



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

**LA ENSEÑANZA DE LA ÉTICA A TRAVÉS DEL ANÁLISIS Y LA
CONSTRUCCIÓN DE ARGUMENTOS: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA
EL COLEGIO DE BACHILLERES**

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

PRESENTA
MARÍA DE LOURDES CORTÉS HERRERA

TUTOR
DR. ARMANDO RUBÍ VELASCO (ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA)

COMITÉ TUTOR
DRA. MARTHA DIANA BOSCO (FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS)
MTRO. GABRIEL RAMOS GARCÍA (FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS)

CIUDAD DE MÉXICO, ENERO DE 2020



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Índice

Introducción.....	1
-------------------	---

Capítulo 1

La educación moral y ética en la formación de los adolescentes

1.1. La educación moral de los adolescentes.....	4
1.2. La enseñanza de la Ética en la formación de los adolescentes.....	10
1.2.1. Enseñar filosofía y enseñar a filosofar.....	14
1.3. La función de la enseñanza de la Ética en el Colegio de Bachilleres.....	18

Capítulo 2

Fundamentos teóricos de la Ética y la argumentación

2.1. Características de la Ética.....	21
2.1.1. Los juicios morales.....	25
2.2. Elementos básicos para la argumentación.....	28
2.3. La teoría de la argumentación de Toulmin.....	32

Capítulo 3

Fundamentos pedagógicos y Propuesta Didáctica

3.1. El origen de las competencias y su definición según el enfoque socioformativo.	42
3.1.1 Limitaciones del enfoque por competencias.....	47
3.2. Función del profesor de filosofía en el contexto de las competencias.....	50
3.3. Secuencias didácticas y evaluación de las competencias.....	55
3.4. Propuesta didáctica.....	62

Conclusiones.....	84
-------------------	----

Bibliografía.....	86
-------------------	----

Apéndices.....	88
----------------	----

Agradecimientos

Agradezco Rodolfo Vázquez por su amor y el apoyo en los momentos más difíciles en la escritura de esta tesis, a mi mamá por su apoyo incondicional y por creer siempre en mí, a mi papá por su ejemplo como docente y a mis hermanas con las que he compartido bonitos momentos. También agradezco a mis amigos Leslie Alonso, Marisela Quiroz y Josué Flores que me han acompañado en este proceso. En mi paso en la MADEMS a Armando Rubí quien me ha aportado mucho como persona y filósofo. En mi ingreso al Colegio de Bachilleres he tenido la fortuna de encontrar a colegas y amigos excepcionales con los que he compartido el amor por la filosofía y la docencia como Isaías Cipriano, Estefanía Alvarado, Fernando Castañeda y a mi tutora Elena González Linares a quien admiro y considero un gran ejemplo como docente en filosofía. Agradezco a los alumnos que han tenido interés en las materias que les he impartido, ya que son el principal motor de mi actividad docente.

INTRODUCCIÓN

En mi experiencia como docente he observado que muchos de los jóvenes de Educación Media Superior tienen dificultades, tanto para formular y defender su punto de vista, como para evaluar los argumentos que exponen los autores vistos en la clase de Ética del Colegio de Bachilleres. Por eso, es necesario que los alumnos aprendan a argumentar, ya que es una habilidad que les servirá para no plantear ideas sin fundamentos y también les dará oportunidad de desarrollar su pensamiento personal en torno a problemas morales.

La enseñanza de las teorías filosóficas por sí mismas, no garantizan lo anterior. Para que los estudiantes defiendan su punto de vista y evalúen a otros, es necesario enseñar Ética por medio de la argumentación constante. Esto permitirá entender las teorías de manera más profunda y así, los jóvenes podrán desarrollar la habilidad de plantear críticas fundamentadas.

Esta tesis se desarrolló trabajando con jóvenes que estudian en el Colegio de Bachilleres, donde el perfil del egresado se basa el *Modelo Educativo* publicado en 2017 que señala que el alumno debe desarrollar argumentos para resolver problemas en ese nivel. El modelo mencionado está organizado por competencias, estas no se logran cuando los maestros no cuentan con una formación en el desarrollo de las mismas.

Ante esto, mi pregunta central es: ¿Cómo lograr que los estudiantes de bachillerato desarrollen y evalúen sus argumentos, propios y ajenos, en la materia de Ética? La solución al problema tiene por objetivo que los alumnos planteen ideas

sobre problemas morales y éticos para que defiendan su postura propia y así, evaluar las ajenas.

Los méritos de las teorías éticas se evalúan a través de los argumentos que ofrecen los filósofos y para que los alumnos puedan entenderlas, evaluarlas y defenderlas desde su punto de vista, es necesario que conozcan su estructura y aprendan a argumentar sus ideas en torno a las teorías. En lo que a este trabajo concierne, se propone que se puede lograr por medio de una estrategia basada en teorías de la argumentación. La teoría que usaré será la de Stephen Toulmin y se complementará con textos introductorios sobre argumentación.

En el primer capítulo se responderá a la pregunta: ¿A quiénes se les enseña? Es decir, se describirán las características de los alumnos del Colegio de Bachilleres. Para que el aprendizaje sea logrado a través de la enseñanza, no es suficiente que el docente sepa sobre argumentación, también es indispensable entender las características de los adolescentes y los problemas que enfrentan para desarrollar las actividades adecuadas a su edad y contexto.

El segundo capítulo responde a la pregunta: ¿Qué se enseña? Entendemos esto como las definiciones de *Ética* y *moral* de las que partirá el curso. También se exponen las reglas básicas de la argumentación y cómo el esquema de Toulmin ayuda a organizar los argumentos a partir de sus seis elementos (datos, garantías, respaldos, términos modales, excepciones y conclusión).

En el tercer capítulo se presenta una propuesta didáctica que responde a la pregunta: ¿Cómo puede ser enseñada la asignatura de *Ética*? Aquí se expondrán los fundamentos pedagógicos en los que se estructura las secuencias didácticas que se llevaron a cabo en la materia *Práctica docente dos y tres*. También se presentan las reflexiones sobre la implementación de la propuesta y las modificaciones que se

deben realizar para que en las futuras prácticas se logren un mejor aprendizaje en los jóvenes.

Finalmente en la conclusión se expone una reflexión sobre cómo los aprendizajes adquiridos en la MADEMS impactaron en mi práctica docente y en el apéndice se muestran las evidencias de los ejercicios y evaluaciones a lo largo del semestre y de las prácticas.

Capítulo I

La educación moral y ética en la formación de los adolescentes

1.1. La educación moral de los adolescentes

En la enseñanza de la Ética no se empieza desde cero. Los adolescentes cuentan con una educación moral familiar que representa lo vivido en su entorno social y cultural. Es importante conocer con qué contamos para la enseñanza de la Ética, mediante un diagnóstico de los adolescentes. En este apartado, hablaré sobre las características generales y particulares del adolescente mexicano. Debemos conocer cómo son educados moralmente los jóvenes, cómo adquieren determinados valores, identidad, proyecciones hacia el futuro y cómo son sus relaciones dentro del contexto cultural y social de México. También es necesario conocer su pensamiento, proyectos de vida, ideales, concepción y valor de sí mismos y de los demás. Como lo señala Corina:

La adolescencia y la juventud son creaciones sociales y pensamos que ellas se refrendan e instituyen desde diversos lugares: políticos, religiosos, educativos, familiares, jurídicos, científicos, económicos que abonan con saberes, prácticas, certezas y políticas los dispositivos educativos y de formación de sujetos, cada uno configura estrategias que alientan modos de ser, condiciones de vida y regulan los ámbitos de acción donde se expresa la juventud (Corina, 2015: p. 10)

Los juicios morales que emiten las personas se basan en gran medida en la educación familiar y en los medios de comunicación. En la actualidad, el

pensamiento de muchos jóvenes se manifiesta en frases publicadas en redes sociales. Sin embargo, reducir el pensamiento moral a consejos o frases dogmáticas, impide tanto el conocimiento filosófico de sus fundamentos, como los límites de dichas sentencias, lo que provoca no saber justificar por otros medios, las opiniones o acciones y no conocer la complejidad de los problemas morales.

Para muchos jóvenes, la moral es un conjunto de prohibiciones y normas que muchos los adultos no acatan y que muchos de ellos tampoco desean seguir. En vista de esto, la moral son enunciados que debemos decir porque es lo que se espera, aunque pensemos y actuemos de otra forma. Si pensamos y actuamos de forma distinta o contraria, se llama: doble mora. En el extremo opuesto, la moral es aquello que cohesionan a la sociedad, da forma a las identidades y da un sentido de vida. Las ideas de los jóvenes se pueden mover entre estos dos extremos. La materia de Ética puede ser completamente aburrida y vacía cuando es vista desde el primer extremo (doble moral), por lo que defender posturas éticas de forma tal que podamos tener buenas razones para actuar siguiendo determinadas reglas o formas de vida.

Antes de ofrecer nociones del concepto de adolescencia, conviene revisar nuestros prejuicios (opiniones no justificadas), para evitar etiquetas que perjudiquen la práctica docente. Los autores del libro *Jóvenes: entre sus tramas convocantes y sus potencias creadoras*, nos sugieren lo siguiente:

[D]esafiar los designios de quien considera a los jóvenes indolentes, indiferentes, desinteresados, apolíticos, renuentes, rebeldes y desorientados. En tanto sujetos, los jóvenes son expresión de las condiciones que su sociedad les posibilita; no son efecto de circunstancias individuales, psicológicas o naturales y, por tanto, comprenderlos obliga a contemplar su mundo, los contextos, las idiosincrasias, los medios de subsistencia, las perspectivas sociales que los convocan y les encargan funciones

sociales; en esa encrucijada de condiciones se hacen posibles no sólo crecimiento y desarrollo, sino vínculos, divertimentos, posiciones ético-morales, proyectos personales, certezas y saberes sobre sí mismos y los otros. En esa encrucijada se configura la identidad. (Corina, 2015: p. 9)

Aquí hay una tensión entre determinismo y libertad. Considerar a alguien como determinado, nos obliga a conocer su contexto social, familiar y biológico, sin considerar al adolescente como sujeto activo que se autodetermina, protagonista de su vida frente a las determinaciones familiares y sociales. Desde mi punto de vista, hay que ver a los jóvenes desde ambas perspectivas.

Una forma de evitar encasillar a los jóvenes es conociéndolos. Cada maestro conoce a sus alumnos en la medida de sus posibilidades y responsabilidades. En principio, todos los adolescentes tienen diferencias: “Cada uno reconoce la coexistencia de muchos modos de ser joven, revocando así una concepción lineal o normativa de la juventud, problematizando y advirtiendo su complejidad en los procesos de socialización.” (Corina, 2015: p. 10)

No sólo existe una visión pesimista y peyorativa de la juventud, en el lado contrario, están “los momentos en que los jóvenes comienzan a ser considerados como sujetos valiosos en su sociedad, al grado de constituirlos como esperanza de transformación” (Corina, 2015: p. 10). La búsqueda de identidad los hace consumidores de todo lo que los pueda definir. Las necesidades y exigencias del mundo consumista hacen que valoren el dinero desde temprana edad. Los jóvenes toman postura frente a lo que la autoridad exige de ellos y lo que la sociedad les ofrece. La escuela es una de muchas influencias morales que tienen.

Los jóvenes se forman con y a pesar del mundo adulto, y por ello, la escuela debe ser recuperada como espacio de contención, puesto que es un pilar importante en las construcciones de sentido de la vida y la configuración identitaria de los jóvenes. (Corina, 2015: p. 13)

La forma de vida de los profesores es un ejemplo, ya que a partir de las materias que imparten, pueden plantearse qué estudiarán después. Sumado a lo anterior es importante saber cómo se conciben los jóvenes a sí mismos y qué importancia tiene para ellos cómo los conciben los demás.

El vínculo con los adultos está mediado por el reconocimiento o la decepción, pues ellos no son lo que se esperaban [...] frente a estas condiciones ensayan su mejor respuesta que oscila entre el silencio, la mentira, la candidez o la reacción violenta, entre otras. (Corina, 2015: p. 13)

Los adolescentes conviven con adultos que en muchos aspectos, siguen siendo adolescentes, esto dificulta tener una figura de autoridad y madurez que puedan seguir. Los jóvenes exigen en ocasiones no ser tratados como niños y buscan saber cómo son las cosas realmente y cómo funciona el mundo. En otras, buscan una autoridad que les ponga límites. Los docentes no tenemos un conocimiento absoluto de la realidad, pero podemos ofrecer lo que hemos aprendido, aunque muchas veces no es suficiente. Los jóvenes necesitan integrarse a la sociedad, pero la escuela no lo está garantizando.

[D]esde el siglo pasado empezó a gestarse un acelerado proceso de desarticulación del Estado benefactor que debilita a la instancia gubernamental, hay dispersión de poderes y da paso a las privatizaciones, lo que ha afectado de manera muy particular

al sistema educativo, sometido a continuas evaluaciones que condicionan la asignación presupuestal. (Corina, 2015: p. 11)

Aunque la incertidumbre sobre si encontraran trabajo o podrán ingresar a la universidad es algo común en los jóvenes del Colegio de Bachilleres, muchos tienen la necesidad e intención de integrarse a un grupo que los reconozca, les asigne responsabilidades y que les permita valorarse y conducirse a sí mismos. Diferentes sectores de la sociedad aprovechan “la potencia creadora de un sujeto posible que lucha por pertenecer y ser reconocido como es, pero a su vez, reclama guía para sentirse contenido, experimenta miedo de su potencia, dolor de crecimiento, duelo ante sus pérdidas” (Corina, 2015: p. 11). En la actualidad, un ejemplo de esto son los grupos criminales que lamentablemente están usando a los jóvenes, otorgando un sentido de pertenencia que no es el indicado. En otros tiempos y lugares también existieron ritos que ayudaron a pasar de una etapa a otra al adolescente:

Nuestras sociedades no conocen ninguno de esos ritos que en ciertas comunidades acompañan al joven en el paso de la infancia a la edad adulta. Todavía recientemente, el servicio militar, la finalización de los estudios, el alcanzar la mayoría de edad cumplían un poco esa función de ritual de pasaje que marcaba a la vez la ruptura y el compromiso. Las modalidades que adoptan los ritos iniciáticos nos remiten a las interrogaciones propias de la adolescencia; en ellos se observa el doble movimiento de diferenciación y de pertenencia (separación y entronización) que todo adolescente debe realizar para pasar de una condición a la otra. En estas comunidades el cuerpo social entero hace un trabajo de acompañamiento; en nuestras sociedades modernas, por el contrario, el joven debe arreglárselas solo. (Cordie, 2007: p. 221)

Lo que viven los jóvenes sin esta estructura social es falta de sentido, incertidumbre, desorientación, ausencia de valores, descontento, falta de oportunidades y de referentes.

Recordando escritos ya clásicos de Duschatzky y Corea (2002), la propuesta es pensar “nuevos territorios” para los jóvenes, lugares simbólicos de pertenencia, de creación de valores, de lazo social, para ampliar su participación en experiencias educativas capaces de configurar subjetividades implicadas en la transformación creativa de los escenarios socioculturales. (Cordie, 2007: p. 225)

Es necesario que los jóvenes aspiren a tener un lugar en la sociedad por medio de oportunidades reales para ellos. Por ello, sugiero que en la escuela se fomenten los valores y cualidades que los lleven a ocupar dicho lugar voluntariamente elegido en un proyecto de vida.

Además del problema anterior, Bustamante menciona que los jóvenes deben percatarse en esta etapa que “La pobreza del límite, la conciencia de la manquez de nuestro ser. No somos completos, es el gran descubrimiento, junto con la caída del narcisismo en la temprana adolescencia, que todas y todos hacemos cuando los mitos de omnipotencia caen.” (Bustamante, 2008: p. 10) Esto nos hace percatarnos de que debemos conocer nuestros límites y cómo funciona el mundo, ya que no está hecho a nuestra medida, pero esto no impide que podamos autodeterminarnos y tener una función en él. “Si el adolescente cree que vive en un cuerpo que todo lo puede, en una red de relaciones que le abrigan y le convierten en triunfante, en un mundo que está como hecho para él, corre el riesgo de no reconocerse a sí mismo tal como es.” (Bustamante, 2008: p. 11). No conocerse a sí mismo, puede llevarlo a no lograr lo que quiere y no saber por qué.

[S]e acaba el mito y comienza el reconocimiento: somos lo que deseamos en la medida en que nuestro cuerpo sostiene esa búsqueda, esa voluntad de realización. [...] Reconocernos como hijos de *Poros* y *Penía*, implica que ponemos entre paréntesis los mitos consolatorios y los relatos euforizantes y omnipotentes [todas la fábulas con que el mercado corteja a la juventud]. (Bustamante, 2008: p. 11)

La ilusión de la omnipotencia en la juventud impide medir riesgos y consecuencias; características indispensables para la responsabilidad de las personas. La autora menciona que “filosofía aquí no es una especialidad académica sino la actividad de enfrentarse uno mismo con las preguntas básicas de la vida. Con el revés de la trama de las vidas que vivimos.” (Bustamante, 2008: p. 9)

Esta visión de la filosofía puede vincularse mejor con los adolescentes. “Un adolescente necesita límites y a la vez recursos para generar una revuelta de su propio mundo que le permita construir su identidad” (Bustamante, 2008: p. 15) El objetivo es tener una visión más clara de sí mismos y de la realidad en la que viven.

1.2. La enseñanza de la Ética en la formación moral de los adolescentes

No parto de la idea de que sea bueno enseñar Ética en sí mismo, esta debe proporcionar algo a la formación de los jóvenes que justifique su enseñanza y aprendizaje. Es inevitable hablar de educación en Ética, ya que la moral es transmitida por la sociedad a través de diversos medios e instituciones. La Ética ayuda a entender la dimensión moral desde una perspectiva crítica. Parte de esta perspectiva, está en no creer ninguna afirmación moral o ética, sin exigir un fundamento o razón. Por medio de la filosofía es posible dirigirse a los jóvenes desde

un punto de vista donde son considerados como personas capaces de autodeterminarse.

De acuerdo con Cifuentes (2010), el papel de la filosofía en la educación debe responder a las solicitudes personales, sociales, culturales, institucionales (como el sistema educativo) y a principios psicopedagógicos. También debe responder a la tradición filosófica, es decir, debe basarse en los grandes pensadores que nos ofrecen un repertorio de problemas y teorías, pero sin que esto se convierta en una didáctica alienada, es decir, donde sólo se repite lo que alguien con autoridad dice sin entender ni cuestionar al autor. En lugar de tomar las teorías de los autores como dogmas, se debe partir de los problemas, sostener un pensamiento propio, para que la enseñanza sea formativa. Otro aspecto importante para el desarrollo moral del sujeto, es no actuar sólo por adoctrinamiento o una costumbre impuesta de forma exterior, sino que adquiera valores por voluntad propia, es decir, tener convicción a partir de un proceso racional argumentativo.

La Ética no es un conocimiento dogmático sobre cómo ser, vivir o comportarse, por lo que debe ser enseñada indicando el problema que intentan resolver: los pros y los contras de las teorías éticas, así como la articulación de los elementos de las mismas. Entender las bases éticas y aplicarlas a su contexto, ayudará a los estudiantes a examinar alternativas relacionadas con el ser, el vivir y el actuar, con lo que adquirirá conciencia de la complejidad y los supuestos de sus juicios morales. Esto les ayudará a justificar mejor sus decisiones.

Los jóvenes y los filósofos tienen mucho en común. Para la autora de *Adolescencia: la revuelta filosófica*, “los adolescentes van viviendo una vida perpleja que puede ser ocasión de preguntas filosóficas, esto es radicales, abiertas, que no se dejan tapar con cualquier respuesta” (Bustamante, 2008: p. 9). Esta necesidad de

confrontar, hace indispensable a la filosofía, ya que ésta intenta dar razón del mundo y de nuestras acciones en él, lo que obliga al docente en filosofía a escuchar a los jóvenes, incitar y guiar el cuestionamiento.

Y encontrar en las palabras de un adolescente cualquiera, la voz del filósofo que late en sus venas, rescatar sus historias, revalorar el lugar de estos jovencitos que, así como los descubridores de teorías nuevas, explora un terreno absolutamente nuevo en donde construir su identidad. (Bustamante, 2008: p. 14)

La actitud del docente sobre la filosofía es fundamental para que los jóvenes saquen provecho de lo que ésta puede ofrecerles. La filosofía se nutre de problemas que van más allá de ella y son comunes a todo ser humano: “las preguntas [...] ayudan a comprender vitalmente lo que está en juego: las preguntas por el ser y el sentido del mundo” (Bustamante, 2008: p. 10). La razón no solo es lo que está en juego, lo que está en juego es su propia vida y las malas decisiones regularmente cobran la factura.

Esta capacidad de mirar el pensamiento como encarnado en el cuerpo es central para comprender el entramado de pensamientos que los jóvenes, los adolescentes producen para vivir, para ser acompañados por ellos, para abrirse camino en el mundo ajeno. (Bustamante, 2008: p. 11)

La visión de la autora es adecuada para trabajar con los adolescentes quienes van descubriendo su cuerpo: “es un cuerpo deseante, aunque, como pasa con los derroteros del deseo, este no delate claramente su itinerario ni su punto de llegada. Por eso nos pide toda la atención” (Bustamante, 2008: p. 10). Debido a la falta de claridad de un fin y de la necesidad de conocerse, en esta etapa los jóvenes necesitan

mucha orientación y seguridad. Tener en claro qué quieren y saber cómo funciona el mundo, les permitirá abrirse camino. Por eso, no debe verse a la filosofía como propia sólo de las universidades, “es tremendamente triste dejar el quehacer filosófico exclusivamente a los especialistas. Es como renunciar a tomar fotografías por no ser fotógrafo profesional” (Bustamante, 2008: p. 13). Los adolescentes tienen la capacidad de razonar críticamente, incluso antes de saber lo que es la filosofía, dudan y piden explicaciones.

La filosofía es una pasión que puede darle sentido a tu vida, acompañarla, e incluso salvarla. Esto es algo que aprendí de muy joven, cuando en una clase en la universidad no pude evitar llorar al escuchar a un profesor construir, en perfecta prosa, las preguntas existenciales que yo siempre había tartamudeado. Llena de incertidumbres y de angustia rápidamente seguí el hilo de un discurso que casi no entendía conscientemente, pero que abría nuevas vías a mi congestionada vida. Yo era adolescente y la filosofía se convirtió en la guía que necesitaba para transitar, tanto el difícil camino interior como el sobresaltado paso al mundo adulto. (Bustamante, 2008: p. 13)

Aunque la filosofía no da una sola respuesta a los grandes problemas, ve a los problemas de frente. Esta actitud es la que necesitan los adolescentes. La mayoría de los filósofos se comprometen con lo que quieren defender, aunque se equivoquen.

Dos objetivos que tiene el ser humano, son: conocer el mundo y saber qué lugar tiene en él. En relación con los propósitos éticos de la enseñanza de la filosofía podemos retomar lo que María Zambrano menciona en *Filosofía y Educación*, el ser humano es “Una promesa de realización creadora” (2007: p. 29). Esto quiere decir que el ser humano es un ser inacabado y que tiene que hacerse a sí mismo, encontrar

su propia morada. Hacerse a sí mismo significa seguir un camino, desarrollar la propia personalidad y conocerse. “Educarse es aprender a valorar, a buscar la verdad, a formarse desde la experiencia para realizarse como persona” (Zambrano, 2007: p. 29). La Ética no debe verse como una imposición de valores, sino como una forma de ejercer la libertad por medio de la autodefinición.

1.2.1. Enseñar filosofía y enseñar a filosofar

Antes de plantear las características específicas de la enseñanza de la Ética, debemos recordar que ésta pertenece a un conjunto más grande que es la filosofía, de quien toma metodologías y conceptos para abordar sus propios problemas.

Un curso introductorio a la filosofía debe comenzar desde los conocimientos y características previas de los estudiantes para el aprendizaje de la Ética. Algunos conocimientos previos son los valores y acciones que se consideran correctas. Por ejemplo: “El aborto es correcto”. Después debe observarse cómo los jóvenes defienden dicha idea. A partir de lo anterior se pueden observar puntos de mejora por medio de un referente como las reglas y estructuras de los argumentos.

Para tener una buena comunicación con los jóvenes hay que tomar en cuenta que el lenguaje que empleamos puede ser confuso pues el uso de los conceptos filosóficos tiene otro significado en la vida cotidiana, por ejemplo para Aristóteles el concepto *accidente* no tiene que ver con accidentes del tipo automovilístico u otros. La concepción de la lógica de Toulmin puede ayudar a este propósito:

[A] tomar la lógica como una suerte de jurisprudencia generalizada y al examinar las ideas confrontándolas con la práctica real de la evaluación de los argumentos y no como un ideal filosófico, podremos finalmente construir un cuadro muy diferente al

tradicional. A lo máximo que aspiro es a que alguna de las piezas cuya figura he dibujado aquí conserve un lugar en el mosaico cuando esté completado. (Toulmin, 2007, p. 28)

El mosaico nunca estará completo. Así como jamás estará completo un libro de falacias, pues el ser humano siempre encontrará una forma diferente de convencer a los demás por medios inadecuados. Es diferente el estudio de cómo debemos argumentar a cómo de hecho argumentamos, incluso existen ocasiones donde ni siquiera argumentamos, sino que actuamos, reaccionamos a estímulos e imágenes, expresamos algunas emociones, etc. Es más significativo partir de los errores de la argumentación para tener claro las formas correctas de argumentar o las diferencias entre actuar sin razonar y actuar después de un razonamiento.

Uno de los problemas centrales de la enseñanza de la filosofía en el bachillerato es si se debe enseñar filosofía o enseñar a filosofar. Por enseñar filosofía se entiende hacer que el alumno conozca a los autores, los problemas que intentan resolver y sus propuestas. Enseñar a filosofar, por otra parte, significa hacer que el alumno sea capaz de distinguir problemas filosóficos e intentar resolverlos por sí mismos. También puede significar que el alumno aplique los métodos filosóficos para resolver problemas teóricos o prácticos.

Una forma de enseñar filosofía es a partir de la exposición catedrática de textos filosóficos. Esta forma de enseñanza es difícil de implementar en el nivel medio porque a diferencia de la licenciatura, no se cuenta con el total interés de los alumnos en las materias obligatorias de filosofía. Si en licenciatura el docente sólo aprendió de esta forma, es posible que intente repetir el método en los cursos de bachillerato. Sin embargo, es importante enseñar las diferentes teorías filosóficas,

porque leer directamente a los filósofos que se tomaron en serio los problemas que intentaban resolver es un ejemplo de la actitud filosófica. ¿Se puede enseñar filosofía sin enseñar a filosofar? El propósito de esta tesis es enseñar a los alumnos ambas cosas en el curso de Ética para que apliquen lo visto en argumentos sobre problemas cotidianos y teóricos.

¿Cuál es la justificación para enseñar filosofía y cuál para enseñar a filosofar? Aprender filosofía puede justificarse porque las formas de pensar del pasado son útiles para el presente y los problemas filosóficos siguen teniendo sentido. Por otra parte, es pertinente enseñar a filosofar, ya que no es suficiente saber filosofía para adecuar lo que dijo un autor al contexto actual.

Los Programas de Humanidades del Colegio de Bachilleres tenían una respuesta a si enseñar filosofía o a filosofar: “Metodológicamente, el estudiante se introducirá en el estudio de la Ética mediante el análisis de problemas filosóficos de forma dialógica a partir de la revisión y discusión de textos propios de la disciplina” (Programa de Ética, 2014: p. 9). En este fragmento se puede ver que para la institución se deben enseñar ambas cosas, tanto filosofía, como a filosofar. Por enseñar filosofía, se entiende leer textos propios de la disciplina y por filosofar, la discusión y el diálogo de dichos textos. La filosofía puede ser el punto de partida del filosofar: los autores, sus problemas y sus propuestas pueden ser los detonadores que nos permitan pensar nuestros problemas y así poder dialogar con los textos para señalar diferencias y similitudes, acuerdos y desacuerdos. El programa actual no contempla autores obligatorios, sólo algunos conceptos aplicados a problemas de Ética práctica.

A partir del 2018, se implementaron nuevos programas de estudio. En el caso de la materia de Ética, ya no es obligatorio ver ningún autor o teoría filosófica, por

lo que enseñar filosofía debe venir por cuenta del profesor que imparte la materia. Por otra parte, debido al carácter formativo de los cursos de filosofía en el nivel medio superior, se les debe enseñar a los jóvenes a revalorar su realidad y mostrar otras formas posibles de ser y de vivir a partir de los autores, para así lograr la expresión de su ser.

La enseñanza de la filosofía no debe reducirse a dar una breve introducción de autores y teorías que los alumnos deberán memorizar para pasar un examen. Un maestro de filosofía tampoco debe decir qué creer ni que adoptar, sino exponer los problemas filosóficos, las teorías y, sobre todo, los elementos para mejorar el juicio y fomentar el pensamiento. Aunque no existe una definición absoluta y universal de *filosofía*, en ella siempre se problematiza, se argumenta y se definen conceptos. Debido a que en bachillerato no se preparan para dedicarse profesionalmente a la filosofía, es más importante proponer ejercicios que ayuden a los alumnos a generar habilidades de análisis de forma que sean capaces de aplicar las herramientas del pensamiento filosófico en su vida diaria y académica. Enseñar las puras ideas de los autores no es suficiente e incluso podría llegar a ser dogmático. Esto significa:

En efecto, si el dogmatismo consiste en inmunizar determinadas afirmaciones o prescripciones, haciendo depender su valor de verdad o validez, o bien de la autoridad, o bien de la presunta evidencia (arbitraria), o bien de su conexión con los sentimientos, o bien de su carácter metafórico, entonces es posible dogmatizar esas afirmaciones o prescripciones recurriendo a esos parapetos, con los cuales se pretende evitar todo esfuerzo de argumentación y toda posible crítica. (Cortina, 1998: p. 26)

La única forma de no enseñar Ética dogmáticamente es enseñando a los alumnos a argumentar, esto les permitirá fundamentar con evidencias y razones relevantes las

tesis y hacer críticas fundamentadas a cualquier afirmación. Debe promoverse que los alumnos exijan y ofrezcan buenas razones para sostener alguna idea.

1.3. La función de la enseñanza de la Ética en el Colegio de Bachilleres

En el Colegio de Bachilleres, el curso de Ética se imparte de forma obligatoria en el segundo semestre y lo precede el curso de Introducción a la filosofía. El plan de estudios del Colegio de Bachilleres está basado en un modelo educativo constructivista con un enfoque por competencias. Las competencias son “actuaciones que tienen las personas para resolver problemas integrales del contexto” e integran conocimientos, habilidades y actitudes.

En los programas del Colegio de Bachilleres se señalan las competencias que todo egresado debe tener al finalizar sus estudios. La filosofía contribuye a lograr las siguientes competencias disciplinares señaladas en el *Programa de Ética*:

3. Examina y argumenta, de manera crítica y reflexiva, diversos problemas filosóficos relacionados con la actuación humana, potenciando su dignidad, libertad y autodirección.
6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.
8. 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. (2014: p. 5)

De las competencias anteriores, esta tesis profundizará en sustentar una postura personal, considerar otros puntos de vista de manera crítica y argumentar

en torno a problemas filosóficos. También contribuirá a lograr que los alumnos identifiquen los supuestos de sus argumentaciones.

El programa anterior de Ética del Colegio de Bachilleres tenía tres tipos de contenidos disciplinares que corresponde a sus tres bloques, el primero es conceptual, el segundo histórico y el tercero por problemas. Empieza con los conceptos: ética, moral, hechos, juicios morales, libertad, determinismo, autonomía, heteronomía, conciencia y responsabilidad. En el segundo bloque se ven las siguientes corrientes filosóficas: eudemonismo, hedonismo, estoicismo, contractualismo, ética formal, utilitarismo, existencialismo, vitalismo y multiculturalismo. En el tercer bloque llamado “Problemas éticos y morales contemporáneos” se discuten problemas de política, bioética y morales de los adolescentes.

En teoría, la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* es el documento, frente al cual, ninguna exigencia institucional debería ir en contra dentro del país y con el que está regulada la formación educativa del país. El Colegio de Bachilleres, al pertenecer al sistema público de educación media superior en México, se regula su actuar dentro de la Carta Magna en general y en específico, dentro del Artículo 3º constitucional, que establece:

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano [...] El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios. (Art. 3, 2011)

También menciona el carácter laico de la educación y que ésta debe promover el respeto a los derechos humanos, la justicia, la democracia y el mejoramiento económico, social y cultural del pueblo. Este artículo dibuja un ideal de ser humano que se quiere lograr con la educación. En relación al Artículo tercero la aportación de esta tesis va encaminada a evitar los prejuicios y el fanatismo por medio de la argumentación que sirva como justificación y fundamentación de determinados valores.

Capítulo II

Fundamentos teóricos de la Ética y la argumentación

2.1. Características de la Ética

Se entenderá por Ética “el estudio filosófico de la moral”, esto quiere decir que el objeto de estudio de la Ética es la moral y el tipo de estudio es filosófico. Lo que implica la actitud crítica propia de la filosofía.

¿Qué significa que la Ética haga un estudio filosófico? Debido a la complejidad de los problemas morales, la Ética se apoya, para su estudio, de las diferentes ramas de la filosofía, como: la epistemología, la antropología filosófica, la psicología moral, la metafísica, la lógica, la axiología y la filosofía política, entre otras. La interdependencia con estas ramas hace de la Ética un estudio filosófico, por lo tanto para enseñar Ética, hay que enseñar filosofía.

La Ética recupera los problemas filosóficos que tienen implicaciones prácticas, la lógica ayuda a la argumentación de los problemas éticos y morales, y por su parte, la epistemología intenta dar respuesta a preguntas, como: ¿Es posible el conocimiento de la Ética? ¿Hay verdades morales? ¿Cómo sabemos cuál es nuestro deber? La Ética está plagada de problemas metafísicos y antropológicos, como: ¿Somos libres? ¿Qué significa ser una persona? ¿Qué es el hombre? En relación con la psicología moral y la filosofía de la mente: ¿Qué son las emociones? ¿Qué estados mentales influyen en nuestra conducta y nuestros deseos? ¿Cómo está configurada la mente o alma humana? Relacionada con la filosofía política: ¿Cómo

un determinado tipo de organización social influye en la moral y viceversa? Por último, en relación con la axiología, ¿Qué son los valores?

Hay que tener claro qué es *moral*. Siguiendo a Adela Cortina, se entiende por *moral*, las costumbres y formas de vida de determinado lugar y tiempo, pero no sólo esto, sino también cómo los individuos las adoptan o rechazan. La autora indica que el término *moral*:

Se usa a veces como sustantivo («la moral», con minúscula y artículo determinado), para referirse a un conjunto de principios, preceptos, mandatos, prohibiciones, permisos, patrones de conducta, valores e ideales de vida buena que en su conjunto conforman un sistema más o menos coherente, propio de un colectivo humano concreto en una determinada época histórica. (Cortina, 1998: p. 12)

Las costumbres en determinado lugar y tiempo es la definición más general de *moral*. Dentro de estas costumbres existen valores, formas de vida, ideales de ser humano, concepciones sobre lo que es correcto e incorrecto en las relaciones humanas y las acciones. Para Sánchez Vásquez: “la moral como sistema de regulación de las relaciones entre los individuos, o entre estos y la comunidad [...] es una forma de conducta que se da” (Sánchez, 1979: p. 7). La moral es una realidad que se da en las prácticas sociales, por lo que su estudio puede empezar con la descripción de las mismas. Podemos investigar cuáles son los valores y formas de vida, observando cómo las personas actúan, conviven y se organizan.

Esta no es la única característica de la moral, Adela Cortina señala (1998: p. 14) que la posibilidad de tomar distancia de la moral es parte de la moral misma, este aspecto es una condición de posibilidad fundamental para la Ética. Cada individuo asume e interpreta de diferente forma el sistema moral en el que está

inserto. La moral no sólo se concibe como una regulación entre las personas, sino también entre el ser humano, la naturaleza y otros seres vivos.

Tales contenidos morales concretos, personalmente asumidos, son una síntesis de dos elementos:

- a) el patrimonio moral del grupo social al que uno pertenece, y
- b) la propia elaboración personal sobre la base de lo que uno ha heredado del grupo; tal elaboración personal está condicionada por circunstancias diversas, tales como la edad, las condiciones socioeconómicas, la biografía familiar, el temperamento, la habilidad para razonar correctamente, etc. (Cortina, 1998: p. 14)

Es una condición para la Ética la capacidad de estar de acuerdo o no con un mandato moral, porque esto permite tomar distancia de las normas para su análisis. Sin embargo, no debemos ignorar que esto se da en un marco social concreto; las opiniones sobre las costumbres, los estilos de vida y la corrección de los actos, las realizamos desde los contenidos morales y las formas en que se razona en determinado lugar, esto nos da un marco de interpretación y de acción que debemos tomar en cuenta a la hora de enseñar Ética. Pero, no porque la ética hable de virtudes, nos hace virtuosos.

[L]a moral es un saber que ofrece orientaciones para la acción, pero mientras esta última propone acciones concretas en casos concretos, la Ética —como Filosofía moral— se remonta a la reflexión sobre las distintas morales y sobre los distintos modos de justificar racionalmente la vida moral, de modo que su manera de orientar la acción es indirecta: a lo sumo puede señalar qué concepción moral es más razonable para que, a partir de ella, podamos orientar nuestros comportamientos. (Cortina, 1998: p. 10)

Debido a que no hay una sola forma de justificar la moral, la Ética no dice qué hacer en cada circunstancia, sino que ofrece elementos para dar razón de los problemas morales y sus posibles soluciones. Además, la acción efectiva depende de los elementos antes mencionados, como las características del individuo y la sociedad en que se vive, por lo que hay muchos factores que intervienen entre la teoría y la práctica. Para Sánchez Vásquez: “hemos delimitado [...] la Ética como teoría de la moral y las morales históricas, concretas, de cuyo análisis deben surgir sus conceptos fundamentales [...] se nutre de las morales históricas, concretas, o sea: del análisis de la experiencia moral” (Sánchez, 1979: p. 11). La experiencia moral es cómo vive cada persona sus costumbres y valores.

¿Cuál es la diferencia entre Ética y moral? Ambos términos pueden significar lo mismo en algunos usos, etimológicamente *ética* y *moral* son sinónimos. “la palabra «ética» viene del término griego *ethos*, que significa fundamentalmente «carácter» o «modo de ser» La palabra «moral» viene del término latino *mos* que significa también «carácter»” (Cortina, 1998: p. 18). Es común encontrar estos conceptos como sinónimos, por ejemplo, “alguien sin moral” es lo mismo que decir “alguien sin ética”. Sin embargo, el uso filosófico de ambos términos tiene diferencias importantes; *moral* es entendida como se definió en el apartado anterior y Ética es una rama de la filosofía, cuyo objeto de estudio es la moral.

La Ética es una reflexión sobre la moral que permite tomar decisiones con base en principios, argumentos, valores, virtudes, etc.; reflexiona, entre otras cosas, sobre cómo habitar el mundo y a nosotros mismos y qué podría determinar si los actos son correctos o incorrectos.

Hasta el momento la Ética parece un análisis y fundamento individual de la moral; no obstante, “existe necesariamente para cumplir una función social”

(Sánchez, 1979: p. 7). Tanto la moral como la Ética son fruto de la vida en sociedad y de las interpretaciones individuales que le dan forma; sin embargo, la influencia institucional que tiene la moral, no la tiene la Ética que sólo es enseñada como disciplina filosófica de forma obligatoria en el nivel medio superior. Las instituciones como la familia, iglesia y el estado influyen constantemente en la moral del individuo, la influencia de la filosofía es mínima y con ello también la visión crítica de la moral.

¿Es posible ser neutral en la ética? Sánchez Vásquez, responde: “Nada más lejos de nuestra intención que refugiarnos en un neutralismo ético –muy en boga en ciertas corrientes-, pero tampoco ceder a un normativismo o dogmatismo éticos que convierten a la ética, más que en una teoría de la moral, en un código de normas.” (Sánchez, 1979: p. 8). El riesgo de convertir a la Ética en un sistema de normas es reducirla a un dogma, esto anularía la reflexión, y por tanto, su carácter filosófico. Sin embargo, es importante hacer explícita nuestra postura, sus problemas, límites y alcances, ya que nuestras acciones reflejan que una postura sea consciente o no.

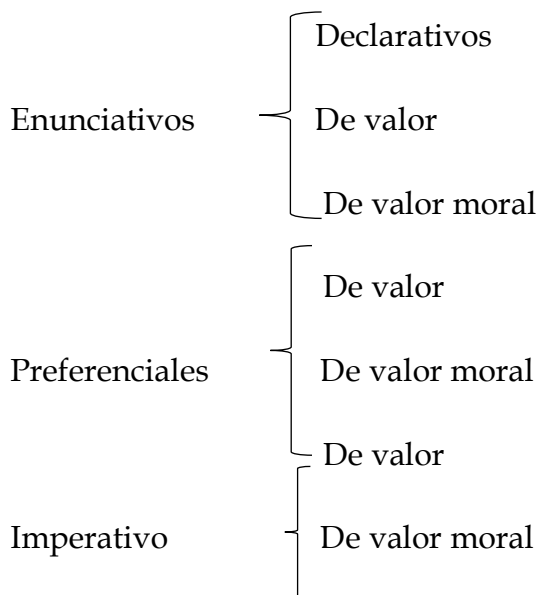
La moral y la experiencia personal es la base sobre la cual, no sólo los adolescentes, sino cualquier persona realiza juicios morales que influyen en sus acciones y decisiones.

2.1.1. Los juicios morales

Las premisas o la conclusión de los argumentos en torno a la moral suelen ser juicios morales. Un juicio es una afirmación sobre algo o un enunciado que exhorta a la acción. Hay diferentes tipos de juicios, Sánchez Vásquez (1979: p. 193) los divide en a) enunciativos, b) preferenciales y c) imperativos, según su estructura lógica:

- a) "x es y"
- b) "Es preferible x a y"
- c) "Debes hacer x, o haz x"

Estos juicios no son necesariamente morales, un ejemplo de un juicio enunciativo no moral es "Pedro es pelirrojo". En este juicio se enuncia la propiedad de un objeto, sin emitir una valoración. Un ejemplo de un juicio con valoración es "El escritorio es útil" pues menciona "una propiedad que sólo posee x en relación con una finalidad o necesidad nuestra. Del objeto se enuncia algo que tiene valor: una propiedad que sólo se da en relación para el hombre social, y no en sí." (Sánchez, 1979: p. 194). Este ejemplo de juicio de valor no es moral, un ejemplo de juicio moral es "Pedro es justo", también es un juicio de valor que depende de lo que entendemos por justo, por lo que no se refiere a una propiedad que Pedro tiene independientemente de su relación social. Podemos subdividir los juicios de la siguiente manera:



Todos los juicios preferenciales son juicios de valor. En ellos se comparan dos o más cosas. Por ejemplo, "Es preferible esta impresora a esta otra". "La

preferibilidad no hace sino mostrar este “ser más valioso” de x con respecto a y ” (Sánchez, 1979: p. 194) Un ejemplo de juicio preferencial moral es “Es preferible engañar a un enfermo que decirle la verdad”. Este caso depende de la finalidad (como no causar sufrimiento al enfermo), de la personalidad del enfermo, de qué tan grave es la enfermedad y de si consideramos que mentir es correcto. “Un juicio preferencial recibirá un contenido moral si la finalidad o necesidad tiene presente a los demás, o a la comunidad” (Sánchez, 1979: p. 195). También cuando se enuncia la aprobación o desaprobación de una acción.

Por último, los juicios imperativos son mandatos o exhortaciones que también pueden ser morales o amorales, por ejemplo: “no cortes con tijeras” es un enunciado imperativo no moral. Aunque no se cumpla el mandato, este no pierde la intención. “En este sentido, decimos que la norma no es expresión, registro o representación de hechos” (Sánchez, 1979: p. 196). Lo mismo ocurre con los imperativos morales, como “ayuda a tu compañero” que implica el juicio de valor “ayudar a tu compañero es bueno”, aunque nadie ayude a su compañero. Saber cómo defender por qué es bueno ser justo, no mentir o ayudar a tu compañero, entre otros juicios es el propósito de este apartado. Antes hay que pensar el problema de la justificación moral.

De acuerdo con los partidarios del emotivismo –como A. J. Ayer–, las proposiciones morales no se refieren a hechos, no pueden ser comprobadas empíricamente y por consiguiente, carece de sentido hablar de su verdad o falsedad. [...] otros emotivistas –como Stevenson– insisten más que en la función expresiva de los juicios morales, en su función efectiva o evocadora, ya que, según ellos, los juicios morales tienden, sobre todo, a evocar ciertas emociones en otros sujetos, o producir en ellos cierto efecto emocional. (Sánchez, 1979: p. 198)

Para estos autores, la moral se reduce a las emociones que no controlamos, por lo que no podemos convencernos racionalmente ni a nosotros mismos de actuar de determinada manera. Para Sánchez Vázquez:

Los juicios morales no pueden surgir de un estado emocional del sujeto, o movidos por el interés subjetivo de influir en otras personas, sino que responden a determinadas necesidades y finalidades, y a unas condiciones sociales dadas, al margen de las cuales no podrían darse o carecerían por completo de sentido. Así, por ejemplo, el juicio normativo “respetar los bienes de otros”, que presupone la propiedad privada como una institución social valiosa, sólo puede darse en cierta fase del desarrollo de la humanidad y en una comunidad donde aparece y se mantiene dicha institución. (Sánchez, 1979: p. 199)

En lugares donde no existe la propiedad privada, sino comunitaria, por ejemplo, este y muchos otros juicios no tienen sentido. Si queremos que la Ética sea práctica, debemos tomar en cuenta tanto el contexto socio-cultural como las emociones, pero esto sería partir de un determinismo, y el supuesto de esta tesis es que los argumentos pueden influir en las acciones, permitiendo que el sujeto se autodetermine.

2.2. Elementos básicos de la argumentación en Ética

La argumentación es una habilidad de pensamiento superior, por lo que es necesario desarrollar antes otras habilidades, como: plantear preguntas, expresar con claridad una idea, saber cuál es la tesis que se quiere defender y qué significado tienen los conceptos empleados por un autor. En primer lugar, hay que saber qué problema

filosófico se quiere resolver o qué parte de la realidad se quiere clarificar. La Ética es abstracta y sus conceptos pueden ser malinterpretados. Por ejemplo, en la máxima “Respetar la dignidad humana”, no es claro qué significa “dignidad humana”, ni qué acciones implica respetarla. Esto hace que los ejemplos sean indispensables para llenar de contenido lo formal, evitar generalizaciones y definir conceptos ambiguos.

Después de tener claros los conceptos a través de ejemplos, es necesario que los alumnos aprendan a identificar argumentos a través de saber qué es una premisa y qué una conclusión. Una forma de presentar estos conceptos es decir que la conclusión es la opinión o enunciado que se quiere defender y las premisas, las razones o explicaciones de la conclusión. Otra forma de distinguir estas partes es a través de los indicadores como: por lo tanto, ya que, porque, de ahí que, etc. La argumentación tiene dos funciones principales: convencer a los demás y llegar a la verdad a partir de razones. Existen otros usos como lo indica Morado:

Los usos posibles de la argumentación incluyen explicitar presupuestos, organizar el sistema teórico, reforzar lazos humanos, cooperar en la exploración de un tema, debatir para juzgar mejor los méritos de posiciones encontradas, y polemizar para derrotar otras propuestas, sean excluyentes o no. (Morado, 2013: p. 7)

La argumentación va más allá de llegar a un acuerdo. Tras un debate, muchas veces el desacuerdo permanece. Tampoco sirve únicamente para poner a pelear dos posturas opuestas, sino que ayuda a fundamentar una postura común, compartir ideas, entender la realidad y justificar una acción, etc.

En los casos extremos en que llegamos a definir a la argumentación en términos bélicos no solamente reducimos la perspectiva lógica y retórica a la dialéctica, sino que

también reducimos las posibilidades argumentativas excluyendo algunas que no solamente son muy benéficas y dignas de ser promovidas en el salón de clases, sino en ocasiones las únicas correctas para interpretar lo que otros nos ofrecen, especialmente cuando no están ni defendiendo ni atacando nuestras ideas. (Morado, 2013: p. 11)

Un ejemplo muy claro donde se hace un mal uso de la argumentación, es en los debates políticos, cuando lo único que se busca es desacreditar a un candidato por medio de falacias para ganar un cargo. En el salón de clase se debe buscar que los argumentos nos lleven al conocimiento y nos ayuden en la deliberación y evitar que solo se busque tener la razón y desacreditar las ideas de los demás.

De un argumento puede ser evaluada la validez y la solidez del mismo. La solidez incluye la validez y además se compromete con la verdad de las premisas. De este modo tenemos que los elementos más importantes de un argumento son los siguientes:

En relación con la conclusión las premisas deben ser

}	Verdaderas
	Relevantes
	Suficientes

Que las premisas sean verdaderas es un problema epistemológico, ya que depende de cómo se justifican y qué evidencias se tienen para determinar la verdad de las premisas. En un buen curso de argumentación se debe dar una introducción a la epistemología, ya que la verdad de las premisas es parte de la solidez de los argumentos y que sirvan para la justificación de la conclusión.

En último término, el apoyo puede posiblemente ser entendido como “justificación”: X apoya a Y en la medida en que X justifica creer en Y. Como escribe Iranzo, «una creencia justificada es una creencia no gratuita, apoyada por buenas razones». Eso convierte la noción argumentativa básica en una noción epistemológica. (Morado, 2013: p. 12)

Muchas veces cuando no se sigue la regla de la relevancia, se puede caer en falacias. Se piensa que las falacias son mentiras, sin embargo, una falacia es un argumento cuyas premisas pueden ser verdaderas, pero de estas razones no se sigue la conclusión. Por ejemplo:

Juan: La aritmética es una rama de las matemáticas

Ana: Lo que dices es falso, pues estuviste en la cárcel.

Aunque sea verdad que Juan estuvo en la cárcel, esta no es razón para decir que lo que afirma es falso. Esta falacia se llama ad hominem (contra el hombre) de tipo circunstancial y consiste en contraargumentar a una persona apelando a una circunstancia particular de su persona, como el hecho de que estuvo en la cárcel. Las falacias aunque sean malos argumentos son argumentos.

Por supuesto, cuando decimos que en toda argumentación hay apoyo, es un apoyo propuesto y puede ser fallido. La pretensión de apoyo es insuficiente para garantizar la bondad de un argumento. Idealmente, un buen argumento es lógicamente válido, dialécticamente correcto y retóricamente eficaz. Muchos argumentos carecen de tan altas pretensiones (Morado, 2013: p. 12)

La forma en que son presentados los argumentos también puede ser incluida en la evaluación de los mismos. Sumado a esto, hay que hacer explícitas las ideas

que son supuestas o asumidas, pero que no son dichas, esto puede aclarar lo que está en conflicto, para esto es muy útil hacer explícita la garantía de las premisas. También hay que definir los conceptos para evitar la ambigüedad.

2.3. La teoría de la argumentación de Toulmin

Para Toulmin, el primer paso de la argumentación consiste en presentar el problema. ¿Cuál es el asunto problemático por el que es necesario argumentar?

Para empezar, se ha de presentar el problema. Lo cual como mejor puede hacerse es planteando una pregunta clara; incluso si, como sucede muy frecuentemente, nos limitamos a apuntar sólo la naturaleza de nuestra confusa búsqueda de modo interrogativo: «¿Cuándo tendrá lugar el próximo eclipse de luna?», «¿quién jugará el partido de dobles en el equipo americano en el próximo torneo de la Copa Davis?», «¿había suficiente base legal para condenar a Crippen?». (Toulmin, 2007, p. 36)

Para plantear un problema ético, podemos comenzar con un problema más sencillo y relevante para los estudiantes, como: ¿Debo seguir estudiando o trabajar? Podemos llevar esta pregunta al problema más general: ¿Cómo debemos vivir? Para algunos, esta pregunta los puede dejar pensando, pero otros tendrán la necesidad de expresar su opinión. “Supongamos ahora que tenemos una opinión sobre uno de estos problemas y que queremos mostrar que es una opinión justa.” (Toulmin, 2007, p. 36). El alumno debe aprender a expresar con claridad sus opiniones personales y ser consciente del origen y las razones por las cuales cree y actúa de determinada forma.

Toulmin menciona que todas las opiniones que no tengan contradicciones lógicas son candidatas a ser tomadas en cuenta para la solución de nuestro problema: “hablar de una propuesta en concreto como una *posibilidad* es admitir que tiene el derecho a ser considerada.” (Toulmin, 2007, p. 37); esto supone que algo no contradictorio es una posible solución.

La primera etapa después de la formulación del problema consistirá, por tanto, en establecer las posibles soluciones, las propuestas que reclaman nuestra atención o, en cualquier caso, las posibilidades más serias, que reclaman nuestra atención con mayor urgencia. (Toulmin, 2007, p. 38)

Muchas teorías éticas son alternativas posibles, pero no son respuestas únicas y sin objeciones que respondan satisfactoriamente al problema filosófico. Aunque no exista una única respuesta al problema, no significa que sea imposible evaluar las alternativas, ya que tampoco es buena cualquier respuesta que se ofrezca o es aplicable a casos diferentes.

En algunos ámbitos sujetos a controversia, sin duda, esto apenas ocurre, ya que es notoriamente difícil establecer qué afirmaciones de un determinado candidato prevalecen sobre las restantes. En estos campos, con mayor frecuencia que en la mayoría, las respuestas a las preguntas permanecen como cuestión de opinión o de gusto. La estética ofrece un ejemplo obvio de la posibilidad de que esto ocurra, aunque incluso aquí es fácil exagerar el espacio que existe para el desacuerdo razonable. (Toulmin, 2007, p. 39)

La Ética involucra otros aspectos que la diferencian de la Estética como el marco conceptual y la relación entre los conceptos, un ejemplo es la sentencia “no

hay responsabilidad moral sin libertad”. Aunque existan muchas alternativas para los problemas de la Ética, cada una debe estar fundamentada para que así, se creen otras teorías. Toulmin considera algunas premisas como “datos”.

[C]omo punto de partida contamos ya con una distinción establecida: entre la afirmación o conclusión cuyo valor estamos tratando de establecer (C) y los elementos justificatorios que alegamos como base de la afirmación realizada, a los que me referiré como los datos (D). (Toulmin, 2007, p. 39)

Además de estos elementos básicos, Toulmin propone un esquema de argumentación que refleja las características comunes en varios contextos. Toulmin dice que los siguientes seis elementos son comunes a la mayoría de los argumentos:

1. Datos (D)
2. Garantías (G)
3. Respaldos (R)
4. Términos modales (M)
5. Excepciones (E)
6. Conclusión (C)

Los datos son las premisas de un argumento o razones para defender una tesis:

[E]n todos los casos se puede poner en entredicho la afirmación y exigir que nuestra atención se centre en los aspectos básicos (fundamento o razones en los que se apoya, datos, hechos, pruebas, consideraciones, componentes) de los que depende el valor de la afirmación. (Toulmin, 2007, p. 30)

Para atacar la conclusión, se atacan las premisas. Algo que no es evidente por sí mismo necesita ser justificado apelando a otras premisas relacionadas con la conclusión. Es relevante en este caso preguntar a quien afirma algo: ¿En qué te basas para llegar a la conclusión?

Aunque un propósito de la argumentación es convencer sin comprometerse con la relevancia de las premisas, en relación con las falacias, la búsqueda de buenas razones para sostener una tesis es lo que Toulmin llama uso justificatorio. La pregunta que intenta responder en *Los usos de la argumentación* es: “¿Qué elementos relacionados con la forma y el valor de nuestros argumentos son invariables respecto al campo y cuáles dependen del campo?” (Toulmin, 2007, p. 33) A continuación expondré los elementos que considera invariables.

Términos modales

Difícilmente encontramos argumentos simples y deductivos, por lo que hay que presentar premisas y conclusiones adecuadas, sujetas a restricciones o matizadas para tener un argumento más claro. Se debe tener presente lo que podemos concluir con la información que tenemos, independientemente de lo que deseamos concluir. Para matizar la conclusión, Toulmin retoma términos modales como probable, presumible, posible, necesario y otros por el estilo: “podemos empezar a elucidar el significado de una familia de términos modales señalando el lugar que ocupan en los argumentos justificatorios.” (2007, p. 39)

Llegados a este punto, es necesario introducir una distinción que adquirirá más adelante gran importancia. El significado de una expresión modal, tal como «no se

puede», tiene dos aspectos. Nos podemos referir a ellos como la fuerza de la expresión o término y los criterios que rigen su uso. (Toulmin, 2007, p. 37)

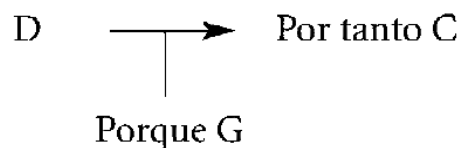
Incluir un modalizador que matice la afirmación es cómo exponer el argumento original con el mayor detalle. Por ejemplo, es diferente argumentar: “Estamos en junio, por lo tanto va a llover” a “Estamos en junio, por lo tanto probablemente va a llover”.

La garantía

Sumado al término modal, Toulmin integra en su esquema a las garantías. Estas son enunciados generales que sirven para inferir la conclusión de los datos. Por ejemplo, en el caso del siguiente argumento: “Rodolfo es mexicano, por lo tanto le gustan los tamales” la garantía es: “A todos los mexicanos les gustan los tamales”. Una forma de distinguir entre los datos y las garantías es que a los datos se apela explícitamente, a las garantías implícitamente.

Quizá no se requiera de nosotros que añadamos más información factual a la que ya hemos proporcionado, sino que se nos pida que indiquemos qué tienen que ver los datos que hemos ofrecido con la conclusión que hemos sacado. (Toulmin, 2007, p. 38)

Lo anterior es justificar la relevancia de las premisas, es decir, hacerlas explícitas para que nos permitan hacer inferencias y con esto, tener más claridad en la argumentación, justificando el paso que se da de las premisas a la conclusión. Para esto, están las garantías que son reglas, principios, enunciados, etc., que nos permitan realizar inferencias. El siguiente esquema muestra la función de la garantía.

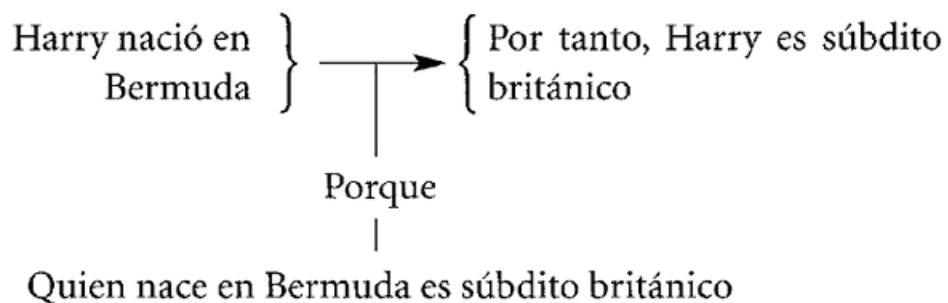


La D representa la premisa o premisas, la C la conclusión y la G la garantía.
 El ejemplo más simple de argumento que presenta Toulmin es el siguiente:

Harry nació en Bermudas. (Dato)

Harry es un súbdito británico (Conclusión)

A este ejemplo le falta la garantía, dado que las garantías son generales,
 Toulmin ofrece el siguiente esquema:



Gracias a la garantía, podemos hacer la inferencia que en el caso anterior no se puede. Para entender este ejemplo, es necesario saber que Bermudas es una colonia británica.

Si naces en Bermudas, eres súbdito británico. (Garantía)

Harry nació en Bermudas. (Dato)

Harry es un súbdito británico (Conclusión)

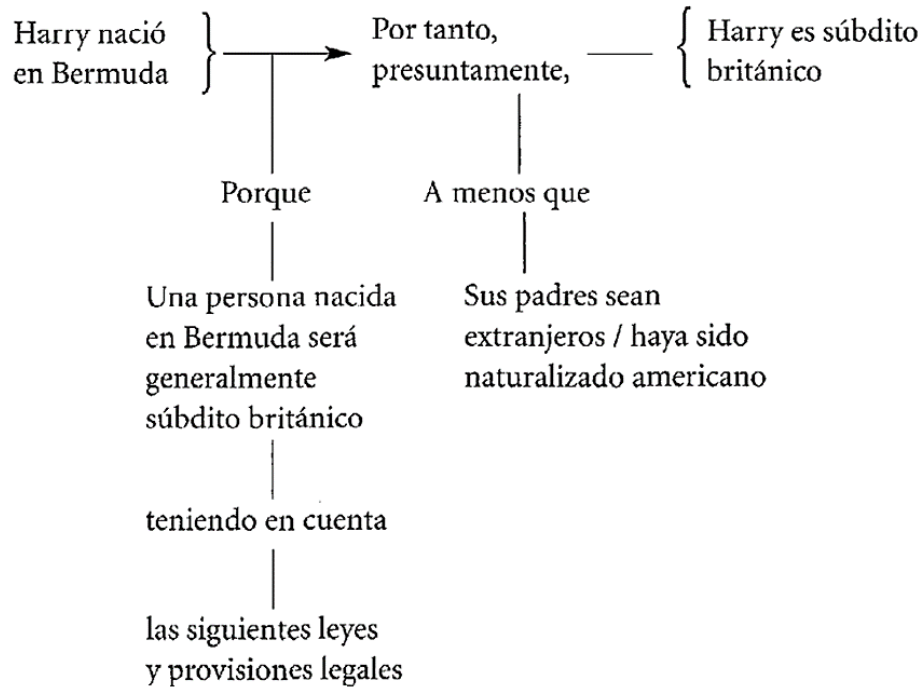
... los enunciados de las garantías, como se ha visto, son enunciados hipotéticos, que funcionan a modo de puente; en cambio, el respaldo para las garantías puede expresarse en forma de enunciados categóricos sobre hechos, al igual que sucede con los datos que se alegan para apoyar directamente las conclusiones. (Toulmin, 2007, p. 41)

Aunque las garantías nos permiten inferir la conclusión, podemos ponerlas en duda, de manera que no puedan legitimarse en sí mismas. Esto da paso a los respaldos, que para Toulmin pueden escribirse entre paréntesis:

Puede comprobarse añadiendo unas palabras entre paréntesis a los ejemplos anteriores: «Las ballenas son (es decir, son clasificables como) mamíferos», «Los de Bermuda son (ante la ley) británicos», «Los sauditas son (puede constatarse que son) musulmanes» (donde las palabras entre paréntesis indican cuáles son las diferencias). La primera de las garantías se justifica relacionándola con un sistema de clasificación taxonómica, otra apelando a las leyes que rigen la nacionalidad de los nacidos en las colonias británicas, la tercera aludiendo a las estadísticas que indican cómo se distribuyen las creencias religiosas entre las diversas nacionalidades. (Toulmin, 2007, p. 40)

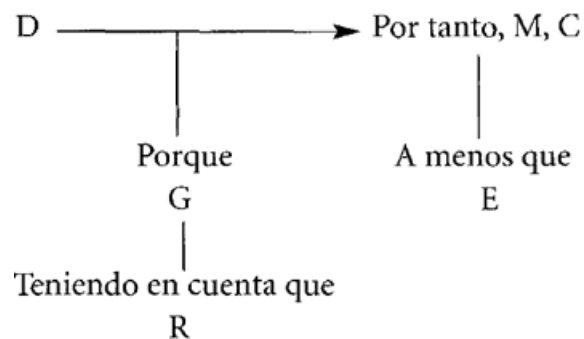
De aquí que podamos pensar en excepciones a la garantía o bien, de tratar un caso en el que la ley pueda aplicarse sólo sometida a ciertas restricciones o condiciones de refutación.

Lo que sí permite la información de que disponemos es establecer que la conclusión es «presumiblemente» correcta y queda sujeta a las salvedades apropiadas. El argumento adquiere entonces la siguiente forma:



El hallazgo resultante, en cuanto a artículos y fechas, contiene una provisión que especifica que los nacidos en las colonias británicas de padres que reúnen las características adecuadas, tienen derecho a la nacionalidad británica, es un hecho sin más. Por otro lado, la garantía que se aplica en virtud del artículo que contiene esa provisión, tiene un carácter muy diferente desde el punto de vista lógico: «Si alguien ha nacido en una colonia británica, puede presuponerse que es británico». (Toulmin, 2007, p. 42)

El ejemplo anterior responde al siguiente esquema:



Toulmin menciona que no es necesario que el respaldo de las garantías a las que aludimos se haga explícito, por lo menos al comienzo. Por ejemplo:

“Andrea y Carlos trabajan las mismas horas, por lo tanto deben ganar lo mismo”.

La garantía podría ser en este caso

“Si trabajas las mismas horas, mereces el mismo salario”.

Sin embargo, en el argumento no se menciona si se realiza el mismo tipo de trabajo, por lo que podría haber una excepción que puede mencionarse de la siguiente forma:

“A menos que sea un tipo de trabajo diferente”.

Se deben aceptar algunas garantías sin ponerlas en tela de juicio, para la posibilidad de construir argumentos; sino, se caería en la necesidad de una justificación de premisas infinita.

Premisas implícitas

Un problema secundario al que me he enfrentado en la práctica docente, es la dificultad de los estudiantes por identificar los supuestos de los que parten para llegar a sus conclusiones. Toulmin ejemplifica las ideas supuestas de la siguiente manera:

a) Una pieza de metal de gran tamaño cae de un camión a la carretera.

El conductor, un hombre joven y de aspecto enfermizo, baja de la cabina y camina en dirección hacia él, como si fuera a recogerlo. Lo vemos y le decimos: «No podrás levantar ese peso tú solo. Espera un momento, mientras consigo ayuda o una polea». Él responde:

«Muchas gracias, lo he hecho a menudo», y encaminándose hacia él, lo levanta con presteza y lo devuelve al camión.

Se pueden extraer de inmediato algunas implicaciones de la afirmación. Con lo que hace, el conductor nos sorprende y su acción demuestra irremediabilmente que es falso lo que dijimos previamente. Hemos infravalorado su fuerza pensando que era físicamente incapaz de esa tarea; creímos que requería a alguien de constitución más fuerte, lo cual estaba implícito en nuestra observación. Lo que estaba implícito en la afirmación que de hecho hicimos puede hacerse explícito al reescribirla de la siguiente forma: «Dada tu constitución física, no podrás levantar ese peso tú solo, intentarlo sería inútil». [...] No levantará el peso él solo: ésa es la conclusión, y la manifestamos debido a su constitución física. Podemos estar equivocados sobre la fuerza que posee, pero ello no afecta a la cuestión que importa aquí: la fuerza que suponemos que tiene es ciertamente pertinente si nos preguntamos si levantará-en verdad, si *puede* levantar-el peso él solo. (Toulmin, 2007, p. 44-45)

Así como en el ejemplo anterior, los jóvenes tienen muchas ideas supuestas en sus argumentaciones. Una forma de hacerlas explícitas es pidiéndoles la garantía de sus afirmaciones. Por ejemplo: “El aborto es incorrecto porque se mata a una vida”. Este argumento, escrito por un alumno de lógica, supone el enunciado “matar una vida es incorrecto”. Este enunciado supuesto es la garantía en el esquema de Toulmin: hacerla explícita permite mejorar la argumentación. En un trabajo en clase, un equipo presentó el siguiente argumento: “Estoy en contra de la legalización de la mariguana porque provee el narcotráfico y afecta a la salud”. La garantía para este argumento puede ser que el narcotráfico es ilegal, por otro lado, se apela a algún estudio que demuestre que la mariguana afecta a la salud.

Capítulo 3

Fundamentos pedagógicos y Propuesta Didáctica

En el presente capítulo hablaré de forma breve sobre el origen, algunos puntos a favor y otros en contra del enfoque por competencias. También expondré en qué consisten, cómo se diseña una secuencia didáctica basada en competencias y, finalmente, cómo estas se evalúan desde el enfoque socioformativo.

3.1 El origen de las competencias y su definición según el enfoque socioformativo

Raimundo Vossio Brígido explica en el artículo “Certificación y normalización de competencias Orígenes, conceptos y prácticas” cómo se dio el cambio del concepto de calificación hacia el concepto de competencia. De acuerdo al autor, surge con la industrialización de principios de siglo XX, gracias a la *organización científica de la producción* concebida por F. Taylor donde se crearon metodologías para el aumento de la productividad.

En los años 60, surgió en la Organización Internacional del Trabajo una propuesta para un proyecto de valorización del trabajador y concesión de certificados a aquellos cuyos conocimientos tácitos fueran comprobados, aun cuando no hubiesen completado sus estudios escolares. (Vossio, 2002: p. 53)

Esto significa que daban prioridad a las habilidades y la resolución de problemas en un contexto determinado que al grado escolar del trabajador, ya que la educación escolar no respondía a las exigencias del mundo laboral: “El proyecto mencionaba la competencia como “la capacidad real para alcanzar un objetivo o resultado en un contexto dado” (Taylor, 2002: p. 53) esta capacidad se concebía como lo importante

en el ambiente productivo y no contratar a un trabajador cuyos conocimientos no correspondían al puesto de trabajo.

Raimundo Vossio continúa diciendo que como consecuencia de los trabajos de B. S. Bloom “Aprendizaje para el Dominio” (1968) donde se mostraba que el aprendizaje era logrado con el tiempo y exigencia adecuada, surgió, en la misma década, un movimiento llamado “Enseñanza basada en competencias”, fundado en cinco principios:

1. Todo aprendizaje es individual.
2. El individuo, al igual que cualquier sistema, se orienta por las metas a lograr.
3. El proceso de aprendizaje es más fácil cuando el individuo sabe qué es exactamente lo que se espera de él.
4. El conocimiento preciso de los resultados también facilita el aprendizaje.
5. Es más probable que un alumno haga lo que se espera de él y lo que él mismo desea, si tiene la responsabilidad de las tareas de aprendizaje. (Vossio, 2002: p. 55)

Este movimiento tuvo influencias del conductismo, ya que se buscaba modificar el comportamiento, conocimientos y habilidades en función de la productividad y la competitividad. Para lo cual era necesario fragmentar las tareas (módulos) y volver más sencillos los logros que llevaran a la meta.

El modelo toyotista-japonés está relacionado con el modelo por competencias, pues en lugar de centrarse en que el trabajador haga una sola actividad, le exige mayor competencia (capacidad) para realizar diferentes tareas y resolver problemas: “Eso disminuyó la demanda de trabajadores sin calificación, pero exigió la capacitación de trabajadores con un mayor nivel de formación, preparados para una actuación polivalente en máquinas convertibles”. (Vossio, 2002: p. 57) Se exigía que los trabajadores conocieran los detalles del proceso de

producción para que pudieran cubrir varias tareas, fueran conscientes de su responsabilidad y papel en el proceso productivo. “Lo que se buscaba ya no era aquella cadena lineal de operaciones y pasos que podían fácilmente ser transformados en un manual programado de instrucción (Vossio, 2002: p. 67). Conocer los contenidos disciplinares no es suficiente para saber aplicarlos en la solución de problemas, por lo que las competencias buscan la articulación de teorías y conceptos con la práctica. Las competencias articulan conocimientos y habilidades para resolver problemas en un contexto determinado. También se promovía un ambiente armonioso y que motivara al equipo para aumentar la eficacia. Raimundo Vossio hace referencia al gerente y creador del modelo holístico, P.G. Gyllenhammar, quien declaró: “cuando un producto es fabricado por personas que encuentran significado en su trabajo, ese debe ser, inevitablemente, un producto de alta calidad” (Vossio, 2002: p. 55). Así el modelo por competencias se planteó para cubrir las demandas del perfil de mano de obra requeridas por el mercado laboral. Encontrar significado en la actividad que se realiza no sólo tiene la ventaja de hacer más productivo a un trabajador, sino que ayuda a la adquisición de aprendizajes. La solución a problemas permite comprender los contenidos de manera significativa, aspecto que retoman del constructivismo (Tobón, 2010: p. 3).

Los constructivistas que apoyan la teoría dialéctica de Vygotsky del aprendizaje y el desarrollo opinan que el trato social es importante para el aprendizaje porque las funciones mentales superiores (como el razonamiento, la comprensión y el pensamiento crítico) se originan en las relaciones sociales y luego son internalizadas por los individuos (Tobón, 2010: p. 40).

Las competencias se aprenden en diferentes contextos de manera implícita como en la familia, escuela, trabajo y con otros miembros de la comunidad, estos contextos son fuente de los conocimientos previos que hay que tomar en cuenta para que la

enseñanza sea significativa. “La clave del aprendizaje significativo está en relacionar el material nuevo con las ideas ya existentes en la estructura cognitiva del alumno.” (Tobón, 2010: p. 51). Díaz Barriga comenta en su artículo *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo* que “el aprendizaje escolar es, ante todo, un proceso de enculturación en el cual los estudiantes se integran gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales”. (2003: p. 2) La cognición situada y el aprendizaje significativo están en contra de tratar el conocimiento como si fuera neutral, ajeno, autosuficiente e independiente de las situaciones de la vida real o de las prácticas sociales de la cultura a la que se pertenece, provocando aprendizajes carentes de significado, sentido y aplicabilidad.

A manera de síntesis, en la perspectiva de la cognición situada, el aprendizaje se entiende como los cambios en las formas de comprensión y participación de los sujetos en una actividad conjunta. Debe comprenderse como un proceso multidimensional de apropiación cultural, ya que se trata de una experiencia que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción (Baquero, 2002).

En el aprendizaje significativo, el educando relaciona la nueva información con sus conocimientos y experiencias previas. En Ética, esto representa formar un vínculo con la experiencia moral de los adolescentes.

Para Vossio lo que se debate es la contradicción entre el aprendizaje humanista, la cultura general y la aplicación específica

En otras palabras, se trata de la clásica cuestión de educar para el trabajo o para la vida. Creemos firmemente que se pueden atender las dos cosas, porque ellas no son excluyentes. No hay ninguna duda que una buena formación general humanística provee un sólido fundamento para que el individuo sea competente en cualquier profesión. Pero, por otro lado, no se pueden desconocer las habilidades y técnicas

específicas a cada profesión. Lo que no debe confundirse es que la necesidad de un número restringido de empresas de alcance mundial asuma un papel tan relevante al punto de poner la enseñanza a su servicio. (Vossio, 2002: p. 68)

La educación no debe centrarse solo en el aspecto productivo y en las demandas de las empresas, ya que se deja de lado la dimensión humana, por esta razón se ha incluido en las competencias aspectos éticos con el fin de que estas también puedan dar una educación para la vida. Ser productivos es un deber supuesto que debe ser justificado. La filosofía tiene la función de formar personas críticas, que se cuestionen si ser productivo es el propósito de la vida o en qué debemos ser productivos. Otra crítica que se le ha hecho al modelo por competencias es la siguiente:

El enfoque de competencias se centra en el hacer y descuida el ser. Esta es también una crítica frecuente al enfoque de competencias en la educación radica en que los programas de formación y certificación de competencias laborales han tendido a enfatizar en la ejecución de actividades y tareas, con un bajo grado de consideración de los valores y actitudes. (Tobón, 2010: p. 7).

Las competencias según el enfoque socioformativo responden a la necesidad de incluir aspectos éticos: “Las competencias son actuaciones integrales con idoneidad y compromiso ético, ante procesos y problemas de un contexto determinado” (Tobón, 2010: p. 132) El enfoque socioformativo busca que el sujeto desarrolle actitudes éticas. “Una competencia se compone de conocimientos, habilidades y actitudes de forma articulada” (Tobón, 2010: p. 6). De esta forma las competencias integran el saber ser, saber conocer y saber hacer¹. Para Tobón las

¹ Tobón aclara que “el modelo de las competencias el aprender a convivir se integró en el saber ser y por eso no se habla de saber convivir, ya que sus componentes se refieren al ser en sociedad” (2010: p. 72)

competencias no son simples habilidades. La habilidad consiste en realizar una tarea y las competencias implican solucionar problemas de forma idónea, es decir, con un compromiso ético. Este compromiso se da en las actitudes y los valores que los alumnos aplican. El enfoque socioformativo es humanista porque busca la formación integral del ser humano a partir de un proyecto ético de vida. También tiene por objetivo la autorrealización de los sujetos, esto incluye formar a personas críticas y reflexivas. “El desarrollo integral del ser humano no se refiere a la activación de habilidades y a la formación de hábitos para lograr la excelencia, sino a ese desarrollo que involucra la totalidad del ser humano: lo físico, lo espiritual, lo social y lo mental.” (Tobón, 2010: p. 30) La formación humana tienen varias dimensiones que se deben desarrollar en la escuela. El ser humano se construye a sí mismo al responder quién quiere ser y cómo quiere vivir.

Sumado a lo anterior menciona el fomento de la creatividad, sin esto “se corre el riesgo de orientar la educación hacia las demandas sociales y no hacia la generación de nuevas propuestas” (Tobón, 2010: p. 10) No se trata de responder de modo sumiso a las demandas sociales. Tampoco ver a los jóvenes como meros instrumentos para obedecer órdenes. Aunque las competencias se definen según los resultados (la resolución de problemas) no sólo importa qué se resuelve sino quién y cómo, así que la parte crítica y creativa es necesaria para no formar a jóvenes que sólo ejecuten órdenes y resuelvan problemas que otros les piden que resuelvan. Deben tener una visión propia de los problemas y objetivos que persiguen, de tal forma que estén de acuerdo con cómo resolver un problema y esto los haga tomar mejores decisiones y ser mejores personas. También fomenta la autonomía del alumno, una “formación centrada en prácticas metacognitivas, es decir, orientada a que las personas mejoren en forma continua a partir de la reflexión sobre su desempeño” (Tobón, 2010: p. 54).

3.1.1. Limitaciones del enfoque por competencias

El enfoque por competencias parece tener buenos propósitos como la búsqueda de sujetos activos que vivan sus valores, pero también es necesario que respondan a los problemas sociales.

Conscientes de que la tarea educativa se desenvuelve actualmente en una sociedad donde imperan el materialismo, el pragmatismo, la injusticia, la desintegración familiar y la violación de los derechos humanos, se hace necesario que imprimamos en nuestro proceso educativo un profundo respeto por el ser humano, promoviendo la convivencia (Tobón, 2010: p. 3).

La formación en competencias pretende ser parte de la solución de problemas sociales como la violencia, crisis económica y la destrucción del medio ambiente. Aunque la educación nos implica a todos, se cree que todo problema social puede resolverse con educación, y que la mala educación genera todo problema social, esto nos lleva a un círculo vicioso. Sin embargo, en el aprendizaje intervienen muchos factores como la política, intereses económicos y la educación familiar de los alumnos. Dichos intereses internacionales y las necesidades empresariales determinan las políticas de la educación.

[E]l planteamiento del proceso enseñanza-aprendizaje de cualquier disciplina se inscribe dentro del marco más amplio del planteamiento educativo. En este nivel quedan involucrados no sólo los responsables directos del hecho educativo, sino también quienes toman las decisiones acerca de la política de la educación del país. Pero el problema tampoco queda circunscrito únicamente dentro del marco de los ministerios de cultura y educación, sino que forma parte de la realidad económica, social y cultural. (Arpini, 1988: p. 17)

De forma ideal la política completa debería estar encaminada a responder al Artículo 3° Constitucional. Sin embargo, la realidad social y económica muchas veces va en contra de los propósitos de la educación como menciona Corina:

La educación, pensamos, debe apuntalar la socialización, el desarrollo, procurar el amor al saber, comunicar la transmisión del acontecimiento y el conocimiento, promover la experiencia humana y ser terreno fértil de creatividad e imaginación; sucumbe en sus objetivos porque está a expensas de políticas internacionales, de moda, de mercado, de control que le encargan formar las subjetividades pertinentes para hacer funcionar la institución social. De tal modo, la colocan en un plano efímero, de paso y se convierte en un espacio de entretenimiento y contención de masas. (Corina, 2015: p. 12)

Los jóvenes tienen varios papeles en el sistema económico y político como consumidores y trabajadores. La escuela debe ampliar su visión sobre cómo quieren ser y vivir, por lo que debe promover el cuestionamiento de lo estipulado y debe ser un lugar donde se propongan otras posturas desde una perspectiva crítica.

Tampoco es suficiente la visión del ser humano reflejado en el enfoque socioformativo, ya que como dice el autor “el ser humano no se reduce a las competencias, pues en la valoración hay muchos aspectos que no pasan por éstas, como el crecimiento personal, el sentido de la vida, la apreciación artística, la experiencia espiritual, los actos de creatividad, etcétera.” (Tobón, 2010: p. 118) Estos aspectos deben ser contemplados en una visión humanista.

3.2. Función del profesor de filosofía en el contexto de las competencias

Para que los alumnos logren el aprendizaje es necesario que el docente tenga clara su función. En el contexto de las competencias, los docentes son guías dinamizadores y mediadores, no solo transmisores de conocimientos. “el maestro no da los conocimientos hechos, sino que guía, partiendo de la hipótesis de los estudiantes en el proceso de su construcción” (Tobón, 2010: p. 35). La labor del docente es generar situaciones significativas. Hacer explícitos los valores que se quieren promover o desarrollar. En el caso de la filosofía se busca que los alumnos desarrollen un pensamiento crítico, esto resulta difícil en una sociedad donde el pensamiento crítico no es promovido. Aunque en los documentos oficiales se mencione la parte crítica, la falta de pensamiento crítico en la sociedad genera sujetos manipulables.

[A]unque se genera un nuevo discurso paradigmático basado en valores positivos que podría ser de interés de todos, en la práctica los intereses implícitos dificultan los cambios que permitirían alcanzar dichos valores positivos y en las reformas educativas quedan sólo los intereses de los grupos que tienen el poder. (Tobón, 2010: p. 2).

Ante esta situación, ¿qué pueden hacer los docentes? Para que los alumnos logren el aprendizaje es necesario que el docente tenga clara su función. De forma independiente a las dificultades sociales, en la medida en que como docentes podemos influir en los adolescentes, debemos ser responsables de nuestra práctica.

La Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) indica que las funciones del docente son: “la planeación, el dominio de los contenidos, el ambiente en el aula, las prácticas didácticas, la evaluación de los alumnos, el logro del aprendizaje de los alumnos, la colaboración en la escuela y el diálogo con los padres

de familia o tutores” (artículo 14 fracción II de la LGSPD). Por otro lado las competencias docentes básicas son: diseño de procesos de aprendizaje, desarrollo cognitivo y motivacional, hacer frente a la heterogeneidad del grupo, establecer controles periódicos de competencias, trabajar con alumnos que tienen grandes dificultades, desarrollar la cooperación entre alumnos, fortalecer el deseo de aprender, desarrollar la capacidad de autoevaluación, utilizar nuevas tecnologías y organizar la propia formación continua (Acuerdo 442, 2008: p. 53-54). Ante la gran cantidad de responsabilidades que se le atribuyen a los docentes es necesario tener una jerarquía de prioridades de la educación según los fines más importantes y las posibilidades individuales e institucionales. Una de las condiciones para el aprendizaje es el ambiente en el aula. Según Barell para establecer un buen ambiente se necesitan los siguientes elementos:

- *El docente como modelo*: pensar en voz alta en las situaciones problemáticas.
- *Interrogación*: las preguntas del docente y de los alumnos.
- *Calidad de las respuestas*: cómo responden los docentes a las afirmaciones/ preguntas/ manifestación de sentimientos, hace más para fomentar una comunicación abierta que sus preguntas.
- *Interacción entre pares*: crear un ambiente para que los alumnos respondan de manera positiva y se cuestionen entre sí.
- *Desarrollar las habilidades de investigación grupales*: escuchando, concentrándose en el tema, construyendo sobre las ideas propias y de los otros, llegando al consenso, y otras por el estilo.
- *Usar diarios de reflexión*: cuestionamientos a todo lo largo del currículum. (Barell, 1999: p. 32)

Estas características nos permiten conocer la actitud que debe tener el docente y los estudiantes para que sea posible el aprendizaje. El buen ambiente en el salón es algo fundamental para el aprendizaje porque te permite poner atención en la clase. Una

forma de generar un buen ambiente es promover la confianza, esto mejora la disposición de los alumnos. Cuando los docentes relatan sus propias experiencias pueden comunicar varios mensajes. Como lo dice (Barell, 1999: p. 38):

Cuando los docentes comparten con los alumnos experiencias exitosas y otras que no lo han sido les hacen saber a sus alumnos que no son perfectos. Los docentes no tienen todas las respuestas. Son, en otras palabras, vulnerables. Esto ayuda a establecer un clima de asociación. Los docentes y los alumnos están juntos en lo mismo. Los docentes deben actuar como modelos para sus alumnos, mostrándoles cómo enfrentan las situaciones problemáticas. Los docentes necesitan ser modelos de los tipos de conducta y las disposiciones (tales como curiosidad, persistencia, mentes abiertas) que quieren que sus alumnos aprendan.

No tener respuestas únicas y acabadas es parte de la filosofía. La falta de respuestas puede ser tomada como un reto cuando el docente muestra las actitudes que quiere ver en los alumnos. El maestro no debe descartar ninguna hipótesis de los alumnos para generar seguridad en ellos.

[L]a gente no se involucrará en una situación compleja para hacer preguntas o cuestionar otro punto de vista a menos que se sientan seguros de lo que se sabe y lo que no se sabe, que sientan la seguridad de que las preguntas serán bien recibidas y que todos están juntos en lo mismo" (Barell, 1999: p. 32)

Tanto el maestro como el alumno están juntos en la búsqueda de la mejor respuesta al problema filosófico. Para esto no solo hay que escuchar sino tratar de entender otros puntos de vista, abrir canales de comunicación entre el alumno y la filosofía y defender el punto de vista personal y estar dispuesto a aceptar algún error.

Muchos suponen que hacer buenas preguntas es uno de los mejores modos que los docentes tienen para desafiar a sus alumnos a pensar. Otros (Dillon, 1988) sugieren que los docentes que hacen preguntas podrían no lograr este resultado y que hay alternativas, tal es como hacer afirmaciones declarativas y proponer situaciones intrigantes para los alumnos. (Barell, 1999: p. 39)

Es diferente que los mismos alumnos se pregunten, a llegar con las preguntas hechas, es más significativo que ellos mismo se planteen las preguntas. Las preguntas pueden surgir de afirmaciones categóricas, una historia ficticia o una noticia.

Un problema bien planteado, de forma que se note el interés del propio maestro por investigarlo, es una parte fundamental para generar interés en los alumnos. El autor sugiere partir de problemas de la vida real personal, familia, comunidad, laboral, profesional, ambiental, político y cultural. En las materias teóricas se proponen problemas hipotéticos. No solo importa qué es enseñado, sino cómo. ¿Cómo presentar un problema a los jóvenes? La pregunta o situación problemática debe motivar a los alumnos a que planteen hipótesis. Adicionalmente los alumnos también pueden proponer problemas.

Díaz Barriga dice “en relación con el aprendizaje basado en la *solución de problemas auténticos*, éste consiste en la presentación de situaciones reales o simulaciones auténticas vinculadas a la aplicación o ejercicio de un ámbito de conocimiento” (Díaz, 2003: p. 8). En relación con los problemas reales, es muy importante definir lo que se entiende por *casos*:

Un caso incluye información y datos (psicológicos, sociológicos, científicos, antropológicos, históricos, observacionales) así como material técnico. Los buenos casos se construyen en torno a problemas o “grandes ideas”, es decir, aspectos significativos de una materia o asunto que garantizan un examen serio y a profundidad. Las

narrativas se estructuran usualmente a partir de problemas y personas de la vida real.
(Wassermann, 1994: p. 3)

Una forma de implementar este aprendizaje es a partir del análisis o discusión de noticias (instrumentos educativos complejos que aparecen en la forma de narrativas). Para reconocer los problemas filosóficos de un caso determinado, es necesario diferenciar las dimensiones psicológicas, sociológicas, científicas, antropológicas e históricas de la perspectiva filosófica. Después hay que hacer abstracción de los problemas que no sean filosóficos. Por ejemplo: pasar de una noticia sobre el maltrato a los migrantes a la pregunta sobre si es correcto el racismo o no, sin antes centrarse en problemas históricos o económicos.

Los problemas reales requieren de varias disciplinas para su solución, por lo que en la educación se debe promover el pensamiento complejo, esto quiere decir que afrontar los problemas cotidianos requiere de la movilización de saberes. Por lo que el desarrollo de las competencias requiere de varios tipos de conocimientos. Es necesaria la resolución del problema moral, cuando este requiere de una acción o toma de postura. Muchos problemas éticos no tienen esta exigencia, pero influyen en el pensamiento y la conducta, no son urgentes, pero forman al individuo, por ejemplo: una postura frente al aborto.

La resolución de problemas requiere de la comprensión del mismo y de la capacidad de aplicación de los conocimientos previos. “El pensamiento empieza con situaciones problemáticas que están caracterizadas por la duda, la dificultad o la incertidumbre” (Barell, 1999: p. 16), lo que motiva a buscar soluciones. “Cuando la gente encuentra hechos extraños o conceptos e ideas difíciles, es natural que se planteen preguntas como: ¿Qué está pensando? ¿Por qué está sucediendo esto? ¿Qué

significa esto? ¿Qué sucederá en el futuro?” (Barell, 1999: p. 14). Las preguntas dependen del problema a resolver.

3.3. Secuencias didácticas y evaluación de competencias

Las planeaciones son necesarias debido a que “la educación sigue siendo intencional, porque se trata de planear procesos de acuerdo con ciertas metas” (Tobón, 2010: 20). Estas metas son expresadas en un plan. Tobón ofrece la siguiente definición de secuencias didácticas: “Las secuencias didácticas son, sencillamente, conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la medición de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos.” (Tobón, 2010: 20). Aunque el formato de las planeaciones es, hasta cierto punto, libre, se sugieren los siguientes componentes de una secuencia didáctica: “La metodología de las secuencias didácticas considera los siguientes elementos: situación problema del contexto, competencias a formar, actividades concatenadas y proceso metacognitivo, evaluación y recursos de aprendizaje” (Tobón, 2010: p. viii). Deben señalarse tanto las actividades de los alumnos como las de los docentes. Sumado a esto las secuencias deben señalar el nombre del docente, la institución, el número de alumnos, el grupo, turno, horario y el programa.

En la secuencia didáctica se deben organizar los contenidos de manera lógica, los conceptos nuevos se encuentran subordinados a otros y tienen diferentes niveles de abstracción. También debe procurarse usar definiciones claras.

Hay que establecer las competencias de cada secuencia didáctica, después articularlas. Estas no son enseñadas en una única clase, dependiendo de la competencia pueden necesitar dos o más sesiones. Las secuencias pueden ayudar a promover una o más competencias o aspectos de la competencia.

Formulación de las competencias

La formulación de las competencias de acuerdo al enfoque socioformativo tiene los siguientes elementos: un verbo de desempeño, un objeto conceptual, una finalidad y una condición de referencia-calidad. (Tobón, 2010: 132) También son necesarios criterios, un “qué se evalúa” y un “con qué se compara” (referente) (Tobón, 2010: 14). Los criterios deben contemplar los tres saberes:

- Saber conocer: que son procesos cognitivos que permiten entender conceptos y teorías.
- Saber hacer: que son procesos operacionales que generan habilidades.
- Saber ser: que son procesos afectivos, disposiciones, actitudes y de valores.

Un ejemplo de competencia es el siguiente: “Comunica diversos mensajes en las formas oral, escrita y gráfica para generar entendimiento, establecer relaciones colaborativas y construir conocimientos en distintos contextos sociales y culturales, con fluidez, claridad y asertividad” (Tobón, 2010: p. 15). La competencia antes mencionada puede descomponerse de la siguiente forma:

- Saber conocer: construir conocimientos
- Saber hacer: Comunica diversos mensajes en las formas oral, escrita y gráfica
- Saber ser: establecer relaciones colaborativas

La competencia anterior tiene muchos aspectos que deben ser organizados de acuerdo a su complejidad. No son claros los contenidos que deben cubrir, pero deben estar encaminados al desarrollo de la capacidad de comunicarse en diferentes contextos. El autor del libro señala que “Para establecer las competencias hay que adaptar la secuencia didáctica estándar a la forma como estén formuladas en el currículo que se tenga como referencia” (Tobón, 2010: p. 15). Copiar una

competencia tal cual viene en los documentos oficiales no es ético cuando el docente no sabe si una competencia está bien formulada, porque para que haya una buena práctica docente es necesario que exista un compromiso y convicción de lo que se enseña. Por esto es obligación del docente cuestionar la competencia o fundamentarla si se está de acuerdo con ella.

Las actividades se definen a partir de tener clara la competencia a desarrollar y el problema del contexto. También se deben tomar en cuenta los tres momentos de la secuencia:

- Entrada o apertura
- Desarrollo
- Cierre

Se debe establecer la duración de las actividades tanto del docente como de los estudiantes de forma flexible, ya que es difícil prever el tiempo necesario. Las actividades deben ser variadas como trabajos en equipo, exposiciones, cuestionarios, visitas culturales, etc.

3.2.1. La evaluación de las competencias

Para la mayoría de las instituciones y en este caso para el Colegio de Bachilleres es una obligación de los docentes entregar las calificaciones de sus alumnos de forma cuantitativa en fechas específicas. De estas se determina qué alumnos presentaran exámenes extraordinarios u otras formas de acreditar las materias reprobadas. La calificación es asentada tras una evaluación. “El término “evaluación”, en su connotación más general es un proceso comparativo, mediante el cual, se juzga un hecho, sujeto u objeto bajo ciertos referentes básicos para emitir un juicio y tomar

decisiones al respecto.” (Camperos, 1996: p.1). Se evalúa para saber si los alumnos aprendieron los contenidos o adquirieron las competencias planeadas y programadas. Si se determina que el aprendizaje no ha sido logrado se debe reforzar el aprendizaje o tomar otra decisión para no reprobar al alumno tras la primera evaluación, sin embargo se tiene un tiempo límite para que el alumno aprenda y reprobar es una posibilidad.

Las oportunidades que tienen de acreditar son numerosas de tal forma que sean los menos alumnos posibles quienes no pasen al siguiente semestre ¿Con más oportunidades de acreditar, se logra el aprendizaje? ¿Es posible que haya alumnos que acrediten las materias sin saber?

El primer filtro lo llevan a cabo los maestros por medio de lo que se conoce como la *evaluación de expertos*:

En su acepción clásica, esta corriente se caracteriza por la presencia del “experto”, un profesional con conocimiento y experiencia sobre el objeto o sujeto a evaluar. En este sentido es el experto quien juzga la situación objeto evaluación y según Villarroel (1980) lo hace bajo “sus propios criterios y en función de sus propios propósitos” (Camperos, 1996: p.3)

Los contenidos vienen del programa de la institución, en este aspecto el docente no tiene plena libertad, pero los instrumentos, los criterios de evaluación y la ponderación son determinados por él. Que el docente sea experto en su objeto de estudio no garantiza que tenga los elementos suficientes para comprobar si los alumnos aprendieron lo planeado en el curso. Además el autor menciona que se evalúa el desempeño, no a la persona (Tobón, 2010: 131).

La secuencia didáctica debe partir de los saberes previos, para esto se hace una evaluación diagnóstica. Esta permite no asumir que saben todo lo que se supone debieron aprender en los años previos. La evaluación es un proceso continuo que

empieza con el diagnóstico de la población, no es al final, es paralela a las actividades (Tobón, 2010: 78). También existen dos tipos de criterios

La distinción entre criterios intrínsecos y extrínsecos es sencilla. Suponga que usted está examinando varias taladradoras eléctricas con el objeto de alquilar una. Usted podría juzgarla en base a factores tales como su diseño, su estilo, peso y color (¿quién quiere una taladradora eléctrica fea?). Estos criterios son intrínsecos al objeto que se está juzgando. También podría juzgarla en base a factores tales como rapidez y limpieza con que se hacen los agujeros (quien quiere una llamativa taladradora que no haga agujeros ni en la mantequilla). Estos son criterios extrínsecos. Para la evaluación de los aprendizajes y particularmente en la educación Superior, estos dos criterios resultarían altamente válidos y habría que definirlos con exactitud y dar énfasis a los criterios extrínsecos, en el sentido de eficiencia, pues nada lograremos con excelentes estudiantes en sus condiciones intrínsecas, sino eficientes en la profesión. (Camperos, 1996: p.8)

Ésta preferencia de las capacidades que permiten dar resultados esperados a promover las cualidades intrínsecas de los sujetos es lo que predomina en el enfoque por competencias. Aunque las habilidades son propias de los sujetos educados bajo este enfoque, las competencias son evaluadas en función de la resolución de problemas (criterios externos). Sería difícil evaluar en una clase de ética que tan empática o altruista es una persona, es más fácil evaluar la responsabilidad a través de que entrega los trabajos a tiempo, si estudia para el examen, etc. Otro tipo de virtudes no se contemplan como el entusiasmo o interés, cualidades que son intrínsecas. No tomar en cuenta estas cualidades y centrarse sólo en acreditar la materia lleva a los alumnos a buscar cumplir con los requisitos y las actividades, sin buscar aprender, de aquí que muchas personas copien en exámenes o dejen que sólo un integrante del equipo haga el trabajo.

Según el enfoque socioformativo la evaluación no solo es algo cuantitativo sino algo cualitativo. Tampoco es sólo de contenidos, sino que se deben evaluar el

saber hacer y el saber ser. Es una valoración integral. La evaluación permite identificar aspectos a mejorar en los estudiantes, pero no es suficiente para impulsar la mejora.

“La evaluación de las competencias constituye entonces una valoración sistemática del desempeño de los estudiantes, por medio de la comparación entre los criterios y las evidencias que muestra el grado de dominio que se posee en torno a una actuación determinada ante problemas pertinentes del contexto” (Tobón, 2010: 122)

Es necesario que la retroalimentación se brinde de forma oportuna y asertiva. Debe entregársele a cada estudiante un informe de las competencias para que sepa cómo va en su formación. Idealmente se debe tomar en consideración los logros, el esfuerzo y los aspectos a mejorar en cada alumno. (Tobón, 2010: 116). La evaluación sirve para tomar decisiones en torno a estas mejoras y en general al proceso de aprendizaje.

Para esta concepción la evaluación recobra significación, en la medida en que no sólo juzga los problemas, sino que propone las acciones y las implementa para superarlos. [...]El modelo de Stufflebeam distingue cuatro tipos de decisiones asociadas con cuatro clases de evaluación:

1. Decisiones relacionadas con planificación, orientada a la determinación de objetos.
2. Decisión relacionada con la estructuración y diseño de procedimientos.
3. Decisiones relacionadas con la implementación o el uso, control y mejoramiento de estos procedimientos.
4. Decisiones relacionadas con el reciclaje, orientadas a juzgar los resultados para cada uno de estos tipos de decisiones, existe un tipo de evaluación de entrada o “inputs”, evaluación de procesos y evaluación de productos. (Camperos, 1996: p. 17)

En la evaluación se debe tomar en cuenta la competencia a desarrollar, criterios, evidencias, ponderación y los niveles de dominio, ya que las competencias son graduales y el nivel de dominio se mide a partir de los criterios.

Los resultados del aprendizaje son las evidencias que son muestra de los aprendizajes esperados. Las evidencias “son pruebas concretas y tangibles de que se está aprendiendo una competencia” (Tobón, 2010: 134). Las evidencias pueden ser observaciones escritas, exámenes con reactivos abiertos y de opción múltiple, proyectos, exposiciones, cuestionarios, portafolios de evidencias, etc.

[E]valuar sólo aquellos aspectos que pueden ser cuantificables y objetivamente observables. Su aparición está fuertemente apoyada por la concepción positivista de las ciencias en especial las ciencias naturales y la incorporación de la matemática y la estadística a las mediciones exactas de estas ciencias. (Camperos, 1996: p. 17)

No es posible medir todo lo que se aprende en la escuela, las evidencias son una pequeña parte del aprendizaje, por tal motivo es conveniente la observación del docente sobre sus alumnos independientemente de que tales observaciones puedan ser cuantificables.

La evaluación también es para el docente porque sirve para saber qué reforzar, modificar o qué se debe seguir implementando: “se tiende a centrar en los estudiantes de manera individual, sin tomar en cuenta que la evaluación del aprendizaje debe contribuir a mejorar el currículo, las estrategias docentes y los recursos de las instituciones educativas” (Tobón, 2010: p. 123) En vez de señalar errores de manera agresiva debe mencionar las áreas en las cuáles se debe mejorar tanto el alumno como el docente, la institución, la política y la sociedad en general.

3.4. Propuesta Didáctica

En respuesta a la necesidad que se tiene en filosofía de la argumentación para que la enseñanza de la misma pueda ser formativa, la propuesta didáctica que voy a formular aquí consistirá en describir los pasos a seguir para alcanzar el objetivo de la tesis, a saber que los alumnos sean capaces de defender una postura ética utilizando la argumentación. Estos pasos se adecuan a los tres momentos de la planeación: El diagnóstico, la implementación y la evaluación.

3.4.1. El diagnóstico

El diagnóstico en mi propuesta tiene el objetivo de evaluar cómo los alumnos ofrecen razones para apoyar algún punto de vista, con el propósito de observar sus fallas y aciertos. Tomando en cuenta que los alumnos de nivel medio superior tienen algunas intuiciones acerca de la moral y por lo menos alguna experiencia en el ejercicio argumentativo (ya que desde la educación primaria se les hacen preguntas que les piden justificar sus respuestas como “¿por qué?” o “explica tu respuesta”), en la parte de la evaluación diagnóstica propongo hacer al menos dos tipos de reactivos, por un lado preguntas donde el alumno identifique elementos morales y por otro preguntas en donde tenga que explicar su postura sobre algún tema que sea ético o que pueda vincularse con un tema ético posteriormente. Esta información permitirá tomar decisiones sobre lo que hay que reforzar por medio de ejercicios y lecturas en la planeación de las actividades del curso. A continuación presento una evaluación diagnóstica para ejemplificar el punto anterior.



Nombre: Olivares Melgarejo Aldo Sebastian

Grupo: 257

1. Menciona 3 cosas que aprendes u observas en cada uno de estos ámbitos.

Escuela	<u>Aprendizajes</u>	<u>Personas</u>	<u>actitudes</u>
Trabajo	<u>horarios</u>	<u>desempeño</u>	<u>responsabilidad</u>
Calle	<u>uicios</u>	<u>nuevas personas</u>	<u>lugares</u>
Amigos	<u>Aventuras</u>	<u>Personas</u>	<u>cosas</u>
Viaje	<u>lugares</u>	<u>costumbres</u>	<u>Tradiciones</u>
Familia	<u>UNION</u>	<u>Valores</u>	<u>responsabilidades</u>
Televisión	<u>Noticias</u>	<u>reportajes</u>	<u>Cambios</u>
Anuncios publicitarios	<u>Artículos</u>		

2. ¿Estamos obligados a cumplir cualquier cosa que una autoridad nos ordene? Explica por qué.
Si, Por que son reglas que nos Ponen Para estar ahí, y lo hacen es Para ser mejor la parte donde estamos.

3. ¿Cuáles son las cualidades humanas que te permiten relacionarte con las demás personas?
Valores || Socialismo || Sentimientos

4. ¿Qué nos hace seres humanos? Explica tu respuesta.
tener vida, || Poder adaptarnos a algo

5. ¿Somos libres? Explica tu respuesta.
Si, Por que tu mandas en tu vida, no eres dueño de algo o s

6. ¿Cuál crees que es el estilo de vida ideal? Explica tu respuesta.
Pues un estilo ideal es como tu te lo Propongas o lo Quieras Va que nadie tiene igual que tu, cada quien tendra su propio estilo ideal.

7. ¿Qué valores te parecen los más importantes? Menciona 3 y explica por qué
Honestidad: es algo muy fundamental en la vida para ser una mejor persona
Respeto: debes de tenerlo en todo momento ya que si no tendrías Proble
Tolerancia: Para no excitar y hacer cosas o Pejuicarle a ti o a alguien

En esta muestra, el primer reactivo tiene la intención de que el alumno analice los diferentes lugares donde se aprende la moral. Los reactivos 2, 4, 5, 6 y 7 demandan que el alumno argumente sus respuestas. Como se puede ver en el ejemplo, la respuesta de la pregunta cuatro no está justificada, pero las respuestas a las

preguntas 2, 5, 6, y 7 sí lo están. Lo anterior muestra que hay alumnos que justifican ya sus opiniones, por lo que sabemos que estos cuentan con los elementos mínimos para argumentar en favor de sus ideas. Sin embargo, al hacer evaluaciones diagnósticas también me percaté de que algunos alumnos presentan problemas de comprensión lectora, por lo que propongo para la evaluación diagnóstica formular reactivos en los cuales se pida al alumno identificar las ideas principales en un texto, como lo muestra el siguiente ejemplo:

The image shows two examples of student responses to a reading comprehension question. Each example consists of a printed text about Narciso and a handwritten answer.

Example 1:
The printed text is titled "NARCISO" and describes a young man who is vain and eventually dies, with a flower growing from his body. The question asks: "¿Cuál es la lección del texto? Explica."
The handwritten answer reads: "Que no hay que amarrar a alguien demasiado y quitarle la vida si el o ella no lea quiere y tambien no presumas de tu belleza."

Example 2:
The printed text is identical to the first example. The question is the same.
The handwritten answer reads: "NUNCA debemos ser tacaños al fin y al cabo nunca seremos felices."

Como puede observarse, la respuesta al primer ejercicio muestra un entendimiento e interpretación coherente del texto, pero la respuesta del segundo involucra ideas que no se encuentran en la lectura como "ser tacaño" y "nunca ser felices". Esto puede deberse a una limitación en el vocabulario del alumno ya que los conceptos

que intervienen en el texto son desconocidos para él. Además sería deseable que expresara mejor sus ideas en el ejercicio, lo cual requeriría que el alumno justificara la relación entre “ser tacaño” y “nunca ser felices” para que tenga mayor claridad en su pensamiento.

De esta manera la evaluación diagnóstica tendrá como objetivo medir tres aspectos en el alumno: 1) su capacidad de identificar elementos morales de su vida cotidiana, 2) sus habilidades argumentativas y 3) su comprensión lectora. En la siguiente sección hablaré de como pretendo mejorar estos tres aspectos a partir de la implementación de actividades reflejadas en las secuencias didácticas.

3.4.2. La implementación y evaluación

Esta propuesta fue diseñada a partir de dos elementos, por un lado consideraciones previas acerca de cómo debe darse un curso de Ética, lo cual dio forma a las planeaciones de las prácticas docentes que llevé a cabo y que presento en este trabajo como evidencia; y por otro lado del aprendizaje que obtuve acerca de cómo impartir un curso de Ética, el cual fue resultado del análisis del trabajo realizado en estas prácticas que también presento en esta sección. De manera que si bien la propuesta en su totalidad no fue implementada en una sola práctica docente, todos los momentos que conforman su estructura están presentes en las diferentes prácticas, como haré explícito más adelante.

Mi propuesta didáctica de enseñanza de la ética a través de la argumentación se divide en tres momentos:

1. Comprensión de un problema y una postura ética.
2. Análisis de los argumentos del autor y construcción de argumentos del alumno.

3. Ejercicio del diálogo argumentativo del alumno en relación con la postura ética estudiada.

En la propuesta no se desarrollen las competencias tal como aparecen en el Marco Curricular Común, sino que se presentan actividades encaminadas a la comprensión de las teorías éticas de autor a través de la definición de conceptos, lecturas, argumentos de algún autor y la solución de problemas prácticos. A continuación presentaré la secuencia didáctica de la Práctica docente I:

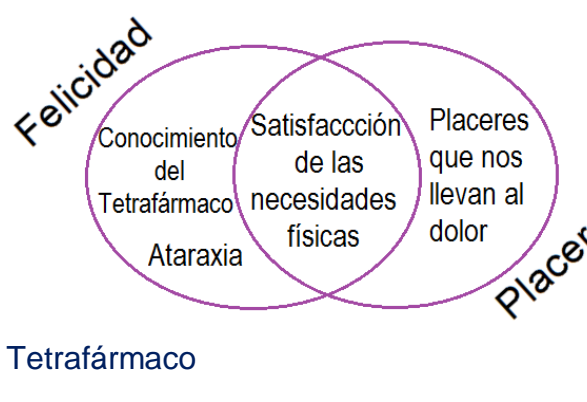
DATOS GENERALES

PROFESOR	María de Lourdes Cortés Herrera
ASIGNATURA	Ética
SEMESTRE ESCOLAR	Segundo
PLANTEL	Bachilleres 1 (El Rosario)
FECHA DE ELABORACIÓN	13 de marzo de 2017

BLOQUE TEMÁTICO	2
PROPÓSITO	Al finalizar el bloque, el estudiante será capaz de identificar la formación y consolidación de la noción de sujeto moral a través del análisis de diversas posturas éticas, para explicar la crisis de dicha idea en el mundo contemporáneo. (Programa de Ética, 2016: p.12)
CONTENIDOS	Teoría ética de Epicuro
TIEMPO	Dos clases (3 horas aproximadamente)

SECUENCIA DIDÁCTICA

ACTIVIDADES DOCENTE	ACTIVIDADES DEL ALUMNO	CONTENIDO	ACTIVIDADES Y PREGUNTAS PARA LA CLASE
En la apertura capta la atención de los alumnos Formula preguntas	Expresa opiniones Plantea preguntas para indagar	Malas interpretaciones del hedonismo El placer para Epicuro	¿Epicuro es un degenerado? Biografía Epicuro Hedonismo: Procurar el placer y evitar el dolor. Placer: Satisfacción por el cumplimiento de los deseos.

<p>para abrir la discusión</p> <p>Guía la discusión y las participaciones en clase</p> <p>Pone ejemplos pertinentes para las tesis filosóficas</p>	<p>Identifica los elementos faltantes para emitir un juicio</p> <p>Revisa las opiniones propias y ajenas</p> <p>Pone ejemplos pertinentes para las tesis filosóficas</p> <p>Identifica conceptos en los fragmentos</p>	<p>Diferencia entre placer y felicidad</p> <p>Física atomista: Todo está hecho de átomos, no hay vida después de la muerte</p> <p>Los dioses y el destino</p> <p>Ataraxia: Tranquilidad del alma</p>	<p>Tipos de placeres</p> <ul style="list-style-type: none"> Corporales: comer, dormir... Intelectuales: Conocimiento, arte <p>Tarea: Ver video Epicuro-Epicureísmo (Marte) y realizar un cuadro sinóptico.</p> <p>¿La felicidad es igual a placer?</p>  <p>Tetrafarmaco</p>
--	--	--	--

<p>MATERIALES Y RECURSOS DE APOYO</p>	<p>Imagen, fragmentos de Epicuro, plumón y pizarrón</p>
<p>EVALUACIÓN</p>	<p>Identificar alguno de los conceptos vistos en clase en los fragmentos. Examen</p>
<p>BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA PARA LOS ALUMNOS</p>	<p>Epicuro. (1997). <i>Sobre el placer y la felicidad</i>. Chile: Editorial Universitaria.</p> <p>Canal: Marte, <i>Epicuro-Epicureísmo</i>: https://www.youtube.com/watch?v=PqW8jMAk_tU</p>
<p>BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA PARA EL PROFESOR</p>	<p>García, C. (1974). <i>Ética de Epicuro</i>. Barcelona: Barral Editores.</p> <p>Epicuro. (1991). <i>Obras</i>. Madrid: Tecnos.</p>

En la apertura les mencioné que estaba allí para enseñarles un tema de su programa de Ética. Les indiqué cuáles puntos sobre el pensamiento de Epicuro veríamos. Comencé la clase con una pregunta que despertara el interés de los jóvenes: ¿Epicuro es un degenerado? Les pregunté después: ¿Para ustedes qué significa degenerado? Posteriormente les platicué algunos aspectos de la biografía de Epicuro para que observaran que la fama de pervertido que tenía es un exageración de su pensamiento y no puede considerarse como tal según la acepción del término actualmente.


Para la presentar el problema les pregunte: ¿qué es la felicidad para ustedes? Después de observar que habían varias definiciones concluimos que “felicidad” es un concepto problemático y pases a explicar los conceptos del autor a partir de ejemplos. Después de la primera clase les deje de tarea ver el video de youtube “Epicuro-Epicureísmo” citado en la secuencia didáctica.

La Ética es la rama de la filosofía que más se presta a la ejemplificación. Las teorías y conceptos pueden ser ejemplificados de varias formas. Por ejemplo la buena voluntad de Kant, el cálculo utilitario en la teoría de Mill, la justicia para Platón, la virtud para Aristóteles o el placer para Epicuro. Los ejemplos deben coincidir con el concepto o enunciado que se quiere mostrar y ser relevantes para la vida de los adolescentes. Los ejemplos permiten un contraste con la realidad. Esto les permitirá pasar de lo abstracto a lo concreto y ver qué es lo común de varios casos, pasar de lo concreto a lo abstracto. Los filósofos han utilizado mitos, contrafácticos, experimentos mentales, dilemas morales y hechos históricos para exponer su pensamiento. Como maestros además de estos recursos podemos echar mano de películas, series, canciones y noticias que permitan ilustrar lo que queremos decir. Los ejemplos son un buen recurso didáctico cuando los alumnos los asocian con los conceptos, las tesis o los argumentos éticos. Es fácil ofrecer ejemplos de

necesidades físicas básicas, pero no de necesidades ontológicas. Hay tesis que necesitan más contexto que otras en la medida de su universalidad.

La filosofía requiere de la definición de conceptos, la claridad en ellos puede evitar de antemano muchos errores de ambigüedad en la argumentación. Por lo que es fundamental tener claros los conceptos desde un inicio, para esto es pertinente pedir un glosario previo a la lectura, para que el significado de conceptos no sea una dificultad. En la imagen siguiente se encuentra el ejercicio realizado en clase para este propósito.

Nombre: Alvarez Rodriguez Jocelyn
 Completa los espacios de acuerdo al repaso de la clase de Epicuro.




Hedonismo: Buscar el placer y evitar el dolor.
 Placer: El cumplimiento de los deseos

Desear más de lo que necesitamos produce: Dolor

Tipos de placeres

- Sensuales: Comida, Beber
- Intelectuales: Conocimiento



Ataraxia: Tranquilidad del alma

Todo está hecho de: átomos por lo tanto: no hay vida después de la muerte

Identifica los elementos vistos en clase en la siguiente cita de Epicuro.

El tetrafármaco (o remedio cuádruple): dios no produce temor, la muerte no induce a temerosa sospecha, y el bien es fácil de obtener; lo terrible es fácil de soportar. Filodemo, *Contra los sofistas*.

No temer a los dioses	No temer a la muerte
Lo placentero es fácil de conseguir	Lo doloroso es fácil de soportar

Escribe un ejemplo para cada caso.

Placer que genera un dolor posterior	Placer que no genera un dolor posterior
El amor :v	Comer :v
Dolor que genera un placer posterior	Ataraxia
El trabajo :v	Hacer el bien :v

En el ejercicio anterior la mayoría de los alumnos recordaron los conceptos vistos la clase anterior y los identificaron en las citas del autor. Me parece que fui clara en los temas, lo cual se ve reflejado en las pruebas y ejercicios en clase. Repetí constantemente los conceptos que quería enfatizar y ofrecí muchos ejemplos de la vida cotidiana. Hice varias preguntas a los alumnos para que indagaran y les puse ejercicios de interpretación de fragmentos de Epicuro.

Algo que comúnmente necesita ser ejercitado al principio del curso es la comprensión lectora. Para esto es adecuado hacer uso de preguntas guía que permitan a los estudiantes saber lo que el docente quiere que vea en las diferentes lecturas.

Una forma de saber que los alumnos entendieron los conceptos es que los apliquen en casos cotidianos y que ellos mismos vayan identificando estos conceptos en su contexto, con esto se retoma el aprendizaje significativo.

La evaluación que se realizó para medir la comprensión de lo visto en clase fue la presentación de un problema donde los alumnos aplicaron la teoría de Epicuro. Mi intención fue que reflejaran en un problema su entendimiento sobre los conceptos que vimos de Epicuro al explicar cómo el autor opinaría sobre dicho problema. Se muestra a continuación los exámenes que realicé a los jóvenes.

Nombre: Alvarez Rodriguez Jocelyn

Responde de acuerdo al pensamiento de Epicuro y explica tus respuestas.

1. ¿En qué consiste la felicidad para Epicuro?

En tener Placeres y Satisfacerlos,
y evitar el dolor.

Se acerca la temporada de fiestas en honor al dios Baco. Todos en el pueblo están muy felices porque habrá mucho vino. Todos menos Alicia, pues ella pondrá la casa y, con todo y cruda, tendrá que recoger los desastres que hagan sus invitados. Odia estar cruda y limpiar desastres ajenos, prefiere no celebrar al dios Baco. Sin embargo, teme que este dios la mande al hades (infierno de los griegos) al no cumplir con las fiestas en su honor.

2. ¿Qué le aconsejaría Epicuro a Alicia?

Le diria que no se preocupe
porque no existe ningun dios, por-
que si si existiera no se
preocuparian en absoluto por
nosotros ya que serian seres
perfectos y nos dice que
Hay vivir la vida, gozarla".

Nombre: Martínez Pájaro Brayan Uriel

Responde de acuerdo al pensamiento de Epicuro y explica tus respuestas.

1. ¿En qué consiste la felicidad para Epicuro?

La felicidad consiste en satisfacer nuestros placeres, pero sin lastimarnos, y evitando el dolor.

Se acerca la temporada de fiestas en honor al dios Baco. Todos en el pueblo están muy felices porque habrá mucho vino. Todos menos Alicia, pues ella pondrá la casa y, con todo y cruda, tendrá que recoger los desastres que hagan sus invitados. Odia estar cruda y limpiar desastres ajenos, prefiere no celebrar al dios Baco. Sin embargo, teme que este dios la mande al hades (infierno de los griegos) al no cumplir con las fiestas en su honor.

2. ¿Qué le aconsejaría Epicuro a Alicia?

Que no le tema al dios Baco, pues si es un dios para que preocuparse de nosotros, además que no temer al hades, ya que después de la vida no hay muerte, porque estamos hechos de átomos y al morir solo dejamos de existir.

De acuerdo con los resultados de la prueba, la mayoría entendió los puntos conceptos básicos y recordó los argumentos de Epicuro, esto lo muestran al poder aplicar dichos argumentos al problema planteado en el examen.

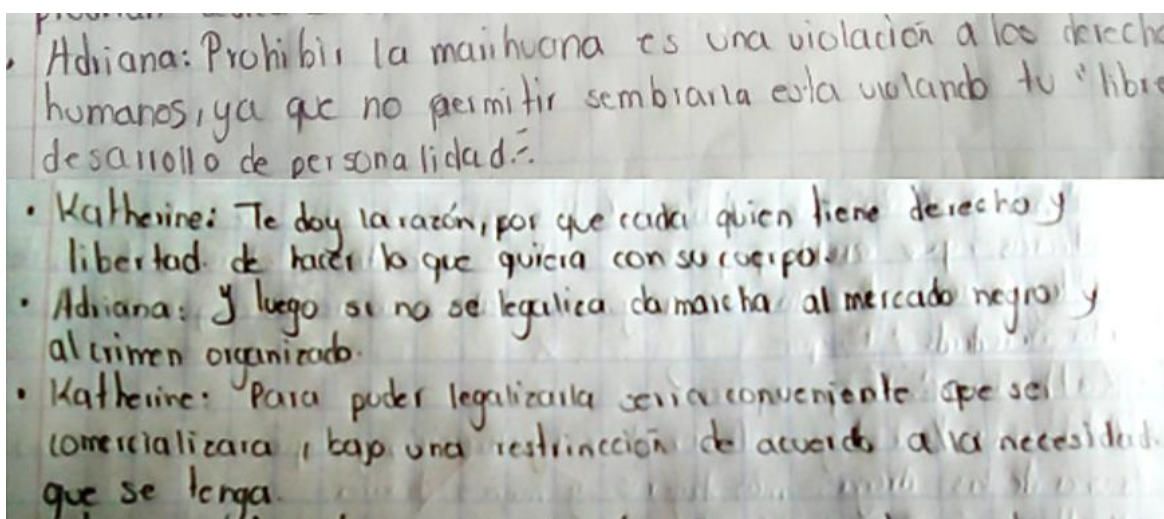
En la materia de *Práctica docente I* impartí clases en un grupo de 50 alumnos del turno matutino del Colegio de Bachilleres 1 (El Rosario). El espacio fue reducido, además se sientan en mesas donde caben dos alumnos, esto me obligó a redactar dos pruebas diferentes para evitar que se copiaran.

La intención del examen es saber si los alumnos podían aplicar los conceptos que vimos de Epicuro en un problema concreto por medio de argumentos. Elegí hacer examen por el tiempo reducido (tres clases) era difícil darles seguimiento a los 50 alumnos en un trabajo más elaborado.

En relación con las competencias actitudinales, en la primera práctica docente los alumnos estuvieron distraídos y les tuve que pedir que guardaran silencio. Para mantener el orden tomé la lista e hice preguntas al azar. Las siguientes sesiones prestaron atención a la clase y muchos, pero no todos participaron.

En una futura aplicación de esta planeación implementaré más ejercicios donde los alumnos contraargumenten a Epicuro para que encuentren las excepciones que el esquema de Toulmin sugiere.

En la segunda práctica docente impartí clases en un grupo de Lógica y Argumentación durante tres sesiones. Aunque no fue un curso de Ética usé ejemplos de problemas morales. En las primeras clases dimos un repaso de qué es un argumento, posteriormente hicieron ejercicios de identificar argumentos al reconocer los indicadores de conclusión y premisas. Una vez que la mayoría logró identificar argumentos les pedí que escribieran diálogos donde argumentaran sobre temas de ética aplicada un ejemplo está en la siguiente imagen:



Posteriormente les pedí que identificaran los argumentos en su propio diálogo. En esta actividad no tuvieron problemas.

Por último, les expliqué el esquema de Toulmin y les pedí que llenaran el esquema con la información del diálogo que escribieron previamente. En esta actividad les costó trabajo llenar todos los campos. Les quedó de la siguiente manera:

Premisas:

No permitir la mariguana está violando tu libre desarrollo de la personalidad.

Cada quien tiene derecho y libertad de hacer lo que quiera con su cuerpo.

Conclusión:

Prohibir la mariguana es una violación a los derechos humanos.

Garantías

No las pusieron

Respaldos

La Constitución establece que “toda persona tiene derecho al libre desarrollo de su personalidad, sin más limitaciones que las impuestas por el orden jurídico y los derechos de los demás” (artículo 43)

Términos modales (M)

No los pusieron

Excepciones (E)

Sería conveniente que se legalizara bajo una restricción (No especificaron cuál)

Después de identificar las dificultades que tuvieron al llenar el esquema me percaté que necesitaba explicar mejor el papel de las garantías y pueden salir las excepciones de los contraejemplos a estas garantías. En el ejemplo anterior les expliqué que estaban asumiendo que es correcto el libre desarrollo de la personalidad y hacer lo que cada quien quiera con su cuerpo. Sin embargo, es posible que esta libertad viole otras leyes o vaya en contra de otros derechos o valores, por lo que deberían escribir excepciones más específicas como: “A menos que se perjudique la salud propia y de otras personas”

De la práctica docente anterior llegué a la conclusión de que el docente debe hacer la práctica cotidiana de argumentar lo mejor posible y señalar las características negativas y positivas de los argumentos que presenta un autor y los alumnos. Después de la explicación de los argumentos de un autor por parte del docente, puede pedírsele al alumno no sólo que aplique los conceptos al contexto, sino que aplique los argumentos de un autor a un problema cotidiano como se muestra en las evidencias. Ya que se tiene claridad es un paso de mayor complejidad trabajar la relación entre ideas, de tal forma que haya claridad en los enunciados. Posteriormente puede trabajarse la relación entre enunciados hasta llegar a los argumentos.

Debido a que la argumentación es una habilidad superior necesita un largo proceso. Algunas actividades sugeridas para docentes y alumnos son las siguientes:

Para los docentes:

- Partir de una situación problemática.
- Formulen preguntas guía que les permita encontrar problemas y utilizar los conceptos éticos. Por ejemplo:
 1. ¿Qué problema filosófico se intenta resolver?
 2. ¿Qué dice el autor?
 3. ¿Qué elementos tiene su propuesta ética?
 4. ¿Lo que dice se aplica a todos los casos?
 5. ¿A qué se aplica?
- Usen ejemplos para ilustrar una idea o concepto, esto permitirá que los alumnos entiendan el paso lo abstracto a lo concreto y viceversa.
- Evalúen los logros alcanzados, identifiquen necesidades de mejora y planeen las acciones para el perfeccionamiento del curso.
- Direccionen las actividades con base en metas pertinentes a los retos del contexto.

Que los alumnos:

- Identifiquen ideas relevantes.
- Usen ejemplos para ilustrar una idea.
- Realicen paráfrasis de las tesis para saber cómo los interpretan.
- Conozcan los límites y alcances de las propuestas éticas de los autores.
- Planteen problemas filosóficos a partir de problemas reales o ficticios.
- Identifiquen los problemas morales, sus elementos y los supuestos en ejemplos reales o ficticios.
- Sean conscientes de lo que no saben y de lo que necesitan saber para resolver el problema.
- Identifiquen las consecuencias de las tesis que se defienden.
- Identifiquen los tipos de evidencias y razones que se ofrecen para sostener una postura ética.
- Definan conceptos.
- Desarrollen opiniones sobre problemas morales.
- Formulen argumentos según el esquema de Toulmin.
- Planteen posibles objeciones a las tesis de un autor.

En relación con la parte actitudinal del alumno (Saber ser):

- Cumplan en tiempo y forma con las actividades.
- Tengan seguridad al emitir puntos de vista.
- Escuchen y respeten los puntos de vista de otros.
- No se tomen de forma personal las críticas a sus argumentos.
- Reconozcan cuando alguno de sus compañeros da una buena opinión.

A continuación se muestra la planeación de presentada en la materia de práctica docente tres:

DATOS GENERALES

PROFESOR	María de Lourdes Cortés Herrera	ASIGNATURA	ÉTICA
SEMESTRE ESCOLAR	Segundo	PLANTEL	Bachilleres 3 (Iztacalco)
NÚMERO DE ALUMNOS	35	TURNO	Vespertino
HORARIO	Martes de 19:00 a 21:00y Miércoles de 19:00-20:00	GRUPO	273
FECHA DE ELABORACIÓN	18 de abril de 2018		

BLOQUE TEMÁTICO	2
PROPÓSITO	El estudiante será capaz de reconocer un problema filosófico y dos propuestas diferentes para su solución. También emitirá su opinión de forma argumentada en torno a los problemas derivados.
CONTENIDOS	Filosofía moral de Kant y Hume
TIEMPO	Cuatro clases (5 horas aproximadamente)

SECUENCIA DIDÁCTICA			
ACTIVIDADES DE L DOCENTE	ACTIVIDADES DEL ALUMNO	CONTENIDO	ACTIVIDADES PARA LA CLASE
<p>En la apertura capta la atención de los alumnos.</p> <p>Formula preguntas para abrir la discusión</p> <p>Hacer una evaluación diagnóstica.</p> <p>Revisión por la profesora de ejemplos propuestos por los alumnos.</p>	<p>Escucha la participación de sus compañeros, dice sus desacuerdos de forma argumentada.</p> <p>Aplica las reglas vistas en clase en los ejemplos del libro.</p> <p>Expresa opiniones.</p> <p>Comprensión lectora.</p>	<p>¿Qué nos motiva a actuar las emociones o la razón? ¿En qué se fundamentan los juicios morales?</p> <p>Repaso sobre qué es un juicio moral</p> <p>Pensamiento moral de David Hume</p> <p>Planteamiento del problema:</p>	<p>Los alumnos dicen en el grupo sus hipótesis de forma argumentada.</p> <p>Identificar y anotar en una hoja las emociones que les provocan determinadas imágenes</p> <p>Diferenciar entre juicios morales y hechos por medio de la lectura de un reportaje de la vida animal.</p> <p>Lectura de fragmentos de la obra de Hume</p> <p>Identificación de argumentos.</p> <p>Discusión en clase sobre la lectura</p>

Guía la discusión y las participaciones en clase.	Plantea preguntas para indagar. Identifica los elementos faltantes para emitir un juicio.	¿Cuál es el valor de un ser humano? Evaluación	Lectura de fragmentos de la obra de Kant Identificación de argumentos. Presentar casos para que apliquen lo visto en clase
---	--	---	--

MATERIALES Y RECURSOS DE APOYO	Plumón, pizarrón, copias, celular.
EVALUACIÓN	Identificar alguno de los conceptos vistos en clase, ejercicios en clase, exposición de un caso y examen.
BIBLIOGRAFÍA PARA EL ALUMNO	Hume, <i>Tratado de la naturaleza humana</i> Kant, <i>Fundamentación de la metafísica de las costumbres</i>
BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA PARA EL PROFESOR	Eemeren, F. y otros, (2006). <i>Argumentación: análisis, evaluación, presentación</i> . Buenos Aires: Biblios. Toulmin, Los usos de la argumentación Vega, L. (2013). <i>La fauna de las falacias</i> . España: Trotta. Cornman J.W. (1990) Pappas y Lehrer, Problemas y argumentos filosóficos, México: UNAM.

La presentación del tema de la secuencia didáctica anterior se realizó con una pregunta que incitara la participación de los jóvenes ¿Qué nos motiva a actuar las emociones o la razón? La mayoría de los jóvenes respondieron que las emociones son las que impulsan nuestras acciones. Después les comenté que veríamos las teorías de dos filósofos (Kant y Hume) quienes respondían a la pregunta anterior de formas diferentes.

Antes de pasar a la lectura de los textos, les expliqué los conceptos necesarios para la comprensión del tema “juicio moral”, “hecho” y “emociones”

La siguiente lectura me sirvió para explicar la diferencia entre “hecho” y “juicio moral”:

CURIOSIDADES ECOLÓGICAS: DEPRADORES Y VÍCTIMAS

En el mundo del reino animal se pueden hacer muchas clasificaciones de los seres vivos que lo integran. Una de ellas atendiendo a su alimentación, en depredadores y víctimas. El depredador es el que busca y captura a otro para alimentarse de él. En el reino animal, los depredadores se valen de la caza para capturar a su presa; escondidos entre la maleza aguardan a su víctima, o bien se acercan cautelosamente y saltan sobre ella. Para todos estos animales matar es sinónimo de vivir, y no es para menos, necesitan de alimento para su existencia, utilizando métodos brutales e implacables para cazar a sus víctimas, cada uno posee un conjunto de "armas", que le ayudara a conseguir su presa, tales como: poderosos dientes y colmillos, fuertes garras o venenos mortales o paralizadores, entre otros medios de ataque, que utilizan para inmovilizar a sus víctimas y así hacerlas más vulnerables a sus ataques.

Los depredadores han desarrollado dos técnicas fundamentales para acercarse a sus víctimas: el acecho y la persecución. En la técnica del acecho, aguardan hasta que la presa está cerca y lanzan su mortal ataque, aquí podemos citar ejemplos como el de los felinos (gato montés, por ejemplo). En la otra técnica, la de la persecución, los depredadores buscan de manera activa a sus presas, ya sea colectivamente, como los lobos, o en solitario, como la gineta o la comadreja, hasta que la acorrala y cuando no puede escapar le ataca.

Los depredadores sólo existen gracias a los herbívoros, que deben encontrarse en mayor cantidad dentro de un ecosistema para que éste permanezca en equilibrio. Son las víctimas de la depredación, y para sobrevivir han desarrollado defensas naturales para mantenerse a salvo. Unas técnicas comunes que utilizan los animales para defenderse de sus depredadores son el mimetismo y la huida, cualidades que permite al animal confundirse con su ambiente gracias al color o



a la forma que adoptan, en el primer caso, o huir tan pronto detectan su presencia, para mantenerse alejado del atacante, guardando lo que se llama "distancia de seguridad". Y es aquí donde unos y otros han desarrollado unos rasgos anatómicos muy peculiares, en los que vamos a detenernos prestando particular atención en los ojos, el sentido de la vista.

Muchos estilos de depredación implican haber resuelto el problema de detectar a presas pequeñas, muy móviles o simplemente activas durante la noche, cuando la luz disponible es pobre o inexistente. Es por ello por lo que los ojos de muchos depredadores están finamente adaptados para resolver este problema: por ejemplo, la retina de los felinos que acechan de noche puede abrirse para ocupar casi toda el área disponible del ojo y dejar pasar un máximo de luz. Pero posiblemente sea el posicionamiento de los ojos lo que más diferencia a una víctima y a un depredador, ya que los depredadores suelen tenerlos en la parte frontal del rostro, en la posición idónea para lanzar el ataque frontal,

www.sierradebaza.org · 135-03-13-not9

Las actividades que se muestran tienen como propósito identificar las diferencias entre emociones, descripciones y juicios morales:



1. Cada integrante del equipo escriba una emoción que provoque la imagen de la izquierda:

- Desesperación
- Tristeza
- Enojo
- Curiosidad
- impotencia
- _____

1.1. Indiquen en los cuadros azules si la emoción es de aprobación (A) o rechazo (R)

2. Describe la imagen sin juicios morales (de forma objetiva).

es parte de una corrida de toros
esta sufriendo el toro
Un toro con lanzas
insertadas en su cuerpo

3. Cada integrante del equipo escriba un juicio moral diferente para la imagen:

- Es considerada un arte + causa nobre
- Se sacrifica al toro
- Esta mal por que estan
- sacrificando la vida de
- un animal
- _____

3.1 Indiquen en los cuadros azules si el juicio moral es de aprobación (A) o rechazo (R)



1. Cada integrante del equipo escriba una emoción que provoque la imagen de la izquierda:

Disgusto _____ A
 ¡Salvación! _____ A
 Enoja _____
 Alegría _____

1.1. Indiquen en los cuadros amarillos si la emoción es de aprobación (A) o rechazo (R)

2. Describe la imagen sin juicios morales (de forma objetiva).

Como todos están grabando ✓
 Obviamente se ve como se ✓
 saltan los billetes del bilero ✓
 Están rompiendo reglas. ✗

3. Cada integrante del equipo escriba un juicio moral diferente para la imagen:

Es una manera de conseguir justicia ✓
 Ya se tenía que hacer justicia en el metro ✓
 Es una manera de manifestarse. ✓

La evaluación tiene el objetivo de hacer un juicio de valor sobre el proceso de argumentación en los alumnos, para ver de qué parten y cómo ha cambiado la justificación de sus juicios morales durante el curso. La evaluación debe ser tanto formativa como sumativa debido a las exigencias institucionales, por una parte se debe evaluar la entrega de las actividades y por otra el examen, trabajo, etc. Los exámenes sugeridos y que fueron aplicados tuvieron cinco tipos de preguntas de 1) conceptos, 2) ideas de autores, 3) opinión justificada del alumno 4) aplicación de conceptos e ideas y 5) comprensión lectora. Pueden ser reactivos de opción múltiple, completar la oración y preguntas abiertas. Los reactivos permiten observar lo siguiente:

- En qué medida comprenden lo que leen.
- Recuerdan los conceptos e ideas relevantes al curso.
- Ofrecen ejemplos pertinentes a lo que se les pide, pasan de las ideas a los ejemplos y viceversa.

- Justifican su opinión de casos relevantes.
- Aplican los conceptos, ideas y argumentos de los autores en los problemas que se les plantea.

La evaluación que se realizó para medir el aprendizaje fue la siguiente:

Colegio de Bachilleres

ÉTICA

Examen del tercer parcial

Nombre: Sanchez Navarrez Zurizelay Grupo: 273 Calificación: 32/40


1. La Ética es una rama de la filosofía y estudia la moral.

2. Los juicios son enunciados declarativos.

3. De los siguientes enunciados escribe J si es un juicio y JM si es un juicio moral:

Ya estamos de vacaciones.	<u>J</u>	Me gustan las películas de terror.	<u>J</u>
Es injusto culpar a un inocente.	<u>JM</u>	Es bueno tener amigos confiables.	<u>JM</u>
Son buenas las mentiras piadosas.	<u>JM</u>	El cráneo tiene 28 huesos.	<u>J</u>
Las matemáticas son difíciles.	<u>J</u>	Los políticos deberían cumplir sus promesas.	<u>JM</u>

4. Describe la siguiente imagen sin hacer juicios morales



Se ve un motociclista tirado o
incado en el piso y su moto
tirada al lado de el

5. Para Hume los juicios morales están basados en hechos ya que la razón no puede producir pasiones ni razón. La razón sólo puede conocer hechos.

Subraya la respuesta correcta.

6. El filósofo David Hume observa que una señora le roba el celular a un chico que estaba dormido en el metro, ¿qué pensaría David? :

a) Es injusto porque el celular no es de la señora.

b) Debo ayudar a la señora porque es lo mejor para la sociedad.

c) Me da asco su acción.

d) No es bueno lo que hace porque va en contra el imperativo categórico.

7. ¿Qué significa para Kant la culpable incapacidad?

a) Que las personas no piensan por sí mismas por falta de inteligencia.

b) Que las personas no utilizan su inteligencia para pensar sin ayuda de otro.

c) Que las personas son culpables porque no siguen a quienes piensan mejor.

d) Que es mejor ser culpables que incapaces de pensar.

8. Menciona tres razones por las que las personas no piensan por sí mismas según Kant.

por que se dejan llevar por los rumores
por que prefieren no pensar
por que se distraen

9. Menciona dos casos donde las personas deben pensar por sí mismas.

En toma de decisiones

Subraya la respuesta correcta.

10. De los siguientes enunciados cuál corresponde con un imperativo hipotético:

- a) Para viajar más rápido, debes usar una moto.
- b) Debes respetar a los demás.
- c) ¡Qué día tan bello!
- d) ¿No recuerdo la tarea que dejó el de Química?

11. ¿Cuál de las siguientes acciones es por buena voluntad?

- a) Le hago la plática a mi papá para que me dé permiso de salir.
- b) Ayudo a mis amigos para que me pasen la tarea.
- c) No le hablo a Diego porque es diferente.
- d) Respeto el punto de vista de mi compañero aunque se equivoca.

12. Menciona con tus palabras una de las formulaciones del imperativo categórico.

Es una orden que debes de obedecer o someterse a esa regla

13. ¿Qué significa ser tratado como medio?

que no eres igual para la persona que te trata así

14. De los siguientes enunciados escribe A si es un acto autónomo y H si es un acto heterónomo:

Mi familia me obliga a ir a la iglesia H Voy a la escuela porque quiero aprender A
Estudiaré derecho porque me gusta A Voy a la escuela porque es lo que quiere mi mamá H

En el examen anterior algunos alumnos mostraron dificultades en la aplicación de la teoría de Hume en un problema práctico. Sin embargo, la mayoría mostro una comprensión de los conceptos de autonomía, heteronomía y buena voluntad.

Semana de la filosofía

Organicé tres eventos de la “Semana de la Filosofía” en el Colegio de Bachilleres 3 (Iztacalco) y 6 (Vicente Guerrero). Dichos eventos son coordinados por los jefes de materia para la difusión de la filosofía entre los alumnos. En las tres participaciones presente mesas de debate.

En el primer evento participaron 9 de mis alumnos de Lógica. La mesa de discusión duró dos horas y tuvieron una buena respuesta por parte del público, pues participaron con comentarios y críticas de las ponencias de mis alumnos. Previo al evento hice la invitación general y algunos alumnos mostraron su interés al decir con entusiasmo que ellos querían participar. En principio trabajé con 6 alumnos, con el tiempo se integraron otros tres. Empecé por sugerirles temas de filosofía. Tras una votación ellos eligieron que el tema de la mesa sería la identidad del mexicano. En la tercera sesión discutimos el punto de vista de cada uno y les pedí un trabajo escrito que no todos entregaron.





Conclusión

Durante el trabajo de tesis mi objetivo fue proponer una estrategia de la enseñanza de la Ética a través de la teoría de la argumentación de Toulmin. El esquema de dicho autor fue un apoyo para estructurar mi argumentación en clase, ya que me permitió aplicar la visión de la filosofía que planteo en la tesis, que consiste en que es una disciplina no dogmática que da razones y propone teorías que podemos evaluar y criticar; de la misma forma me permitió lograr que algunos alumnos mejoran su habilidad argumentativa y con esto impulsarlos a filosofar.

El propósito de la propuesta fue que los alumnos argumentaran y evaluaran argumentos. El esquema de Toulmin fue útil para hacer explícitas las ideas supuestas y para plantear objeciones. Sin embargo, me percaté que para llegar a que los alumnos argumenten faltan muchos pasos intermedios, entre ellos que puedan identificar problemas, comprender lo que leen y los conceptos técnicos. También que puedan expresar su opinión de forma clara, distinguir premisas y conclusión. Otro aspecto importante que se debe mejorar en ellos es la parte actitudinal para que no se tomen personal la crítica a sus ideas y que escuchen e intenten entender un punto de vista distinto al suyo. Los alumnos que tenían estas actitudes lograron mejorar su forma de argumentar y esto lo observé en la semana de la filosofía donde el ambiente fue propicio para que existiera el respeto aun cuando se defendieron opiniones contrarias. Seguiré trabajando y aplicando diferentes teorías argumentativas en la enseñanza de la Ética, porque me gustaría mejorar algunos detalles de la estrategia como desarrollar más ejercicios donde los jóvenes desarrollen sus argumentos de manera progresiva.

La MADEMS ha sido de gran ayuda en relación con la reflexión en torno a la docencia. Fue un espacio donde nos planteamos las preguntas como cuál es la

responsabilidad docente y qué debe ser enseñado en una clase de filosofía. Estas reflexiones han mejorado mucho mi práctica, ya que la conciencia de la importancia y la gran responsabilidad que genera ayudar a formación de jóvenes hace que me tome muy en serio la actividad docente. En relación con las materias de psicopedagogía me ayudaron a tener más orden en mis clases, usar diferentes tipos de técnicas de enseñanza, evaluar de forma más objetiva, adaptar mi planeación didáctica y a considerar con mayor profundidad la etapa de la adolescencia.

Por otra parte los requerimientos institucionales como el cumplimiento de los programas, evaluaciones y el llenado de formatos muchas veces me dificultaron tener más creatividad en mis clases, me parece que se debe encontrar un justo medio entre el cumplimiento de los programas y la libertad de cátedra. Sería de mucha ayuda que en la maestría se enseñaran métodos para justificar la pertinencia de los contenidos programáticos, de esta forma elegir entre ellos y usar la libertad de agregar algún contenido de manera responsable.

Bibliografía

- Arpini, A. (1987) *Orientaciones para la enseñanza de la filosofía a nivel medio*. Buenos Aires.
- Balbi, E. (2013). *Adolescentes violentos: con los otros, con ellos mismos*. Barcelona: Herder.
- Benítez, L. (2002). *Enseñar a filosofar: Una reflexión sobre perspectivas y marcos teóricos*. Brasil: Novedades educativas.
- Beuchot, M. (2004). *Ética*. México: Torres y asociados.
- Beuchot, M. (2012). *Pedagogía y analogía: temas de filosofía de la educación desde la hermenéutica analógica*. México: De la Vega Editores.
- Boff Leonardo. (2004) *Ética y moral: la búsqueda de los fundamentos*. Santander: Sal Terrae.
- Boff, Leonardo. (2002). *El Águila y la gallina: una metáfora de la condición humana*. Madrid: Editorial Trotta.
- Breton, D. (2014). *Una breve historia de la adolescencia*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Bustamante, Ani. (2008). *Adolescencia: la revuelta filosófica*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Cerletti (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: libros de Zorzal.
- Cifuentes, L. M., Gutiérrez, J. M. (2010). *Didáctica de la filosofía*. España: Grao.
- Cordie Anny, (2007). *El malestar docente*. Buenos Aires: Ediciones Nueva visión
- Corina, A. (2015). *Jóvenes: entre sus tramas convocantes y sus potencias creadoras*. México: UPN.
- González, M. (2014). *Bienestar psicológico en adolescentes mexicanos: prácticas parentales, bienestar psicológico y conducta de riesgo en adolescentes*. Saarbrücken, Alemania: Editorial Pública.
- Camperos, M. (1996). *Connotación de la evaluación y corrientes evaluativas en el aprendizaje*. Escuela de educación. UCV. Caracas. pp. 1-19
- Cornman J.W. (1990) Pappas y Lehrer, *Problemas y argumentos filosóficos*, México: UNAM.
- Cortina, Adela, Martínez Emilio. (1998). *Ética* Madrid: Akal.
- Cortina, A. (2000). *Introducción a la filosofía práctica*. Madrid: Tecnos
- Delgado B. (ed.) (2013). *Psicología del desarrollo en la infancia y la adolescencia: manual de prácticas y casos para docentes*. San Vicente del Raspeig: Universidad de Alicante.
- Gardner, H. (2014). *La generación app: cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital*. Barcelona: Paidós.
- INEE, (2015). *Reforma Educativa Marco Normativo*. México.



- Habermas, J. (2008b). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Madrid: Trotta.
- MacIntyre, Alasdair. (2006) *Historia de la ética*. Barcelona; México: Paidós
- Morado, Raymundo. (2013) *Funciones básicas del discurso argumentativo*. Revista Iberoamericana de Argumentación.
- Nagel, T. (1995). *¿Qué significa todo esto? Una brevísima introducción a la filosofía*. México: FCE.
- Programa de Ética*. (2014), México: Colegio de Bachilleres. Disponible en: http://www.cbachilleres.edu.mx/cb/comunidad/docentes/pdf/Reforma_curricular/Documentos/segundosemestre2014/AFB/Etica.pdf
- Programa de Introducción a la Filosofía*. (2015), México: Colegio de Bachilleres. Disponible en: http://www.cbachilleres.edu.mx/cb/comunidad/docentes/pdf/Reforma_curricular/Documentos/primersemestre2014/AFB/Introduccion_Filosofia_I.pdf
- Rachels, J. (2006). *Introducción a la filosofía moral*. México: FCE.
- Reale, G. (2000). *La sabiduría antigua*. Barcelona: Herder.
- Sánchez, Adolfo. (1979). *Ética*. México: Grijalbo.
- SEP, (2016a). *Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016*. México.
- SEP, (2016b), *El Modelo Educativo 2016*, México: Gobierno de la República.
- SEP, (2017), *Modelo Educativo: Para la educación obligatoria*. México: Gobierno de la República.
- Singer, P. (1995). *Ética Práctica*. Segunda edición, España: Cambridge University Press.
- Tobón, (2010), *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación por competencias*.
- Vázquez Mota, J. (2008) *Acuerdo 442: Diario Oficial de la Federación*.
- Vossio Brígido, R. (2002) "Certificación y normalización de competencias Orígenes, conceptos y prácticas": Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional (CINTEFOR).

Apéndice

Evidencias

Las evidencias a continuación presentadas son las siguientes: Examen de Ética del segundo parcial, cuaderno del curso de Introducción a la Filosofía (un semestre) cuestionarios finales de los cursos impartidos.

Examen de Ética del segundo parcial

 Examen del segundo parcial  **78**
Ética Grupo 273

Nombre: Gomez Hernandez Nava Calificación: 14/18

1. La Ética es una rama de Filosofía y su objeto de estudio es Moral. (2p)

Responde las siguientes preguntas sobre la Ética Nicomáquea.

2. ¿Qué significa que todo tiene un fin? (1p)
todo tiene Proposito o meta

3. Para Aristóteles la Ética debe estar subordinada a la política porque: (1p)

a) Cuando los politicos cumplen lo que prometen.
b) La política obedece a lo que los políticos desean.
c) La politica tienen como fin el bien de la ciudad y no el de un solo individuo.
d) Cada quien debe ver sólo por sus propios intereses.

4. Si todo lo que deseamos, lo deseamos por otra cosa, el deseo es vacío. Por esto debe haber cosas que se buscan por Felicidad (1p)

5. Aristóteles menciona lo siguiente: "cuando comemos o bebemos en exceso, o insuficientemente, dañamos la salud, mientras que si la cantidad es proporcionada la produce, aumenta o conserva" Este es un ejemplo del Placer (1p)

6. Tu mascota rompió tu pantalón favorito ¿Qué acción deberías efectuar para no caer en los extremos? (2p) llamarles la atención y decirles que no se hace

7. ¿Cuál es el fin del ser humano? (1p)

Buscar la felicidad

8. ¿Cuál es la definición de ser humano para Aristóteles? (2p)

Un animal social y racional

9. Si la mamá de Antonio tira una envoltura de cartón donde él anotó un número importante. ¿Antonio tiene derecho a reclamarle a su mamá?

Explica tu respuesta. (2p) Su mamá no sabía y

no tiene derecho de reclamarle

10. ¿Qué define a un buen amigo para Aristoteles? (1p)

Ser noble

11. Tener claro el fin te permite no confundirlo con los _____ 1

12. ¿Cuál es la diferencia entre valor y virtud? (2p)

Valor: Es valor un objeto o persona

tu virtud es como tu forma de

ser

13. La virtud es: (1p)

a) Modo de ser

b) Una pasión

c) Facultad

d) Valor

Cuaderno del curso de introducción a la Filosofía

29 / Agosto / 2018

DEFINICION ETIMOLOGICA DE FILOSOFIA

Filos (filos) Amor
Sofos (sophos) Sabiduría
AMOR A LA SABIDURIA

Sabiduría (Teórica) (Práctica)
(saber que nos ayuda en todas las situaciones)

RAMAS DE LA FILOSOFIA

Primaria

1. Meta física y ontología: Estudio del ser, libertad, espacio
2. Lógica: Razonamiento correcto e incorrecto
3. Epistemología: Qué es el conocimiento, y como llegamos a él

Secundarias

1. Ética: Estudio filosófico de la moral
2. Antropología filosófica: ¿Qué es el ser humano?
3. Estética: Belleza, experiencia estética, gusto
4. Filosofía política: Mejor forma de gobierno
5. Filosofía de la mente: Estados mentales

Filosofía + otra ciencia o disciplina

Filosofía { del derecho
de la ciencia
las matemáticas }
la física
la biología
la religión
la historia

Fecha: 14 de Agosto 2018.

Colegio de Bachilleres

"Vicente Guerrero"

Plantel 6

Materia: Introducción a la filosofía
Alumna: Adriana Fricelo Morales
Grupo: 119
Prof: Loides Cortés Herrera
María de Herrera

Glosarios

4/ Sep / 2018

PREJUCIO Juicio u opinión que se tiene de una cosa o persona antes de conocerla y que se manifiesta en forma de simpatía o antipatía frente a ellos.

DESPOTISMO Forma de gobierno en la que se ejerce un poder absoluto mediante la represión continua del pueblo y sin ametrer: a ninguna norma limitativo.

OPRESION Molestia producida por una cosa que oprime.

TROPICEL Conjunto de pasiones, animales o cosas que se mueven en desorden y con rapidez.

CENIR Poner una cosa alrededor de otra de modo que la ayude.

COSMOPOLITA Se refiere a la persona que ha vivido en muchos países y que le gusta viajar y conocer nuevas costumbres y culturas.

CIARELLAS Impuesto o contribución que se paga al estado.

Mtra. Lourdes Cortés

29/ Agosto / 2018

Tarea

AJENO Que pertenece a otro.

TUTELA Autoridad que, en ausencia de la paternidad, se concede a una persona para cuidar de otra y los bienes de quien, por cualquier circunstancia, no tiene completa capacidad civil.

NATURALITER MAJORENNIS Mayorreñas natural.

CRIGIR Construir un edificio o un monumento.

EMANCIPAR Liberar a una persona libre de la patria potestad, de la tutela o de la servidumbre.

ZANJA Excavación larga y estrecha que hacen para echar los alimientos de una obra, realizar canalizaciones o para otras fines.

DESEMBARAZADO Que está libre de entorpecimiento o de obstáculos.

ILUSTRAR Poner fotografías, láminas o dibujos en un texto o un imprea para representación, gráficamente lo expuesto, ejemplificarlo o hacerlo más atractivo.

Mtra. Lourdes Cortés

Questionarios de opinión

5 - Sep - 2018

Tarea.

1) ¿Que pasaria si nadie cumpliera sus deberes?
No existirian los valores sera muy dificil de mantener una comunidad "sagura" y sera desprotejida.

2) ¿Que deberes no deberias cumplir?
Los que me da un individuo no seguro y desconocido.

3) ¿Que pasa con las personas que no piensan por si mismas?
Siempre se degran llevar por los demas, nunca tendrian criterio por si mismos y se creian de todo lo que les dicen y jamas podrian crecer como personas.

3 de Octubre del 2018

Identidad personal

Como se define una persona. ¿Quien soy?
Identidad: Propiedades
Paradigma: "Esta frase es falsa" ^F ^V

Paradoja de Tesco

¿Es el mismo barco?
No, porque tiene otro material
Si, porque tienen la misma estructura
Es el mismo dueño y la misma historia

¿Que define al individuo?

Forma de pensar actual, Forma de vida, aspecto Físico, gustos, Entorno, Educación, tradiciones, defectos, Virtudes, valores, Historia, conocimientos

Cuestionarios de comprensión lectora

17 de Octubre 2018

7. ¿Está dispuesto a dejar de filosofar? NO

8. ¿Cuál es el mayor mal para Sócrates?
Condenar a un hombre inocente

9. ¿Cuál es la misión de Sócrates? Deambular por las calles para persuadir a jóvenes y ancianos de que no hay que inquietarse por el cuerpo ni por las riquezas, sino, como ya os dije, hacer para por conseguir que nuestro espíritu sea el mejor posible.

10. ¿Sócrates es un sofista? NO

10-10 octubre - 2018

Platón → Análogo de Sócrates → Defensa

¿De qué acusan a Sócrates? — Juicio
"Investiga cosas de los dioses, hace un argumento difícil parecer fuerte y le enseña esto a otros"

¿Quiénes acusan a Sócrates?
- Chismosos Heleto
- Anito Lon

¿Cómo se defendería de un chisme? Mostrar las pruebas necesarias y Decir la verdad siendo honestos con las demás personas

¿Por qué hay gente que desea seguir los pasos de los famosos? Por las apariencias, tal vez o porque realmente saben de ellos y son algunos "ejemplares"

¿Quién es el experto en la educación y que debe enseñar? Los sabios y deberían enseñar su sabiduría y enseñanzas y que ellos tienen

Mina Lourdes Cortés

17 de Octubre 2018

Tarea

1. Como se defiende de la acusación de que no cree en los dioses? Voy a dadas pruebas contundentes de ello, no con palabras, si no con lo que tiene mayor fuerza ante cualquier auditorio, con los hechos, en la contradicción
2. Qué va a motivar la condena de Sócrates? Les envidiosos que cubra perseguido con los políticos.
3. Como debe ser un hombre valiente? Acciones de un hombre justo
4. Qué le manda Dios a Sócrates? Él ten para esta Ciudad por lo siguiente lo parece muy temerario el que habla mucho desbordado de todos mis asuntos e intereses, Evil buscando la sabiduría
5. Qué es el temor a la muerte? No es otra cosa que creer que se sabe sin ser lo que presuntir de ser algo que se desconoce
6. Cual es la condena? Condena a muerte

9- Octubre - 2018

- ¿Qué significa conocerse así mismo? Saber que es lo que quieres. lo que te gusta y No saber en engañar, personalidad, datos personales.
- ¿Como nos conocemos así mismo? Cuando sabemos lo que queremos, de donde empezamos, relacionándonos con nosotros, experiencias, saber que haremos en cualquier circunstancia.
- ¿Qué pasa con las personas que no se conocen así mismo? Se dejan llevar por otras personas y no saben decir no aunque les este afectando a si mismos.

7 - Noviembre - 2018

QUESTIONARIO

- 1) ¿Due importancia tiene el tiempo para ustedes? Es muy importante ya que si no aprovechamos el tiempo se nos pueden ir muchas oportunidades en la vida que no encontramos fácilmente.
- 2) ¿Qué característicos tiene un buen amigo? Te escuchan - Esta contigo en todo momento ya sea bien o mal momento.
- 3) ¿Qué característicos tiene un mal amigo? - Te abandona al necesario y siempre se va en malos momentos
- 4) ¿Qué significa tener buena vida? Tener lo necesario para estar bien

CORRECCIÓN

4) La apología de Sócrates la escribió Platón. "apología significa defensa"

Yo solo se que no se nada	F
Les escribo mejor a los jóvenes porque se más que los políticos.	F
Tráigeme a mis hijos para convencerlos de dejarme en libertad	F

17 de Octubre 2018

DOCTA IGNORANCIA

"Reconocer que uno ignora"

Filosofía es Amor a la Sabiduría

Filosofía: Búsqueda constante de la filosofía

Sofistas creen saber todo

Dioses
Educación

Lógica Reducción al absurdo - Hacer que la persona se contradiga o afirme algo absurdo para demostrar que lo que dice es falso.

1. ¿Quiénes corrompen actualmente a los jóvenes? - Algunos bandos y personas sin una meta a alcanzar.
2. ¿Quiénes los hacen mejores? Pues los personas que quieren algo mejor para ellos como los papás los profesores.

21- Noviembre

METODO DIALOGICO

Experiencias buenas

- Respeto
- No te juegan
- Acceptan
- Autoestima
- Critica constructiva
- Escuchan
- Ideas

Experiencias malas

- Violencia
- Verdades ignoradas
- Que no te escuchan
- Pretorio
- Chantaje
- Mandar
- Querer imponerse
- Falsas amistades
- Querer tener la razón

¿Qué opinas de la caravana migrante?

Pues que esta bien que busquen una nueva vida y por otra parte que esta mal su comportamiento ya que los mexicanos les ofrecen comida y no la quieren aceptar.

7 de Noviembre 2018

Alegando
Olivares
CDMX, Xochimilco.

Hola, espero estes muy bien, quería contarte sobre lo que me sucedo hoy, en el camion de la escuela a mi casa, en el camion que acostumbio para venirme a mi casa y vi que muchos hombres denigraban a las mujeres y queria conocer tu opinion como hombre porque hacen eso si todos tenemos los mismos derechos, tambien me gustaria saber si se pensaba Aristoteles y Platón sobre la mujer? lo investigue y Aristoteles y Platón pensaban que ser mujer no era, desde luego, algo deseable. Las mujeres tenian el mismo status social que los esclavos, lo cual suponía que no tenían derechos Civicos de ninguna clase, ni participación politica, pero bueno yo digo que jamás tuvo que haber sido, bueno pues espero tú y tu familia esten bien espero tu respuesta de lo que pienses.

Saludos.

Diálogo argumentado

Adri: Vaya chicos que interesante, pues para mí la felicidad es tener una familia, un hogar, tenerme como propio, verla, sentirme bien conmigo mismo!

Erick: Haha chicos parecen por llegar tarde a donde que hablan?

Adri: De que qué es la felicidad? -

Ale: Tú que piensas o para ti qué es la felicidad?

Erick: Pues la verdad nunca e pensado eso, ¿y para ustedes?

- Le repiten lo que comentaron María, Ale y Adri.

Erick: Chicos y que pasaría si algún día les hace falta su familia, ¿ya no serían felices?

María: Nunca he pensado en eso.

Ale: Tienes razón yo no degira de ser feliz.

Adri: Pues yo tal vez sí, tendría días buenos pero no tanto, porque estoy acostumbrado a que mi familia siempre esta conmigo.

Ale: Pero yo digo que si serias feliz, daracias a una pareja y haras una familia.

Adri: Tal vez pero no sea lo mismo a formar una familia a tenerla, papás, hermanos.

María: Estoy de acuerdo.

28- Noviembre

Diálogo

C'Qué es la felicidad?

Amiga 1 María Amigo 2 Ale
Amiga 3 Adri Amigo 4 Erick

Adri: Haha chicos como están?

María: Bien gracias ¿ustedes?

Ale: Que bien María, yo bien gracias ¿y tú Adri?

Adri: Bien gracias, me da gusto escuchar que están bien.

Ale: Si Adri.

Adri: Bueno chicos quiero hacerles una pregunta.

María: Si claro chicos.

Ale: ¿Qué pasa? -

Adri: ¿Qué es la felicidad?

María: Para mí la felicidad es estar bien conmigo mismo y tener una familia.

Ale: Para mí es tener una familia y amigos.

Diálogo legalización de la marihuana

29 Noviembre 2018

- Katherine: ¿Qué dices Adriana? Hoy por la mañana que he leído noticias que ciertas personas están en contra y otras a favor de la legalización de Marihuana y como tal es un problema que afecta a la sociedad.
- Katherine: C. Tú que opinas?
- Adriana: Yo estoy a favor de su legalización, ya que en su consumo es una de las drogas más ligeras y menos tóxicas.
- Katherine: Pues yo estoy en contra porque produce el síndrome Neurotóxico y afecta la salud.
- Adriana: Como tal no la afecta, ya que su consumo también puede favorecerla, pues estudios comprueban que su consumo puede ser de tratamiento a enfermedades.
- Katherine: Un amigo la consumía y con el paso del tiempo fue perdiendo la memoria y su falta de coordinación motriz.
- Adriana: Entonces explicame, por que al humearlo, logra reducir el dolor muscular, hinchazón y enrojecimiento.
- Katherine: Por que lo que tú dices, es uso medicinal y no de consumo.
- Adriana: Todo depende de como lo uses, pues estudios en animales demuestran que los extractos de marihuana pueden ayudar a destruir células cancerosas y reducir el tamaño de ellas.
- Katherine: Pero se si legalizar, afectaría gravemente la economía, hay que pensar también en ese problema. Es decir, algo que arruina la vida de la población, tierras que podrían dedicarse a cultivos alimentarios.
- Adriana: Prohibir la marihuana es una violación a los derechos humanos, ya que no permitir sembrarla es la violando tu "libre desarrollo de personalidad".
- Katherine: Te doy la razón, por que cada quien tiene derecho y libertad de hacer lo que quiera con su cuerpo.
- Adriana: Y luego si no se legaliza da marcha al mercado negro y al crimen organizado.
- Katherine: Para poder legalizarla sería conveniente que se la comercializara, bajo una restricción de acuerdo a las necesidades que se tenga.
- Adriana: Así también subirían los ingresos de nuestro país.
- Katherine: ¡Claro! 😊

Cuestionario final del curso

Colegio de Bachilleres

Con el propósito de mejorar el curso de I. a la Filosofía contesta las siguientes preguntas de forma anónima*:

¿Qué fue lo más importante que aprendiste del curso?

Saber que todos tenemos
errores al dialogar de cierto
tema

¿Qué actividad o actividades contribuyeron a lograr los aprendizajes esperados?

La carta hacia alguien querido

Colegio de Bachilleres

Con el propósito de mejorar el curso de I. a la Filosofía contesta las siguientes preguntas de forma anónima*:

¿Qué te gustó del curso?

La manera de evaluar
y forma de dar las
clases

¿Qué actividad o actividades contribuyeron a lograr los aprendizajes esperados?

Cuando se dialogaba
entre nosotros

Colegio de Bachilleres

Con el propósito de mejorar el curso de I. a la Filosofía contesta las siguientes preguntas de forma anónima*:

¿Qué fue lo más importante que aprendiste del curso?

~~La~~ Hasta de la verdad
podríamos dudar si ponemos
a probar lo dicho o
comprobado

¿Qué actividad o actividades contribuyeron a lograr los aprendizajes esperados?

Los pequeños libros que hacían
mucho mejor el aprendizaje

Colegio de Bachilleres

Con el propósito de mejorar el curso de I. a la Filosofía contesta las siguientes preguntas de forma anónima*:

¿Qué fue lo más importante que aprendiste del curso?

Lo más importante fue que pude
aprender cosas que jamás pensé
de exteriora y aprende a encontrar
pros y contras también a contradecir

¿Qué actividad o actividades contribuyeron a lograr los aprendizajes esperados?

Lo de investigar un tema pero
argumentar filosóficamente
además que la maestra explica
bien

Colegio de Bachilleres

Con el propósito de mejorar el curso de I. a la Filosofía contesta las siguientes preguntas de forma anónima*:

¿Qué te gustó del curso?

Me gustó los temas vistos y el como explicaba la profesora por su paciencia

¿Qué actividad o actividades contribuyeron a lograr los aprendizajes esperados?

A saber como razonar por mi misma

Colegio de Bachilleres

Con el propósito de mejorar el curso de I. a la Filosofía contesta las siguientes preguntas de forma anónima*:

¿Qué te gustó del curso?

Descubrir más sobre el ser humano y su forma de pensar y comportarse

¿Qué actividad o actividades contribuyeron a lograr los aprendizajes esperados?

Los cuestionarios de cada una de las actividades

Colegio de Bachilleres

Con el propósito de mejorar el curso de I. a la Filosofía contesta las siguientes preguntas de forma anónima*:

¿Qué te gustó del curso?

Las actividades que realizamos y la manera de ver cada tema

¿Qué actividad o actividades contribuyeron a lograr los aprendizajes esperados?

El Proyecto de los dialogos

Colegio de Bachilleres

Con el propósito de mejorar el curso de I. a la Filosofía contesta las siguientes preguntas de forma anónima*:

¿Qué te gustó del curso?

La enseñanza de los diversos temas y la libertad de expresarnos sinceramente

¿Qué actividad o actividades contribuyeron a lograr los aprendizajes esperados?

Las investigaciones, preguntas definiciones y la opinión personal

¿Qué mejorarías del curso?

Tener más lecturas y
cada una con más
actividades para comprender
mejor

¿Qué actividad o actividades no contribuyeron a lograr los aprendizajes esperados?

Algunos apuntes que
no se terminaron

*Tus respuestas no afectaran tu calificación.

¿Qué mejorarías del curso?

que la maestra no callara
a los alumnos que
interrompian la clase

¿Qué actividad o actividades no contribuyeron a lograr los aprendizajes esperados?

cuando explicaba algo
nosotros no entendíamos
el tema

*Tus respuestas no afectaran tu calificación.

¿Qué mejorarías del curso?

Creo que tendria
que elaborar imagenes
o mapas para mejorar
el aprendizaje

¿Qué actividad o actividades consideras que no contribuyeron a lograr los aprendizajes esperados?

Creo que los temas
era importantes

*Tus respuestas no afectarán tu calificación.

¿Qué mejorarías del curso?

que la maestra no sea
tan acelerada en explicar

¿Qué actividad o actividades no contribuyeron a lograr los aprendizajes esperados?

Ninguna :)

*Tus respuestas no afectaran tu calificación.

¿Qué mejorarías del curso?

Me gustaría que fueran las clases más dinámicas y más enfocadas a nuestra forma de razonar

¿Qué actividad o actividades no contribuyeron a lograr los aprendizajes esperados?

Realmente no creo que haya alguna actividad que no contribuyera, pues cada cosa aporta algo significativo

*Tus respuestas no afectarán tu calificación.

¿Qué mejorarías del curso?

que fueran más dinámicas como la última actividad del corte 3

¿Qué actividad o actividades consideras que no contribuyeron a lograr los aprendizajes esperados?

Para mí todas las actividades son muy importantes

*Tus respuestas no afectarán tu calificación.

¿Qué mejorarías del curso?

Nada, la verdad me encantó clase y he aprendido mucho

¿Qué actividad o actividades consideras que no contribuyeron a lograr los aprendizajes esperados?

Según yo... las lecturas (porque las no les entendía
!L

*Tus respuestas no afectarán tu calificación.

¿Qué mejorarías del curso?

La dureza con los alumnos, es decir ser más estricto para combatir el desorden

¿Qué actividad o actividades consideras que no contribuyeron a lograr los aprendizajes esperados?

Todas me parecían buenas

*Tus respuestas no afectarán tu calificación.

Questionario final

¿Por qué es importante definir qué es el ser humano para la filosofía política?

Por que de el surgen todos los problemas que existen, es el que crea las leyes y las obedece. Sin el ser humano no habria politica ni temas de los cuales pensar o discutir.

¿Qué aprendiste de los filósofos vistos en clase?

Que las personas tienen el poder de decidir por si mismos lo que quieren, que todos somos diferentes por nuestras capacidades, como se debería de comportar el ser humano ante ciertas situaciones como el poder o la justicia, el significado de la justicia. El valor que tiene cada persona. La importancia de las leyes en nuestro entorno. el comportamiento del ser humano.

¿Son necesarias las humanidades?

Si, ya que a traves de ellas podemos observar las actitudes y comportamiento de las personas.

Por que gracias a ellas podemos observar valores de comportamientos e ideas hechas por los filósofos, que nos ayudan a poder vivir más fácil y mejor.



11 / 06 / 2018

Alvarez Braga Sabina
Questionario final. Grupo 653

1. Por que es importante definir que el ser humano para la filosofía política?

porque es como una introducción al tema de la filosofía política y ayuda a saber como es la forma de actuar y pensar en base a eso.

2) Que aprendiste de los filósofos vistos en clase?

Que para algunos el poder es muy importante en algunos filósofos, que cada quien tiene una idea diferente de como es la esencia del ser y el ser en si mismo.

3) Son necesarias las humanidades?

Si, se necesitan para saber interpretar los diferentes comportamientos, en el poder a veces la forma de pensar es importante y puede ser que en eso se base el poder.