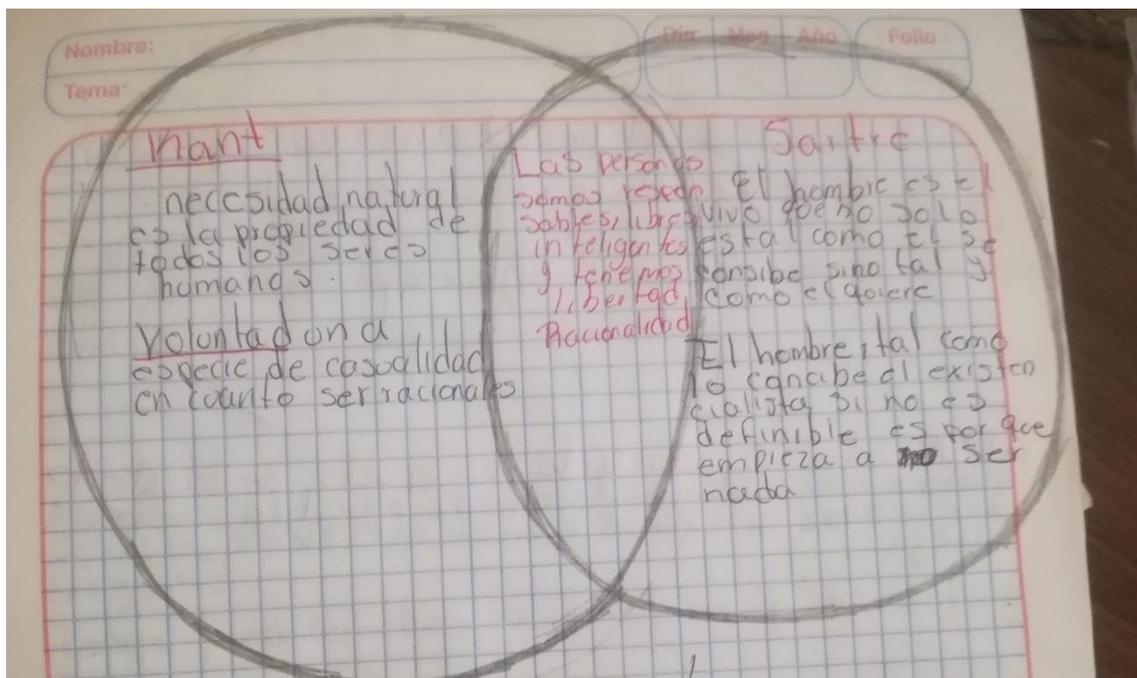
En la segunda parte de la clase, se empezó la lectura de: “El prohibicionismo, las adicciones y la autonomía individual”, pero debido a que era la segunda lectura, algunos ya se mostraban aburridos, por lo que se dividió el trabajo entre todo el equipo y cada integrante respondería una pregunta de la lectura guiada.

Al concluir la lectura y la actividad, se dejó de tarea el que escribieran algunos ejemplos, y se acordó analizar el texto la siguiente clase, así como la investigación para responder una de las siguientes preguntas, de forma individual:

- ¿Se puede tener un consumo responsable de las drogas?
- ¿Se hace uso de la libertad cuando se consumen drogas?
- ¿Se tiene una voluntad libre cuando se elige consumir drogas?
- ¿Hay responsabilidad en los actos de una persona que consume drogas?
- ¿Prohibir el uso de drogas limita la autonomía personal?

Se decidió dejar los cuestionamientos como posibles problemáticas de la disertación, debido a que las preguntas filosóficas de algunos alumnos carecían de algunos elementos que llevaran a una reflexión de índole filosófica.

En la muestra que se presenta, la información sólo es una copia de los textos, generalmente el trabajo con lecturas resulta complicado debido a que los estudiantes están acostumbrados a realizar resúmenes y se les dificulta sintetizar y sacar ideas principales. Sin embargo, en el intervalo donde se unen ambos autores sí está el reconocimiento de la idea principal.



Sesión 6: Tomando una postura

Se comenzó la clase con las preguntas que quedaron de tarea, aunque la mayoría no las hizo, se discutieron los problemas apoyados en la idea de libertad que se había trabajado y se precisó que elegirían alguna problemática para la elaboración de su hipótesis de trabajo. Se discutió lo que era una hipótesis, para que quedará entendido que deberían dar una respuesta del escenario planteada.

En la generación de la hipótesis, varios alumnos contestaron preguntas que no eran correctas, ya que no habían hecho la tarea. Las preguntas a las que dieron respuesta, no contenían una postura filosófica, por lo que se les volvió a mencionar las preguntas que tenían que revisar.

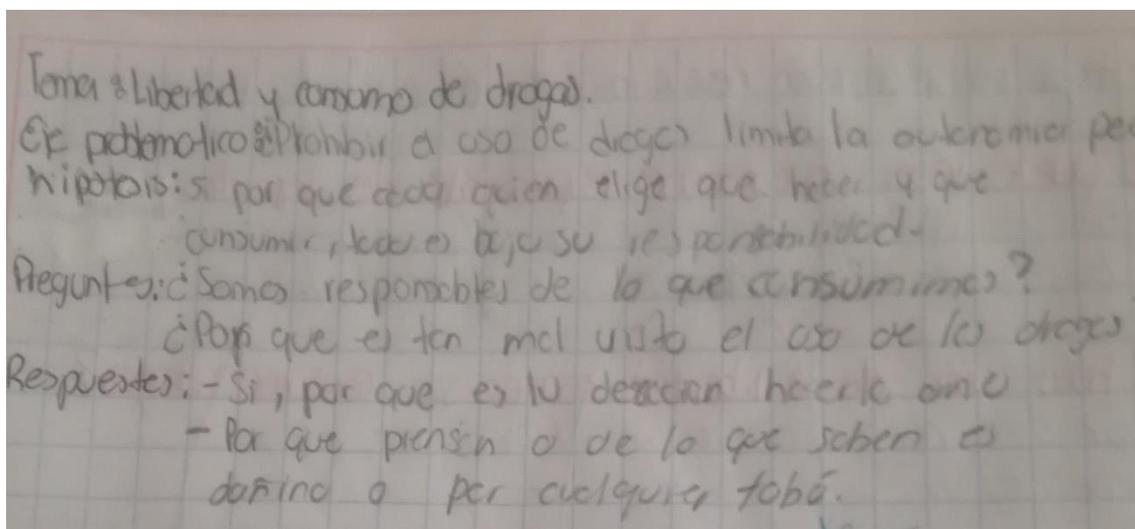
Con las interrogantes, se llevó a cabo la actividad de “preguntarse unos a otros”, que consistía en exponer la hipótesis a un compañero para que éste realizará dos cuestionamientos y a la vez, se volviera a contestar. El trabajo lo efectuarían en parejas y cada uno tendría respuestas individuales.

Cuando se concluyó la actividad de “preguntarse unos a otros”, se indicó que dieran razones sobre sus respuestas, es decir, que dieran los motivos del por qué tienen

esa información o cómo lo saben. En este momento, como faltaba poco para concluir la clase, pocos alumnos concluyeron con el trabajo, por lo que se requirió que lo acabaran de tarea. También, se les pidió llenar su cuadro SCEQAD con los temas de libertad y voluntad para entregarlo la siguiente clase.

En los productos presentados, las preguntas no eran secuenciadas unas de otras y en algunos casos sólo se escribieron una, ya que les fue complicado derivar interrogaciones de las hipótesis, aunque en los planteamientos se comenzó a percibir el uso de las ideas de responsabilidad y de autonomía.

En el caso del cuadro de ideas previas y los aprendizajes que obtuvieron, sí se mostraron algunos cambios en los conocimientos del tema, o se incluyeron otros a las concepciones que poseían.



Libertad y Control de drogas

Obj. Práctico Prohibir el uso de drogas limita la autonomía personal

Historia No, ya que, aunque están prohibidas las personas buscan una forma de conseguirlo, y a. de hecho, en ese momento se hace presente.

Pruebas

Amil

LIBERTAD

Nombre: Calderón Martínez Sobira Alejandra		Grupo: 261.			
S	D	E	Q	A	D
¿QUÉ SÉ?	¿CÓMO LO SÉ?	¿CUÁL ES LA EVIDENCIA DE MI CONOCIMIENTO?	¿QUÉ QUIERO SABER?	¿QUÉ APRENDÍ? (Señala si se modificaron tus conocimientos iniciales y explica tu respuesta con definiciones o ejemplos)	ESCRIBE TU DEFINICIÓN
Poder hacer diversas cosas, así como expresarme sin impedimento alguno.	Durante toda nuestra vida escuchamos sobre ello.	Soy libre de hacer todos mis actividades.	Por que y como maneja mi libertad	Existen 2 tipos de libertades, 1. Libertad Positiva 2. Libertad negativa	en la libertad negativa es cuando algo o alguien externo influye en tus decisiones y la positiva es cuando tus acciones no dependen de nadie más.

Nombre: Rosales Rodríguez Jesús Fernando		Grupo: 261			
S	D	E	Q	A	D
¿QUÉ SÉ?	¿CÓMO LO SÉ?	¿CUÁL ES LA EVIDENCIA DE MI CONOCIMIENTO?	¿QUÉ QUIERO SABER?	¿QUÉ APRENDÍ? (Señala si se modificaron tus conocimientos iniciales y explica tu respuesta con definiciones o ejemplos)	ESCRIBE TU DEFINICIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Es la capacidad de decidir libremente nuestras propias decisiones - También es el deseo o intenciones que se cumplen fuera la conciencia de uno propio 	<ul style="list-style-type: none"> - Todos los días se toman decisiones desde que uno se para hasta que uno se acostar 	<ul style="list-style-type: none"> - Por los objetivos metas que me propongo - Es la capacidad de decidir mi propia conducta y acciones 	<ul style="list-style-type: none"> - uno tiene la capacidad de voluntad de si mismo antes de cumplir los [B] resultado con una maduración temprana 	<ul style="list-style-type: none"> - Los animales tienen voluntad por lo que ayo con intención de un resultado - Pero no se diferencian tanto a los humanos las personas son así cuando están controlados por sus emociones se deben llevar comportamientos poder la cordura 	<ul style="list-style-type: none"> - La voluntad es la capacidad de tomar nuestras propias decisiones sin intenciones de nadie es libremente.

Sesión 7

Debido a que en la sesión pasada varios alumnos contestaron preguntas que no se solicitaron, se decidió plantear la problemática: ¿Se limita la libertad cuando se consumen

drogas? para que todos expresarán y escribieran una hipótesis, la cual se respondería con cinco razones justificadas.

En esta etapa, varios alumnos asumieron una perspectiva intermedia, donde indicaban que a veces sí se limita, pero en otras ocasiones son decisiones personales. Con estas respuestas, se instruyó a que tomarán un posicionamiento a favor o en contra, pues esto ayuda a forma un criterio basado en razones justificadas.

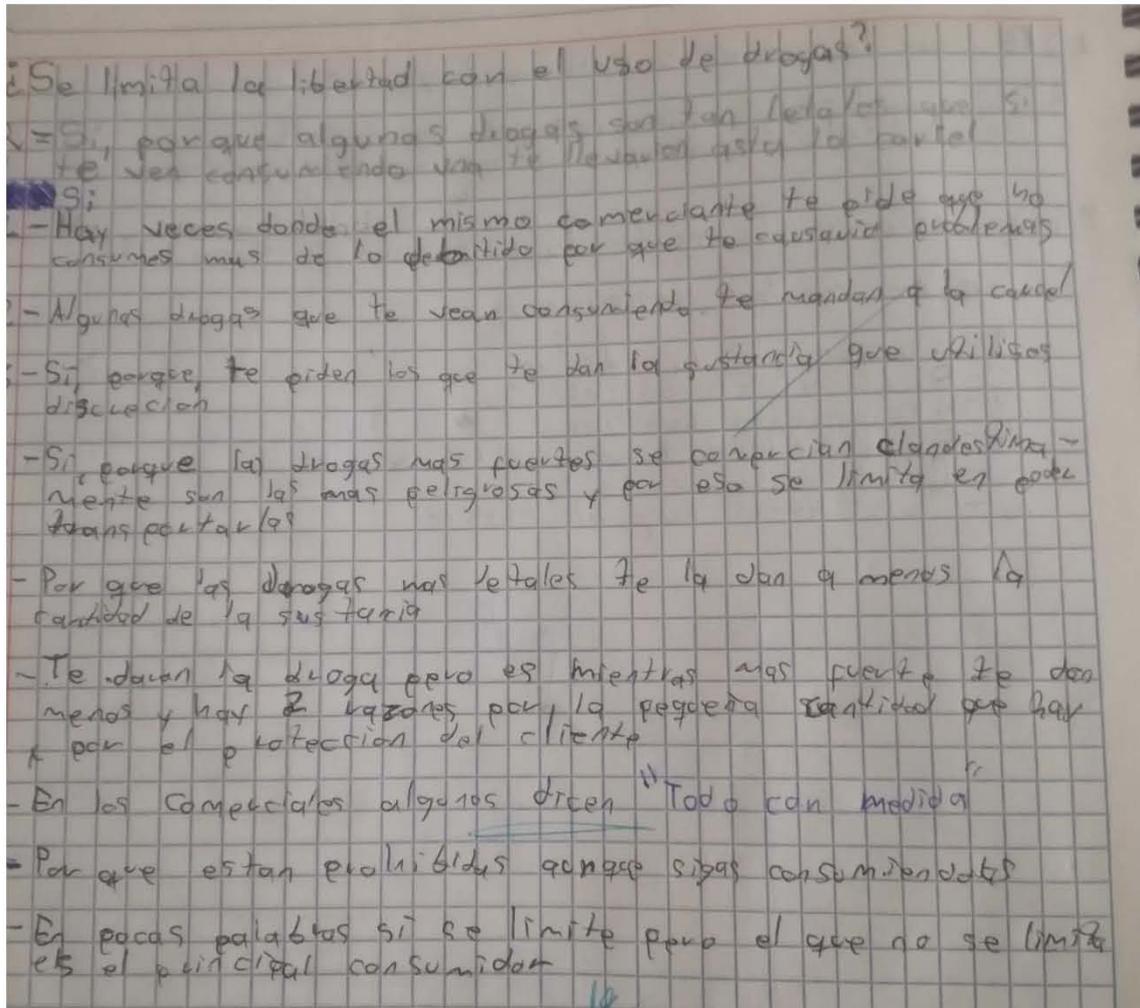
Con las respuestas, se les entregó un organigrama para esquematizar su hipótesis. En éste plantearían una respuesta de 10 a 15 palabras, con un sujeto-predicado y verbo. En propuesta de la hipótesis, los alumnos proporcionaron varias respuestas, pero como seguían las instrucciones, tenían que volver a estructurarla. En este punto, se percató que varios de ellos lograron formar una hipótesis acorde al tema, aunque algunos daban respuestas inmediatas basadas en suposiciones.

Al concluir sus hipótesis, sacarían las ideas secundarias y terciarias de su posición inicial. A la mayoría de los jóvenes les resultó complicado este punto, pero se les mencionó podían responderlo con las respuestas de la primera actividad. Con esta explicación, les resultó más sencillo el trabajo. Para finalizar, escribirían un ejemplo de cada razón secundaria, en las respuestas sobre su evidencia se advirtió que estaban relacionadas con hechos empíricos o casos cercanos a ellos.

Igualmente, se explicó el esquema sobre de la disertación, cada paso y el contenido que debería incluir. Asimismo, se entregó un modelo para su borrador, con los elementos requeridos para su trabajo. Al concluir la exposición, se preguntó si había alguna duda, pero como faltaba poco tiempo para concluir la clase y algunos de ellos van a comer, todos salieron sin presentar dudas.

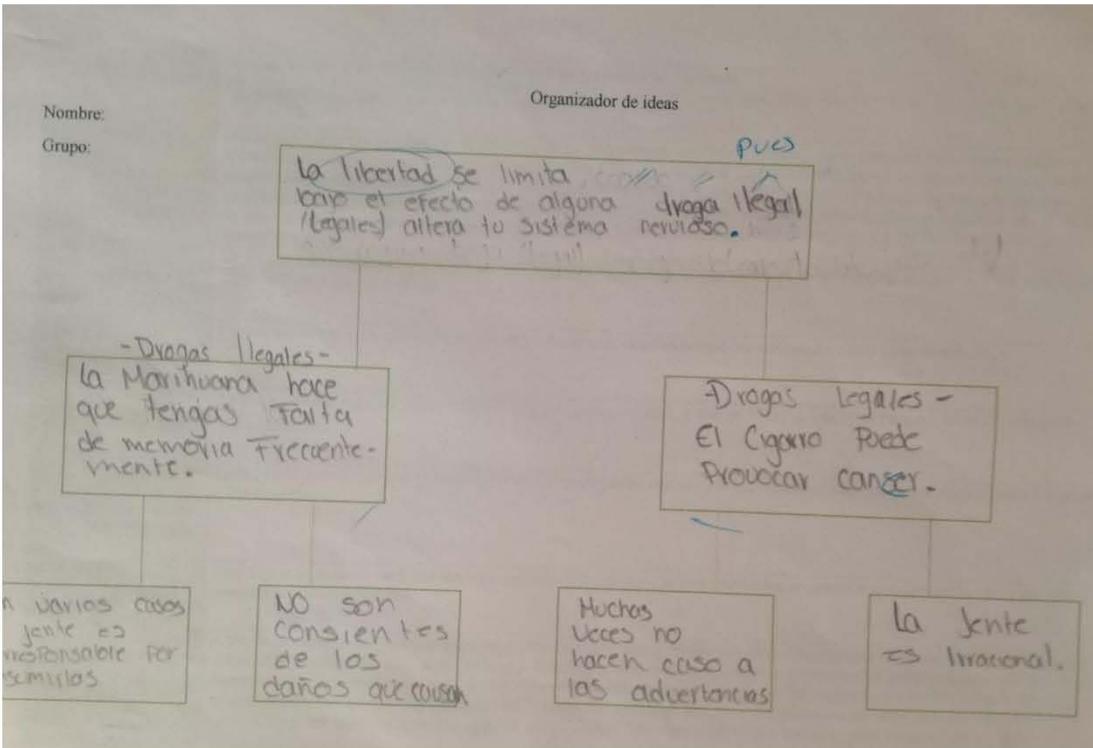
Los siguientes trabajos, señalan dos puntos de vista: a favor y en contra, los motivos varían entre las experiencias y opiniones, y también hacen uso de los conceptos utilizados en clase, por lo que se podría indicar que la apropiación de contenidos teóricos generó una perspectiva diferente.

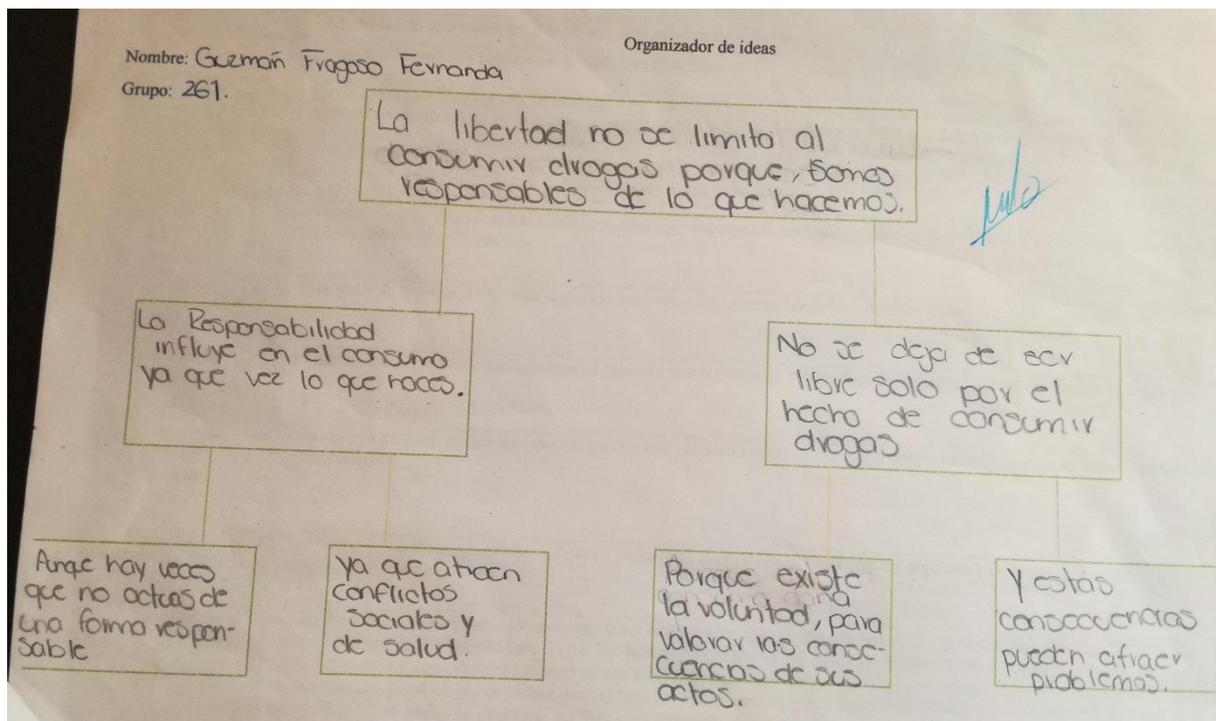
En el caso del organigrama, las hipótesis también fueron diferentes y en este caso sus ideas secundarias sí se basaban en los conceptos de libertad, autonomía y responsabilidad.



¿Se limita la libertad con el uso de drogas?
 NO, porque

- 1- Ellos son autónomos y deciden lo que quieren hacer,
- 2- Es su forma de ser libres
- 2- Es como ellos quieren vivir
 - 1- Cada quien toma sus propias decisiones
 - 3- Tienen libertad positiva
 - 3- Ellos saben que consecuencias pueden tener
- 2- Es cuestión de la forma de que cada quien ve el mundo
- 3- Nadie nos obliga a consumir drogas
 - 1- Todas las personas tenemos una forma de pensar diferente





Sesión 8

Esta sesión se dividió en dos partes: la primera hora estuvieron tres equipos y los restantes acudieron en la segunda hora.

Al comenzar la clase, se les indicó que cada uno leería el borrador, del esquema de la clase anterior y que los oyentes expresarían sus inquietudes sobre el tema de sus compañeros, varios alumnos sí efectuaron las actividades, pero otros tuvieron dudas en cómo llenarlo. Con los estudiantes que sí concluyeron su borrador, se dio comienzo a la lectura.

Lo que observó en la lectura de los borradores fue: toma de postura, utilización de términos de la libertad, uso de algunos ejemplos. Con el modelo que se les entregó se hubo una mayor facilidad para manifestar sus ideas y valorarlas, pues al cuestionar su idea principal algunos no pudieron defenderla e incluso sus compañeros les hicieron notar que en su presentación no defendían un punto preciso.

En la justificación de las posturas, la mayoría contestó a los cuestionamientos de manera adecuada, es decir, logró percibir el problema y lo resolvió de acuerdo a sus

conocimientos, lo que demostró que sí hubo un movimiento de los recursos. Aunque en algunos casos, los jóvenes no defendieron una postura pues se mantuvieron en un punto intermedio, con una confusión de las ideas. De igual modo, otros jóvenes se mostraron nerviosos en la lectura de su trabajo, por lo que en la etapa de preguntas sus respuestas eran limitadas.

En la retroalimentación, se tuvieron que especificar algunos términos que aún no les quedaban claros, pues seguían manteniendo una idea de que una libertad negativa se refería a una libertad mal utilizada, en este momento a cada alumno se le marcaron las especificaciones y modificaciones para elaborar su disertación de manera adecuada, ya que sería su producto final.

En el caso de los alumnos que no comprendieron cómo los datos requeridos en el borrador, se les explicó nuevamente para que terminaran en otro momento. En algunas situaciones, los jóvenes no defendían una postura pues sus ideas eran dispersas, al señalarles este motivo, precisaron que al comenzar a escribir observaron que querían defender una postura contraria a la que habían escrito previamente, pero como no sabían si podía modificarse continuaron con el trabajo. En este punto, se apreció la rectificación en las ideas expuestas, pues al comenzar a justificar se hizo evidente que era otra posición la que querían defender.

En la segunda hora de la sesión, ingresaron más alumnos de los que se esperaban, por lo que sólo se leyeron algunos trabajos. Debido a que era una mayor cantidad de estudiantes, los que se encontraban más alejados escuchaban parcialmente el tema, de manera que al concluir la lectura se resumieron las ideas.

En esta parte, las participaciones fueron menores porque que el tiempo era limitado. En el esquema, varios estudiantes hicieron la actividad de manera superficial, por lo que sus escritos carecían de los elementos solicitados, en otros casos el tema estaba enfocado desde el ámbito del daño de las drogas, sin incorporar la idea de la libertad.

Los alumnos que expusieron su disertación en el aula se les indicaron las correcciones pertinentes (Anexo E), para la entrega de su trabajo a la siguiente clase. Mientras, que los que los que no tuvieron oportunidad de explicar sus trabajos se

señalaron los errores en el borrador, para que lo escribieran de manera adecuada en su disertación.

Los esquemas que siguen, muestran una síntesis de las ideas y justificación de las mismas, debido a la estructuración que se proporcionó se logró la incorporación de la hipótesis, las ideas secundarias, así como una ejemplificación, con esto se fomentó que los alumnos proporcionarían sus razones, como parte de una argumentación. Además al con los fundamentos se les hizo más sencillo reconocer los elementos que eran erróneos o que partían de una justificación más sustentada, lo cual se demostró en la exposición.

Tema:	Libertad y consumo de drogas	
Título	Nuestra libertad con el consumo de drogas	
INTRODUCCIÓN	Exhorto inicial a través de información, anécdota o una historia	Luis consume drogas 1 o 2 veces a la semana el tiene una libertad positiva y que el las utiliza solo para relajarse, las calificaciones que tiene son de 7, 8, 9 y 10 el cumple con sus tareas de la casa pero muchos compañeros lo juzgan mucho y ellos piensan que Luis tiene una libertad negativa y que abusa de ella pero no saben el porque ni el como las consume así que lo molestan constantemente pero a el no le importa porque sabe que el esta teniendo una libertad positiva y no esta abusando de las drogas
	Tema o problema	Nuestra libertad positiva o negativa con el uso de las drogas
	Hipótesis	Para abatir lo anterior es necesario que no juzguemos el modo en cada quien decide vivir si libertad ya sea negativa o positiva.
	Argumento principal	cada quien decide como vivir si libertad y nadie tiene el derecho de decirnos como vivirla
	Lo que se pretende alcanzar del texto (propósito del texto)	Tenemos como proposito explicar el que se puede tener una libertad positiva con el consumo de drogas

	Lo que se hará para lograrlo	Para lograr lo anterior es explicar el porque se puede tener una libertad positiva aunque se consuman drogas despues presentaremos argumentos
	Información complementaria para que el lector valore y comprenda el tema	Para poder alcanzar el proposito es necesario saber que nosotros al tener libertad positiva somos dueños de nosotros mismos somos responsables, autonomos, y racionales y le damos un buen fin a el uso de drogas, sin una sobredosis podemos seguirla consumiendo sin hacernos daño y empezar a tener una libertad negativa señalando esto si se le da un buen fin se puede tener una libertad positiva con el uso de drogas
DESARROLLO	Ideas secundarias con cita Evidencias Ejemplos	cabe señalar que las drogas aun que se controlen afectan nuestro sistema con el paso del tiempo si talvez afecte nuestro sistema pero nosotros no estamos inclinandonos hacia nuestra salud porque sabemos que al consumirla no es muy buena para nuestro sistema pero nosotros estamos hablando de la libertad de consumo no de la salud
	Recapitulación y conclusiones	En resumen podemos decir que las drogas que en un largo lapso de tiempo afecta nuestro sistema no afecta nuestra libertad ya que si nosotros le damos un fin positivo vamos a poder tener una libertad positiva ya que nosotros estamos siendo responsables ya que decidimos cada cuando consumirla, autonomos porque nadie tiene que influir en nuestra decision de consumir drogas, y voluntad ya que nadie nos obliga a consumirla
CONCLUSIONES	Exhortación final	En conclusion el consumo de drogas no afecta nuestra libertad positiva ya que si somos responsables, autonomos y tenemos voluntad podemos seguir consumiendo drogas con una libertad positiva

Tema	¿El uso de drogas limita mi libertad?	
Titulo	Jóvenes reclamos de las drogas	
INTRODUCCIÓN	Exhorto inicial a través de información, anécdota o una historia	A mi alrededor, en el entorno en el que me desenvuelvo me ha tocado ver muy grandes cantidades de jóvenes que utilizan drogas, unos por gusto, moda y otros tantos que creen encontrar en las drogas una salida a sus problemas, pero con el tiempo se pierden, observan también a unos colegas a los que las drogas les arrebatan su libertad, cuando intentan dejarlo y ya no pueden, o cuando se detecta su abuso y muchos de sus sueños se ven detenidos.
	Tema o problema	Los jóvenes que con los mayores consumidores de drogas aún no son del todo capaces de entender lo que el uso hacia una droga les puede causar
	Hipótesis	La autonomía es indispensable para la libertad
	Argumento principal	En este ensayo se tiene como propósito explicarle a los jóvenes por que es importante la autonomía para tener libertad, y como las drogas pueden afectar tu libertad
	Lo que se pretende alcanzar del texto (propósito del texto)	hacer un poco mas consciente a la sociedad ante el elegir o no las drogas en sus vidas.

Cita textual	DESARROLLO	Lo que se hará para lograrlo	Mostrar los daños que deja al ser humano el uso de drogas, tanto en sus vidas de forma moral y física como a los que lo rodean.
		Información complementaria para que el lector valore y comprenda el tema	Se es bien sabido que cuando alguien consume drogas por un periodo largo y su gusto va aumentando despues no puede dejarlo sin ayuda de especialistas, y no siempre se logra sin pagar arrebolos o algun tiempo en muchos veces hay casos en los que el ser puede la vida.
		Idiomas secundarios con una evidencia ejemplar	Cuando platico con amigos o compañeros que consumen drogas siempre escucho "es lo mas chingón, se siente otro pedo", tanto de los de mi generación como de los que rondan entre los 20 tantos años, aun que del 80% que escucho eso tambien escucho el "que bueno que to no te drogas, no lo haces, no es bueno".
CONCLUSIONES	Recapitulación y conclusiones	Los jóvenes hoy en día son parte de una sociedad muy confundida, vagan entre lo que "creen" que esta bien pero saben que esta mal, y que existen consecuencias, pero siempre esperan obtener lo mejor de lo malo sin consecuencias.	
	Exhortación final	Las drogas no son buenas, no en una sociedad como en la que nos encontramos, nosotros somos mas toxico que la sustancia, entonces op dico que si la sociedad fuera otra no habria necesidad de debatir entre si consumir o no drogas, por que seriamos conscientes y nadie las usaria, comenzando por los jóvenes	

La clase comenzó 15 minutos después de la hora asignada, debido a que faltaban muchos alumnos. Sin embargo, la cantidad no aumentó, pues la mayoría del grupo no había ido a la escuela, ya que al día siguiente no tendrían clases.

Con los estudiantes presentes, se integraron equipos de cuatro personas y se les explicó que elaborarían una exposición, con las siguientes palabras: racionalidad, autonomía, libertad negativa, libertad positiva, voluntad, a esto incluirían un ejemplo, siguiendo la pregunta ¿cómo incorporó esta idea en mi vida cotidiana?

Cada equipo pasó a explicar los conceptos que se les asignaron, la definición de cada noción fue adecuada, pero los ejemplos eran muy superficiales, por lo que en cada caso hubo un fortalecimiento de las ideas y se señaló una adecuación de sus ejemplos, para que quedará mejor comprendido.

Posteriormente, se les entregó una autoevaluación para observar la percepción que tienen de su trabajo dentro del aula, se indicó que su evaluación fuera honesta, pues iba comparada con los trabajos que entregaron.

En sus autoevaluaciones una gran parte de los alumnos reconoce los puntos donde puede mejorar y aquellos donde sí realizó lo que se solicitó de manera pertinente.

Finalmente, se entregaron las correcciones de los participantes de la mesa redonda y se discutieron algunos puntos que escribieron.

Sesión 10 Mesa Redonda

En esta sesión se había planeado llevar a una mesa redonda en el Auditorio del Colegio con siete alumnos del grupo, los cuales tenían que explicar y defender las ideas de su disertación, sin embargo, por problemas ambientales la escuela canceló las clases. Se buscó otro espacio en el plantel, para el evento, pero la gestión fue complicada y los horarios no eran compatibles con el grupo, por ello se canceló la actividad.

3.3. Valoración de la práctica docente

La práctica docente que se mostró en el apartado anterior, fue parte de la tercera intervención didáctica, sin embargo, se aplicaron dos ejercicios previos que sirvieron para efectuar las modificaciones necesarias en las estrategias y así tener mejores resultados.

La primera de las propuestas se ejecutó en el Colegio de Bachilleres Plantel No. 6, ubicado en Iztacalco, con un grupo de 6to semestre del turno vespertino en la materia de Humanidades II. Cabe recalcar que la asignatura se ubica dentro del área específica de Humanidades, es decir, es optativa para aquellos que ingresen a este campo; pero como los grupos se saturan en otras materias, envían a los alumnos a esta clase, sin que ellos la hayan elegido.

El tema que se desarrolló fue: “La reproductibilidad técnica expuesta por el filósofo Walter Benjamin”, que se ubica en el campo de la estética. Las horas asignadas fueron cinco: tres de 60 minutos y dos de 120 minutos. Al elaborar la secuencia didáctica, se tuvieron diversos problemas en la definición del objetivo, pues éste abarcaba una gran cantidad de temas y no estaba fundamentado en el aprendizaje de los alumnos, sino en la recopilación de una terminología muy abstracta.

Puesto que el objetivo no se definió, se trataron de integrar diversos conceptos que hicieron que las clases fueran un poco saturadas, además, debido a que los términos que usa este autor son complejos, resultó difícil explicarlos. A pesar de esto, la mayoría de los alumnos participaron e intervinieron en las preguntas planteadas.

Las actividades fueron llamativas para los alumnos, porque se utilizaron imágenes que se analizaban desde una perspectiva estética; esto causó una mayor participación en la clase y la realización de las actividades, aunque las tareas para la casa no las presentaron. Además, se integraron elementos cotidianos, así como la búsqueda de material para ejemplificar los temas, esto ayudó a mejorar la vinculación con el tema, pero quedaron algunos vacíos conceptuales, que se localizaron en el producto que entregaron, en el cual no hicieron uso de los términos o se tuvo un bajo entendimiento.

La segunda práctica se planeó para el Colegio de Bachilleres Plantel No. 6 “Vicente Guerrero”, con tres grupos de primer semestre del turno vespertino, en la materia

de Introducción a la Filosofía, en un tiempo de 8 clases: 3 clases de 60 minutos y 4 clases de 120 minutos. El tema que se enseñó fue: “Utopías”, con este contenido tenían que construir un proyecto en equipo donde elaborarían su propia utopía. Esta intervención figuró un reto, pues los grupos estaban constituidos de entre 45 a 48 alumnos, además puesto que eran de nuevo ingreso, aún no lograban trabajar con el nivel que se les solicitaba. Por este motivo, los ejercicios que se diseñaron incluían diversas problemáticas que les resultaran familiares, así como actividades más sencillas.

En estas clases, los grupos trabajaron de diversa forma, de acuerdo al horario que se les impartió la materia; de este modo, los salones de las primeras horas sí trabajaban de manera más constante, mientras que en las últimas las labores tenían una menor profundidad. Por esta situación, las explicaciones iban acompañadas de preguntas para que los alumnos intervinieran sin distraerse, lo cual funcionó en la mayoría de los casos.

Con las preguntas, los estudiantes sí participaron de manera activa y concretaban los ejercicios, pero se dejaba una carga limitada de trabajos, porque iban perdiendo la concentración a lo largo del tiempo, particularmente en las clases de dos horas.

Las lecturas que se dejaron fueron adecuadas a su nivel, por ello no hubo inconvenientes en la comprensión, además sí percibían algunas problemáticas que surgían de los textos. Aunque una de las dificultades que se tuvieron, fue que los alumnos no realizaban tareas en casa, ellos señalaban que no tenían tiempo suficiente, en algunos casos vivían lejos de la escuela o trabajaban en las mañanas. A pesar de los inconvenientes, sus proyectos sí tuvieron un análisis de la realidad desde diversos aspectos como: política, economía, ambiente y educación, acompañado del planteamiento de una propuesta de utopía.

En el proyecto final, se advirtió que sí comprendieron el fin del tema e incorporaron aspectos del diálogo en sus trabajos, como la toma de postura, el análisis y la justificación de sus ideas.

Enfocándose en la última práctica docente, se tuvieron varias dificultades, diferentes a las observadas en las otras intervenciones, el principal contratiempo fue la inasistencia de los alumnos, ya que la mayoría de ellos acuden a las primeras sesiones del

período y se presentan esporádicamente otras clases, mientras que algunos acuden cuando es el fin de período.

La circunstancia de la inasistencia provocó que los equipos de trabajo que se habían planeado como parte de la secuencia se modificarán en cada clase, por esta razón los alumnos se coordinaban con diferentes compañeros. A pesar de esta situación, la participación en el salón era constante y en la mayoría de las ocasiones era asertiva.

Otra de las cuestiones que se vio afectada por las ausencias fue el proceso de aprendizaje, ya que al tener contemplado un proyecto, con una serie de pasos enlazados para la generación de un producto, los estudiantes que no entraban carecían de los elementos previos para la comprensión de las actividades y de los temas, así que, en cada sesión se retomaban los puntos de las clases anteriores o las lecturas, sin embargo, como no contaban con bases bien esquematizadas, entregaban sus labores con una menor reflexión.

El problema de las faltas se discutió con los alumnos y se señaló la relevancia del desarrollo del proyecto, para su trabajo final, pero como se interpuso el período vacacional y varios días de puentes, no hubo un cambio en la asistencia de la clase y se perdió el hilo conductor que se venía trabajando. Por tal motivo, de regreso de vacaciones, se volvió a retomar el tema, enfocándose en los conceptos principales, además, en la exposición de los trabajos se reforzaron los contenidos vistos.

Otros de los pormenores que se tuvieron fueron los retardos de los alumnos, pues al llegar 15 minutos tarde, ya no se les dejaba ingresar a la escuela, hasta la siguiente hora. Esto provocaba que tuvieran un desfase de las actividades, y a pesar de que la mayoría de los ejercicios eran sencillos, concluían a destiempo e iban dejando de lado las nuevas labores. En este mismo punto, se notó que por las diversas actividades que se dejaban, no todos los jóvenes las entendían plenamente y en algunos casos no las concluían, esto lleva a la reflexión de la necesidad de implementar de mejor manera la retroalimentación en cada proceso y en el cierre del mismo, con el fin de evitar la dispersión de los temas.

Concluyendo, indicaré que la elección de las lecturas fue apropiada, salvo un texto filosófico de Kant, que incluía muchos conceptos complicados con los cuales los alumnos no estaban familiarizados y les costó trabajo entender el contenido y el sentido de la

lectura. En este mismo tenor, agregaré que los textos se eligieron para la lectura en clase, a causa de que el turno vespertino, en su mayoría, no realiza tareas de manera constante y para evitar el atraso de las sesiones, los documentos eran cortos para su análisis en el aula.

Con la valoración de las tres prácticas docentes, puedo asegurar que sí hubo un cambio paulatino en el modo de enseñanza y la manera de organizar una clase. La enseñanza se vio favorecida con la comprensión de lo que se quería mostrar en las materias afines a la filosofía, pues tanto a nivel institucional como personal se tenía la intención de lograr una reflexión en los estudiantes, pero al carecer de una instrumentación era complicado llegar al objetivo.

Así, al definir la enseñanza como parte de un desarrollo de competencias filosóficas, que fueran expresadas en términos sencillos, resultó más fácil enfocar los requerimientos de las materias en torno a contenidos específicos.

Por otra parte, la sistematización requerida para evitar la dispersión de los objetivos, fue solventada con el uso del Proyecto Formativo, pues con la utilización de este método se logró tener un enfoque definido, paulatino y procesual para las actividades planeadas y dadas las características del mismo, se pudo asociar al desarrollo de competencias filosóficas.

Conclusiones

Con la finalización de este trabajo, se observaron varias perspectivas a las problemáticas iniciales, así como nuevas maneras de incidir y modificar las posturas adversas o negativas de las competencias. De igual modo, se reconoció la relevancia de una enseñanza de la filosofía dónde se pueda desarrollar la reflexión crítica de los alumnos mediante el diálogo, pues es en el proceso de interacción con el otro que se reconoce la postura personal, así como las posibles contradicciones en el discurso propio y de los demás.

En el primer punto, se reitera la imposición de un modelo por competencias acrítico, justificado en primera instancia para beneficiar al contexto económico. Esto llevó a una fundamentación pedagógica disminuida, pues primero se presentó el enfoque y después sus bases educativas. Este es el primer problema, sin embargo, no fue el único, ya que la carencia de sustento e incluso la falta de una preparación docente, ha hecho que la implementación se haya fragmentado dando paso únicamente a un tipo de saber que es el hacer.

Planteado de esta forma, se muestra la gradual tecnificación de la educación, dónde la relevancia se enfatiza a los productos, sin hacer una reflexión del proceso que se llevó a cabo o los conocimientos que se adquirieron para llegar a ciertas conclusiones. Todo esto tiene una contrariedad mayor, desde un punto de vista humanista, que es la formación de un individuo limitado a su capacidad de actuar, como si se tratase de un objeto o una máquina capaz de moldear, sin desarrollar un proceso reflexivo, es decir, se observa como un agente diseñado para solventar las necesidades económicas de los países, lo cual reduce sus capacidades como persona con características propias dentro de un contexto. De este modo, con las competencias, la idea de formación se basa en las aplicaciones de alumnos mecanizados, que puedan resolver situaciones problemáticas, con una evaluación constante donde no se toma en cuenta su realidad.

Vinculado a esta situación, el entorno globalizador del que se define el modelo por competencias, establece parámetros limitados, en el que la evaluación se torna más relevante que el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que lo que se busca son los resultados por encima de conocimientos analizados desde la materia y el contexto. En tanto que, la evaluación con medidores internacionales, no toman en cuenta las

necesidades locales que influyen en el modo de apropiación de los saberes por parte de los alumnos, y con los que puede variar el modo en cómo conciben las problemáticas que se presentan, los aprendizajes son estandarizados a pruebas generales.

En otro aspecto, debido a que el ámbito institucional las competencias incluyen una terminología variada que ha ido aumentando con los diferentes documentos, su aplicación resulta complicada, pues se da un mayor énfasis al saber hacer, mientras que lo actitudinal y lo conceptual, quedan relegados, incluso la materia pierde su relevancia ya que el conocimiento sólo importa cuando se capaz de producir algo con éste. O por el contrario, hay profesores que continúan enseñando desde lo teórico sin mostrar la relevancia o la relación con la realidad, por lo que las asignaturas quedan desvinculadas y no generan un aprendizaje significativo.

Sobre este último punto, se pudo observar a través de las prácticas docentes que la falta de una explicación detallada de las competencias, sólo influía en los profesores a retomar estas pautas como indicadores para los formato y no se llevaban a cabo de manera efectiva, pues en ocasiones sólo se pensaba desde el tema y no desde el desarrollo de la competencia planteada en los planes de estudio.

Al mostrar los inconvenientes de las competencias y las repercusiones de una enseñanza desde esta perspectiva, se notó que la fundamentación pedagógica, desde el ámbito institucional, se dirigía principalmente al saber hacer, con una tendencia muy marcada de una educación instrumental. Sin embargo, entre sus bases, se incluían otras nociones complementarias y necesarias en la definición para llegar a tener una formación más integral. Siendo así, se planteó la resignificación de las competencias para evitar su carácter técnico y hacer uso de éstas en la enseñanza de la filosofía.

Con la exposición de las problemáticas de las competencias y su apropiación en los saberes: hacer, conocer, ser, se reconoció que era loable asociar el modelo con la enseñanza de la filosofía; puesto que en la tríada del concepto se estructura una formación que integra los conocimientos y su aplicación, con una actitud que a la vez puede establecer criterios de convivencia. A todo ello, se incluyó otro término relevante, señalado en el Modelo Educativo (2017), que es el aprender a pensar. En documentos anteriores se subrayaba que la relevancia de una enseñanza por competencias es que los alumnos sean capaces de aprender a aprender, lo que quiere decir, que movilizarán

recursos y aprenderán por su cuenta. Aunque, con el aprender a pensar no sólo se llega a la autonomía del aprendizaje, sino que se es capaz de llegar a un proceso metacognitivo, donde se analiza la relevancia de los conocimientos adquiridos y para qué pueden servir.

Con el aprender a pensar, se mostró cómo la enseñanza de la filosofía es una de las materias más significativas, ya que es una disciplina que trabaja con el mismo pensamiento, por lo que es capaz de pensar sobre sí misma y puede suscitar una capacidad reflexiva, generadora de dudas que lleve a la búsqueda de posibles certezas. Pero como se indicó, esto también se trata de un aprendizaje, algo que requiere práctica y como parte de una competencia es algo que no se encuentra estático sino que está en constante cambio de acuerdo a la presentación de nuevas evidencias o circunstancias que modifiquen el modo de pensar.

Con ello, se comprendió que sí es posible enseñar filosofía desde el modelo por competencias, pero éstas se tienen que adecuar a una gama de competencias filosóficas, que al retomar la definición pedagógica, incluirán los tres saberes, es decir, deben coincidir el conocimiento, con la aplicación y las actitudes, aunado al aprender a pensar, que es la fundamentación con la que se desarrolla un pensamiento propio.

En este mismo contexto y antes de comenzar con una metodología se tuvo que comprender que si bien las competencias se sitúan en un ámbito instrumental, el docente debe superar esta situación y retomar o resignificar la noción desde un punto pedagógico para crear propuestas innovadoras. Pues después de la crítica, se puede observar un panorama más amplio donde se destaquen las propuestas más viables para el aprendizaje-enseñanza.

Por otra parte, en la intención de inculcar la reflexión en los alumnos, se construyó una base metodológica desde el diálogo, para que fuera el mediador de la formación de competencias filosóficas, pues se comprende, que al establecer una comunicación con el otro se puede poner en balanza las ideas, y hacer una comparación de lo individual a lo colectivo, que exprese una postura personal justificada. Uno de los lineamientos que se establecieron fue el desarrollo del diálogo en el aula, al respecto cabe recordar, que éste se puede realizar entre pares o pequeños grupos. El uso de este método no implica que todos los alumnos emitan sus opiniones sobre un tema, sino que entre ellos compartan sus

ideas y posteriormente, en conjunto, señalen los consensos a los que llegaron para ser evaluados.

Se pensó en la necesidad de la mediación de los otros, porque pone en perspectiva las actitudes, ya que se expresan las ideas personales en confrontación con los demás, se valora y se escucha el pensamiento del otro y ayuda a plantear la defensa de una postura, mediante el desarrollo de la argumentación, asimismo se perciben los errores propios, con los que se puede generar un cambio en las actitudes mediante el reconocimiento de los desaciertos. El diálogo desde este plano, se tomó como parte de las competencias filosófica y como un método de interacción para la movilización de conocimientos, así como la formación de aprendizajes significativos, ya que los alumnos vinculan la materia con hechos que reconocen en su vida cotidiana.

Sin embargo, en la práctica se presentaron algunos obstáculos para fomentar el diálogo en el aula, entre éstos se encuentran: las inasistencias, este primer elemento generó la formación de equipos diversos en cada sesión, por lo que no se tenía una línea secuencial de las ideas sino que en cada clase las nuevas formaciones generaban resultados diversos; también debido a falta de cohesión grupal, en varios casos hubo un distanciamiento entre los miembros del equipo, por lo que los trabajos fuera del aula no lograron desarrollarse plenamente; y finalmente, se observa una falta de costumbre para trabajar de manera colectiva, esto provoca que uno a dos alumnos realicen las actividades, sin la participación de todos en conjunto.

A cada uno de estos problemas, se intentó dar solución en el desarrollo del proyecto, para que en cada sesión se tuviera la interacción requerida para la confrontación y adecuación de las ideas. En cuestión de las inasistencias, se integraban nuevos equipos con los alumnos que estuvieran presentes, para que trabajaran el tema de la sesión y fueran desarrollando paulatinamente los requerimientos del producto final, así para llegar a los objetivos, a cada alumno se le asignaba un rol de trabajo para que tuviera los elementos necesarios para su formación.

En el producto, se pretendió fomentar la escritura filosófica que es donde se desarrolla el proceso creativo de la propuesta y a través de la exposición sería valorada por el grupo. En este rubro, fue necesario que el proyecto final se evaluará en conjunto, pues en las conclusiones se notaría la interacción de las ideas, la confrontación y la

defensa de las mismas. Para la elaboración del trabajo, a los alumnos les resultó complicado tomar una postura, ya que en las respuestas a las problemáticas tienen una tendencia a proponer un punto intermedio, por ello, se les mostró la importancia de sostener una postura y justificarla basada en su investigación.

Por otra parte, y con la intención de que todos los alumnos pudieran expresar sus ideas, la exposición fue el instrumento más conveniente ya que en ésta todos participarían, esto se realizó considerando que los grupos son bastante amplios y en las intervenciones de una clase no todos hablan. De tal modo, en este mecanismo se encontró una forma para que el grupo completo participara y cada alumno presentara un planteamiento para ser confrontado y defendido.

Del mismo modo, se presentó la consideración de que en la propuesta se encontraba de manera intrínseca el filosofar, que incluye la capacidad para problematizar situaciones de la vida cotidiana y la búsqueda de información para fundamentar o modificar opiniones sobre los problemas. En este punto, se enfatizó la importancia para que los alumnos argumentarán, esto se podía evidenciar en dar razones, buscar ejemplos, analizar contraejemplos, que apoyaran sus ideas o modificaran sus creencias.

En cuestión de las otras competencias, se advirtió que se podía lograr una correspondencia con la formación de competencias filosóficas, que son aquellas nociones que se encuentran en el fondo de la labor filosófica, como lo son: comunicativa, hermenéutica, argumentativa, crítica, dialógica, creativa y valorativa, las cuales actúan como núcleos filosóficos que pueden ser valorados desde los criterios del diálogo filosófico.

En la correspondencia entre los criterios del diálogo, sí se logró un nivel de las competencias filosóficas, por una parte, lo dialógico como el eje se mantuvo en cada una de las sesiones, los grupos de trabajo y a nivel general de la clase. Como se ha mencionado, esto no se trata de una simple charla, sino que con los productos requeridos de las sesiones se comprobaba que pudieran llegar a problematizar o establecer acuerdos para presentar en el aula. Esta primera parte funcionó en la medida que se establecieron algunos parámetros que se implementaron desde los criterios planteados, de este modo, se fomentó el dar razones para justificar las ideas, contar con evidencias de éstas y verificar en conjunto que sus conclusiones fueran aceptables.

En lo que respecta a la integración del PF, con el diálogo filosófico sí se desarrollaron competencias filosóficas, ya que las pautas del método en una estructura bien definida mantiene una relación entre los diversos propósitos. Sin embargo, se deben tener en cuenta algunas consideraciones para su uso. En primer lugar, el tiempo de aplicación deberá ser un período prolongado y paulatino, ya que cada uno de los pasos tiene características específicas. En esta misma línea y como se mencionó anteriormente, las contingencias en el aula, provocan que el profesor modifique algunas actividades o utilice otras al momento para que se pueda llegar al objetivo, en este sentido el docente valorará la situación y utilizará otras estrategias vinculadas con el proyecto, para que la clase mantenga la secuencia.

Finalmente, se resaltarán que la situación que presenta una mayor dificultad es propiciar la autonomía de los alumnos, ya que, un gran número de estudiantes están acostumbrados a concretar trabajos de manera mecánica sin un análisis, esto propicia que no desarrollen las competencias filosóficas establecidas, por lo que es necesario que se generen metas personales del proyecto, además de las actividades.

Bibliografía

- Accorinti, S. (2015). *Filosofía para niños. Introducción a la teoría y a la práctica*. Buenos Aires: Manantial.
- Acosta, F. (2013). Educar, Enseñar, Escolarizar: el problema de la especificación en el devenir de la Pedagogía (y la transmisión). Recuperado de http://ecpuna.fahce.unlp.edu.ar/actas/Acosta-Felicitas_Maria.pdf
- Adorno, T. (2009). ¿Para que aún filosofía? En *Crítica de la cultura y sociedad II. Intervenciones. Entradas*. Madrid: Taurus.
- Alarcón, D. (2006). *Competencias cognitivas, evaluación constructivista y educación inicial*. Chile: Bravo y Allende.
- Arpini, A. Licata R. (Comp). (2001) *Filosofía. Narración. Educación*. Argentina: Editorial Q.
- Avolio de Cois (1987). *Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje*. Argentina: Marymar.
- Barcelo, A. (2012). Tipos de Preguntas Filosóficas . Recuperado de <http://www.filosoficas.unam.mx/~abarcelo/IntroFil/2012/Septiembre26.pdf>
- Boisvert, J. (2004) *La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Brenifier, O. (s.f.). *El arte de la práctica filosófica*. Recuperado de <http://www.pratiques-philosophiques.fr/es>
- Brenifier, O. (2005) *El diálogo en clase*, Tenerife: Ediciones Idea.
- Brenifier, O. (2012). *La práctica de la filosofía en la escuela primaria*. Valencia: Diálogo.
- Bueno G. (1995). *¿Qué es la filosofía?: El lugar de la filosofía en la educación*. Oviedo: Pentalfa
- Burbules, N. (1993). *El diálogo en la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Caballero. C. (2011). Aprendizaje significativo y desarrollo de competencias. Recuperado de http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID9/v1_n2_a2011.pdf
- Castillo, S. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson.
- Cázares, F. y López J.(2005). *Pensamiento crítico*. México: Pearson.
- Centro Mexicano para la Filantropía. (2014). Diagnóstico de la Filosofía en México. Recuperado de goo.gl/ptkbKb
- Cerletti, A. (2004). Enseñar filosofía: de la pregunta filosófica a la propuesta metodológica. Recuperado de <http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/5462>
- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Zorzal.
- Cerletti, A. y Kohan, W. (1996). *La filosofía en la escuela. Caminos para pensar su sentido*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Cerletti, A. (Comp). (2009). *La enseñanza de la filosofía en perspectiva*. Buenos Aires: Eudeba.
- Colegio de Bachilleres. (2019). *Matrículo global por turno y sexo*. México: Sistema Integral de Información Académica-Administrativa. Recuperado de https://cbgobmx.cbachilleres.edu.mx/Estadistica/Matricula_Oficial_de_Periodo_Escolar-A/Matricula_Oficial_del_Periodo_Escolar_2019-A.pdf
- Daros, W. R. (2014). Nota sobre el concepto de “competencia” en educación, 1–13. Recuperado de <https://williamdaros.files.wordpress.com/2009/08/nota-sobre-el-concepto-de-competencia-en-educacion.pdf>

- De Lacalle, A. ¿Por qué estudiar filosofía en el bachillerato?. En Mumbrú, A. (coord.)(2014). *Huerfanos de Sofía. Elogio y defensa de la enseñanza de la filosofía*, Madrid: Fórcola.
- Del Rey, A. (2010). Crítica de la educación por competencias. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476147383010>
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1993). ¿Qué es Filosofía? Barcelona: Anagrama.
Recuperado de <http://webs.ucm.es/info/pslogica/um/queesfilosofia.pdf>
- Delors, J. (1996.): “Los cuatro pilares de la educación” en *La educación encierra un tesoro*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Departamento del Trabajo de Estado Unidos. (1991). Lo que el trabajo requiere de la escuelas. Recuperado goo.gl/J6Um4a
- Dewey, J. (1994.). *La Reconstrucción de la Filosofía*. Barcelona: Planeta-Agostini
- Díaz-Barriga, Á. (2005). El enfoque de competencias en la educación ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? Recuperado de goo.gl/xFTIHJ
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.
- Díaz-Barriga, F y Hernández,G. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Facione, P. (2007). Pensamiento crítico. ¿Qué es y porqué es importante? Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- Frola, P. (2011a). *Manual práctico para el diseño de situaciones didácticas por competencias*. México: Centro de Investigación Educativa y Capacitación Institucional.
- Frola, P. (2011b). *Estrategias didácticas por competencias. Diseños eficientes de intervención pedagógica*. México: Centro de Investigación Educativa y Capacitación Institucional.

- García M. (2015). ¿Para Qué Sirve Enseñar Filosofía? Recuperado de <https://www.bu.edu/wcp/Papers/Chil/ChilMori.htm>
- Gagnon, M. y Couture, E. (2013). L'apprentissage du vivre ensemble par la pratique du dialogue philosophique en classe : propos d'adolescents. Recuperado de <http://mje.mcgill.ca/article/view/8873/6854>
- Gimeno, J (Comp.). (2011). *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Gómez, M.(2003). *Introducción a la didáctica de la Filosofía*. Colombia: Papiro.
- Grup Embolic. ¿Comentario filosófico de textos o comentario de textos filosóficos?. Sociedad española de profesores de filosofía. Año IX. Octubre-Noviembre. Núm. 25
- Herriger, A. (2009). “Les critères de una discussion philosophique”. Département de l’instruction publique, Genève École Geisendorf. Recuperado de http://etunix.uqac.ca/aqpe/blog/files/page1_blog_entry17-crite0300res-d0027une-discussion-philosophique.pdf
- Herriger, A. (2010). “Les critères d’une histoire philosophique”. Haute Ecole pédagogique – Lausanne”. Recuperado de http://etunix.uqac.ca/aqpe/blog/files/page1_blog_entry15-crite0300res-histoire-philosophique.pdf
- Kohan, W. (2009). *Infancia y filosofía*. México: Progreso
- Kohan, W. (2012). Sobre las antinomias de enseñar filosofía. Cuestiones De Filosofía, Recuperado de <https://doi.org/10.19053/01235095.631>
- Kohan, W. y Waksman V. (1997). *¿Qué es filosofía para niños?. Ideas y propuestas para pensar la educación*. Buenos Aires: UBA
- Kohan, W. y Waksman V.(Comp.). (2000). *Filosofía para niños. Discusiones y propuestas*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

- Leal, C. (2003). ¿Qué es crítico? Apuntes para la historia de un término. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=42119807>
- Lipman, M (1988). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lipman, M. Sharp, A. y Oscanyan, F. (1992). *La filosofía en el aula*. Madrid: Proyecto Didáctico Quirón.
- López, G. (2013). Pensamiento crítico en el aula. Recuperado de www.educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3_22_2012.pdf
- Marzano, J. (2005). *Dimensiones del aprendizaje: Manual para el maestro*. México: Iteso.
- Medina, R. y Salvador, F. (Coord.).(2009). *Didáctica general*. Madrid: Pearson.
- Moriyón, F. (2006). *Cómo hacer filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Moriyón, F. (2015). ¿Para qué sirve enseñar filosofía?. Recuperado de <https://repensarlafilosofiaenelipn.files.wordpress.com/2015/11/ensec3b1anza-de-la-filosofia.pdf>
- Nussbaum M. (1999). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz.
- Obiols, G. (1993). *La enseñanza filosófica en la escuela secundaria*. Buenos Aires: A-Z.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]. (2017). Diagnóstico de la OCDE sobre estrategias de competencias, destrezas y habilidades de México, Resumen ejecutivo, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Recuperado de goo.gl/yRKtdM
- OCDE. (2006). La definición y selección de competencias clave. Resumen Ejecutivo. Recuperado de goo.gl/AhCCDV

- Paul R. y Elder, L. (2005) Estándares, principios, desempeño. Indicadores y resultados con una rúbrica maestra en el pensamiento crítico. Recuperado de https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf
- Perrenoud. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona : Editorial Graó
- Perrenoud, P. (2008). *Construir competencias desde la escuela*. Chile: J.C. Sáez.
- Perrenoud. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?*. Barcelona: Graó.
- Pimienta, J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias*. México: Pearson.
- Quintero, V. (2017). Desarrollo del pensamiento crítico mediante la aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572017000100065&script=sci_abstract&tlng=es
- Pozuelos, F. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias*. Cooperación Educativa: Sevilla.
- Rosado, R. (2012). *Argumentación*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de http://www.prepaaguascalientes.sep.gob.mx/prepaabierta/archivos/modulo_13.pdf
- Revelo, S. (2009). Las habilidades básicas de pensamiento en el desarrollo humano. Recuperado de www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/unimar/article/view/135
- Roldán, M. (26 de julio de 2018). Más de 67 mil alumnos se quedaron en su primera opción, dice Comipems. Recuperado de <https://www.eluniversal.com.mx/nacion/sociedad/mas-de-67-mil-alumnos-se-quedaron-en-su-primera-opcion-dice-comipems>

- Saavedra y S. (2014). Evaluación por competencias: contextos de origen y contradicciones pedagógicas. *Itinerario Educativo*, (64), 65-81
- Salazar B. (1967). *Didáctica de la filosofía*. Lima: Arica.
- Sanles, M. (2015). Consideraciones sobre “la competencia filosófica” en la enseñanza secundaria. Actas I Congreso internacional de la Red española de Filosofía. Recuperado de http://redfilosofia.es/wp-content/uploads/sites/4/2015/06/10.msanles@hotmail.com_.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria*. México: SEP. Recuperado de goo.gl/sD9zhS
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Planes de estudio de referencia del marco curricular común de la Educación Media Superior*. México: SEP. Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/241519/planes-estudio-sems.pdf>
- Splitter, L. y Sharp, A. (1996). *La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación*. Argentina: Manantial.
- Tabares I. (2002). La educación como motor del desarrollo. Recuperado de <http://www.zonaeconomica.com/educacion/desarrollo>
- Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: ECOE.
- Tobón, S. y Pimienta, J. y García, J. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson.
- Torres, J. y Vargas, G. (2010). *Educación por competencias ¿Lo idóneo?*. México: Torres Asociados.
- Tozzi, M. (2007). De la question des compétences en philosophie. Recuperado de <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=32889>
- Vaca U., J. E., Aguilar Martínez, V., Gutiérrez Reyes, F. M., Cano Ruiz, A., & Bustamante Santos, A. J. (2014). *¿Qué demonios son las competencias?* :

Aportaciones del constructivismo clásico contemporáneo. Xalapa, Veracruz:
Universidad Veracruzana: Instituto de Investigaciones en Educación.

Vargas G. (2008). *La Humanización como formación. La Filosofía y la enseñanza de la filosofía en la condición postmoderna*. Colombia: San Pablo.

Vargas L. (Comp.). (2011). *La situación de la filosofía en la educación media superior*. México: Torres Asociados.

Vega Cantor. (2008). Las “competencias educativas” y el darwinismo pedagógico.
Recuperado de <http://firgoa.usc.es/drupal/node/41478>

Wacquant, L. (2005). Pensamiento crítico y disolución de la doxa: entrevista con Loïc Wacquant. *Antípoda*, 2 . Recuperado de
<http://antipoda.uniandes.edu.co/datos/rev2/sec2.htm>

Zabala, A. y Arnau, L. (2007). La enseñanza por competencias. Recuperado de
http://eoepsabi.educa.aragon.es/descargas/G_Recursos_orientacion/g_7_competencias_basicas/g_7_1.docum.basicos/1.41.Ense%F1ar_competencias.pdf

Zabala, A. y Arnau, L. (2008). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Grao.

Zarzar, C. (2010). *Evaluación de competencias en el aula*. México: Didaxis.

Zarzar, C.(1996)). *Habilidades básica para la docencia. Una guía para desempeñar la labor docente en forma más completa y enriquecedora*. México: Patria.

Zúñiga, M. (2014). Critical thinking in contemporary educational theory. *Actualidades Investigativas En Educación*, 14(2), 1–23.

Anexos

Anexo A

Datos estadísticos de alumnos del Colegio de Bachilleres Plantel 6, Turno Vespertino

Nombre: _____
 Correo electrónico: *Angel Rojas Sanchez*

- ¿Cuáles son tus expectativas sobre el Colegio de Bachilleres? *Que esta chido*
- ¿Dónde vives? *Mz: 145 L*
- ¿Cuánto tiempo te lleva llegar al plantel? *45 minutos*
- Menciona el grado de escolaridad de las personas con las que vives *secundaria*
- Puedes indicar cómo haces para sostenerte económicamente *Trabajo las mañanas y fines de semana*
- ¿Qué carrera quieres estudiar? *Contaduría o Turismo*
- En un futuro ¿qué esperas obtener de la educación?

Desarrollo profesional		Ganar dinero	<input checked="" type="checkbox"/>
Posibilidad de viajar	<input checked="" type="checkbox"/>	Obtener conocimiento	<input checked="" type="checkbox"/>
Tener prestigio		Desarrollo personal	
Hacer amigos	<input checked="" type="checkbox"/>	Conocer gente/hacer relaciones	<input checked="" type="checkbox"/>

8. Por lo que tu piensas. En la actualidad ¿vale la pena estudiar una carrera profesional?
 Explica tu respuesta *La neta si.*

9. Crees que en un futuro tendrás más oportunidades que tus papás para:

Conseguir trabajo	<input checked="" type="checkbox"/>	Tener asegurada la vejez	<input checked="" type="checkbox"/>
Educarse mejor	<input checked="" type="checkbox"/>	Ahorrar dinero	<input checked="" type="checkbox"/>
Tener servicios de salud	<input checked="" type="checkbox"/>		

Nombre: *Linda Raquel Ocampo Hermosa.*
 Correo electrónico: _____

- ¿Cuáles son tus expectativas sobre el Colegio de Bachilleres? *Fue que tiene organización y que tiene muy buenos maestros*
- ¿Dónde vives? *Santa María Aztahuacan*
- ¿Cuánto tiempo te lleva llegar al plantel? *5 minutos*
- Menciona el grado de escolaridad de las personas con las que vives *Mamá estudio hasta secundaria Papá estudio hasta secundaria*
- Puedes indicar cómo haces para sostenerte económicamente *Dependo de mis padres*
- ¿Qué carrera quieres estudiar? *Psiquiatría*
- En un futuro ¿qué esperas obtener de la educación?

Desarrollo profesional	<input checked="" type="checkbox"/>	Ganar dinero	<input checked="" type="checkbox"/>
Posibilidad de viajar	<input checked="" type="checkbox"/>	Obtener conocimiento	<input checked="" type="checkbox"/>
Tener prestigio	<input checked="" type="checkbox"/>	Desarrollo personal	<input checked="" type="checkbox"/>
Hacer amigos	<input checked="" type="checkbox"/>	Conocer gente/hacer relaciones	<input checked="" type="checkbox"/>

8. Por lo que tu piensas. En la actualidad ¿vale la pena estudiar una carrera profesional?
 Explica tu respuesta *Si, para tener más conocimiento*

9. Crees que en un futuro tendrás más oportunidades que tus papás para:

Conseguir trabajo	<input checked="" type="checkbox"/>	Tener asegurada la vejez	<input checked="" type="checkbox"/>
Educarse mejor	<input checked="" type="checkbox"/>	Ahorrar dinero	<input checked="" type="checkbox"/>
Tener servicios de salud	<input checked="" type="checkbox"/>		

Nombre: Angel Eduardo Ramirez Montalvo

Correo electrónico:

- ¿Cuáles son tus expectativas sobre el Colegio de Bachilleres?
Espero terminar mis años aquí y salir con buenas calificaciones
- ¿Dónde vives?
en la calle chirimoya con mirasolillo y garambayo
- ¿Cuánto tiempo te lleva llegar al plantel?
40 a 45 minutos en carro 15 a 20
- Menciona el grado de escolaridad de las personas con las que vives
Mamá: universidad
Papá: bachillerato
- Puedes indicar cómo hacer para sostenerte económicamente
con ayuda de mi familia
- ¿Qué carrera quieres estudiar?
Medicina
- En un futuro ¿qué esperas obtener de la educación?

Desarrollo profesional	<input checked="" type="checkbox"/>	Ganar dinero	<input type="checkbox"/>
Posibilidad de viajar	<input checked="" type="checkbox"/>	Obtener conocimiento	<input type="checkbox"/>
Tener prestigio	<input checked="" type="checkbox"/>	Desarrollo personal	<input type="checkbox"/>
Hacer amigos	<input checked="" type="checkbox"/>	Conocer gente/hacer relaciones	<input type="checkbox"/>

- Por lo que tu piensas. En la actualidad ¿vale la pena estudiar una carrera profesional?
Explica tu respuesta
Para tener una mejor calidad de vida

- Crees que en un futuro tendrás más oportunidades que tus papás para:

Conseguir trabajo	<input checked="" type="checkbox"/>	Tener asegurada la vejez	<input type="checkbox"/>
Educarse mejor	<input type="checkbox"/>	Ahorrar dinero	<input type="checkbox"/>
Tener servicios de salud	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>

Nombre: Ares Ali Sanchez Jeronimo

Correo electrónico: yagorith@gmail.com

- ¿Cuáles son tus expectativas sobre el Colegio de Bachilleres?
Espero cursar todas mis materias
- ¿Dónde vives?
En la Delegación Iztapalapa
- ¿Cuánto tiempo te lleva llegar al plantel?
30 min
- Menciona el grado de escolaridad de las personas con las que vives
Primaria
Preparatoria terminada
Preparatoria no terminada
- Puedes indicar cómo hacer para sostenerte económicamente
Mis padres trabajan
- ¿Qué carrera quieres estudiar?
Arquitectura
- En un futuro ¿qué esperas obtener de la educación?

Desarrollo profesional	<input checked="" type="checkbox"/>	Ganar dinero	<input type="checkbox"/>
Posibilidad de viajar	<input type="checkbox"/>	Obtener conocimiento	<input type="checkbox"/>
Tener prestigio	<input type="checkbox"/>	Desarrollo personal	<input checked="" type="checkbox"/>
Hacer amigos	<input type="checkbox"/>	Conocer gente/hacer relaciones	<input type="checkbox"/>

- Por lo que tu piensas. En la actualidad ¿vale la pena estudiar una carrera profesional?
Explica tu respuesta
Pues yo creo que sí porque con una preparación y educación es más fácil conseguir empleo y tener un buen salario

- Crees que en un futuro tendrás más oportunidades que tus papás para:

Conseguir trabajo	<input checked="" type="checkbox"/>	Tener asegurada la vejez	<input checked="" type="checkbox"/>
Educarse mejor	<input checked="" type="checkbox"/>	Ahorrar dinero	<input type="checkbox"/>
Tener servicios de salud	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>

Nombre: Daniela Abigail Carrero Nolasca

Correo electrónico: lindal2012@live.com.mx

- ¿Cuáles son tus expectativas sobre el Colegio de Bachilleres?
Las tenía muy bajas, pero ahora que la conozco subió el nivel de escolaridad
- ¿Dónde vives?
Iztapalapa
- ¿Cuánto tiempo te lleva llegar al plantel?
40 min
- Menciona el grado de escolaridad de las personas con las que vives
Titulacion
- Puedes indicar cómo hacer para sostenerte económicamente
Me mantienen mis padres
- ¿Qué carrera quieres estudiar?
Nutrición
- En un futuro ¿qué esperas obtener de la educación?
Aprendizaje y conocimientos que me puedan servir en un futuro

Desarrollo profesional	<input checked="" type="checkbox"/>	Ganar dinero	<input checked="" type="checkbox"/>
Posibilidad de viajar	<input checked="" type="checkbox"/>	Obtener conocimiento	<input checked="" type="checkbox"/>
Tener prestigio	<input checked="" type="checkbox"/>	Desarrollo personal	<input checked="" type="checkbox"/>
Hacer amigos	<input checked="" type="checkbox"/>	Conocer gente/hacer relaciones	<input checked="" type="checkbox"/>

- Por lo que tu piensas. En la actualidad ¿vale la pena estudiar una carrera profesional?
Explica tu respuesta
Si

No me gustaría trabajar para una empresa o ser esclavo de alguien y tener un sueldo medio cre. Mi objetivo es llegar a un Doctorado y poder emprender un negocio en el cual yo pueda sostenerme y gustar.

- Crees que en un futuro tendrás más oportunidades que tus papás para:

Conseguir trabajo	<input checked="" type="checkbox"/>	Tener asegurada la vejez	<input checked="" type="checkbox"/>
Educarse mejor	<input checked="" type="checkbox"/>	Ahorrar dinero	<input type="checkbox"/>
Tener servicios de salud	<input checked="" type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>

Nombre: Harin Liquidano Miniam Sarai (R)

Correo electrónico: miniamsarai@marin1@gmail.com

- ¿Cuáles son tus expectativas sobre el Colegio de Bachilleres?
Acabar el bachillerato
- ¿Dónde vives?
En el predio la montaña, delegación Iztapalapa, Ciudad de México.
- ¿Cuánto tiempo te lleva llegar al plantel?
aprox 15 ó 20 min
- Menciona el grado de escolaridad de las personas con las que vives
mamá; primaria
papá; secundaria
- Puedes indicar cómo hacer para sostenerte económicamente
a veces trabajo pero me mantienen mis padres
- ¿Qué carrera quieres estudiar?
profesora de Educación física ó administración empresas
- En un futuro ¿qué esperas obtener de la educación?

Desarrollo profesional	<input checked="" type="checkbox"/>	Ganar dinero	<input checked="" type="checkbox"/>
Posibilidad de viajar	<input checked="" type="checkbox"/>	Obtener conocimiento	<input checked="" type="checkbox"/>
Tener prestigio	<input checked="" type="checkbox"/>	Desarrollo personal	<input checked="" type="checkbox"/>
Hacer amigos	<input checked="" type="checkbox"/>	Conocer gente/hacer relaciones	<input checked="" type="checkbox"/>

- Por lo que tu piensas. En la actualidad ¿vale la pena estudiar una carrera profesional?
Explica tu respuesta
Pues depende de lo persona, ver mis padres me enseñaron un oficio ya que puedo sostenerme de eso, pero si es bueno estudiar y aprender, todo se requiere si es necesario

- Crees que en un futuro tendrás más oportunidades que tus papás para:

Conseguir trabajo	<input checked="" type="checkbox"/>	Tener asegurada la vejez	<input type="checkbox"/>
Educarse mejor	<input checked="" type="checkbox"/>	Ahorrar dinero	<input type="checkbox"/>
Tener servicios de salud	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>

Nombre: Cabrera Gonzalez Daniel
 Correo electrónico: Comando3gha@gmail.com

1. ¿Cuáles son tus expectativas sobre el Colegio de Bachilleres?
Pues Me parecia muy Bueno "Casi me pierdo"
2. ¿Dónde vives?
Delegación Tlahuac
3. ¿Cuánto tiempo te lleva llegar al plantel?
1 hora o 1.30 hora y media
4. Menciona el grado de escolaridad de las personas con las que vives
Mi papá: Prepa
Mamá: Carrera técnica
Hermana: Prepa, estudiando
Hermano: estudiando prepa
5. Puedes indicar cómo hacer para sostenerte económicamente
Mis papases trabujan
6. ¿Qué carrera quieres estudiar?
Turismo u otras que me llamen la atención
7. En un futuro ¿qué esperas obtener de la educación?

Desarrollo profesional	✓	Ganar dinero	✓
Posibilidad de viajar	✓	Obtener conocimiento	✓
Tener prestigio		Desarrollo personal	
Hacer amigos	✓	Conocer gente/hacer relaciones	✓

8. Por lo que tu piensas. En la actualidad ¿vale la pena estudiar una carrera profesional?
 Explica tu respuesta
Pues si aun que no haga ^{mucho} empleo
creo que si

9. Crees que en un futuro tendrás más oportunidades que tus papás para:

Conseguir trabajo	Si	Tener asegurada la vejez	No
Educarse mejor	Si	Ahorrar dinero	Si
Tener servicios de salud	Si		

Nombre: Moisés Cajetano Lira
 Correo electrónico: moisescajatanolira@gmail.com

1. ¿Cuáles son tus expectativas sobre el Colegio de Bachilleres?
Muy Bueno

col. Jose Lopez Portillo C.P. 09420
calle 2 MZ 71 Lt. 23 Del. 12 Tapalapa

3. ¿Cuánto tiempo te lleva llegar al plantel?
45 min
4. Menciona el grado de escolaridad de las personas con las que vives
Papá: 3^{er} semestre Prepa (CCH sur)
Mamá: carrera técnica (conalep)
5. Puedes indicar cómo hacer para sostenerte económicamente
mis Papas
6. ¿Qué carrera quieres estudiar?
Fisico Matematico
7. En un futuro ¿qué esperas obtener de la educación?

Desarrollo profesional	✓	Ganar dinero	✓
Posibilidad de viajar	✓	Obtener conocimiento	✓
Tener prestigio	✓	Desarrollo personal	✓
Hacer amigos	✓	Conocer gente/hacer relaciones	✓

8. Por lo que tu piensas. En la actualidad ¿vale la pena estudiar una carrera profesional?
 Explica tu respuesta

Si, pero poder tener un nivel de vida digno

9. Crees que en un futuro tendrás más oportunidades que tus papás para:

Conseguir trabajo	✓	Tener asegurada la vejez	
Educarse mejor		Ahorrar dinero	
Tener servicios de salud			

Nombre: Granada Guadalupe Juana Mercedes

Correo electrónico: granadag@alumnos.udg.mx

1. ¿Cuáles son tus expectativas sobre el Colegio de Bachilleres?

2. ¿Dónde vives? Izabalapa

3. ¿Cuánto tiempo te lleva llegar al plantel?

30 minutos

4. Menciona el grado de escolaridad de las personas con las que vives

Papá → Nivel medio superior
Mamá → Licenciada

5. Puedes indicar cómo hacer para sostenerte económicamente

Mis papás trabajan

6. ¿Qué carrera quieres estudiar?

No estoy muy segura aún pero algo relacionado con Medicina

7. En un futuro ¿qué esperas obtener de la educación?

Desarrollo profesional	<input checked="" type="checkbox"/>	Ganar dinero	<input checked="" type="checkbox"/>
Posibilidad de viajar	<input checked="" type="checkbox"/>	Obtener conocimiento	<input checked="" type="checkbox"/>
Tener prestigio	<input checked="" type="checkbox"/>	Desarrollo personal	<input checked="" type="checkbox"/>
Hacer amigos	<input checked="" type="checkbox"/>	Conocer gente/hacer relaciones	<input checked="" type="checkbox"/>

8. Por lo que tu piensas. En la actualidad ¿vale la pena estudiar una carrera profesional?
Explica tu respuesta

Si, en mi opinion creo que vale la pena para poder lograr lo que quiero y tener una mejor vida

9. Crees que en un futuro tendrás más oportunidades que tus papás para:

Conseguir trabajo	<input checked="" type="checkbox"/>	Tener asegurada la vejez	<input checked="" type="checkbox"/>
Educarse mejor	<input checked="" type="checkbox"/>	Ahorrar dinero	<input checked="" type="checkbox"/>
Tener servicios de salud	<input checked="" type="checkbox"/>		

Nombre: ALFARO HERNANDEZ CAROLINE

Correo electrónico:

1. ¿Cuáles son tus expectativas sobre el Colegio de Bachilleres?

2. ¿Dónde vives?

ESTADO DE MEXICO, NAUCALPAN

3. ¿Cuánto tiempo te lleva llegar al plantel?

2 HORAS

4. Menciona el grado de escolaridad de las personas con las que vives

PRIMARIA

5. Puedes indicar cómo hacer para sostenerte económicamente

TRABAJO

6. ¿Qué carrera quieres estudiar?

CONTABILIDAD

7. En un futuro ¿qué esperas obtener de la educación?

Desarrollo profesional	<input checked="" type="checkbox"/>	Ganar dinero	<input checked="" type="checkbox"/>
Posibilidad de viajar	<input checked="" type="checkbox"/>	Obtener conocimiento	<input checked="" type="checkbox"/>
Tener prestigio	<input checked="" type="checkbox"/>	Desarrollo personal	<input checked="" type="checkbox"/>
Hacer amigos	<input checked="" type="checkbox"/>	Conocer gente/hacer relaciones	<input checked="" type="checkbox"/>

8. Por lo que tu piensas. En la actualidad ¿vale la pena estudiar una carrera profesional?
Explica tu respuesta

SI, HARE MAS POSIBILIDADES DE UNA ECONOMIA MEJOR

9. Crees que en un futuro tendrás más oportunidades que tus papás para:

Conseguir trabajo	<input checked="" type="checkbox"/>	Tener asegurada la vejez	<input checked="" type="checkbox"/>
Educarse mejor	<input checked="" type="checkbox"/>	Ahorrar dinero	<input checked="" type="checkbox"/>
Tener servicios de salud	<input checked="" type="checkbox"/>		

Anexo B

Tabla 5

Criterios del diálogo filosófico para la evaluación de los productos elaborados

*Criterio del diálogo filosófico	Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente
Tiene en cuenta el contexto	Reconoce los problemas que surgen de su contexto y entiende que son relevantes	Reconoce que en su contexto se pueden originar algunos problemas, pero no considera que todos sean relevantes	Reconoce algunos problemas del contexto, aunque no le parecen relevantes	No reconoce los problemas que surgen del contexto
Considera un problema desde varios ángulos	Valora las problemáticas y las vincula en otros contextos	Valora las problemáticas y los vincula superficialmente en otros contextos	Tiene una valoración mínima de las problemáticas y su vinculación con otros contextos es superficial	No comprende la relevancia de los contextos y o vincula las problemáticas en otros contextos
Considera más puntos de vista	Sabe identificar y relacionar las diferentes perspectivas de un hecho o asunto	Identifica y relaciona algunas perspectivas de los hechos a asuntos	Casi no identifica ni relaciona las perspectivas de los hechos o asuntos	No identifica ni relaciona las relaciones de las perspectivas o hechos
Identifica opiniones	Sabe distinguir una opinión que carece de fundamentos	Identifica algunas opiniones y sus fundamentos	Identifica algunas opiniones, pero no identifica los fundamentos	No distingue las opiniones
Mobiliza recursos	Vincula los conocimientos	Vincula sólo algunos	Vincula conocimientos	No reconoce ningún conocimiento

	adquiridos a su postura	conocimientos a su postura	mínimos a su postura	
Problematizar explícitamente	Sabe realizar problematizaciones de los hechos o situaciones de su entorno o de un texto	Puede problematizar algunos hechos o situaciones de su entorno o de un texto	Problematiza sin profundidad algunos hechos o situaciones de su entorno o de un texto	No problematiza
Se guía por criterios confiables	Su postura está dada en evidencias y razones fundamentadas	Su postura se sostiene sólo de algunas evidencias y razones	Su postura contiene algunas razones y algunas opiniones	Su postura no está fundamentada
Elabora razonamientos	Deduce implicaciones después de analizar las evidencias y razones para fundamentar un hecho o situación	Deduce algunas implicaciones después de analizar las evidencias y razones para fundamentar un hecho o situación	Deduce pocas implicaciones después de analizar las evidencias y razones para fundamentar un hecho o situación	No deduce las implicaciones después de analizar las evidencias o razones para fundamentar un hecho o situación
Expone ejemplos-busca contraejemplos	Identifica ejemplos y contraejemplos para valorar una postura	Identifica algunos ejemplos y contraejemplos para valorar una de una postura	Identifica pocos ejemplos y contraejemplos para valorar una de una postura	No identifica ningún ejemplos o contraejemplos para valorar una de una postura
Está abierto a la autocorrección	Reconoce sus errores y modifica su postura	*Reconoce algunos errores y modifica algunas posturas	Reconoce pocos errores, y modifica su postura mínimamente	No reconoce los errores en su postura

*Los criterios obedecen a los que se intentará desarrollar en la sesiones

Fuente: Elaboración propia

Anexo C

Tabla 6

Rúbrica de la reflexión donde se incorporan los criterios del diálogo filosófico

Niveles	Excelente (4)	Buena (3)	Satisfactorio (2)	Deficiente (1)
Criterios filosóficos				
Problematizar	Sabe realizar problematizaciones de los hechos o situaciones de su entorno o de un texto	Puede problematizar algunos hechos o situaciones de su entorno o de un texto	Problematiza sin profundidad algunos hechos o situaciones de su entorno o de un texto	No problematiza
Movilización de recursos	Vincula los conocimientos adquiridos a su postura	Vincula sólo algunos conocimientos a su postura	Vincula conocimientos mínimos a su postura	No reconoce ningún conocimiento
Criterios confiables	Su postura está dada en evidencias y razones fundamentadas	Su postura se sostiene sólo de algunas evidencias y razones	Su postura contiene algunas razones y algunas opiniones	Su postura no está fundamentada
Elaborar razonamientos	Deduca implicaciones después de analizar las evidencias y razones para fundamentar un hecho o situación	Deduca algunas implicaciones después de analizar las evidencias y razones para fundamentar un hecho o situación	Deduca pocas implicaciones tras analizar las evidencias y razones de un hecho o fundamentación	Deduca implicaciones después de analizar las evidencias y razones para fundamentar un hecho o situación

Puntuación por nivel	16	9	6	3
<hr/>				
Puntuación obtenida				
<hr/>				
Niveles	Excelente (4)	Bueno (3)	Satisfactorio (2)	Deficiente (1)
Conceptos principales	Maneja los conceptos principales y los relaciona con el tema	Conoce los conceptos, pero mantiene una relación parcial con el tema	Reconoce los conceptos, pero no los relaciona con el tema	No reconoce los conceptos
Organización del contenido	Presenta una estructura completa y ordenada, que es clara y comprensible	Está organizada de manera general, aunque se comprende	Su estructura se muestra desorganizada y es confusa	Su estructura no está organizada, no se comprende
Ortografía, acentuación y redacción	Coherencia entre los párrafos.	Los párrafos mantienen una secuencia, aunque hay ideas que no mantienen relación.	Hay relación entre algunos párrafos.	No hay relación entre las ideas y los párrafos.
	No presenta faltas ortográficas ni de redacción	Se observan pocos errores, ortográficos y de redacción	Se notan varios errores ortográficos y de redacción	En su mayor parte, el escrito tiene errores ortográficos, de acentuación y redacción.
Puntuación por nivel	12	9	6	3
<hr/>				
Puntuación obtenida				
<hr/>				
Puntuación total:				Calificación:
<hr/>				

Fuente: Elaboración propia

Tabla 7

Rúbrica de la disertación filosófica donde se incorporan los criterios del diálogo filosófico

Niveles	Excelente (4)	Bueno (3)	Satisfactorio (2)	Deficiente (1)
Tiene en cuenta el contexto	Reconoce los problemas que surgen de su contexto y entiende que son relevantes	Reconoce que en su contexto se pueden originar algunos problemas, pero no considera que todos sean relevantes	Reconoce algunos problemas del contexto, aunque no le parecen relevantes	No reconoce los problemas que surgen del contexto
Considera un problema desde varios ángulos	Valora las problemáticas y las vincula en otros contextos	Valora las problemáticas y los vincula superficialmente en otros contextos	Tiene una valoración mínima de las problemáticas y su vinculación con otros contextos es superficial	No comprende la relevancia de los contextos y o vincula las problemáticas en otros contextos
Problematizar	Sabe realizar problematizaciones de los hechos o situaciones de su entorno o de un texto	Puede problematizar algunos hechos o situaciones de su entorno o de un texto	Problematiza sin profundidad algunos hechos o situaciones de su entorno o de un texto.	No problematiza
Movilización de recursos	Vincula los conocimientos adquiridos a su postura	Vincula sólo algunos conocimientos a su postura	Vincula conocimientos mínimos a su postura	No reconoce ningún conocimiento

Criterios confiables	Su postura está dada en evidencias y razones fundamentadas	Su postura se sostiene sólo de algunas evidencias y razones	Su postura contiene algunas razones y algunas opiniones	Su postura no está fundamentada
Exposición de ejemplos-contrajemplos	Identifica ejemplos y contraejemplos para valorar una postura	Identifica algunos ejemplos y contraejemplos para valorar una de una postura	Identifica pocos ejemplos y contraejemplos para valorar una de una postura	No identifica ningún ejemplos o contraejemplos para valorar una de una postura
Elaborar razonamientos	Deduce implicaciones después de analizar las evidencias y razones para fundamentar un hecho o situación	Deduce algunas implicaciones después de analizar las evidencias y razones para fundamentar un hecho o situación	Deduce pocas implicaciones después de analizar las evidencias y razones para fundamentar un hecho o situación	Deduce implicaciones después de analizar las evidencias y razones para fundamentar un hecho o situación
Autocorrección	Reconoce sus errores y modifica su postura	Reconoce algunos errores y modifica algunas posturas	Reconoce pocos errores, y modifica su postura mínimamente	No reconoce los errores en su postura
Puntuación por nivel	48	21	14	7
Puntuación obtenida				
Niveles	Excelente (4)	Bueno (3)	Satisfactorio (2)	Deficiente (1)

Conceptos principales	Maneja los conceptos principales y los relaciona con el tema	Conoce los conceptos, pero mantiene una relación parcial con el tema	Reconoce los conceptos, pero no los relaciona con el tema	No reconoce los conceptos
Organización del contenido	Presenta una estructura completa y ordenada, que es clara y comprensible	Está organizada de manera general, aunque se comprende	Su estructura se muestra desorganizada y es confusa	Su estructura no está organizada, no se comprende
Ortografía, acentuación y redacción	Coherencia entre los párrafos.	Los párrafos mantienen una secuencia, aunque hay ideas que no mantienen relación.	Hay relación entre algunos párrafos.	No hay relación entre las ideas y los párrafos.
	No presenta faltas ortográficas ni de redacción	Se observan pocos errores, ortográficos y de redacción	Se notan varios errores ortográficos y de redacción	En su mayor parte, el escrito tiene errores ortográficos, de acentuación y redacción.
Puntuación por nivel	12	9	6	3
Puntuación obtenida				
Puntuación total: Calificación:				

Fuente: *Elaboración propia*

Tabla 8

Rúbrica de la Mesa Redonda donde se incorporan los criterios del diálogo filosófico

Niveles	Excelente (4)	Bueno (3)	Satisfactorio (2)	Deficiente (1)
Identifica opiniones	Sabe distinguir una opinión que carece de fundamentos	Identifica algunas opiniones y sus fundamentos	Identifica algunas opiniones, pero no identifica los fundamentos	No distingue las opiniones
Considera un problema desde varios ángulos	Valora las problemáticas y las vincula en otros contextos	Valora las problemáticas y los vincula superficialmente en otros contextos	Tiene una valoración mínima de las problemáticas y su vinculación con otros contextos es superficial	No comprende la relevancia de los contextos y o vincula las problemáticas en otros contextos
Problematizar	Sabe realizar problematizaciones de los hechos o situaciones de su entorno o de un texto	Puede problematizar algunos hechos o situaciones de su entorno o de un texto	Problematiza sin profundidad algunos hechos o situaciones de su entorno o de un texto	No problematiza
Movilización de recursos	Vincula los conocimientos adquiridos a su postura	Vincula sólo algunos conocimientos a su postura	Vincula conocimientos mínimos a su postura	No reconoce ningún conocimiento

Criterios confiables	Su postura está dada en evidencias y razones fundamentadas	Su postura se sostiene sólo de algunas evidencias y razones	Su postura contiene algunas razones y algunas opiniones	Su postura no está fundamentada
Exposición de ejemplos-contrajemplos	Identifica ejemplos y contraejemplos para valorar una postura	Identifica algunos ejemplos y contraejemplos para valorar una de una postura	Identifica pocos ejemplos y contraejemplos para valorar una de una postura	No identifica ningún ejemplos o contraejemplos para valorar una de una postura
Elaborar razonamientos	Deduce implicaciones después de analizar las evidencias y razones para fundamentar un hecho o situación	Deduce algunas implicaciones después de analizar las evidencias y razones para fundamentar un hecho o situación	Deduce pocas implicaciones después de analizar las evidencias y razones para fundamentar un hecho o situación	Deduce implicaciones después de analizar las evidencias y razones para fundamentar un hecho o situación
Autocorrección	Reconoce sus errores y modifica su postura	Reconoce algunos errores y modifica algunas posturas	Reconoce pocos errores, y modifica su postura mínimamente	No reconoce los errores en su postura
Puntuación por nivel	32	24	16	8
Puntuación obtenida				
Niveles	Excelente (4)	Bueno (3)	Satisfactorio (2)	Deficiente (1)

Comprensión del tema	Demostró total comprensión del contenido	Demostró buen entendimiento	Mostró una comprensión parcial	No comprendió los aspectos centrales del tema
Relevancia de las intervenciones	Sus aportaciones son claras y enriquecen el tema	Sus aportaciones son parciales, pero aclaran algunas dudas del tema	Sus aportaciones son limitadas.	Sus aportaciones no son claras.
Conducta	Es tolerante a las críticas	Casi siempre tolera las críticas,	Tolera las críticas de manera limitada.	Es intransigente respecto a las críticas y los comentarios de los demás compañeros.
	Respeto las opiniones de sus compañeros	Trata de respetar las opiniones de sus compañeros	No respeta todas las ideas de los participantes.	
Puntuación por nivel	12	4	6	3
Puntuación obtenida				
Puntuación total:				
Calificación:				

Fuente: Elaboración propia

Tabla 9

Rúbrica de Autoevaluación

Nombre:		
Grupo:		
Aspectos a evaluar	Calificación (0-10)	Comentarios
1 Asistencia		
2 Puntualidad en clase		
3 Entrega de tareas		
4 Atención a la clase		
5 Participación en clase		
6 Realización de actividades en clase		
7 Tomar apunte en clase		
Promedio		

Fuente: Elaboración propia

Anexo D

Actividades de la secuencia didáctica

Organizador de ideas previas adaptado para identificar la justificación de los conocimientos previos

Nombre:			Grupo:		
S	C	E	Q	A	D
¿QUÉ SÉ?	¿CÓMO LO SÉ?	¿CUÁL ES LA EVIDENCIA DE MI CONOCIMIENTO?	¿QUÉ QUIERO SABER?	¿QUÉ APRENDÍ? (Señala si se modificaron tus conocimientos iniciales y explica tu respuesta con definiciones o ejemplos)	ESCRIBE TU DEFINICIÓN

Nota: En el organizador de ideas previas se utilizará el SQA(Qué sé, qué quiero saber, qué aprendí) (Díaz-Barriga, además se integrarán algunas columnas para identificar las opiniones y la fundamentación (SCEQAD). Este organizador, también servirá para la evaluación.

Preguntas filosóficas y problematización (Adaptación: Barcelo, 2012).

Nombre:

Grupo:

Primer paso: realizar una pregunta filosófica

Paso 1. Retoma alguna situación de la vida cotidiana

Ejemplo: ¿Por qué esos niños le hacen daño a su compañero?

Paso 2. Fíjate en las características del problema, no en los hechos

Ejemplo: ¿Por qué las personas actúan injustamente?

Paso 3. Enfócate en las cualidades (adjetivos) y utiliza algunos complementos para dar sentido a la pregunta (esto dará paso a una pregunta filosófica, por ello puede ser universal)

Ejemplo: ¿Qué es la justicia?

Segundo paso: Problematizar

Paso 1. Ya se tiene la elaboración de una pregunta filosófica, ahora para situarla se señala una situación, hecho o decisión donde se pueda presentar la interrogante

Ejemplo: ¿Qué hace que un acto sea justo?

¿Qué tipos de cosas pueden ser justas (o injustas)

Pregunta

Pregunta filosófica

Paso 1:

Paso 2:

Paso 3:

Problematización

Paso 1:

Diseño para la elaboración de una reflexión filosófica (Rosado, 2012)

(Ejemplo y esquema para su elaboración)

Tema:		La igualdad de oportunidades y derechos entre las mujeres y los hombres.
Título		La igualdad como una forma de vida entre hombres y mujeres
INTRODUCCIÓN	Exhorto inicial a través de información, anécdota o una historia	Desde que Luisa era pequeña se distinguió por ser una alumna aplicada y brillante, pues siempre obtuvo buenas calificaciones y aparecía constantemente en el cuadro de honor. Esta condición nunca se modificó a lo largo de su carrera académica, aun cuando estudió una profesión nada sencilla: Ingeniería Petroquímica. Sin embargo, pese a haberse graduado con honores, conseguir trabajo ha sido un objetivo inalcanzable, debido a que en cada entrevista a la que ha acudido se le ha negado la oportunidad, con el argumento de que va a crear problemas en la empresa y no puede tener liderazgo con los varones, pues a los hombres no les gusta que los mande una mujer
	Tema o problema	Es debido a estas ideas arcaicas que las mujeres siguen ocupando un lugar inferior en la sociedad, aunque sean talentosas, es decir, sigue habiendo discriminación.
	Hipótesis	Para abatir lo anterior, es necesario que los hombres y las mujeres tengan los mismos derechos y oportunidades, y
	Argumento principal	ya que no existe una diferencia sustancial más allá que la biología, y ésta no es razón suficiente para enmarcar la inequidad.
	Lo que se pretende alcanzar del texto (propósito del texto)	Debido a lo anterior, es que este ensayo tiene como propósito explicar por qué es importante que exista equidad entre los hombres y las mujeres
	Lo que se hará para lograrlo	Para lograr lo anterior, se aclararán algunos conceptos, después se presentarán los argumentos que apoyan la idea y por último se presentarán las conclusiones
	Información complementaria para que el lector valore y comprenda el tema	A fin de alcanzar el propósito, es necesario tener claro que sexo y género son dos cosas distintas. El primero es entendido como las diferencias biológicas que existen entre los hombres y mujeres, se encuentran representadas principalmente por los órganos reproductivos. En contraparte el género es una construcción social que señala que las mujeres y los hombres tienen determinadas características, por ejemplo se piensa que las féminas son sensibles, prudentes y maternales; por otro

		lado, los varones son fuertes, aguerridos y les gusta la aventura. Ambas concepciones son representaciones sociales, pues ninguna de las particularidades señaladas se encuentra en la información genética, sino que es algo aprendido. De ahí debe quedar claro que el sexo y el género son conceptos distintos
DESARROLLO	Ideas secundarias con cita Evidencias Ejemplos	Aunque existen diferencias biológicas entre hombres y mujeres, éstas no son determinantes en el desarrollo intelectual y físico de ambos seres, por eso no debe existir inequidad. Martha Lamas (2012), intelectual feminista, señala que “resulta inaceptable sostener que la feminidad predispone a las mujeres para realizar ciertos trabajos (de cuidado) o a ciertos estilos de trabajo (colaborativos) pues eso es plantear como “natural”, lo que en realidad es un conjunto de complejos procesos económicos y sociales y, peor aún, oscurecer las diferencias que han caracterizado las historias laborales de las mujeres...”
	Ideas contrarias	Cabe señalar que hay un sector de la sociedad que considera que no puede haber una igualdad absoluta entre sexos, porque hay trabajos que los hombres desarrollan mejor que las mujeres, gracias a su condición física y a la manera en que han sido educados.
	Defensa de la postura	Sin embargo, si bien es cierto que hay diferencias físicas, éstas no determinan los roles que se le han asignado a los hombres y las mujeres, en realidad son construcciones sociales que nacen de los prejuicios y de una cultura machista. Mujeres y hombres tenemos las mismas capacidades para cualquier trabajo, pues desarrollarse en él no depende exclusivamente de la fuerza, sino de la capacidad para resolver problemas. Observa cómo se escribe
CONCLUSIONES	Recapitulación y conclusiones	En resumen, las diferencias entre hombres y mujeres son más bien edificaciones ficticias hechas por la sociedad desde el momento en que nacemos, y no contrastes reales. Por lo anterior, se puede deducir que si ambos sexos somos educados sin roles establecidos como propios a nuestra condición biológica, es probable que desarrollemos las mismas capacidades, sin que un sexo sea considerado mejor o más importante que otro. Es entonces bajo esta idea, que es una obligación que los hombres y las mujeres tengan acceso a los mismos derechos y oportunidades
	Exhortación final	En conclusión, es muy importante que todos busquemos la equidad de los sexos y comencemos a ver la cotidianidad bajo una perspectiva de género, de esta manera construiremos una sociedad más democrática, libre e igualitaria, en la que no exista lucha de sexos, sino una senda de solidaridad en la que hombres y mujeres caminemos juntos uno al lado del otro

Tema:		
Título		
INTRODUCCIÓN	Exhorto inicial a través de información, anécdota o una historia	
	Tema o problema	
	Hipótesis	
	Argumento principal	
	Lo que se pretende alcanzar del texto (propósito del texto)	
	Lo que se hará para lograrlo	
	Información complementaria para que el lector valore y comprenda el tema	

DESARROLLO	Ideas secundarias con cita Evidencias Ejemplos	
CONCLUSIONES	Recapitulación y conclusiones	
	Exhortación final	

Anexo E

Disertaciones corregidas

Libertad y consumo de drogas: nuestra libertad con el consumo de drogas

Luis consume marihuana 1 o 2 veces por semana, lo hace de manera consciente y responsable, por lo que podría decirse que él hace uso de libertad positiva, ya que la utiliza solo para relajarse, las calificaciones que tienen son de: 7,8, 9 y 10, él cumple con su tareas de la casa, por lo que se nota que no afecta su vida cotidiana. Pero muchos compañeros lo juzgan y ellos piensan que Luis sólo tiene una libertad negativa y que abusa de ella, pues nadie le impide consumir esta sustancia pero no saben ~~el~~ porqué, ni el cómo las consume, ni saben que Luis conoce las consecuencias así que lo molestan constantemente, pero a él no le importa porque sabe que su consumo los realiza desde su libertad positiva y no está abusando de las drogas.

Para comprender lo anterior es necesario que analicemos el modo en que cada quien decide actuar conforme a su libertad sea negativa o positiva. Debido a que somos personas racionales cada quien tiene la posibilidad de elegir el modo en que ejerce su libertad.

En este sentido, tenemos como propósito el plantear que se puede tener una libertad positiva en el consumo de drogas, teniendo en cuenta que este tipo de libertad sólo se da en una persona que es autónoma con voluntad y responsabilidad.

Para lograr lo anterior ~~se~~ ^{alguno} explicamos el cómo se puede tener una libertad positiva, para ello presentaremos ~~argumentos~~ ^{argumentos}. Asimismo para poder alcanzar el propósito, es necesario saber que debido a que nosotros mismos somos responsables, autónomos y racionales podemos darle un buen fin al uso de drogas. Esto significa que se puede usar de manera consciente y responsable lo que podría evitar caer en una adicción, así sí se puede tener una libertad positiva con el consumo de drogas.

El consumo de drogas con medida no afecta la salud de manera grave además se debe tener en cuenta que alguien que consume responsable. X

En resumen, podemos decir que las drogas no afectan nuestra libertad positiva, ya que si nosotros valoramos y analizamos las consecuencias podemos actuar con libertad, porque estamos siendo responsables, ~~porque estamos siendo responsables~~, decidimos cuando consumirla, ^o ~~autónomos~~ ^o y voluntad ya que nadie nos obliga a consumirla.

En conclusión, ^o el consumo de drogas no afecta nuestra libertad positiva ya que si somos responsables autónomos y tenemos voluntad se puede seguir consumiendo drogas sin afectar nuestra vida.

[Firma]

Alumna: Sanabría López Evelyn Rubí

La relación de las drogas y tu libertad

Las situaciones familiares, presión social y la depresión llevaron a un joven a probar las drogas, dejándose influenciar por las modas de su entorno. Tiempo después la adicción a las drogas creó una dependencia, que terminó por privarlo de una libertad de elección.

El consumo de drogas te confunde y priva de tu libertad, ya que al estar bajo sus efectos no eres capaz de razonar y puedes ser manipulado con facilidad por los demás sin darte cuenta. A pesar de que los seres humanos tienen la capacidad de elegir a través del razonamiento y el interés común, al estar bajo el efecto de las drogas se limita esta capacidad y no reconoces lo que es correcto y sano.

Por este motivo se debe concientizar a las personas entre lo que es libertad para tomar decisiones y la influencia que tienen otros sobre ti.

Como sabemos una parte esencial de nuestra libertad es que nadie influya en nuestras decisiones y al estar bajo el efecto de las drogas somos manipulados con facilidad o hacemos cosas que no queremos sin darnos cuenta, ya que hay alguien que a través de una plática te convence dándote argumentos de que te la pasarás muy bien, manipulando tus pensamientos a su conveniencia.

Para analizar lo que se ha mencionado, se expondrán las razones para conocer las situaciones que influyen de manera incorrecta en las decisiones de las personas.

Entre los motivos se encuentran las modas, las cuales son representadas por grupos urbanos que utilizan la música y recursos visuales para incitarte a consumir drogas. Las modas y los grupos sociales son un factor determinante para crear una ideología que impone sus propias reglas haciendo que las personas usen su libertad de elección para pertenecer a un grupo, te engañan haciéndote pensar que tú eliges de manera autónoma pero en realidad hay una manipulación.

Por otra parte, muchas veces los problemas personales, familiares y sociales también llevan a consumir drogas y caer en una adicción, que a pesar de que te daña te obliga a seguirla consumiendo, es aquí donde se te priva de tu libertad.

Hay muchas estrategias y factores que pueden limitar tu capacidad de decidir lo que realmente quieres, como la existencia de ciertos grupos capaces de imponer su ideología.

Por este motivo, las personas deben tener claro lo que es correcto y bueno para sí mismo y no dejarse influenciar ni caer en el engaño de las drogas y adicciones. Una persona puede saber lo que es bueno y correcto para él cuando lo que hace no le trae consecuencias negativas.

Alumno: Ballesteros Sánchez José de Jesús